تصور مقترح لتطوير نظام اختيار القيادات المدرسية فى مصر فى ضوء خبرتى سنغافورة وفنلندا

د./ أحمد إبراهيم سلمى أرناؤوط
مدرس التربية المقارنة والإدارة التربوية كلية التربية – جامعة العريش

الجزء الأول– الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة

شهدت السنوات الأخيرة تغييرات سياسية واجتماعية كبرى فى كثير من البلدان العربية ومنها مصر، وقد أعقب ذلك جدلا شديدا فى وسائل الإعلام حول مدى فاعلية القيادات المدرسية، وضرورة إحداث تحول حقيقى فى الفكر الإداري المدرسي.

ولما كانت مؤسسات التعليم بطبيعتها تنظيمات مجتمعية مفتوحة على المجتمع تتفاعل معه وتعتمد على استقراره وسلامته، فإن أي تغيير فى البيئة الاجتماعية من حولها له تأثيره الحتمي على ما يدور فيها[١]، ومن ثم ارتفعت الأصوات المطالبة بمراجعة السياسات والأساليب الإدارية المتبعة فى مختلف الأنظمة بما فيها نظام التعليم المدرسي[٢]، وهو ما أدى لظهور مداخل التطوير في بعض الأنظمة التربوية بعد أن وجه النقد إلى هذه الأنظمة لقصورها في مواكبة مستجدات العصر وتدني مستويات مخرجاتها؛ فثورة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات والاتصال والتطور السريع في المؤسسات الصناعية والتجارية والخدمية، وظهور التنافسية بين هذه المؤسسات لاستقطاب القوى العاملة المؤهلة في مجال الحاسوب والتجارة الإلكترونية والاقتصاد المعرفي وإدارة المعلومات، والتركيز على مفهوم الجودة الشاملة في تحسين المنتج والخدمات في سوق حر عالمي مفتوح، كل هذه العوامل وغيرها دعت بقوة الأنظمة التربوية إلى مراجعة أهدافها وسياساتها وبرامجها وطرق تدريسها وتدريبها[٣].

ورغم كثرة الجدل الذي يثار حول محدودية دور القيادات المدرسية في الدول النامية التي يتميز نظامها التعليمي بالإدارة المركزية، إلا أن هذا لا يلغي الأهمية البالغة لعملية انتقاء واختيار القيادات المدرسية ضمن أسس ومعايير واضحة ومقننة، لتؤدي دورها بفاعلية داخل المدرسة، ومن هنا تأتي أهمية عمليات الاختيار والانتقاء للقيادات المدرسية وفق معايير

علمية وموضوعية مستحدثة، ومواكبة للتغيرات الحياتية المتسارعة، والآمال التربوية التي يتوق المجتمع للوصول إليها، وتمثلها واقعا ممارسا على الأرض(٤).

وقد أشار ماركس وبرنتي Marks & Printy إلى أن دور قائد المدرسة قد تعقد كثيرا نتيجة للتزايد الهائل في أعداد الطلاب، وللتحسن الكبير في مؤهلات المعلمين، ولتنامي دخول التكنولوجيا الحديثة إلى المدرسة، ولكثرة الدراسات والأبحاث التي تلقي الضوء على دوره ومهاراته واتجاهاته، وفي ظل هذه المتغيرات الجديدة لم يعد من السهل على أي شخص أن يقوم بدور قائد المدرسة، ونظرا لتعقد هذا الدور وخطورته بالنسبة لكل فرد من أفراد المجتمع، فقد أصبح من المهم اختيار قائد المدرسة بشكل علمي ومنظم بناء على أسس علمية وموضوعية ثبت صحتها وفعاليتها(٥).

ولعل هذا ما دفع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD إلى التأكيد بأنه في ظل التغييرات السريعة والمتلاحقة التي أضحت تتسم بها مجتمعات القرن الحادي والعشرين، صار دور القائد التعليمي مختلفًا، فقد زادت المسئوليات والأعباء مع تعقد العملية التعليمية، وتأثرها الشديد بالمستحدثات التقنية، والمستجدات الاجتماعية، فضلاً عن اختلاف توقعات المجتمع من التعليم في عصرنا الحالي عنه في السابق، إضافة إلى وجود توجهات إدارية جديدة كالإدارة الذاتية التى تمنح استقلالية أكبر للمدرسة زادت معها أعباء عمل القيادات المدرسية، كل ذلك أوجد ضغوطًا هائلة على قيادات التعليم، وصار تحقيق الأهداف التربوية أمرًا بالغ الصعوبة لأنها لم تعد ثابتة أو مستقرة أو حتى واضحة(٦).

وبشكل عام يتم اختيار قيادات المدارس من قبل بعض الممثلين عن المؤسسة المعنية أو لجنة أو مجلس متعدد الأعضاء أو أحد كبار المسئولين، وباستثناء بعض الدول كألمانيا وفرنسا والصين وكوريا الجنوبية حيث تتخذ القرارات المتعلقة بالاختيار بعيدا عن الإدارة الخاصة بالمدارس. وقد نظمت تلك البلدان نظم وعمليات اختيار صارمة، ففي ألمانيا على سبيل المثال، تعد إدارة المدرسة اقتراحا للاختيار في عملية متعددة المراحل تنطوي على استشارة ممثلي المدارس، كما تتطلب من المرشحين تقديم رؤيتهم التعليمية في قيادة المدرسة. أما فرنسا، فتبدأ عملية الاختيار عندما يخضع الفرد لبرامج تدريب المدراء، وبعد ذلك تعين السلطة الحكومية أحد المرشحين للمنصب بعد الاستماع إلى رؤية المرشح ذاته وممثلي

الإدارة والمنظمات. أما فى شنغهاي، فيتم تعيين مديري المدارس من قبل إدارة الحزب المحلي، وفي كوريا الجنوبية، يقدم المشرف المحلي اقتراحا لمدير المنطقة ويقوم الرئيس، بعد عملية متعددة المراحل بتعيين مدير المدرسة(٧).

أما فى سنغافورة، فيعتمد نظام اختيار المرشحين للقيادة المدرسية على سياسة الجدارة مع التركيز بقوة على الإنجاز والكفاءة والنجاح الاقتصادي، بحيث تقوم وزارة التعليم بوضع وتنفيذ السياسات التعليمية، وتتحمل المسئولية عن تصميم المناهج الدراسية وتخصيص الموارد، بما يضمن فعالية الإدارة المدرسية وأن يكون التعليم المقدم متوافقا مع الأهداف الوطنية(٨).

وفي فنلندا تقوم المحليات بوضع معايير الاختيار ويتولى أعضاء المجلس المحلي عملية اختيار القيادات المدرسية بالتعاون مع المستويات التنظيمية ذات الصلة، كما تفوض المحليات لجان تعليمية فرعية متعددة الأعضاء أو مجالس لتتولى إجراءات عملية الاختيار من بين المرشحين(٩).

وعلى الرغم من اقتصار معظم نظم اختيار المرشحين للقيادة المدرسية على الأسس الأكاديمية والخبرة، إلا أن أساليب اختيار القيادات المدرسية لازالت لا تواكب التطورات الحديثة في أساليب الاختيار، ولا يوجد اهتمام بالصفات الشخصية بقدر الاهتمام الذي يعطي للصفات المهنية، بالإضافة إلى الاقتصار على التاريخ الوظيفي، ولا يحظى هذا المعيار وهو الصفات الشخصية على قدر كبير من الأهمية، والذي يجب أن يتوفر لدى القائد المدرسي(١٠).

من هنا، فإن مسئولية اختيار القيادات المدرسية تعد مسئولية صعبة تقع على عاتق القيادات التعليمية في وزارة التربية والتعليم، والمديريات والإدارات التعليمية بمصر، كما أنه على المتقدمين لوظيفة مدير مدرسة أن يمروا بمجموعة من الاختبارات والمقابلات التي من خلالها يتم تعيينهم مدراء مدارس، وقد تنبه المسئولون عن التربية والتعليم في مصر وكثير من الدول لضرورة تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية ليتماشي مع الاتجاهات العالمية في هذا الإطار؛ ومن هنا جاءت الدراسة الحالية للمساهمة في تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية محليا على ضوء خبرات سنغافورة وفنلندا في هذا الاتجاه.

مشكلة الدراسة

لقد برزت مشكلة اختيار القيادات المدرسية؛ خاصة في ظل وجود معايير تربوية عالمية تتطلب أن يتم اختيار قيادات المدارس وفق معايير وأسس حديثة تتماشى مع الاتجاهات الإدارية المعاصرة(١١).

ومع الافتراض بأن وجود قيادة مدرسية قادرة على تحمل هذه الأعباء والوفاء بها يمثل تحديًا كبيرًا أمام القائمين على النظام التعليمي، خاصة وأن نجاح المعلم في مهنة التدريس وخبرته بها لا يضمن أنه سينجح حتمًا عند توليه مسئولية القيادة المدرسية لاسيما وأن كلا منهما تعتبر مهنة تختلف عن الأخرى بما تتطلبه من أدوار ومواصفات، وهو ما يلفت النظر إلى أهمية وضرورة الاختيار الجيد لتلك القيادات من بين المعلمين، بل ربطت بعض الدراسات بين فاعلية القيادة المدرسية والطريقة التي يتم بها اختيار القادة مثل دراسة بيسلي وكيرول Besley and Querolالتي اعتبرت أن جودة العملية القيادية ترجع في أساسها إلى الكيفية التي يتم بها اختيار القيادات من بين المرشحين(١٢).

وإذا كان اختيار أو انتقاء القيادات المدرسية يمثل خطوة أساسية نحو فاعلية العمل المدرسي لأنه يصل بأفضل المرشحين إلى موقع صناعة واتخاذ القرار، إلا أن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع مثل دراسة بلاكمور وآخرون Blackmore &Others ودراسة ووكر وكوان Walker and Kwan لا تزال نادرة لأن اهتمامات الباحثين بها لم تبرز إلا مؤخرًا، الأمر الذي جعل فاعلية عملية الاختيار تعتبر تحديًا كبيرًا للقائمين على إدارة المؤسسات التعليمية(١٣)، وهو ما أرجعه نومور Normore إلى الافتقار للدقة في عملية جذب وتحديد القادة المناسبين من بين المرشحين بما يتلاءم مع احتياجات العمل المدرسي المعقد، والتى أصبحت تتسم به مؤسسات التعليم المعاصرة(١٤).

وثمة تأكيدات أن نظام التعليم المدرسي المصري ليس بمنأى عن هذه المشكلة، فلقد أشارت دراسة محمد وقرني إلى وجود أوجه قصور كثيرة في أداء القيادات المدرسية في نظام التعليم المصري(١٥)، وأضافت دراسة الماضي أن الخلل في عملية اختيار القيادات المدرسية يعتبر أحد أهم أسباب الخلل الإداري في البلدان العربية عمومًا وفي مصر على وجه الخصوص، حيث تتم بشكل أبعد ما يكون عن الموضوعية، وأن تداول القيادات على الموقع

الواحد يؤدي إلى تذبذب كبير في مستوى الأداء نتيجة للتذبذب في مستوى القيادة ذاته[١٦]؛ لذا صار من الضروري إحداث تغيير في الثقافة الإدارية، حيث يواجه التعليم قبل الجامعي تحديات كبيرة تتطلب الابتعاد عن الممارسات الإدارية التقليدية، والخروج عن هذا الإطار التعليمي الذي تسوده نماذج سلوكية متغلغلة تمنع حدوث أي تطورات جذرية في التعليم دون تنظيم أو إدارة أو قيادة فاعلة.

ويمكن القول أن هناك العديد من جوانب القصور فى نظام اختيار القيادات المدرسية فى مصر، والتى تؤثر على فعالية منظومة الإدارة المدرسية، والتي منها:

- عدم تحديد أولويات للمهام الوظيفية لمدراء المدارس[١٧].
- إهمال وتسيب القيادات – التعليمية بصفة عامة والمدرسية بصفة خاصة – في أداء واجباتهم سواءً كان ذلك جزئياً أو كلياً، حيث لا يبذلون الجهود المتوقعة منهم، مما يؤدي إلى عدم انتظام العمل وإهدار الأوقات والطاقات، ومن ثم تدني مستويات الكفاءة التنظيمية[١٨].
- تداخل الاختصاصات الإدارية وتكرار المسئوليات والواجبات لدى القيادات المدرسية[١٩].
- مقاومة القيادات المدرسية للتغيير والتطوير، ذلك بسبب خوفها على أمنها الوظيفي وخوفها من المساءلة، أملاً في بقاء الوظيفية [٢٠].
- عدم تبنى القيادات المدرسية فكراً واضحاً ، تثبُت في ضوئه السياسات التخطيطية المتعلقة بتطوير وتحديث الإدارة المدرسية[٢١].
- غياب وعي القيادات المدرسية بطبيعة السياقات المجتمعية التي تعمل فيها الإدارة المدرسية.
- ضعف سبل الاتصال بين القيادات المدرسية والأسرة والمجتمع الخارجي.
- غياب البيانات والمعلومات الحقيقية عن واقع الإدارة المدرسية مع العمل في إطار جزئي للتطوير الإداري والتربوي، وذلك في ظل عمليات تسيير روتينية وعقيمة[٢٢].

وهذه المشكلات وغيرها ناتجة من خلال نظام اختيار للقيادات المدرسية يشوبه الكثير من أوجه القصور ولا يتماشي ومتغيرات الحاضر المدرسي ودون رؤية واضحة للتوجهات الجديدة للسياسة التعليمية فى مصر. كما يؤدى هذا الاختيار العشوائي للقيادات المدرسية بالكثير من السلبيات في العمل والمشاكل التي ينعكس أثرها على نظام التعليم، حيث ارتفاع تكلفة التعيين والتدريب، وتدني مستوى أداء المديرين لافتقارهم إلى الكفايات اللازمة لهذه الوظيفة، وارتفاع

معدلات الهدر نتيجة ارتفاع مستوى الإنفاق وضعف المخرجات، وقد تحدث اضطرابات في العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين العاملين ومديرى المدارس، وسيادة جو المشاحنات والمشاكل وعدم الارتياح في المدرسة، كما قد تتدنى مستويات الطلبة وتتراجع النتائج العامة للمدرسة.

وفي ضوء ما سبق؛ تبين وجود مسافة وهوَّة كبيرة بين هذا الوضع الحالى والمستهدف فى نظام اختيار المرشحين للقيادة المدرسية، وبالتالى فإن تجاهل تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية يمكن أن يؤدي إلى اختيارات قد لا تضمن توافر الكفايات والكفاءات اللازمة لتطوير العملية التعليمية، الأمر الذي يؤدي لإهدار العديد من القدرات البشرية، والتأثير السلبي على العملية التعليمية في المدارس، وهو ما يطرح مبررات قوية لإجراء الدراسة الحالية والتي يمكن بلورة مشكلتها في السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن الإفادة من نظام اختيار القيادات المدرسية فى سنغافورة وفنلندا، بما يسهم في تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية فى مصر؟ ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ما الأسس النظرية لنظام اختيار القيادة المدرسية الفعالة؟.
- ما ملامح نظام اختيار القيادات المدرسية فى كل من سنغافورة وفنلندا؟.
- ما أوجه التشابه والاختلاف بين سنغافورة وفنلندا فى نظام اختيار القيادات المدرسية؟.
- ما الواقع الراهن لنظام اختيار القيادات المدرسية فى مصر؟.
- ما التصور المقترح لتطوير نظام اختيار القيادات المدرسية فى مصر في ضوء خبرتى سنغافورة وفنلندا؟.

منهج الدراسة وخطواتها

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج المقارن، والذى لا يقتصر على وصف الظواهر، وإنما يقوم بتحليلها وتفسيرها فى ظل ظروف مجتمعاتها والقوى والعوامل الثقافية السائدة فيها، ويعطى بالإضافة إلى ذلك فرص الإفادة منها بما يتفق وظروف المجتمع المصرى[٢٣]. ومن هنا تسير الدراسة الحالية وفق الخطوات الإجرائية الآتية:

- الخطوة الأولى: الإطار العام للدراسة، ويشمل: المقدمة، والمشكلة، ومنهج الدراسة وخطواته، والأهداف، والأهمية، والحدود، والمصطلحات، والدراسات السابقة.

- الخطوة الثانية: الأسس النظرية لنظام اختيار القيادة المدرسية الفعالة.
- الخطوة الثالثة: ملامح نظام اختيار القيادات المدرسية فى كل من سنغافورة وفنلندا.
- الخطوة الرابعة: أوجه التشابه والاختلاف بين سنغافورة وفنلندا فى نظام اختيار القيادات المدرسية.
- الخطوة الخامسة: الواقع الراهن لنظام اختيار القيادات المدرسية فى مصر.
- الخطوة السادسة: التصور المقترح لتطوير نظام اختيار القيادات المدرسية فى مصر في ضوء خبرتى سنغافورة وفنلندا.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلى:

- تعرف الأسس النظرية لنظام اختيار القيادة المدرسية الفعالة.
- الكشف عن الواقع الراهن لنظام اختيار القيادات المدرسية فى مصر.
- الإفادة من نظام اختيار القيادات المدرسية فى كل من سنغافورة وفنلندا محليا.
- تقديم تصور مقترح لتطوير نظام اختيار القيادات المدرسية فى ضوء الإطار النظرى وخبرات كل من سنغافورة وفنلندا.

أهمية الدراسة ومبرراتها

يمكن توضيح أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

أ – الأهمية النظرية، وتتمثل في:

- أن موضوع تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية، من الموضوعات المهمة التي لها انعكاساتها على الحياة المدرسية(المناخ المدرسي)، وعلى مخرجاتها.
- أن مشكلة العشوائية في نظام اختيار القيادات المدرسية لها تأثيراتها السلبية على سير العملية التعليمية بشكل عام، وعلى مخرجاتها بشكل خاص.
- يمكن أن تكون الدراسة إثراء وإضافة للمكتبة التربوية، وممدا للباحثين الجدد الذين قد يقومون باختيار مثل هذا الموضوع.

ب – الأهمية التطبيقية، وتتمثل في:

- يمكن أن تفيد الدراسة المسئولين في مختلف قطاعات التعليم في محاولة التغلب على حالة العشوائية في اختيار القيادات المدرسية.

- يمكن للدراسة أن تسهم في تغيير حالة المناخ التعليمي داخل المدارس المصرية بما يضمن حسن سير العملية التعليمية، وجودة مخرجاتها.
- أن وزارة التربية والتعليم قد تفيد من الدراسة في ضرورة إلزام جميع القطاعات المختلفة (المديريات والإدارات التعليمية) بتطبيق معايير فعالة في اختيار القيادات المدرسية.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يأتي:

١- الحدود المكانية:

يمكن عرضها على النحو الآتي:

أ – سنغافورة: حيث تعد سنغافورة من التجارب الرائدة التي تستحق الوقوف عليها والتوقف عندها من أجل الاستفادة منها، خاصة فى مجال الإدارة بصفة عامة والإدارة المدرسية بصفة خاصة.

ب – فنلندا: حيث تعد فنلندا من أوائل الدول الإسكندنافية التي أطلقت العديد من الاستراتيجيات القومية فى مختلف القطاعات وخاصة التعليمية منذ مطلع الألفية الثالثة.

٢- الحدود الموضوعية: تم الاقتصار على ما يأتى:

أ –القيادات المدرسية: يقصد بـ " القيادات المدرسية":"مدراء مدارس التعليم قبل الجامعي".

مصطلحات الدراسة

- نظام اختيار القيادات المدرسية(School Leadership SelectionSystem):

تعدّدت تعريفات النظام، فمنها ما يشير إلى أنه" مجموعة من العناصر أو المفردات التي تعمل معا لتحقيق هدف معين، أو مجموعة من المكونات التي ترتبط ببعضها البعض وبينها علاقات تفاعلية تمكنها من تكوين كل متكامل من أجل تحقيق هدف معين[٢٤].

وهناك من يعطي النظام تفصيلا أكثر على أنه" مجموعة من الأجزاء أو النظم الفرعية التي تتداخل العلاقات بين بعضها وبين النظام الذي يضمها والتي يعتمد كل جزء منها على الآخر في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها هذا النظام الكلي[٢٥]. أما الحسين فيعرفه على أنه" مجموعة من العناصر أو الأجزاء التي تتكامل مع بعضها، وتحكمها علاقات وآلياتُ عملٍ معينة وفي نطاق محدد بقصد تحقيق هدف[٢٦].

ويتفق الباحث مع تعريف الكيلانى وآخرون للنظام باعتباره:" مجموعة عمل تتكون من العنصر البشري وعنصر الآلات والمكائن مجتمعة ببعضها بعضاً، ويجب أن تربطها علاقات محددة وقوانين شاملة، ويجب أن يكون لكل جزء من مكونات النظام دوره المرسوم وصيغة محددة لتحقيق هدف محدد(٢٧).

أما كلمة الاختيار فتعرف بأنها" :عملية تنقية وفرز بهدف تحقيق الغرض أو الأغراض المحددة بأقل تكلفة ممكنة في الوقت والجهد، وبأفضل وأوسع كفاءة وعائد إيجابي ممكن(٢٨).

ومن ناحية أخرى تعرف القيادات المدرسية بأنها :المسئولة الأولى عن إدارة المدارس التي يعملون على توفير البيئة التعليمية المناسبة، والمشرفون الدائمون فيها لضمان سلامة سير العملية التربوية، والمنسقون لجهود العاملين في المدارس، والموجهون لهم، والمقومون لأعمالهم من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية(٢٩) .

ويعرف الباحث نظام اختيار القيادات المدرسية إجرائيا بأنه: "مجموعة العناصر أو الأجزاء أو آلياتُ عملٍ معينة في نطاق محدد بقصد تحقيق هدف أو الشروط أو الأسس التي يجب الالتزام بها وتطبيقها من أجل تعيين الأفضل ممن يرشحون للعمل كمدراء مدارس مسئولون عن تسيير شئونها، وتوفير المناخ المناسب للعملية التعليمية فيها"

الدراسات السابقة

رغم حداثة عهد نظم التعليم العربية بعملية الاختيار بصفة عامة واختيار القيادات المدرسية بصفة خاصة كمكون مهم في إدارة رأس المال البشري بمدارس التعليم قبل الجامعى، إلا أن هذا الموضوع قد لاقى اهتماما من بعض الباحثين عربيا وأجنبيا مما يعكس العناية الشديدة سواء من قبل علماء الإدارة أو المؤسسات البحثية بالدور الذي تؤديه عملية الاختيار في الارتقاء بالمنظومة المدرسية، فلقد استهدفت دراسة صادق تعرف أهم المعايير والأساليب المتبعة في اختيار مديري المدارس عامة، وتقييم نظام الترشيح والترقي لمديري المدارس القطرية. وقد ظهر من الدراسة أن أهم المعايير المستخدمة في الترقية لمنصب وكيل /مدير المدرسة هي الخبرة، المؤهل، الكفاءة المهنية، في حين أنها تخلو من استخدام الأساليب المقننة كاختبارات الكفاءة الإدارية، أو السمات القيادية، أو المقابلة، أو مقاييس الاتجاهات والقيم والذكاء، وغيرها من الأساليب التي يمكن أن تكشف عن بعض الصفات والقدرات(٣٠).

أما دراسة بوش وجاكسون Bush and Jackson فسعت لدراسة الروابط بين جودة القيادة المدرسية وفعالية المدرسة، حيث أثبتت أن القيادة المدرسية هى بمثابة الرأس التى تلعب دورا حاسما فى ضمان فعالية المدرسية[٣١] . أما دراسة بون وستوت Boon & Stott فهدفت إلى تقديم نتائج بحث عمليات إدارة المدارس في نظام التعليم في سنغافورة، وقد جمعت البيانات من مديري المدارس الابتدائية والثانوية البالغ عددهم واحد وعشرون، ولكل منهم خبرة في مجال القيادة تتراوح بين سنة واحدة وخمس عشرة سنة. كما أوضحت الدراسة تأثير سنوات الخبرة على إعداد هؤلاء المديرين على "من" هم وكيف تحدد الطريقة التي يقودون بها المدارس. كما عرضت الدراسة لطرق إعداد "مديري المدارس" للقيام بهذه الأدوار القيادية. وخلصت الدراسة إلى آثار عملية للدراسة على السياسات المتعلقة باختيار مديرى المدارس وتدريبهم وتعيينهم[٣٢].

فى حين هدفت دراسة القداح، والسليم إلى التعرف على المعايير التي يجب اعتمادها لاختيار المشرفين التربويين في الأردن، وباستخدام المنهج الوصفي طبقت استبانة على ١٨٣ من المشرفين والقيادات التربوية في إربد وعمان والكرك، وبعد معالجة البيانات توصلت الدراسة إلى أن العوامل الشخصية تحتل المرتبة الأعلى من حيث الأهمية في اختيار القيادات التربوية، في حين جاءت الكفايات المتعلقة بطبيعة العمل من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم في مرتبة متوسطة[٣٣].

كما هدفت دراسة سالم إلى التعرف على واقع عمليات الاختيار والإعداد للقيادات البديلة بمؤسسات تعليمية ومصرفية واجتماعية في ليبيا، واستخدمت المنهج الوصفي حيث طبقت استبانة على (١٩٥) مديرًا ورئيس قسم، وكان أهم ما خلصت إليه الدراسة هو أن عملية اختيار وإعداد وتنمية القيادات الإدارية في المؤسسات الليبية تتم بشكل متدني وأن المعايير المتبعة في ذلك غير موضوعية[٣٤].

كما حاولت دراسة كروزيرو وبون Cruzeiro and Boone تحديد المواصفات التي يبحث عنها القيادات الوسطى في القيادات التنفيذية المرشحة، حيث تم جمع البيانات بالمقابلات التليفونية مع ٤٣ من القيادات الوسطى في كل من ولايتي نبراسكا (٢٣)، وتكساس(٢٠)، بوسط أمريكا، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة أن أبرز المواصفات التي

يبحث عنها المسؤولون هي التأكيد على المهارات القيادية أكثر من المهارات الإدارية، وكذلك قدرة المرشح على العمل باستقلالية دون مساعدة(٣٥) .

وتسعى دراسة أور Orr للتعرف على مدى الاختلاف بين أعضاء مجالس المدارس School Boards في المواصفات الشخصية والمهارات المهنية التي يفضلونها عند الترشيح للعمل في القيادة الوسطىSuperintendence، وبواسطة استبانة مكونة من ٢٤ سؤالاً أرسلت عبر الميل Email لجمع المعلومات من أعضاء مجالس المدارس في العام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨م، كان من أهم ما توصلت إليه أن المطلب العام لدى الجميع هو أن يكون لدى القيادات الوسطى Superintendent معرفة عامة بالعمل القيادي أكثر من كونه متخصصا في جزء معين(٣٦) .

أما دراسة ميا وآخرون فهدفت للوقوف على أهم الأساليب والمعايير الخاصة باختيار القيادات الإدارية في سورية، حيث طبقت استبانة على عينة مكونة من ٢٠٠ شخص تم اختيارهم عشوائيًا في خمس مؤسسات حكومية بالجمهورية السورية، وبعد معالجة البيانات توصلت الدراسة إلى أن اختيار معظم القيادات الإدارية تم على أسس ومعايير شخصية، أيضًا أثبتت الدراسة أن بعض القيادات لا تتمتع بالكفاءة المطلوبة للقيام بالمهام الموكلة إليها(٣٧) .

أيضًا هناك دراسات اهتمت بأدوات الاختيار مثل دراسة ويبر Weber التي استهدفت التعرف على نوعية ومحتوى الأسئلة المستخدمة أثناء المقابلة مع المتقدمين للقيادة في مؤسسات التعليم بعدد من الإدارات التعليمية بولاية بنسلفانيا خلال العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢م، وبعد معالجة البيانات باستخدام تحليل المحتوى أشارت النتائج إلى أن جميع نماذج أسئلة المقابلات التي شملتها الدراسة كانت بنيتها منظمة بنسبة عالية لاسيما ما يتعلق بقياس الأسئلة، كما اتضح أن معظم من يقومون بمقابلة المرشح يفضلون الأسئلة المرتبطة بالموقف عن تلك التي ترتبط بالخبرة(٣٨) .

أما دراسة نج Ng فاستهدفت تطوير قيادات المدارس فى سنغافورة ، حيث أوضحت الدراسة جهود برامج القيادة التعليمية في تطوير قدرة قادة المدارس للتعامل مع المتغيرات المعقدة. كما تتناول بالتفصيل مكونا خاصا واحدا من مشروع التعلم الإبداعي، كما تم توضيح كيفية القيام بذلك عمليا، من خلال تحليل آراء المشاركين بشأن تعلمهم من خلال هذا

المشروع[٣٩]. أما دراسة سليمان فهدفت للتعرف على معايير اختيار القيادات المدرسية في مصر، والتعرف على الأدوار التربوية المنوطة بالقيادات المدرسية، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها [٤٠]:

- تمثل معايير اختيار القيادات المدرسية في مصر المرجعية الأساسية في التخطيط والتنفيذ والتقويم لبرامج الإعداد لمديري المدارس في مصر.
- وجود هيئة خاصة تابعة لوزارة التربية والتعليم وذات صلة بكليات التربية في الجامعات المختلفة تكون مسئولة عن التخطيط والتنظيم وتنفيذ ومتابعة وتقييم ووضع السياسات لبرامج مديري المدارس في مصر.
- ضرورة مشاركة الجامعات في برامج الإعداد لمديري المدارس بما يسهم في تأهيل وإعداد المديرين بطريقة سليمة منذ إبداء الرغبة مبكرا في العمل في مجال القيادة المدرسية.
- يجب أن تبدأ منظومة إعداد مديري المدارس من الجامعة، وتمر بمراحل متعددة وفق أسلوب عملي ومنهجي حتى بداية العمل مديرا للمدرسة.

ويشير هذا التنوع في الدراسات تنامي الاهتمام بعملية اختيار القيادات المدرسية، حيث أن من الدراسات ما سعى إلى التعرف على إجراءات عملية الاختيار، ومدى موضوعيتها، ومنها ما تناول معايير الاختيار ومدى وضوحها، كذلك منها ما تناول الاختيار ومواصفات القائد، كذلك ركز البعض على مواصفات شخصية القائد، ولعل ذلك كله يعكس تزايد الاهتمام العالمي بعملية الاختيار عمومًا واختيار القيادات المدرسية، وذلك باعتبارها أهم عمليات إدارة رأس المال البشري وأولى مراحلها، والتي يتحدد بواسطتها نوعية العاملين أو القادة الذين يشكلون المجتمع المؤسسي.

الجزء الثاني– الإطار النظري للدراسة

أجاب الإطار النظري للدراسة عن السؤال الفرعي الأول، ونصه: ما الأسس النظرية لنظام اختيار القيادة المدرسية الفعالة؟، وللإجابة عنه جاء الاطار النظري فى المحور الآتي، والمعنون:"الأسس النظرية لنظام اختيار القيادة المدرسية الفعالة"، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

المحور الأول– الأسس النظرية لنظام اختيار القيادة المدرسية الفعالة:

تتضح أهمية العلاقة بين فعالية نظام اختيار القيادة المدرسية وجودة العملية التعليمية ، من خلال ما أكدته الكثير من أدبيات الإدارة بأن القيادة الممتازة تمثل أحد العوامل الرئيسة في المدارس ذات الأداء العالي، وهو ما يتضح فى كون القيادة المدرسية المتميزة والقوية والحازمة والمهنية أحد أهم عوامل تحقق فعالية المدرسة(٤١) .

ومن ناحية أخرى تؤكد هالينجر وهيك Heck & Hallinger أن هناك تأثير أكثر للقيادة المدرسية المختارة فى بناء وتوضيح أغراض المدرسة، حيث يقوم قادة المدارس بالتعبير عن رؤيتهم، ووضع أهداف واضحة لمنظماتهم، وخلق الإحساس بالمسئولية المشتركة، الأمر الذى يدعم الاعتقاد السائد بأن صياغة أغراض المدرسة تمثل وظيفة قيادية مهمة، يمكن استخدامها من قبل القيادات المدرسية للتأثير على تحصيل الطلاب(٤٢).

وقد تأثر نظام اختيار القيادات المدرسية بذات العوامل التى تأثر بها مفهوم القيادة بصفة عامة، من حيث تعدد الزوايا التى ينظر منها الباحثون إلى هذه العملية واختلاف درجة تركيز كل منهم على مقوم أو أكثر من مقومات العملية القيادية عند التعرض لتحديد مفهومها، كما تتميز القيادة المدرسية بأن اهتمامها وتركيزها ينصب على المتعلم، ويظهر دور القيادات المدرسية فى تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال ما يأتى(٤٣):

١- بناء شبكة من العلاقات داخل المدرسة بحيث توفر التعلم الفعال لجميع الطلبة.

٢- توظيف الخبرات والمهارات المهنية والمعرفية لتوفير ظروف موضوعية تمكن الطلبة من استغلال كامل طاقاتهم فى ظل فرص متكافئة للجميع.

٣- تسعى القيادة المدرسية الفعالة إلى تحقيق أهداف المدرسة بيسر وبأقل جهد ممكن.

وقد انعكست جوانب التأثير السابقة فى تحديد إجراءات الاختيار للقيادات المدرسية، بحيث تتضمن عددا من الممارسات اللازم توافرها في عملية الاختيار والتى تتمثل فيما يأتى(٤٤) :

- الإعداد للقيادة، ويعني أن التغيير القيادي هو بمثابة حالة داخلية، ومن ثم يصعب تحققها دون اتفاق داخل المؤسسة حول من يكون الأجدر للقيادة المدرسية في ضوء الأهداف المرجوة والرؤية والرسالة التي تم تبنيها، وعادة يفضل في مثل هذا التوجه إجراء مقابلات داخلية مع الأفراد العاملين بالمدرسة.

- يتم وضع فترة زمنية يتم من خلالها اتخاذ إجراءات اختيار وتعيين القيادات المدرسية، انطلاقًا من الافتراض بأن التسرع في القرارات يساهم في اختيار القائد غير الكفؤ للعمل المدرسي.
- موافقة مجلس الأمناء، حيث يجب على رئيس لجنة الاختيار والتعيين أن يجتمع مع مجلس الأمناء لتعرف مقترحاتهم الخاصة بتحديد دور ومسؤوليات القائد المدرسي المتوقع ومعايير الاختيار التي سوف تتبع.
- تحديد المواصفات الشخصية والأساليب القيادية التي يجب أن يوصف بها القائد المثالي والتي تتم عملية المفاضلة بين المرشحين على أساسها، وعادة ما تكون في صيغة أسئلة تعدها لجنة الاختيار.
- مراجعة المنصب أو الوظيفة، فمن خلال تحديث المعلومات وتطوير العمل وإعادة النظر في الأهداف يتم مراجعة المنصب الذي سيتم شغله، ويتطلب ذلك إعادة كتابة التوصيف الوظيفي بما يتناسب مع المرحلة الجديدة.

ومن هنا ترتبط إجراءات اختيار القيادات المدرسية بالاتجاهات الفكرية والاجتماعية التى تحدد إطار المجتمع بالإضافة إلى الاهتمام بالولاء للآراء والأفكار والقيم وليس للأشخاص فالولاء للقائد لا يعنى الموافقة على كل ما يقوله أو يفعله [٤٥]، الأمر الذى يتطلب استخدام ذكائه عند إدخال التجديدات التى يراها مناسبة للعمل بصورة تدريجية وبعد تهيئة الأفراد لها، بما يحقق الدافعية للمنظمة والعاملين فيها.

وقد قدمت بعض الدول عدة إجراءات تتولاها لجنة معينة عند اختيار القيادة المدرسية، مستعينة في ذلك بأدوات تقييم احترافية، وأفراد ذوي خبرة في هذا المجال، وبعد فترة تقدم للمدرسة بيانات تفصيلية عن المرشح الذي تنصح به للمؤسسة وذلك مقابل مصاريف ومبالغ تدفعها المدرسة[٤٦] .

وتهدف أداة التقييم هذه إلى التأكد من أن مديري المدارس لديهم الجودة المطلوبة واللائقة، ولا تتم المقابلة فقط داخل المؤسسة التعليمية، بل يتم وضع مجموعة من الشروط الواجب توافرها فى المرشحين لوظيفة القيادة المدرسية، إضافة إلى وضع مجموعة من المعايير التى تدور حولها المقابلة بحيث تتم في حرية مطلقة داخل كل مؤسسة، فى ظل

مجموعة من الضمانات القانونية التى تقرها الوزارة أو السلطة الحكومية حيث تضع خطوط عريضة لسياسات الاختيار[٤٧] .

وتستند الإجراءات السابقة لمجموعة من الأسس التى يقوم عليها نظام الاختيار للقيادات المدرسية، يمكن عرضها على النحو الآتي[٤٨] :

- منح استقلالية مهنية وإدارية أكبر للنظم المدرسية وقادتها، الأمر الذى يعزز جاذبية القيادة المدرسية كخيار مهني.
- يجب تحديد الطابع الرسمي للقادة المحتملين وتطويرهم، بدلا من تركهم للصدفة، إضافة إلى توفير تجارب قيادية مبكرة للمعلمين الصغار.
- لابد للتدخلات التعليمية أن تستهدف ليس التنفيذ الفعال للبرامج / الأولويات الوطنية فحسب، بل تتضمن الحاجة إلى التقدم من خلال المراحل الإنمائية.
- يحتاج مدراء المدارس إلى دعم المعلمين (أى العمل معهم وليس من خلالهم)، ومن ثم حماية المعلمين من التجاوزات الخارجية المتصاعدة والمتناقضة والتركيز على عملية تحسين المدارس من خلال بناء قدرات المعلمين وتأهيلهم للقيادة المدرسية.

ومن ناحية أخرى هناك عدد من آليات اختيار وتعيين قادة المدارس، منها:

- تعرف ما إذا كانت تدابير المساءلة تقوض استقلالية المعلمين والمدراء.
- التأكد من أن القيادة المدرسية تتعلق بالقيادة وليس الإدارة.
- تشجيع المزيد من المعلمين على توسيع نطاق عملهم كمعلمين خارج الفصول الدراسية إلى المدرسة، فقضايا التوظيف والاستبقاء في التدريس والإدارة هي مفتاح نجاح القيادة المدرسية.
- تطوير أطر تعاقب شاملة لإدارة القيادة المدرسية (بما في ذلك التوظيف والتنمية والاحتفاظ والتخطيط) لتعاقب الموظفين، بحيث يكون أكثر من مجرد استبدال الوظائف في الوقت المناسب.
- يجب أن يكون التخطيط الناجح أكثر من مجرد استبدال لوظائف القيادة المدرسية، بحيث يتوافر ما يكفي من المتقدمين الذين يرغبون في وظيفة ما، إضافة إلى درايتهم الكافية باتخاذ قرار وظيفي مستنير.

- إن موقف قائد المدرسة لا يحتاج فقط إلى توفير الرضا الوظيفي بل يجب أن ينظر إليه باعتباره مصدر لتوفير الرضا الوظيفي.

ولكي يتولى الفرد قيادة المدرسة فى القرن الحادى والعشرين، يجب أن يتبني مهارات مهنية تعليمية معقدة؛ إلا أن المشكلة هي أن المهام الإدارية غالبا ما تسود على حساب الوظائف التعليمية. ويقضي مدراء المدارس نسبة كبيرة من وقتهم في مهام إدارية وأنشطة مثل رصد الموارد المادية والبشرية والإشراف عليها. كما يحتل رصد وتقييم التحصيل العلمي والتطور المهني للمعلمين مكانة أقل أهمية من الجوانب الإدارية[٤٩] ، وترجع دراسة فايلانت Vaillant السبب فى ذلك، إلى أن مدراء المدارس عادة ما يكونون مثقلين إداريا، وليس لديهم وقت للقيام بالمزيد من المهام التعليمية، ولا يأخذون إلا جزءا ضئيلا من عملية صنع القرار. كما ترتبط الصعوبة الرئيسة التي تواجهها عملية توطيد القيادة المدرسية الفعالة بزيادة المهام والأنشطة الخاصة بالمديرين[٥٠] .

وتعكس هذه الأسس التى يقوم عليها نظام الاختيار للقيادة المدرسية وفعالية آليات اختيارها وإعدادها الحاجة لمزيد من العمل لجعل القيادة المدرسية مهمة جذابة لجميع الأفراد الذين يتطلعون إلى مثل هذه الوظائف، وكذا الآثار المترتبة على عبء العمل. وتشمل هذه الاستراتيجيات[٥١]:

- توفير الخبرات القيادية في وقت مبكر للمعلمين الصغار.
- نشر أمثلة عن الممارسات الجيدة في إدارة عبء العمل ونماذج الهياكل الإدارية والعمليات المدرسية التي تستخدم عناصر المنظمة المدرسية استخداما فعالا.
- إزالة الغموض عن دور القيادات المدرسية، ولا سيما الأدوار والمسؤوليات الإدارية والمالية.
- تشجيع مديري المدارس على التعبير عن شعورهم بالرضا الوظيفي.
- تشجيع ودعم الطامحين للقيادة بدلا من ردعهم، من خلال الاعتراف بمسارات وظيفية متعددة، وتبسيطها للحد من التعقيد، والوقت اللازم، والإجهاد، استنادا إلى مبادئ العدالة والجدارة الأكاديمية والمهنية.
- مواصلة تطوير برامج التطوير المهني لعمليات الاختيار الفعالة.
- بناء أدوار قيادية أكثر جاذبية في المدارس في أوقات المخاطر.

ومن هنا يرى الباحث أن نظام اختيار القيادة المدرسية المؤهلة والفعالة أكاديميا ومهنيا وإداريا أصبح مجالا رئيسا للاهتمام لدى العديد من الإصلاحات التعليمية في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، الأمر الذى فرض على نظم التعليم في البلدان المختلفة إعادة النظر فى اختيار القيادات المدرسية بما يتوافق مع الاتجاهات العالمية فى هذا الاتجاه.

الجزء الثالث- الإطار المقارن للدراسة

أجاب الإطار المقارن للدراسة الحالية عن السؤال الفرعي الثانى والثالث والرابع، حيث نص الثانى على: ما واقع نظام اختيار القيادات المدرسية فى كل من سنغافورة وفنلندا؟، ونص الثالث على: ما أوجه التشابه والاختلاف بين سنغافورة وفنلندا فى نظام اختيار القيادات المدرسية؟، ونص الرابع على: ما ملامح الواقع الراهن لنظام اختيار القيادات المدرسية فى مصر؟. وللإجابة عنها جاء الإطار المقارن على ثلاث محاور، تناول المحور الأول: واقع نظام اختيار القيادات المدرسية فى كل من سنغافورة وفنلندا ، بينما تناول المحور الثانى: أوجه التشابه والاختلاف بين سنغافورة وفنلندا فى نظام اختيار القيادات المدرسية فى ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة، بينما تناول المحور الثالث: الواقع الراهن لنظام اختيار القيادات المدرسية فى مصر. وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

المحور الأول- ملامح نظام اختيار القيادات المدرسية فى كل من سنغافورة وفنلندا:

يمكن عرض ملامح نظام اختيار القيادات المدرسية فى كل من سنغافورة وفنلندا على النحو الآتي:

أولا- ملامح نظام اختيار القيادات المدرسية في سنغافورة:

يمكن عرض ملامح نظام اختيار القيادات المدرسية فى سنغافورة على النحو الآتي:

١- ١ – فلسفة اختيار القيادة المدرسية في سنغافورة:

في عام ٢٠٠٤، دعا رئيس الوزراء لي Lee المعلمين إلى الأخذ وتبنى مبادرة "تعليم أقل" بحيث يمكن للطلاب "تعلم المزيد" . وفي عام ٢٠٠٥، أوضحت وزارة التربية والتعليم هذا البيان باعتباره فلسفة جديدة تسعى لتحويل التعليم من الكمية إلى الجودة من خلال "مزيد من الجودة وأقل كمية" في التعليم، وهو ما يتماشي مع الرؤية الوطنية القائلة "المدارس المفكرة، نحو أمة متعلمة". ومن المقرر أن تغير هذه المبادرة السياسية – والتي بدأت في عام

٢٠٠٤- الطبيعة الأساسية للتعليم والقيادة المدرسية في سنغافورة ومن ثم إحداث تغيير تعليمي حقيقي ومستدام من خلال هذه المبادرة(٥٢).

وفقا لهارغريفس وشيرليHargreaves &Shirley الذى يرى أن المدارس هي الأجنة الاجتماعية للإنسانية فهى المؤسسات التي ننشئها لتعزيز قيمنا الجماعية العليا، والتى ينبغي أن تكون تجسيدا لقيم المعاملة بالمثل، والثقة الاجتماعية، وتداول الديمقراطية. وبالتالى يجب أن يكون التعليم مدفوعا بالمسؤولية، بدلا من المساءلة؛ فالمسؤولية هي المحرك الداخلي، أما المساءلة فهي فحص النظام، ولذلك، فإن المسؤولية تسبق وتحل محل المساءلة(٥٣).

ويمكن تصور عدد من العوامل التي تسهم في النجاح التعليمي لسنغافورة والتى تقوم على ثلاثة مستويات مترابطة تشمل المستوى البيئي الكلى، بمتغيراته الاجتماعية الثقافية والاقتصادية والسياسية؛ أما المستوى التنظيمى، فيتضمن متغيرات المدرسة والفصول الدراسية؛ فى حين يتضمن المستوى المجتمعى، الأبوة والأمومة والتنشئة الاجتماعية، أما مستوى المجتمع الكلي، فقد اعتمدت حكومة سنغافورة مبدأ الجدارة باعتبارها القيمة الأساسية التي تحدد التنظيم المجتمعي، وعلى وجه التحديد، فإن الجدارة الأكاديمية التي تقاس بمستوى الإنجاز (الامتحانات) تمثل أساس المكافأة والوضع الاجتماعي والاقتصادي(٥٤).

وهذه الفلسفة للنظام التعليمى فى سنغافورة تنعكس على القيادة المدرسية؛ فلا تعد القيادة مجرد وضع إداري يتطلع إليه الأفراد عند الدخول لأول مرة فى مهنة التدريس، إلا أن هناك بعض القيادات التى تصبو للمناصب القيادية، وهو ما يمكن أن يقود الفرد إلى الاعتقاد بأنه يمكن أن تكون هناك قوى دافعة غير معلنة لدى بعض الطموحين على المستوى الشخصي. فعلى سبيل المثال، لا يمكن إنكار أن وضع القيادة هو موقف قوي ومرموق، يتم من خلاله تلبية احتياجات الأنا وتحقيق الذات لدى الأفراد. كما أنه يعطي لهم الفرصة للترقية إلى الدرجات العليا والحصول على حزمة رواتب جذابة، ومن هنا فإن الوضع المالي، والحرية للتعبير عن شخصية الفرد وهويته، والقدرة على تحقيق إمكانات الفرد، هي أسباب للسعي وراء مهنة القيادة المدرسية (٥٥).

وفي ظل المنافسة بين المدارس، ينبغي أن يكون النموذج العقلي لقادة المدارس متماشيا مع مقاصد نموذج التميز المدرسي SEM كأداة للتقييم الذاتي وليس مجالا للمنافسة بين

المدارس، وهو ما يعنى أيضا أن قادة المدارس بحاجة إلى أن يكونوا أكثر منهجية في طريقة إدارتهم، وهو ما ينعكس فى زيادة الطلب على تبنى نموذج التميز المؤسسي SEM الأمر الذى يستوجب توافر مستوى متميز من القيادة المدرسية أكثر من أي وقت مضى لتحقيق متطلبات التميز بالمدارس(٥٦).

واتساقا مع ما سبق، تسعى دائرة التعليم في سنغافورة إلى توفير قيادات مؤهلة بمختلف المجالات المهنية بصفة عامة، والتعليم المدرسي بصفة خاصة من خلال توافر قيادات مدرسية تمتلك المواهب والقدرات اللازمة للإدارة الناجحة. وتتضمن المسارات المهنية ما يلى(٥٧):

١- مسار التدريس.

ب. مسار القيادة.

ج. مسار إعداد كبار الأخصائيين.

وهذه المسارات الثلاثة تمكن وزارة التربية والتعليم من بناء المعلمين المحترفين والقيادات الفعالة، حيث تعد المدارس مسؤولة عن إعداد القادة المحتملين، فخلال السنوات الخمس الأولى من التدريس، يتم وضع المعلمين على "مسار القيادة" الذي يوفر لهم تدريجيا سلسلة من الفرص لاتخاذ المزيد من المسؤوليات القيادية، جنبا إلى جنب مع مجموعة من البرامج التدريبية الرسمية. ومن المتوقع أن يتدرب المشرفون ومدراء المدارس المحتملين على القيادة فى مدارسهم، ففي الوقت الذي اعتمدت فيه سنغافورة نموذجا للتلمذة الصناعية، فقد وضعت دورة مدتها ستة أشهر لبناء مهارات القيادة الاستراتيجية لدعم نواب المديرين الذين يرغبون فى القيادة المدرسية مستقبلا(٥٨).

ومن ناحية أخرى تعكس فلسفة اختيار القيادة المدرسية أهمية أن يتماشى عمل المدارس مع أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية في سنغافورة، وبالتالي، فهناك حاجة لضمان تحقق نظم المساءلة والمعايير، ولأن هذه المدارس هي مدارس حكومية، فإن الفشل من جانب المدرسة هو فشل من جانب الحكومة، لذلك تسعى الحكومة لتحقيق المواءمة الاستراتيجية، بحيث تتحمل مسؤولية كبيرة عن البقاء الاقتصادي كأمة، بما في ذلك تحقيق نتائج تعليمية فعالة. ومن هنا تسعى سنغافورة في تجديد نظامها التعليمي من خلال تمكين المدارس، إلا أن

الحكومة لا زالت ترغب في مستوى معين من السيطرة لضمان تحقيق هذه الغايات من خلال نظام اختيار متميز للقيادات المدرسية(٥٩).

ويمكن لهذه الفلسفة أن تتحقق من خلال تقديم المساعدة المباشرة للمعلمين، وتنمية قدرات الموظفين، والتطوير المهني، وتطوير المناهج، والقيام بالبحوث الإجرائية. ويشدد البعض أن هذه الجوانب التعليمية يجب أن تمارس بشكل شامل، لدى القيادات المدرسية بحيث تعكس أدوارهم كمزودي للموارد مثل تنسيق الموارد البشرية والمادية، ومزودى الموارد التعليمية مثل وضع التوقعات لتطوير المدرسة والمشاركة في تطوير الموظفين(٦٠).

كما تعكس فلسفة القيادة المدرسية طرق المساءلة المدرسية باعتبارها وسيلة لتقييم الأداء من خلال نموذج التميز المدرسي (SEM) ونظام المخطط الرئيسي للجوائز (MoA)، حيث يعتبر نموذج التميز المدرسي (SEM) من الناحية النظرية أداة للتحسين وللتقييم الذاتي، أما مخطط الجوائز فيهدف إلى تعزيز الجودة والتميز في مختلف المجالات، ولا يزال بعض قادة المدارس يفسرون هذه التدابير للتدقيق، والتي يمكن أن تؤثر على القدرة التنافسية للمدرسة(٦١).

وحتى تتحقق هذه الفلسفة يجب أن تركز القيادات المدرسية على محتوى وليس شكل التميزSEM ، بحيث يعد نموذج التميز المؤسسي مجرد أداة للوصول إلى الهدف، ولكي يكون التميز في المدرسة ذا مغزى، يجب على قادة المدارس التركيز على التميز المدرسي باعتباره النتيجة المرجوة وترك درجة التميز كأحد مخرجات النظام، وبهذه الطريقة، سوف يكون نموذج التميز المؤسسي بمثابة إطار مرجعي مفيد لتحقيق فعالية الإدارة المدرسية(٦٢).

وفي ضوء ذلك، تعكس فلسفة تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية اتجاهات التغيير التنظيمي، من خلال الإجابة على التساؤلات التالية(٦٣):

- الأهداف، هل أهداف المدرسة لا تزال صالحة؟ هل تحتاج إلى إعادة تعريف؟ هل يتم التعبير عنها بوضوح من قبل جميع أعضاء المدرسة؟
- الأعمال، هل البرامج التعليمية داعمة للأهداف؟
- الثقافة، هل الثقافة المدرسية تؤدى إلى تحقيق النجاح في نموذج التعليم الجديد؟ هل هناك فرص متاحة للتعلم؟

- العمليات، هل يتم تبسيط عمليات التعليم لتحقيق التعلم بطريقة مباشرة؟
- العوامل التمكينية، هل موارد المدرسة تستخدم بفعالية وكفاءة لدعم البرامج؟

ومن ناحية أخرى كشف نموذج هالينجر ومورفي عن خمسة أبعاد رئيسة للقيادة المدرسية الفعالة(٦٤):

- تحديد الأهداف والتوقعات.
- نوعية الموارد الاستراتيجية.
- التخطيط وتقييم التدريس والمناهج الدراسية.
- المشاركة في تعلم المعلمين وتطويرهم.
- ضمان وجود نظام وبيئة داعمة للتعليم والتعلم.

ومن ملامح تأثير القيادة المدرسية الفعالة على نتائج الطلاب ما يأتى(٦٥):

- الآثار الصغيرة، وتتمثل فى ضمان وجود بيئة منظمة وداعمة، وتحديد الأهداف والتوقعات، وتوفير الموارد الاستراتيجية.
- الآثار المتوسطة، وتتمثل فى تخطيط وتنسيق وتقييم التدريس والمناهج الدراسية.
- الآثار الكبيرة، وتتمثل فى الترويج والمشاركة في تعلم وتنمية المعلمين.

ومن ناحية أخرى تعكس فلسفة الاختيار للقيادات المدرسية، حاجتهم ليكونوا أكثر نظامية، وهو ما يفرض على قادة المدارس، ليس فقط تحجيم المشاكل المدرسة، بل التصدي لمثل هذه المشكلات بطريقة منهجية ومتكاملة، وبالتالي تتجسد فلسفة القيادة المدرسية فى توفير إطار نظامي لتمكين المدارس(٦٦). ومن هنا فإن قائد المدرسة الناجح يحتاج لفهم عميق للطبيعة المترابطة للوظائف المدرسية، وتقدير للأثار المترابطة للبرامج المدرسية.

٢ – ٢ – دواعي تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية في سنغافورة:

تعد القيادة المدرسية من العوامل المساهمة في النظم المدرسية ذات الأداء المتميز، ربما بسبب بعدها إلى حد ما عن التدريس في الفصول الدراسية. ومع ذلك، لا يقتصر تأثير القيادة المدرسية على تعلم الطلاب فقط، بل يشمل زيادة دافعية أعضاء هيئة التدريس المشاركون، والعمليات التربوية السليمة، ودعم الثقافة المدرسية المؤيدة للتعلم، والتى تعتمد على نوعية

القيادة المدرسية. وعلاوة على ذلك، يتأكد دور القيادة المدرسية باعتبارها أهم المتغيرات في المدرسة ومن ثم التنبؤ بإنجاز الطلاب، بعد التدريس في الفصول الدراسية(٦٧).

ومع تعدد النقاشات حول الإصلاح التعليمي والتحول المدرسي، فإن عامل القيادة المدرسية يبرز في الخطاب المدرسي فى سنغافورة، من خلال تأثير القيادات المدرسية على تعلم الطلاب؛ فمعظم – إن لم يكن كل – الأدب التربوى يوافق على أن القيادة المدرسية تلعب دورا حاسما في الفعالية التشغيلية وتخصيص الموارد، والتحول المدرسي(٦٨). الأمر الذى ينعكس فى التنوع المتزايد فى أنواع المدارس، فرغم أن النظام المدرسي فى سنغافورة ذو تاريخ قصير نسبيا، ومجتمع متنوع عرقيا، إلا أن هناك ٣٥٦ مدرسة، منها ١٨٢ مدرسة ابتدائية تضم الصفوف من (١-٦) ، و١٥٤ مدرسة ثانوية تضم الصفوف من (٧-١٠) ، و١٦ مدرسة مختلطة ، و١٤ كلية ومعهد مركزي ومدرسة متخصصة من (١١-١٢)(٦٩).

ومع هذا يحظى به نظام التعليم المدرسي في سنغافورة بتقدير كبير دوليا، لما ينتجه من أعلى مستويات الإنجاز الطلابي في العالم كما هو مسجل في برامج الاختبارات الدولية مثل تيمس وبيسا. كما يرجع هذا النجاح إلى القيادة المدرسية المتميزة، فليس هناك شك في الدور المحورى لنظام اختيار القيادات المدرسية في هذا الإنجاز(٧٠). حيث تعد القيادة عاملا رئيسا في تمكين المدارس، والتى تتضح ملامحه من خلال الاهتمام بتطوير القيادات المدرسية ونظم اختيارهم؛ وهو ما يتم فى وقت مبكر حيث يتم تحديد المعلمين ذوي الإمكانات القيادية والاستعداد للقيادة، والذين يتقدمون من معلم إلى رئيس قسم، ونائب مدير، ومن ثم مدير(٧١).

ومن ناحية أخرى هناك مجموعة متزايدة من الأدلة على الحاجة لتطوير نظام اختيار القيادات المدرسية فى سنغافورة يمكن تناولها على النحو الآتي(٧٢):

١ – دعم قادة المدارس الأضعف، حيث يمكن للقيادات المدرسية المختارة بشكل جيد أن يساعدوا في دعم قادة المدارس الأضعف، من خلال تحسين مستوى قدراتهم القيادية في المدرسة.

٢ – تحقيق التنمية المهنية المستدامة، والتى تلعب دورا حاسما في تحديد الاحتياجات الإنمائية للمدراء وتوفير الدعم المناسب.

٣ – إدارة مجموعات التعلم، من خلال مساهمة قادة الشبكات التعليمية الإقليمية وتحمل مسؤولية تعزيز وإدارة التعلم داخل مناطقهم ومساعدة المديرين على وضع خطط ذات أهداف محددة.

٤ – تعزيز برامج التخطيط لتعاقب الموظفين، وهو ما يعني قدرة القيادات على تطوير خطط التعاقب وتحديد المواهب في مدراسهم، وغيرها من المدارس الأخرى.

٥ – تعزيز نظم المساءلة وإدارتها، حيث تتضح الحاجة للمشاركة فى تحديد الأهداف مع المديرين ودعمهم على مدار العام لتحقيق الأهداف الخاصة بالمدرسة.

ومع تركيز المطلب الأخير على زيادة المساءلة التعليمية وإعادة هيكلة المدارس من خلال الاهتمام بنظام اختيار القيادات المدرسية ودورهم فى تيسير عمليات التغيير وحل المشاكل التعليمية وتحسين العمل الأكاديمي؛ إلا أن القيادة المدرسية تعتمد على كل من الشخص والمتغيرات التنظيمية كصنع القرار، والمناخ التعليمى والثقافة المدرسية، وتوقعات المعلمين للأداء، والمنظمة التعليمية ذاتها، والمتغيرات السياقية المرتبطة بالمدرسة مثل حجم وخصائص أعضاء هيئة التدريس وخصائص المجتمع المدرسي، وهذا التفاعل بين هذه المتغيرات يتشكل في العمليات والنتائج المدرسية(٧٣).

ومما سبق، تتضح دواعى الاهتمام بالقيادة المدرسية من خلال دورها فى تحسين تعلم الطلاب وتحسين السلوكيات الإدارية والثقافة التنظيمية، وغيرها من الأدوار المباشرة وغير المباشرة، والتى يمكن من خلالها تحسين مخرجات العملية التعليمية بشكل كامل، وهو ما فرض وضع عددا من الأطر بشأن القيادة المدرسية من خلال توضيح أدوار ومسؤوليات القيادات المدرسية.

٣- ٣ – أدوار ومسئوليات القيادات المدرسية في سنغافورة:

تشرف شعبة المدارس داخل وزارة التربية والتعليم (MOE) على إدارة جميع المدارس الابتدائية والثانوية والكليات والمعاهد المركزية، فقد تم تجميع المدارس في مجموعات، بحيث يتولى كل مدير عنقودى(إشرافى) إدارة مجموعة من المدارس، بحيث يتولى المشرف على مجموعة المدارس مهام التطوير والتوجيه والإشراف على فرق القيادة المدرسية لضمان إدارة المدارس بشكل فعال. كما يتم إقامة شبكات يتم خلالها التعاون بين المدارس الأعضاء داخل

المجموعة، وزيادة قدرات فرق القيادة ومستوى الأداء في كل مدرسة، إضافة إلى دورهم في إدارة شئون الموظفين وجوانب الإدارة المالية(٧٤).

ولقد تغيرت أدوار المدراء بشكل كبير مع مرور الوقت: من "وسيط لنقل القيم" في العشرينات إلى "زعيم ديمقراطي" في الأربعينات و"تنفيذي بيروقراطي" في الستينيات، أما الثمانينات فقد شهدت سنغافورة اهتماما لم يسبق له مثيل في زيادة مسؤوليات المديرين في المسائل التعليمية(٧٥).

وتغطي أدبيات القيادة المدرسية مجموعة واسعة من النقاشات العلمية حول أشكال القيادة التي تعتبر الأكثر فعالية في تنفيذ الإصلاحات المدرسية والحفاظ عليها، حيث أكدت على الطبيعة متعددة الأبعاد للقيادة المدرسية، وهو ما يعكس تعقد واجبات ومسؤوليات القيادات المدرسية (٧٦). ومن هنا يمكن تصنيف جملة الأدوار التى تقوم بها القيادات المدرسية فى سنغافورة على النحو الآتي(٧٧):

- إدارة الجوانب الشخصية وقيم الأفراد وخصائصهم، حيث تؤثر القيم الشخصية لمديرى المدارس على طبيعة إدارتهم، كما أنها عنصرا أساسيا في نجاحهم، إلى جانب كونها غرضا أو هدفا أخلاقيا للتعليم، كما تعد أساسية للممارسات القيادية للمديرين ويمكن أن تتشكل مع مرور الوقت من قبل مختلف الخبرات في القيادة المدرسية.
- أن مديري المدارس يعتمدون على القيم لحل المشاكل التي ينتابها الغموض، وبالتالى، فإن القيم توجه مدراء المدارس في دعم المعايير الخاصة بتشكيل تفكير وأفعال القادة، إضافة إلى كونها أداة يمكن أن تكون مفيدة للعمل مع ثقافة التعلم في المدرسة وتعزيزها.
- إدارة العلاقات المدرسية، والتى تتعلق بالكيفية التي يرتبط بها مدير المدرسة مع أشخاص آخرين.
- ضبط الثقافة المدرسية للتعليم والتعلم، فالثقافة المدرسية الإيجابية للتعليم والتعلم هي الدم المجازي للمدرسة، بحيث يقوم المدير الجيد بتطوير ثقافة إيجابية داخل المدرسة.
- تنظيم العلاقات مع أصحاب المصلحة بالمدرسة، فالقيادة القوية محورية بالنسبة لتشكيل شراكات تعاونية بين المدارس وأصحاب المصلحة وتعزيز عملية صنع القرارات المشتركة، إضافة إلى الشراكات مع الآباء والأمهات، بما يساهم فى بناء علاقات مثمرة.

- إدارة القضايا المدرسية المعقدة، فالقيادة التعليمية تنطوي على مستوى عال من التعقيد، لذلك تتطلب قيادة المدارس عمل توازن دقيق بين الامتثال والتنوع، وبين المعايير والابتكار، وإدارة التوترات الناشئة والتى تفرض على قادة المدارس التعامل معها من أجل قيادة فعالة لمدارسهم.
- تنمية قدرات العاملين، فالبعد العلائقي في القيادة المدرسية، يتطلب من المديرين أن يكونوا أكثر وعيا بتنوع المواهب والإمكانات بين موظفيهم ومن القدرة على إدارتها، وهو ما يعد شكلا من أشكال التنمية الوظيفية للعاملين وبناء قدراتهم، وتوزيع المسؤولية، وتمكين العاملين وهو ما يعد أحد الأدوار والمسؤوليات القيادية لمدراء المدارس.

ومن ناحية أخرى أشارت دراسة كوه وآخرون Koh & Others إلى مجموعة من الأدوار التى يقوم بها القيادات المدرسية فى سنغافورة، والتى صنفت تلك الأدوار فى ستة مجالات رئيسة، هى(٧٨):

- دورة تجاه المناهج الدراسية وواجباته نحو المدرسة بأكملها.
- دوره نحو العلاقات الخارجية والعلاقات مع الوالدين.
- دوره تجاه قيادة الفريق وتنمية المهارات الشخصية.
- تنمية قدرات الموظفين.
- تقييم وسجلات الإنجاز وواجبات التدريس بالمدرسة.

كما يضطلع قادة المدارس بدور هام في تنفيذ ودعم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات حيث خلصت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي فى دراستها التي شملت سنغافورة و ٢٢ بلدا آخر، إلى ما يأتى(٧٩):

- أن الاستخدام الفعال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات نادرا ما يحدث، بدون قيادة مدرسية معدة إعدادا جيدا.
- أن دعم القيادة كان حاسما في تحديد ما إذا كان المعلمون مستمرون في تغيير أساليبهم التعليمية، وبالتالي الطريقة التي يستخدم بها الطلاب التكنولوجيا، نظرا للفصول الدراسية المجهزة بالتكنولوجيا والمدرسين الذين تم تدريبهم على استخدام التكنولوجيا.
- أنه على مديري المدارس ومنسقي التكنولوجيا العمل معا في توفير القيادة لإصلاح التكنولوجيا في المدارس.

كما أشارت دراسة تشن Chen أن هناك ثلاثة أبعاد لأدوار القيادة المدرسية الفعالة، والتى تتمثل فى تحديد مهمة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتعزيز بيئة إيجابية ، والتى تترجم من خلال عشرة أدوار يجب على القيادات القيام بها(٨٠):

- صياغة أهداف المدرسة.
- توصيل أهداف المدرسة.
- الإشراف على التعليم وتقييمه.
- تنسيق المناهج الدراسية.
- رصد تقدم الطلاب.
- إدارة وحماية الوقت التعليمي.
- تعزيز التنمية المهنية.
- الحفاظ على الرؤية الواضحة .
- توفير الحوافز للمعلمين.
- توفير حوافز للتعلم للطلاب.

ويقترح هالينجر ومورفي Hallinger&Murphy نموذجا مؤثرا من القيادة المدرسية التي لها ثلاثة أبعاد تشمل: تحديد مهمة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، والتعزيز الايجابي لبيئة التعلم المدرسي. حيث يركز البعد الأول على مهمتين رئيسيتين: تأطير أهداف المدرسة والتواصل مع أهداف المدرسة (على دور مدير المدرسة في تحديد وتوضيح الأهداف المركزية للمدرسة). ويتعلق البعد الثاني بتنسيق المناهج الدراسية والإشراف عليها والإشراف عليها. ومن المتوقع أن يشارك مديرو المدارس بنشاط في تحفيز أنشطة التعليم والتعلم في المدرسة والإشراف عليها ورصدها، كما يشمل هذا البعد ثلاث مهام قيادية: الإشراف على التعليم وتقييمه، وتنسيق المناهج الدراسية، ومراقبة تقدم الطلاب. أما البعد الأخير فيتكون من ستة أبعاد فرعية: حماية الوقت التعليمي، وتعزيز التطوير المهني، والحفاظ على وضوح عالية، وتوفير الحوافز للمعلمين، وتطوير توقعات ومعايير عالية، وتوفير حوافز للتعلم، ومن هنا يتطابق هذا البعد مع دور مديري المدارس في خلق مناخ تعاوني وإيجاد توقعات عالية للمعلمين والطلبة بهدف تعزيز تعلم الطلبة(٨١).

ويرى الباحث أن هناك أوجه تشابه فيما يتعلق بتحديد أدوار وممارسات مديري المدارس على الرغم من تنوع النماذج المنشورة على القيادة المدرسية بسنغافورة. وبشكل أكثر تحديدا، يتوقع من مدراء المدارس كقادة تعليمين أن يلعبوا دورا نشطا في وضع رؤية المدرسة ومواءمة التعليم مع رؤية المدرسة وتنسيق المناهج المدرسية والإشراف على التعليم ورصد تقدم الطلاب وتنمية الموارد البشرية وخلق بيئة عمل داعمة.

٤- ٤ – نظام اختيار القيادات المدرسية في سنغافورة:

يتم تصميم سياسة اختيار القيادات المدرسية وتشغيلها مركزيا من قبل وزارة التربية والتعليم، حيث يتم إعداد المعلمون ليصبحوا مدراء، ففى كل مستوى يتم فحص وتقييم المعلمين على أساس أدائهم، وتعتمد قرارات الترقية في سنغافورة، على أداء المعلمين ومعرفتهم وخبرتهم وإمكاناتهم واستعدادهم للإدارة والقيادة(٨٢). كما تتوفر فرصا لموظفي التعليم الذين يطمحون للقيادة، حيث يتم تحديد الأفراد ذوى المواهب في المدارس لتولي أدوار قيادية. أما بالنسبة لأولئك الذين تم تقييمهم على أنهم قادرون على القيام بمهام أكبر والذين يرغبون في تولي منصب أعلى داخل النظام المدرسي، فإن المسار الوظيفي العادي يتطلب منهم الاضطلاع بواجبات إدارية، بالإضافة إلى أحمالهم التعليمية، ويمكن تعيين هؤلاء المعلمين في البداية كرؤساء أقسام، وإذا كانوا يبدون إمكانيات القيادة، فإنهم يضعون في الاختيار كنواب للمديرين قبل أن يتولوا منصب مديري المدارس(٨٣).

ومنذ نهاية الثمانينات، كانت هناك دعوات إلى تحقيق اللامركزية في إدارة التعليم، وقد طالب قادة المدارس بمزيد من المسئولية على مستوى المدرسة من أجل التمكن من إدخال المبادرات والاستجابة للتغييرات. ومنذ بداية التسعينيات، تم التوجه لمزيد من الحكم الذاتي بشكل إيجابي، وفي عام ١٩٩٧، قدمت وزارة التربية والتعليم مفهوم "المدارس المفكرة، نحو أمة متعلمة"، حيث يلعب مدير المدرسة دورا رئيسا في هذا التحول من خلال التركيز على بناء الشخصية، والتحفيز والابتكار، والتعلم الإبداعي(٨٤).

وقد وضعت خطة التطوير المهني في أبريل ٢٠٠٢ ثلاثة مسارات للتقدم الوظيفي للمعلمين، وهي المسار التعليمي، ومسار القيادة، والمسار المتخصص، حيث يقوم مسار التعليم، بتحديد المعلمين الذين يطمحون إلى أن يصبحوا مدراء، كما تتضمن الخطة انتقالا

أكثر سلاسة مع تقاعد كبار المديرين في السنوات المقبلة، مما يحول دون حدوث أزمة محتملة بسبب الفارق الزمني بين توافر المرشحين المحتملين وتقاعد كبار المديرين. فعلى سبيل المثال، في عام ٢٠٠٢، كان ٢٨.١٪ من مدراء المدارس الابتدائية والثانوية دون سن ٤٥ سنة، في حين أن الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ عاما شكلوا أغلبية بحوالي ٥٣.٥٪. ومع مراعاة معدل تقاعد مدراء المدارس في السنوات القليلة القادمة، سيكون هناك عدد كبير من الشواغر التي يتعين شغلها(٨٥).

ولضمان حصول سنغافورة على أفضل القادة في المدارس، يتم اختيار قادة المدارس من المعلمين الناجحين بالفعل في نظام التعليم. وعلاوة على ذلك، فإن جميع المناصب القيادية في مجال التعليم هي جزء من هيكل التعليم الوظيفي، ويمكن لقادة المدارس المحتملين أن يخدموا في اللجان، وأن يتم ترقيتهم إلى مناصب قيادية من المستوى المتوسط (مثل رئيس قسم)، أو أن ينقلوا إلى الوزارة لفترة زمنية(٨٦). كما يتضمن نظام اختيار قادة المدارس المحتملين حضور برنامج الإدارة والقيادة في المدارس في المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة، إضافة إلى المقابلات وبرامج القيادة، وبمجرد اجتياز المقابلة، يمكن لقادة المدارس الطموحين حضور تدريب القيادة التنفيذية لمدة أربعة أشهر، كما يحضر نواب المديرين المحتملين برنامج قادة التعليم لمدة ستة أشهر، ويتم دفع المرشحون في كلا البرنامجين أثناء تدريبهم، ويتم اختيار ٣٥ شخصا فقط للتدريب على القيادة التنفيذية كل عام(٨٧).

والغرض الواضح من البرنامج التدريبي هو تمكين المشاركين من أن يصبحوا قادة "مدارس مفكرة"، ويتكون البرنامج من اثنين من الدورات التدريبية لمدة أربعة أسابيع، وخلال هذا البرنامج (بدوام كامل) يحصل المشاركون على راتبهم بشكل كامل. ويتمثل الهدف الصريح في تطوير قادة المدارس الذين يعتبرون المدارس "منظمات متعلمة" وينشئون فرقا إدارية، لجذب الأفراد إلى الأدوار القيادية. ويدعم ذلك تدريب منفصل للقيادات الوسطى، وهو ما يعني أيضا أن كل قائد محتمل في المدرسة في سنغافورة سوف يتلقى التدريب اللازم عندما يصل لمنصب رؤساء الإدارات في وقت سابق من حياتهم المهنية، وهو ما يؤكد أن التدريب قبل التعيين سمة من سمات نظام التعليم في سنغافورة(٨٨). ويوضح الجدول التالى مخطط دبلوم الإدارة التربوية.

جدول رقم (١)

مخطط دبلوم الإدارة التربوية في سنغافورة

العنصر	الوصف
مقدمو الخدمة	المعهد الوطني للتعليم بالتعاون مع جامعة نانيانغ التكنولوجية
هدف المجموعة	المعلمون قبل التقدم بطلب للحصول على القيادة المدرسية
الأهداف	إعداد القيادات المدرسية
المحتوى	مدرسة كمنظمة التعلم: مبادئ الإدارة، قيادة النظم، التعلم في مكان العمل. البحوث العملية والتقييم: الممارسة القائمة على المشكلة، والتسويق، والتقييم التعليمي. إدارة البرامج المدرسية: تطوير المناهج الدراسية وتنفيذ التغيير، التطوير المهني للموظفين؛ الحوكمة: صنع السياسات التعليمية، الإدارة المالية في المدرسة، أخلاقيات وقرارات الإدارة
الأساليب	المحاضرات والندوات وورش العمل، والدروس، والتوجيه
الخطة	٢ ساعة تدريبية لمدة ٤ أسابيع بدوام كامل قراءات إضافية في ٩ أشهر بدوام كامل ٢١ أسبوعا من الندوات(٢٨٦ ساعة اتصال في الفصل الدراسي) ٢٤ أسبوع من التدريب العملى في المدارس
الحالة	إلزامية
التكلفة	تحدد من خلال مديرية التربية والتعليم، بتمويل من الدولة؛ كما يتم دفع الراتب طوال البرنامج

- **Source:**
- **Stephan Gerhard Huber & Mel West :"Developing School Leaders: A Critical Review of Current Practices, Approaches and Issues,and Some Directions for the Future", in K Leithwood, P. Hallinger (eds.)," Second International Handbook of Educational Leadership and Administration", Kluwer Academic Publishers,2002,p.1083.**

- Bill Mulford:"School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teativcher and School Effectiveness", OECD COMMISSIONED PAPER,April 2003,p.61.

ويعد البرنامج الإجباري في الإدارة التربوية (DEA) من الشروط المسبقة لاختيار قائد المدرسة، حيث يتم تطوير البرنامج وإجرائه بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم والمعهد الوطني للتعليم بالتعاون مع جامعة نانيانغ التكنولوجية. وفي الآونة الأخيرة، حل برنامج جديد يسمى برنامج القادة في التعليم (LEP) وهو في جوهره، برنامج تنفيذي لدور المدير، وهو أقصر في المدة من السابق، كما يتضمن المحتوى التركيز على التعلم، وحل المشاكل واتخاذ القرارات، كما يستند إلى الخبرات المتاحة في الصناعة ويوفر فرصا للرحلات الميدانية في الخارج، إضافة إلى شمولية المعايير الرئيسة لاختيار القيادات المدرسية الإنجاز الأكاديمي، والخبرة في التدريس، وتقارير التقييم، كما يجب على قادة المدارس أن يكونوا على الأقل حاصلين على درجة الماجستير، ويتولى مجلس التعليم اتخاذ القرار النهائي بشأن التعيين(٨٩).

وتضاف مؤهلات الدراسات العليا في الإدارة التعليمية، والقيادة التربوية، والدورات ذات الصلة، إضافة إلى التدريب الخاص بالقيادات المدرسية كشرط مسبق للتعيين في منصب مدير المدرسة. وقد أفادت التقارير بأن المدارس التي يقودها مثل هؤلاء المديرين تتسم بالأداء المتميز في التحصيل التعليمي وفقا لبرامج التقييم الدولى للطلبة التى تعدها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي(٩٠). ويلخص الجدول التالى لمحة عامة لنظام اختيار القيادات المدرسية فى سنغافورة:

جدول رقم (٢)

نظام الاختيار في سنغافورة

الجانب	الوصف
الإطار العام لهيكل الاختيار	١ – مركزية للغاية ٢ – وزارة التربية والتعليم ٣ – تقدم رسمى للوظيفة
الشروط المسبقة	١ – شرط إلزامي: المشاركة في "برنامج القيادة فى برامج التعليم (LEP) ٢– الحصول على درجة الماجستير
طرق الاختيار	١ – مقابلات بناء على توصية من مراقب التعليم فى المقاطعة (البلدية)

معيار الاختيار	١ – التحصيل الدراسي، الخبرة التعليمية والأداء وفقا لتقارير التقييم (مهنة حتى الآن) ٢ – القرار النهائي بشأن تعيين من قبل ما يسمى مجلس التعليم.

- **Source: Stephan Gerhard Huber & Maren Hiltmann:"School Leadership – International Perspectives – Studies in Educational Leadership", Springer Science & Business ,2010,p.318.**

ويتقرر وضع المدراء في المدارس وفقا لنقاط قوتهم القيادية وملامح المدرسة واحتياجاتها، ومن ناحية أخرى ليس للمعلمين وأولياء الأمور أية دور في اختيار وتعيين مديري المدارس، حيث يتم تقييم مديري المدارس بناء على مستوى أدائهم وكفاءاتهم القيادية، كما يأخذ التقييم في الاعتبار العمليات والنتائج في المجالات التالية: رؤية المدرسة؛ والإدارة والتخطيط الاستراتيجي؛ وتطوير وإدارة الموظفين؛ وإدارة الموارد والعمليات المدرسية. كما يتم تقييمهم على مستوى أدائهم المدرسي العام، والذي يشمل التحصيل الدراسي للطالب، وكذلك الإنجازات في المجالات غير الأكاديمية مثل الفنون، واللياقة البدنية والرياضة، والرفاه الاجتماعي والعاطفي والمعنوي للطلاب(٩١).

ومن ناحية أخرى يجب على المرشحين المحتملين حضور المقابلات في مقر وزارة التربية والتعليم، برئاسة الإدارة العليا لوزارة التربية والتعليم (مثل المدير العام للتعليم) لتقييم مدى ملاءمتهم للقيادة المدرسية. أما من ناحية تقييم أداء القيادات المدرسية، فيتم تقديم المشورة للمديرين الذين يبدون مستوى متدنى فى التقييم، أما المدراء الذين يبدون قدرات قيادية قوية ورؤية واسعة للتحسين التعليمي فتتاح لهم الفرصة للترقية إلى مستوى وظيفة المشرف العنقودي وحتى رئاسة وزارة التربية والتعليم(٩٢)، كما يتم توفير دورات مخصصة للمديرين الحاليين لتجهيزهم بشكل أفضل ليكونوا قادة فعالين في مجالات مثل القيادة والتخطيط الاستراتيجي والإدارة، وإدارة الموظفين، وإدارة الطلاب وإدارة الموارد(٩٣).

ويقوم قادة المدارس الأكثر خبرة بتوجيه المدراء المعينين حديثا؛ حيث يتم نقل مدراء المدارس بشكل دوري بين المدارس كجزء من استراتيجية التحسين المستمر في سنغافورة. كما

يتاح لقادة المدارس ذوي الخبرة الفرصة ليصبحوا مراقبين عنقوديين، باعتبارها الخطوة الأولى نحو دور قيادي فى المنظومة التعليمية على مستوى البلديات(٩٤).

وقد تم إدخال الخطة التفرغية لمديري المدارس في يناير ٢٠٠٣ من قبل وزارة التربية والتعليم كجزء من التحسين والتطوير المستمر لمديري المدارس نظرا لتغير التحديات التى يواجهونها باستمرار. كما أن مديري المدارس الذين خدموا لمدة ٦ سنوات على الأقل مؤهلين لتقديم طلب للحصول على التفرغ لمدة شهرين بدوام كامل، ومن أهداف التفرغ هي(٩٥):

- **إتاحة فرص للتعلم والتجديد والنمو المستمرين.**
- **فهم عميق للقضايا المهنية والإدارية والقيادية.**
- **اكتساب المديرين مهارات التفكير الريادى، حتى يصبحوا مصدرا للتغيير في مدارسهم.**

٥- ومن هنا تتضح ملامح نظام اختيار القيادات المدرسية، والذى يتسم بتنوعه وفعاليته، الأمر الذى يعكس اهتمام سنغافورة بمنظومة الإدارة المدرسية ودورها فى تحسين مخرجات المنظومة التعليمية بها.

٦- ٥-القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في نظام اختيار القيادات المدرسية في سنغافورة:

٧- نظرا لتفرد التجربة السنغافورية، نسلط الضوء على بعض القوى والعوامل الثقافية المؤثرة على نظام اختيار القيادات المدرسية وذلك على النحو الآتي:

أ – العوامل الجغرافية:

تقع سنغافورة في جنوب شرقي آسيا، عند الطرف الجنوبي من جزيرة الملايو،ويفصلها عن جزيرة الملايو مضيق جوهور ولا يعتبر فاصلاً كبيراً ذلك أن المواصلات البرية تربط بين سنغافورة وماليزيا. ولسنغافورة موقع جغرافي فريد عند رأس شبة جزيرة الملايو، حيث تشرف على مضيق ملقا الواقع بين الملايو وسومطرة، والتى تمثل أهم الموانى التجارية في جنوب شرقي آسيا. كما تتألف سنغافورة من جزيرة سنغافورة وبعض الجزر الصغيرة الواقعة في المضايق البحرية المجاورة لها، وتبلغ مساحة اليابسة ٧١٠.٣ كلم٢، بينما يبلغ وسع الجزيرة الرئيسة ٤٧ كلم مربع من الشرق إلى الغرب و٢٣ كلم مربع من الشمال إلى الجنوب، فى حين يبلغ طول سواحلها ١٨٠ كلم(٩٦).

وتتفق سنغافورة مع ظاهرة الرؤية السائدة، بأن الأنظمة المدرسية الأكثر أداء في العالم تتقاسم سمة مشتركة من سمات الصغر، فنظام المدارس الصغيرة في سنغافورة هو نتيجة لطبيعتها الجغرافية الصغيرة، وقد ازداد عدد السكان ثلاثة أضعاف منذ عام ١٩٦٥، حيث تراوح بين ١.٨ مليون و ٥.١ مليون نسمة، كما بلغ يبلغ نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي ١٤٣.٥٣٣ دولار وهو من أعلى المعدلات في آسيا(٩٧).

وفى الفترة من ١٨٢٤ إلى ١٩٤٥، كانت سنغافورة مستعمرة بريطانية، وخلال تلك السنوات استعارت سنغافورة نظام التعليم في انكلترا، وفي ذلك الوقت، كانت الإدارة والإشراف والتقييم والاختيار للقيادات المدرسية وتدريب الموظفين وتطويرهم تقع ضمن مسؤولية المدارس ذاتها. وبعد الاستقلال عن الإمبراطورية البريطانية في عام ١٩٤٥، قررت الحكومة إدارة قطاع التعليم مركزيا والسيطرة عليه بشكل أكثر صرامة(٩٨). وهو ما انعكس على سياسة اختيار القيادات المدرسية حيث تم تشغيلها مركزيا من قبل وزارة التربية والتعليم، بحيث يتم إعداد المعلمون ليصبحوا قادة فعالين فى مدارسهم، من خلال فحص وتقييم المعلمين من خلال أدائهم، ثم يصدر قرار الترقية مركزيا من خلال وزارة التربية والتعليم.

ب – العوامل الاقتصادية:

يوصف الاقتصاد في سنغافورة باقتصاد السوق الحُرّ، والذي يتميز بدرجة مرتفعة من النجاح والتطور، كما يتمتع السوق المحليّ باستقرار في الأسعار التجاريّة للسلع والخدمات، ويُصنّف نصيب الفرد في سنغافورة من الناتج المحليّ الإجماليّ للدولة بأنه مرتفع؛ وخصوصاً مع انخفاض معدل البطالة العام. كما يعتمد الاقتصاد السنغافوريّ على الصادرات المحلية إلى الدول الأخرى، فقد أدى النمو الاقتصادي السريع منذ الستينيات إلى تحولها إلى دولة مدنية حديثة، فلا تزال تشكل التجارة الجزء الأكبر من الاقتصاد حيث تبلغ صادراتها أكثر من ١٢٠ مليار دولار، وتقدر الواردات بنحو ١١٧ مليار دولار(٩٩).

ويشكل قطاع الصناعات التحويلية، ولا سيما في مجال الإلكترونيات الجزء الأكبر من الأرباح، حيث ازدادت حصة الناتج المحلي الإجمالي من الأعمال التجارية والخدمات المالية بشكل ملحوظ من ٢٠ % في عام ١٩٨٢ إلى نحو٢٧ % في عام ١٩٩٥، وقد حولت

سنغافورة معداتها إلى نظام من الركائز المزدوجة للنمو الاقتصادي على أساس قطاعي التصنيع والخدمات(١٠٠).

وباعتبارها مجتمعا صغيرا متماسكا، فإن الحكومة قادرة على السيطرة على التعليم والاقتصاد والمجتمع وتحقيق درجة من المواءمة من خلال البيروقراطية القوية ونظام الحزب الواحد(١٠١)، حيث يتحقق الاقتران بين صغر حجم الدولة والسيطرة البيروقراطية المركزية، من خلال سيادة حزب سياسي واحد (حزب العمل الشعبي) والذي يحتكر السلطة منذ الاستقلال، وهذا الاقتران من شأنه تحقيق المؤامة بين السياسة والقيادة، وكلاهما ساعد على استدامة تنفيذ التوسعات في إصلاحات السياسة العامة للتعليم المدرسي(١٠٢).

ونتيجة لذلك، فإن نظام اختيار القيادات المدرسية مرتبط لحد بعيد بالأدوات الاقتصادية- الكفاءة والفعالية – وليس بالأيديولوجية أو العقيدة السياسية، وهو ما انعكس على نظام الاختيار للقيادات المدرسية حيث تم إضافة برنامج إجباري في الإدارة التربوية، ومؤهلات إضافية للدراسات العليا في الإدارة التعليمية، والقيادة التربوية، والدورات الأخرى ذات الصلة، إضافة إلى التدريب الخاص بالقيادات المدرسية لضمان الكفاءة والفعالية ومن ثم اختيارهم وكشرط مسبق للتعيين في منصب مدير المدرسة.

ج – العوامل السياسية:

تعد سنغافورة جمهورية برلمانية، حيث يهيمن حزب العمل الشعبي (الحزب الحاكم) على العمل السياسي وعلى البرلمان في كل الانتخابات منذ الحكم الذاتي عام ١٩٥٩، كما تقع معظم الصلاحيات التنفيذية على عاتق الحكومة التي يرأسها رئيس الوزراء، إضافة إلى أن مركز رئيس سنغافورة هو صوري له بعض الصلاحيات المحدودة. ومنذ الاستقلال الكلى لسنغافورة فى عام ١٩٦٥ وإعلانها كدولة منفصلة عن الاتحاد الماليزى، تميز الوضع الاقتصادي فى تلك الفترة ببعض المشكلات الاقتصادية التى ورثتها من الفترة الماضية كالبطالة والتعددية العرقية والعجز فى ميزان المدفوعات وغيرها من المشاكل الاقتصادية التى تعانى منها معظم الدول المستقلة حديثا. أما بالنسبة لمشكلة التعددية العرقية والدينية فقد أنشات سنغافورة نظام تعليمى موحد يصهر جميع أبناء سنغافورة فى بوتقة واحدة بغض النظر عن الجنس أو الأصل أو الديانة تحت مظلة واحدة. فقد أكد " تانج جوان سينج" Tang

Guam Sang على أن هذا النظام يعمل على تعليم أطفال سنغافورة المواطنة الصالحة وأن يراعوا المصالح الوطنية قبل المصالح الشخصية(١٠٣)

وقد بدأ إصلاح التعليم من خلال رؤية سياسية، حيث تعتقد حكومة سنغافورة أن القيادة المدرسية هي المفتاح للتحول المدرسي، وهو ما يرسخ لدى القيادات المدرسية الإحساس القوي بأهمية التعليم والغرض منه فى المجتمع المدرسي(١٠٤)، ومن هنا يرتكز النظام المدرسي في سنغافورة على سياسة قوية للحكومة المركزية، وتتمثل أهم أهدافها في تحقيق الإنجازات والكفاءة والنجاح الاقتصادي، كما يتم الإدارة والإشراف على التعليم في سنغافورة مباشرة من قبل وزارة التربية والتعليم، حيث تتنافس المدارس والمدرسون، فضلا عن التلاميذ، مع بعضهم البعض(١٠٥).

ومع ما يتمتع به النظام التعليمي في سنغافورة من المركزية والانضباط، إلا أن العقود الثلاثة الماضية شهدت إعادة التنظيم والإصلاح، حيث حدث تحول مهم في الاتجاه نحو منح مزيد من الاستقلال الذاتي للسلطة الإدارية والتربوية للمدارس، ومن هنا فإن جميع قادة المدارس والمعلمين تقريبا في هذه المدارس باستثناء عدد قليل من المدارس المستقلة والمدارس المتخصصة، حيث يتم تعيينهم ودفعهم وإدارتهم من حيث التعيين والترقية من قبل وزارة التربية والتعليم(١٠٦). ومن هنا تتضح العلاقة بين العوامل السياسية ونظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية بسنغافورة.

د – العوامل الاجتماعية:

يتكون المجتمع السنغافوري من ٨٠% من الصينيين، و١٤% من المالاي، و٨% من الهنود، و١% من الأورآسيويين والأعراق الأخرى. وقد كان سكان سنغافورة الأصليون صيادين من المالاي، ولكن بعد وصول السير ستامفورد رافلز *Thomas Stamford Rffles* تم تأسيس مركز تجاري بريطاني، أصبحت سنغافورا مركز اجتذاب للمهاجرين والتجار، حيث قصدها المهاجرون من الصين، وأندونيسيا، وباكستان، وسيريلانكا، والشرق الأوسط سعياً وراء حياة أفضل لهم ولعائلاتهم. ورغم الزيجات بين أفراد الفئات العرقية المختلفة عبر السنوات فقد حافظت الفئات العرقية السنغافورية على هوياتها الثقافية مع استمرار تطورها كجزء أساسي من المجتمع(١٠٧).

وهناك أربع لغات رسمية في سنغافورا: المالاي، والماندارين، والتأميل والإنجليزية، وتعد اللغة الإنجليزية هي لغة الأعمال والإدارة ، إلا أن معظم السنغافوريين ثنائيو اللغة، إذ يتحدثون الإنجليزية إلى جانب لغتهم الأم [١٠٨].

ورغم الدور الذى تلعبه اللغة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالسياسة العامة، حيث مثلت ثنائية اللغة في التعليم موضوعا ثابتا، وكانت إحدى النتائج المباشرة التي أعقبت الانفصال عن ماليزيا هي جعل دراسة لغة ثانية في جميع المدارس إلزامية[١٠٩]. ومن هنا يمكن القول بأن ما شهدته سنغافورة من ازدهار فى أعقاب الاستقلال، يرجع إلى مبدأ الجدارة الذى تنتهجه الحكومة السنغافورية فى مختلف قطاعات الدولة، وهو ما مكنها من النجاح التعليمي على الصعيد الدولي، ومع مبدأ الجدارة كمبدأ توجيهي، يمكن تحقيق قدر كبير من القدرة التنافسية على المستوى المدرسي[١١٠]. الأمر الذى انعكس فى التأكيد على القيادة المدرسية كأحد أهم أبعاد القدرة التنافسية للتعليم فى سنغافورة.

هـ- العوامل التاريخية:

يعود الوجود التاريخى لسنغافورة إلى ما يقارب ٢٠٠٠ عام؛ حيث يبدأ التاريخ الحديث لسنغافورة في عام ١٨١٩ عندما وصل السير ستامفورد رافلز من شركة الهند الشرقية البريطانية إلى الجزيرة في الطرف الجنوبي من شبه جزيرة مالايان، وقد نمت سنغافورة مع زيادة حجم التجارة لتصبح من أهم الموانى بحلول عام ١٨٢٥[١١١].

وفى عام ١٩٦٥ حصلت سنغافورة على الاستقلال السياسي الكامل، ومع عودة السلطة بالكامل إلى سنغافورة، كانت الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية الجديدة السائدة آنذاك تتطلب إعادة تقييم السياسات الوطنية وإعادة النظر فيها من جديد، وهذا هو الحال أيضا بالنسبة للتعليم حيث تم إرساء أسس نظام تعليمي وطني في عام ١٩٥٦ من خلال مقترحات تقرير جميع الأحزاب بشأن التعليم الصيني، والذى اقترح نظاما يلبي الاحتياجات التعليمية لمختلف المجموعات العرقية (الصينية والماليزية والتاميلية وغيرها). وفي وقت لاحق، أوضح بيان السياسة العامة في حزب العمل الشعبى عام ١٩٥٩ ضرورة تحقيق التماسك الاجتماعي وتنمية الهوية الوطنية من خلال التعليم، والعمل ضد الإرث الاستعماري للطائفية والانقسام[١١٢]. الأمر الذى انعكس على وجه الخصوص فى التغلب على الفصل

الثقافي واللغوي من خلال تشجيع تعدد اللغات، واستخدام الكتب المدرسية الموجهة محليا، وإعطاء المدارس شعورا بالهدف المشترك، والتى لا تتحقق بدون قيادة مدرسية مختارة وفق معايير مقننة تعتمد على الكفاءات والجدارات المهنية والإدارية.

ثانيا- ملامح نظام اختيار القيادات المدرسية في فنلندا:

يمكن عرض ملامح نظام اختيار القيادات المدرسية فى فنلندا على النحو الآتي:

٨- ١ – فلسفة اختيار القيادة المدرسية في فنلندا:

في عام ١٩١٧ حصلت فنلندا على استقلالها، وهو ما مثل الانطلاقة الحقيقية لبناء النظام المدرسى، وفي عام ١٩٢١، أكد القانون الفنلندي على التعليم الإلزامي(١١٣). وقد بدأ الإصلاح طويل الأجل في التعليم في أوائل الستينيات، بينما اتسمت السبعينات بالمركزية وإرساء التعليم الشامل، أما الثمانينات فقد شهدت ارتفاع اللامركزية(١١٤)، وقد حدثت تغييرات اقتصادية وتعليمية كبيرة خلال السنوات الماضية، حيث تسارعت عملية التغيير بصورة أكثر في التسعينيات عندما تعرضت فنلندا للركود، وفى النهاية لم تنجح البلاد فقط فى التغلب على التغييرات الجذرية فحسب، بل تحولت إلى واحدة من أقوى الكيانات في الاقتصاد والتعليم(١١٥).

وينظر إلى القيادة المدرسية باعتبارها من اختصاص المديرين ونواب المديرين فى التعليم الأساسي، أما فى التعليم الثانوى فيتولى رؤساء الإدارات ومديرو التدريب، بالإضافة إلى مديري المدارس ونوابهم، مسؤولية القيادة المدرسية في التعليم والتدريب المهنى. كما تقوم الإدارات التعليمية فى البلديات بتوظيف مديرى الإدارات التعليمية ومديري الخدمات التعليمية والثقافية ورؤساء أقسام التعليم العام ومديري التطوير. وفى العديد من البلديات الصغيرة، يمكن لمدير المدرسة، بالإضافة لكونه مديرا لإدارة التعليم، القيام بإدارة مهام المديرين فى القطاعات الآخري، مثل إدارة الخدمات الثقافية والرياضية، وغيرها(١١٦).

ومن ناحية أخرى لا تقتصر القيادة المدرسية الفعالة على المكاتب أو المواقع الرسمية، بل توزع على مجموعة من الأفراد في المدرسة، كما يمكن للمدراء والقادة الأكاديميين، والمعلمين المساهمة فى تحقيق هدف التعليم المتمحور حول المتعلم. ويمكن لعوامل مثل الحوكمة وهيكل الإدارة، ودرجة الاستقلالية الممنوحة على مستوى المدرسة، وصفات المساءلة، وحجم المدرسة ودرجة تعقيدها، ومستويات أداء الطالب، أن تشكل أنماط القيادة المدرسية، وبالتالى

يصبح مدراء المدارس قادة لمنظمات متعلمة، وبالإضافة إلى ذلك، يمكن للمعلمين العمل كمستشارين للمناهج الدراسية أو رؤساء أقسام أو التعاون مع المعلمين الآخرين والإداريين والطلاب والمجتمعات المحلية من أجل تحقيق الأهداف العامة للمدرسة(١١٧).

ويحظى المعلمون والمديرون باحترام كبير فى المجتمع الفنلندى، وقد تأكد ذلك من قبل العديد من استطلاعات الرأي، حيث تتحمل المدارس التزاما قانونيا بالحفاظ على الاتصال بالمنازل وزيادة مشاركة أولياء الأمور ومستوى وعيهم بوضع الأهداف التي تساعد التلاميذ للوصول للحدود القصوى للتنمية الشخصية(١١٨)، وبهذا تعكس فلسفة القيادة المدرسية قيم البرجماتية والجودة والمساواة واللامركزية والثقة باعتبارها الملامح الرئيسة لنظام التعليم الفنلندي(١١٩).

أما من ناحية وضع القيادات المدرسية، فهى تمثل رحلة طويلة، فحوالى أكثر من ٦٠ % من مديري المدارس هم فوق منتصف العمر مما يضع عبئا على عاتق المدراء بالمستقبل. وعمليا، يشجع كبار المديرين على العمل لفترة أطول، حيث يتولون فى الغالب مناصب أعلى فى إدارة البلديات(١٢٠). كما يتم دفع مدراء المدارس وفقا لشكل المؤسسة التعليمية التي يخدمونها، بحيث تمتلك السلطات المحلية سلطة تحديد جدول الرواتب(١٢١). وفي معظم الحالات، يحصل المدراء على راتب أعلى من رواتب المدرسين، ورغم ذلك، لا يعتبر الراتب هو الدافع الرئيس لمديري المدارس حيث أنه ليس أعلى بكثير من المعلمين، ولا يتناسب مع كم أعباء العمل(١٢٢).

ويرى هارجريفز Hargreaves أن قادة المدارس ليسوا قادة للتعلم فقط، بل أيضا كقادة مجتمعيين، ومواطنين ضمن مجتمعهم الأوسع، فهم قادة أخلاقيين فى المقام الأول. ومن ناحية أخرى، فإن قادة المدارس الأكثر نجاحا في الظروف المعقدة عادة ما يكونون منخرطين بشكل كبير مع أولياء الأمور والمجتمع الأوسع. وتهدف هذه الفلسفة لتحسين مستوى الإنجاز والرفاه الاجتماعي، وهو ما يفرض على القيادات المدرسية أن يكونوا أكثر انخراطا مع شركاء آخرين خارج المدرسة مثل الشركات المحلية والنوادي الرياضية والجماعات الدينية ومنظمات المجتمع المحلي(١٢٣).

وقد أجرت وزارة التعليم الفنلندية دراسة استقصائية بشأن وظائف القيادة المدرسية، حيث

أشارت أرقام هيئة الإحصاءات الفنلندية، انخفاض إجمالي عدد مدراء التعليم الأساسي بنسبة ١٥% من عام ٢٠٠٢ إلى عام ٢٠٠٥، كما بلغ الانخفاض فى عدد مدراء المدارس الثانوية لـ٤%. ويرجع هذا الانخفاض في عدد مديري المدارس إلى إعادة التنظيم الإداري في الشبكة المدرسية، حيث تم إغلاق العديد من الوحدات المدرسية ودمج المدارس إداريا بحيث لا يلزم سوى مدير واحد فقط، وبالتالى يمكن تعيين ما يسمى بالمدير الإقليمي لإدارة عدد من الوحدات المدرسية، كما تدار هذه الوحدات حسب حجمها، من جانب رؤساء المدارس ونوابهم(١٢٤).

وقد عكست هذه التطورات الحاجة لتطوير الإدارة المدرسية فى فنلندا حيث قرر مجلس التعليم الوطني في عام ٢٠١١ التحقيق في متطلبات المؤهلات ونظم التعليم المستمر للقيادات المدرسية، وذلك بغرض جمع المعلومات عن الممارسات الحالية واستخدامها كأساس لتبادل الأفكار ووضع نماذج جديدة للتطوير المستمر للقيادات المدرسية(١٢٥).

وقد وصفت إيسوسومبي Isosomppi في كتابها المعنون" قيادة أم رسالة" تغييرا في فلسفة القيادة المدرسية، حيث ركز عمل القيادة المدرسية منذ فترة طويلة على التعامل مع العمليات اليومية، والتى تتألف من الأعمال الإدارية الروتينية والتعامل مع متطلبات الوظيفة ومختلف الأعمال اليومية الأخرى، والتى تستغرق جزء كبير من عمل مدير المدرسة. ولم يكن عمل مدير المدرسة مستقلا، حيث تحدد الواجبات من خلال الهيكل الهرمي لإدارة المدرسة، إضافة إلى تنفيذ التعليمات الصادرة عن المستويات الإدارية العليا والإشراف عليها. ومن ناحية أخرى كان هناك رقابة صارمة للحكومة المركزية والسلطات المحلية على القيادة المدرسية، حيث يعد مدير المدرسة هو الممثل المحلي للإدارة المدرسية في الولاية على مستوى المدرسة، وبالتالى تم التأكيد على النمط الديكتاتوري فى إدارة المدراس بشكل هرمى من أعلى إلى أسفل، وبلغت ذروتها في عمل مديري المدارس، حتى بدأت تتكشف في عامي ١٩٧٢ و١٩٧٣ بسبب الضغوط الاجتماعية المتزايدة(١٢٦).

وتتعدد المخاوف التى تنتاب المجتمع الفنلندي من جاذبية دور القيادات المدرسية؛ فهناك عدد قليل من المرشحين لشغل المناصب القيادية الشاغرة، حيث تفرض ضرورة أن يكون مدير المدرسة مؤهلا رسميا لهذه الوظيفة من خلال المؤهلات العملية المطلوبة، ففي فنلندا، ٩٨٪ من مدراء التعليم الأساسي مؤهلون رسميا لوظيفتهم، في حين أن ٩٩٪ من مدراء المدارس

الثانوية مؤهلون فقط [١٢٧].

وتعد وزارة التربية والثقافة (وزارة التربية والتعليم سابقا) هي المسؤولة عن التمويل وكذلك التشريع ووضع السياسات، كما يقوم المجلس الوطني للتعليم بتوجيه المناهج الوطنية وتطوير نظام التقييم وتوفير الدعم المهني، وتتمتع البلديات بسلطة تنفيذية قوية في إطار وزارة التعليم والثقافة[١٢٨]. كما تعد البلديات هي مقدم التعليم المحلي، فى حين تتولى لجان التعليم بها مسؤولية بناء المناهج وتخصيص الموارد بما في ذلك الاختيار والتقييم والتطوير المهني والترقية والإقالة للمعلمين والقيادات المدرسية، والتخطيط لاستيعاب الطلاب في مستوى التعليم الأساسي[١٢٩].

وهذا الإطار الموحد للمناهج الدراسية الوطنية يوجه البلد بأكمله، إلا أن مدارس البلديات المحلية والمعلمين يتمتعون باستقلالية كبيرة لتحديد كيفية تعليمهم وفقا للاحتياجات المحلية[١٣٠]. وتملك البلديات معظم المؤسسات المحلية، وتشارك الدولة والبلديات في تمويل المدارس الحكومية، كما تدعم أيضا القطاعات التعليمية الخاصة بتمويل كبير[١٣١].

ومن هنا تقوم فلسفة القيادة المدرسية على دور البلديات والتى تقوم بإعادة توزيع مدراء المدارس على عدة مستويات وفي عدة اتجاهات، حيث تقوم الاستراتيجية العامة على تقاسم مديري المدارس على مستوى البلديات، بحيث يعمل كل خمسة من مدراء مدارس تحت إدارة مدير منطقة، بحيث يخصص ثلث وقتهم للمقاطعة أو البلدية والبقية فى مدارسهم الأصلية، وتتمثل أهم ملامح فلسفة إعادة التوزيع للقيادة المدرسية فيما يلي[١٣٢]:

- إعادة توزيع القيادة بين سلطة البلدية والمدارس؛ حيث يقوم المديرين الذين تم تكليفهم من قبل البلدية للمشاركة في أنشطتهم القيادية وقيامهم في مدارسهم الخاصة ومناطقهم التعليمية بأدوار ووظائف من قبل البلدية. وبعيدا عن قيادة المدارس الخاصة بها، فإنها تقوم بتنسيق مختلف الوظائف على مستوى المقاطعات مثل التخطيط أو التطوير أو التقييم. وبهذه الطريقة، تشارك البلدية بعض الوظائف القيادية والتي عادة ما تكون على المستوى الإقليمي، والتي تتخطى الحدود المدرسية الخاصة بها.
- اعتبار مديرى المناطق الجديدة جزء من فريق القيادة البلدية؛ فبدلا من الإدارة الفردية، يعمل رئيس قسم التعليم بالبلدية من خلال مجموعة، حيث يتم تبادل المشاكل ووضع الحلول بشكل

تعاوني.

- **يوزع مديرى المناطق طاقاتهم القيادية وخبراتهم ومعرفتهم بين مدارسهم وغيرها؛ في حين يمارسون القيادة على المستوى المحلى والمؤسسي من خلال تنسيق الأنشطة كتخطيط المناهج الدراسية، أو التطوير المهني أو تحديد الاحتياجات الخاصة في منطقتهم.**
- **إعادة توزيع القيادة داخل أكبر المدارس (التي يقودها أيضا رؤساء المناطق) داخليا بين مدير المدرسة والموظفين الآخرين في المدرسة.**

ومما سبق تسعى فلسفة القيادة المدرسية فى فنلندا إلى تجويد المناخ المدرسي وتحقيق تجانسه[١٣٣]، وبهذا تبنى هذه الفلسفة قيادة مدرسية واعدة، بحيث لا يمكن للمرء أن يتوقع أي فرق بين المدارس والمناطق من حيث مستوى التعليم أو الترتيب أو التنافسية.

٩- ٢ – دواعى تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية في فنلندا:

يتمثل الهدف الرئيس للسياسة التعليمية لفنلندا بعد الحرب العالمية الثانية فى زيادة مستوى التعليم وإتاحته للجميع، بغض النظر عن الثروة أو اللغة أو غيرها من عوامل التمييز، ويتطابق هذا التطلع مع التركيز الديمقراطي المتأصل في نموذج بلدان الشمال الأوروبي الذي يدعو للمساواة[١٣٤]. وتتجلى اتجاهات اللامركزية في فنلندا بنفس الطريقة التي تتبعها بلدان الاتحاد الأوروبي الأخرى، حيث تحولت السلطات المتعلقة بالمناهج الدراسية وتنفيذها بصورة متزايدة إلى المدارس، كما صاحبت التشريعات في عام ١٩٩٤ عدة تحركات لتفويض السلطات المالية للمدارس[١٣٥].

ويسمى كبار المعلمين فى المصادر السابقة للتشريع المدرسي قادة، وفي المدارس الابتدائية الإلزامية تعرف باسم "رئيس أو مدير" وعلى مستوى المدرسة الثانوية "رئيس" . وتدير البلديات معظم المدارس في فنلندا، ويعد المدراء في هذه المدارس هم موظفو البلدية يخضعون للقانون البلدي حيث يديرون ويشرفون على الأداء المدرسى، ويتحملون المسؤولية الإدارية والمالية ويكلفون بتحديد المناهج الدراسية التي يوافق عليها مجلس المدرسة والبلدية فيما بعد[١٣٦].

ويواجه قادة المدارس في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ومنها فنلندا تحديات وضغوطا وهو ما يفرض زيادة التوقعات من المدارس والتدريس في قرن يتسم

بالابتكار التكنولوجي السريع والمستمر والهجرة والتنقل وزيادة العولمة الاقتصادية. وبينما تكافح البلدان لتحويل نظمها التعليمية إلى إعداد جميع الشباب بالمعرفة والمهارات اللازمة للعمل في عالم سريع التغير، تتغير أدوار وتطلعات قادة المدارس تغيرا جذريا، فلم يعد من المتوقع أن يكون المديرون مجرد مدراء جيدين ولكن قادة لمنظمات متعلمة (١٣٧).

ومع ارتفاع المستوى التعليمي للسكان، ازدادت الدعوات من قبل الآباء بأهمية التعليم باعتباره ضمانا للأطفال والشباب من أجل تنمية المهارات المستقبلية لهم، وفى الوقت ذاته، ازداد الطلب على تطوير نوعيه التعليم المدرسي، من خلال تطوير القيادة المدرسية. حيث تبلغ نسبة ٥٦ % من مدراء التعليم الأساسي أكثر من ٥٠ عاما من العمر، ويصل هذا الرقم فى المدارس الثانوية العليا إلى ٦٨ %. وهو ما يعني أنه في غضون سنوات قليلة قادمة سيتم استبدال حوالي نصف القيادات المدرسية، وهو ما يمثل تحديا لإيصال هذه المعرفة الضمنية داخل المنظومة المدرسية(١٣٨).

وتتم إدارة مؤهلات القيادة المدرسية مركزيا، حيث يتم منح صلاحيات واسعة لمستوى إدارة البلدية، ولا تحدد القرارات المركزية إلا مجالات التعليم ومدتها، في حين تحدد إدارة البلدية محتويات المناهج الدراسية لأن أصحاب العمل أو البلديات مسئولون عن متابعة التعليم في المدارس، ومع ذلك، يتوجب على مدير المدرسة الابتدائية أو الثانوية، الحصول على دبلوم فى الإدارة المدرسية(١٣٩).

وقد حققت دعوات الإصلاح التعليمى إلى الاهتمام بالتوصيف الوظيفي وواجبات مدراء المدارس، والتى لا تزال تنظمها قوائم تفصيلية للمهام الإدارية للمديرين المنصوص عليها في مرسوم المدارس، كما تم تحديد هذه الواجبات بشكل أكبر من قبل العديد من القوانين والقواعد الإجرائية المحلية، مع التركيز على المسؤوليات الإدارية(١٤٠). ومما سبق تتضح أهمية تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية فى فنلندا.

١٠ – ٣ – أدوار ومسئوليات القيادات المدرسية فى فنلندا:

وفقا للتشريعات الوطنية، يعد مدير المدرسة مسئولا بشكل عام عن مختلف العمليات الإدارية، إضافة إلى دوره فى تقييم الطلبة، واتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة، ومع ذلك، تختلف سلطته الفعلية تبعا للوضع المحلي(١٤١). ومن هنا ارتبطت التغيرات فى أدوار

ومسئوليات القيادات المدرسية بمختلف التطورات الأخرى التي تحدث في المجتمع الفنلندي، مثل التغيرات في الهيكل المهني، ودرجة التحضر، وتجديد القيم والثقافات التنظيمية، وعضوية الاتحاد الأوروبي وغيرها من اتجاهات التدويل، وكذلك التغييرات التي أدخلت على سياسة التعليم والتشريعات المدرسية نتيجة لهذه التغييرات. ومنذ عام ١٩٩٠، أثير دور مدراء المدارس كمدير بوصفه الدور الرئيس الثاني لمديري المدارس الفنلندية، فمن المنظور الإداري، ينبغي أن يتصرف المديرون مثل مديري الأعمال، بحيث يتعين عليهم تخصيص الميزانية التي تقدمها السلطات المحلية، وفهم وتنفيذ السياسات المحلية، والمشاركة في تعيين الموظفين وإدارة الموارد البشرية، ووضع المناهج الدراسية وفقا للخطط السنوية، وإدارة العمل الجماعي، ومتابعة نتائج تعلم الطلبة(١٤٢). وبهذا توجه طاقة المدراء بشكل كبير إلى العمل البيروقراطي، بدلا من تطوير جودة التعليم والتعلم.

ويلاحظ أن هناك تعاظم لدور المدراء في فنلندا وفقا للتحديات المتزايدة على عاتق القيادات المدرسية في العمل المدرسي(١٤٣). ومع ذلك، فإن معظم الاهتمام يقع على عاتق مجموعة المعلمين الذين يعتبرون العمود الفقري التعليمي في البلاد (١٤٤). كما تغير وضع المديرين بسبب ما يسمى بالقرار المتعلق بالمدراء، الذي استحدث ساعات العمل الإجمالية لمديري المدارس في المدارس الثانوية العامة وفي المراحل الثانوية الدنيا والمراحل الابتدائية والمدارس الشاملة(١٤٥).

مع تغير دور المدير الفنلندي خلال السنوات الماضية، إلا أن الأمر يتطلب أن يكون القائد المدرسي قائدا تعليميا يعزز نجاح جميع الطلاب من خلال فهم السياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثقافي الأوسع (١٤٦).

ويمكن عرض أحد الاصلاحات للقيادة المدرسية، حيث خُصصت بعض مسئوليات التنسيق لبعض القيادات المدرسية على مستوى البلديات بدوام جزئى، وتتمثل هذه الاستراتيجية فى تقاسم الأدوار لمديري المدارس على مستوى البلديات، بحيث يعمل كل خمسة من مدراء المدارس تحت لواء مدير المنطقة أو المقاطعة بحيث يخصص ثلث وقتهم للمقاطعة والبقية إلى مدارسهم. ومن أهم ملامح الأدوار الجديدة للقيادات المدرسية وفق هذه الاستراتيجية إعادة توزيع القيادة بين سلطة البلدية والمدارس، وبعيدا عن قيادة المدارس الخاصة بها، فإنها تقوم

بتنسيق مختلف الوظائف على مستوى المقاطعات مثل التخطيط أو التطوير أو التقييم، وبهذه الطريقة، تشارك البلدية بعض الوظائف القيادية التي تتجاوز حدود الوحدة المدرسية الخاصة بها(١٤٧).

وتتكون أدوار القيادات المدرسية في فنلندا من مجموعة من الإجراءات التى تضمن تحقيق الأهداف التي حددها المجتمع للمدارس، وهو ما يعكس كبر حجم وتنوع أدوار المديرين الفنلنديين، من حيث كون المدير قائدا للتغيير، وقائدا تربويا(١٤٨). إلا أن المركز الرسمى لأدوار القيادات المدرسية لم ينص عليه التشريع لمقدمي التعليم حتى إصلاح النظام المدرسي الشامل في١٩٧٠م(١٤٩).

ويمكن أن يكون هناك مدير إداري واحد في ائتلاف التعليم المحلي الذى أنشأته البلديات، مما يجعله يترك الأدوار التعليمية وغيرها من مهام المديرين لمديرى المدارس. أما في البلديات الصغيرة، يمكن أن يكون مدير المدرسة هو نفس الشخص الذي يشغل منصب مدير الخدمات الثقافية والرياضية(١٥٠). وفي المدارس الصغيرة، تشمل أدوار ومهام المدراء جميع المهام حتى البسيطة منها، في حين أن مدراء المدارس الكبيرة يفوضون بعض مسئولياتهم إلى زملائهم(١٥١).

وعادة ما يتم دعم مدراء المدارس من قبل نواب المديرين والمعلمين وأمناء المدارس، وعمال النظافة أو الطلاب لمساندتهم في الإدارة المدرسية (١٥٢)، كما يطلب من مديري المدارس الإعداد الجيد لطلابهم والقيام بتدريس ساعتين أو ثلاث ساعات تصل إلى ٢٠ درسا في الأسبوع، وهو ما يجعل مديري المدارس أقرب وأكثر تواصل بطلابهم(١٥٣). كما يقوم مديرو المدارس بدورهم فى مراقبة عمل المعلمين في الصف، إضافة إلى دورهم فى صنع السياسات المدرسية المحلية(١٥٤).

ومن هنا يساهم مديرو المدارس فى تعظيم دور القيادة المدرسية في تحسين النظام، كما لا يقتصر عبء القيادة على المديرين فحسب، بل يتم تقاسمه مع المعلمين وأولياء الأمور والطلبة، بحيث تكون المدارس مستعدة للتنمية الإدارية ذاتيا على المدى الطويل(١٥٥).

وتعتقد غالبية السلطات التعليمية أن أدوار ومسئوليات المدراء ينبغي أن تشمل المزيد من المهام، في حين يعتقد العديد من مدراء المدارس أن رواتبهم لم ترفع لتتناسب مع عبء العمل

المتزايد[١٥٦]. ومن ناحية أخرى، يتمتع مديرو المدارس بسلطة كاملة في اتخاذ القرارات، ومسؤولية تنظيم المدارس، وتوزيع الميزانية، وتفسير وتنفيذ التشريعات، ووضع خطط العمل والتوظيف وتشكيل فرق العمل، وتفويض السلطة وتطوير الموارد والقيادة التشاركية، وإدارة العلاقات مع أولياء الأمور وغيرها. كما أدى نظام البلديات في مشاركة المديرين في تحديد أهداف المجتمع المحلي من التعليم، وإقامة تعاون نشط مع المدارس الأخرى، من أجل استخدام الموارد بكفاءة أكبر وتحقيق أهداف المجتمع المحلي على نحو فعال[١٥٧].

ومن هنا يستند هذا التعاون إلى الثقة المتبادلة، وهو ليس سمة فنلندا فحسب، وإنما سائر البلدان الاسكندنافية، وفي هذا الصدد، يكون مدير المدرسة مسئولا ليس فقط عن نجاح مدرسته الخاصة، بل أيضا عن تشغيل ونجاح مدارس أخرى في المجتمع المحلي.

١١- ٤ – نظام اختيار القيادات المدرسية فى فنلندا:

خلال الخمسينات، لم تلقى مكانة مدير المدرسة الاهتمام الحالى، حيث أسندت مهام الإدارة إلى المعلمون[١٥٨]. وفي الوقت الحاضر، لا تزال تواجه عملية اختيار المدراء بعض الصعوبات، خاصة بعد انخفاض عدد المديرون بسبب إغلاق المدارس أو الاندماجات الإدارية[١٥٩]. كما تعتمد إجراءات ومعايير التوظيف إلى حد بعيد على الممارسة المتبعة وفق نظام الحكم المحلي ووفقا لكل حالة بشكل فردى[١٦٠].

وينص مرسوم المؤهلات رقم (٩٨٦) الصادر فى ١٩٩٨/١٢/١٤، على ثلاثة خيارات: شهادة في الإدارة التعليمية، والخبرة التعليمية الكافية، وتدريب جامعي فيما لا يقل عن (٢٥ ساعة معتمدة) أو معرفة كافية بالإدارة التعليمية، كما يفرض المرسوم المتعلق بالمؤهلات أن يكون لدى الشخص المرشح لإدارة المدرسة مؤهلات المعلم، وهو ما يختلف عن الشروط الخاصة باختيار مديري الإدارات التعليمية لأن قانون البلدية عادة لا يتطلب سوى الحصول على درجة الماجستير والإلمام بمهارات الإدارة التعليمية[١٦١].

ويفتح باب الترشح للجمهور وعادة ما يتكون من المقابلات والاختبارات النفسية، ويكون القرار النهائي من قبل مقدمي التعليم المحلي، بناء على تجربة المرشحين فى مجال التدريس أولا، ومع ذلك، يبدو الميل نحو امتلاك المهارات القيادية وتوظيف المزيد من مديري المدارس الشباب والموهوبين مع الاعتقاد بأن الكفاءة الشخصية سوف تتفوق على التجربة[١٦٢].

ويجب أن يكون المرشحون الأساسيون للقيادة المدرسية من أوائل المعلمين ذوي الخبرة[١٦٣]، مما يعني أن لديهم على الأقل درجة الماجستير وأنهم مؤهلون للتدريس في المدرسة حيث يقدمون طلبا للحصول على الشهادة. بالإضافة إلى ذلك، ووفقا للتشريع في عام ١٩٩٩، يجب على مديري المدارس الحصول على شهادة الإدارة التعليمية التى يمنحها المجلس الوطني للتعليم، وإثبات ما يكفي من الخبرة الإدارية والتعليمية[١٦٤]، والتى يمكن الحصول عليها عن طريق اجتياز امتحان يقيس المعرفة بشأن القانون العام، والإجراءات الإدارية، وإدارة شؤون الموظفين، والجوانب المالية والإدارة التعليمية[١٦٥].

ويمكن للشخص المؤهل الحاصل على شهادة جامعية مناسبة، تأهله للحصول على منصب قيادي في المدرسة، بحيث يكون حاصل على درجة الماجستير والخبرة العملية الكافية من الصناعة وشهادة في الإدارة التعليمية[١٦٦]، أو الانتهاء من برنامج جامعي في القيادة التربوية (٢٥ ساعة معتمدة)، والذي يتضمن شهادة في الإدارة التعليمية. ولا يوجد معيار محدد للتجربة العملية، وكقاعدة عامة، يتم تعيين مدراء المدارس من بين المعلمين ذوي الخبرة العالية، بحيث يتضمن برنامج القيادة التربوية – باعتباره أحد متطلبات المؤهلات التي اعتمدها مجلس التعليم الوطني الفنلندي كمؤهل مستقل– المجالات التالية:

١ – أساسيات القانون العام.
٢ – الإدارة العامة والبلدية.
٣ – الإدارة التعليمية.
٤ – إدارة الموارد البشرية.
٥ – الإدارة المالية.

ويتم التأكد من مدى التأهل من خلال اختبارين مكتوبين (مكون من جزئين)، يغطي الجزء الأول أساسيات القانون العام والإدارة العامة والبلدية. أما الجزء الثانى فيغطي مجالات الإدارة التعليمية، وإدارة الموارد البشرية، والإدارة المالية. كما تخضع الشهادة لرسوم ويتم تقييم الاختبارات من قبل موظفين يعينهم مجلس التعليم الوطني، بحيث ينظم المجلس تدريبا تحضيريا للشهادة كل عام[١٦٧].

ويتم تنظيم برنامج التدريب عادة من قبل الجامعات، فأول برنامج من هذا النوع في فنلندا

أنشأته جامعة يافاسكيلا في عام ١٩٩٦ وهو متاح حاليا في هلسنكي على أساس سنوي، وتغطي محتوى البرامج المعارف الإدارية ومهارات القيادة، وعادة ما تكون هذه البرامج بدوام جزئي وتستمر حوالي سنة ونصف، إلا أن دخول برامج التحضير على مستوى الجامعة مقيد بتكلفتها العالية أو نسبة الاستيعاب(١٦٨).

وفي السنوات الأخيرة، تم زيادة برامج التدريب الفعلي قبل الخدمة في القيادة من أجل تيسير الانتقال من معلم إلى مدير، وتوسيع قاعدة توظيف المديرين الجدد. وبالمقارنة مع المدارس الأخرى، تمثل فنلندا المستوى المتوسط من حيث نطاق التدريب قبل الخدمة، ولا تشمل برامج التدريب قبل الخدمة التدريب العملي، خاصة العديد من المديرين الجدد ممن عملوا بالفعل في مناصب قيادية، مثل مساعد المدير، قبل تولي منصب مدير المدرسة(١٦٩).

ويضاف للتدريب قبل الخدمة المذكورة أعلاه، برامج التدريب المهني المستمر والتى تقدم من قبل المركز الوطني للتطوير المهني التابع للمجلس الوطني للتعليم بالتعاون مع الجامعات أو التى تقدمها شركات التدريب، كما أن بعض التدريب الذي تقدمه الدولة والبلديات مجانيا، بحيث تقوم البلديات بشراء خدمات التدريب من الجامعات، وبالتالى يمكن للمديرين ذوي الخبرة الاختيار من بين العيد من وحدات التدريب وفقا لاحتياجاتهم الخاصة(١٧٠).

وتغطى الدراسات الأساسية بالجامعات مجالات إدارة التعليم، والوصف الوظيفي للمدير إضافة للمقابلات ودراسات حالة لمديرين من ذوي الخبرة، كما يقوم المشاركون بإعداد خطط التنمية الشخصية ووضع مشروع نهائي بشأن القيادة المدرسية. والهدف من ذلك هو تزويد المديرين المحتملين بأدوات لتطوير المدارس (١٧١).

ومن جانب أخر، لا توجد لوائح مشتركة لإجراء التشاور بشأن القيادات المدرسية المختارة، ولكن يتم استشارة أعضاء هيئة التدريس وممثلي الآباء في كثير من الأحيان عند تحديد كفاءات المدراء الجدد أو عند مقارنة المتقدمين لهذا المنصب. وبالإضافة إلى المقابلات، أصبح استخدام الاختبارات النفسية لمقارنة المرشحين أكثر شيوعا، كما يعين مدراء المدارس في البداية لمناصبهم لفترة تجريبية محددة مدتها ستة أشهر(١٧٢). ومن هنا يمكن عرض ملامح نظام الاختيار على النحو الآتي(١٧٣):

- أن منصب مدير المدرسة هو وظيفة مدى الحياة، وقد اتبعت هذه الممارسة لسنوات فى

فنلندا،حيث يتمتع مديرو المدارس بالوضع الوظيفي الدائم بين أعضاء هيئة التدريس.

- لا يتم تقييم مديري المدارس ولا المعلمين كميا، كما لا يوجد نظام تفتيش منفصل؛ على العكس من ذلك، يعتمد تقييم الجودة على التحصيل العلمي الرفيع لمديري المدارس والمعلمين والتقييمات المحلية.
- يعمل المديرون في إطار نظام إجمالي لوقت العمل، حيث يتحدد ويتوقف حجم الراتب حسب نوع المؤسسة التعليمية، كما تتحدد مرتبات مدراء المدارس على أساس انحداري، بحيث يكون لصانعي القرارات المحليين سلطة اتخاذ القرار بهذا الشأن.
- ينظر إلى القيادة المدرسية على أنها التزام مهني طويل الأمد مالم توجد عقبات تعوق استمرار حياته المهنية كالصحة، أو القدرة على العمل، أو التقدم في الإدارة التعليمية.
- يترك المدراء المهنة على أساس التقدم الوظيفي، وفي هذه الحالة، قد يصبح مدير المدرسة، على سبيل المثال، مدير إدارة التعليم على مستوى البلدية، أو الانتقال إلى منصب أعلى آخر في الإدارة البلدية.

١٢- ٥-*القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في تطوير* نظام اختيار القيادات المدرسية فى فنلندا:

سيتم عرض أهم القوى والعوامل الثقافية التي تؤثر في نظام اختيار القيادات المدرسية فى فنلندا على النحو الآتي:

١- العوامل الجغرافية:

تعد فنلندا إحدى الدول الأوروبية المطلة على بحر البلطيق، وتقع في شمال أوروبا على الحدود مع السويد والنرويج وروسيا وايستونيا، وتبلغ مساحتها حوالي ٣٨٣.٠٠٠ كيلو متر مربع، وتعد البلد الثامنة من حيث المساحة في أوروبا وأقل بلدان الاتحاد الأوروبي كثافة سكانية، وتعرف بأرض البحيرات لكثرة البحيرات بها، وعاصمتها هلسنكي(١٧٤). ويوجد في فنلندا آلاف البحيرات والجزر، وأكبر بحيراتها هي بحيرة سايما التي تعد رابع أكبر البحيرات في أوروبا، وبها أكثر مساحة غابات في أوروبا تتكون عادة من أشجار الصنوبر والتنوب والبتولا وغيرها، وبالتالى فهى تمتلك مساحات قليلة من الأراضي الصالحة للزراعة. أما المناخ في فنلندا فهو قاري رطب شبه بارد يتميز بصيف حار وشتاء قارس، ومعتدل في جنوب فنلندا، والشتاء في جنوب فنلندا يدوم عادة لأربعة أشهر، وقد كان هذا المناخ السبب في ملائمة

زراعة الحبوب في المناطق الجنوبية دون الشمال(١٧٥).

ومن ناحية أخرى يمثل تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية بفنلندا فى إطار طبيعة البيئة اللامركزية، مدخلا للإصلاح المدرسي، باعتباره وسيلة للمواءمة بين المدارس والبلديات من أجل تعزيز الرؤية المدرسية المشتركة ونظام المدارس الموحد، حيث تقوم البلديات بوضع آليات توزيع القيادة المدرسية من أجل التغلب على انخفاض معدلات الالتحاق بالمدارس وقلة الموارد(١٧٦).

ومن هنا لعبت العوامل الجغرافية دوراً كبيراً في التحول إلي اللامركزية فى اختيار القيادات المدرسية، حيث انعكست على نظم اختيار القيادات وقيام الحكومة الفنلندية بتدعيم آليات الاختيار والتطوير لا مركزيا في مختلف القطاعات وعلى رأسها اختيار القيادات المدرسية.

٢ – العوامل الاقتصادية:

مرت فنلندا بتحولات اقتصادية وتعليمية كبيرة، من الاقتصاد الريفي غير المستقر، ومن انهيار النظام المصرفي تماما في أواخر الثمانينيات، ومن معدل بطالة حوالى ١٨٪، حتى أصبحت فنلندا واحدة من الاقتصادات الأوروبية الرائدة مع أعلى معدل نمو اقتصادي، في أواخر القرن العشرين(١٧٧). وقد واصل نمو الناتج المحلي الإجمالي الفنلندي بمعدل سنوي جيد حوالى الـ ٣% ، عندما كان معدل النمو المقابل في أوروبا ٢%(١٧٨).

وفى عام ١٩٥٠ ووفقا لـ يلا أنتيلا Ylä–Anttila، كان الهيكل الاقتصادي الفنلندي يتفق تماما ولحد بعيد مع السويد، ومنذ ١٩٥٠ بدأت التنمية الصناعية والاقتصادية في فنلندا واستندت على الاقتصاد القائم على الاستثمار، حيث كانت العناصر الرئيسة للإنتاج الاقتصادي هي الآلات والصناعات الهندسة، وكانت أواخر الثمانينات بداية لتخصيص الإنتاج والتجارة والبحث والتطوير في الاقتصاد الفنلندي، وتزامن ذلك مع الاقتصاد الناشئ القائم على المعرفة والانفتاح الاقتصادي وإلغاء القيود المفروضة على تدفقات رؤوس الأموال(١٧٩).

ووفقا لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، تستثمر فنلندا ٣.٥ % من الناتج المحلي الإجمالي في البحث والتطوير، وهو ثاني أعلى معدل في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بعد السويد. ومن المثير للاهتمام أنه خلال الركود الاقتصادي الكبير في زمن السلم في أوائل التسعينات، ظلت استثمارات البحث والتطوير في مستويات متقدمة. كما

يقوم نظام تعليم الفنلندي على الإنصاف وحسن الأداء قد حدث مع إنفاق متواضع نسبيا على التعليم. وعلاوة على ذلك، يمول نظام التعليم في المقام الأول من المصادر العامة، وفي عام ٢٠٠٦، جاء نحو ٢% من إجمالي الإنفاق على التعليم من مصادر خاصة، في حين أن ٩٩% من الإنفاق على التعليم الابتدائي والثانوي تم تمويله من القطاع العام(١٨٠).

وتنص مقترحات الميزانية الحكومية على تخصيص مبلغ ٦.٥ بليون يورو سنويا لقطاع التعليم والتدريب، إلا أن أكبر بند من النفقات يخصص للتكاليف الاجتماعية والصحية، وبالتالى يشكل التوازن بين زيادة الإنفاق الاجتماعي والصحي والتعليمى أحد التحديات الكبيرة في مستقبل فنلندا، ومع تناقص أعداد التلاميذ والسكان، ولا سيما في مناطق الاستيطان المتناثرة والبلديات الصغيرة، سيكون لها تأثير مخفف على التمويل المدرسي، وانخفاض معدل البطالة(١٨١). ومن هنا فقد أتيحت الظروف الأساسية للتعليم الجيد في جميع فنلندا، والذى يقوم على نظام إداري مدرسي متميز قوامه قيادة مدرسية مختارة وفق آليات ومعايير قائمة على الكفاءة والعدالة والقدرة على القيادة .

٣ – العوامل السياسية:

تعرف فنلندا بأنها دولة ديمقراطية بنظام برلماني نصف رئاسي، لكنها أقرب للرئاسة غير التنفيذية ذات المهام التشريفية فقط. وبصرف النظر عن السياسة على مستوى الدولة، فإن المقيمين يستخدمون أصواتهم في الانتخابات البلدية وانتخابات الاتحاد الأوروبي، ووفقا للدستور، فرئيس فنلندا هو رأس الدولة والمسئول عن السياسة الخارجية، حيث يجري انتخاب الرئيس بتصويت مباشر لولاية تدوم ست سنوات وبحد أقصى من ولايتين متتاليتين، كما يمارس البرلمان ذو الغرفة الواحدة والمكون من ٢٠٠ عضو السلطة التشريعية العليا في فنلندا (١٨٢).

وتأخذ السياسة التعليمية اهتمام خاص في برنامج الحكومة من خلال اجماع سياسي يتعلق بالتوجه الأساسي لسياسة فنلندا التعليمية حيت تركز السياسة التعليمية العامة وفقاً لبرنامج الحكومة على الحاجة لرفع المستوى التعليمي لكل السكان(١٨٣).

وقد ساعد العامل السياسي وتمتع فنلندا بعلاقات خارجية ممتازة على المستوى الدولي وخاصة مع دول الاتحاد الأوروبي التي هي عضوا به على السياسة التعليمية؛ إذ شاركت في

خطة عمل اللجنة الأوروبية للتعلم في مجتمع المعلومات وكذلك برنامج سقراط ومبادرة عن التعليم الالكتروني في الاتحاد الأوروبي وكذلك برنامج تكنولوجيا مجتمع المعلومات IST للتأكيد على ضرورة تأسيس بنية تحتية في كافة المستويات(١٨٤). كما اتخذت الحكومة الفنلندية عدة تدابير تحضيرية، حيث وافقت في يونيه ٢٠٠٦ على الخطوط الأساسية لإعادة هيكلة الحكومة المحلية والخدمات، كما انصب التركيز الرئيس للإصلاح على التعاون بين البلديات وعلى التعاون بين مقدمي الخدمات التعليمية في مجال تطوير التعليم المدرسي(١٨٥)،

ومن هنا يمثل التطوير المستمر لقيادات المدارس منذ فترة طويلة إحدى أولويات السياسة التعليمية للحكومة الفنلندية باعتباره مطلبا للتطوير المهني لموظفي التعليم، وتنعكس هذه الفلسفة في تطوير الإدارة المدرسية، باعتبارها نهجا مجددا للعمل فى المؤسسات التعليمية، حيث يتولى مديرو المدارس مفتاح جميع أعمال التطوير في المؤسسات التعليمية(١٨٦)، وهو ما يعكس الاهتمام بنظام اختيار القيادات المدرسية بها.

٤- العوامل الاجتماعية:

يتميز المجتمع الفنلندى بالتنوع، فهناك حوالي ٩٢% من السكان فنلنديون، ٥.٦% سويديون، ٠.١١% ساميون والباقي عبارة عن أقليات مهاجرة، ويتركز الشعب في المناطق الجنوبية من البلاد، ويتكون سكان فنلندا من ثلاث مجموعات، منهم جماعات اللاب وهي قليلة العدد وتعيش في الشمال، ثم الفنلنديين وهم الأغلبية ثم جماعات من السويد وتعيش كأقلية في الجنوب والغرب وهناك أقلية من العناصر التركية المهاجرة التي نقلت الإسلام إلى فنلندا، وحوالي خمس السكان يعيشون في العاصمة هلنسكي وما حولها، وهناك لغتان رسميتان بالبلاد: الفنلندية والسويدية،٩٠% يتحدثون بالأولى و٥.٤% بالثانية، والبقية لغات الأقليات مثل الروسية، والاستونية والسامية(١٨٧).

ووفقا لهيئة الإحصاءات الفنلندية بشأن الهيكل السكاني، بلغ مجموع سكان فنلندا الرسميين في نهاية عام ٢٠١١، حوالى ٥.٤٠١.٢٦٧ نسمة، منهم ٢.٥٣٤.٦٥٢ رجلا و٢.٧٤٨.٧٣٣ امرأة، وهو أكبر رقم منذ عام ١٩٩١، حيث أسهمت الهجرة من الخارج في زيادة عدد السكان عن النمو الطبيعي(١٨٨).

وقد انعكست هذه التغيرات على الحياة المدرسية، حيث تمثل الهدف من سياسة التعليم فى

ضمان تكافؤ الفرص في التعليم للمهاجرين، الذين يتزايد عددهم باطراد. كما كان هناك حوالى ١١٤.٠٠٠ مواطن أجنبي يعيشون في فنلندا، وتمتلك المؤسسات التعليمية ٢٥.٠٠٠ طالب من ذوي اللغات الأجنبية ولغتهم الأم (غير الفنلندية أو السويدية) بأكثر من ٥٠ لغة، وهذا الطيف المتعدد للغات والثقافات يطرح تحديات جديدة أمام القيادة والتنمية المجتمعية(١٨٩).

وقد ساعدت الحياة الاجتماعية في فنلندا على الوصول إلى أعلى المراتب العالمية في المجالات التعليمة والاقتصادية وذلك لما يتسم به المجتمع الفنلندي من التجانس والترابط والقدرة على الانصهار، والتفاعل داخل المجتمع الدولي وقبول الطلاب والأقليات الأجانب ومحاولة تقديم كافة الطرق والبرامج لمساعدتهم على التفاعل مع المجتمع الفنلندي. كما تمتلك فنلندا واحدا من أكثر نظم الرعاية الاجتماعية شمولا في العالم، بحيث يضمن ظروفا معيشية لائقة لجميع السكان، ومنذ ذلك الحين تتزعم فنلندا قائمة أفضل بلد في العالم في استطلاع مجلة نيوزويك لعام ٢٠١٠ من حيث الصحة والدينامية الاقتصادية والتعليم ونوعية الحياة؛ لذا تأخذ السياسة التعليمية اهتمام خاص في برامج الحكومة للرعاية الاجتماعية لرفع المستوى التعليمي لكل السكان(١٩٠)، الأمر الذي ألقى بظلاله على تعزيز المناخ المدرسي، وأهمها القيادة التعليمية والمدرسية.

٥ – العوامل التاريخية:

فى فترة ما قبل التاريخ، جرى استيطان المنطقة التي تضم فنلندا الحالية في أدنى تقدير عند ٨٥٠٠ قبل الميلاد خلال العصر الحجري، وقد وطد الملوك السويديون حكمهم في الحروب الصليبية الشمالية من القرن الثاني عشر حتى عام١٢٤٩، وأصبحت فنلندا تحت الحكم السويدى، وأصبحت اللغة السويدية السائدة في الإدارة والتعليم، بينما كانت الفنلندية لغة الفلاحين ورجال الدين والمحاكم المحلية في المناطق ذات الأغلبية الناطقة باللغة الفنلندية. أما فى ٢٩ مارس ١٨٠٩ أصبحت فنلندا دوقية ذاتية الحكم ضمن الإمبراطورية الروسية حتى عام ١٩١٧ بعد أن سيطرت عليها جيوش ألكسندر الأول في الحرب الفنلندية(١٩١).

وبعد ثورة فبراير ١٩١٧ جرى التشكيك في مكانة فنلندا كجزء من الإمبراطورية الروسية من قبل الاشتراكيين الديموقراطيين، كما أقر البرلمان الذي يسيطر عليه الحزب الديمقراطي الاشتراكي ما يسمى بقانون السلطة الذي من شأنه أن يعطي السلطة العليا إلى البرلمان، إلا

أن الأمر رُفض من قبل الحكومة الروسية المؤقتة والأحزاب اليمينية الفنلندية، وقامت الحكومة المؤقتة بحل البرلمان بالقوة الأمر الذي اعتبره الديمقراطيون الاشتراكيون غير قانوني، لأن حق الروس في القيام بحل البرلمان قد سحب من أيديهم من خلال قانون السلطة(١٩٢).

وقد سعت فنلندا بعد الحرب العالمية الثانية ١٩٣٩ – ١٩٤٥ لتحقيق التقدم، بعد تحررها من الاحتلال الروسي، وحاولت اللحاق بركب الدول الأوربية، ومحاولة تحقيق ما فاتها، وذلك عن طريق انتهاج سياسات تعليمية تعتمد علي التحول إلي اللامركزية في نشر التعليم، وزيادة استثماراته، وتحقيق العدالة الاجتماعية، ولذلك يعد نشر التعليم ونجاح فنلندا في حد ذاته ظاهرة تاريخية، غيرت به أوضاع التخلف الاقتصادي والاجتماعي علي أرضها باختصارها الزمن، ولذلك استطاعت تحقيق نهضة تعليمية خلال ثلاثة عقود(١٩٣)، حتى أصبح التعليم الفنلندي الأفضل عالمياً، بفضل السياسات الإدارية للمحليات فى شتى قطاعات التعليم وعلى رأسها نظام اختيار القيادات المدرسية.

المحور الثانى– أوجه التشابه والاختلاف بين سنغافورة وفنلندا فى نظام اختيار القيادات المدرسية:

وفقا لمنهج الدراسة تهدف هذه الخطوة إلى التوصل لأوجه التشابه والاختلاف بين نظام اختيار القيادات المدرسية فى كل من سنغافورة وفنلندا، والموازنة بينها للاستفادة منها فى تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية في مصر. وذلك على النحو الآتي:

أ – فلسفة اختيار القيادات المدرسية:

تتشابه كل من سنغافورة وفنلندا فى الملامح الرئيسة لفلسفة اختيار القيادات المدرسية باعتبارها أحد اتجاهات السياسة العامة للدولتين، ففى سنغافورة، اتضحت هذه السياسة من خلال الدعوة لتبنى مبادرة "تعليم أقل مدخل لتعلم المزيد"، باعتبارها اتجاها للتحول من الكمية إلى الجودة . كما تتماشي مع الفلسفة الوطنية الخاصة بالمدارس المفكرة، كمدخل نحو بناء أمة متعلمة. أما فنلندا، فمنذ حصولها على الاستقلال عام ١٩١٧، وهى تسعى لإصلاح النظام المدرسي، والاتجاه نحو اللامركزية، نتيجة التحولات الاقتصادية والتعليمية الكبيرة التى شهدتها خلال السنوات الماضية، الأمر الذى يعكس الاهتمام بعمليات التطوير للقيادة المدرسية، باعتبارها إحدى أولويات السياسة التعليمية.

كما تتشابه الدولتان فى المكانة الخاصة بالقيادة المدرسية، ففى سنغافورة لا يمكن إنكار أن وضع القيادة هو موقف مرموق، كما أنه مطلبا لتلبية احتياجات الأنا وتحقيق الذات. كما أنه يعطي الفرصة للترقية إلى الدرجات العليا والحصول على حزمة رواتب جذابة، والقدرة على تحقيق إمكانات المرء، وكلها أسباب تدعو للسعي وراء مهنة القيادة المدرسية فى سنغافورة. أما فى فنلندا فيحظى المديرون باحترام كبير فى المجتمع، حيث تتحمل المدارس التزاما بالحفاظ على الاتصال بالمنازل وزيادة مشاركة ووعى أولياء الأمور فى تحقيق الأهداف التعليمية؛ فقادة المدارس ليسوا قادة للتعلم فقط، بل أيضا كقادة مجتمعيين، فرغم أن رواتب المدراء أعلى من رواتب المدرسين، إلا أنه ليس هو الدافع وراء الاهتمام بمناصب القيادة المدرسية، حيث أنه ليس أعلى بكثير من المعلمين، كما لا يتناسب مع كثرة الأعباء الخاصة بالقيادات المدرسية.

ومن ناحية أخرى يلاحظ اختلافا فى نظام عمل القيادة المدرسية فى دولتى المقارنة، ففى فنلندا، يتركز عمل القيادة المدرسية على العمليات الإدارية اليومية، والتى تستغرق جزء كبير من عمل مدير المدرسة. أما فى سنغافورة فيتماشى عمل القيادة المدرسية مع أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية، من منطلق أن الفشل من جانب المدرسة هو فشل من جانب الحكومة، وهو ما يعظم من مسئولية القيادة المدرسية فى سنغافورة.

وقد سيطر التوجه نحو تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية على كلا الدولتين، حيث يتم تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية من خلال أحد المسارات الثلاث: التدريس والقيادة وإعداد كبار الأخصائيين، حيث يتوفر للمعلمين عدة فرص لاكتساب المسئوليات القيادية وبناء مهارات القيادة الاستراتيجية لدعم نواب المديرين الذين يرغبون فى القيادة المدرسية مستقبلا.

كما يلاحظ الباحث اختلافا فى الفلسفة التى تقف وراء تطوير القيادة المدرسية بين دولتى المقارنة لصالح فنلندا، من خلال إعادة توزيع القيادة بين سلطة البلدية والمدارس؛ بحيث تشارك البلديات فى بعض الوظائف القيادية على المستوى الإقليمي، كما يقوم مديرى المناطق بتوزيع طاقاتهم القيادية وخبراتهم ومعرفتهم بين مدارسهم وغيرها.

ومن خلال العرض السابق، يتضح التنوع فى فلسفة تطوير القيادة المدرسية من خلال تطوير الخبرة والقدرات القيادية للقيادات المدرسية، وبحيث تكون منطلقا لتحقق التنافسية محليا وعالميا.

ب – دواعى تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية:

تتشابه سنغافورة وفنلندا فى الاتجاه العام لدواعى تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية باعتباره أحد الاتجاهات المعاصرة فى تطوير الإدارة المدرسية، بينما تختلف الدولتان فى بعض الجوانب، ففى فنلندا شملت دواعى تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية ما يأتى:

- ما تواجهه المدارس من تحديات وما يستتبعه من زيادة التوقعات من المدارس.
- الحاجة لاكساب الشباب بالمعرفة والمهارات اللازمة للعمل في عالم سريع التغير.
- تغير أدوار وتطلعات قادة المدارس تغيرا جذريا، فلم يعد من المتوقع أن يكون المديرون مجرد مدراء جيدين ولكن قادة لمنظمات متعلمة.
- يعد تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية مدخلا للإصلاح المدرسي، ووسيلة للمواءمة بين سلطة المدارس والبلديات.
- ارتفاع المستوى التعليمي للسكان، وزيادة الدعوات من قبل الآباء بأهمية تطوير نوعيه التعليم المدرسي، من خلال تطوير القيادة المدرسية.
- زيادة نسبة من تعدوا الخمسين عاما (٥٦%) من مدراء التعليم الأساسي و(٦٨%) من مدراء المدارس الثانوية، وهو ما يتطلب استبدال حوالي نصف القيادات المدرسية، بما يمثل تحديا أمام المنظومة المدرسية.

وتختلف سنغافورة فى دواعى تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية من حيث تنوعها وشمولها، حيث تضمنت ما يأتى:

- كون القيادة المدرسية أحد أهم العوامل المساهمة في النظم المدرسية ذات الأداء العالى.
- تعدد النقاشات حول الإصلاح التعليمي والتحول المدرسي.
- ما تقوم به القيادة المدرسية من دعم لقادة المدارس الأضعف.
- تحقيق التنمية المهنية الفعالة، والتى تلعب دورا حاسما في تحديد الاحتياجات الإنمائية للمدراء وتوفير الدعم المناسب.

- إدارة مجموعات التعلم، من خلال مساهمة قادة الشبكات التعليمية الإقليمية فى تعزيز وإدارة التعلم داخل مناطقهم ومساعدة المديرين على وضع خطط ذات أهداف محددة.
- تعزيز التخطيط لتعاقب الموظفين.
- تعزيز نظم المساءلة وإدارتها.

ويرجع هذا الاختلاف بين دول المقارنة فى دواعي تطوير نظام الاختيار إلى أن الاهتمام بالقيادة المدرسية ونظام اختيارها فى سنغافورة يتمايز عن فنلندا نظرا لطبيعة وصغر حجم الدولة، وهو ما يفرض على القيادات المدرسية القيام بأدوار مباشرة وغير مباشرة، لها أهميتها على المدى البعيد.

ج – أدوار ومسئوليات القيادات المدرسية:

تتشابه كل من سنغافورة وفنلندا بوجه عام فى أدوار ومسئوليات القيادات المدرسية، ويرجع ذلك إلى ما يتمتع به كل من المجتمعين السنغافوري والفنلندى من تطورات اقتصادية وتعليمية، ساهمت فى تعظيم دور القيادات المدرسية. حيث شهد المجتمع الفنلندى تحولات بين عامى ١٩٧٨ و١٩٩٩ في عمل القيادات المدرسية. أما سنغافورة فقد شهدت تغير دور القيادات المدرسية من نموذج المدارس الفعالة الذي كان مهيمنا خلال الثمانينات إلى الدور القيادي المطلوب في المدارس المعاد هيكلتها.

ولهذا يتضح مدى توافق وتشابه أدوار ومسئوليات القيادات المدرسية فى دولتي المقارنة والتى تتلخص مجملها فيما يأتى:

- تخصيص الميزانية التي تقدمها السلطات المحلية، وفهم وتنفيذ السياسات المحلية، والمشاركة في تعيين الموظفين وإدارة الموارد البشرية.
- يتحمل مديري المدارس المسئولية عن مختلف العمليات الإدارية بمدارسهم، إضافة إلى دورهم فى تقييم الطلبة واتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة.
- إدارة الجوانب الشخصية وقيم الأفراد وخصائصهم.
- إدارة العلاقات المدرسية، وضبط الثقافة المدرسية للتعليم والتعلم.
- تنظيم العلاقات مع أصحاب المصلحة بالمدرسة.
- إدارة القضايا المدرسية المعقدة.

- تنمية وتمكين العاملين وهو ما يعد أحد الأدوار والمسؤوليات القيادية لمدراء المدارس.
- دورة تجاه المناهج الدراسية ونحو العلاقات الخارجية والعلاقات مع الوالدين.
- دوره تجاه قيادة الفريق وتنمية المهارات الشخصية، وتنمية قدرات الموظفين.
- تقييم سجلات الإنجاز وواجبات التدريس بالمدرسة.
- تنفيذ ودعم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وربما مرجع ذلك الاعتقاد السائد لدى القيادات المدرسية بدولتى المقارنة بضرورة شمولية أدوار ومسؤوليات المدراء بعض النظر عن طبيعة عملهم، ومن هنا تميل القيادات المدرسية للتكامل بين الأدوار التربوية والإدارية والقيادية، بغض النظر عن ضعف حجم الرواتب والتى لا تتناسب مع عبء العمل المتزايد من خلال وظائفهم ومسئولياتهم القيادية.

د – نظام اختيار القيادات المدرسية:

تختلف كل من سنغافورة وفنلندا فى سياسة اختيار القيادات المدرسية، ففى سنغافورة يتم تصميم سياسة تعيين واختيار القيادات المدرسية مركزيا من قبل وزارة التربية والتعليم، حيث يتم إعداد المعلمون ليصبحوا مدراء، وفى كل مستوى يتم فحص وتقييم المعلمين على أساس أدائهم، وبالتالى تعتمد قرارات الترقية على مستوى أداء المعلمين ومعرفتهم وخبرتهم وإمكاناتهم واستعدادهم للإدارة والقيادة.

كما ينص مرسوم المؤهلات فى سنغافورة رقم (٩٨٦) الصادر فى ١٩٩٨/١٢/١٤، على ثلاثة خيارات: شهادة في الإدارة التعليمية، والخبرة التعليمية الكافية، وتدريب جامعي فيما لا يقل عن (٢٥ ساعة معتمدة) أو معرفة كافية بالإدارة التعليمية، كما يتطلب المرسوم المتعلق بالمؤهلات أن يكون لدى الشخص المرشح لإدارة المدرسة مؤهلات المعلم، وهو ما يختلف عن الشروط الخاصة باختيار مديري الإدارات التعليمية لأن قانون البلدية عادة لا يتطلب سوى الحصول على درجة الماجستير والإلمام بمهارات الإدارة التعليمية.

وتختلف فنلندا فى سياسة اختيار القيادات المدرسية، حيث تعتمد إجراءات ومعايير التوظيف الملموسة إلى حد بعيد على الممارسة المتبعة ونظام الحكم المحلي ووفقا لكل حالة بشكل فردى.

ومن ناحية أخرى تختلف دولتا المقارنة فى الشروط المسبقة للترشح للقيادة المدرسية، ففى سنغافورة يعد دبلوم البرنامج الإجباري في الإدارة التربوية (DEA) من الشروط المسبقة للاختيار لوظيفة قائد المدرسة، حيث تم تطوير البرنامج وإجرائه بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم والمعهد الوطني للتعليم بالتعاون مع جامعة نانيانغ التكنولوجية. وفي الآونة الأخيرة، حل برنامج جديد يسمى برنامج القادة في التعليم (LEP) وهو في جوهره، برنامج تنفيذي تصورى لدور المدير بشكل تنفيذى، وهو أقصر في المدة من السابق.

أما فى فنلندا، فتتطلب المشاركة في "برنامج القيادة فى برامج التعليم (LEP)، والحصول على درجة الماجستير، طرق الاختيار، فتتضمن مقابلات بناء على توصية من مراقب التعليم فى المقاطعة (البلدية). فتنظم برامج التدريب عادة من قبل الجامعات. كما أنشأت جامعة يافاسكيلا في عام ١٩٩٦ أول برنامج من هذا النوع، وهو متاح حاليا في هلسنكي على أساس سنوي، وتغطي محتوى البرامج المعارف الإدارية ومهارات القيادة. كما يتم استثناء بعض المرشحين، كمديري الإدارات التعليمية، من متطلبات الخبرة في التدريس بسبب خصائصهم الإدارية التعليمية القوية، وبالنسبة للمؤسسات المهنية، تشترط امتلاك درجة مهارات مناسبة في الجوانب التطبيقية والتعليمية والإدارية.

كما تتشابه الدولتان فى اعتمادها على المعلمين بالمدارس بشكل رئيس عند اختيار القيادات المدرسية، ففى سنغافورة يتم اختيار قادة المدارس في المستقبل من المعلمين الناجحين بالفعل في نظام التعليم. أما فنلندا فيجب أن يكون المرشحون الأساسيون للقيادة المدرسية من أوائل المعلمين ذوي الخبرة، مما يعني أن لديهم على الأقل درجة الماجستير وأنهم مؤهلون للتدريس في المدرسة.

وتختلف دولتا المقارنة فى آليات اختيار القيادات المدرسية، ففى سنغافورة تتمثل طرق الاختيار في مجموعة من إجراءات الاختيار حيث يدعى المعلمون إلى إجراء المقابلات بناء على توصية مدير المنطقة التعليمية، وتشمل المعايير الرئيسة لاختيار القيادات المدرسية الإنجاز الأكاديمى والخبرة التدريسية وتقارير التقييم، كما يجب على قادة المدارس أن يكونوا على الأقل حاصلين على درجة الماجستير. كما يجب على المرشحين المحتملين حضور المقابلات لتقييم مدى ملاءمته للقيادة المدرسية، بحيث يتضمن معيار الاختيار التحصيل

الدراسي، الخبرة التعليمية والأداء وفقا لتقارير التقييم ، ويتولى مجلس التعليم اتخاذ القرار النهائي بشأن التعيين.

ويختلف الوضع نسبيا فى فنلندا حيث يفتح باب الترشح للجمهور وعادة ما يتكون من المقابلات والاختبارات النفسية، ويكون القرار النهائي من قبل مقدمي التعليم المحلي، بناء على تجربة المرشحين فى مجال التدريس ومدى امتلاك المهارات القيادية، بالإضافة إلى المقابلات، يعين مدراء المدارس في البداية لمناصبهم لفترة تجريبية مدتها ستة أشهر على أساس محدد المدة. كما يجب على مديري المدارس الحصول على شهادة الإدارة التعليمية التى يمنحها المجلس الوطني للتعليم، وإثبات ما يكفي من الخبرة الإدارية والتعليمية، والتى يمكن الحصول عليها عن طريق اجتياز امتحان يقيس المعرفة بشأن القانون العام، والإجراءات الإدارية، وإدارة شؤون الموظفين، والجوانب المالية والإدارة التعليمية.

وتختلف دولتا المقارنة فى نظام تقييم القيادات المدرسية، ففى سنغافورة ويأخذ التقييم في الاعتبار العمليات والنتائج في المجالات التالية: رؤية المدرسة؛ والإدارة والتخطيط الاستراتيجي؛ وتطوير وإدارة الموظفين؛ وإدارة الموارد والعمليات المدرسية. كما يتم تقييمهم على مستوى أدائهم المدرسي العام، والذي يشمل التحصيل الدراسي للطالب، وكذلك الإنجازات في المجالات غير الأكاديمية مثل الفنون واللياقة البدنية والرياضية، والرفاه الاجتماعي والمعنوي لطلابهم. كما يتم توفير دورات مخصصة للمديرين الحاليين لتجهيزهم بشكل أفضل ليكونوا قادة فعالين في مجالات مثل القيادة والتخطيط الاستراتيجي والإدارة، وإدارة الموظفين، وإدارة الطلاب وإدارة الموارد، إضافة إلى تقديم المشورة للمديرين الذين يبدون مستوى متدنى فى التقييم، أما المدراء الذين يبدون قدرات قيادية قوية فتتاح لهم الفرصة للترقية إلى مستوى المشرف العنقودي وحتى رئاسة وزارة التربية والتعليم.

أما فى فنلندا لا يتم تقييم مديري المدارس ولا المعلمين كميا، كما لا يوجد نظام تفتيش منفصل؛ على العكس من ذلك، يعتمد تقييم الجودة على التحصيل العلمي الرفيع لمديري المدارس والمعلمين والتقييمات المحلية، كما يتحدد حجم الراتب وفقا لنوع المؤسسة التعليمية، كما تتحدد مرتبات مدراء المدارس على أساس انحداري، حيث يكون لصانعي القرارات المحليين سلطة اتخاذ القرار بهذا الشأن.

ومن ناحية أخرى فى سنغافورة، ليس للمعلمين وأولياء الأمور أية دور في اختيار وتعيين مديري المدارس، بحيث يتم تقييم مديري المدارس بناء على مستوى أدائهم وكفاءاتهم القيادية. أما فنلندا فلا توجد لوائح مشتركة لإجراء التشاور بشأن القيادات المدرسية المختارة، ولكن يتم استشارة أعضاء هيئة التدريس وممثلي الآباء عند تحديد كفاءات المدراء الجدد أو عند مقارنة المتقدمين للمنصب.

ومن ناحية أخرى فى فنلندا يتمتع منصب مدير المدرسة بالوضع الوظيفي الدائم بين أعضاء هيئة التدريس. كما ينظر إلى قادة المدارس على أنه التزام مهني طويل الأمد مالم توجد عقبات تعوق استمرار حياته المهنية كالصحة، أوالقدرة على العمل، أو التقدم في الإدارة التعليمية. أما فى سنغافورة فتخضع القيادات المدرسية لقانون التقاعد وتعيلاته فى سنغافورة.

المحور الثالث– الواقع الراهن لنظام اختيار القيادات المدرسية فى مصر:

يعتمد نجاح المؤسسات التعليمية فى أداء رسالتها بالدرجة الأولى على عملية اختيار العاملين فيها وعلى رأسهم المدير، فاختيار المدير الفعال المناسب للمدرسة الذى يتصف بعدد من الصفات ويمتلك المهارات والكفايات التى تؤهله لإدارة مدرسة المستقبل بكل متطلباتها من الأمور المهمة لنجاحها، وذلك لأن المدير عنصر مهم وأساسي فى المدرسة من أجل تحقيق أهدافها وتطويرها نحو الأفضل بشكل دائم، كما تهدف عملية الاختيار بالدرجة الأولى إلى تعيين أفراد يتوقع لهم النجاح فى المدارس التى سيديرونها، وأن عملية الاختيار الناجحة تتطلب مجموعة من الشروط وهى(١٩٤):

- المؤهل العلمى، أي أن يكون لديه مؤهل علمى عال وخاصة فى مجال التربية.
- الخبرة، أى أن يكون لديه خبرة واسعة وكبيرة فى مهنة التعليم.
- الأداء الوظيفي، أن يكون له سيرة وممتازة يتمتع بها أرشيفه فى مجال التربية والتعليم.
- المقابلة، وتعد عاملاً مهما فى الاختيار بحيث تكون متنوعة وتشمل على الكفايات والمهارات والسمات الشخصية التى لابد من التمتع بها.

وتتسم إجراءات اختيار القيادات المدرسية بالمركزية فى مصر حيث تنص المادة(١١) من اللائحة التنفيذية للباب السابع من القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١، يكون اختيار شاغلي وظيفة مدير مدرسة من بين شاغلي وظيفة معلم أول (أ) على الأقل، ووظيفة وكيل مدرسة من بين

شاغلي وظيفة معلم أول، ويكون الاختيار لمدة سنتين قابلة للتجديد، بشرط الحصول على مؤهلٍ عالٍ تربوي مناسب أو مؤهلٍ عالٍ مناسب بالإضافة إلى شهادة أو إجازة التأهيل التربوي، كذلك اجتياز برامج التنمية المهنية في مجال الإدارة المدرسية والتي تقررها الأكاديمية المهنية للمعلمين.

وتتولى مديريات التربية والتعليم بالمحافظات، بعد موافقة السلطة المختصة، الإعلان عن وظائف الإدارة المدرسية الشاغرة بها في مسابقة عامة في نطاق المحافظة من خلال إعلان في صحيفتين يوميتين واسعتي الانتشار، وتختص اللجنة المنصوص عليها في المادة العاشرة بالنظر في الترشيح لشغل هذه الوظائف على أساس الحاصل على أعلى درجات وفقاً للتقييم النسبي للمعايير والمهارات والقدرات المنصوص عليها في ذات المادة [١٩٥]. وهناك من يضيف على هذه الشروط شرطا آخر يتمثل في حضور المرشحين للترقية لبرنامج تدريبي يعد لهذا الغرض، يليه اختبار تحريري تخصص له مائة درجة، ويعد الحاصلون على ستين درجة على الأقل في الاختبار التحريري قد اجتازوا التدريب بنجاح، ويجوز للمرشح للترقية أن يقدم بحثا في أحد موضوعات التعليم يشهد بقدرته على الابتكار، ويخضع لمناقشة لجنة ثلاثية من رجال التعليم الذين يعلونه في الوظيفة[١٩٦].

وتنص الفقرة (د) من المادة السابعة للائحة التنفيذية للباب السابع من قانون ١٣٩ لسنة ٢٠٠٧ أنه يشترط لاختيار شاغلى وظيفة مدير مدرسة ووكيل مدرسة من بين شاغلى وظيفة معلم أول أن تتوافر فى المرشح السمات الشخصية من حيث الكفاءة والجدارة من واقع الملفات والجوانب الأخلاقية والمهنية والثقافية التى تؤهله لشغل الوظيفة[١٩٧].

ويختلف نظام اختيار قيادات المدارس الحكومية باختلاف مراحلها الدراسية في مصر وفق ما يأتى[١٩٨]:

١ – نظام اختيار القيادات المدرسية للمرحلة الابتدائية:

حيث وضعت وزارة التربية والتعليم مجموعة من المعايير الخاصة باختيار القيادات المدرسية في المرحلة الابتدائية، وتتمثل هذه المعايير فيما يأتى:

- الحصول على المؤهل تربوي(متوسط أو عالي).
- قضاء فترة لا تقل عن ثماني سنوات في العمل مدرسا أو وكيل مدرسة.

- انخراط المرشح في دورة تدريبية تعقد في نهايتها اختبارات تربوية وشفوية، ومقابلة شخصية، وضرورة حصوله على ٥٠%.
- من يتم اختياره لوظيفة المدير يبقى في العمل تحت التجربة لمدة عام دراسي يثبت بعدها في الوظيفة في حالة ثبوت نجاحه عمليا في إدارة المدرسة.

ولعل مما يؤخذ على هذه المعايير أن المتقدم قد تتوفر فيه تلك الشروط، لكنه ليس كفؤا للقيام بالمهام التي يجب عليه القيام بها، كما أن حصوله على ٥٠% فقط في اختبارات الدورة التدريبية لا يعد مؤشرا جيدا يجعله قادرا للاضطلاع بالمهام التي ستوكل إليه، أما فيما يتعلق بتعيينه مديرا لمدة عام دراسي، فهو أمر غير مقبول، لأنه لا يجب أن تكون العملية التربوية حقل تجارب، لأن في ذلك إهدارا للكثير من الطاقات.

٢ – نظام اختيار القيادات المدرسية للمرحلة الإعدادية:

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

٣ – نظام اختيار القيادات المدرسية للمرحلة الثانوية:

- يشترط حصوله على شهادة جامعية أو عليا بالإضافة للمؤهل التربوي، وقضاء ثماني سنوات في التدريس، وأربع سنوات أخرى في وظيفة وكيل مدرسة.
- أن يكون حاصلا على مؤهل عالي.
- يتقدم بطلب رسمي للترشيح بعد إعلان الإدارة التعليمية عن مسابقة اختيار مديري مدارس للمدارس الخالية من المدير.
- أن يكون حاصلا على الرخصة الدولية لقيادة الحاسب الآلي، وذو خلفية إدارية، ويقدم مع الطلب صحيفة أحوال حديثة.
- يتم الاختيار حسب الرغبة، فإن تقدم أكثر من مرشح لمدرسة بعينها يتم اختيار الأعلى مؤهلا(يعني بكالوريوس + دبلومة أو ماجستير مثلا)، فإن تساووا فالأقدم في الدرجة، فإن تساووا فالأقدم مؤهلا، فإن تساووا فالأكبر سنا.

ويشترط عند اختيار مديري المدارس الحكومية، أن يكون اختيار شاغلى وظيفة مدير مدرسة ووظيفة وكيل مدرسة من بين شاغلى وظيفية معلم أول(أ) على الأقل طبقاً للأسس الآتية:

- الحصول على مؤهل عال تربوى مناسب أو مؤهل عال مناسب بالإضافة إلى شهادة (إجازة) التأهيل التربوى ويفضل الحاصل على مؤهل أعلى.
- قضاء مدة سنتين على الأقل في وظيفة معلم أول (أ) وذلك بالنسبة لشغل وظيفة وكيل مدرسة ، وأربع سنوات على الأقل بالنسبة لشغل وظيفة مدير مدرسة.
- اجتياز برنامج التدريب المؤهل للوظيفة طبقا لما تقرره الأكاديمية المهنية للمعلمين.
- الحصول على تقرير تقويم أداء بمرتبة فوق المتوسط على الأقل فى سنتين سابقتين مباشرة على النظر فى شغل وظيفة مدير مدرسة.
- الحصول على شهادة الصلاحية لمزاولة وظائف الإدارة المدرسية.
- تتولى مديريات التربية والتعليم بالمحافظات، بعد موافقة السلطة المختصة الإعلان عن وظائف الإدارة المدرسية الشاغرة بها وتقدم الطلبات إلى الجهة التى يحددها الإعلان وتشكل لجنة بقرار من المحافظ المختص برئاسة مدير المديرية تضم عناصرا فنية وقانونية وإدارية تتولى الاختيار من بين المتقدمين في ضوء الأسس المنصوص عليها في المادة السابقة[١٩٩] .

وقد ترتب على نظام اختيار القيادات الإدارية بالمدارس بعض السلبيات، حيث قامت دراسة عامر بإعداد استبيان كأداة لرصد الممارسات الإدارية بالمدارس وتشخيص المعوقات التى تحول دون تأهيل الإدارة المدرسية للجودة العالية، والتى تتمثل فيما يأتي[٢٠٠]:

- الافتقار إلى تدريب فعال فى مجال جودة القيادة المدرسية.
- اتجاه السلطات التعليمية إلى المركزية فى مجال اختيار القيادات المدرسية.
- تعدد المناصب الإدارية دون حدود تفصلها.
- تردى النظام المعلوماتي فى المدارس.
- الافتقار إلى الآليات وخطط التدريب على المترقين لوظائف أعلى.
- الفجوة بين القياس والتقويم وجودة التعليم .
- إحجام القيادات المدرسية على تفويض بعض سلطاتهم إلى العاملين.
- تدنى مستوى المدخلات المدرسية.

ومن هنا يتضح واقع نظام اختيار المرشحين لوظائف القيادة المدرسية حيث يشير إلى أن

عملية الاختيار تقوم على مجموعة من الشروط والتى قد تتسبب فى العديد من السلبيات التى سبق الإشارة إليها، كذلك أدت السلبيات التى تواجه عملية اختيار القيادات المدرسية إلى قلة فعاليتها فى تنمية مهاراتهم الإدارية والفنية، الأمر الذى يقلل من قدرة القيادات على مواجهة التحديات الإدارية.

الجزء الرابع– التصور المقترح للدراسة

- أجاب الإطار المقترح للدراسة الحالية عن السؤال الخامس ونصه: ما التصور المقترح لتطوير نظام اختيار القيادات المدرسية فى مصر في ضوء خبرة سنغافورة وفنلندا؟. وجاءت الإجابة عنه من خلال المحاور الفرعية الآتية:

أولا– فلسفة التصور المقترح ومبادئه:

تعتبر القيادات المدرسية المؤهلة من جميع النواحي، والتي تمتلك الدراية والحكمة والقرار السليم ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها في جميع ميادين الحياة وفي جميع مؤسسات الدولة ومنها المؤسسات التعليمية، وبدون القيادة المدرسية المؤهلة لا يمكن تحقيق الأهداف المرجوة بكفاءة وفعالية.

ومن هنا يمكن القول بأن نظام اختيار القيادات المدرسية يمثل مدخلا يمكن الاسترشاد به فى تحديد مستوى وكفاءة النظام المدرسي، ومن ثم يتطلب تطويره تضافر جهود كافة المعنيين بالمدرسة فى المجتمع من خبراء وعلماء وأكاديميون وتربويون وقانونيين وطلبة ومعلمون. ومن هنا جاءت فلسفة بناء التصور المقترح لتطوير نظام اختيار القيادات المدرسية فى مصر على ضوء خبرات سنغافورة وفنلندا فى هذا الإطار. ومن هنا ترتكز فلسفة التصور المقترح على المبادئ الآتية:

- تعد القيادات المدرسية من أهم الموارد البشرية فى المؤسسات التعليمية بصفة عامة والمدارس بصفة خاصة، باعتبارها المنوطة بتشغيل وتوجيه العمل المدرسي، كما أنها الأكثر تكلفة فى الإعداد والأوسع فى التأثير.
- يمثل نظام اختيار القيادات المدرسية بعدا محوريا فى إدارة رأس المال البشري المدرسي، باعتبارها الوسيلة الوحيدة للحصول على أفضل القيادات المدرسية وانتقاء أحسن الكفاءات القيادية.

- أن ارتفاع المستوى الأكاديمي وزيادة عدد سنوات الخبرة لا يعد مؤشرا للتفوق فى المناصب القيادية المدرسية، ومن ثم يتطلب الأمر تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية فى مصر عدم الاقتصار على المعايير التقليدية لاختيار القيادات المدرسية المؤهلة من بين المعلمين.
- تعد الأولويات الاجتماعية والتوجهات الفلسفية والسياسية والخصائص الثقافية التى توجه النظام المدرسي من أهم المتغيرات المؤثرة على نظام اختيار القيادات المدرسية، والتى تختلف وفقا لظروف كل مجتمع وخصوصيته الثقافية.

وفي ضوء ما سبق؛ يمكن بلورة فلسفة نظام اختيار القيادات المدرسية فى مصر: "أن تعتقد المدرسة المصرية بأهمية نظام اختيار القيادات المدرسية نظريا وعمليا؛ بما يحقق الأهداف الخاصة بالنظام المدرسي".

ثانيا– أهداف التصور المقترح:

يستهدف النموذج البنائي المقترح ما يأتي:

- التأصيل لنظام اختيار القيادات المدرسية، وأن معالجة المنظور الدولى له فاقت الأدبيات المعاصرة؛ لشمولية المعالجة، بواقعية ومثالية منقطعة النظير.
- التغلب على المشكلات المرتبطة بواقع نظام اختيار القيادات المدرسية، وما يمكن أن يدور من صراعات داخلية، والتخفيف من حدتها، بما لا يضر بالعملية التعليمية ذاتها.
- تنقية أجواء المناخ المدرسي من الأمراض الاجتماعية كالحسد والغيرة والأنانية والقلق والغرور، وغيرها من الأمراض ذات التأثيرات المدمرة للقيادة المدرسية.
- تحقيق النظرة التكاملية والمعالجة المتكاملة لقضايا الإدارة المدرسية؛ فهي لا تعمل بمعزل عن أحد، ولا تدور في الفضاء، ولكنها تتفاعل مع الأفراد والمؤسسات المحيطة.
- الوسطية وعدم المغالاة في تركيز القيادة المدرسية على مكون أو هدف بعينه، وعدم التراخي في التعامل مع مكون أو هدف آخر، وهو ما ينسجم وثقافتنا المدرسية.
- العودة إلى تفعيل قيم القيادة المدرسية؛ في زمن تلاحقت به المشكلات النفسية والاجتماعية وزادت حدتها؛ لما لها من آثار إيجابية في مجابهة هذه المشكلات التي لا مفر منها فى الواقع المدرسي.

- دعم دورة الحياة للأجيال القيادية القادمة، من خلال تعزيز القدرات والمهارات القيادية للقيادات المدرسية من خلال تطوير نظام اختيارهم .

ثالثا- متطلبات تطبيق التصور المقترح:

لإمكانية تبني تطبيق النموذج المقترح، والاستفادة منه بالمدارس المصرية، ترى الدراسة الحالية ضرورة توافر المتطلبات الآتية:

- تضمين أدبيات اختيار القيادة المدرسية، ومنظورها الدولى، بهدف اكتساب القيادات المدرسية المحتملة المعايير المناسبة لأدائهم فى قيادة مدارسهم بما يحقق نتائج تعلم عالية لطلبتهم، وغيرها من مخرجات نظام التعليم المدرسي.
- اقتراح معايير أخرى، تضم للمعايير الحالية فى نظام اختيار القيادات المدرسية، بحيث لا تقتصر على الشروط التقليدية كالأقدمية، والمعمول بها في اختيار مديري المدارس بمصر.
- أن تركز الجهات المسئولة عند اختيار القيادات المدرسية على تقييم أداء المدارس والمديرين على البعد الإنساني والاجتماعي بالمدرسة، ويكون لهذا البعد نصيب في تقييم أداء القيادات، واجتيازهم لهذا البعد يعد شرطا أساسيا؛ لاستمرارهم في الوظيفة أو الترقي لوظيفية قيادية أعلى.

رابعا- بعض الإجراءات المقترحة لتطوير نظام اختيار القيادات المدرسية فى مصر على ضوء خبرتى سنغافورة وفنلندا:

وهي عبارة عن مجموعة الممارسات التي يتضمنها نظام اختيار القيادات المدرسية، وعند توافرها في النظام المتبع فى نظام الاختيار لقادة المدارس، فإنها تعبر عن فلسفة ورؤية لدى القائمين على النظام المدرسى في التعامل مع المشكلات والقضايا التي تواجه المدرسة، وتفصيل تلك الإجراءات على النحو الآتي:

١- إجراءات تتعلق بفلسفة القيادة المدرسية:

- ألا تقتصر القيادة المدرسية الفعالة على المكاتب أو المواقع الرسمية، بل توزع بدلا من ذلك على مجموعة من الأفراد في المدرسة، من خلال عمليات تفويض السلطات والصلاحيات.

- أن يمثل التطوير المستمر لقيادات المدارس إحدى أولويات السياسة التعليمية المصرية باعتبارها مطلبا للتطوير المهني لموظفي التعليم.
- أن تهدف فلسفة القيادة المدرسية إلى تحسين مستوى الإنجاز والرفاه الاجتماعي، واعتبار قادة المدارس قادة مجتمعيين وليس قادة للتعلم فقط، ضمن مجتمعهم الأوسع.
- ألا يركز عمل القيادة المدرسية على التعامل مع العمليات اليومية، والتى تتألف من الأعمال الإدارية الروتينية والتعامل مع متطلبات الوظيفة ومختلف الأعمال اليومية الأخرى، والتى تستغرق جزء كبير من عمل مدير المدرسة يوميا.
- إعادة توزيع القيادة بين سلطة المحليات والمدارس؛ بما يساهم فى تحقيق المشاركة بين القيادة التعليمية على مستوى المحليات والمدارس بحيث يتم تبادل المشاكل ووضع الحلول بشكل تعاوني.
- أعادة توزيع القيادة داخل المدارس بما يساهم فى تحرير المسؤوليات الأخرى للقيادات المدرسية، وبما يساعد على تطوير الخبرة والقدرات القيادية لدى القيادات المستقبلية.
- أن تعتمد فلسفة القيادة المدرسية على تقديم المساعدة المباشرة للمعلمين، وتنمية قدرات الموظفين، والتطوير المهني، وتطوير المناهج، والبحوث الإجرائية.
- أن تركز المدارس على جوهر التميز المؤسسي، وليس شكله، بل يجب على قادة المدارس التركيز على التميز المدرسي باعتباره النتيجة المرجوة وترك درجة التميز كأحد مخرجاتها.
- أن تعكس فلسفة القيادة المدرسية اتجاهات التغيير التنظيمي، من خلال توافر الثقافة المدرسية المؤدية إلى تحقيق النجاح وتوفير فرص للتعلم، إضافة إلى تبسيط عمليات التعليم والاستخدام الأمثل لموارد المدرسة.
- يجب على قادة المدارس، ليس فقط تفكيك المشاكل المدرسة، إنما التصدي لمثل هذه المشكلات بطريقة منهجية ومتكاملة، من خلال توفير إطار نظامي لتمكين القيادات المدرسية.
- اعتبار القيادة المدرسية من العوامل الأكثر مساهمة في تحقيق جودة النظم المدرسية.

٢- إجراءات تتعلق بدواعى تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية:

- مواجهة التحديات والضغوط التى تواجه القيادات المدرسية، فى القرن الحالى مثل الابتكار التكنولوجي السريع وزيادة تأثيرات العولمة الاقتصادية.
- يعد تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية مدخلا للإصلاح المدرسي، باعتباره وسيلة للمواءمة بين المدارس والمحليات من أجل تعزيز الرؤية المدرسية المشتركة.
- زيادة الدعوات من قبل المستهدفين وأصحاب المصالح من النظام المدرسي بأهمية التعليم وتنمية المهارات المستقبلية لدى القيادات المدرسية.
- الدور الذى تقوم به القيادات المدرسية فى تحسين تعلم الطلاب والفعالية التشغيلية وتخصيص الموارد، والتحول المدرسي.
- تعزيز نظم المساءلة وإدارتها، من خلال مشاركة القيادات المدرسية فى تحديد الأهداف مع المديرين ودعمهم من أجل تحقيق هذه الأهداف.
- تعظيم دور القيادة المدرسية تجاه المتغيرات التنظيمية (مثل صنع القرار، والمناخ والثقافة المدرسية، وتوقعات المعلمين للأداء، والمنظمة ذاتها) والمتغيرات السياقية (مثل حجم وخصائص أعضاء هيئة التدريس وخصائص المجتمع والمستوى المدرسي).

٣- إجراءات تتعلق بأدوار ومسئوليات القيادات المدرسية:

- أهمية التحديد الدقيق لأدوار القيادات المدرسية بحيث يكون مسئولا عن مختلف العمليات الإدارية بالمدارس، إضافة إلى دورهم فى تقييم الطلبة، واتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة.
- إدارة العلاقات المدرسية، وضبط الثقافة المدرسية المناسبة للتعليم والتعلم باعتبارها أحد أهم أدوار القيادات المدرسية.
- تنظيم العلاقات مع أصحاب المصلحة بالمدرسة، وتعزيز عملية صنع القرارات المشتركة، وإقامة الشراكات مع الآباء والأمهات، بما يساهم فى بناء علاقات مثمرة مع أصحاب المصالح.
- إدارة القضايا المدرسية المعقدة، وتنمية قدرات العاملين من خلال تنويع المواهب والإمكانات بين موظفيها والقدرة على إدارتها، وهو ما يعد شكلا من أشكال التنمية الوظيفية للعاملين وبناء القدرات، وتوزيع المسؤولية، وتمكين العاملين.
- تعظيم دور القيادات المدرسية فى إدارة المناهج الدراسية وواجباتهم نحو المدرسة بأكملها.

- **أهمية دور القيادات المدرسية فى قيادة الفريق وتنمية المهارات الشخصية للعاملين وتقييم سجلات الإنجاز وواجبات التدريس بالمدرسة.**

٤- إجراءات تتعلق بنظام اختيار القيادات المدرسية:

- **أن يتم تصميم سياسة تعيين واختيار القيادات المدرسية فى إطار المشاركة بين وزارة التربية والتعليم ونظام الإدارة المحلية بحيث يتم إعداد المعلمون ليصبحوا مدراء، وفى كل مستوى يتم فحص وتقييم المعلمون على أساس أدائهم، وبحيث يتم اعتماد إجراءات ومعايير التوظيف محليا.**
- **أن يتضمن نظام اختيار القيادات المدرسية، الجمع بين خيارات ثلاثة: شهادة في الإدارة التعليمية، والخبرة التعليمية، وتدريب جامعي يشمل معرفة كافية بالإدارة التعليمية.**

العنصر	الوصف
مقدم الخدمة	وزارة التربية والتربية بالتعاون مع كليات التربية
الفئة المستهدفة	المعلمون قبل التقدم بطلب للحصول على القيادة المدرسية
الأهداف	إعداد القيادات المدرسية
المحتوى	المدرسة كمنظمة متعلمة: مبادئ الإدارة، قيادة النظم، التعلم في مكان العمل. البحوث العملية والتقييم: الممارسة القائمة على حل المشكلة، والتسويق، والتقييم التعليمي إدارة البرامج المدرسية: تطوير المناهج الدراسية وتنفيذ التغيير، التطوير المهني للموظفين. الحوكمة: صنع السياسات التعليمية، الإدارة المالية في المدرسة، أخلاقيات وقرارات الإدارة
الأساليب	المحاضرات والندوات وورش العمل، والدروس
الخطة	٢ ساعة تدريبية لمدة ٤ أسابيع بدوام كامل قراءات إضافية في ٩ أشهر بدوام كامل ٢١أسبوعا من الندوات(٢٨٦ ساعة اتصال في الفصل الدراسي) ٢٤ أسبوع من التدريب العملى في المدارس
الحالة	إلزامية
التكلفة	تحدد من خلال مديرية التربية والتعليم، بتمويل من الدولة؛ سيتم دفع الراتب طوال البرنامج

- وضع مجموعة من الشروط المسبقة لاختيار القيادات المدرسية قبل الخدمة، مثل اشتراط الحصول على برنامج إجباري في الإدارة التربوية، تتولى وزارة التربية والتعليم وكليات التربية تقديمه للمرشحين عند التقدم لوظائف القيادة المدرسية. وبحيث يتكون دبلوم الإدارة التربوية مما يلى:
- أن يتضمن نظام اختيار القيادات المدرسية، حضور برنامج الإدارة والقيادة في المدارس، إضافة إلى المقابلات وبمجرد قبولها، يمكن لقادة المدارس الطموحين حضور تدريب للقيادة التنفيذية لفترة زمنية تحددها المديريات التعليمية.
- أن يكون المرشحون الأساسيون للقيادة المدرسية من أوائل المعلمين ومن ذوي الخبرة، كما يشترط حصولهم على درجة الماجستير على الأقل، وبحيث تتولى مديريات التربية والتعليم اتخاذ القرار النهائي بشأن التعيين.
- ضرورة وضع مسار لاختيار القيادات المدرسية من خلال خطة للتطوير المهني تتضمن ثلاثة مسارات للتقدم الوظيفي للمعلمين، وهي المسار التعليمي، ومسار القيادة، والمسار المتخصص، بحيث يتم بتحديد المعلمين الذين يطمحون إلى أن يصبحوا مدراء، كما تتضمن الخطة انتقالا أكثر سلاسة مع تقاعد كبار المديرين في السنوات المقبلة، مما يحول دون حدوث أزمة محتملة بسبب الفارق الزمني بين توافر المرشحين المحتملين وتقاعد كبار المديرين.
- أن تتضمن طرق الاختيار مجموعة إجراءات بحيث يدعى المعلمون إلى إجراء المقابلات والاختبارات النفسية بناء على توصية مدير الإدارة التعليمية، وبحيث تشمل الإنجاز الأكاديمي، والخبرة في التدريس، وتقارير التقييم.
- أن يعين مدراء المدارس في البداية لمناصبهم لفترة تجريبية مدتها ستة أشهر، لإثبات ما يكفي من الخبرة الإدارية والتعليمية، كما يمكن اشتراط اجتياز اختبار يقيس المعرفة بشأن القانون العام، والإجراءات الإدارية، وإدارة شؤون الموظفين، والمالية والإدارة التعليمية.
- أن يتضمن برنامج القيادة التربوية – باعتباره أحد متطلبات المؤهلات المطلوبة– المجالات التالية:

١ – أساسيات القانون العام.

٢ – الإدارة العامة والبلدية.

٣ – الإدارة التعليمية.

٤ – إدارة الموارد البشرية.

٥ – الإدارة المالية.

- أن يتم تقييم القيادات المدرسية، بحيث يأخذ التقييم في الاعتبار العمليات والنتائج في المجالات التالية: رؤية المدرسة؛ والإدارة والتخطيط الاستراتيجي؛ وتطوير وإدارة الموظفين؛ وإدارة الموارد والعمليات المدرسية. كما يتم تقييمهم على مستوى أدائهم العام، والذي يشمل التحصيل الدراسي للطالب، وكذلك الإنجازات في المجالات غير الأكاديمية مثل الفنون،واللياقة البدنية والرياضة، والرفاه الاجتماعي والمعنوي لطلابهم.
- أن يتم توفير دورات مخصصة للمديرين بعد الخدمة لتجهيزهم بشكل أفضل ليكونوا قادة فعالين في مجالات مثل القيادة والتخطيط الاستراتيجي والإدارة، وإدارة الموظفين، وإدارة الطلاب وإدارة الموارد.
- أن يتم تقديم المشورة للمديرين الذين يبدون مستوى متدنى فى التقييم، أما المدراء الذين يبدون قدرات قيادية قوية ورؤية واسعة للتحسين التعليمي فتتاح لهم الفرصة للترقية لمستويات إدارية أعلى من خلال إتاحة الفرص للتقدم الوظيفي، وفي هذه الحالة، قد يصبح مدير المدرسة، مدير لإدارة التعليم على المستوى المحلى، أو الانتقال إلى منصب أعلى آخر في المديرية التعليمية أو وزارة التربية والتعليم.
- ضرورة أن يكون للمعلمين وأولياء الأمور دور في اختيار وتعيين مديري المدارس، بحيث يتم استشارة أعضاء هيئة التدريس وممثلي الآباء عند تحديد كفاءات المديرين الجدد أو عند مقارنة المتقدمين لهذا المنصب.
- ضرورة أن يقوم قادة المدارس الأكثر خبرة بتوجيه القادة المعينين حديثا كجزء من استراتيجية التحسين المستمر وبما يتيح لقادة المدارس ذوي الخبرة الفرصة أن يصبحوا مراقبين للمدراء، وهي الخطوة الأولى نحو دور قيادي بالمنظومة التعليمية على المستوى المحلى.

خامسا– صعوبات تطبيق النموذج المقترح، وسبل التغلب عليها:

تتوقع الدراسة الحالية بعض الصعوبات عند الأخذ بالإجراءات المقترحة، لعل منها ما يأتي:

- صعوبات إدارية مثل التنظيمات الإدارية للمدارس، والتي تعتبر غير ملائمة أو متعارضة لثقافة القيادة المدرسية، ووجود تشريعات وقوانين، تؤدي إلى ممارسات روتينية عقيمة، مع نقص في إصدار لوائح تيسر العمل بالمدارس، بعيدا عن أنماط الإدارة الروتينية.
- صعوبات تتعلق بنظم إعداد القيادات المدرسية وتدريبها، والتي تفتقر إلى المنظومية، ولا تتماشى مع الاتجاهات الإدارية الحديثة في مجال القيادة.
- صعوبات تتعلق بالجوانب والإمكانات المادية، والتي تقف وراء ظهور العديد من المشكلات المدرسية فيما يتعلق بنظام اختيار القيادات المدرسية؛ بحكم أوضاعها الاقتصادية المتردية، والتي تتباطأ بسببها تنفيذ جهود التطوير، على جميع المحاور، بما في ذلك محور القيادة المدرسية.
- صعوبات مجتمعية، حيث تسود المجتمع المصرى في الوقت الحالي أجواء من الكراهية والمنازعات والفرقة، ويعد ذلك التحدي الحقيقي لتطبيق النموذج المقترح بالمدرسة المصرية، حيث الارتباط الوثيق بين المدرسة ومجتمعها، وكما يقال أن المدرسة بنت المجتمع.

وللتغلب على تلك الصعوبات والحد من تأثيرها السلبي؛ توصي الدراسة بما يأتي:

- ضرورة امتلاك الإرادة الإدارية لدى المسئولين عن اختيار القيادات المدرسية، لتنقية التشريعات والقوانين المنظمة لسير العمل بالمدارس، وإلغاء ما يمكن أن يؤدي إلى الروتين، واستبدالها بتشريعات وقوانين أخرى ملائمة لتطبيق كل ما هو جديد ومفيد من اتجاهات القيادة المدرسية.
- ضرورة توفير الحد الأدنى من الإمكانات المادية المناسبة للعبء الموجود على عاتق القيادات المدرسية، بحيث يمكنها العمل في أجواء من الراحة النفسية والعلاقات الاجتماعية المناسبة للإنتاج، والتي تسهم بدورها في إيجاد مناخ مدرسي مناسب.
- ضرورة بذل الجهات المسئولة عن التعليم جهودها لتجنب القيادات المدرسية الصراعات والمنازعات والعصبيات، والتى تؤثر بشكل سلبي على أداء القيادات المدرسية ومن ثم تدنى المخرجات المدرسية.

قائمة المراجع

(1)Petros Pashiardis:"D**emocracy and leadership in the educational system of Cyprus**",Journal of Educational Administration, Vol. 42, No. 6,2004, p.565.

(٢)صفاء أحمد محمد شحاته: "تصور مقترح لتطوير أداء مؤسسات التعليم قبل الجامعى فى مصر"، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد ٣٥، الجزء الثالث، ٢٠١١، ص ص ٥١٧-٦٤٠.

(3)Lee Harvey & Diana Green:"**Defining Quality**", Assessment and Evaluation in Higher Education, Vol.18., Issue.1., 1993, p. 26.

(٤)عبد الحميد عبد الفتاح شعلان:"**اللامركزية كمدخل لفعالية جودة عملية صنع القرار في مصر**"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠٠٧، ص١٩.

(5) Helen M. Marks & Susan M. Printy:"**Principal leadership and school performance: An integration of transformation and instructional leadership**",Educational Administration Quarterly,Vol. 39.,2013,p.294.

(6)OECD, Organization for Economic Co-Operation and Development "OECD", **Improving School Leadership**, Vol.2, Education and Policy Division,2009,pp.12-14.

(٧) أسعد درويش مفتي:"**العوامل المؤثرة في صنع القرار الإداري المدرسي**"،رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، ٢٠١٢، ص ٣٤.

(8)Stephan Gerhard Huber & Maren Hiltmann:"**School Leadership – International Perspectives - Studies in Educational Leadership**", Springer Science & Business ,2010,pp.316-318.

(9)Finnish National Board of Education:"**International Survey on Educational Leadership: A survey on School Leader's Work and Continuing Education**", Finnish National Board of Education,2012,p.18.

(١٠) أسعد درويش مفتي:مرجع سابق، ص ٣٤.

(١١) عبد القادر خالد رباح أبو علي:"**العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية**"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة،٢٠١١، ص ١٥٦.

(12)Timothy Besley& Marta Reynal Querol:"**Do Democracies Select More Educated Leaders?**", European Research Council, European Community's Seventh Framework Programme,The Spanish Ministerio de Educació,2009, p.7.

(13) see:

- J.Blackmore&Others:"**Principal Selection: Homosociability, the search for security and the production of normalized principal identities**". Educational Management Administration and Leadership, Vol. 34, No. 3,2006, pp. 297-317.
- Keri Schlueter & Jan Walker:"**Selection of School Leaders: A Critical Component for Change**", National Association of Secondary School Principals, NASSP Bulletin, Vol.92, No. 1,2008, p.297.

(14)Anthony H. Normore:"**Recruitment and selection: Addressing the leadership shortage in one large Canadian school district**", Canadian Journal of Educational Administration and Policy, Issue 30,2004,pp.1-2.

(١٥) محمد عبد الحميد محمد وأسامة قرني:"**رؤية مقترحة لاختيار القيادات المدرسية فى ضوء معايير الإدارة المتميزة**"، المؤتمر السنوى الخامس عشر، تأهيل القيادات التربوية فى مصر والوطن العربى، ج ١، مصر، ٢٠٠٧، ص ٦٥.

(١٦) محمد المحمدى الماضى:"**التحديات التى تواجه القيادات الإدارية العربية فى القرن ٢١**"، دراسة مقدمة الى المنظمة العربية للتنمية الإدارية:"**إدارة وتنمية الموارد البشرية فى القطاع العام– الواقع والتطلعات والتحديات**"، القاهرة، ديسمبر ٢٠١٢، ص ١٩٨.

(١٧) كمال عبد الوهاب أحمد :"**دراسة تحليلية لبعض المشكلات التعليمية المؤثرة في تحقيق المناخ التربوي بالمدرسة الثانوية العامة في مصر**"، رسالة ماجستير، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس، ٢٠٠٠م، ص١١٥.

(١٨) أحمد إبراهيم أحمد: "**الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**"، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ص٥٢-٥٣.

(١٩) راجع:

- أحمد إبراهيم أحمد:مرجع سابق، ص٥٢.
- كمال عبد الوهاب أحمد :مرجع سابق، ص١٦٣.

(٢٠) أحمد عبد الحميد الشافعي والسيد محمد ناس:""**ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منها في مصر**" ، **مجلة التربية**، العدد الأول، المجلد الثاني، فبراير ٢٠٠٠ ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة ، ٢٠٠٠م ، ص١٠٥.

(٢١) المرجع سابق ، ص١٠٣.

(٢٢) ضياء الدين زاهر:"الوظائف الحديثة للإدارة المدرسية من منظور نظمى" ، **مجلة مستقبل التربية العربية** ، العدد الرابع، الجزء الأول، أكتوبر ١٩٩٥، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية بالتعاون مع جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٩٥م ، ص ص٩ -١٠.

(٢٣) محمد سيف الدين فهمى:"**المنهج في التربية المقارنة**"، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥، ص ص ٥٨٩-٥٩٠.

(٢٤) منال الكردي وجلال العبد:"**مقدمة في نظم المعلومات الإدارية(النظرية – الأدوات – التطبيقات)**"، الدار الجامعية، الإسكندرية،٢٠٠٢، ص ٤٩.

(٢٥) عبد الحميد المغربي:" **نظم المعلومات الإدارية :الأسس والمبادئ**"، المكتبة العصرية، المنصورة،٢٠٠٢، ص ١٧.

(٢٦) أحمد مصطفى الحسين:" **تحليل السياسات – مدخل جديد للتخطيط في الأنظمة الحكومية**، ط٤، جمعية الاجتماعيين، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٤، ص ٢٣.

(٢٧) عثمان الكيلاني وآخرون:"**المدخل إلى نظم المعلومات الإدارية**"،دارالمناهج للنشر والتوزيع،عمان، ٢٠٠٠،ص ١٥.

[٢٨] محمد منير مرسي:" **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**"، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠١، ص ١٤.

[٢٩] محمد محمود الحيلة:" **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**"، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، ٢٠١٢، ص ١٢.

[٣٠] حصة محمد صادق:" معايير وأساليب اختيار مديري المدارس القطرية.نموذج مقترح"، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر ، العدد التاسع، السنة الخامسة، ، يناير ١٩٩٦.

[31] Tony Bush & David Jackson:" **A Preparation for School Leadership International Perspectives**", Educational Management & Administration , Vol.30., No.4.,2002,p.417.

[32] Zoe Boon & Kenneth Stott:"**The making of principals in Singapore schools**", Educational Research Association of Singapore (ERAS) Conference, Singapore, 24-26 November 2004.

[٣٣] محمد إبراهيم القداح وعبد الله بشار السليم:" معايير اختيار المشرفين التربويين من وجهة نظرة القادة والمشرفين التربويين ومديرى المدارس الثانوية في الأردن "، **مجلة بحوث التربية النوعية**، العدد ١٣، جامعة المنصورة، ٢٠٠٩.

[٣٤] عطية عبد الواحد سالم:" **اختيار وإعداد وتنمية القيادة الإدارية البديلة في ليبيا – الواقع والرؤية المستقبلية**"، دراسة مقدمة لملتقى القائد الإداري في بناء وتمكين الصف الثانى من القيادات، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، تونس، في الفترة من ١–٣ يونيو، ٢٠٠٩.

[35] Patricia A. Cruzeiro & Mike Boone:"**Rural and Small School Principal Candidates: Perspectives of Hiring Superintendents**", The Rural Educator, Vol. 31, No. 2,2009.

[36] Leonard Orr:"**What Indiana School Board Members Look for When Hiring a Superintendent**", Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana State University, 2009.

[٣٧] على ميا وآخرون:" معايير اختيار القيادات الإدارية دراسة مقارنة على شركات القطاع العام والخاص الصناعى في سورية"، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية ، عدد ٢، مجلد ٣٢، ٢٠١٠.

[38] Elizabeth A.Weber:" **A Study of The Structure and content of Principal selection Interviews In Pennsylvania**", Unpublished Doctoral Dissertation. Immaculata University, ProQuest Dissertations & Theses,2012.

[39] Pak Tee Ng:" **Developing Singapore school leaders to handle complexity in times of uncertainty**", Asia Pacific Educ. Rev, Issue14, 2013.

[٤٠] ظلال محمد عادل سليمان :"تصور مقترح لمعايير اختيار القيادات المدرسية في مصر على ضوء أدوارهم التربوية وبعض التوجهات العالمية"، **مجلة المعرفة التربوية**، عدد ٥، مج ٣، الجمعية المصرية لأصول التربية ببنها ، ٢٠١٥.

[41] Tony Bush & David Jackson:**Op.Cit.,** p.417.

[42] P.Hallinger & R.Heck,:"**Can Leadership Enhance School Effectiveness?**", in T.Bush, L.Bell, R. Bolam, R. Glatter and P. Ribbins (eds) **Educational Management: Redefining Theory**, Policy and Practice, London, Paul Chapman ,1999, p. 179.

[٤٣] جودت عزت عطوى:" **الإدارة التعليمية والاشراف التربوى أصولها وتطبيقاتها**"، الدار العلمية الدولية، الأردن ، ٢٠٠١ ، ص ٨٩.

[44] American Institutes for Research:"Hir**ing Quality school leaders challenges and Emerging Practices**", 2012, pp.7-8.

[٤٥] محمد منير مرسي:مرجع سابق، ص ٩١.

[46] Linda L.Baker:"**Principal Selection and the Stories Superintendents Tell**", Unpublished Doctoral dissertation, East Tennessee State University, ProQuest Dissertations & Theses, 2001, p.24.

[47] Michael Barber & Others:"**Capturing the leadership premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future**", London, McKensey & Company, 2012, pp.13-14.

[48] Bill Mulford:"**School Leaders : Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness**", A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Activity Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers,April 2003,p.46.

[49] Denise Vaillant:" **School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education**", Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges, 2015,p.2.

[50] Ibid.,p.2.

[51] Bill Mulford: Op.Cit.,pp.46-47.

(52)Pak Tee Ng:"**Educational reform in Singapore: from quantity to quality**", Educ Res Policy Prac,Issue7 ,2008,p.5.

(53)A.Hargreaves & D.Shirley:"**The fourth way: The inspiring future for educational change**", Thousand Oaks, Corwin Press,2009,pp.163-168.

(54)C. Dimmock, & Cy.Tan **:"Educational leadership in Singapore: Tight-coupling, sustainability, scalability, and succession",** Journal of Educational Administration Vol.51.,Issue.3.,2013,pp.1-3.

(55)Zoe Boon & Kenneth Stott:"**The making of principals in Singapore schools**", Educational Research Association of Singapore (ERAS) Conference, Singapore, 24-26 November 2004,pp.554-555.

(56)Pak Tee Ng:"**The Singapore School and the School Excellence Model**", Educational Research for Policy and Practice 2,2003, pp.30-35.

(57)Yan Hock Lim :"**Education in Singapore : Preparation for School Leadership**",Singapore Principal ,Geylang Methodist Secondary School Singapore, Australian Secondary Principals' Association National Conference 4-6 Oct 2006,2006,pp.1-5.

(58)Michael Barber & Others:Op.Cit.,p.11.

(59)Pak Tee Ng:"**The evolution of school accountability in the Singapore education system**", Education Assessment Evaluation and Accountability,Vol.22.,Issue.4.,2010,pp.283-284.

(60) David Ng Foo Seong :" **Gateways to Leading Learning - Instructional Leadership Practices in Singapore**", APCLC-HKPI Monograph Series,Number 4, 2015,pp.7-9.

(61)Pak Tee Ng:"**Educational reform in Singapore: from quantity to quality**",Op.Cit.,p.121.

(62)Pak Tee Ng: "**The Singapore School and the School Excellence Model**", Op.Cit.,pp.30-35.

(63)Ibid.,pp.30-35.

(64)G.Southworth:"**Instructional Leadership in Schools: Reflections and Empirical Evidence**",School Leadership & Management ,Vol.22.,Issue.1.,2002,pp.73-91.

(65)Ibid.,pp.73-91.

(66)Pak Tee Ng:"**The Singapore School and the School Excellence Model**",Op.Cit.,pp.30-35.

(67)C. Dimmock, & Cy.Tan **Op.Cit.,**pp.1-3.

(68)Pak Tee Ng:"**An examination of school leadership in Singapore through the lens of the Fourth Way**", Educ Res Policy Prac,Vol.11.,2012, pp.27-28.

(69)MOE:"**Education Statistics Digest 2016**", MOE, Singapore,2016,p.2.

(70)T.Fitzgerald:" **Gender matters with/in middle management**", New Zealand Journal of Educational Leadership,Vol.2.,2004,p.45.

(71)Tan Lay Choo & Linda Darling Hammond :"**Creating Effective Teachers and Leaders Singapore**",in Linda Darling Hammond and Robert Rothman (Eds):"**Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education System**s", Alliance for Excellent Education and the Stanford Center for Opportunity Policy in Education,2011,pp.39-40.

(72)Michael Barber & Others:Op.Cit., pp.23-24.

(73)Ronald H. Heck :"**School Context, Principal Leadership, and Achievement: The Case of Secondary Schools in Singapore**", The Urban Review, Vol.25, No.2, 1993,p.151.

(74)Yan Hock Lim : Op.Cit.,pp.1-5.

(75)David Ng Foo Seong : Op.Cit.,pp.7-9.

(76)C.Day & Others:"**Challenging the orthodoxy of effective school leadership**", International Journal of Leadership in Education, 4(1),2001,p.55.

(77) Pak Tee Ng:"**What is a good principal? Perspectives of aspiring principals in Singapore**", Educ Res Policy Prac ,Issue(15),2016,pp.100-103.

(78) Hak Hiang Koh & Others:"**How school leaders perceive the leadership role of middle leaders in Singapore primary schools**?", Asia Pacific Educ. Rev,issue 12,2011,p.611.

(79) Wenli Chen:"**School Leadership in ICT Implementation: Perspectives from Singapore**", Asia-Pacific Edu Res,issue (22),2013,pp.301-302.

(80) Ibid.,p.303.

(81)P.Hallinger & J . Murphy:"**Assessing the instructional management behavior of principals**", Elementary School Journal,Vol.86.,Issue.2.,1985, pp.217–247.

(82)Oluwatoyin Bolanle Akinola & Azeez Babatunde Adebakin:" **Principals‟ Graduate Qualification: A Plus for Secondary School Effectiveness in Nigeria**", Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences, Vol.3 No.1, January 2016,p.33.

(83)Yan Hock Lim :Op.Cit.,pp.5-6.

(84)Stephan Gerhard Huber & Maren Hiltmann:Op.Cit.,pp.316-318.

(85)Zoe Boon & Kenneth Stott:Op.Cit.,pp.554-555.

(86)A.Schleicher:"**Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World**", OECD Publishing,2012,p.25.

(87)Ibid.,p.25.

(88)Stephan Gerhard Huber & Mel West :"**Developing School Leaders: A Critical Review of Current Practices, Approaches and Issues,and Some Directions for the Future**", in K Leithwood, P. Hallinger (eds.)," Second International Handbook of Educational Leadership and Administration", Kluwer Academic Publishers,2002,pp.1082-1083.

(89)Stephan Gerhard Huber & Maren Hiltmann:Op.Cit.,pp.316-318.

(90)Oluwatoyin Bolanle Akinola & Azeez Babatunde Adebakin:" **Principals‟ Graduate Qualification: A Plus for Secondary School Effectiveness in Nigeria**", Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences, Vol. 3 No.1, January 2016,p.33.

(91)Tan Lay Choo and Linda Darling-Hammond :Op.Cit.,pp.39-40.

(92) Ibid.,pp.39-40.

(93)Yan Hock Lim :Op.Cit.,pp.5-6.

(94)A.Schleicher: :"**Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World**", Op.Cit.,p.25.

(95)Yan Hock Lim : Op.Cit.,pp.5-6.

96 **Singapore**, **From Wikipedia, the free encyclopedia**, https://en.wikipedia.org/wiki/Singapore,retrived on 2/1/2016.

(97)C. Dimmock, & Cy.Tan **:Op.Cit.,**pp.9-10.

(98)Stephan Gerhard Huber & Maren Hiltmann:Op.Cit.,pp.316-318.

99 Gundy Cahyadi & Others: " **Singapore's Economic Transformation**", Global Urban Development, Singapore Metropolitan Economic Strategy Report, Prague, Czech Republic , June 2004,pp.1-3.

100 Ibid.,pp.1-3.

(101)C. Dimmock, & Cy.Tan **:Op.Cit.,**pp.1-3.

(102)Ibid.,p.12.

[١٠٣] عنتر محمد أحمد عبد العال:" **التعليم العام وتنمية المصادر البشرية في سنغافورة : التجربة والدروس المستفادة**"، **الثقافة والتنمية**، عدد(٤) ، السنة(٢)، ٢٠٠٢، ص ص ١٤٨-١٤٩ ، ص ١٥٣.

[104]Pak Tee Ng:"**An examination of school leadership in Singapore through the lens of the Fourth Way**",Op.Cit.,pp.27-28.

[105]Stephan Gerhard Huber & Mel West :Op.Cit.pp.1082-1083.

[106]Michael Barber & Others:Op.Cit.,p.13.

[107] **Singapore**, **From Wikipedia, the free encyclopedia**, https://en.wikipedia.org/wiki/Singapore,retrived on 12/1/2016.

[108] **Ibid.**

[109] Ho Wah Kam & S. Gopinathan :"**Recent Developments in Education in Singapore**", School Effectiveness and School Improvement, 1999, Vol. 10, No. 1, p.102.

[110]C. Dimmock, & Cy.Tan **:Op.Cit.,**pp.1-3.

[111] Gundy Cahyadi & Others: " **Singapore's Economic Transformation**", Global Urban Development, Singapore Metropolitan Economic Strategy Report, Prague, Czech Republic , June 2004,pp.1-3.

[112] Ho Wah Kam&S. Gopinathan :"**Recent Developments in Education in Singapore**", School Effectiveness and School Improvement, 1999, Vol. 10, No. 1, pp. 101-102.

[113]P.Linnakylä:"**Finland**",In H. Döbert, E. Klieme, & W. Stroka (Eds.),:"**Conditions of school performance in seven countries, A quest for understanding the international variation of PISA results**", Munster, Germany, Waxmann ,2004,p.151.

[114]E.Aho, & Others:**"Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968**",World Bank,2006,p.115.

[115]A.Hargreaves & Others:"**School leadership for systemic improvement in Finland: A case study report for the OECD activity Improving school leadership**",2007,p.11.

(116)Ministry of Education:"**Improving School Leadership, Finland - Country Background Report**", Publications of the Ministry of Education, Finland 2007,p.18.

(117)A.Hargreaves& Others :Op.Cit.,p.4.

(118)Ministry of Education:Op.Cit.,pp.16-17.

(119)A.Hargreaves & Others:Op.Cit.,p.17.

(120) see:

- Ministry of Education:Op.Cit.,p.20.
- A.Hargreaves & Others:Op.Cit.,p.23.

(121) Ministry of Education:Op.Cit.,p.36.

(122)A.Hargreaves & Others:Op.Cit.,p.23.

(123)Ibid.,p.9.

(124)Ministry of Education:Op.Cit.,pp.33-34.

(125)Atso Taipale:" **International Survey on Educational Leadership on School Leader's Work and Continuing Education**", Finnish National Board of Education and the author,2012,p.4.

(126)Jukka Alava & Others:" **Changing School Management - Status Review**", Finnish National Board of Education and the author, May 2012,p.8.

(127)Ministry of Education:Op.Cit.,pp.33-34.

(128)Ibid.,p.19.

(129)A.Hargreaves & Others:Op.Cit.,p.19.

(130)P.Linnakylä:"**Finland**",In H. Döbert, E. Klieme, & W. Stroka (Eds.),:"**Conditions of school performance in seven countries, A quest for understanding the international variation of PISA results**", Munster, Germany, Waxmann ,2004,pp.163.

(131)E.Aho & Others :**"Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968**",World Bank,2006,p.103.

(132)A.Hargreaves& Others :Op.Cit.,pp.28-29.

(133)K.Värri & J.Alava:"**School management training: Country report**",Finland,2005,p.6.

(134)R.Rinne:"**The globalisation of education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium**", Educational Review,Vol.52.,No.2.,2000,p.131.

(135)Ann Derring & Others:"**Educational leadership development in Finland, the Netherlands and France:an initial comparative report**",MIE,Vol.19.,Issue.5,p.34.

(136)Ibid.,p.34.

(137)A.Hargreaves& Others :Op.Cit.,p.3.

(138)Ministry of Education:Op.Cit.,pp.20-21.

(139)Ann Derring & Others:Op.Cit.,p.34.

(140)Jukka Alava & Others: Op.Cit.,p.8.

(141) Ministry of Education:Op.Cit.,p.18.

(142) see:

- E.Aho, & Others: Op.Cit.,p.119.
- Ministry of Education: Op.Cit.,p.20.
- A.Hargreaves & Others: Op.Cit.,p.22.

(143)A.Hargreaves & Others: Op.Cit.,p.23.

(144) Ministry of Education: Op.Cit.,p.29.

(145)Jukka Alava & Others: Op.Cit.,p.8.

(146)Karin Manns:"**Educational Reform in Finland and Washington State, USA**", International Dialogues on Education, Vol.3, No.2, 2016, pp.83-90.

(147)Beatriz Pont& Others:"**Improving School Leadership**",Policy and Practice, Vol.1.,2008,p.80.

(148)R.Juusenaho: **Differences in comprehensive school leadership and Management**", dissertation, University of Jyväskylä,Finland,2004.

(149)K.Värri & J.Alava,:"**School management training: Country report**",Finland,2005,p.6.

(150) Ibid.,p.8.,p.25.

(151)A.Hargreaves & Others**:Op.Cit.,**pp.17-21.

(152) Ministry of Education: **Op.Cit.,**p.8.,p.27.

(153).Hargreaves & Others**:Op.Cit.,**pp.17-21.

(154)K.Värri & J.Alava:Op.Cit.,p.7.

(155) see:

- Ministry of Education:Op.Cit.,pp.28-29.
- A.Hargreaves & Others:Op.Cit.,pp.3-8.,pp.21-30.

(156)M.Risku & P.Kanervio :"**Research on Principals in Finland**",In O.Johansson(Ed.),Rektor – en forskningsöversikt 2000_2010,2011,p.172.

(157)Nikola Radivojevic :"**The Principal's Role in The Finish Schools** ", Metodicki obzori (Methodological surveys), Vol. 5.,2010,p.96.

(158)K.Värri & J.Alava:Op.Cit.,p.6.

(159) Ministry of Education:Op.Cit.,p.33.

(160) see:

- Ministry of Education:Op.Cit.,p.23., p.34.
- A.Hargreaves & Others: Op.Cit.,p.19.

(161)A.Schleicher:"**Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches**",International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing,2015,p.33.

(162) see:

- Ministry of Education:Op.Cit.,p.34.
- E.Aho & Others :**Op.Cit.,**p.119,p.135.

(163)A.Hargreaves & Others:Op.Cit.,p.23.

(164)see:

- K .Värri & J .Alava :Op.Cit.,p.7.
- Ministry of Education:Op.Cit.,pp.38-40

(165)K .Värri & J .Alava :Op.Cit.,p.12.

(166)A.Schleicher:"**Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches**",Op.Cit.,p.33.

(167)Atso Taipale:Op.Cit.,p.19.

(168)K .Värri & J .Alava :Op.Cit.,pp.9-11.

(169)Atso Taipale: Op.Cit.,pp.28-29.

(170) Ministry of Education: Op.Cit.,pp.45-46.

(171)Atso Taipale: Op.Cit.,pp.28-29.

(172)Jukka Alava & Others: Op.Cit.,p.18.

(173)Ministry of Education: Op.Cit.,pp.34-36.

(174)Local Finland - Front page: Finnish Local and Regional Authoritie, http://www.kunnat.net.2016.pp.11.

(175)Climate in Finland, Available at : http://en.ilmatieteenlaitos.fi/climate,Accesed on 23/12/2016.

(176)A.Hargreaves& Others :Op.Cit.,p.5.

(177)Ibid.,p.2.

(178)Ministry of Education: Op.Cit.,p.5.

(179)J.Routti, , & P.Ylä-Anttila:"**Finland as a knowledge economy - Elements of success and lessons learned**", Washington, DC,World Bank,2006,p.6.

(180)Pasi Sahlberg :"**A short history of educational reform in Finland**", the European Training Foundation, April 2009 ,pp.2-3.

(181)Ministry of Education:Op.Cit.,p.6.

(182)Finland,From Wikipedia, the free encyclopedia,https://en.wikipedia.org/wiki/Finland#Politics

(183)Pekka Elo & others:"**The Finnish ASP omparison 1997**", Helsnki:The FinnishNational Commission for Unesco,No.71,1996.p.1.

(184)**Commission des Communautes europeenne:" Memorandum surl'apprentissage Ouvrt et a Distance dans la Communaute europeenne", Luxmbourg, COM,2009,p.5.**

(185)Ministry of Education: Op.Cit.,p.6.

(186)Atso Taipale:Op.Cit., p.4.

(187)Language according to age and gender by region 2011, **Statfi: Statistics - Population structure**, Statistics Finland. 2012, Available at : http://www.stat.fi/til/vaerak/2011/vaerak_2011_2012-03-16_tie_001_en.html, 2016-08-26

(188) Ibid.

(189)Ministry of Education:Op.Cit.,p.7.

(190)Seppo Tiihonen:"**The History of Corruption in Central Government**", International Institute of Administrative Sciences, 2009,p. 41.

(191)Finland, **History**,From Wikipedia, the free encyclopedia, https://en.wikipedia.org/wiki/Finland#History

(192)Ibid.

[193]Kyrő, Matti:"**Education in Finland**", Finnish National Board of Eucation, Finland,2007, p .33.

[١٩٤] جودة عزت عطوى:"**الإدارة المدرسية الحديثة ، مفاهيمها (النظرية وتطبيقاتها العملية)**"، دار المعارف، القاهرة،٢٠١٤، ص٥٣.

[١٩٥] وزارة التربية والتعليم ، مكتب الوزير،**قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٤٢٨ لسنة ٢٠١٣ باللائحة التنفيذية للباب السابع لقانون التعليم بشأن التعيين في وظائف التعليم والترقيات والتأديب والتعاقد.**

[١٩٦] أحمد إسماعيل حجي:"**الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**"، دار النهضة العربية، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ١٧٩.

[١٩٧] وزارة التربية والتعليم ، مكتب الوزير، **قرار وزارى رقم ١٣٩ لسنة ٢٠٠٧ بشأن شروط اختيار مدير ووكيل المدرسة.**

[١٩٨] أحمد إسماعيل حجى وآخرون:" **إدارة المدرسة الابتدائية**"، مكتبة النهضة المصرية،القاهرة،١٩٩٤، ص ص ١٩١-١٩٣.

[١٩٩] وزارة التربية والتعليم، مكتب الوزير، **القرار رقم (١٦٤) لسنة ٢٠١٦ بشأن اعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم**، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ٢٠١٦، ص ١٣٠.

٢٠٠ ناصر محمد عامر:"**معوقات تأهيل الإدارة المدرسية فى مصر للأيزو وإمكانية الاستفادة من خبرات بعض الدول المتقدمة للتغلب على هذه المعوقات**"، المؤتمر السنوى الثالث عشر بعنوان:" الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية"، مج٣، فى الفترة من ٢٤-٢٥ يناير ٢٠٠٥، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية ، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ص ١٠٤٠-١٠٤٢.