تصور مقترح لتحقيق اللامركزية
فى مجال التنمية المهنية والتقنية
للقيادات التعليمية فى مصر

إعـداد

د. صلاح الدين عبد العزيز غنيم

أستاذ أصول التربية المساعد

ورئيس شعبة بحوث المعلومات التربوية

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

د. رشيدة السيد أحمد الطاهر

باحث بشعبة بحوث التخطيط التربوي

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

الناشر

المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة

جمهورية مصر العربية يناير ٢٠٠٩م

ملخص البحث

تشير الأدبيات إلى أن لامركزية التعليم قد تؤدي إلى تحسن ملموس في معايير الكفاءة، والشفافية، والمساءلة، والاستجابة في تقديم الخدمة التعليمية ؛ حيث تعني لامركزية التعليم أنه يمكن تلبية الأولويات المحلية بشكل أفضل. فعندما يصبح لدى المعلمين والمديرين والأهالي المزيد من سلطات اتخاذ القرار، فإنه من المفترض أن ينعكس ذلك على تحسين الجودة ؛ حيث يكون لديهم مصلحة قوية لتحقيق ذلك التحسين في جودة الخدمة، وبالتالي فإن الهدف من لامركزية التعليم يكمن في التوصل إلى أساليب أفضل لإدارة الموارد المجتمعية، سواء المتاحة من خلال المصادر الحكومية أو من القطاع الخاص أو من المجتمع المدني من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.

ولكن يجب أن نعي جيدًا أن اللامركزية في مجال التعليم ليست هدفًا في حد ذاته، وإنما هي وسيلة قد تؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية في مخرجات العملية التعليمية- بالإضافة إلى أنها قد تساعد في تحسين مدخلات العملية التعليمية وتحسين العمليات التي تتم داخلها- إذا ما أُحسن استخدامها، وتلاءمت مع الظروف المجتمعية والثقافية.

وتستهدف الدراسة الحالية تعرف بعض الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال تنمية القيادات التعليمية في ضوء اللامركزية، كما ترمى إلى وضع تصور مقترح لتحقيق اللامركزية في مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية في مصر بحيث يعكس طموحات وآمال العاملين بالتربية والتعليم، ومستندًا إلى

الإطار النظري للدراسة الحالية، إضافة إلى نتائج دراسة بعض الخبرات والتجارب الدولية لتحقيق اللامركزية في هذا المجال، وقد استعانت الدراسة بالمنهج الوصفي لتحقيق تلك الأهداف.

وقد توصلت الدراسة إلى أهمية الإدارة التعليمية في قيادة أي حركات إصلاحية، ووجود عدة متطلبات لتنمية القيادات التعليمية في ضوء اللامركزية من أهمها:

- اكتشاف القيادات الشابة ورعايتها،
- تحويل المدارس لمنظمات تعلم،
- وضع معايير محددة لاختيار الكوادر الإدارية بالمدارس،
- تعزيز دور السلطات المحلية للتعليم.

ومن أجل الوصول إلى هذه المتطلبات فقد سعت الدراسة الحالية إلى تضمين تلك المتطلبات في محتوى برنامج التنمية المهنية والتقنية الذي وضعته الدراسة وفي تصورها أنه يحقق المرجو والمأمول للقيادات التعليمية والتربوية، مع مراعاة أن المعلم هو أول طريق القيادة، أو بمعنى آخر هو مشروع قائد يجب تنمية تلك المهارات والمتطلبات فيه منذ بداية عمله.

وانطلاقا من ذلك تم وضع تصور مقترح لتحقيق هذه المتطلبات يشمل ما يلي:

- أهداف التصور المقترح.
- تحديد بعض الأسس والمنطلقات التي تحكم التصور المقترح.

- توضيح بعض المتطلبات التي من شأنها توفير البيئة المساعدة لنجاح تنفيذ الإجراءات التي يطرحها التصور المقترح.
- وضع تصور مقترح لمحتوى برنامج تدريبي للقيادات التعليمية في مصر لتحقيق اللامركزية.
- طرح بعض التوصيات العامة التي من شأنها أن تزيد من فاعلية برامج التنمية المهنية.

تصور مقترح لتحقيق اللامركزية فى مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية فى مصر

إعداد

د/ صلاح الدين عبد العزيز غنيم (*)

د/ رشيدة أحمد السيد الطاهر (**)

مقدمة :

إذا كانت اللامركزية من المفاهيم الحديثة التي بدأ ظهورها في التعليم في مصر، وخاصة مع ما يعانيه نظام التعليم في مصر من تحديات ذات طبيعة مؤسسية دعت إلى تبنى نظام اللامركزية في التعليم، فإنها تعتبر رؤية جديدة للإصلاح المؤسسي في التعليم، ورفع مستوى جودة أداء المؤسسة التعليمية بصفة عامة، وجودة المنتج التعليمي بصفة خاصة.

ونظام اللامركزية بشكل عام هو أحد أساليب التنظيم الإداري، ويقصد به تعدد مصادر النشاط الإداري في الدولة، ويتم على أساس توزيع اختصاصات الوظيفة الإدارية بين السلطة المركزية وبين الهيئات الإدارية المتعددة، فيكون لكل منها استقلالها في مباشرة اختصاصاتها الإدارية، وفي الإطار الذي تحدده السلطة المركزية، والذي يعرف بالرقابة الإدارية، وتتحدد هذه الاختصاصات إما على

(*) أستاذ أصول التربية المساعد ورئيس شعبة بحوث المعلومات التربوية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .

(**) باحث بشعبة بحوث التخطيط التربوى بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

أساس جغرافي إقليمي (المحافظات أو الأقاليم التي تتضمن مديريات التربية والتعليم) أو على أساس تربوي وظيفي، ويطلق على هيئاتها اسم الهيئات اللامركزية الإدارية الوظيفية أو الهيئات اللامركزية في الإدارة التربوية.

ويبدو أن لامركزية التعليم قد أصبحت اتجاهًا عالميًا في العقود الماضية، فقد لاحظ Astiz et al[١] " أنه خلال العديد من العقود الماضية، كان هناك انشغال باللامركزية في حديث السياسة حول التعليم، خصوصاً بين الدول النامية في أمريكا اللاتينية، وجنوب آسيا، وأوربا الشرقية، وبين وكالات التنمية الدولية"، كما وجد Hanson [٢] أنه " عمليًا كل بلد في شمال ووسط وجنوب أمريكا لديها نوعًا ما من الإصلاح التربوي على المستوى اللامركزي يجري حاليًا ".

كما تبدو الاقتصاديات الآسيوية الشرقية أيضًا أنها لحقت بهذا الاتجاه العالمي، وهو ما يمكن رؤيته من أن كل الاقتصاديات الآسيوية الشرقية– تقريبًا– تقدم نوعًا من اللامركزية التربوية. وإذا تساءلنا حول الدوافع وراء الإجراءات اللامركزية في هذه الاقتصاديات الآسيوية الشرقية: هل مثل هذه الإجراءات ثبت نجاحها حتى الآن؟ وإذا لم تكن كذلك، فما الأسباب؟ كيف تختلف التجارب الناجحة أو الفاشلة الموجودة في تلك البلدان عن تلك الموجودة في البلدان الغربية؟ وكيف يمكننا أن نوضح هذه الاختلافات ؟[٣]

ومما لاشك فيه أن السنوات الماضية قد شهدت توجهًا ملموسًا نحو اللامركزية بأبعادها المختلفة على مستوى العديد من دول العالم، وقد جاء ذلك في إطار الاتجاه إلى توسيع نطاق المشاركة الشعبية وأدوار المواطنين في عملية

الحكم، وتقليص دور الدولة في الإنتاج والإدارة المباشرة لمؤسساته، ومنح القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني دورًا أكبر في عملية التنمية.

وعلى المستوى النظري، تشير الأدبيات إلى أن لامركزية التعليم قد تؤدي إلى تحسن ملموس في معايير الكفاءة، والشفافية، والمساءلة، والاستجابة في تقديم الخدمة التعليمية، حيث تعني لامركزية التعليم أنه يمكن تلبية الأولويات المحلية بشكل أفضل. فعندما يصبح لدى المعلمين والمديرين والأهالي المزيد من سلطات اتخاذ القرار، فإنه من المفترض أن ينعكس ذلك على تحسين الجودة؛ حيث يكون لديهم مصلحة قوية لتحقيق ذلك التحسين في جودة الخدمة، وبالتالي فإن الهدف من لامركزية التعليم يكمن في التوصل إلى أساليب أفضل لإدارة الموارد المجتمعية، سواء المتاحة من خلال المصادر الحكومية أو من القطاع الخاص أو من المجتمع المدني من أجل تحقيق الأهداف التعليمية(٤).

وتشير Gaynor (٥) إلى أنه أصبح من الواضح أن النظام المركزي لم يعد الأفضل للحصول على نظام إدارة فعال ومتطور للمعلمين. فهو ضعيف في التعامل مع القضايا الإدارية اليومية، ناهيك عن ذلك التحول في الاتجاهات الاجتماعية نحو حق الآباء في المشاركة في تعليم أطفالهم، وكذلك التغير في الرأي العام- المرتبط بذلك التحول- حول دور الحكومة وقدرتها، وانتشار الديمقراطية والمشاركة الشعبية.

وتؤكد Gaynor (٦) على أنه لا توجد دولة في العالم لديها مركزية كاملة، وبالتالي تصبح القضية المهمة هي تحديد الوظائف أو المهام التي يمكن أن تؤدى بشكل أفضل في ظل اللامركزية. والأدلة الواردة إلينا من الدول المتقدمة والنامية

تشير إلى أن قضايا التنمية المهنية والإشراف التربوي يمكن أن تصبح لامركزية، ويمكن أن تلعب هنا اتحادات المعلمين دورًا مهمًا في تحقيق ذلك. كما يمكن كذلك في قضية تعيين المعلمين أن تضع السلطة المركزية المعايير الفنية والمؤهلات المطلوبة للمعلمين، ثم يتم تعيينهم لا مركزيًا طبقًا لهذه المعايير.

وإذا كانت العديد من الدول- سواء المتقدم منها أو النامي- قد اتجهت نحو تطبيق اللامركزية في شتى مجالات العمل بها- ومنها التعليم- من أجل دعم مشاركة الأفراد وهيئات المجتمع المحلي في عمليات التنمية الشاملة، فإن تطبيق اللامركزية في التعليم يتطلب العديد من الإجراءات والتدابير منها: إعادة هيكلة المدارس، والمناهج، والإدارة التربوية، ودعم عمليات اتخاذ القرار على مستوى الوحدة الأصغر ألا وهي المدرسة، وغير ذلك من الإجراءات والتدابير.

ففي كثير من الدول يوفر أسلوب اللامركزية السياق الذي يتم فيه بحث الإجراءات التصحيحية لإصلاح الإدارة الحكومية، ومن السلبيات الرئيسة للعديد من المبادرات الخاصة بتطبيق أسلوب اللامركزية، ضعف القدرة الإدارية للإدارة الحكومية على المستويات المحلية، وعدم إتاحة قنوات لمساءلة هذه الإدارة يستطيع الشعب اللجوء إليها. ولكي تنجح الحكومة اللامركزية لابد من وجود مركز يتيح لها ذلك، ومن ثم يجب تركيز الاهتمام، على سبيل المثال، على: آليات تحويل الأموال، ووضع آليات تهدف لضمان وضع الموازنات والخطط على المستوى المحلي مستلهمة من الموازنات والخطط الموضوعة على المستوى القومي وتكون جزءا من هذه الموازنات والخطط، ونظم للمتابعة والرقابة مرتبطة بالميزانية، ونظم ملائمة للموارد البشرية (٧).

ولكن يجب أن نعي جيدًا أن اللامركزية في مجال التعليم ليست هدفًا في حد ذاته، وإنما هي وسيلة قد تؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية في مخرجات العملية التعليمية- بالإضافة إلى أنها قد تساعد في تحسين مدخلات العملية التعليمية، وتحسين العمليات التي تتم داخلها- إذا ما أُحسن استخدامها، وتلاءمت مع الظروف المجتمعية والثقافية.(٨)

وعلى الرغم من المزايا التي لا يمكن تجاهلها لنظام اللامركزية الإدارية، إلا أنه لا يمكن اعتباره البلسم الذي يداوي معظم مشاكل دول العالم الثالث الاقتصادية والإدارية والسياسية والاجتماعية؛ حيث إن هناك ظروفا وحالات قد تستوجب تطبيق النظام المركزي. وعليه فإن القضية بالنسبة للدول النامية ليست اختيار أي من هذين النظامين بقدر ما تعنيه من ضرورة تبني مزيج من النظامين.

لذلك فإن التحدي الذي يواجه معظم دول العالم الثالث هو إيجاد نقطة التوازن بين هذين النظامين، وضرورة ربطهما بصورة تعزز التنمية الشاملة بصورة أكثر كفاءة وفعالية، إن عملية المزج بين هذين النظامين ليست عملية سهلة، فمسألة التحول إلى النظام اللامركزي بدايةً تحتاج إلى تحولات كبيرة في أنظمة الدول النامية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والإدارية. بمعنى أن هذه الدول وقبل أن تتمكن من الحركة إلى النظام اللامركزي والخروج من مركزيتها الشديدة عليها أن تحاول إيجاد أنظمة داعمة لهذا التوجه على كافة الأصعدة السياسية والاجتماعية والإدارية. من هنا نستطيع القول إن عملية التحول إلى اللامركزية في الدول النامية يجب أن تكون عملية تدريجية، ومن خلال بناء وحدات محلية قوية وقادرة على القيام بكافة المسؤوليات والواجبات المنوطة بها.(٩)

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تشير الأدبيات التربوية إلى أن التوجه نحو لامركزية التعليم قد بدأ في كثير من دول العالم منذ الثمانينيات، وارتبط به ما يعرف بالإصلاح المتمركز حول المدرسة، حيث تمنح المدارس بعض الصلاحيات والسلطات لإدارة شئونها ذاتيًا، ويتطلب ذلك إعادة النظر في المهام والمسئوليات لإدارة المدرسة في ظل تطبيق اللامركزية فضلا عن إعادة النظر في معايير اختيار القائمين عليها، حيث إن ممارسة أي مستوى من المستويات المتعددة للامركزية يتطلب ضرورة بناء القدرة المؤسسية بالتدريب المستمر قبل وأثناء التنفيذ، ومن هنا تأتي أهمية التنمية المهنية- بشقيها الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثنائها- بالنسبة للقيادات التعليمية حيث تعد القيادة التربوية من أهم العوامل المؤثرة في التعليم الناجح، وهى تطبق على جميع العاملين بالنظم التعليمية على كافة مستوياتهم لضمان مناخ تعليمي فعال يساعد في نمو الطلاب والمعلمين على حد سواء.

ومن ناحية أخري فإن إعطاء القيادات التعليمية والتربوية الصلاحيات المناسبة لقيادة العمل التربوي في ضوء اللامركزية يستدعي تقديم برامج تنمية مهنية وتقنية ذات جودة عالية للعاملين بالتربية والتعليم لجميع المهارات الإدارية والفنية التي تخدم أغراض تحقيق اللامركزية، من هنا تنبع مشكلة الدراسة الحالية في **كيفية التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية بمصر في ضوء اللامركزية.**

وفقا لما سبق يمكن تحديد تساؤلات الدراسة في: كيف يمكن تطبيق اللامركزية في مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية بمصر؟

يتفرع منه التساؤلات التالية:

١. ما أهم متطلبات تحقيق اللامركزية في مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية ؟
٢. ما أهم النماذج والأمثلة العالمية في مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية ؟
٣. ما التصور المقترح لتنمية القيادات التعليمية بمصر مهنيا وتقنيا في ضوء اللامركزية ؟

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي في محاولة لتعرف النماذج والأمثلة العالمية في مجال تنمية القيادات التعليمية في ضوء اللامركزية، لوضع تصور مقترح لتحقيق اللامركزية في مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية في مصر.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى وضع تصور مقترح لكيفية التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية بمصر في إطار اللامركزية من خلال الأهداف التالية:

- إلقاء الضوء على أهم متطلبات التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية والاتجاهات العالمية الحديثة في هذا الصدد.
- إعطاء أمثلة ونماذج لبعض الدول في مجال تنمية القيادات التعليمية بها.

- وضع تصور مقترح لتحقيق اللامركزية في مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية بمصر بحيث يعكس طموحات وآمال العاملين بالتربية والتعليم، ومستندًا إلى الإطار النظري للدراسة الحالية، إضافة إلى نتائج دراسة بعض الخبرات والتجارب الدولية لتحقيق اللامركزية في هذا المجال.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها حيث تقدم الدراسة العديد من النماذج التي تتبعها دول العالم المختلفة- لاسيما تلك التي تطبق اللامركزية في نظمها التعليمية- في مجال تنمية القيادات التعليمية مهنيا وتقنيا لديها، ومن ثم تأتي الدراسة الحالية لتقترح بعض الشروط والمتطلبات اللازمة لتطبيق اللامركزية في التنمية المهنية للعاملين بالتعليم المصري مع تقديم تصور مقترح لصناع القرار في هذا الصدد، خاصة في وقت تتعالى فيه الصيحات على الصعيدين الدولي والمحلي تنادي بأهمية التنمية المهنية والتقنية المستمرة لكافة العاملين بالنظم التربوية وعلى رأسهم القيادات التعليمية، فضلا عن اهتمام القيادة السياسية بتطبيق اللامركزية في التعليم المصري بحيث أصبحت تحتل مكانة بارزة في خططه القومية والاستراتيجية.

محاور الدراسة :

ويمكن من خلال ما سبق تحديد محاور الدراسة الحالية كما يلي:

- أولاً: مفاهيم ومصطلحات الدراسة.
- ثانيًا: نماذج وأمثلة عالمية لتنمية القيادات التعليمية في ضوء اللامركزية.
- ثالثًا: تصور مقترح لتحقيق اللامركزية في مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية في مصر.

أولاً: مفاهيم ومصطلحات الدراسة :

١- اللامركزية:

يقوم نظام اللامركزية في الإدارة التربوية على أساس وجود مصالح محلية مشتركة في حدود الوظيفة التربوية لتطوير العملية التعليمية الذى يستلزم إدارتها وتنفيذها ذاتيًا، ويتطلب الاعتراف بالشخصية القانونية للوحدة الإقليمية (المديرية)، والوحدات الأخرى التابعة لها (المدرسة) ، وخضوع هذه الوحدات لرقابة السلطة المركزية (وزارة التربية والتعليم).[١٠]

ويلاحظ أن هذا المفهوم يشتمل على عناصر أخرى مفهومة ضمنا وهي وجود رقعة جغرافية محددة يمارس عليها النظام اللامركزي، ووجود استقلالاً ذاتيا متضمنا استقلالاً مالياً.

وتتعدد الأبعاد والمحاور التي يمكن من خلالها تطبيق اللامركزية؛ حيث يمكن تصنيفها في إطار: اللامركزية الإدارية، واللامركزية المالية، واللامركزية السياسية والمشاركة المجتمعية. ونعرض فيما يلي بشكل مختصر لهذه الأبعاد.

أ - اللامركزية الإدارية وتتراوح أبعادها ما بين:

- نقل السلطة (Devolution)، وتعنى "نقل السلطة في الأمور المالية أو الإدارية أو التربوية" بصفة دائمة، وهذا النقل "لا يمكن إبطاله لأي سبب"(١١)، ويعني ذلك تحويل سلطة اتخاذ القرارات التعليمية من الحكومة المركزية (وزارة التربية والتعليم) إلى الحكومات المحلية، أو إلى الوحدات المحلية الحكومية التي لديها سلطة تعبئة وإنفاق الموارد المالية، مع عدم إمكانية الرجوع في قرار النقل، وإنما يصبح القرار لا رجعة فيه، وله صفة الاستمرارية. وبهذا يعتبر "نقل السلطة" الأسلوب المكتمل لتطبيق اللامركزية.(١٢)

- عدم التركيز (Deconcentration)، ويعني تحويل سلطة اتخاذ القرارات التعليمية من الحكومة المركزية إلى الإدارات الحكومية المحلية، وهي بذلك تعتبر مجرد نقل للسلطة إلى المستويات الأدنى في الجهاز الإداري الحكومي بما يتيح للإدارات المحلية اتخاذ بعض القرارات بصفة مستقلة عن المركز. وبالتالي يمكن القول إن عدم التركيز عبارة عن نقل للمهام والعمل وليس نقلاً للسلطة. (١٣) وطبقاً لـ Paqueo and Lammert "يتضمن عدم التركيز نقل مسؤوليات الإدارة من الحكومة المركزية إلى المستويات الإقليمية أو المستويات الأخرى الأدنى لكن تحتفظ الحكومة المركزية بالسيطرة ".(١٤)

- التفويض (Delegation)، "يحدث التفويض عندما تعير السلطات المركزية بعض السلطات للمستويات الأدنى من الحكومة، أو حتى إلى

منظمات تتمتع ببعض الاستقلالية، مع الوعي بأن السلطة يمكن أن تُسْحَبَ في أي وقت". أي أنه يمثل المرحلة الوسيطة بين نقل السلطة وعدم التركيز، ويشمل تحديد بعض السلطات والمسؤوليات من قبل السلطة المركزية ونقلها إلى المستويات الأدنى بصورة مؤقتة يمكن سحبها في أي وقت. (١٥)

- الخصخصة (privatization)، وتمثل أسلوبًا من الأساليب الممكنة والمتاحة لتحقيق اللامركزية في التعليم، وهي تشمل نقل السلطة إلى القطاع الخاص، وتتضمن بيع الأصول أو منح امتيازات محددة للقطاع الخاص، أو عقد تحالفات بين القطاعين العام والخاص لتقديم الخدمات التعليمية.

ب- اللامركزية المالية: وتشمل أشكالها (١٦)

- السماح بفرض ضرائب لتمويل التعليم على مستوى كل محافظة.
- إنشاء صناديق على مستوى المحافظات.
- تمويل جانب الطلب على التعليم.

ج- اللامركزية السياسية والمشاركة المجتمعية: (١٧)

تشير اللامركزية السياسية أو الديمقراطية إلى نقل السلطة إلى الممثلين المحليين المنتخبين، مثل الحكومات المحلية المنتخبة، ولقد ركزت معظم التجارب الدولية على إنشاء مجالس إشرافية ممثلة للمجتمع المحلي وتشترك مع الإدارة المدرسية الرسمية في ممارسة بعض الاختصاصات، وقد تفاوتت تلك الاختصاصات من دولة إلى أخرى.

أي أنه يمكن أن نعرف اللامركزية "كنقل سلطة اتخاذ القرارات والمسؤوليات والمهام سواء كانت تشريعية أو اقتصادية أو تنفيذية من المستويات الحكومية الأعلى إلى المستويات التنظيمية الأدنى".(١٨)

أو هي "العملية التي يتم من خلالها نقل أو تحويل الوظائف والمسؤوليات إلى مستوى المدرسة، وتظهر كإصلاح جديد يصاحبه مزيد من الصور التقليدية للامركزية".(١٩)

كما أنها يمكن أن تشير إلى تحويل مسؤولية التخطيط والإدارة وتوزيع الموارد من المستوى المركزي إلى الوحدات في المستوى الإداري الأدنى، أي من الوزارة المركزية إلى وحدات الحكومة المحلية.(٢٠)

وبالتالي فاللامركزية هي أسلوب في العمل يقوم على مبدأ توزيع سلطة صنع القرار والصلاحيات بين السلطة المركزية وهيئات أخرى مستقلة تتواجد في الأقاليم والتجمعات السكانية المختلفة.(٢١)

- **ويمكن تعريف المقصود باللامركزية في هذا البحث كالتالي:** اللامركزية تشمل نقل أو تحويل سلطة أو مسؤولية اتخاذ القرار بصفة دائمة أو وقتية من السلطة المركزية المسؤولة عن التعليم- وزارة التربية والتعليم- إلى المستويات الإدارية الأدنى مثل مستوى الإقليم أو المحافظة أو الإدارة التعليمية أو المدرسة.

٢- مفاهيم التنمية المهنية والتقنية:

تستهدف عمليات التنمية المهنية للقيادات التعليمية رفع مستوى كفاءتهم، وإكسابهم الخبرات والمهارات اللازمة لتطوير أدائهم إلى الأفضل، من خلال مجموعة من البرامج والأنشطة والوسائل والسياسات والممارسات، مثل: النمو الذاتي، والتربية المستمرة، والتدريب أثناء الخدمة، والتعاون مع الزملاء، ومجموعات المناقشة وقيادة وتدريب الأقران.

والتنمية المهنية عملية طويلة المدى تبدأ بعد التعيين في الوظيفة عقب التخرج وتستمر طوال سنوات العمل بالمهنة، وتتضافر فيها الجهود البشرية والإمكانات المادية بهدف تحسين أداء المعلم الممارس من خلال تنمية معارفه بكل ما هو جديد في مجال تخصصه، وتنمية مهاراته التدريسية وقدرته على إدارة الفصل والمدرسة بأسلوب ديمقراطي وتربوي مناسب، وغير ذلك من فعاليات مرتبطة بطبيعة عمله. وتتضمن التنمية المهنية المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمديرين وغيرهم لكي يصبحوا أكثر فاعلية في أدائهم للأعمال الوظيفية، وهى عملية نمو مستمر تتيح الفرصة لأن يكون القائد متجددًا ومتطورًا في مهنته، ومتوافقًا مع مجموعة المتغيرات المحيطة به.(٢٢)

ويمكن تعريف التنمية المهنية على أنها تلك العمليات والأنشطة المصممة لرفع مستوى المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية للتربويين بحيث يمكنهم تحسين تعليم الطلاب وهى عملية مقصودة ومستمرة ومنظمة.(٢٣) إذ يتسم مفهوم التنمية المهنية بالشمول والاتساع والاستمرارية ويرتبط بالتربية المستدامة، ولا يقتصر دورها على تحسين أداء المعلم وتنميته بل يشمل أيضًا تنمية المؤسسة بمن فيها من قادة وإداريين وقياديين مسؤولين عن العملية التعليمية.

هذا ويمكن تعريف التنمية المهنية إجرائيًا في هذا البحث على أنها: " أنشطة تعزيز النمو المهني للوظيفة وتشمل النمو الذاتي، والتربية المستمرة، والتدريب أثناء الخدمة، والتعاون مع الزملاء، ومجموعات المناقشة، وقيادة وتدريب الأقران".

ويقصد بالتنمية التقنية تطوير كفايات وقدرات الأفراد في إطار مهنهم بهدف زيادة فعالية أدائهم في استخدام التكنولوجيا، واكتساب المهارات العملية والمعلومات التي تتصل بمهنهم مما يعمل على رفع مستوى الإنتاجية لهم.(٢٤)

ثانيًا: نماذج وأمثلة عالمية لتنمية القيادات التعليمية في ضوء اللامركزية:

شهدت الساحة العالمية منذ بداية التسعينيات العديد من التغيرات التي أصبح من الصعب ملاحقتها، وكان أبرزها ظهور الملامح المميزة لما عرف بالعولمة، التي حولت العالم إلى قرية كونية بفعل الثورة المعلوماتية الهائلة، فأصبح سكان هذه القرية في حالة معرفة مستمرة وإحاطة فورية بما يحدث لهم وللآخرين، بل ويمكنهم التأثير والتأثر فيهم وبهم.

فانتقل العالم في ظل العولمة من مجتمع صناعي إلى مجتمع معلوماتي، ومن مجتمع قائم على الاقتصاد الوطني المحلي إلى مجتمع قائم على الاقتصاد العالمي متعدد الجنسيات، كما انتقل من المركزية إلى اللامركزية، ومن الاعتماد على الدولة في كافة عمليات التنمية إلى تقليص هذا الدور وفتح المجال للأفراد والمؤسسات بالمجتمع لمشاركة الحكومات في تحقيق التنمية الشاملة.

هذا وقد أكدت الكثير من الوكالات والمنظمات الدولية على أهمية تطبيق اللامركزية في التعليم بإعادة توزيع الصلاحيات والمسئوليات والانتقال إلى المدرسة، فمثلا أظهرت أبحاث المعهد الدولي للتخطيط التربوي بأن المدارس تعمل بشكل أفضل عند منحها بعض الاستقلال، وعندما تقوم المجتمعات المحلية بدور فعال في إدارتها، هذا فضلا عما قدمته دراسات البنك الدولي من تجارب ناجحة في الإدارة المرتكزة على المدرسة كاتجاه تم تطبيقه في حركات الإصلاح التعليمي لكثير من الدول، واعتبرت هذه الدراسات أن الهدف الرئيس من الإصلاحات يكمن في تأسيس إدارة قوية مرتكزة على المدرسة، يقوم فيها صانعو القرار على المستوى المحلي باتخاذ قرارات ضمن خبراتهم وقدراتهم[٢٥].

من هنا اتجهت الكثير من حركات الإصلاح التعليمي عالميا نحو لامركزية التعليم منذ نهاية الثمانينيات، فقامت العديد من الدول بإحداث تغييرات شاملة في نظمها التعليمية تمثلت في إعادة هيكلة المدارس من خلال منحها سلطات وقدر من الحرية في تصريف شئونها الخاصة وفق الظروف المحيطة بها، وقد تطلب ذلك تطوير المناهج الدراسية واستخدام التكنولوجيا المتطورة في العملية التعليمية فضلا عن تطوير إدارة التعليم بشكل عام والإدارة المدرسية بشكل خاص، فزاد الاهتمام بإعداد وتأهيل القوى البشرية اللازمة لقيادة عمليات التغيير، ومن أهم الدول التي خطت خطوات واسعة في مجال اللامركزية كل من: الولايات المتحدة، وانجلترا، واسكتلندا، ونيوزيلندا، وهولندا فضلا عن دول شرق آسيا، واستراليا.

فبالنسبة **لأمريكا** فقد بدأت حركات الإصلاح التعليمي بعد تقرير أمة في خطر عام 1983 حيث تتابعت جهود الإصلاح التعليمي، والتي انتهت إلى ضرورة منح المدارس السلطات الكافية لإدارة نفسها ذاتيًا من حيث: تطوير المناهج، واختيار وتعيين العاملين بها، وإدارة عمليات التمويل في ضوء إمكاناتها وظروفها الخاصة، مع فتح الفرص لمشاركة أولياء الأمور في صنع واتخاذ القرارات المدرسية (٢٦).

وقد كانت السلطات التعليمية المحلية هي المسئولة عن تسيير دفة الأمور التعليمية في إنجلترا، ولكن بصدور قانون الإصلاح التعليمي 1988 أصبحت المدارس ذاتية الإدارة؛ حيث يقوم مجلس إدارة المدرسة في ظل نظام الإدارة المحلية للمدارس(٢٧) بمسئوليات وسلطات واسعة تختص بصنع القرارات المتصلة بأهم الموارد التعليمية ممثلة في المعلمين والعاملين بالمدرسة(٢٨).

هذا وقد شرعت **نيوزيلندا** في تطبيق اللامركزية بصدور وثيقة مدارس الغد عام 1989 حيث أصبحت المدارس وحدات مستقلة ذاتية الإدارة، وأصبح مجلس أمناء المدرسة (٢٩) هو المسئول الأساسي عن إدارة المدارس من تعيين المعلمين وتنميتهم والميزانية وغيرذلك (٣٠).

أما **فرنسا** فيعتبر النظام التعليمى بها مركزياً بطبيعته إلا أنه بعد الانضمام إلى الاتحاد الأوربي أصبح هناك نقل لبعض الصلاحيات إلى السلطات المحلية بكافة مستوياتها(٣١)، ومدير المدرسة بكل المراحل (ابتدائية – ثانوية دنيا – ثانوية عليا) يتصرف في الاختصاصات الموكلة إليه بصفته عضوًا منفذًا للمدرسة؛ حيث يرأس مجلس الإدارة

وينفذ قراراته، وينهي العقود والاتفاقيات باسم المدرسة وذلك بتفويض سابق من مجلس الإدارة، كما أنه يتصرف بصفته ممثلاً للدولة داخل المدرسة؛ حيث له سلطة على مجموعة المعلمين والعاملين بالمدرسة، وهو الضامن لحسن سير العمل بها، وهو المكلف بالحفاظ على الأمن والأمان لكافة الأفراد ورعاية مصالحهم في حالة المشكلات والصعوبات التى قد تواجههم(٣٢).

ومن ناحية أخرى اهتمت **هولندا** بتطبيق لامركزية التعليم منذ الثمانينيات، حيث يكفل الدستور الحرية المطلقة للمدارس في اختيار المبادئ التي تقوم عليها، ومع بداية 1993 تم الاتفاق بين وزارة التعليم والهيئات القائمة بإدارة المدارس على تحقيق مزيد من الاستقلال الذاتي للمدارس في مجالات الإدارة والتمويل مع لامركزية بعض المهام وإسنادها للسلطات المحلية، ومع صدور قانون الجودة عام 1998 أصبحت المدارس مسئولة عن نوعية التعليم الذي تقدمه ومتابعة سياسة الكيف لتحسين العمل(٣٣).

وبالنسبة **لأستراليا** فإن رغبة الحكومة في المنافسة بالسوق العالمية اقتصاديًا قد فرض عليها إعادة هيكلة النظام التعليمي باعتباره أهم مكونات أجندة الإصلاح الاقتصادي منذ الثمانينيات، ومن أبرز حركات الإصلاح التعليمي صدور الورقة الخاصة بمدارس المستقبل عام 1994، بمنح المدارس كافة الصلاحيات اللازمة لتسيير شئونها الداخلية تحت الإشراف المباشر للسلطات المحلية(٣٤).

ويبين العرض السابق أن التوجه نحو لامركزية التعليم قد بدأ في كثير من دول العالم منذ الثمانينيات، وقد تبعه ما يعرف بالإصلاح المتمركز حول المدرسة؛ حيث تمنح المدارس بعض الصلاحيات والسلطات لإدارة شئونها ذاتيا.

ونظرا للمهام والمسئوليات الجديدة لإدارة المدرسة في ظل تطبيق اللامركزية فكان لابد من أن تعيد الدول النظر في نظمها التعليمية بحيث يمكنها اللحاق بسباق التنافسية العالمية، من خلال تنمية المعروض من العمالة بالمعايير الدولية المنافسة في كافة مستوياتها، مع تنمية قدراتهم على التفاعل والاندماج في البيئة الاقتصادية والتكنولوجية العالمية والالتزام بمعاييرها ومقاييسها، فضلا عن ضمان وحفز الثروة البشرية على ملاحقة ومصاحبة ديناميكية التطور العالمي على أسس تنافسية متفتحة بشكل مستمر ومتصاعد(٣٥).

وعادة يتم ممارسة اللامركزية في أربعة مستويات لنقل السلطة هي: اختزال تركيز السلطة، والتفويض، ونقل الاختصاص، ونقل السلطات، وهناك العديد من الاختلافات في ممارسة كل من هذه المصطلحات(٣٦)، إلا أن ممارسة أي مستوى من هذه المستويات يتطلب ضرورة بناء القدرة المؤسسية بالتدريب المستمر قبل وأثناء التنفيذ، **ومن هنا تأتي أهمية التنمية المهنية**- بشقيها الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثنائها- بالنسبة للقيادات التعليمية حيث تعد القيادة التربوية من أهم العوامل المؤثرة في التعليم الناجح، وهى تطبق على جميع العاملين بالنظم التعليمية على كافة مستوياتهم لضمان مناخ تعليمي فعال يساعد في نمو الطلاب والمعلمين على حد سواء.

أ- متطلبات لتنمية القيادات التعليمية في ضوء اللامركزية

من العرض السابق يتضح مدى الاهتمام بتحقيق لامركزية التعليم في حركات الإصلاح التعليمي عالميًا، كما يتضح أهمية الإدارة التعليمية في قيادة هذه الحركات الإصلاحية، ولذلك فهناك **عدة متطلبات لتنمية القيادات التعليمية في ضوء اللامركزية** من أهمها:

- اكتشاف القيادات الشابة ورعايتها،
- تحويل المدارس لمنظمات تعلم،
- وضع معايير محددة لاختيار الكوادر الإدارية بالمدارس،
- تعزيز دور السلطات المحلية للتعليم.

وسيتم خلال هذا الفصل عرض لهذه المتطلبات بشيء من التفصيل مع إعطاء بعض الأمثلة والنماذج العالمية التي طبقتها بعض الدول في هذا الصدد.

١) اكتشاف القيادات الشابة:

تعد الإدارة الفعالة أمرا حيويا لضمان نجاح التقدم لأية مؤسسة تعليمية، ومن ثم يمكن النظر إلى الإدارة على أنها تطبيق عملي لمهارات القيادة؛ حيث توضح القيادة القوية الاتجاه والهدف في حين تؤكد الإدارة الفعالة على مدى تحقق هذا الهدف، ويرتبط المفهوم الضيق للقيادة عادة بكل من المديرين وهيئات الإدارة المدرسية من وكلاء ونظار، إلا أن جميع العاملين بالتعليم يمكن أن يندرجوا تحت مفهوم القيادة ممن يعملون بالإدارات التعليمية والمهتمين بالتعليم في المحليات وهيئات التفتيش، فلكل منهم درجات وأدوار قيادية معينة مطالبون باستخدامها

أثناء مباشرة عملهم، ومن ثم يجب تنمية هذه الموهبة بغض النظر إذا كان من يمتلكها سيشغل منصباً إدارياً أم لا.

فالقيادة التعليمية تعد فناً بجانب أنها موهبة وهكذا أصبحت ضرورة للمعلمين أثناء عملية إدارة الفصل، ويجب رعاية هذه الموهبة منذ بداية اكتشافها، فهناك العديد من السمات القيادية توجد لدى بعض المعلمين، وإذا لم يتم تنميتها ورعايتها فغالباً ما تندثر وتقف عند حد معين، ومن ثم فإن الكثير من الدراسات تركز باستمرار على ضرورة تبنى القيادات الشابة وتنمية قدراتها منذ بدايتها إذا أردنا لها أن تكون قادة في المستقبل.

وهناك عدة أنماط لدور المعلم القيادي فهناك(٣٧):

- قائد للطلاب أو لباقي المعلمين: فيصبح دوره ميسر، موجه، مساعد، مدرب، مبتكر لمداخل جديدة، يقود مجموعة دراسية.
- قائد لمهام تنفيذية: يحفظ التنظيم المدرسي، يساهم في تحقق الأهداف، يرأس قسما أو يجري بحثا لفعل، ينفذ مهاما محددة.
- قائد في اتخاذ القرار أو شريك في صنعه، عضو في النقابات والروابط المهنية، عضو في فريق تحسين المدرسة، شريك في مجالس الآباء والمعلمين، عضو في معاهد التربية، عضو في لجان التعليم بالمحليات.

وهناك بعض المتطلبات يجب توافرها في المعلم ليصبح قائداً، ومن ثم يلزم الكشف عنها مبكراً، وإشباعها لديه، ومحاولة تنميتها، ومن أهمها (٣٨):

* **الثقة:** بأن يثق به طلابه من ناحية، وأن يغرس فيهم الثقة من ناحية أخرى.
* **التمكن العلمي:** بأن يكون قويا في المادة التي يقوم بتدريسها ويطلع على الجديد فيها باستمرار.
* **الإنصات:** أن ينصت جيداً لتساؤلات واستفسارات طلابه، ويحاورهم لتعديل أفكارهم مع مقدرته على جذبهم للإنصات إليه جيداً.
* **الملاحظة:** لديه سرعة بديهة وقدرة على تدوين الملاحظات بدقة مع تعديل مسارات طلابه وفق هذه الملاحظات.
* **التشجيع:** يشجع طلابه على تحقيق الأهداف المطلوبة، ويحثهم على استخدام أسلوب حل المشكلات.
* **التطوير:** يطور ويبتكر الأساليب والطرائق المستخدمة في التعليم ويتيح الفرص لذلك.
* **التحدى:** يتحدى الظروف المتاحة ويبتكر مناخاً جديداً لإتمام عملية التعليم بفاعلية من خلال مساعدة الآخرين لإعادة النظر إلى الظروف الحالية برؤية وفكر وزاوية جديدة.
* **التقييم:** لديه القدرة على تقييم طلابه، ويستشف الظروف والعوامل الخاصة وراء كل منهم.
* **مصدر المعلومات:** يوجه طلابه دائماً نحو مصادر المعرفة، ويتيح لهم الفرص المناسبة للاطلاع عليها بأنفسهم.
* **محل احترام:** ينظر لطلابه نظرة احترام وتقدير.

وتعد هذه المتطلبات السمات الأساسية للمعلم كمشروع قيادة، فتربية القيادة في المعلمين المبتدئين وغرس السمات القيادية بهم يجب رعايتها منذ وقت مبكر.

ويتطلب تحقيق لامركزية التعليم تعدد القادة الذين يستثمرون القوة الكامنة في المعلمين لتقوي إنجازاتهم من سلطة مديري المدارس، فالثقافة التي تركز على العمل الفريقي وتوزيع الأدوار تتطلب عدة قيادات وليس قائدا واحدا [٣٩].

وتحتاج جميع القيادات التربوية – بغض النظر عن المرحلة التي يعملون بها – سواء الخبير منهم أو المبتدئ لبرامج تأهيل وتنمية مهنية مختلفة، ومن ثم فاحتياجات التنمية المهنية للقيادات التعليمية متنوعة حسب المسئوليات والأدوار، ويمكن تصنيف هذه الفئات وتحديد أهم احتياجاتها التنموية (التأهيلية) في الجدول (١) كما يلي:

الجدول (١)

يوضح المستوليات القيادية المختلفة واحتياجاتها التنموية

المستوى القيادى	الفئة القيادية	الاحتياجات التنموية
(١) القيادة كمشروع	جميع المعلمين وخاصة هؤلاء المتطلعين للعمل القيادى ويرغبون في شغل مناصب قيادية مستقبلاً، ويمتلكون سمات القيادة، يمكن أن يشاركوا في مجالات متنوعة تعتمد على الانخراط في فرق عمل داخل المدرسة.	تتطلب تنمية هذه الفئة صقل مهاراتهم القيادية ورعايتها مع التركيز على المشروعات والمهام التى تبرز وتكشف موهبة القيادة لديهم، مثل مهارات إدارة الوقت، تفهم رؤية وطبيعة البيئة التعليمية. ويرغب بعض من هؤلاء القياديين في الانضمام إلى بعض الفرق المدرسية لتأهيل وإعداد نفسه لشغل منصب إداري لاحقاً.
(٢) القيادة كفريق	المعلمون القدامى، والوكلاء الجدد، وبعض المعلمين الأوائل الراغبين في شغل منصب إدارى فيما بعد، مثل قيادة إحدى الفرق داخل المدرسة.	تتطلب تنمية هذه الفئة تطوير كافة المهارات القيادية، فضلاً عن ممارسة بعض المهام الإدارية عملياً، مع التركيز على ترسيخ المفاهيم والمعارف ذات الصلة بعمليات التعليم والتدريس، من أهم هذه المهارات: اتخاذ القرار –التخطيط– تنمية الموارد –مهارات الاتصال–بناء الفريق وقيادته داخل المدرسة.

المستوى القيادى	الفئة القيادية	الاحتياجات التنموية
(٣) القيادة كإدارة مدرسية	رؤساء قيادات الفرق المدرسية ممن يرغبون في معرفة كافة الشئون المالية والإدارية بالمدرسة، مثل: النظار، والوكلاء، والمديرون الجدد.	يتطلب تنمية هذه الفئة التطبيق العملى للمهام الإدارية داخل المدرسة مع إتاحة الفرص لذلك ومراعاة الشمول والتكامل بين متطلبات هذه المهام عند تصميم البرامج، ويجب أن تسفر هذه البرامج عن بناء القرارات، وتجديد للمهارات والممارسات القديمة في ضوء المستجدات في بيئة العمل
(٤) القيادة الإستراتيجية	الأفراد الذين لديهم مسئوليات أكبر من المسئول السابق مثل تأسيس مبادرات وشراكات على المستوى المحلى، ومن أهم هؤلاء الأفراد: المديرون القدامى، ومديرو العموم بالمستويات الإدارية الأعلى.	يتطلب ذلك تنمية مهارات قيادية ترتبط بقضايا القيادية على المستويات الإستراتيجية والمحلية خارج المدرسة، لاسيما مهارات إقامة شراكات مجتمعية، اتخاذ القرار على المستوى اللامركزى مع إتاحة فرص الممارسة العملية بمفاهيم القيادة الإستراتيجية ومهامها.

المصدر

Scottish Executive: **Continuing professional development for educational leaders, Teaching in Scotland,** Education Department, 2003,
URL:www.scotland.gov.uk/publications 30/11/2007

يشير الجدول (١) إلى أنه يمكن تصنيف القيادات التعليمية إلى أربع فئات حسب الفئة المستهدفة ودرجة القيادة الخاصة، في المستوى الأول يعتبر **المعلم** قائداً حيث يكون لديه درجة من السمات القيادية يجب تنميتها في وقت مبكر ورعايتها لإعداده ليكون قائد المستقبل، ويكون لديه العديد من المهارات يجب صقلها والاهتمام بها حيث يعتبر هذا المستوى **المعلم كمشروع قائد**، ومن ثم فاحتياجات التنمية المهنية هنا تختلف عن **المستوى الثانى** الذى يمتلك فيه المعلم قدر أكبر من الخبرة ويجرى بعض المهام القيادية ممثلة في قيادة فريق عمل داخل المدرسة، في حين يمثل **المستوى الثالث** ممارسة مهام إدارية وقيادية مسئولة عن المدرسة ككل مثل الناظر أو مدير المدرسة، ويعتبر **المستوى الرابع** من أكبر المستويات القيادية خبرة حيث يعبر عن القيادة الإستراتيجية والتي تعد أكثر عمقاً واتساعا في المهام والمسئوليات والتنوع في تقديم الخدمة التعليمية داخل وخارج المجتمع المدرسى.

وبذلك يتبين أهمية اكتشاف موهبة القيادة بين المجتمع المدرسي ورعايتها بكافة مراحل نموها وتدرجها الوظيفي كمطلب لتحقيق لا مركزية التعليم.

٢) **تحويل المدارس لمنظمات تعلم** (*):

زادت المسئوليات والأعباء المهنية للمعلمين والمديرين في الوقت الحالي أكثر مما سبق، حيث أصبح عليهم مسئولية تنمية أنفسهم مهنياً وكذا تنمية زملائهم فضلاً عن تنمية من يرأسونهم في ضوء مفهوم المدارس كمؤسسات تعلم

(*) ظهر هذا المصطلح منذ أواخر الثمانينيات في الولايات المتحدة الأمريكية، وتتضمن عملية التعلم نمو وتطوير وتكيف للأداء، مع تغير في ثقافة المؤسسة من عادات ومعتقدات وسلوكيات قديمة.

(*) ظهر هذا المصطلح منذ أواخر الثمانينيات في الولايات المتحدة الأمريكية، وتتضمن عملية التعلم نمو وتطوير وتكيف للأداء، مع تغير في ثقافة المؤسسة من عادات ومعتقدات وسلوكيات قديمة.

schools as learning organizations، ويقصد بالمؤسسات المتعلمة " تلك التي تتيح التعلم لكافة أفرادها من طلاب ومعلمين وعاملين، بهدف تنمية القدرات بها وتحديث المعارف باستمرار وفقا لمتطلبات مجتمع المعرفة " (٤٠).

وتنتج في منظمات التعلم معارف وقيم وسلوكيات جديدة على كافة المستويات بين الأفراد والجماعات وعلى مستوى المنظمة ككل، حيث يتعلم الأفراد جزء من أنشطتهم اليومية نتيجة تفاعلاتهم مع بعضهم البعض ومع العالم الخارجي، كما تتعلم الجماعات عندما يتعاون أفرادها في تحقيق أهداف مشتركة، وتتعلم المنظمة ككل نتيجة التغذية الراجعة من البيئة وتتوقع تغييرات أكثر، وفي جميع المستويات يتم ترجمة المعرفة المتعلمة حديثا إلى أهداف جديدة وإجراءات وخطط تحدد فيها الأدوار ويبين بها مقاييس النجاح(٤١).

ومن أهم خصائص منظمات التعلم قدرتها على اتخاذ قراراتها وفقا لما تم اكتسابه من معارف، هذا فضلا عن قدرتها في(٤٢):

- رصد واستهداف مصادر المعرفة الداخلية ممثلة في خبرات المديرين وحصيلة برامج التدريب والتطوير وبرامج التغيير، والخارجية ممثلة في تجاربها مع العملاء والموردين والمنافسين ووسائل الإعلام والمنظمات الحكومية وغيرها من مصادر البيئة الخارجية.
- اكتساب وتطبيق معارف وخبرات جديدة بحيث تستفيد من هذه المعرفة في التكيف بمرونة مع المتغيرات البيئية وتدوين هذه المعارف وتوثيقها للمحافظة عليها.

- دعم العاملين بها لتطوير وتحديث معارفهم وخبراتهم ومهاراتهم الفنية والإدارية واستخدامها في التخطيط للتغيير وتنفيذه.
- مشاركة العاملين بها في تطوير الأهداف والاستراتيجيات وأساليب صنع القرار.

وهناك عدة مستويات للمدارس كمنظمات تعلم، لعل ما يهمنا المدارس كمجتمعات تعلم مهنية، ويمكن تفسيرها كما يلي(٤٣):

- **مجتمع** community وهي تشير لعدد من الأفراد داخل المدرسة أو أي مؤسسة اجتماعية يتواصلون عبر التأثير والتأثر فيما بينهم، تجمعهم عدة أسس مثل: الاحترام والثقة المتبادلة، ووحدة الهدف.
- **مجتمع مهني** Professional community ويشمل مجموعة من القيم والمبادئ الخاصة بالمهنة من معارف، ومهارات، وعمليات تحسين مستوى الطلاب، وجميع الحوارات والمناقشات ذات الصلة بتحسن الأداء المهني.
- **مجتمع تعلم مهني** Professional learning community يتضمن القدرة على التغيير والرغبة في تحسين الأداء والإبداع والتجديد في الممارسات.

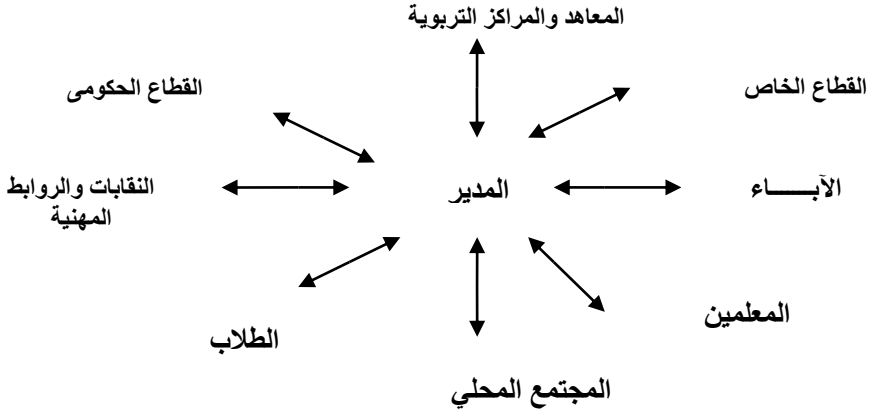
ومن هنا يتبين أهمية التنمية المستمرة لكافة العاملين بالمدارس كمطلب لتحقيق مفهوم المدارس كمؤسسات تعلم ودورها في تراكم رأس المال الفكري، والتى أصبحت ضرورة لا غنى عنها ويقوم مديرو المدارس بدور مهم في تحقيق ذلك؛ حيث يقوم المدير بتوفير المناخ المناسب لعمليات التنمية المهنية، فضلا عن عدة أدوار أخرى يمكن تلخيصها في(٤٤):

- **مؤسس** Builder/Preparing: يعد ويهيئ القدرات لإنشاء مجتمعات التعلم المهني.
- **مصمم** Designer/ Planning: يخطط عمليات التنمية المهنية.
- **منفذ** Implementer/ taking action: يتخذ خطوات إجرائية تنفيذية.
- **قائد متأمل** reflective leader/ evaluation: يتأمل في ممارسات الآخرين ويقومها.

وكي يتمكن مديرو المدارس من القيام بهذه الأدوار يلزم إحاطتهم بالعديد من المعارف والمفاهيم حتى يتسنى لهم وضع خطط لتنمية المعلمين مهنياً على المستوى المدرسى (المستوى التنفيذي) ومن أهمها[٤٥]:

- الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين في ضوء خطة السياسة التعليمية للدولة.
- أهم البرامج التى يمكن أن تقدم للمعلمين على كافة المستويات (المدرسة– الإدارة– المديرية– الوزارة).
- بيانات تفصيلية عن المعلمين وأهم الدورات التدريبية التى حصلوا عليها من حيث تخصصاتهم ومؤهلاتهم واحتياجاتهم التدريبية.

كما يتطلب إنشاء منظمات تعلم أن يتفاعل مدير المدرسة كقائد تربوي مع شبكة معقدة من الأفراد والهيئات والجهات المختلفة من ثقافات مختلفة[٤٦]، وبحكم السلطات الممنوحة لديه، يجب أن يتحلى بالعديد من المهارات التى تمكنه من التواصل والتفاعل مع جميع هذه الجهات كل على حده بنجاح كما يوضح شكل (١).



شكل (١)

يوضح شبكة العلاقات المعقدة بين مدير المدرسة والأفراد والجهات المختلفة

ونظرا لهذه الشبكة المعقدة التي يشير لها شكل (١) ، فهناك العديد من المجالات والمعارف يجب على المدير أن يلم بها ويجب مراعاتها أثناء تأهيله وإعداده من أهمها[٤٧]:

- أسس إعداد خطة تطوير المدرسة.
- المعايير القومية لإعداد ومتابعة المعلمين، وخطة تنميتهم مهنياً.
- أساليب التعامل مع المجتمع المحلي، ووسائل إقامة الشراكات المختلفة مع هيئاته وأفراده.
- الميزانية، وكيفية إعدادها، وأهم بنودها على مستوى المدرسة.

- ميزانية التعليم بالنسبة للمستويات الإدارية الأعلى وعلاقتها بالمستوى المدرسى.
- مصادر تمويل التعليم والبدائل المتاحة منها، وأساليب تعبئة مصادر غير تقليدية.
- الإدارة المالية بوجه عام وأهم أسسها.
- شروط وأسس تعيين الموظفين الجدد والمعلمين المبتدئين.
- أساليب تقييم ومتابعة الطلاب والعاملين.
- أنماط التنسيق بين جهات الإعداد والتأهيل أثناء الخدمة.
- أسس مراجعة خطط المدرسة، وكيفية تقرير نواحي التقدم والاحتياجات للسنوات التالية.

وهذه المعلومات والمفاهيم تسمح للمديرين والكوادر الإدارية بالإلمام الكافي باحتياجات المدرسة بوجه عام، مما يمكنهم من وضع خطط إجرائية لتطوير الأداء المدرسى بشكل لامركزي، ومن ثم يصبح هؤلاء الكوادر قادرين على أداء أدوار جديدة، بأن يكونوا محفزين للعمل – مجددين – مستشارين – موجهين– متابعين – مقيمين ذاتيا – ميسرين، وهذا من شأنه القدرة على تحقيق التنمية المهنية بشكل لامركزي.

لاشك أن عملية تنمية القيادات التعليمية وتأهيلهم للقيام بأدوار جديدة ومسئوليات غير تقليدية عملية مهمة وضرورية تتطلب الاهتمام بالمكونات الأساسية للقيادة التعليمية وتتضمن[٤٨]:

- **القيم والالتزامات** الأساسية المرتبطة بمهنة التعليم المتمثلة في جعل الطلاب محور عملية التعلم، وتطوير التواصل بين المجتمع المدرسي، ودعم التقويم الذاتي للآخرين، وتكوين شراكات متعددة مع الطلاب والآباء والمعلمين والمجتمع الخارجي.
- **المعارف والمفاهيم** المتعلقة بها مثل: ترسيخ مفاهيم عمليات الإدارة والقيادة، وتطوير المناهج، وتأسيس نظم توكيد الجودة، والفرق بين التدريس والتعلم، ومداخل بناء معايير لقياس أداء الطلاب، والأمان الصحي والبيئي والاجتماعي للطلاب، واستراتيجيات تعيين العاملين، وتخطيط وتنفيذ عمليات صنع القرار المدرسي، ونظم الإدارة المالية وعمليات التمويل، والتشريعات المرتبطة بالمهنة.
- **القدرات الشخصية والمهنية** التي توفر مناخا مناسبا لعملية التعلم، والعدالة بين العاملين، وتحديد المشكلات ووضع حلول لها، وقدرات القيادة الجماعية والإدارة بالتشارك، ومنح الثقة واكتسابها من الآخرين.

ويتضمن أي برنامج ناجح لتنمية القيادات التعليمية الجوانب الثلاثة دون تقصير في أي منهم، فالقائد يجب أن يلم بأهم القيم ويتعرف الالتزامات الخاصة بمهنته، كما يجب أن تنمى معارفه وتعمق مفاهيمه المهنية، ولا يجب تجاهل قدراته الشخصية نظرا لدورها الكبير في ممارسة عمله القيادي، وبهذه الأبعاد الثلاثة نضمن قائداً مدركاً لأهمية دوره، وملماً بمهامه الوظيفية، ومقدراً لأهمية عمليتي التعليم والتعلم، ويسعى لتحقيق الأهداف المنشودة.

وعند تنمية القيادات التعليمية يجب مراعاة الاحتياجات التدريبية، ويمكن تحديدها وفقًا لعدة مداخل من أهمها [٤٩]:

- **مدخل استطلاع احتياجات التدريب Training needs survey**: يعتمد هذا المدخل على تحديد الفجوة بين المستوى الذي ينبغي أن يكون عليه المتدرب وبين مستواه الفعلي حاليا لمعرفة احتياجاته التي تبنى في ضوئها برامج تنميته مهنيا.
- **مدخل الكفايات المهنية Professional Competency**: يسعى هذا المدخل إلى إعداد وتأهيل القيادات التعليمية في ضوء كفايات العمل المطلوبة، أي في ضوء مجموعة المهارات والمهام والوظائف التي يجب على المتدرب امتلاكها كي يمارس عمله بفاعلية.
- **مدخل تقويم الأداء Performance analysis**: يبنى هذا المدخل على أساس قياس الأداء الفعلي للقيادات ومقارنته بالنتائج المطلوب تحقيقها أو الممكن الوصول لها لتكوين صورة واضحة وحقيقية لمدى تحقق الأهداف، ومن ثم تحديد المهارات والمعلومات اللازمة للمتدرب لتحسين الأداء الوظيفي، ويمكن تقييم الأداء بعدة أساليب منها: التقويم على أساس النتائج، والتقويم من خلال البحث الميداني، والتقويم الجماعي، والتقويم الذاتي، وتقويم المرؤوسين، كما يوجد عدة معايير يتم في ضوئها تقويم القيادات.

وعلى الرغم من تعدد هذه الأساليب إلا أنها متداخلة بمعنى أن البرنامج الواحد قد يصمم عن طريق مدخلين أو أكثر، وهناك الكثير من

الدول تخطط لبرامج تنمية القيادات التعليمية بها في ضوء مدخل أو أكثر من هذه المداخل، وسيتبين ذلك عند عرض الأمثلة التي توضح أسس اختيار القيادات التعليمية وبرامج تنميتها التي تتبعها بعض الدول.

٣) **وضع أسس لاختيار القيادات التعليمية**:

تهتم الكثير من دول العالم بعملية حسن اختيار الكوادر الإدارية للمدارس من منطلق أن الإدارة هى المسئولة عن تصريف شئون التعليم وتنفيذ خططه وسياساته والبحث عن أفضل السبل لتحقيق أهداف العملية التعليمية بالكفاءة والكفاية المطلوبة، ومن ثم فقد وضعت هذه البلدان العديد من الشروط والمعايير لضمان اختيار أفضل القيادات الإدارية للمدارس بها، ويرتبط بذلك أيضاً تحديد المسئوليات والسلطات لهذه القيادات تحديداً دقيقاً مما يسمح بوجود نظام وأسلوب واضح للمحاسبة المرتبطة بالسلطة والمسئوليات، وتختلف هذه المعايير من دولة لأخرى، فبعضها يشترط دراسات عليا مثل الدبلوم في مجال القيادة والإدارة المدرسية، وبعضها تشترط الحصول على برنامج تأهيلي معين، وتحدد بعض الدول عدة كفايات يتم في ضوئها الاختيار، في حين تضع دول أخرى عدة معايير يتم في ضوئها منح الترخيص والتجديد بمزاولة مهنة مدير.

وبوجه عام هناك عدة شروط تتفق عليها معظم الدول لعل أهمها:

- الحصول على مؤهل جامعي.
- حسن السير والسلوك مع الاهتمام بالمظهر

- الإلمام بمهارات القيادة لاسيما النواحي الإدارية.
- الإلمام بمهارات الحاسب الآلي.
- الكفاءة والخبرة وهنا لا تعني الأقدمية ولكن يتم التأكد من ذلك بطرائق مختلفة.

هذا فضلا عن شروط أخرى سيتم استخلاصها بعد عرض التطبيقات والنماذج العالمية.

٤) تعزيز دور السلطات المحلية للتعليم

يعتبر تعزيز دور السلطات المحلية للتعليم من المتطلبات المهمة لضمان تنمية مهنية فاعلة للقيادات التعليمية، فإذا كانت المتطلبات السابقة تؤكد على كيفية إعداد قائد تربوي يتخذ القرار بشكل لامركزي، فإن السلطات المحلية تلعب دورا مهما في الحد من اللامركزية وتذليل الصعوبات التي تواجه هؤلاء القادة، كما أن فاقد الشيء لا يعطيه، فكيف يتم تأهيل القادة لاتخاذ القرار لا مركزيا وقد تم تأهيلهم ببرامج مركزية، وتم اختيارهم وترشيحهم مركزيا، ومن ثم يجب أن تقوم السلطات المحلية للتعليم بدورها في عقد البرامج التأهيلية، وفي وضع الشروط والمعايير التي يتم في ضوئها الاختيار، إضافة إلى الإعلان عن الوظائف الخالية وذلك في إطار المعايير المحددة مركزيا ووفق ظروف كل منطقة.

ب- التطبيقات والنماذج العالمية في مجال تنمية القيادات التعليمية

بعد أن تم تعرف أهم متطلبات تنمية القيادات التعليمية كما تشير الأدبيات الأجنبية في هذا الصدد، سيتم فيما يلي عرض أمثلة ونماذج لبعض الدول التي

استفادت من هذه الأدبيات مما ساعد على نجاحها في تطبيق اللامركزية بنظمها التعليمية، ومن أشهر هذه الدول ما يلي:

١) **أمـريكـا**:

هناك اهتمام كبير بتنمية القيادات التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية ورعايتها منذ بداية اكتشافها، فقد تم في عام ١٩٩٣ تأسيس المجلس الوطني لمعايير مهنة التدريس (NBPTS)[٥٠] بهدف تطوير المهنة بتوفير شهادة متقدمة في الترخيص لمزاولة مهنة مدير مدرسة، وفي سبتمبر ٢٠٠٥ حصلت هذه الهيئة على تمويل فيدرالي قدره ١٤٩ مليون دولار بنسبة ٣٩% من ميزانيتها، ومن شروط حصول المعلم على الاعتماد من هذه الهيئة استكمال البورتفوليو الذي يتضمن عددا من أشرطة الفيديو الخاصة بعمله داخل الفصل وكيفية إدارة وقيادة الفصل، مع تحليل لأعداد الطلاب وعلاقة ذلك بفاعلية استراتيجيات التعليم، مع إثبات للأعمال الناجحة مع أسر الطلاب والمجتمع والزملاء، هذا فضلا عن شرط الخضوع لمدة عام كامل في الاختبارات على الحاسب الآلي حول مدى إلمامه بمحتوى المادة التي يدرسها، وقد ثبت أن المدارس التابعة لهيئة التراخيص تحرز نتائج أفضل من غيرها فيما يتعلق بمقاييس الإصلاح التعليمي، نظرا لاستخدام معلميها الأساليب التقليدية في التدريس والتقويم، كما تحقق نتائج هائلة في تحصيل الطلاب[٥١].

ونظرا لاستقلالية الولايات فإن كل ولاية لها مطلق الحرية في اختيار القيادات التعليمية بها ووضع الشروط الخاصة وفق ظروفها المحلية، وعلى سبيل المثال: تقدم مقاطعة **أبوت**Abbott **بولاية نيوجيرسي** عددا من المجالات يمارسها

فريق القيادة المدرسية، ومن بين مهامه توفير برنامج في التنمية المهنية للعاملين بالمدرسة بما يحقق خطة الإصلاح الشامل للمدرسة(٥٢).

أما **ولاية كارولينا** فيعتبر مركز القيادة الإبداعية (CCL) (٥٣) التابع لقسم التعليم بالولاية المسئول عن إعداد مديري المدارس بتنظيم برنامج تدريبي لمدة ستة أشهر، يتضمن التدريب عمليًا ونظريًا على عدة مهارات مثل: إدارة التغيير، وإدارة هيئة العاملين، والعلاقات الشخصية، والأنظمة الإدارية، وصنع واتخاذ القرارات، وتقويم الأداء، وأسلوب حل المشكلات(٥٤).

وفي ولاية ماساشوستس Massachusetts تقوم الرابطة الوطنية لمديري المدارس الثانوية (NASSP) (٥٥) بالتغلب على نقص الموارد والظروف البيئية الفقيرة التي تعد من أهم عوامل إحجام الكثيرين عن تولي هذه الوظائف؛ حيث يواجه مديرو المدارس العديد من التحديات في بيئة العمل الأمر الذي يتطلب ضرورة تأهيلهم للعمل تحت ظروف قاسية، وتعمل هذه الرابطة على جذب الأفراد وتنمية مهاراتهم ومنحهم ترخيص بمزاولة مهنة مدير مدرسةAdministrator licenses(٥٦).

وتهتم **ولاية شيكاغو** بتنظيم برامج متخصصة في إعداد القيادات التعليمية، وذلك بعد إجراء مسح عام داخل المدارس – بمساعدة اتحاد البحث المدرسي بشيكاغو(٥٧)– يتم فيه تقويم الأداء القيادي بين المعلمين لاكتشاف القيادات الجديدة منذ بداياتها سعيا لجذبها وضمها في برامج تنمية مهنية مستدامة لرعايتها وتنمية موهبة القيادة لديهم.

ومن أشهر هذه البرامج ما تقدمه الشبكة المدنية والقيادة بشيكاغو (LAUNCH)[٥٨] بهدف زيادة المعارف والمهارات والخبرات الخاصة بالمعلمين- ممن تم اختيارهم بواسطة المسح السابق ذكره- وإعدادهم للعمل القيادي باعتبارهم قادة المستقبل لاسيما ممن يرغبون في شغل مناصب إدارية فيما بعد، يستغرق هذا البرنامج أربعة أسابيع ويعتمد على أسلوب تمثيل الأدوار والعروض التوضيحية والمناقشات، كما تقدم منظمة قادة جدد لمدارس جديدة (NLNS)[٥٩] برامج أخرى مشابهة بهدف رفع معدل تحصيل الطلاب من خلال جذب وإعداد الجيل القادم من قادة المدارس ومساندتهم، ويستغرق خمسة أسابيع، وتركز هذه البرامج على تنمية العديد من المهارات، مثل: الثقة بالنفس، وزيادة المسئولية الجماعية، والتجديد، والثقة بين المعلمين من ناحية وبينهم وبين أولياء الأمور من ناحية أخرى، وتنظم الجهات القائمة على هذه البرامج سيمنارات شهرية على موقعها الإلكتروني لمتابعة التواصل مع خريجيها، ولاطلاعهم باستمرار على الجديد، ومعرفة أهم المشكلات التي تواجههم أثناء العمل[٦٠].

وبذلك يتبين الاختلاف من ولاية لأخرى الأمر الذي يؤكد على ضرورة لامركزية التعليم ودورها في المرونة عند تنمية العاملين واختيارهم ومشاركة الجهات المختلفة في ذلك، كما يتبين أهمية المعلمين الموهوبين والقيادات الشابة في المدارس ودورهم في تحسين العمل المدرسي مستقبلا، وهناك عدة عوامل تؤخذ في الاعتبار عند تنفيذ هذه البرامج تتمثل في[٧٩]:

- يتم تنفيذ استراتيجيات للترقي بالتعاون مع الإدارات التعليمية بالمقاطعة لجذب العديد من الأفراد.
- تركز معايير الالتحاق بهذه البرامج على ضرورة امتلاك المشاركين للقدرات النقدية التحليلية والنجاح في التدريس، وهناك طرائق عديدة لاختيار القادة بالتعاون مع المسئولين عن التعليم بالمقاطعة.
- تطوير منهج إعداد القادة بحيث يسمح بنقل المعارف الأساسية والمهارات المتفقة مع المعايير القومية.
- استخدام مدخل تدريبي يعترف بالإدارة كحرفة تربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي وتعكس ما تتوصل له بحوث الأداء.
- توفير تدريب كافٍ أثناء العمل يخضع لإشراف المقاطعات مع المدارس.
- تطوير الطرائق الفعالة لإعداد جيل جديد من أساتذة القيادة التربوية، مع تزويد القادة الحاليين ببرامج تنمية مهنية عالية الجودة.
- مساندة الأبحاث في مجال تنمية القيادات التعليمية، ووضع أساس معرفي لتحسين المدرسة وتحصيل الطلاب.
- استمرار تقديم الإسهامات من المؤسسات المهنية إلى حد الاعتماد.
- تشكيل هيئة للمعايير المهنية القومية لوضع وإدارة شهادة متقدمة للمديرين مع تطوير وتمويل أكاديميات القيادة بالولايات.
- زيادة الميزانيات المقدمة من الولايات لتوفير الموارد اللازمة لبرامج القيادات.

٢) **انجلتـــرا**:

نتيجة للأدوار الجديدة لمدير المدرسة في ظل المدارس ذاتية الإدارة في انجلترا كان لابد من تأهيل القيادات التعليمية ومن ثم أجريت العديد من المحاولات لوضع برنامج محدد لتأهيل وإعداد القيادات التعليمية، ومن أشهرها برنامج فرص التدريب لأول مرة (OTTO)(*) الذي يعد أول برنامج مبدئي لإعداد القيادات التعليمية في انجلترا وقد بدأ الأخذ في تنفيذه منذ الثمانينيات واستهدف نظار ووكلاء المدارس؛ حيث يفرغون تماماً من أعمالهم لمدة عام كامل يدرسون فيه أسس الإدارة المدرسية وجوانب العملية التعليمية المختلفة، وكانت الوزارة هى المسئولة عن تخطيط وتنفيذ هذا البرنامج.

وبصدور وثيقة الإصلاح التعليمى عام 1988 أصبح مسئولية تأهيل وإعداد القيادات التعليمية ضمن مسئوليات وأهداف هيئة تدريب المعلمين (TTA)(**)؛ حيث صممت العديد من البرامج لتأهيل القيادات بشكل لامركزى بحيث تقوم المحليات بتنفيذه، ومن أشهرها برنامج القيادة والإدارة للنظار (HEADLAMP)(***) وهو برنامج قصير نسبياً يركز على الاحتياجات التدريبية للقيادات التعليمية وخاصة مديرى المدارس ويستغرق تنفيذه عدة أسابيع.

(*) OTTO: One Term Training Opportunities فرص التدريب لأول مرة.

(**) TTA: Teacher Training Agency هيئة تدريب المعلمين.

(***) HEADLAMP: Head teachers' Leadership and Management Programme برنامج القيادة والإدارة للنظار.

وتعتبر الكلية الوطنية للقيادة المدرسية (NCSL)[٦١] من أكثر الجهات المعنية بإعداد وتأهيل القيادات التعليمية في انجلترا حديثاً؛ حيث لها العديد من الجهود في تصميم البرامج وتنفيذها وتطويرها والتنسيق بين الجهات الأخرى لضمان فاعليتها، ومن أهم البرامج المواصفات المهنية القومية للقيادات المدرسية (NPQH)[٦٢] الذى يركز على أهم الكفاءات المهنية اللازمة لمديرى المدارس ويتم تنفيذه على مرحلتين: الأولى يدرس فيها المتدرب عدة مقررات نظرية لمدة خمسة عشر شهرا، الثانية تطبيق عملي داخل المدارس ومعايشة يومية لمدة أربعة أسابيع[٦٣].

وقد قامت كل من هيئة تدريب المعلمين، والكلية الوطنية للقيادة المدرسية، وقسم التعليم والمهارات DFES[٦٤] بالاشتراك معاً في وضع عدة معايير تعرف بالمعايير القومية للنظارة، ويتم في ضوئها اختيار المرشحين لوظيفة مدير أو ناظر مدرسة، ويتم تخطيط البرامج وتنفيذها في ضوء هذه المعايير حيث تعد شرطاً لتولى هذه الوظائف، واجتياز هذه البرامج ليس شرطاً أو إجباريًا ولكنه يساعد بدرجة كبيرة في الوصول إلى مستوى المعايير المطلوبة.

ومن أحدث البرامج التى تنظمها كل من NCSL, TTA تحت إشراف السلطات المحلية للتعليم(LEA)[٦٥] برنامج القيادة لخدمة المدراء (LPSH)[٦٦] الذي يركز على الكفاءات المهنية المطلوبة في مديري المدارس، ويتضمن العديد من المقررات أهمها: تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ICT وكيفية توظيفها في العملية الإدارية، وأسس التقويم الذاتى للفرد والمؤسسة، ويستغرق تنفيذه ستة أسابيع، ويتم تمويله من الجهات القائمة عليه وكذلك تساهم LEA بجزء من

التمويل، ويتم التقويم في ضوء المعايير القومية للنظارة والتى يمكن تلخيص أهم مجالاتها في:

* القيادة التعليمية.
* التخطيط الاستراتيجي والتنفيذي.
* العمل مع مجالس الأمناء.
* إقامة شراكات مجتمعية.
* إدارة الهيئة التدريسية.
* الشئون المالية والإدارية.

وبالنسبة لعملية التنمية المهنية المستمرة للقيادات التعليمية في إنجلترا فتتم على المستوى اللامركزي، وتشرف عليها ثلاث جهات أساسية هي[٦٧]:

- **السلطات التعليمية المحلية LEA:** حيث تتضمن العديد من المتخصصين في المجال التربوي الذين يشتركون في وضع وإعداد محتوى البرامج التدريبية وتنظيمها ودعمها ماليا، كما ينظمون زيارات للمدارس بصفة دورية.
- **المدارس:** حيث تعد المدارس مراكز مستمرة لدعم برامج التنمية المهنية المستمرة لجميع الهيئة التدريسية، فيتم التدريب داخل المدارس، وهناك اهتمام كبير بتفعيله وتطويره.
- **الجامعات:** تقدم معظم الجامعات العديد من الأشكال المتنوعة لبرامج التنمية المهنية المستمرة لجميع الفئات، فتتيح فرص الالتحاق بالدبلومات ودرجات الماجستير والدكتوراه.

وفي عام 2000–2003 تم تدريب وتأهيل جميع المعلمين والمديرين في المشروع القومي لمهارات الرخصة الدولية لقيادة الكمبيوتر ICDL بتكلفة قدرها 230 مليون إسترليني، تقاسمت تكلفتها كل من وزارة التعليم والسلطات المحلية للتعليم والمدارس.

كما تهتم NCSL أيضا بتصميم وتنفيذ برامج متخصصة للقيادات المدرسية بالمستوى الثاني الخاص بالإدارة الوسطى ممن يشغلون وظيفة وكيل ونائب مدير، من أشهرها برنامج القيادة من الوسط (LFTM) [٦٨] الذي يستهدف بناء القدرات وتنمية المهارات القيادية للإدارة الوسطى بالمدارس من خلال عدة موضوعات يتم التركيز فيها على أسس ومهارات العمل القيادي، وكيفية متابعة العمل داخل الفصول الدراسية، وكيفية قيادة التغيير والحث على الإبداع داخل المدرسة، وتعميق مفاهيم القيادة والمدارس كمنظمات تعلم[٦٩].

وقد حدد قسم التعليم والمهارات DFES معايير هذا المستوى القيادي في ستة مجالات رئيسة هي: قيادة التعليم والتعلم، وتنمية الذات والتعامل مع الآخرين، وتغيير المستقبل، وإدارة وقيادة المؤسسة، والشراكة المجتمعية، والمساءلة، ويتم بناء وتقويم هذه البرامج في ضوء تلك المعايير[٧٠].

٣) نيوزيلندا :

تهتم نيوزيلندا بتنمية القيادات التعليمية بمستوياتها الأربعة، فهناك برامج خاصة لجذب القيادات الشابة من المعلمين بإتاحة الفرص لمن يمتلكون مهارات قيادية منهم بشغل وظائف قيادية داخل مدارسهم،وفي المستويات الأعلى بشرط حصولهم على شهادة جامعية متخصصة في القيادة التعليمية مثل: دبلوم القيادة

التعليمية التي تنظمها جامعة University of Canterbury والتي تستهدف جميع المعلمين والوكلاء والمديرين من العاملين بالمراحل التعليمية المختلفة، ولديهم الرغبة في استكمال دراساتهم العليا بهدف تأهيلهم لشغل مناصب قيادية في التعليم، مدتها عامين تتضمن مقررات متنوعة حول القيادة التعليمية والإدارة المدرسية وكيفية إدارة الموارد البشرية، كما تتضمن مقررات متخصصة لكل مرحلة تعليمية بدءا من رياض الأطفال وحتى التعليم الجامعي، ويمكن للملتحق بها أن يدرس بأسلوب التعليم من بعد، وبوصول الدارس إلى مستوى معين (المستوى الثامن) يمكنه التقدم للحصول على الماجستير في القيادة التعليمية، ويتحمل الدارس جزءاً كبيراً من التكلفة كما تتحمل وزارة التعليم الباقي، وتعد هذه الشهادة فرصة كبيرة لجذب القيادات الشابة وتشجيعها لتولي مناصب قيادية في سن صغيرة [٧١].

وتوجد مجموعة من المهارات المساندة لدعم القيادة المدرسية في نيوزيلندا قامت بتحديدها مجموعة هاي الدولية (Hay Group)[٧٢] في ضوء المعايير القومية للنظارة في انجلترا، وتتضمن المهارات الخاصة بالرؤية والقيادة، ومهارات تحقيق التميز، ومهارات الكفاءة الذاتية، وقد أمكن تصنيف هذه المهارات كمجموعات رئيسة يندرج تحتها العديد من المهارات ذات الخصائص المتنوعة، كما تم تقسيمها إلى وظائف أساسية فبعضها يحقق دور المدير في توكيد الجودة، وبعضها يركز على المهام والمسئوليات، والقسم الأخير يركز على كيفية مساعدة المديرين على زيادة تحصيل الطلاب كمخرج تعليمي[٧٣].

وكل مجموعة من هذه المهارات لها أربعة مستويات ويجب تحقيق التوازن بين هذه المهارات والمجموعات كشرط للتقدم لوظيفة مدير مدرسة، ونظرا لصعوبة ذلك فقد نادى الكثير من المديرين بضرورة تنظيم برنامج نموذجي يمكن من خلاله تحديد مدى الوصول لمستوى الكفاءة المطلوب لشغل هذه الوظيفة بحيث يحقق هذا التوازن، ومن هنا كان التفكير في تنظيم برنامج مدير لأول مرة (FTPP)[٧٤] اعتباراً من 2002، وهذا البرنامج ليس إجباريا ولا يعد الالتحاق به شرطاً للتقدم لوظيفة مدير مدرسة ولكنه يؤهل للحصول على المهارات المطلوبة لشغلها، وقد تعاقدت ثلاث جامعات في نيوزيلندا مع وزارة التعليم للإشراف على هذا البرنامج، ويتضمن أربع مراحل مختلفة مدة كل منها ثلاثة أشهر وهي[٧٥]:

- **الأولى:** مقررات نظرية حول كيفية إدارة المدارس في ضوء مفهوم منظمات التعلم حيث يدرس فيها المتدرب مفهوم المدارس كمنظمات تعلم من حيث قيادة الأفراد، وتغيير ثقافة المدرسة وتخطيط الموارد المالية، وإدارة الأزمات، وبناء الشراكات مع المجتمع المحلي، وإدارة الوقت، وأسس التنمية المهنية الذاتية وتنمية العاملين، وشروط ومتطلبات تعيين العاملين بالمدرسة ، وأنواع ملفات الأداء للطلاب والعاملين وملفات الإنجاز الشخصية، وكيفية استثمار تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تحسين جودة المدرسة، وأسس المساءلة ومحاسبة العاملين.
- **الثانية:** تتضمن زيارات للمدارس لمدة ثلاثة شهور بواقع يومين ونصف كتطبيق عملي للمقررات النظرية السابقة، مع وجود متابعة ورقابة يقوم بها

نخبة من الخبراء من المديرين القدامى وأساتذة الجامعات والمراكز البحثية.

- **الثالثة:** عبارة عن تدريب إلكتروني من بعد؛ حيث يتواصل المتدربون مع الخبراء عبر موقع خاص بهم على الإنترنت قامت وزارة التعليم بتصميمه لهم، بهدف تزويدهم بالخبرات والمعلومات اللازمة لحل المشكلات التي يواجهونها.
- **الرابعة:** يكلف كل متدرب بكتابة تقرير حول البرنامج مع قيامه ببحث إجرائي يركز فيه على إحدى المشكلات ويضع لها عدة بدائل من وجهة نظره.

٤) **فرنسا**:

تهتم فرنسا باختيار مديرى المدارس من خلال التمحيص الشديد في عملية الاختيار، ووضع الشروط والمعايير الدقيقة والالتزام بها عند التنفيذ.

بالنسبة للمدارس الابتدائية يتم انتخاب مدير المدرسة من قبل المعلمين العاملين بها، ولكن هناك شروط للترشيح لهذه الوظيفة، منها: أن يقوم المرشح لها بالتدريس في إحدى المواد الدراسية لمدة ثلاث سنوات على الأقل، فضلاً عن حصوله على مستوى الكفاءة المطلوبة لشغل هذه الوظيفة والذى تحدده وزارة التعليم.

أما بالنسبة لمدير المدرسة الثانوية الدنيا والثانوية العليا فيتم اختياره بالإعلان عن مسابقة للترشح لهذه الوظيفة من خلال كل مدرسة ويوزع الإعلان

على مستوى الإقليم أو المحافظة، ويتقدم لها المرشحون بشرط الحصول على مستوى الكفاءة المطلوب لشغلها، وبالنسبة لمدير المدرسة الثانوية العليا فيضاف شرط آخر هو المرور بخبرة لا تقل عن 5 سنوات في وظيفة مدير مدرسة ثانوية دنيا (٧٦).

وهناك مستوى معين من الكفاءة بالنسبة لشغل وظيفة مدير مدرسة يجب الوصول إليه كشرط أساسى، وللحصول على هذا المستوى توجد طريقتين:

- **الأولى:** الحصول على دورة تدريبية تنظمها المعاهد والمؤسسات التربوية المحلية المتخصصة، وتحت إشراف ومتابعة الوزارة وفقاً للوائح المنظمة لهذا الشأن، وفي ضوء المقررات العامة التى تحددها.

ويتضمن هذا التدريب جزأين أساسيين **الأول** عبارة عن جزء عملى يتم تطبيقه داخل المدارس لمدة عشرين أسبوعاً يتعرف خلالها المرشح (المتدرب) على المهام الوظيفية والاختصاصات والصلاحيات الخاصة بالوظيفة المرشح لها، كما يسمح له بممارسة بعضها عملياً.

أما **الجزء الثاني** فيعرف بالجزء النظري ويتم داخل المعاهد والمؤسسات التربوية المنظمة للبرنامج ويستغرق ثلاثة أسابيع، يتم التركيز فيه على دراسة نظرية لمفهوم القيادة المدرسية وترسيخ لمفهوم الإدارة التربوية، مع توضيح أهم العمليات الإدارية وتعرف النواحي القانونية والتشريعية المرتبطة باتخاذ القرار على المستوى المدرسى.

- الثانية: الحصول على برنامج الكوادر الإدارية بالمدارس الثانوية(ESPEMEN)(٧٧): وهو عبارة عن برنامج تقوم بتنظيمه الولايات

ضمن أولويات سياستها التعليمية، ويلتحق به حوالي ألف فرد ممن هم مرشحون لوظيفة مدير مدرسة سنويا، وأصبح الآن هناك العديد من المراكز التعليمية المتخصصة في التنمية المهنية على مستوى المقاطعات وكذا على مستوى البلديات، وهى تنظم مثل هذا البرنامج سواء لمن يرغب في شغل هذه الوظيفة أو ممن يشغلونها بالفعل ويرغبون في تحسين مستوى أدائهم، وتستغرق هذه البرامج مدى زمني طويل قد يصل إلى عام كامل، وتقوم وزارة التعليم بتمويل هذه المراكز(٧٨).

وقد تم اختيار بعض الجامعات لتنفيذ هذا البرنامج بعد تعديله، ويلتحق به بعض المرشحين، ويستغرق التدريب والدراسة بهذه الجامعات عامين، يحصل فيها الخريج على شهادة الدبلوم المتخصصة في الإدارة التعليمية (DESS) والتى تعادل درجة الماجستير.

وفي الفترة الأخيرة ومجاراة للتطورات العالمية في مجال الإدارة المدرسية، أضافت العديد من المدارس في فرنسا شروطاً إضافية زيادة على ما سبق مثل ضرورة إلمام المرشح لهذه الوظيفة بمهارات استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة في الإدارة المدرسية، مثل: سهولة التعامل مع الحواسب الآلية أو أجهزة الكمبيوتر كوسائل لتنظيم وتخطيط وتنفيذ السياسات التعليمية، وإدخال البيانات فيها، والحصول منها على المعلومات وتبادلها مع الجهات الأخرى في الوزارة أو غيرها من المؤسسات، إضافة لذلك ضرورة إجادة المرشح لإحدى اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة الأم وهى الفرنسية.

٥) **هولندا**:

يعتبر نظام التعليم الهولندي فريداً من نوعه؛ حيث يجمع بين مركزية القوانين والتشريعات ولا مركزية الإدارة، مما يتيح قدراً من الحرية والتنوع في الموارد، وقد أدى ذلك إلى تميز المدارس الهولندية بالسلطة الذاتية تحت مسمى "الهيكل الحاكم للمدرسة " (٧٩)؛ حيث تتمتع كل مدرسة بسلطة ذاتية معترف بها قانونيا من قبل السلطات التعليمية المحلية، فيقوم مجلس إدارة المدرسة باختيار المواد الدراسية وتعيين النظار والمعلمين وأعضاء الخدمات المعاونة (٨٠).

وتعتبر جميع العمليات المدرسية خاضعة لسلطات الهيكل الحاكم للمدرسة، أما إدارة المدرسة فتخضع للإشراف المباشر للمدير والقرار النهائى يرجع إلى الهيكل الحاكم للمدرسة، وقد أعطى ذلك لمدير المدرسة حرية التصرف في ميزانية المدرسة بعد الرجوع إلى الهيكل الحاكم للمدرسة، وهذه الحرية المتاحة للمديرين تساعد في ابتكارهم وإبداعهم في تنوع مصادر التمويل.

يتم **ترشيح واختيار مديرى المدارس الهولندية** بواسطة أمانة الهيكل الحاكم للمدرسة، ويتم تعيينهم بالعقد أو الانتداب مع التجديد إذا ثبت نجاحهم، أما في حالة فشلهم فيتم عزلهم من خلال الهيكل الحاكم للمدرسة، ويجب أن يؤهل مديرو المدارس الابتدائية والثانوية جيداً قبل شغل الوظيفة، ورغم ذلك فلا يوجد برنامج إلزامي للتأهيل ولكن أولوية الاختيار تكون للمرشحين الحاصلين على دراسات في مجال الإدارة المدرسية، ويجب أن يكون لديه خبرة مناسبة في النواحي المرتبطة بعملية التدريس وكذلك في النواحي الإدارية والمالية.

وتهتم وزارة التعليم والثقافة والعلوم بتقديم برامج تأهيلية للقيادات المدرسية بشكل طوعي وليس إلزاميا، كما أن هذه البرامج ليس لها متابعة أو تقويم ويتم تنفيذها داخل الولايات، ومنذ سنة 2001 كان هناك العديد من المبادرات من قبل وزارة التعليم لفرض شكل محدد منتظم من التأهيل والإعداد المهنى للقيادات المدرسية، فسمحت لبعض النظار والمديرين بالاشتراك لمدة عامين يفرغون تماماً من أعمالهم الوظيفية – في أحد البرامج بهدف وضع معايير للجودة والكفاءة المهنية المناسبة لوظيفة ناظر ومدير مدرسة.

وقد شاركت جامعة أمستردام مع أربع جامعات أخرى بهولندا في تأسيس معهد لتأهيل مديرى ونظار المدارس حتى درجة الماجستير في الإدارة المدرسية، وتتم الدراسة في هذه الدرجة من بعد على مدى عامين دراسيين يكون لخريجي هذا البرنامج الأولوية عند الترشيح لوظيفة ناظر أو مدير مدرسة، وتدعم الولايات هذا البرنامج حيث تقوم بدفع نصف التكلفة الإجمالية للبرنامج والنصف الآخر يتم خصمها بعد التخرج كحافز للدارسين. ويلتحق بهذه البرامج المديرون الحاليون الراغبون في تجديد الانتداب والاستمرار في الوظيفة وكذلك المرشحون الجدد لهذه الوظيفة.

ومن ناحية ثانية تقدم هيئة الإدارة التربوية لمدارس هولندا (NSO)[٨١] الموجودة بجامعة أمستردام العديد من الخدمات، مثل: الخبرات الدراسية، والمعارف والمهارات، والدورات التدريبية التى تمكن الخريجين من إدارة المدارس والمؤسسات التعليمية أو المشاركة في إدارتها، وتسهم هذه الهيئة في

مساعدة الخريجين وتدريبهم على كيفية وضع خطط لتحسين الأداء المدرسى، وكيفية إقامة علاقات جيدة مع المجتمع المحلى للمدرسة، ويتم العمل في هذه الهيئة في إطار مجموعة من الكفاءات تسعى إلى وصول خريجيها إلى مستوى معين منها يناسب الوظيفة المرشح لها(٨٢).

ومن جهة ثالثة قامت رابطة نظار هولندا بتأسيس أكاديمية قيادات مدارس هولندا (NSA)(٨٣) بهدف تطوير المعايير المهنية والمبادرات البحثية في مجال جودة المهنة، ويتم دعم وإدارة الأكاديمية من قبل جميع الهيئات المتخصصة في تأهيل وتنمية القيادات المدرسية للتعليم الابتدائى. وتسعى هذه الأكاديمية إلى رفع كفاءة النظار والمديرين بما يمكنهم من العمل بفاعلية، ويجعلهم أكثر حرفية وإنتاجية وعطاء للمدارس الابتدائية.

وبالنسبة للقيادات العاملة في التعليم الثانوي فقد تم وضع إستراتيجية لإقامة مشروع آخر على غرار هذه الأكاديمية يسمى مشروع دمج التدريس في إدارة المدارس الثانوية (IsIs)(٨٤)، وقد تم تأسيس هذا المشروع منذ سنة 2001 لخلق فرص تدريبية للمديرين بالتعليم الثانوى والعاملين الراغبين في الالتحاق للعمل به من خارج المدارس الثانوية(٨٥).

وبالرغم من التنوع السابق في المبادرات والمحاولات التى تؤهل القيادات المدرسية للقيام بمهامها، فإن اللامركزية القوية في نظام التعليم الهولندي تسمح بمزيد من المبادرات للعديد من الهيئات والجهات، لتقديم برامج مشابهة ومتنوعة لتنمية القيادات التعليمية بما يناسب سوق العمل

ومتطلباتـه، ومـا يتسـم بـه مـن تغييـر مسـتمر وتنـوع فـي الخبـرات والكفـاءات ؛ لـذا فقـد تنوعـت البـرامج والفـرص المقدمـة فـي المحتـوى والجـودة والمـدة، كمـا ظهـرت أسـاليب حديثـة فـي التأهيل،مثـل: التـدريب مـن خـلال تقيـيم الأقـران؛ حيـث يسـمح للمرشـحين للوظيفـة بالتـدريب عليهـا، ويقـوم زملاؤهـم الأقـدم مـنهم بمتابعـة أدائهـم وتقويمـه، كمـا تـم اسـتخدام أسـلوب القيـادة التكامليـة التـى تسـمح لمجموعـة مـن المـديرين بالمشـاركة معـاً فـي وضـع خطـط لتحسين مستوى مدارسهم فيكمل كل منهم الآخر.

٦) **استراليا**[٨٦]

بدأ ظهور مصطلح المدارس المدارة ذاتياً في **استراليا** مع حركة الإصلاح التعليمى منذ نهاية الثمانينيات وازدهر خلال التسعينيات؛ حيث أصبح للمدارس المزيد من درجات الاستقلالية والحرية في الإدارة، وذلك لنجاح مشروع **مدارس المستقبل** الذى تم تنفيذه في المدارس الاسترالية بغرض تحسين المخرجات التعليمية.

وقبل 1992 كان اختيار وتعيين المعلمين يتم بشكل مركزى ولم يكن للمديرين أى تدخل في ذلك كما لم يكن لهم أى سيطرة على الميزانيات والرواتب، ومنذ 1992 أعطى الحق لمدير المدرسة في تشكيل فريق العمل الخاص بمدرسته، كما فرض عليه وضع خطط لتطوير أداء هذا الفريق، كما أنه أصبح المسئول عن تحسين الأداء المدرسي بوجه عام، واعتبارا من 1997 أعطيت لجميع المدارس الاسترالية كافة الاستقلالية ومنح المديرين العديد من الصلاحيات التي من شأنها اختيار وتعيين جميع أفراد فريق العمل المدرسي وتطوير أدائه،

اعتقاداً من الحكومة الاسترالية أن مدير المدرسة يجب أن يكون لديه الحق في اختيار أفضل العناصر للعمل معه.

وحاليا أصبح لجميع مديري المدارس الاسترالية القدرة على:

- وضع خطة لاختيار المعلمين وباقي العاملين بالمدرسة بكافة التخصصات وفقا لشروط منح الترخيص.
- تحديد الأعداد اللازمة لشغل الوظائف الخالية داخل المدرسة وأخذ الموافقة عليها من قسم التعليم التابع للولاية.
- التحكم الإداري في عمليات تجديد العقود وتغيير المعلمين والرفد دون الرجوع لقسم التعليم بالولاية.
- تنفيذ نظام إداري جيد لأداء المعلمين يتضمن متابعة دورية وتقارير سنوية ووضع أهداف جديدة للعام الدراسي التالي.
- تقديم كافة أنواع الدعم اللازم لنمو المعلمين مهنيا مع توفير المناخ اللازم للمدارس كمنظمات تعلم.
- التحكم في ميزانية المدرسة وإدارتها ماليا.

ونظرا لهذه الأدوار الجديدة لمديري المدارس أصبحت الحكومة الاسترالية مهتمة بتأهيلهم وإعدادهم ليصبحوا قادة على مستوى المجتمع المدرسي، ومن أهم البرامج التي تستهدف تحقيق ذلك برنامج إدراك ماهية القيادة والتنمية (LRDP)[٨٧] والذي يعد شرطا لمنح مدير المدرسة الاعتماد والترخيص بمزاولة المهنة ويتم تقدير الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخلي الكفايات وتقويم الأداء؛

حيث يطلب من كل مدير تقديم خطة سنوية يحدد فيها خطة تطويره مهنيا، ورؤية المدرسة كمجتمع تعلم، وأفكاره ومقترحاته لتطوير الأداء المدرسي في إطار التنمية المهنية المستقبلي (SFPDF)[٨٨] الخاصة بتأهيل القيادات التعليمية قبل مزاولة المهنة وذلك على مرحلتين[٨٩]:

- **الإعداد** : عبارة عن دراسات نظرية تستغرق خمسة أيام يدرس فيها المتدرب بعض المعارف والنظريات في عدة موضوعات رئيسة: إدارة الموارد البشرية،وإدارة الميزانيات وعمل الموازنات المالية، وخصائص البيئة المدرسية وأهم جوانبها، وأساليب تطوير المناهج، وبرامج تنمية القيادات الشابة.
- **التطبيق**: حيث يتاح للمتدرب فرص لممارسة وتطبيق كل هذه الجوانب عمليا داخل بعض المدارس لمدة ثمانية شهور، ويتم ذلك تحت إشراف بعض الجامعات.

من أمثلة هذه البرامج برنامج تكوين مدارس المستقبل القيادة والإدارة للمدراء عام 1997 تحت إشراف جامعة Melbourne، وقد اجتازه أكثر من 80% من مديري المدارس الاسترالية.

وهناك برامج أخرى لإعداد وتأهيل القيادات تقوم بتنفيذها هيئة Hay Group على مدى ستة أشهر يتم فيها تبصيرهم بمفهوم القيادة وأساليبها المتنوعة وأهم جوانبها الإدارية في مجال التعليم.

وهناك برنامج تنمية فريق القيادة(LTDP)[٩٠] تصممه إدارات التعليم المحلية منذ عام 2000 بهدف جذب القيادات الشابة من المدارس وإعدادها لتكون

قادة المستقبل، ويشترك به حوالي ألف معلم من مائتي مدرسة سنويا لمدة أحد عشر شهرا، ويتم من خلاله اختيار العديد من قادة المستقبل لتولي منصب مدير مدرسة.

وتقوم الحكومة الاسترالية بالتعاون مع جامعة Melbourne والروابط التعليمية الخاصة بالتعليم الابتدائي والثانوي ومراكز مدراء أستراليا بمنح الاعتماد والترخيص بمزاولة مهنة مدير مدرسة للمرشحين لهذه الوظيفة، كما تساهم في إعداد البرامج حيث ترسل النصائح للمراكز من خلال أقسام وإدارات التعليم المحلية بأهم الجوانب المراد التدريب عليها ثم تقوم المراكز بتنظيم العديد من البرامج لتلبية هذه المتطلبات، وتتعاون الجامعات في التنفيذ، وتشترك جميع الجهات في منح الشهادات والتراخيص بالاعتماد والمزاولة لمن يقع عليهم الاختيار.

٧) فنلندا[٩١]:

يتم تأهيل وإعداد القيادات التعليمية في فنلندا عادة بشكل مركزى أما التنمية المهنية المستمرة لهم فيتم تنفيذها من قبل السلطات المحلية الممثلة في المجالس البلدية والقروية؛ حيث تقوم السلطة المركزية الممثلة في وزارة التعليم برسم الخطوط العريضة وتحديد المجالات التربوية ومدتها الزمنية، أما المحتوى فيقوم بتحديده كل معهد على حدة عندما يقوم الموظف بممارسة عمله في المهنة فيحدد احتياجاته التدريبية بنفسه.

ويتم شغل وظيفة مدير مدرسة (ابتدائي/ ثانوي) عن طريق الإعلان عن مسابقة تحدد فيها الشروط، ومن أهمها: الحصول على دبلوم الإدارة المدرسية

والتربوية كشرط للوصول لمستوى الكفاءة لهذه الوظيفة، ويتم الحصول على هذا الدبلوم من جهات متعددة منها بعض الجامعات والمراكز التربوية والمعاهد التعليمية، كما تقدم البلديات برامج تدريبية تؤهل للحصول على هذه الدرجة العلمية وتتحمل تكلفتها بالكامل، ومن أمثلة هذه البرامج:

- برنامج JOVA الذى تقدمه ولاية هيلسنكي لمدة عامين ينتظم خلالها المتدرب أثناء عمله، ويدرس خلالها مقررات حول نظام الإدارة الحكومى ونظام التعليم بالمحليات وكيفية إدارته في البلديات، ومقررات حول كيفية اختيار وتعيين الموظفين، ويدرس أيضاً فن القيادة والإدارة المدرسية، كما يتضمن البرنامج مقررات عن الشئون المالية والإدارية وجزء خاص بالاقتصاديات، فضلاً عن تكنولوجيا المعلومات وكيفية توظيفها في العملية الإدارية، ويتم تنفيذ هذا البرنامج نظرياً ثم يتبعه تطبيقا عمليا حيث يسمح للمتدرب بالممارسة العملية، وهو خاص بالمرشحين لوظيفة ناظر أو مدير مدرسة.
- برنامج APUVA وهو خاص بالمرشحين لوظيفة مدير منطقة أو رئيس قسم تعليمى بالبلدية، ويدرس فيه نفس المقررات السابقة مع التركيز على فنون القيادة والإدارة الإستراتيجية وأساليب المتابعة وتقويم الأداء، وأسس صنع القرار بشكل لامركزى.

وهذه البرامج ليست شرطاً لتولى المنصب ولكنها تؤهل للحصول على درجة الكفاءة المطلوبة، وقد تم تطويرها من قبل إدارة التعليم التابعة للبلديات؛ حيث أصبحت تدرس على مرحلتين **الأولى:** نظرية تتم داخل المراكز التعليمية

والجامعات والمعاهد التربوية وقد أضيف إليها مقررات حول كيفية تنمية العلاقات بين المدارس والمجتمع المحلى وأساليب إقامة شراكات فاعلة مع المجتمع المحلى والقطاع الخاص وسبل تنوع مصادر التمويل، كذلك أضيف إليها كيفية تطوير المناهج بما يساير البيئة المحلية، فضلاً عن مقررات حول أساليب وضع خطط التحسين المدرسى، أما المرحلة **الثانية:** فهى عملية يتم فيها إتاحة الفرص للمرشحين بممارسة ما يعلموه نظرياً بتطبيقه عملياً داخل المدرسة، ويتم متابعتهم وتقويمهم من قبل زملائهم الأقدم الموجودين بالمدارس وتحت إشراف البلديات.

ويعتبر مدير المدرسة موظف تابع للبلديات وتخول إليه بعض الصلاحيات حتى يتسنى له ممارسة عمله، وعادة يتم الثقة به من خلال سيرته الذاتية التى يرفقها مع طلب شغل الوظيفة عند تقديمها للبلديات التى تحدد موافقتها أو رفضها.

٨) **جزر الباسفيك**[٩٢]:

تقع العديد من الجزر في المحيط الهادي أشهرها Hawaii- Palau- Chunk وتهتم هذه الجزر بتنمية القيادات التعليمية من مديرين ووكلاء للمدارس قبل شغلهم الوظيفة.

بالنسبة لكل من جزيرتي Palau, Chunk ليس لديهما أى برامج تمنح شهادات في مجالي الإدارة أو القيادة المدرسية؛ حيث إن أغلب المديرين حاصلون على درجات جامعية بل وبعضهم حاصل على درجة الماجستير، وتتم برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة في هذه الجزر بإرسال بعض مديرى المدارس في ورش عمل وسمينارات ومؤتمرات إذا ما توافرت ميزانية لدى المدارس أو إذا تم

ترشيحهم من قبل رؤسائهم لذلك، وفي حالة وجود وظيفة خالية لمدير إحدى المدارس فإن مكتب هيئة المعلمين على المستوى المركزى يقوم بمراجعة سجلات المعلمين المثاليين المشهود لهم بالخبرة والتميز، ويتم الاختيار بواسطة الإدارة المحلية للتعليم الذى يضم تشكيله عادة بعض أولياء الأمور وأفراد من المجتمع المحلى.

أما بالنسبة لجزيرة هاواي فإن هناك بعض الجهات المسئولة عن تأهيل القيادات المدرسية حيث تقوم أكاديمية القيادات المدرسية بهاواي ومصادر الباسيفيك للتعليم والتعلم PREL[٩٣] بالتنسيق مع عدة جهات أخرى بتنظيم برامج تدريب القيادات المدرسية ويلتحق بها العديد من المديرين لمدة من ثلاث أسابيع إلى ثلاث شهور، ومن أهم الأساليب المتبعة الملازمة Shadowing حيث يلازم المتدرب أحد المديرين المتميزين أثناء قيامه بعمله داخل إحدى المدارس ليكتسب الخبرة المباشرة ويقوم بمناقشته إذا لزم الأمر أثناء أدائه لوظيفته ومهامه اليومية، ويقوم المديرون القدامى بتقييم أداء المتدربين، ولا يوجد متابعة بعد انتهاء الملازمة.

وتحرص جزيرة هاواي على تأهيل المديرين جيداً قبل شغل الوظيفة وتشترط حصول المتقدم على شهادة فرقة القيادة (Cohort Leadership) وللحصول على ذلك يمر المرشح لهذه الوظيفة بعدة مراحل:

- اجتياز اختبار شهادة ميللر (الشفوي والتحريري) لمعرفة السمات الشخصية للمرشحين.

- اجتياز برنامج تدريبي صيفي صارم شفوي وتحريري وينتهي بإجراء بحث من بحوث الفعل Action research.
- قضاء عام دراسي كامل داخل إحدى المدارس مع ملازمة أحد المديرين القدامى المتمرسين كمشرف.
- دراسة بعض المقررات النظرية في الجامعة التي توضح بعض المفاهيم حول الإدارة المدرسية والقيادة.

وبحصول المتدرب على الشهادة المشار لها Cohort Leadership يصبح صالحاً للترشيح لوظيفة مدير مدرسة ضمن الشروط الأساسية التى تحددها الإدارة المحلية للتعليم، التي تطالبه بكتابة خطة لتحسين الأداء المدرسى، وإذا ما تم تنفيذ الخطة أصبحت عملية التنمية المهنية لمديرى المدارس عملية شخصية ذاتية بالنسبة لهم أى أنهم أصبحوا مسئولين عن تنمية أنفسهم وتطوير أدائهم الشخصى، وعملية التنمية الذاتية هذه تكون في صور مختلفة بالمقابلات والاجتماعات وورش العمل فضلاً عن حضور بعض المؤتمرات الموسمية المتخصصة في التعليم والإدارة، وعادة يتم عقدها والالتحاق بها تبعاً لتوافر الوقت والميزانية المدرسية، هذا وتتيح الإدارة المحلية للتعليم بعض الفرص لهؤلاء المديرين للالتحاق ببعض البرامج التدريبية دون **إلزام لهم**.

ومعظم برامج تدريب القيادات المدرسية في جزر الباسفيك تعتمد على مدخل التعليم من خلال حل المشكلات الذى يركز على تنمية مهارات المرشحين (المتدربين) في مجال حل المشكلات من خلال:

- تبصيرهم بأهم المشكلات المتوقع أن تواجههم أثناء العمل مستقبلاً.
- إمدادهم ببعض المعلومات عن النتائج المترتبة على هذه المشكلات.
- تنمية مهارات جمع المعلومات والبيانات بدقة حول المشكلات.
- تنمية مهارات استخدام أسلوب حل المشكلات بخطواته المختلفة.
- تنمية مهارات تطبيق وتنفيذ الحلول المقترحة عملياً.
- تطوير قدرات التعلم الذاتى لديهم.

ثالثًا: تصور مقترح لتحقيق اللامركزية في مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية في مصر :

مقدمة:

يأتي هذا التصور المقترح لتحقيق اللامركزية في مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية في مصر مستندًا إلى الإطار النظري للدراسة الحالية، إضافة إلى نتائج دراسة بعض الخبرات والتجارب الدولية لتحقيق اللامركزية في مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية، لتسهم جميعها في نسج خيوط التصور المقترح للدراسة الحالية الذي يأتي مشتملاً على المحاور التالية:

- أهداف التصور المقترح.
- تحديد بعض الأسس والمنطلقات التي تحكم التصور المقترح.

- توضيح بعض المتطلبات التي من شأنها توفير البيئة المساعدة لنجاح تنفيذ الإجراءات التي يطرحها التصور المقترح.
- وضع تصور مقترح لمحتوى برنامج تدريبي للقيادات التعليمية في مصر لتحقيق اللامركزية.
- طرح بعض التوصيات العامة التي من شأنها أن تزيد من فاعلية برامج التنمية المهنية.

أ- أهداف التصور المقترح:

١- العمل على ضمان تقديم برامج تنمية مهنية وتقنية ذات جودة عالية.

٢- العمل على تضمين برامج التنمية المهنية والتقنية المقدمة للعاملين بالتربية والتعليم لجميع المهارات الإدارية والفنية التي تخدم أغراض تحقيق اللامركزية في مجال التربية والتعليم.

٣- الحرص على تحقيق برامج التنمية المهنية والتقنية لأهدافها في رفع الكفاءة المهنية للمعلم وجميع القيادات التعليمية والتربوية في ضوء اللامركزية.

٤- العمل على إعطاء القيادات التعليمية والتربوية الصلاحيات المناسبة لقيادة العمل التربوي في ضوء اللامركزية.

٥- أن يكون التصور من السعة والمرونة بحيث يستوعب كافة المتغيرات الآنية والمستقبلية.

٦- أن يكون التصور شاملاً ليضم كافة الهيئات والمنظمات التي تقدم برامج التنمية المهنية والتقنية للمعلم وجميع القيادات التعليمية والتربوية، بحيث تقوده الأكاديمية المهنية للمعلمين المنشأة حديثًا بقرار السيد رئيس الجمهورية على أن تقوم بذلك ضمن خطواتها المأمول تنفيذها غداة إعلان تشكيلها.

ب- الأسس والمنطلقات التي تحكم التصور المقترح:

١- التنمية المهنية نشاط رئيس مستمر ومتجدد، بمعنى أن التنمية المهنية ليست أمرًا كماليًا تلجأ إليه إدارة المؤسسة عند الحاجة فقط، وإنما هي حلقة حيوية في سلسلة من الحلقات تبدأ بتحديد مواصفات الوظيفة وتعيين متطلبات شغلها، ثم تتجه إلى اختيار الفرد الذي سيشغل هذه الوظيفة، وعملية الإعداد والتهيئة للعمل.

٢- التنمية المهنية أداة لتعديل السلوك الوظيفي وإكساب الفرد المهارات والقدرات التي يحتاجها تحسين أدائه في وظيفته الحالية، أو لإعداده وتهيئته إلى وظيفة أعلى، وبالتالي فإنها سوف تحسن من جودة العملية التعليمية.

٣- التنمية المهنية نظام متكامل، ويقصد بها تأكيد صفة التكامل والترابط في العمل التدريبي. والمقصود أن يكون التكامل في نظام التنمية

المهنية، وأنشطة التنمية المهنية، والتكامل أيضًا في نتائج برامج التنمية المهنية.

٤- التنمية المهنية عملية إدارية وفنية وعلمية، وهذا يتطلب وضوح الأهداف وتناسقها، ووضوح السياسات وتوافر الموارد المالية والبشرية، وكذلك الرقابة والتوجيه المستمرين وتوافر خبرات وتخصصات محددة في تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم برامج التنمية المهنية وتنفيذها ومتابعتها وتقييمها.

٥- للتنمية المهنية مقومات إدارية وتنظيمية أساسية، مثل: وجود خطة عمل واضحة، وتوفر الإمكانات والمعدات الفنية المطلوبة، وكذلك توفر القيادات الواعية، وتوفر الدقة والوضوح في تحديد مواصفات الوظائف، وتوفر الدقة والموضوعية في اختيار الأفراد للعمل في برامج التنمية المهنية، وتوفر نظاماً مستمراً لقياس أداء العاملين وتقييم كفاءتهم، وتوفر نظاماً واضحاً للحوافز المادية والمعنوية.

٦- إن التطور والتغيير سمتان غالبتان تطبعان جميع المجالات الإنسانية، ومنها التربية والتعليم، وبالتالي فالتنمية المهنية والتقنية هي السبيل لتأهيل المعلمين وجميع العاملين بحقل التربية والتعليم لمسايرة هذا التطور وذلك التغيير.

٧- المرونة، وهي كمبدأ لا تقتصر على مجرد نوعية برامج التنمية المهنية والتقنية بل المرونة في التوقيتات والموضوعات والمقررات المقدمة.

٨- التقويم، إذ لابد من التقويم المستمر لبرامج التنمية المهنية والتقنية المقدمة للمعلم وجميع القيادات التربوية باستمرار للوقوف على نقاط الضعف والقوة في هذه البرامج.

٩- الاعتمادية، وتعني مدى مناسبة برامج التنمية المهنية والتقنية المقدمة، والشهادات التي تمنحها للأغراض المطلوبة منها مقارنة بغيرها، ومن زاوية أخرى فهي تعني الاعتراف بهذه البرامج وآلياتها، وقابلية محتواها للتطبيق في مؤسسات أخرى.

١٠- المشاركة، إذ إن مشاركة جميع الأطراف المعنية في تحديد احتياجات برامج التنمية المهنية المقدمة للعاملين في التربية والتعليم من معلمين وإداريين وقيادات تعليمية تزيد من الثقة بالنفس لدى الكافة، كما تزيد من تحمل المسؤولية، الأمر الذي يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من تلك البرامج.

١١- ضرورة توفير قاعدة معلومات جيدة عن برامج التنمية المهنية والتقنية وأعداد المتدربين بها، ونوعية المدربين ومؤهلاتهم، ومحتوى البرامج،...الخ.

١٢- ضرورة توافر قواعد ومعايير دقيقة ومحددة في عمليات الاختيار والترقي بما يضمن اختيار المرشح الأفضل لشغل الوظيفة.

١٣- اللامركزية، إذ إن تطبيق اللامركزية الإدارية يعمل على التقليل من الإجراءات الروتينية، وزيادة سرعة الإنجاز، وترشيد الوقت والجهد.

١٤- الوعي بأن نقل السلطة إلى مستوى المدرسة، واستقلالها في صنع القرار يؤدي إلى كفاءة أكثر في تحديد واستخدام الموارد، بالإضافة إلى فعالية أكثر في تعليم الطلاب وإقبالهم على المدرسة.

١٥- العمل على تقديم حوافز الإثابة للمتميزين، وتشجيع أصحاب المبادرات والإنجازات، بما يعود على النظام التعليمي ككل في تحسين أدائه، وتحسين مخرجاته.

جـ- متطلبات نجاح التصور:

١- ضرورة اعتراف المجتمع بالتنمية المهنية وأهميتها.

٢- ضرورة سن التشريعات اللازمة لتحقيق اللامركزية في مجال التربية والتعليم.

٣- من المناسب أن يكون الحصول على برامج التنمية المهنية والتقنية مدخلاً لتحسين الوضع الوظيفي للمتدرب.

٤- ضرورة توحيد الجهود التدريبية المقدمة للمعلم وجميع القيادات التعليمية والتربوية من كافة الجهات، حتى يتم الارتفاع بمستوى وجودة الجهود التدريبية المقدمة لهم، وهو الأمر الذي نتمنى حدوثه بعد صدور القرار الجمهوري بإنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين.

٥- دعم ميزانية التنمية المهنية لتحقيق أكبر قدر ممكن من النمو المهني لجميع العاملين بالتربية والتعليم على مختلف تخصصاتهم وطبيعة أعمالهم.

٦- العمل على تطوير الكفاءات البشرية المشاركة في برامج التنمية المهنية والتقنية من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات، والاتجاه بها نحو المنحى التدريبي الذي يعتمد على رفع نسبة المهارات العملية والممارسات التطبيقية.

٧- تعزيز التوجه للتدريب من بعد من خلال شبكة الإنترنت والفيديو كونفرانس وغيرها.

٨- ضرورة أن تعمل الكليات على تطوير مراكز المصادر التدريبية لديها لكي تلبي حاجات ومتطلبات برامج التنمية المهنية من تقنيات ووسائل تدريبية مختلفة.

د- وضع تصور مقترح لمحتوى برنامج تنمية مهنية وتقنية للقيادات التعليمية في مصر لتحقيق اللامركزية:

يجب التأكيد على أن هناك العديد من المتطلبات الأساسية التي يلزم توافرها لتطبيق لامركزية التعليم في مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية والتربوية لعل من أبرزها: الاهتمام بتبني القيادات الشابة ومحاولة جذبها وتنميتها باعتبارها القيادات المستقبلية، وهذا بدوره يتطلب تحويل المدارس لمنظمات تعلم مهنية تكتشف هذه المواهب وترعاها مهنيًا، وهذا لن يتم بفاعلية

إلا بوجود قيادة واعية بأهمية ذلك ومن ثم كان وجود شروط ومعايير من الأمور الضرورية لاختيار القيادات التعليمية، كما يلزم تعزيز دور السلطات المحلية للتعليم من أجل تنمية مهنية فاعلة للقيادات التعليمية قادرة على اتخاذ قراراتها لا مركزيًا، وهو ما تم توضيحه في الجزء الخاص بالنماذج والأمثلة العالمية.

ومن أجل الوصول إلى هذه المتطلبات وتلك الغايات فإن الدراسة الحالية تعمل على تضمين تلك المتطلبات في محتوى برنامج التنمية المهنية والتقنية الذي تضعه الدراسة، وفي تصورها أنه يحقق المرجو والمأمول للقيادات التعليمية والتربوية، مع مراعاة أن المعلم هو أول طريق القيادة، أو بمعنى آخر هو مشروع قائد يجب تنمية تلك المهارات والمتطلبات فيه منذ بداية عمله.

يتضمن برنامج التنمية المهنية والتقنية المقترح أربع مراحل تتم على مدار عام كامل حيث تستغرق كل مرحلة ثلاثة أشهر تأتي كما يلي :

١. **المرحلة الأولى:** مقررات نظرية تتم داخل المراكز التعليمية والتدريبية والجامعات والمعاهد التربوية.

٢. **المرحلة الثانية:** زيارات ميدانية تتم داخل المدارس كتطبيق عملي لما تم تعلمه في المرحلة الأولى.

٣. **المرحلة الثالثة:** تدريب تكنولوجي لإجادة التعامل مع الأساليب والأدوات التكنولوجية الحديثة، وبما يساعد على استخدامها داخل الفصل لرفع مستوى التحصيل لدى الطلاب.

٤. **المرحلة الرابعة:** تقرير عن إحدى المشكلات التعليمية أو المدرسية وكيفية حلها من وجهة نظر المتدرب من خلال عدة بدائل يحدد مزايا وعيوب كل منها.

بالنسبة **للمرحلة الأولى:** يوضح الجدول التالي المقررات النظرية المقترحة لبرنامج التنمية المهنية والتقنية.

جدول رقم (٣)

يوضح المقررات النظرية المقترحة

م	المقرر	م	المقرر
١	التنمية المهنية وأسسها وكيفيتها	٢	التخطيط الاستراتيجي
٣	تغيير ثقافة المدرسة	٤	التخطيط التنفيذي
٥	تخطيط الموارد المالية وعمل الموازنات المالية	٦	مهارات استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة
٧	مفهوم المدارس كمنظمات تعلم	٨	الشئون المالية والإدارية
٩	إدارة الأزمات	١٠	أساليب وضع خطط التحسين المدرسي
١١	بناء الشراكات مع المجتمع المحلي	١٢	العمل مع مجالس الأمناء
١٣	إدارة الوقت	١٤	بناء فرق العمل وقيادتها
١٥	شروط ومتطلبات تعيين العاملين بالمدرسة	١٦	تكنولوجيا المعلومات وكيفية توظيفها في العملية الإدارية

م	المقرر	م	المقرر
١٧	أنواع ملفات الأداء للطلاب والعاملين وملفات الإنجاز الشخصية	١٨	كيفية استثمار تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تحسين جودة المدرسة
١٩	أسس المساءلة ومحاسبة العاملين	٢٠	خصائص البيئة المدرسية
٢١	نظام التعليم بالمحليات وكيفية إدارته في المحافظات	٢٢	كيفية تطوير المناهج بما يساير البيئة المحلية
٢٣	استراتيجيات التعليم	٢٤	برامج تنمية القيادات الشابة
٢٥	إدارة التغيير	٢٦	كيفية إدارة وقيادة الفصل
٢٧	إدارة الموارد البشرية: هيئة العاملين- الهيئة التدريسية- وكيفية اختيار وتعيين الموظفين.	٢٨	صنع واتخاذ القرارات على المستوى المركزي واللامركزي
٢٩	العلاقات الشخصية	٣٠	الإدارة الإستراتيجية للمؤسسات التعليمية
٣١	الأنظمة الإدارية	٣٢	أساليب المتابعة وتقويم الأداء
٣٣	فن القيادة والإدارة المدرسية	٣٤	مهارات الاتصال
٣٥	أسلوب حل المشكلات	٣٦	سبل تنوع مصادر التمويل

أما **المرحلة الثانية** فهي عبارة عن زيارات للمدارس لمدة ثلاثة أشهر بواقع يومين ونصف كتطبيق عملي للمقررات النظرية السابقة مع وجود متابعة ورقابة يقوم بها نخبة من الخبراء من المديرين القدامى وأساتذة الجامعات والمراكز البحثية وتحت إشراف المحليات لتحقيق اللامركزية. ويقوم المتدرب في نهاية هذه المرحلة بكتابة تقرير عن هذه الزيارات وإلى أى حد قد أفادته.

والمرحلـــة الثالثـــة عبـارة عـن تـدريب فـي مجـال التكنولوجيـا يحقـق للمتـدرب سـهولة التعامـل مـع الحواسـب الآليـة أو أجهـزة الكمبيـوتر كوسـائل لتنظـيم وتخطـيط وتنفيـذ السياسـات التعليميـة، وإدخـال البيانـات فيهـا، والحصـول منهـا علـى المعلومـات، وتبادلهـا مـع الجهـات الأخـرى فـي الـوزارة أو غيرهـا مـن المؤسسـات، مـع تـدريب إلكترونـي يتواصـل فيـه المتـدربون مـع الخبـراء عبـر موقـع خـاص بهـم علـى الإنترنـت تقـوم وزارة التربيـة والتعلـيم بتصـميمه لهـم بهـدف تزويـدهم بـالخبرات والمعلومـات اللازمـة لحـل المشـكلات التـي يواجهونهـا (ويمكـن الاسـتفادة مـن موقـع الأكاديميـة المهنيـة للمعلمـين علـى الإنترنـت، وكـذلك موقـع الخـدمات التربويـة التـابع للحكومـة الإلكترونية بالوزارة للقيام بهذا الدور).

أما **المرحلة الرابعة** ففيها يتم إعطاء جزء نظري حول كيفية إعداد البحوث الإجرائية الفردية والجماعية، ثم يكلف كل متدرب بكتابة تقرير حـول البرنـامج الذي تلقاه مع قيامه ببحث إجرائي يركز فيه على إحدى المشكلات القائمة ويضع لها عدة بدائل من وجهة نظره موضحًا بها مميزات وعيوب كل بـديل وآليـات تنفيذه.

بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج وأخذ التغذية الراجعة المناسبة سواء من المتـدربين أو مـن القـائمين عليـه، والإفـادة منهـا فـي تحسـين البرنـامج، فإنـه مـن المتوقـع أن يكـون هنـاك بـرامج تنشـيطية لتجديـد المعـارف والمهـارات ومواكبة المستجدات، مع نظرة ذاتية من أجل التطوير، ويقترح أن تتم كل ثلاث سنوات.

هـ- توصيات عامة:

(١) فيما يتعلق بالمدربين:

- ضرورة توفير مدربين متخصصين عن طريق التعاقد مع الجهات القائمة بعمليات التنمية المهنية.
- صقل خبرات أعضاء هيئات التدريس بالجامعات والمراكز البحثية القائمين بعمليات التنمية المهنية من خلال دورات تدريبية في مجال مهارات التدريب وأساليبه سواء بالداخل أو الخارج.
- ربط ترقية الأساتذة وتقييمهم بالمشاركة في برامج التنمية المهنية.
- إعطاء بعض الحوافز لضمان الجدية وبعث الرغبة في العمل بهذه الدورات لأعضاء هيئة التدريس.
- إعداد حقائب تدريبية لمساعدة المدربين، ولضمان الفاعلية والمشاركة بين المتدربين.
- إشراك المتميزين من وزارة التربية والتعليم والإدارات التعليمية في عمليات تدريب القيادات التعليمية والتربوية.
- إشراك المعلمين الأوائل المشهود لهم بالكفاءة في عمليات التدريب داخل وحدات التدريب والتقويم بالمدارس.

(٢) فيما يتعلق ببرامج التنمية المهنية:

- إشراك كليات التربية والمراكز البحثية التربوية في عملية توصيف مقررات برامج التنمية المهنية، والتخطيط لها، وتنفيذها، وتقويمها.

- الاهتمام بالجوانب العملية أكثر من الجوانب النظرية، مع الاهتمام بالربط بينهما.
- الاهتمام بدراسة المشكلات التي تواجه المتدربين كل في مجال عمله.
- توحيد هيكل البرامج في جميع المحافظات مع ترك حرية في التنفيذ لضمان حد أدنى من جودة برامج التنمية المهنية المقدمة في المحافظات المختلفة.
- إضافة مقرر باللغة الإنجليزية لرفع مستوى المتدربين، وحثهم على الاطلاع باللغة الإنجليزية.
- تفعيل برامج مشتركة بين كليات التربية والمراكز البحثية التربوية ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات المختلفة.
- ضرورة تحديد احتياجات المتدربين قبل بدء أي برنامج تدريبي.

(٣) **عمليات الاختيار والترشيح للمتدربين**:

- قيام جهة واحدة بتنسيق عمليات الترشيح والاختيار – يفضل أن تكون الأكاديمية المهنية للمعلمين–وأن يتم ذلك وفق آلية معينة يتم الاتفاق عليها والإعلان عنها، على أن تراعي تلك الجهة الاحتياجات الخاصة والطارئة للمحليات.
- الدقة في اختيار المرشحين.
- ترشيح من هم في سن صغيرة نسبيًا حتى يمكن الاستفادة منهم لفترات أطول.

- التأكيد في عمليات الترشيح لبرامج التنمية المهنية على الاحتياجات الفعلية الآنية والمستقبلية للمؤسسة.

(٤) **أساليب التدريب**:

- تنويع أساليب التدريب وعدم الاقتصار على أسلوب المحاضرة فقط في التدريب.
- وضع المحتوى التدريبي للمقررات بحيث يستوعب عدة أساليب تدريبية.
- ضرورة أن يلازم المتدرب أحد المديرين المتميزين أثناء قيامه بعمله داخل إحدى المدارس لكي يكتسب الخبرة المباشرة منه، ويقوم بمناقشته إذا لزم الأمر أثناء أدائه لوظيفته ومهامه اليومية، ويقوم المديرون القدامى بتقييم أداء المتدربين.
- الاهتمام بالتعليم والتدريب عن بعد.

(٥) **القاعات**:

- إعداد وتجهيز القاعات بشكل أفضل في مراكز التدريب القائمة بالمحافظات.
- العمل على استكمال إنشاء مركز رئيس للتدريب بكل محافظة.
- تزويد القاعات ومراكز التدريب بالتكنولوجيا الحديثة.

(٦) **التقويم** :

- إعداد دراسة تقويمية متأنية حول البرامج المطبقة حاليًا بهدف الاستفادة من الجيد منها والبناء عليه عند إعداد برامج التنمية المهنية للقيادات التعليمية والتربوية.
- ضرورة تنويع أساليب التقويم داخل برامج التنمية المهنية.
- تطبيق نظام الاختبارات لضبط برامج التنمية المهنية.

المـــراجـــع

([1]) Astiz, M.F., Wiseman, A.W. and Baker, D.P. (2002): "Slouching towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems", **Comparative Education Review**, vol. 1, no. 1, p. 70.

([2]) Hanson, E.M. (2000, October): "Educational Decentralization Around the Pacific Rim", **Journal of Educational Administration**, Vol. 38, No. 5. p. 1.

([3]) Frederick K.S. Leung (2004): "Educational Centralization and Decentralization in East Asia", **Paper presented at the APEC Educational Reform Summit**, Beijing, China, January 2004.

([٤]) ليلى مصطفى البرادعي (٢٠٠٥): **لامركزية التعليم قبل الجامعي في مصر**، جامعة القاهرة: مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، برنامج اللامركزية وقضايا المحليات، رقم (٤)، ص ١٩.

([5]) Gaynor, Cathy (1998): **Decentralization of Education: Teacher Management,** The World Bank, Washington, D.C., PP.1-2.

([6]) **Ibid**., PP. 59-60.

([٧]) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٣م): **إصلاح الإدارة الحكومية: مذكرة تطبيقية**، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، متاح على الموقع التالي: http://www.undp.org/governance/public.htm

(٨) ليلى مصطفى البرادعي: لامركزية التعليم قبل الجامعي في مصر، **مرجع سابق**، ص ١٩.

(٩) محمد الطعامنة (٢٠٠٢م): **إشكالية المركزية واللامركزية الإدارية في نظم الإدارة المحلية في دول العالم الثالث**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ص ١٦٤، ١٧٣- ١٧٤.

(١٠) مفهوم اللامركزية في الإدارة التربوية على الرابط التالي:
www.mohe.gov.ps/publications/desantralization.doc

(11) Paqueo V. and Lammert J. (2000): **Decentralization & School-Based Management**, Resource Kit, World Bank.

(١٢) ليلى مصطفى البرادعي: لامركزية التعليم قبل الجامعي في مصر، **مرجع سابق**، ص ٢٢-٢٣.

(13) Paqueo V. and Lammert J.: Decentralization & School-Based Management, **Op. cit**.

(١٤) يمكن الرجوع إلى:

- ليلى مصطفى البرادعي: لامركزية التعليم قبل الجامعي في مصر، **مرجع سابق**، ص٢٢-٢٣.
- Frederick K.S. Leung (2004): "Educational Centralization and Decentralization in East Asia", **Paper presented at the APEC Educational Reform Summit**, Beijing, China, January 2004.

(١٥) يمكن الرجوع في ذلك إلى:

- ليلى مصطفى البرادعي: لامركزية التعليم قبل الجامعي في مصر، **مرجع سابق**، ص٢٢-٢٣.
- Elissar Sarrouh (2003): Decentralized Governance for Development in The Arab States: A Background Paper on Decentralization and Local Governance Policies, Legal Frameworks, Programmes, Lessons Learned and

Good Practices, **Local Governance Forum in the Arab Region**, Sana'a, Yemen, December 6-9, p.9.

(١٦) ليلى مصطفى البرادعي: لامركزية التعليم قبل الجامعي في مصر، مرجع سابق، ص ص ٢٣- ٢٤.

(١٧) يمكن النظر إلى:

- المرجع السابق، ص ص ٢٤- ٢٥.
- Larson, A.M. (2004): "Democratic Decentralization in the Forestry Sector: Lessons Learned from Africa, Asia and Latin America", **A Paper Presented at the Interlaken Workshop on Decentralization**, 27-30 April 2004, Interlaken, Switzerland.

([18]) See for example:

- Hanson, E.M. (1998): "Strategies of Educational Decentralization: Key questions and core issues", **Journal of Educational Administration**, Vol. (36), No. (2), p. 112.
- Leonard Dwhite (2003): **Encyclopedia of the social sciences**, U.S.A, vol. (5), 2003, p.44.

([19]) Jarge M. Gorostiaga Derqur (2001): "Educational Decentralization Policies In Argentina and Brazil: Exploring The New Trends", **Journal of Educational Policy**, Vol. (16), No. (6), p. 561.

([20]) Herbert J-Walberg et al (2000): "Decentralization: An International Perspective", **Educational Horizons**, winter, p. 158.

(٢١) سمير عبد الحميد عريقات (٢٠٠٦م): **لامركزية التخطيط في المحافظات المصرية**، جامعة القاهرة: مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، برنامج اللامركزية وقضايا المحليات، رقم (٦)، ص ٢٥.

(٢٢) صلاح الدين عبد العزيز غنيم ومحمد فتحي قاسم (٢٠٠٣م): "تطوير تقويم أداء القيادات المدرسية بالتعليم العام في مصر في ضوء التنمية المهنية المستدامة"، بحث مقدم إلى **مؤتمر التنمية المهنية للعاملين في حقل التعليم قبل الجامعي- رؤى مستقبلية**، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ص ١١.

(23) Thomas R. Juskey (2000): **Evaluating Professional Development**, California: Corwen Press, p. 16.

(٢٤) **انظر** في ذلك:

- محمد السيد علي (٢٠٠٠م): **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، المنصورة: عامر للطباعة والنشر، ط ٢، ص ١٦٢.
- عبد الله إسماعيل الصوفي (١٩٩٧م): **معجم التقنيات التربوية**، عمان: دار المسيرة، ص ١٨١.

(٢٥) فريال خان: إدارة العملية التعليمية على المستويات المحلية باتجاه تحقيق التعليم للجميع: إعادة توزيع الصلاحيات والمسئوليات على كافة المستويات، ورقة مقدمة إلى **الملتقى التشاوري الإقليمي حول" تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي لخدمة التعليم للجميع"**، وحدة التخطيط والمتابعة بالبنك الدولي بالتعاون مع كل من وزارة التربية والتعليم ومكاتب اليونسكو الإقليمية، 8-11 مارس 2003، القاهرة، ص 16- 17.

(26) David Mandel: Recognizing and encouraging exemplary leadership in American schools, A Proposal to establish a system of advanced certification for administration, 2000.

(٢٧) صدر في عام 1993 قانون يسهل إدارة المدارس ذاتيا في انجلترا عرف بنظام الإدارة المحلية للمدارس Local School Management والذي

يحد من صلاحيات السلطات التعليمية المحلية Local Educational Authorities ويفوض سلطة التمويل وإدارة الموارد لمجلس إدارة المدرسةThe Governing Body

([28]) Les Bell and Daniel W.K Chan: Principals' leadership and strategic planning in primary schools in Hong Kong and England, International Studies In Education Journal, V33,N3,2005.

([٢٩]) يتشكل مجلس أمناء المدرسة في نيوزيلندا من 6–8 أعضاء من أولياء الأمور والمعلمين ومدير المدرسة والطلاب.

([30]) Public Management within New Zealand's State: Education system, school based management some observations on imposition, URL: www.inpuma.net/research/papers/Sydney/stuarttooly.html

([٣١]) تضم فرنسا 22 إقليم يضم كل واحد منها من 2–8 مقاطعة يصل عدد المقاطعات إلى 96 وأربعة مقاطعات عابرة للبحار، وكل مقاطعة لها مجلس منتخب من السكان يعرف بالمحليات أوالبلديات، ويمثل وزير التعليم على المستوى الإقليمي مدير الأكاديمية ويبلغ عدد الأكاديميات حوالي 28 أكاديمية.

([32]) H. Daun: Privatization, decentralization and governance in education in The Czech Republic, England, France, Germany and Sweden, International Review of Education, v.50, 2004. pp. 325-346.

([٣٣]) ماريا.أ. هندريكس: التقييم الذاتي للمدرسة في هولندا، مستقبليات، العدد الرابع، المجلد 31، مركز مطبوعات اليونسكو في القاهرة، ديسمبر 2001، ص629

(34) Don K. Hayward and Brain J.Calwell: Future of schools, Lessons from the reform of public, Routledge Falmer, London, 1998, p48.

(٣٥) عصام الدين جلال: آليات اللحاق بسباق التنافسية العالمية، **كتاب الأهرام الاقتصادي**، العدد(207)، مؤسسة الأهرام، القاهرة، مارس 2005، ص 46.

(36) N. McGinn & T. Welsh: Decentralization of education why when what and how, International institute for educational planning, UNESCO, Paris, 1999, p18.

(37) Alma Harris and Daniel Muijs: Improving schools through teacher development, Open University Press, London, 2005, p23.

(38) Christopher Day, Carol Halland: Developing leadership in primary schools, Paul Chapman Publishing Ltd, London, 1998, p40.

(39) Michael J. Harvey: The Deputy Principalship: Retrospect and Prospect:International Journal of Educational Management, Vol. 8 No. 3, 1994, pp. 15-25.

(40) Harry Tomlinson: Educational leadership, personal growth for professional development, SAGE Publications Ltd., London, 2004, p. 185-188.

(41) Michael J. Harvey: The Deputy Principalship: Retrospect and Prospect, Op cit., p. 19

Phyllis Lindstrom and Marsha Speck: **The** principal as professional development leaders, Crowen Press, Thousand Oaks, 2004, P 18.

(42) Bill Mulford: Leadership for Improving The Quality of Secondary Education: Some International Developments,

URL: http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART2ing.pdf
11/11/2007

([43]) Phyllis Lindstrom and Marsha Speck: The principal as professional development leaders**,** Op. Cit.,p 20.

([44]) Sonia Blandford: Managing professional development in schools, Routeldge, London, 2000, p133.

([45]) Christopher Day, Carol Halland: Developing leadership in primary schools**,** Op. Cit., p.61.

([46]) Sonia Blandford: Managing professional development in schools, Op. Cit**.**, p. 14.

([47]) Scottish Executive: Continuing Professional Development for Educational Leaders, Teaching in Scotland, op. Cit.

([٤٨]) **لمزيد** من التفاصيل يمكن الرجوع لكل من:

- محمد عبد الغني حسن: متابعة وتقييم التدريب، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة، 2007، ص91.
- محمد عبد الغني حسن: دراسة الاحتياجات والتخطيط للتدريب، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة، 2003، ص48.

([49]) Holly M. Hart: Principal and Teacher Leadership in Chicago, Consortium on Chicago School Research at The University of Chicago, Evaluation report, Sep. 2006.

[50] (NBPTS) National Board for Professional Teaching Standers المجلس الوطني لمعايير مهنة التدريس.

([51]) Elain M. Walker: Decentralization and participatory decision making: Implementation school based management in Abbott districts, Research Brief Journal, v1 n1, December 2000.

([٥٢]) عاشور إبراهيم، حسام السيد: رؤى مستقبلية لإعداد مدير المدرسة الثانوية بمصر في ضوء خبرات بعض الدول، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السابع "الإصلاح المؤسسي للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي"

يوليو ٢٠٠٥، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ص١٢٣.

([53]) CCL: Center for Creative Leadership.مركز القيادة الإبداعية

([54]) Principal shortage in Massachusetts: DRAFT. 2007.

[55] NASSP:The National Association of Secondary School Principal.الرابطة الوطنية لمديري المدارس الثانوية

([56]) Holly M. Hart: Principal and Teacher Leadership in Chicago, Op. Cit.

([57]) The Consortium on Chicago School Research اتحاد البحث المدرسي بشيكاغو.

([58]) LAUNCH: Leadership and Urban Network for Chicago الشبكة المدنية والقيادة بشيكاغو.

([59]) NLNS: New Leaders for New Schools منظمة قادة جدد لمدارس جديدة.

([60]) University Council for Educational Administration: Improving the Preparation of Educational Leaders: An Agenda for Reform, UCEA, 2006.

([61]) NCSL: National College for School Leadership الكلية الوطنية للقيادة المدرسية.

([62]) NPQH: National Professional Qualification for Headship المواصفات المهنية القومية لقيادات المدرسية.

([63]) National College for School Leadership(NCSL): National Professional Qualification for Headship, URL:www.ncsl.org.uk/programme/nqph/nqph/structure.cfm 21/2/2008

(64) DFES: Department For Education and Skills.قسم التعليم والمهارات

(65) LEA: Local Education Authority.السلطة المحلية للتعليم

(66) LPSH: Leadership Programme for Serving Headteachers برنامج القيادة لخدمة المدراء.

(67) Bob Moon: Teacher Education in England: Current models and new development, in Studies in Higher Education, UNSECO,2003,p.73-75.

٦٨ LFTM: Leading from the Middle برنامج القيادة من الوسط.

(69) Phil Naylor, Chrysanthi Gkolia: Leading from the Middle': an initial study of impact , Centre for Educational Leadership, The University of Manchester ,2005 URL:www.ncsl.org.uk/leadership_development/emergent_leadership/ldev-emergent-leading.cfm 1/4/2008

(70) Christopher Rhodes: The Identification, Development, Succession and Retention of Leadership Talent in Schools: a survey of primary and secondary schools within selected English Local Education Authorities**,** Center for Educational Leadership, University of Manchester, 2007.

(71) Educational Leadership Qualifications: Postgraduate Diploma in Educational Leadership**,** School of Educational Studies and Human Development, College of Education, University of Canterbury 2007, URL:www.Canterbury.ac.nz 27/12/2007

(٧٢) هيئة Hay Group وهي هيئة دولية ومقرها الرئيسي ولاية بوسطن الأمريكية، تقدم العديد من البرامج في كثير من الدول في مجال تأهيل القيادات والكوادر الإدارية.

(73) M. Brundrett, J. Fitzgerald: The Creation of National Programmes of School Leadership Development in England and New Zealand: A Comparative Study, School Leadership and Management, Vol. 26, No. 2, April 2006, pp. 89-92.

(74) FTPP: First -Time Principle Programme.برنامج مدير لأول مرة

(٧٥) لمزيد من التفاصيل حول هذا البرنامج يمكن الرجوع للموقع التالي:
URL:www.npo.org.nz 21/11/2007

(76) H. Daun: Privatization, decentralization and governance in education in the Czech Republic, England, France, Germany and Sweden, International Review of Education 50, 2004, 325-346.

(77) ESPEMEN: Ecole Supérieure des Personnels d'Encadrement' برنامج الكوادر الإدارية بالمدارس الثانوية.

(78) L. Slavikova, S. Karabec: Head Teacher – Leader and Manager: A Comparative Study of Professional Leadership Qualifications in the European Education Sector, Prague: British Council.2003.

(٧٩) يتشكل مجلس إدارة المدرسة في هولندا من 6–18 عضو من أولياء الأمور والمعلمين كما يتضمن بعض الأفراد من البلديات والمحليات من ذوى الخبرة بالتعليم ويطلق عليه وبالهيكل الحاكم للمدرسة Competent Authorities: The Governing Body for School

(80) The Education system in Netherlands: The Competent Authorities: The Governing Body for School, URL: www.Eurydice.org/Brochure/English.Htm. 22/1/2008

(81) (NSO):The Netherlands School of Educational Management هيئة الإدارة التربوية لمدارس هولندا.

(82) **The Netherlands School of Educational Management Mission (**NSO**) 2005,** URL:www.nso-onderwijsmanagement.nl/sethome.html 31/12/2007

(83) (NSA): Nederlandse Schoolleiders Academie: أكاديمية قيادات مدارس هولندا.

(84) ISIS: Integrated Schooling in School Management مشروع دمج التدريس في إدارة المدارس.

(85) ISIS Mission 2005, URL:www.schoolmanager.info 31/12/2007

(٨٦) لمزيد من التفاصيل يمكن مراجعة:

- Australian Council for Educational Research**:** About Australian Principals Center, URL: www.apcenter.edu.au/ 12/3/2008

- Stephen Elder: Schools for the Next Millennium: The Case of Educational Reform in Victoria Australia**,** A Paper Presented to the First International Conference on Educational Reform in UAE, Dubai 13-15 April, 1999, p 262-264.

(87) LRDP: Leadership Recognition and Development Program برنامج إدراك ماهية القيادة والتنمية.

(88) SFPDF: Schools of the Future Professional Development Framework. مدارس إطار التنمية المهنية المستقبلي

([89]) Stephen Elder: Schools for the Next Millennium**, Op. Cit.**

([90]) LTDP: Leadership Team Development Program برنامج تنمية فريق القيادة.

([91]) Ann Dering: Educational Leadership Development in Finland, the Netherlands and France: An Initial Comparative Report, Educational Management Center, Faculty of Education at Charles University, 2003.

([92]) Monica Mann: Professional development for Educational Leaders, Pacific Resources for Education and Learning (PREL), 2007, URL: www.prel.hawaii.edu, 23/12/2007

([93]) PREL: Pacific Resources for Education and Learning مصادر الباسيفيك للتعليم والتعلم.