دراسة مقارنة لنظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى سنغافورة وفنلندا وإمكانية الإفادة منها فى مصر

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

الجزء الأول– الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة:

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

ولما كانت مؤسسات التعليم بطبيعتها تنظيمات مجتمعية مفتوحة على المجتمع تتفاعل معه وتعتمد على استقراره وسلامته، فإن أي تغيير فى البيئة الاجتماعية من حولها له تأثيره الحتمي على ما يدور فيها[١]، ومن ثم ارتفعت الأصوات المطالبة بمراجعة السياسات والأساليب الإدارية المتبعة فى مختلف الأنظمة بما فيها نظام التعليم المدرسي، باعتبار أن الفشل الإداري يمثل أساس كل فشل مؤسسي[٢].

ولقد شهدت السنوات الأخيرة ظهور مداخل تطوير في بعض الأنظمة التربوية – بما فيها النظام المدرسي – بعد أن وجه النقد إلى هذه الأنظمة بقصورها في مواكبة مستجدات العصر وتدني مستويات مخرجاتها؛ فثورة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات والاتصال والتطور السريع في المؤسسات الصناعية والتجارية والخدمية، وظهور التنافسية بين هذه المؤسسات لاستقطاب القوى العاملة المؤهلة في مهارات الحاسوب والتجارة الإلكترونية والاقتصاد المعرفي وإدارة المعلومات، والتركيز على مفهوم الجودة الشاملة في تحسين المنتج والخدمات في سوق حر عالمي مفتوح، كل هذه العوامل وغيرها دعت بقوة الأنظمة التربوية إلى مراجعة أهدافها وسياساتها وبرامجها وطرق تدريسها وتدريبها[٣].

وعلى الرغم من كثرة الجدل الذي يثار حول محدودية دور القيادات المدرسية في مدارس الدول النامية التي يتميز نظامها التعليمي بالإدارة المركزية، إلا أن هذا لا يلغي الأهمية البالغة لعملية انتقاء واختيار القيادات المدرسية ضمن أسس ومعايير واضحة ومقننة، ليؤدي دوره كقائد تعليمي وفيلسوف وموجه ومقيم ورجل علاقات عامة وإداري ومشرف تربوي ومنظم للعملية التربوية والتعليمية داخل مدرسته، ومن هنا تأتي أهمية الاختيار والانتقاء للقيادات المدرسية وفق معايير علمية وموضوعية مستحدثة، ومواكبة للتغيرات الحياتية المتسارعة، والآمال التربوية التي يتوق المجتمع للوصول إليها، وتمثلها واقعا ممارسا على الأرض(٤).

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

ولعل هذا ما دفع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD إلى التأكيد بأنه في ظل التغييرات السريعة والمتلاحقة التي أضحت تتسم بها مجتمعات القرن الحادي والعشرين، صار دور القائد التعليمي مختلفًا، فقد زادت المسئوليات والأعباء مع تعقد العملية التعليمية، وتأثرها الشديد بما يتوالى من مستحدثات تقنية، ومستجدات اجتماعية، فضلاً عن اختلاف توقعات المجتمع من التعليم في عصرنا الحالي عنه في السابق، إضافة إلى وجود توجهات إدارية جديدة كالإدارة الذاتية تمنح استقلالية أكبر للمدرسة زادت معها أعباء عمل القيادات التنفيذية، كل ذلك أوجد ضغوطًا هائلة على قيادات التعليم،

وصار تحقيق الأهداف التربوية أمرًا بالغ الصعوبة لأنها لم تعد ثابتة أو مستقرة أو حتى واضحة(٦).

وبشكل عام يتمثل نظام اختيار القيادات ومدراء المدارس بشكل عام من قبل بعض الممثلين عن المؤسسة المعنية أو لجنة أو مجلس متعدد الأعضاء أو أحد كبار المسئولين. وباستثناء بعض الدول كألمانيا وفرنسا والصين وكوريا الجنوبية حيث تتخذ القرارات المتعلقة بالاختيارات بعيدا عن الإدارة الخاصة بالمدارس. وقد نظمت تلك البلدان نظم وعمليات اختيار صارمة، ففي ألمانيا، تعد إدارة المدرسة في المدينة اقتراحا للاختيار في عملية متعددة المراحل تنطوي على استشارة ممثلي المدارس، كما تتطلب من المرشحين تقديم مظاهرات تعليمية(٧).

أما فى سنغافورة، فيعتمد نظام اختيار المرشحين للقيادة المدرسية على سياسة الجدارة مع التركيز بقوة على الإنجاز والكفاءة والنجاح الاقتصادي، وتقوم وزارة التعليم بوضع وتنفيذ السياسات التعليمية، وهي مسؤولة عن تصميم المناهج الدراسية وتخصيص الموارد. كما تسيطر على تطوير وإدارة المدارس الحكومية، وكذلك الإشراف على المدارس الخاصة، وتهدف شعبة المدارس في الوزارة إلى ضمان إدارة المدارس بشكل فعال وأن يكون التعليم المقدم متوافقا مع الأهداف الوطنية(٨).

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

أما فرنسا، فتبدأ المهنة عندما يخضع الفرد لتدريب المدراء، وبعد ذلك تعين السلطة الحكومية أحد المرشحين للمنصب بعد الاستماع إلى رؤية المرشح نفسه وممثلي الإدارة والمنظمات.في شنغهاي، يتم تعيين مديري المدارس من قبل إدارة الحزب المحلي، وفي

كوريا الجنوبية، يقدم المشرف المحلي اقتراحا لمدير المدرسة ويقوم الرئيس، بعد عملية متعددة المراحل، بتعيين المدير(١٠).

وعلى الرغم من أن نظام اختيار المرشحين للقيادة المدرسية تقتصر على الأسس الأكاديمية والخبرة، إلا أن أساليب اختيار القيادات المدرسية ما زالت لا تواكب التطورات الحديثة في أساليب اختيار القيادات المدرسية، ولا يوجد اهتمام بالصفات الشخصية بقدر الاهتمام الذي يعطي للصفات المهنية، بالإضافة إلى الاقتصار على التاريخ الوظيفي، ولا يحظى هذا المعيار وهو الصفات الشخصية على قدر كبير من الأهمية، والذي يجب أن يتوفر في القائد المدرسي(١١).

من هنا، فإن مسؤولية اختيار القيادات المدرسية تعد مسؤولية صعبة تقع على عاتق القيادات التعليمية(في وزارة التربية والتعليم، والمديريات والإدارات التعليمية)، كما أنه على المتقدمين لوظيفة مدير مدرسة أن يمروا بمجموعة من الاختبارات والمقابلات التي من خلالها يتم تعيينه كقائد مدرسة، وقد تنبه المسئولون عن التربية والتعليم في كثير من الدول لكيفية اختيار قائد المدرسة بعد أن كان التعيين يعتمد على خبرة المعلم وكبر سنه.

مشكلة الدراسة

لقد برزت مشكلة اختيار القيادات المدرسية، وبخاصة في ظل وجود معايير تربوية عالمية تتطلب أن يتم اختيار قيادات المدارس وفق معايير وأسس حديثة تتماشى مع الاتجاهات التربوية المعاصرة(١٢).

ومن هذا المنطلق ومع الافتراض بأن وجود قيادة مدرسية قادرة على تحمل هذه الأعباء والوفاء بها يمثل تحديًا كبيرًا أمام القائمين على النظام التعليمي، خاصة وأن نجاح المعلم في مهنة التدريس وخبرته بها لا يضمن أنه سينجح حتمًا عند توليه مسؤولية القيادة المدرسية لاسيما وأن كلا منهما تعتبر مهنة تختلف عن الأخرى بما تتطلبه بما من أدوار ومواصفات، الأمر الذي يلفت النظر إلى أهمية وضرورة الاختبار الجيد لتلك القيادات من بين المعلمين، بل ربطت بعض الدراسات بين فاعلية القيادة المدرسية والطريقة التي يتم

بها اختيار القادة مثل دراسة **بيسلي وكيرول** Besley and Querol التي اعتبرت أن جودة العملية القيادية ترجع في أساسها إلى الكيفية التي يتم بها اختيار القيادات من المرشحين(١٣).

وإذا كان اختيار أو انتقاء القيادات المدرسية يمثل خطوة أساسية نحو فاعلية العمل القيادي لأنه يصل بأفضل المرشحين إلى موقع صناعة واتخاذ القرار، إلا أن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع كما تشير دراسة بلاكمور وآخرون Blackmore, et al ودراسة ووكر وكوان **Walker and Kwan** لا تزال نادرة لأن اهتمامات الباحثين به لم تبرز إلا مؤخرًا، الأمر الذي جعل فاعلية عملية الاختيار تعتبر تحديًا كبيرًا للقائمين على إدارة المؤسسات التعليمية(١٤)، وهو ما أرجعه نومور **Normore** إلى الافتقار للدقة في عملية جذب وتحديد القادة المناسبين من بين المرشحين بما يتلاءم مع احتياجات العمل المدرسي المعقد التى أصبحت تتسم به مؤسسات التعليم المعاصرة(١٥).

وثمة تأكيدات أن نظام التعليم المدرسي المصري ليس بمنأى عن هذه المشكلة، فلقد أشارت دراسة **محمد وقرني** إلى وجود أوجه قصور كثيرة في أداء القيادات المدرسية في نظام التعليم المصري(١٦)، وأضافت دراسة **الماضي** أن الخلل في عملية اختيار القيادات يعتبر أحد أهم أسباب الخلل الإداري في البلدان العربية عمومًا وفي مصر على وجه الخصوص، حيث تتم بشكل أبعد ما يكون عن الموضوعية، وأن تداول القيادات على الموقع الواحد يؤدي إلى تذبذب كبير في مستوى الأداء نتيجة للتذبذب في مستوى القيادة نفسه(١٧)، لذلك صار من الضروري إحداث تغيير في الثقافة الإدارية، حيث يواجه التعليم قبل الجامعي تحديات كبيرة أهمها الابتعاد عن الممارسات الإدارية التقليدية، والخروج عن هذا الإطار التعليمي الذي تسوده نماذج سلوكية متغلغلة تمنع حدوث أي تطورات جذرية في التعليم دون تنظيم وإدارة وقيادة فاعلة.

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

- عدم تحديد أولويات للمهام الوظيفية لمدراء المدارس؛ بسبب غياب وجود نظام لاختيار القيادات المدرسية[١٨].
- إهمال وتسيب القيادات – التعليمية بصفة عامة والمدرسية بصفة خاصة – في أداء واجباتهم سواءً كان ذلك جزئياً أو كلياً، حيث لا يبذلون الجهود المفترضة والمتوقعة منهم، مما يؤدي إلى عدم انتظام العمل وإهدار الأوقات والطاقات، وذلك يعني تدني مستويات الكفاءة التنظيمية[١٩].
- تداخل الاختصاصات الإدارية وتكرار المسئوليات والواجبات لدى القيادات المدرسية[٢٠].
- مقاومة القيادات المدرسية للتغيير والتطوير، ذلك بسبب خوفها على أمنها الوظيفي وخوفها من المساءلة، أملاً في بقاء الوظيفية [٢١].
- عدم تبنى القيادات المدرسية فكراً واضحاً ، تتُبت في ضوئه السياسات التخطيطية المتعلقة بتطوير وتحديث الإدارة المدرسية[٢٢].
- غياب وعي القيادات المدرسية بطبيعة السياقات المجتمعية التي تعمل فيها الإدارة المدرسية.
- ضعف سبل الاتصال بين القيادات المدرسية والأسرة والمجتمع الخارجي.
- غياب البيانات والمعلومات الحقيقية عن واقع الإدارة المدرسية مع العمل في إطار جزئي للتطوير الإداري والتربوي ، وذلك في ظل عمليات تسيير روتينية وعقيمة[٢٣].

وهذه المشكلات وغيرها ناتجة من خلال نظام اختيار للقيادات المدرسية يشوبه الكثير من أوجه القصور ولا يتماشي ومتغيرات الحاضر المدرسي ودون رؤية واضحة للتوجهات الجديدة للسياسة التعليمية فى مصر. كما يؤدى هذا الاختيار العشوائي للقيادات المدرسية بالكثير من السلبيات في العمل والمشاكل التي ينعكس أثرها على نظام التعليم، حيث ارتفاع تكلفة التعيين والتدريب، وتدني مستوى أداء المديرين لافتقارهم إلى الكفايات اللازمة لهذه الوظيفة، وارتفاع معدلات الهدر نتيجة ارتفاع مستوى الإنفاق وضع المخرجات، وقد تحدث اضطرابات في العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين العاملين ومدير المدرسة،

وسيادة جو المشاحنات والمشاكل وعدم الارتياح في المدرسة، كما قد تتدنى مستويات الطلبة وتتراجع النتائج العامة للمدرسة.

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

- ما الأسس النظرية لنظام اختيار القيادة المدرسية الفعالة؟.
- ما ملامح نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى كل من سنغافورة وفنلندا؟.
- ما الواقع الراهن للجهود المبذولة فى نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى مصر؟.
- ما أوجه التشابه والاختلاف بين سنغافورة وفنلندا فى نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية؟.
- ما التصور المقترح لتطوير نظام الاختيار لوظائف للقيادة المدرسية فى مصر في ضوء خبرة سنغافورة وفنلندا؟.

منهج الدراسة وخطواتها

اعتمد الباحث فى هذه الدراسة على المنهج المقارن الذى تناسب مع طبيعتها، حيث الدراسة المقارنة والتحليل المقارن لبرامج تعليم ريادة الأعمال فى سنغافورة وفنلندا فى ضوء دراسة وتحليل القوى والعوامل الثقافية الموثرة فى برامج تعليم ريادة الأعمال دولتى المقارنة؛ لذا فالمنهج المقارن من أنسب المناهج للدراسات المقارنة وأكثرها شمولا للمناهج الفرعية المستخدمة فيها[٢٤] .

وتقع الدراسة ضمن نطاق الدراسات المقارنة التى تتناول نظم التعليم فى عدد من الدول، ولهذا استخدم الباحث مدخل جورج بيريداى George Bereday فى الدراسات التربوية المقارنة من خلال خطواته بداية من الوصف، والتفسير والمناظرة والمقارنة. ويركز هذا المدخل على التجميع الدقيق والمنظم للمعلومات والبيانات التربوية المتشابهة فى كل دولة من دول المقارنة، ثم تصنيف تلك المعلومات والبيانات وتبويبها من مناظرتها بعناية، والتوصل إلى فروض من هذه المناظرة ، وفى الخطوة الأخيرة تجرى عملية المقارنة من صحة الفروض. ومن ثم يمكن توضيح خطوات مدخل بيرايداى فى دراسة التربية المقارنة على النحو التالى[٢٥] :

- **الوصف Description**، وتتضمن تجميع البيانات والمعلومات التربوية الوصفية الاحصائية من الكتب والنشرات والتشريعات واللوائح والكتب الاحصائية، وغيرها من المطبوعات التى يمكن من خلالها الحصول على بيان كامل عن النظام التعليمى فى كل بلد.

- **التفسير Interpretation**، ويقصد بهذه الخطوة تحليل وتقييم المعلومات التربوية للبلد أو البلاد موضع الدراسة من خلال القوى والعوامل الثقافية المؤثرة: الجغرافية ، التاريخية ، السياسية ، الاجتماعية ، الاقتصادية ، الفلسفية... وغيرها

- **المقابلة أو المناظرة Juxtaposition**، وتتضمن هذه الخطوة مقابلة عناصر النظام أو المشكلة والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها عن طريق وضع بعضها بجوار بعض ، وذلك بقصد تحديد نقاط التشابه والاختلاف فيها استنادا إلى معايير ومؤشرات معينة للمقارنة.

- **المقارنة Comparision**، فى ضوء الحقائق التى حصل عليها الباحث وتفسيرات هذه الحقائق، ثم ترتيب كل هذا بحيث تتقابل الحقائق فى نظام ما بالحقائق فى نظام آخر. ويقوم الباحث بأجراء عملية المقارنة، وهذه تتطلب أولا اختيار المشكلات ثم دراسة الفرضيات الخاصة بالإصلاح، وهى مجموعة السياسات والبرامج الإصلاحية، ثم التنبؤ بنتائج هذه السياسات والبرامج.

كما تم استخدم مدخل تحليل النظم، حيث من المعالجات المنهجية المعاصرة التى ظهرت فى النصف الثانى من هذا القرن وينظر هذا المدخل إلى النظام التعليمى على أنه منظومة تتكون من عدة أجزاء متفاعلة عضويا وترتبط بالنظام المجتمعى، وبينهما علاقات تأثيرية متبادلة[٢٦]. كما يتضمن استقصاء عميقا وشاملا للأهداف والمقاييس المرتبطة بدرجة تحقيقها، ووضع البدائل ومقارنة التكاليف والعوائد المرتبطة بها وتقييمها، ثم اتخاذ القرار ووضعه فى شكل برنامج عمل قابل للتنفيذ. كما يمثل تحليلا للكليات وليس للأجزاء، ولهذا نجد أنه يركز على كشف وتفسير طبيعة العلاقات المتعددة بين محتويات نظام ما[٢٧].

وبناء على ما سبق؛ يتمثل الفرض الرئيس للبحث الحالى فى الآتي:" إن الاستفادة من نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية المتبعة بكل من سنغافورة و فنلندا قد يساعد فى تحسين نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى مصر". وبهذا تتمثل خطوات الدراسة الحالية فيما يلى:

- **الخطوة الأولى:** تحديد الإطار العام للبحث، ويشمل: مقدمة الدراسة، ومشكلة الدراسة، منهج الدراسة وخطواتها، وأهداف الدراسة، وأهمية الدراسة ومبرراتها، وحدود الدراسة، ومصطلحات الدراسة، والدراسات السابقة.
- **الخطوة الثاني:** تعرف الأسس النظرية لنظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية الفعالة.
- **الخطوة الثالثة:** وصف وتحليل ثقافى لنظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى سنغافورة.
- **الخطوة الرابعة:** وصف وتحليل ثقافى لنظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى فنلندا.
- **الخطوة الخامسة:** وصف وتحليل الواقع الراهن للجهود المبذولة فى نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى مصر.
- **الخطوة السادسة:** دراسة مقارنة مبدئية بين نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى فنلندا وسنغافورة.

- **الخطوة السابعة:** دراسة مقارنة تفسيرية بين نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى فنلندا وسنغافورة.
- **الخطوة الثامنة:** تقديم تصور مقترح لنظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى مصر فى ضوء الإطار النظرى وخبرات كل من فنلندا وسنغافورة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلى:

- تعرف الأسس النظرية لاختيار القيادة المدرسية الفعالة.
- الكشف عن الواقع الراهن للجهود المبذولة فى نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى مصر.
- الإفادة من نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى كل من سنغافورة وفنلندا محليا.
- تقديم تصور مقترح لتطوير نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى ضوء الإطار النظرى وخبرات كل من سنغافورة وفنلندا.

أهمية الدراسة ومبرراتها:

يمكن توضيح أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

أ – الأهمية النظرية، وتتمثل في:

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

ب – الأهمية التطبيقية، وتتمثل في:

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

- يمكن للدراسة أن تسهم في تغيير حالة المناخ التعليمي داخل المدارس المصرية بما يضمن حسن سير العملية التعليمية، وجودة مخرجاتها.

- أن وزارة التربية والتعليم قد تفيد من الدراسة في ضرورة إلزام جميع القطاعات المختلفة (المديريات والإدارات) بتطبيق معايير فعالة في اختيار القيادات المدرسية.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يأتي:

١- **الحدود المكانية:**

يمكن عرضها على النحو الآتي:

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

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

٢- **الحدود الموضوعية:** تم الاقتصار على ما يأتى:

أ – **وظائف القيادة المدرسية:** يقصد بها وظائف القيادة المدرسية "مدراء مدارس التعليم قبل الجامعي".

مصطلحات الدراسة:

- نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية (School Leadership Positions Selection System):

تعدّدت تعريفات النظام، فمنها ما يشير إلى أنه" مجموعة من العناصر أو المفردات التي تعمل معا لتحقيق هدف معين، أو مجموعة من المكونات التي ترتبط ببعضها بعضاً وبينها علاقات تفاعلية تمكنها من تكوين كل متكامل من أجل تحقيق هدف معين[٢٨].

وهناك من يعطي النظام تفصيلا أكثر على أنه" مجموعة من الأجزاء أو النظم الفرعية التي تتداخل العلاقات بين بعضها وبين النظام الذي يضمها والتي يعتمد كل جزء

منها على الآخر في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها هذا النظام الكلي[٢٩]. أما **الحسين** فيعرفه على أنه" مجموعة من العناصر أو الأجزاء التي تتكامل مع بعضها، وتحكمها علاقات وآلياتُ عملٍ معينة وفي نطاق محدد بقصد تحقيق هدف[٣٠].

ويتفق الباحث مع تعريف **الكيلانى** وآخرون للنظام باعتباره:" مجموعة عمل تتكون من العنصر البشري وعنصر الآلات والمكائن مجتمعة ببعضها بعضاً، ويجب أن تربطها علاقات محددة وقوانين شاملة، ويجب أن يكون لكل جزء من مكونات النظام دوره المرسوم وصيغة محددة لتحقيق هدف محدد[٣١].

أما كلمة **الاختيار** فتعرف بأنها" :عملية تنقية وفرز بهدف تحقيق الغرض أو الأغراض المحددة بأقل تكلفة ممكنة في الوقت والجهد، وبأفضل وأوسع كفاءة وعائد إيجابي ممكن[٣٢].

ومن ناحية أخرى تعرف **القيادات المدرسية** بأنها :المسئولة الأولى عن إدارة المدارس التي يعملون على توفير البيئة التعليمية المناسبة، والمشرفون الدائمون فيها لضمان سلامة سير العملية التربوية، المنسقون لجهود العاملين في المدارس، والموجهون لهم، والمقومون لأعمالهم من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية[٣٣] .

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

الدراسات السابقة:

رغم حداثة عهد نظم التعليم العربية بعملية الاختيار بصفة عامة واختيار القيادات المدرسية بصفة خاصة كمكون مهم في إدارة رأس المال البشري بمدارس التعليم قبل الجامعى إلا أن هذا الموضوع قد لاقى اهتماما من بعض الباحثين عربيا وأجنبيا مما يعكس العناية الشديدة سواء من قبل علماء الإدارة أو المؤسسات البحثية بالدور الذي

تؤديه عملية الاختيار في الارتقاء بالمنظومة المدرسية، فلقد استهدفت دراسة **صادق** تعرف أهم المعايير والأساليب المتبعة في اختيار مديري المدارس عامة، وتقييم نظام الترشيح والترقي لمديري المدارس القطرية. وقد ظهر من الدراسة أن أهم المعايير المستخدمة في الترقية لمنصب وكيل /مدير المدرسة هي الخبرة، المؤهل، الكفاءة المهنية، في حين أنها تخلو من استخدام الأساليب المقننة كاختبارات الكفاءة الإدارية، أو السمات القيادية، أو المقابلة، أو مقاييس الاتجاهات والقيم والذكاء، وغيرها من الأساليب التي يمكن أن تكش عن بعض الصفات والقدرات(٣٤).

أما دراسة **بوش وجاكسون Bush and Jackson** فسعت لدراسة الروابط بين جودة القيادة المدرسية وفعالية المدرسة في البحوث التي أن القيادة المدرسية هى بمثابة الرأس التى تلعب دورا حاسما فى ضمان فعالية المدرسية. كما تؤدى لتحسين المدارس وإيجاد صلات مماثلة بين المدراء ودافعية المعلمين ونوعية التعليم والتعلم. وقد بدأت الدراسات الحديثة حول "القيادة المدرسية" في استكشاف نماذج التعلم القيادي والفصول الدراسية التي تتمحور حول مركزية دور القيادات المدرسية، ومفاهيم القيادة "المشتتة" أو "الموزعة". ومع ذلك، ففي كثير من الحالات، تصبح وظيفة مديرى المدارس هو جعلها مفعمة بالقيادة، ولن يتحقق ذلك ما لم تكن لدى مدراء المدارس الرغبة فى جعلها كذلك(٣٥) .

أما دراسة بون وستوت **Boon & Stott** فهدفت إلى تقديم نتائج بحث عمليات "إدارة المدارس" في نظام التعليم في سنغافورة، وقد جمعت البيانات من مديري المدارس الابتدائية والثانوية البالغ عددهم واحد وعشرون، ولكل منهم خبرة في مجال القيادة تتراوح بين سنة واحدة وخمس عشرة سنة. كما وضحت الدراسة تأثير سنوات على إعداد هؤلاء المديرين على "من" هم وكيف تحدد الطريقة التي يقودون بها المدارس. كما عرضت الدراسة لطرق إعداد "مديري المدارس" للقيام بهذه الأدوار القيادية. وخلصت الدراسة إلى آثار عملية للدراسة على السياسات المتعلقة باختيار المدارس، والتدريب، والتعيين(٣٦).

فى حين هدفت دراسة **القداح، والسليم** إلى التعرف على المعايير التي يجب اعتمادها لاختيار المشرفين التربويين في الأردن، وباستخدام المنهج الوصفي طبقت استبانة على ١٨٣ من المشرفين والقيادات التربوية في إربد وعمان والكرك، وبعد معالجة البيانات توصلت الدراسة إلى أن العوامل الشخصية تحتل المرتبة الأعلى من حيث الأهمية في اختيار القيادات التربوية، في حين جاءت الكفايات المتعلقة بطبيعة العمل من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم في مرتبة متوسطة(٣٧).

أيضًا هدفت دراسة **سالم** إلى التعرف على واقع عمليات الاختيار والإعداد للقيادات البديلة بمؤسسات تعليمية ومصرفية واجتماعية في ليبيا، واستخدمت المنهج الوصفي حيث طبقت استبانة على (١٩٥) مديرًا ورئيس قسم، وكان أهم ما خلصت إليه الدراسة هو أن عملية اختيار وإعداد وتنمية القيادات الإدارية في المؤسسات الليبية تتم بشكل متدني وأن المعايير المتبعة في ذلك غير موضوعية(٣٨).

كما حاولت دراسة **كروزيرو وبون Cruzeiro and Boone** تحديد المواصفات التي يبحث عنها القيادات الوسطى في القيادات التنفيذية المرشحة، حيث تم جمع البيانات بالمقابلات التليفونية مع ٤٣ من القيادات الوسطى في كل من ولايتي نبراسكا (٢٣)، وتكساس(٢٠)، بوسط أمريكا، وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة أن أبرز المواصفات التي يبحث عنها المسؤولون هي التأكيد على المهارات القيادية أكثر من المهارات الإدارية، وكذلك قدرة المرشح على العمل باستقلالية دون مساعدة(٣٩) .

وتسعى دراسة **أور Orr** للتعرف على مدى الاختلاف بين أعضاء مجالس المدارس **School Boards** في المواصفات الشخصية والمهارات المهنية التي يفضلونها عند الترشيح للعمل في القيادة الوسطى**Superintendence** ، وبواسطة استبانة مكونة من ٢٤ سؤالاً أرسلت عبر الميل **Email** لجمع المعلومات من أعضاء مجالس المدارس في العام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨م، كان من أهم ما توصلت إليه أن المطلب العام لدى

الجميع هو أن يكون لدى القائد الوسطى **Superintendent** معرفة عامة بالعمل القيادي أكثر من كونه متخصصا في جزء معين(٤٠) .

أما دراسة **ميا وآخرون** فهدفت للوقوف على أهم الأساليب والمعايير لاختيار القيادات الإدارية في سورية، حيث طبقت استبانة على عينة مكونة من ٢٠٠ شخص تم اختيارهم عشوائيًا في خمس مؤسسات حكومية بالجمهورية السورية، وبعد معالجة البيانات توصلت الدراسة إلى أن اختيار معظم القيادات الإدارية تم على أسس ومعايير شخصية، أيضًا أثبتت الدراسة أن بعض القيادات لا تتمتع بالكفاءة المطلوبة للقيام بالمهام الموكلة إليها(٤١).

أيضًا هناك دراسات اهتمت بأدوات الاختيار مثل **دراسة ويبر Weber** التي استهدفت التعرف على نوعية ومحتوى الأسئلة المستخدمة أثناء المقابلة مع المتقدمين للقيادة في مؤسسات التعليم بعدد من الإدارات التعليمية بولاية بنسلفانيا خلال العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢م، وبعد معالجة البيانات باستخدام تحليل المحتوى أشارت النتائج إلى أن جميع نماذج أسئلة المقابلات التي شملتها الدراسة كانت بنيتها منظمة بنسبة عالية لاسيما ما يتعلق بقياس الأسئلة، كما اتضح أن معظم من يقومون بمقابلة المرشح يفضلون الأسئلة المرتبطة بالموقف عن تلك التي ترتبط بالخبرة(٤٢) .

أما دراسة **نج Ng** فاستهدفت تطوير قيادات المدارس فى سنغافورة ، حيث أوضحت الدراسة جهود برامج القيادة التعليمية في تطوير قدرة قادة المدارس للتعامل مع المتغيرات المعقدة. كما تتناول بالتفصيل مكونا خاصا واحدا من مشروع التعلم الإبداعي، وهو مشروع العمل الإبداعي، وتوضيح كيفية القيام بذلك عمليا، من خلال تحليل آراء المشاركين بشأن تعلمهم من خلال هذا المشروع(٤٣).

أما دراسة **سليمان** فهدفت للتعرف على معايير اختيار القيادات المدرسية في مصر، والتعرف على أهم التوجهات العالمية في اختيار القيادات المدرسية، التعرف على الأدوار التربوية المنوطة بالقيادات المدرسية، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها (٤٤):

- أن تمثل معايير اختيار القيادات المدرسية في مصر المرجعية الأساسية في التخطيط والتنفيذ والتقويم لبرامج الإعداد لمديري للمدارس في مصر.
- وجود هيئة خاصة تابعة لوزارة التربية والتعليم وذات صلة بكليات التربية في الجامعات المختلفة تكون مسئولة عن التخطيط والتنظيم وتنفيذ ومتابعة وتقييم ووضع السياسات لبرامج مديري المدارس والقيادات التربوية في مصر.
- مشاركة الجامعات في برامج الإعداد لمديري المدارس يمثل ضرورة قصوى في تأهيل وإعداد المديرين بطريقة سليمة منذ إبداء الرغبة مبكرا في العمل في مجال القيادة المدرسية، وتتنوع هذه المشاركة من برامج قصيرة وطويلة المدى، ودراسات عليا وبرامج للماجستير والدكتوراه.
- إن منظومة إعداد مديري المدارس يجب أن تبدأ من الجامعة، وتمر بمراحل متعددة وفق أسلوب عملي ومنهجي حتى بداية العمل مديرا للمدرسة، وبرامج الإعداد الحالية تحتاج إلى مراجعة دقيقة ووضع استراتيجية ومنظومة طويلة المدى لإعداد مديري المدارس تستجيب لاحتياجات الواقع الفعلي وتتواكب مع التغييرات العالمية المعاصرة.

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

الجزء الثاني- الإطار النظري للدراسة

أجاب الإطار النظري للدراسة عن السؤال الفرعي الأول، حيث نص الأول على: ما الأسس النظرية لنظام اختيار القيادة المدرسية الفعالة؟، وللإجابة عنهما جاء الاطار النظري فى المحور الاتى، والعنون:"الأسس النظرية لنظام اختيار القيادة المدرسية الفعالة"، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

المحور الأول- الأسس النظرية لنظام اختيار القيادة المدرسية الفعالة

تتضح أهمية العلاقة بين نظام اختيار القيادة المدرسية عالية الجودة والنتائج التعليمية موثقة بشكل جيد. وتبين الكثير من أدبيات الإدارة حول فعالية المدارس أن القيادة الممتازة هي دائما أحد العوامل الرئيسة في المدارس ذات الأداء العالي، وهو ما يتضح فى كون القيادة المدرسية المتميزة والقوية والحازمة والمهنية تمثل أهم عوامل تحقق فعالية المدرسة[٤٥] .

ومن ناحية أخرى تؤكد **هالينجر وهيك Heck & Hallinger** أن هناك تأثير أكثر للقيادة المدرسية المختارة فى بناء وتوضيح أغراض المدرسة، حيث يقوم قادة المدارس بالتعبير عن رؤيتهم، ووضع أهداف واضحة لمنظماتهم، وخلق الإحساس بالمسئولية المشتركة، الأمر الذى يدعم الاعتقاد السائد بأن صياغة أغراض المدرسة تمثل وظيفة قيادية مهمة، يمكن استخدامها من قبل القيادات المدرسية للتأثير على تحصيل الطلاب[٤٦].

وقد تأثر نظام اختيار القيادات المدرسية بذات العوامل التى تأثر بها مفهوم القيادة بصورة عامة، من حيث تعدد الزوايا التى ينظر منها الباحثون إلى هذه العملية واختلاف درجة تركيز كل منهم على مقوم أو أكثر من مقومات العملية القيادية عند التعرض لتحديد مفهومها، كما تتميز القيادة المدرسية بأن اهتمامها وتركيزها ينصب على المتعلم، ويظهر دور القيادات المدرسية فى تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال ما يأتى[٤٧]:

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

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

٣- تحسن كبير فى أداء التلاميذ كنتيجة لتوفر العاملين السابقين، مما يؤدى إلى تقليل أثر الفروق الاجتماعية والاقتصادية بينهم.

٤- تسعى القيادة المدرسية الفعالة إلى تحقيق أهداف المدرسة بيسر وبأقل جهد ممكن، ليست هى بالضرورة القيادة الديمقراطية فقط؛ وبالإضافة إلى ذلك هى القيادة التى تستطيع تقدير القوى التى تحدد نوع السلوك الإداري الأنسب لمواجهة موقف معين. إضافة إلى قدرتها على التصرف بنجاح فى ضوء نفسها والمجموعة التى تقودها والموقف الذى تمارس فيه ووظيفة القيادة وظروف البيئة الاجتماعية التى يعمل بها المدرسة.

وقد انعكست جوانب التأثير السابقة فى تحديد إجراءات الاختيار للقيادات المدرسية، بحيث تتضمن عددا من الممارسات الشائعة في عملية الاختيار والتى تمثلت فيما يأتى[٤٨]:

- الإعداد للقيادة، ويعني أن التغيير القيادي هو بمثابة حالة داخلية، ومن ثم يصعب تحققها دون اتفاق داخل المؤسسة حول من يكون الأجدر للقيادة المدرسية في ضوء الأهداف المرجوة والرؤية والرسالة التي تم تبنيها، وعادة يفضل في مثل هذا التوجه إجراء مقابلات داخلية مع الأفراد العاملين بالمدرسة.
- يتم وضع فترة زمنية يتم من خلالها اتخاذ إجراءات اختيار وتعيين القيادات المدرسية، وذلك انطلاقًا من الافتراض بأن التسرع في القرارات يساهم في اختيار القائد غير الكفؤ للعمل المدرسي.
- موافقة مجلس الأمناء، حيث يجب على رئيس لجنة الاختيار والتعيين أن يجتمع مع مجلس الأمناء لوضع أسمائهم وكذلك لتحديد دور ومسؤوليات القائد التعليمي المتوقع ومعايير الاختيار التي سوف تتبع.
- تحديد المواصفات الشخصية والأساليب القيادية التي يجب أن يوصف بها القائد المثالي والتي تتم عملية المفاضلة بين المرشحين على أساسها، وعادة ما تكون في صيغة أسئلة تعدها لجنة الاختيار.

- مراجعة المنصب أو الوظيفة، فمن خلال تحديث المعلومات وتطوير العمل وإعادة النظر في الأهداف يتم مراجعة المنصب الذي سيقدم لشغله القيادة الجديدة، ويتطلب ذلك إعادة كتابة التوصيف الوظيفي بما يتناسب مع المرحلة الجديدة.

ومن هنا ترتبط إجراءات اختيار القيادات المدرسية بالاتجاهات الفكرية والاجتماعية التى تحدد إطار المجتمع الكبير بالإضافة إلى الاهتمام بالولاء للآراء والأفكار والقيم وليس للأشخاص فالولاء للقائد لا يعنى الموافقة على كل ما يقوله أو يفعله، فيجب أن يتوقع أن الجماعة فى بعض الأحيان لا تناصر سياسته على طول الخط، وإنما تناصر أفكاره ومبادئه وآرائه إذا كانت فى صالح العمل وأن يحدث تغيرات فى البناء والتنظيم ومن هنا يمكن أن ينظر إليه على أنه مقلق للأوضاع الراهنة فى عمله[٤٩]، الأمر الذى يتطلب استخدام ذكائه عند إدخال التجديدات التى يراها مناسبة للعمل بصورة تدريجية وبعد تهيئة الأفراد لها، بما يحقق الدافعية المتجددة لمنظمه والعاملين فيها.

وقد قدمت بعض الدول عدة إجراءات تتولاها لجنة معينة عند اختيار القيادة المدرسية، مستعينة في ذلك بأدوات تقييم احترافية، وأفراد ذوي خبرة في هذا المجال، وفي خلال فترة وجيزة تقدم للمدرسة بعدها بينات تفصيلية عن المرشح الذي تنصح به للمؤسسة وذلك مقابل مصاريف ومبالغ تدفعها المدرسة في المقابل[٥٠] .

وتهدف أداة التقييم هذه إلى التأكد من أن مديري مؤسسات التعليم الثانوي لديهم الجودة المطلوبة واللائقة بهذا التعليم، ولا تتم المقابلة فقط داخل المؤسسة التعليمية، بل يتم وضع مجموعة من الشروط الواجب توافرها فى المرشحين لوظيفة القيادة المدرسية، إضافة إلى وضع مجموعة من المعايير التى تدور حولها المقابلة حيث تتم في حرية مطلقة داخل كل مؤسسة، والتى تتركز فى يد لجان المقابلة ، فى ظل مجموعة من الضمانات القانونية التى تقرها الوزارة أو السلطة الحكومية حيث تضع خطوط عريضة لسياسات الاختيار[٥١] .

وتستند الإجراءات السابقة لمجموعة من الأسس التى يقوم عليها نظام الاختيار للقيادات المدرسية، يمكن عرضها على النحو الآتى[٥٢] **:**

- منح استقلالية مهنية وإدارية أكبر للنظم المدرسية وقادتها، الأمر الذى يعزز من جاذبية القيادة المدرسية كخيار مهني.
- يجب تحديد الطابع الرسمي للقادة المحتملين وتطويرهم، بدلا من تركهم للصدفة، إضافة إلى توفير تجارب قيادية مبكرة للمعلمين الصغار.
- لابد للتدخلات التعليمية أن تستهدف ليس التنفيذ الفعال للبرامج / الأولويات الوطنية فحسب، بل تتضمن الحاجة إلى التقدم من خلال المراحل الإنمائية. وفي التدخلات المستهدفة، يجب الاعتراف بأن الرحلة هي رحلة وأن الإجراءات (بما في ذلك تقييم النجاح) في مرحلة ما قد تكون غير ملائمة أو حتى عكسية في مرحلة أخرى.
- كجزء من دورهم يحتاج مدراء المدارس إلى دعم المعلمين (أى العمل معهم وليس من خلالهم)، ومن ثم عزل وحماية المعلمين من التجاوزات الخارجية المتصاعدة والمتناقضة الضغوط والتركيز على عملية تحسين المدارس من خلال بناء قدرات المعلمين وتأهيلهم للقيادة المدرسية.

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

- تعرف ما إذا كانت تدابير المساءلة تقوض استقلالية المعلمين والمدراء.
- التأكد من أن القيادة المدرسية تتعلق بالقيادة وليس الإدارة.
- تشجيع المزيد من المعلمين على توسيع نطاق عملهم كمعلمين خارج الفصول الدراسية إلى المدرسة، فقضايا التوظيف والاستبقاء في التدريس والإدارة الوسطى هي مفتاح نجاح القيادة المدرسية.
- تطوير أطر تعاقب شاملة لإدارة القيادة المدرسية (بما في ذلك التوظيف والتنمية والاحتفاظ والتخطيط) لتعاقب الموظفين، بحيث يكون أكثر من مجرد استبدال الوظائف في الوقت المناسب. كما أن هناك حاجة إلى ما يكفي من المتقدمين

الجيدين الذين يرغبون في وظيفة يكونون على دراية كافية (أي ضمان وجود فرص للتعرف على الدور) لاتخاذ قرار وظيفي مستنير، ورصد الأرقام للحصول على وظائف الإدارة الوسطى وتدريب المدراء والاستجابة فى حالة ما إذا كانت الأرقام تبدو غير متوقعة.

- يجب أن يكون التخطيط الناجح أكثر من مجرد استبدال لوظائف القيادة المدرسية في الوقت المناسب، بحيث هناك حاجة إلى ما يكفي من المتقدمين الجيدين الذين يرغبون في وظيفة ما ، إضافة إلى درايتهم الكافية باتخاذ قرار وظيفي مستنير.
- إن موقف قائد المدرسة لا يحتاج فقط إلى توفير الرضا الوظيفي بل أيضا أن ينظر إليه الآخرون على أنه مصدر لتوفير الرضا الوظيفي.

ولكي يتولى الفرد قيادة المدرسة فى القرن الحادى والعشرين، يجب أن يتبني مهارات مهنية تعليمية معقدة؛ إلا أن المشكلة هي أن المهام الإدارية غالبا ما تسود على حساب الوظائف التعليمية. ويقضي مدراء المدارس نسبة عالية من وقتهم في مهام إدارية وأنشطة مثل رصد الموارد المادية والبشرية والإشراف عليها. كما يتطلب رصد وتقييم التحصيل العلمي والتطور المهني للمعلمين بشكل أقل أهمية من الجوانب الإدارية[٥٣] .

وترجع دراسة **فايلانت Vaillant** السبب فى ذلك، إلى أن مدراء المدارس عادة ما يكونون مثقلين إداريا، وليس لديهم وقت للقيام بالمزيد من المهام التعليمية، ولا يأخذون إلا جزءا ضئيلا من عملية صنع القرار. كما ترتبط الصعوبة الرئيسية التي تواجهها عملية توطيد القيادة المدرسية الفعالة بالزيادة وما يصاحبه من تعقيد لمهام وأنشطة المديرين[٥٤] .

وتعكس هذه الأسس التى يقوم عليها نظام الاختيار للقيادة المدرسية وفعالية آليات اختيارها وإعدادها الحاجة لمزيد من العمل لجعل القيادة المدرسية مهمة جذابة و "قادرة على العمل" لجميع أولئك الذين يحملون أو يتطلعون إلى مثل هذه الوظائف، بما في ذلك النظر إلى الآثار المترتبة على عبء العمل. وتشمل الاستراتيجيات[٥٥]:

- توفير الخبرات القيادية في وقت مبكر للمعلمين الصغار.

- نشر أمثلة عن الممارسات الجيدة في إدارة عبء العمل ونماذج الهياكل والعمليات المدرسية التي تستخدم الموظفين والإداريين وغيرهم من الموظفين استخداما فعالا، وذلك باستخدام تفويض السلطات والمهام المناسبة.
- إزالة الغموض عن دور القيادات المدرسية، ولا سيما الأدوار والمسؤوليات الإدارية والمالية.
- تشجيع مديري المدارس على التعبير عن شعورهم بالرضا الوظيفي وإظهاره.
- تحتاج عمليات الاختيار إلى تشجيع ودعم الطامحين للقيادة بدلا من ردعهم، من خلال الاعتراف بمسارات وظيفية متعددة، وتبسيطها للحد من التعقيد، والوقت اللازم، والإجهاد، استنادا إلى مبادئ العدالة والجدارة الأكاديمية والمهنية.
- مواصلة تطوير برامج التطوير المهني لعمليات الاختيار الفعالة.
- تنفيذ برامج التوظيف والتوظيف الهادفة إلى زيادة عدد الطلاب في برامج القيادة التربوية.
- بناء أدوار قيادية أكثر جاذبية في المدارس في "أوقات المخاطر".

ونتيجة لذلك فإن القائد يجب أن يدرك تماما أن الممارسات التى يقوم بها والتى يعتقد بها هى الأفضل، وهى التى تحقق ما هو أفضل للطلاب، ويجب على هؤلاء أن يخلقوا نموذجاً للتأكيد على أهمية العلاقات القائمة على العدالة ، والعناية وعلى وعى تام بأنهم مرتبطين مع آخرين ضمن شبكة معقدة من العلاقات. وبالتالي فإن تحقيق هذا الإدراك هو هدف كل قائد تربوى وخاصة أولئك الذين يعتبرون أنفسهم نماذج للأخلاقيات وممارساتها وبهذا يتمكن القائد من أن يجد طريقه الصحيح(٥٦) .

وبناء على ما سبق، ومن هنا فالقائد المدرسي الناجح هو الذى يدفع المدرسة بعوامل الابتكار والتجديد بما يضمن تطورها ومقابلة التجديدات بمختلف جوانبها ويحقق الربط بين المدرسة والبيئة المحيطة أى المجتمع الذى يعمل فيه.

ولما سبق يرى الباحث أن اختيار القيادة المدرسية المؤهلة أكاديميا ومهنيا وإداريا أصبح مجالا رئيسا للاهتمام لدى العديد من الإصلاحات التعليمية في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، حيث تم النظر في نظم التعليم في البلدان من حيث أدائها

الأكاديمي وكان من النتائج الرئيسة في تلك التقارير أن المؤسسات التعليمية قد حسنت التحصيل العلمي للتلميذ بسبب القيادة القوية لقادة المدارس.

الجزء الثالث- الإطار المقارن للدراسة

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

المحور الأول- ملامح نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى كل من سنغافورة وفنلندا

يمكن عرض ملامح نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى كل من سنغافورة وفنلندا على النحو الآتي:

١- أولا- ملامح نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية في سنغافورة:

يمكن عرض ملامح نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى سنغافورة على النحو الآتي:

٢- ١ – فلسفة اختيار القيادة المدرسية في سنغافورة:

في عام ٢٠٠٤، دعا رئيس الوزراء **لي Lee** المعلمين إلى الأخذ وتبنى مبادرة "تعليم أقل" بحيث يمكن للطلاب "معرفة المزيد" . وفي عام ٢٠٠٥، أوضحت وزارة التربية والتعليم هذا البيان باعتباره فلسفة جديدة تسعى لتحويل التعليم من الكمية إلى الجودة من خلال "المزيد من الجودة وأقل كمية" في التعليم. وهذا يتماشى مع الرؤية الوطنية القائلة

"المدارس المفكرة، نحو أمة متعلمة". ومن المقرر أن تغير هذه المبادرة السياسية – والتي بدأت في عام ٢٠٠٤– الطبيعة الأساسية للتعليم والقيادة المدرسية في سنغافورة ومن ثم إحداث تغيير تعليمي حقيقي ومستدام من خلال هذه المبادرة(٥٧).

وفقا **لهارغريفس وشيرلي** Hargreaves &Shirley الذى يرى أن "مدارسنا هي الأجنة الاجتماعية للإنسانية فهى تعد المؤسسات التي ننشئها لتعزيز قيمنا الجماعية العليا، والتى ينبغي أن تكون تجسيدا لمعايير المعاملة بالمثل، والثقة الاجتماعية، وتداول الديمقراطية. وبالتالى يجب أن يكون التعليم مدفوعا بالمسؤولية، بدلا من المساءلة؛ فالمسؤولية هي المحرك الداخلي، أما المساءلة فهي فحص للنظام، ولذلك، فإن المسؤولية تسبق وتحل محل المساءلة(٥٨).

ويمكن تصور عدد من العوامل التي تسهم في النجاح التعليمي لسنغافورة والتى تقوم على ثلاثة مستويات مترابطة تشمل **المستوى البيئي الكلى**، بمتغيراته الاجتماعية الثقافية والاقتصادية والسياسية؛ أما **المستوى التنظيمى**، فيتضمن متغيرات المدرسة والفصول الدراسية؛ أما **المستوى المجتمعى**، فيتضمن الأبوة والأمومة والتنشئة الاجتماعية ، أما على مستوى المجتمع الكلي، فقد اعتمدت حكومة سنغافورة مبدأ الجدارة باعتبارها القيمة الأساسية التي تحدد التنظيم المجتمعي، وعلى وجه التحديد، فإن الجدارة الأكاديمية التي تقاس بمستوى الإنجاز (الامتحانات) تمثل أساس المكافأة والوضع الاجتماعي والاقتصادي(٥٩).

وهذه الفلسفة للنظام التعليمى فى سنغافورة تنعكس على القيادة المدرسية؛ فليس بالضرورة أن القيادة مجرد وضع إداري يتطلع إليه الأفراد عند الدخول لأول مرة فى مهنة التدريس، إلا أن هناك بعض القيادات التى تصبو للمناصب القيادية، وهو ما يمكن أن يقود المرء إلى الاعتقاد بأنه يمكن أن تكون هناك قوى دافعة أخرى غير معلنة لدى بعض المطالبين والطموحين على المستوى الشخصي. فعلى سبيل المثال، لا يمكن إنكار أن وضع القيادة هو موقف قوي ومرموق، يتم من خلاله تلبية احتياجات الأنا وتحقيق الذات لدى الأفراد. كما أنه يعطي الفرصة للترقية إلى الدرجات العليا والحصول على حزمة

رواتب جذابة، ربما مرجع ذلك أن الوضع المالي، والحرية للتعبير عن شخصية الفرد وهويته، والقدرة على تحقيق إمكانات المرء، هي أسباب للسعي وراء مهنة القيادة المدرسية[٦٠].

وفي ظل المنافسة المكثفة بين المدارس، ينبغي أن يكون النموذج العقلي لقادة المدارس متماشيا مع مقاصد نموذج التميز المدرسي **SEM** كأداة للتقييم الذاتي وليس مجالا للمنافسة بين المدارس، وهو ما يعنى أيضا أن قادة المدارس بحاجة إلى أن يكونوا أكثر منهجية في طريقة إدارتهم، وهو ما ينعكس فى زيادة الطلب على تبنى **نموذج التميز المؤسسي SEM** الأمر الذى يستوجب توافر مستوى متميزة من القيادة المدرسية أكثر من أي وقت مضى لتحقيق متطلبات التميز المؤسسي بالمدارس[٦١].

وإتساقا مع ما سبق، تسعى دائرة التعليم في سنغافورة إلى توفير قيادات مؤهلة بمختلف المجالات المهنية بصفة عامة، والتعليم المدرسي المدرسي بصفة خاصة من خلال توافر قيادات مدرسية تلبي المواهب المختلفة وقدرات وتطلعات موظفي التعليم. وتتضمن المسارات المهنية ما يلى[٦٢]:

١- مسار التدريس.

ب. مسار القيادة.

ج. مسار كبار الأخصائيين.

وهذه المسارات الثلاثة تمكن وزارة التربية والتعليم من بناء فرق متنوعة من المعلمين المحترفين وقادة قادرين، حيث تعد المدارس مسؤولة عن إعداد القادة المحتملين، فخلال السنوات الخمس الأولى من التدريس، يتم وضع المعلمين على "مسار القيادة" الذي يوفر لهم سلسلة من الفرص تدريجيا لاتخاذ المزيد من المسؤوليات القيادية، جنبا إلى جنب مع مجموعة من البرامج التدريبية الرسمية. ومن المتوقع أن يتدرب المشرفون ومدراء المدارس المحتملين على القيادة فى مدارسهم، ففي الوقت الذي اعتمدت فيه سنغافورة نموذجا للتلمذة الصناعية، فقد وضعت دورة مدتها ستة أشهر لبناء مهارات القيادة الاستراتيجية لدعم نواب المديرين الذين يرغبون فى القيادة المدرسية مستقبلا[٦٣].

ومن ناحية أخرة تعكس فلسفة اختيار القيادة المدرسية أهمية أن يتماشى عمل المدارس مع أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية في سنغافورة، وبالتالي، فهناك حاجة لضمان تحقق المساءلة والمعايير، ولأن هذه المدارس هي مدارس حكومية، فإن "الفشل من جانب المدرسة هو فشل من جانب الحكومة" . لذلك، وصف جهد الحكومة بشكل أكثر دقة بأنه شكل متناقض من اللامركزية والمركزية لتحقيق المواءمة الاستراتيجية. كما تتحمل حكومة سنغافورة مسؤولية كبيرة عن البقاء الاقتصادي كأمة، بما في ذلك تحقيق النتائج التعليمية وتوفير قيمة عالية للإنفاق المالي، لذلك، فمع استمرار سنغافورة في تجديد نظامها التعليمي من خلال تمكين المدارس، إلا أن الحكومة لا زالت ترغب في مستوى معين من السيطرة لضمان تحقيق هذه الغايات من خلال نظام اختيار متميز للقيادات المدرسية(٦٤).

ويمكن لهذه الفلسفة أن تتحقق من خلال تقديم المساعدة المباشرة للمعلمين، وتنمية قدرات الموظفين، والتطوير المهني، وتطوير المناهج، والقيام بالبحوث الإجرائية. ويشدد البعض أن هذه الجوانب التعليمية يجب أن تمارس بشكل شامل، لدى القيادات المدرسية بحيث تعكس أدوارهم كمزود للموارد مثل تنسيق الموارد البشرية والمادية، ومزود الموارد التعليمية مثل وضع توقعات لتطوير المدرسة والمشاركة في تطوير الموظفين(٦٥).

كما تعكس فلسفة القيادة المدرسية طرق المساءلة المدرسية باعتباره وسيلة لتقييم الأداء من خلال نموذج التميز المدرسي (SEM) ونظام المخطط الرئيسي للجوائز (MoA). حيث يعتبر نموذج التميز المدرسي (SEM) من الناحية النظرية أداة للتحسين وللتقييم الذاتي. أما مخطط الجوائز فيهدف إلى تعزيز الجودة والتميز في مختلف المجالات. ولكن في الواقع، قد لا يزال بعض قادة المدارس يفسرون هذه التدابير للتدقيق، والتي يمكن أن تؤثر على القدرة التنافسية للمدرسة ومهنهم الخاصة(٦٦).

وحتى تتحقق هذه الفلسفة يجب أن تركز القيادات المدرسية على محتوى وليس شكل التميز **SEM** فالتعليم هو رحلة وهدف على حد سواء. حيث يعد **نموذج التميز المؤسسي** مجرد أداة على طول الرحلة للوصول إلى الهدف، ولذلك، ينبغي أن تركز المدارس على

جوهر وليس شكل التميز المؤسسي. وإلا قد تصبح درجة التميز هدف في حد ذاته والتميز المدرسي منتج ثانوي، إذا تحقق على الإطلاق. ولكي يكون التميز في المدرسة ذا مغزى، يجب على قادة المدارس التركيز على التميز المدرسي باعتباره النتيجة المرجوة وترك درجة التميز كأحد منتجات النظام. وبهذه الطريقة، سوف يكون **نموذج التميز المؤسسي** بمثابة إطار مرجعي مفيد لتحقيق التميز المدرسي، ودليل لتحديد مجالات التحسين، وتشكل هذه المبادرة جزءا من الفلسفة التي يمكن للمدارس أن تقود بها مبادراتها الخاصة بالتعليم أو الإصلاح ضمن معايير السياسة العامة التي تحددها وزارة التربية والتعليم[٦٧]. باعتباره أداة للتقييم الذاتي ونموذج عقلي جديد سوف يستغرق وقتا طويلا لقادة المدارس لاحتضانه بشرط يكون هناك رؤية مشتركة بين مسؤولي وزارة التربية وقادة المدارس.

وفي ضوء ذلك، تعكس فلسفة تطوير نظم الاختيار للقيادات المدرسية اتجاهات للتغيير التنظيمي، من خلال الإجابة على التساؤلات التالية[٦٨]:

- الأهداف، هل أهداف المدرسة لا تزال صالحة؟ هل تحتاج إلى إعادة تعريف؟ هل يتم التعبير عنها بوضوح من قبل جميع أعضاء المدرسة؟
- الأعمال، هل البرامج التعليمية داعمة للأهداف؟
- الثقافة، هل الثقافة المدرسية تؤدى إلى تحقيق النجاح في نموذج التعليم الجديد؟ هل هناك فرص متاحة للتعلم؟
- العمليات، هل يتم تبسيط عمليات التعليم لتحقيق التعلم بطريقة مباشرة؟
- العوامل التمكينية، هل موارد المدرسة تستخدم بفعالية وكفاءة لدعم البرامج؟

ومن ناحية أخرى كشف نموذج **هالينجر ومورفي** عن خمسة أبعاد رئيسة للقيادة المدرسية الفعالة[٦٩]:

- تحديد الأهداف والتوقعات.
- الموارد الاستراتيجية.
- التخطيط وتقييم التدريس والمناهج الدراسية.

- تعزيز والمشاركة في تعلم المعلمين وتطويرهم.
- ضمان وجود نظام وبيئة مناسبة للتعليم والتعلم.

ومن ملامح تأثير القيادة المدرسية على نتائج الطلاب ما يأتى(٧٠):

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

ومن ناحية أخرى تعكس فلسفة الاختيار للقيادات المدرسية، حاجتهم ليكونوا أكثر نظامية، وهو ما يفرض على قادة المدارس، ليس فقط تفكيك المشاكل المدرسة، بل التصدي لمثل هذه المشكلات بطريقة منهجية ومتكاملة، وبالتالي تتجسد فلسفة القيادة المدرسية فى توفير إطار نظامي لتمكين المدارس(٧١). ومن هنا فإن قائد المدرسة الناجح يتطلب فهم عميق للطبيعة المترابطة للوظائف المدرسية، وتقدير للأثر المترابط للبرامج المدرسية.

٣- ٢ – دواعي تطوير نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية في سنغافورة:

تعد القيادة المدرسية من العوامل المساهمة في النظم المدرسية ذات الأداء العالى، ربما بسبب بعدها إلى حد ما عن التدريس في الفصول الدراسية. ومع ذلك، فإن تأثير القيادة المدرسية، وإن كان غير مباشر، على تعلم الطلاب، لا يمكن تجاهله بشكل ملائم. وفي الواقع، ينعكس هذا التأثير على المستوى المدرسي والتي تساهم في تعلم الطالب – مثل دافعية أعضاء هيئة التدريس المشاركون، والعمليات التربوية السليمة، والثقافة المدرسية المؤيدة للتعلم، والتى تعتمد اعتمادا كبيرا على نوعية القيادة المدرسية. وعلاوة على ذلك، يتأكد دور القيادة المدرسية باعتبارها أهم المتغيرات في المدرسة ومن ثم التنبؤ بإنجاز الطلاب، بعد التدريس في الفصل الدراسي(٧٢).

ومع تعدد النقاشات حول الإصلاح التعليمي والتحول المدرسي، فإن عامل القيادة المدرسية يبرز بشكل بارز في الخطاب المدرسي، من خلال تأثير القيادات المدرسية على

تعلم الطلاب؛ فإن معظم – **إن لم يكن كل** – الأدب يوافق على أن القيادة المدرسية تلعب دورا حاسما في الفعالية التشغيلية وتخصيص الموارد، والتحول المدرسي(٧٣). الأمر الذى ينعكس فى التنوع المتزايد فى أنواع المدارس، فرغم أنه نظام ذو تاريخ قصير نسبيا، ومجتمع متنوع عرقيا، إلا أن هناك ٣٥٦ مدرسة، منها ١٨٢ مدرسة ابتدائية تضم الصفوف من (١–٦) ، و١٥٤ مدرسة ثانوية تضم الصفوف من (٧–١٠) ، و١٦ مدرسة مختلطة ، و١٤ كلية ومعهد مركزي ومدرسة متخصصة من (١١–١٢)(٧٤).

ومن ناحية أخرى ، فإن ما يحظى به نظام التعليم المدرسي في سنغافورة بتقدير كبير دوليا، يرجع لما ينتجه من أعلى مستويات الإنجاز الطلابي في العالم كما هو مسجل في برامج الاختبارات الدولية مثل تيمس وبيسا. في حين أن الأدب قد أرجع هذا النجاح إلى القيادة المدرسية المتميزة، فليس هناك شك في أن نظام الاختيار للقيادات المدرسية تلعب دورا محوريا في هذا الإنجاز(٧٥). حيث تعد القيادة تعتبر عاملا رئيسا في تمكين المدارس، فإن هناك حاجة إلى الاهتمام بتطوير القيادات المدرسية ونظم اختيارهم؛ ففى وقت مبكر يتم تحديد المعلمين ذوي الإمكانات القيادية والاستعداد للمناصب القيادية، والذين يتقدمون من معلم إلى رئيس قسم، نائب مدير، ومن ثم مدير(٧٦).

وهناك مجموعة متزايدة من الأدلة على الحاجة لتطوير نظام الاختيار للقيادات المدرسية فى سنغافورة يمكن تناولها على النحو الاتي(٧٧):

١ – **دعم قادة المدارس الأضعف، حيث** يمكن للقيادات المدرسية المختارة بشكل جيد أن يساعدوا في دعم قادة المدارس الأضعف، على حد سواء من خلال تحسين وتكملة قيادتهم لرفع الفعالية العامة للقيادة والإدارة في المدرسة .

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

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

٤ – **تعزيز التخطيط لتعاقب الموظفين**، وهو ما يعني ضمان أن القادة قادرين على تطوير خطط التعاقب وتحديد المواهب في مدراسهم، وغيرها من المدارس الأخرى.

٥ – **تعزيز نظم المساءلة وإدارتها**، فعلى الرغم من نظم ونتائج تقييم الأداء المختلفة، فإن القادة يشاركون بشكل كبير في المراجعات الرئيسية، من خلال الإتفاق وتحديد الأهداف مع المديرين ودعمهم على مدار العام لتحقيق هذه الأهداف.

ومع تركيز المطلب الأخير على زيادة المساءلة التعليمية وإعادة هيكلة المدارس من خلال الاهتمام بنظام اختيار القيادات المدرسية ودورهم فى تيسير عمليات التغيير وحل المشاكل التعليمية وتحسين العمل الأكاديمي؛ فقد أكدت بعض أدبيات القيادة المدرسية عددا من المتغيرات، بما في ذلك القيادة، التي لها تأثير على التحصيل الدراسي للمدرسة، والعلاقة بين هذه المتغيرات، وسياق المدرسة، ونتائج الطلاب. كما يعتقد أن القيادة المدرسية تعتمد على كل من الشخص والمتغيرات التنظيمية المحددة (كنوع صنع القرار، والمناخ والثقافة المدرسية، وتوقعات المعلمين للأداء، والمنظمة التعليمية) والمتغيرات السياقية (مثل حجم وخصائص أعضاء هيئة التدريس وخصائص المجتمع والمستوى المدرسي) المرتبطة بالمدرسة، وهذا التفاعل بين هذه المتغيرات يتشكل في العمليات المدرسية والنتائج المدرسية الناتجة(٧٨).

ونتيجة لهذا الاهتمام بنظام الاختيار، يتعرض المديرون المحتملون لعدة جولات من المقابلات مع القيادات فى الإدارة العليا، كما يجب عليهم خوض في ممارسة عملية القيادة، واختبار محاكاة مكثف لمدة يومين لقياس مستوى كفاءاتهم القيادية ومدى استعدادهم لتولى المناصب القيادية، وبعد عملية الاختيار هذه، يطلب منهم حضور برنامج القادة في التعليم الذي يستمر لمدة ستة أشهر **(LEP)** الذي أعتته هيئة التعليم الوطني(٧٩).

ويعد برنامج القادة في التعليم **leadership executive (LEP)** برنامج تنفيذي للقيادة المدرسية يسعى للكشف عن القيادات المدرسية المحتملة ومن ثم التعرض لتجارب القيادة الصعبة في داخل المدرسة وخارجها. حيث يتاح للمشاركين فرصة زيارة بلدان

أخرى والتعرف على نظمهم وهياكلهم التعليمية، فضلا عن تعرف أنواع القضايا التي يتصدون لها. كما يساعد في تشكيل الصفات الشخصية للقيادة الفعالة وإعدادهم لتلبية مطالب الإدارة المدرسية والتفاعل مع أولياء الأمور ومجلس المدرسة ومختلف المستفيدين. كما يتولى المديرون من ذوى الخبرة عملية تدريب وإرشاد المشاركون في البرنامج. وبعيدا عن برنامج القادة في التعليم **(LEP)** ، يتم إعطاء المدراء الجدد تدريبا على الحوكمة، وإدارة الموارد البشرية، والإدارة المالية، وإدارة وسائل الإعلام(٨٠).

ويرجع الاهتمام المستقر بالقيادة المدرسية إلى التركيز العالمي على مساءلة المدارس، بحيث تركز القيادة المدرسية على جميع الوظائف التي تسهم في تعلم الطلاب مثل السلوكيات الإدارية والثقافة التنظيمية. ومن المتوقع أن يضطلع مديرو المدارس بأدوار مباشرة وغير مباشرة، يمكن أن تؤدي هذه الأدوار المباشرة فرقا في تحسين تعلم الطالب، ولكن القيادة غير المباشرة لها أهمية أكبر على المدى الطويل، وهو ما فرض وضع عددا من الأطر بشأن القيادة المدرسية التي توضح أدوار ومسؤوليات مديري المدارس.

٤- ٣ – أدوار ومسئوليات القيادات المدرسية في سنغافورة:

تشرف شعبة المدارس داخل وزارة التربية والتعليم **(MOE)** على إدارة جميع المدارس الابتدائية والثانوية والكليات والمعاهد المركزية، فقد تم تجميع المدارس في مجموعات، بحيث يتولى كل مدير عنقودى(إشرافى) إدارة مجموعة من المدارس، بحيث يتولى المشرف على مجموعة المدارس من تطوير وتوجيه وإشراف على فرق القيادة المدرسية لضمان إدارة المدارس بشكل فعال. كما يتم إقامة شبكات يتم خلالها التعاون بين المدارس الأعضاء داخل المجموعة من أجل زيادة قدرات فرق القيادة ومستوى الأداء في كل مدرسة، كما يلعب المشرفون دورا رئيسا في إدارة شؤون الموظفين وجوانب الإدارة المالية(٨١).

وفي أوائل التسعينات، انتقل التركيز على دور المدير من نموذج المدارس الفعالة الذي كان يهيمن على الثمانينات إلى الدور القيادي المطلوب في المدارس المعاد هيكلتها.

لذا فإن مدير المدرسة يجب أن يقود بشكل أكثر دقة وبطريقة جماعية مقارنة بالنماذج السابقة فى السنوات السابقة(٨٢).

ولقد تغيرت أدوار المدير بشكل كبير مع مرور الوقت: من "وسيط لنقل القيم" في العشرينات إلى "زعيم ديمقراطي" في الأربعينات و"تنفيذي بيروقراطي" في الستينيات. أما الثمانينات فقد شهدت اهتماما لم يسبق له مثيل في زيادة مسؤوليات المديرين في المسائل التعليمية. وعلى الرغم من ظهور أشكال أخرى من القيادة في العقود الماضية مثل القيادة التشاركية والقيادة الموزعة، ونظرية القيادة التعليمية تستمر في الحفاظ على شعبيته كنموذج بارز من القيادة(٨٣).

ومن هنا يجب أن يكون مدراء المدارس مسؤولين أمام مجموعات متنوعة والتى وصفت بأنها تحويلية لأنها تسعى إلى بناء جميع الأهداف المشتركة "العليا" داخل جميع الهيئات المدرسية. أما من حيث الحوكمة، فإن هذا الرأي يسلط الضوء على دور المدير في الحد من الرقابة البيروقراطية، وبناء التعاون، والعمل الجماعي، ومن ثم المساهمة فى تمكين الآخرين للمشاركة في قيادة المدرسة(٨٤).

وعلى الرغم من هذا الاعتراف، فقد اجتذب دور القادة اهتماما أقل بكثير بالبحوث مع الكثير من الأدبيات التي تركز على مدراء المدارس ومدرسي الصف. وكما لاحظ ليسك وتيريل **Leask and Terrell** أن الكثير من أدبيات تحسين المدارس تصور المدارس باعتبارها منظمات تعاونية تشجع "مشاركة" جميع الموظفين(٨٥).

وتغطي أدبيات القيادة المدرسية مجموعة واسعة من النقاشات العلمية حول أشكال القيادة التي تعتبر الأكثر فعالية في تنفيذ الإصلاحات المدرسية والحفاظ عليها. كما أكدت العديد من أدبيات الإدارة المدرسية والتعليمية على الطبيعة المتعددة الأبعاد للقيادة المدرسية، وهو ما يعكس تعقد واجبات ومسؤوليات القيادات المدرسية من هذه الطبيعة المتعددة الأبعاد للقيادة المدرسية. وبالتالى فإن تعقد الدور الذي يواجهونه والتوترات التي أداروها يعني أنه لا توجد نظرية واحدة يمكن أن تفسر الممارسات القائمة، ولكن

الممارسات القيادية المعتمدة تعكس وجهات النظر المتنوعة حول الاتجاهات النظرية والتنافسية في كثير من الأحيان(٨٦).

ويمكن تصنيف جملة الأدوار التى يقوم بها القيادات المدرسية فى سنغافورة فى الجوانب الآتية(٨٧):

- **إدارة الجوانب الشخصية وقيم الأفراد وخصائصهم، فالقيادة المدرسية هي مهمة أخلاقية،** فالقيم الشخصية لمديرى المدارس تؤثر على طبيعة إدارتهم. كما أن القيم الشخصية "لمدراء المدارس" هي عناصر أساسية في نجاحهم. كما أن القيم الشخصية، إلى جانب كونها غرضا أو هدفا أخلاقيا للتعليم ، فهى أساسية للممارسات القيادية للمديرين ويمكن أن تتشكل مع مرور الوقت من قبل مختلف الخبرات في القيادة المدرسية. كما أن المديرين ذوي الخبرة كانوا متميزين بشكل استثنائي وملتزمين بقيمهم الشخصية.
- **أن مديري المدارس يعتمدون على القيم لحل المشاكل التي تعاني من معلومات غامضة،** وعلاوة على ذلك، فإن القيم توجه مدراء المدارس في دعم المعايير العالية "لتشكيل تفكير وأفعال القادة وتمثل أداة يمكن أن تكون مفيدة للعمل مع ثقافة التعلم في المدرسة وتعزيزها، كما يساهم التنظيم الذاتي والاحترام الأصيل للمحافظة على مستويات عالية في تحسين الأداء المدرسي.
- **إدارة العلاقات المدرسية،** والتى تتعلق بالكيفية التي يرتبط بها مدير المدرسة مع أشخاص آخرين.
- **ضبط الثقافة المدرسية للتعليم والتعلم،** فالثقافة المدرسية الإيجابية للتعليم والتعلم هي الدم المجازي للمدرسة الجسم. كما أن المدير الجيد قادر على تطوير ثقافة المدرسة الإيجابية حيث التدريس ويتم تقييم التعلم ودعمه.
- **تنظيم العلاقات مع أصحاب المصلحة بالمدرسة،** فالقيادة القوية محورية بالنسبة لتشكيل شراكات تعاونية بين المدارس وأصحاب المصلحة وتعزيز عملية صنع القرارات المشتركة ، إضافة إلى الشراكات الآباء والأمهات، بما يساهم فى بناء علاقات متبادلة مثمرة مع أصحاب المصلحة في المدرسة.

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

ومن ناحية أخرى أشارت دراسة **كوه وآخرون Koh & et.al** إلى مجموعة من الأدوار التى يقوم بها القيادات المدرسية، والتى صنفت تلك الأدوار فى ستة مجالات رئيسة، هى(٨٨):

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

كما يضطلع قادة المدارس بدور هام في تنفيذ ودعم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات حيث خلصت منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي فى دراستها التي شملت سنغافورة و ٢٢ بلدا آخر، إلى ما يأتى(٨٩):

- أن الانتشار السريع للاستخدام المبتكر لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات نادرا ما يحدث، بدون قيادة مدرسية معدة إعدادا جيدا.
- أن القيادة الحاسمة لنشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الابتكارات التعليمية مدعومة ببحوث أخرى درست العوامل التنظيمية التي تؤثر على تنفيذ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس.

- أن دعم القيادة كان حاسما في تحديد ما إذا كان المعلمون مستمرون في تغيير أساليبهم التعليمية، وبالتالي الطريقة التي يستخدم بها الطلاب التكنولوجيا، نظرا للفصول الدراسية المجهزة بالتكنولوجيا والمدرسين الذين تم تدريبهم على استخدام التكنولوجيا.
- أن على مديري المدارس ومنسقي التكنولوجيا العمل معا في توفير القيادة لإصلاح التكنولوجيا في المدارس، فإنها لم تقدم تفاصيل عن كيفية عملهم معا في الممارسة العملية.

كما أشارت دراسة **تشن** Chen أن هناك ثلاثة أبعاد للقيادة المدرسية الفعالة، والتى تتمثل تحديد مهمة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتعزيز بيئة إيجابية . وتحدد هذه الأبعاد كذلك إلى عشرة أدوار يجب على القيادات القيام بها[٩٠]:

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

ويقترح **هالينجر ومورفي Hallinger&Murphy** نموذجا مؤثرا من القيادة المدرسية التي لها ثلاثة أبعاد: (١) تحديد مهمة المدرسة، (٢) إدارة البرنامج التعليمي، (٣) التعزيز الايجابي لبيئة التعلم المدرسي. حيث يركز **البعد الأول** على مهمتين رئيسيتين: تأطير أهداف المدرسة والتواصل مع أهداف المدرسة (على دور مدير المدرسة في تحديد وتوضيح الأهداف المركزية للمدرسة). ويتعلق **البعد الثاني** بتنسيق المناهج

الدراسية والإشراف عليها والإشراف عليها. ومن المتوقع أن يشارك مديرو المدارس بنشاط في تحفيز أنشطة التعليم والتعلم في المدرسة والإشراف عليها ورصدها. ويشمل هذا البعد ثلاث مهام قيادية: الإشراف على التعليم وتقييمه، وتنسيق المناهج الدراسية، ومراقبة تقدم الطلاب. أما **البعد الأخير** فيتكون من ستة أبعاد فرعية: حماية الوقت التعليمي، وتعزيز التطوير المهني، والحفاظ على وضوح عالية، وتوفير الحوافز للمعلمين، وتطوير توقعات ومعايير عالية، وتوفير حوافز للتعلم. ويتطابق هذا البعد مع دور مديري المدارس في خلق مناخ تعاوني وإيجاد توقعات عالية للمعلمين والطلبة بهدف تعزيز تعلم الطلبة[٩١].

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

٥- ٤ – نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية في سنغافورة:

يتم تصميم سياسة اختيار القيادات المدرسية وتشغيلها مركزيا من قبل وزارة التربية والتعليم، حيث يتم إعداد المعلمون ليصبحوا مدراء، ففى كل مستوى يتم فحص وتقييم المعلمين على أساس أدائهم، وتعتمد قرارات الترقية في سنغافورة، على "أداء المعلمين ومعرفتهم وخبرتهم وإمكاناتهم واستعدادهم للإدارة والقيادة[٩٢]. كما تتوفر فرصا لموظفي التعليم الذين يطمحون للقيادة لتقديم الأفضل لدى الأفراد وفرق العمل من أجل توفير تعليم عالي الجودة، حيث يتم تحديد المواهب في المدارس لتولي أدوار قيادية. أما بالنسبة لأولئك الذين تم تقييمهم على أنهم قادرون على القيام بمهام أكبر والذين يرغبون في تولي منصب أعلى داخل النظام المدرسي، فإن المسار الوظيفي العادي يتطلب منهم الاضطلاع بواجبات إدارية، بالإضافة إلى أحمالهم التعليمية. ويمكن تعيين هؤلاء

المعلمين في البداية كرؤساء أقسام، وإذا كانوا يبدون إمكانيات القيادة، فإنهم يضعون في الاختبار كنواب للمديرين قبل أن يؤخذوا في الحسبان لمديري المدارس(٩٣).

ومنذ نهاية الثمانينات، كانت هناك دعوات إلى تحقيق اللامركزية في إدارة التعليم، وقد طالب قادة المدارس بمزيد من المسؤولية على مستوى المدرسة من أجل التمكن من إدخال المبادرات والاستجابة بمزيد من المرونة للتغييرات. ومنذ بداية التسعينيات، تم التوجه لمزيد من الحكم الذاتي بشكل إيجابي. وفي عام ١٩٩٧، قدمت وزارة التربية والتعليم مفهوم "المدارس المفكرة، نحو أمة متعلمة"، حيث يلعب مدير المدرسة دورا رئيسا في هذا التحول من خلال التركيز على بناء الشخصية، والتحفيز والابتكار، والتعلم الإبداعي(٩٤).

وقد وضعت خطة التطوير المهني في نيسان / أبريل ٢٠٠٢ ثلاثة مسارات للتقدم الوظيفي للمعلمين، وهي المسار التعليمي، ومسار القيادة، والمسار المتخصص، حيث يقوم مسار التعليم، بتحديد المعلمين الذين يطمحون إلى أن يصبحوا مدراء، حيث تتضمن الخطة انتقالا أكثر سلاسة مع تقاعد كبار المديرين في السنوات المقبلة، مما يحول دون حدوث أزمة محتملة بسبب الفارق الزمني بين توافر المرشحين المحتملين وتقاعد كبار المديرين. فعلى سبيل المثال، في عام ٢٠٠٢، كان ٢٨.١٪ من مدراء المدارس الابتدائية والثانوية دون سن ٤٥ سنة، في حين أن الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ عاما شكلوا أغلبية بحوالي ٥٣.٥٪. ومع مراعاة معدل تقاعد مدراء المدارس في السنوات القليلة القادمة، سيكون هناك عدد كبير من الشواغر التي يتعين شغلها(٩٥).

ومن الناحية النظامية، يوفر هيكل التطوير الوظيفي للمعلمين القدرة على القيادة من أجل الارتقاء إلى سلم الوظيفة، حيث يدرك مديري المدارس الطموحين أن عليهم أن يظهروا، بمجرد أن يكونوا معلمين، قدراتهم التعليمية وقدراتهم القيادية(٩٦).

ولضمان حصول سنغافورة على أفضل القادة في المدارس، يتم اختيار قادة المدارس في المستقبل من المعلمين الناجحين بالفعل في نظام التعليم. وعلاوة على ذلك، فإن جميع المناصب القيادية في مجال التعليم هي جزء من هيكل التعليم الوظيفي. ويمكن لقادة

المدارس المحتملين أن يخدموا في اللجان، وأن يتم ترقيتهم إلى مناصب قيادية من المستوى المتوسط (مثل رئيس قسم)، أو أن ينقلوا إلى الوزارة لفترة زمن[٩٧]. كما يتضمن نظام اختيار قادة المدارس المحتملين حضور برنامج الإدارة والقيادة في المدارس في المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة، إضافة إلى المقابلات وبرامج القيادة. وبمجرد قبولها، يمكن لقادة المدارس الطموحين حضور تدريب القيادة التنفيذية لمدة أربعة أشهر، كما يحضر نواب المديرين المحتملين برنامج قادة التعليم لمدة ستة أشهر. ويدفع المرشحون في كلا البرنامجين أثناء تدريبهم، ويتم اختيار ٣٥ شخصا فقط للتدريب على القيادة التنفيذية كل عام[٩٨].

والغرض الواضح من البرنامج التدريبي هو تمكين المشاركين من أن يصبحوا قادة "مدارس مفكرة". ويتكون البرنامج من اثنين من الدورات التدريبية نمطية لمدة أربعة أسابيع، وخلال هذا البرنامج (بدوام كامل) يحصل المشاركون على راتبهم الكامل. ويتمثل الهدف الصريح في تطوير قادة المدارس الذين يعتبرون المدارس "مجتمعات متعلمة" وينشئون فرقا إدارية، لجذب الزملاء إلى أدوار قيادية. ويدعم ذلك تدريب منفصل للقيادات الوسطى، وهو ما يعني أيضا أن كل قائد محتمل في المدرسة – في سنغافورة سوف يتلقى التدريب اللازم عندما يصلوا لمنصب رؤساء الإدارات في وقت سابق من حياتهم المهنية. وهذا التأكيد على ضمان أن يكون التدريب الواسع والمعياري قبل التعيين سمة من سمات نظام التعليم في سنغافورة[٩٩].

جدول رقم (١)
مخطط دبلوم في الإدارة التربوية في سنغافورة
التأهيل لقادة المدارس في سنغافورة دبلوم في الإدارة التربوية

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

- **Source:**
- Stephan Gerhard Huber & Mel West :"**Developing School Leaders: A Critical Review of Current Practices, Approaches and Issues,and Some Directions for the Future**", in K Leithwood, P. Hallinger (eds.)," Second International Handbook of Educational Leadership and Administration", Kluwer Academic Publishers,2002,p.1083.
- Bill Mulford:"**School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teativcher and School Effectiveness**", OECD COMMISSIONED PAPER,April 2003,p.61.

يعد دبلوم البرنامج التحضيري الإجباري في الإدارة التربوية (DEA) من الشروط المسبقة للاختيار لوظيفة قائد المدرسة، حيث تم تطوير البرنامج وإجرائه بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم والمعهد الوطني للتعليم بالتعاون مع جامعة نانيانغ التكنولوجية. وفي الآونة الأخيرة، حل برنامج جديد يسمى برنامج القادة في التعليم (**LEP**) وهو في جوهره، برنامج تنفيذي لدور المدير بشكل تنفيذى، وهو أقصر في المدة من السابق، كما يتضمن المحتوى التركيز على التعلم، وحل المشاكل واتخاذ القرارات، ويستند إلى الخبرات المتاحة في الصناعة ويوفر فرصا للرحلات الميدانية في الخارج. كما تتمثل طرق الاختيار في مجموعة إجراءات حيث يدعى المعلمون إلى إجراء المقابلات بناء على توصية مدير المنطقة التعليمية، وتشمل المعايير الرئيسة لاختيار القيادات المدرسية الإنجاز الأكاديمي، والخبرة في التدريس، وتقارير التقييم، كما يجب على قادة المدارس أن يكونوا على الأقل حاصلين على درجة الماجستير، ويتولى مجلس التعليم اتخاذ القرار النهائي بشأن التعيين(١٠٠).

وتضاف مؤهلات الدراسات العليا في الإدارة التعليمية، والقيادة التربوية، والدورات الأخرى ذات الصلة، إضافة إلى التدريب الخاص بالقيادات المدرسية كشرط مسبق للتعيين في منصب مدير المدرسة. وقد أفادت التقارير بأن المدارس التي يقودها مثل هؤلاء المديرين تكون فعالة من حيث الأداء العالي في التحصيل التعليمي وفقا لبرامج التقييم الدولى للطلبة التى تعدها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي(١٠١).

ويلخص الجدول التالى لمحة عامة لنظام اختيار القيادات المدرسية فى سنغافورة:

جدول رقم (٢)
نظام الاختيار في سنغافورة

الجانب	الوصف
الإطار العام لهيكل الاختيار	١ – مركزية للغاية ٢ – وزارة التربية والتعليم ٣ – تقدم رسمى للوظيفة
الشروط المسبقة	١ – شرط إلزامي: المشاركة في "برنامج القيادة فى برامج التعليم (LEP) ٢– الحصول على درجة الماجستير
طرق الاختيار	١ – مقابلات بناء على توصية من مراقب التعليم فى المقاطعة (البلدية)
معيار الاختيار	١ – التحصيل الدراسي، الخبرة التعليمية والأداء وفقا لتقارير التقييم (مهنة حتى الآن) ٢ – القرار النهائي بشأن تعيين من قبل ما يسمى مجلس التعليم.

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

ويتقرر وضع المدراء في المدارس وفقا لنقاط قوتهم القيادية وملامح المدرسة واحتياجاتها، ومن ناحية أخرى ليس للمعلمين وأولياء الأمور أية دور في اختيار وتعيين مديري المدارس. ويتم تقييم مديري المدارس بناء على مستوى أدائهم وكفاءاتهم القيادية. ويأخذ التقييم في الاعتبار العمليات والنتائج في المجالات التالية: رؤية المدرسة؛ والإدارة والتخطيط الاستراتيجي ؛ وتطوير وإدارة الموظفين؛ وإدارة الموارد والعمليات المدرسية. كما يتم تقييمهم على مستوى أدائهم المدرسي العام، والذي يشمل التحصيل الدراسي للطالب، وكذلك الإنجازات في المجالات غير الأكاديمية مثل الفنون، واللياقة البدنية والرياضة، والرفاه الاجتماعي والعاطفي والمعنوي للطلاب(١٠٢).

كما يجب على المرشحين المحتملين حضور المقابلات في مقر وزارة التربية والتعليم، برئاسة الإدارة العليا لوزارة التربية والتعليم (مثل المدير العام للتعليم) لتقييم مدى ملاءمته للقيادة المدرسية. أما من ناحية تقييم أداء القيادات المدرسية، فيتم تقديم المشورة للمديرين الذين يبدون مستوى متدنى فى التقييم، أما المدراء الذين يبدون قدرات قيادية قوية ورؤية

واسعة للتحسين التعليمي فتتاح لهم الفرصة للترقية إلى مستوى المشرف العنقودي وحتى رئاسة وزارة التربية والتعليم. وبهذه الطرق، تهدف سنغافورة إلى بناء نظام مدرسي متماسك يقوم على رؤية مشتركة: تدريب قوي مشترك حول الأهداف المشتركة، والتطوير المستمر للمعرفة والمهارات والمواهب التعليمية[١٠٣]، حيث يتم توفير دورات مخصصة للمديرين الحاليين لتجهيزهم بشكل أفضل ليكونوا قادة فعالين في مجالات مثل القيادة والتخطيط الاستراتيجي والإدارة، وإدارة الموظفين، وإدارة الطلاب وإدارة الموارد[١٠٤].

ويقوم قادة المدارس الأكثر خبرة بتوجيه القادة المعينين حديثا؛ حيث يتم نقل مدراء المدارس بشكل دوري بين المدارس كجزء من استراتيجية التحسين المستمر في سنغافورة. كما يتاح لقادة المدارس ذوي الخبرة الفرصة ليصبحوا مراقبين عنقودية، باعتبارها الخطوة الأولى نحو دور قيادي على مستوى المنظومة. [١٠٥]

وقد تم إدخال الخطة التفرغية لمديري المدارس في يناير ٢٠٠٣ من قبل وزارة التربية والتعليم كجزء من التحسين والتطوير المستمر لمديري المدارس لضمان أن قادة المدارس يواجهون باستمرار تحديات متغيرة. كما أن مديري المدارس الذين خدموا لمدة ٦ سنوات على الأقل مؤهلين لتقديم طلب للحصول على بدوام كامل دفع تفرغ لمدة شهرين. ومن أهداف التفرغ هي[١٠٦]:

- إتاحة فرص للتعلم والتجديد والنمو المستمرين.
- فهم عميق للقضايا المهنية والإدارية والقيادية.
- تعريض المديرين لتفكير رائد حتى يتمكنوا من أن يصبحوا مصدرا للتغيير في مدارسهم.

٦- ٥-القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية في سنغافورة:

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

أ – العوامل الجغرافية:

تقع سنغافورة في جنوب شرقي آسيا، عند الطرف الجنوبي من جزيرة الملايو ،ويفصلها عن جزيرة الملايو مضيق جوهور ولا يعتبر فاصلاً كبيراً ذلك أن المواصلات

البرية تربط بين سنغافورة وماليزيا عبره، ولسنغافورة موقع جغرافي فريد عند رأس شبة جزيرة الملايو حيث تشرف على مضيق ملقا الواقع بين الملايو وسومطرة والتى تمثل أهم المواني التجارية في جنوب شرقي آسيا. وتتألف جمهورية سنغافورة من جزيرة سنغافورة وبعض الجزر الصغيرة الواقعة في المضايق البحرية المجاورة لها، وتبلغ مساحة اليابسة ٧١٠.٣ كلم٢. كما يبلغ وسع الجزيرة الرئيسة ٤٧ كلم مربع من الشرق إلى الغرب و٢٣ كلم مربع من الشمال إلى الجنوب ويبلغ طول سواحلها ١٨٠ كلم(١٠٧).

وتتفق سنغافورة مع ظاهرة معترف بها على نحو متزايد، وهي أن الأنظمة المدرسية الأكثر أداء في العالم تتقاسم سمة مشتركة من سمات الصغر. فنظام المدارس الصغيرة في سنغافورة هو نتيجة لطبيعة صغيرة، حضرية للغاية للدولة المدينة نفسها. وقد ازداد عدد السكان ثلاثة أضعاف منذ عام ١٩٦٥، حيث كان يتراوح بين ١.٨ مليون و ٥.١ مليون نسمة، ويبلغ نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي ١٤٣.٥٣٣ دولار وهو من أعلى المعدلات في آسيا(١٠٨).

وفى الفترة من ١٨٢٤ إلى ١٩٤٥، كانت سنغافورة مستعمرة بريطانية، وخلال تلك السنوات الـ ١٢٠ استعارت سنغافورة نظام التعليم في انكلترا. وفي ذلك الوقت، كانت الإدارة والإشراف والتقييم والاختيار وتدريب الموظفين وتطويرهم تقع ضمن مسؤولية المدارس نفسها. وبعد الاستقلال عن الإمبراطورية البريطانية في عام ١٩٤٥، قررت الحكومة إدارة قطاع التعليم مركزيا والسيطرة عليه بشكل أكثر صرامة(١٠٩).

وهو ما انعكس على سياسة اختيار القيادات المدرسية حيث تم تشغيلها مركزيا من قبل وزارة التربية والتعليم، حيث يتم إعداد المعلمون ليصبحوا قادة فعالين فى مدارسهم، بحيث يتم فحص وتقييم المعلمين من خلال أدائهم ، ثم تصدر قرار الترقية مركزيا من خلال وزارة التربية والتعليم.

ب – العوامل الاقتصادية: يوصف الاقتصاد في سنغافورة باقتصاد السوق الحُرّ، والذي يتميز بدرجة مرتفعة من النجاح والتطور، كما يتمتع السوق المحليّ في سنغافورة باستقرار

في الأسعار التجاريّة للسلع والخدمات، ويُصنّف نصيب الفرد في سنغافورة من الناتج المحليّ الإجماليّ للدولة بأنه مرتفع؛ وخصوصاً مع انخفاض معدل البطالة العام. ويعتمد الاقتصاد السنغافوريّ على الصادرات المحليّة إلى الدول الأخرى. كما أدى النمو الاقتصادي السريع في سنغافورة منذ الستينيات إلى تحولها إلى دولة مدنية حديثة اليوم، ولا تزال تشكل التجارة الجزء الأكبر من الاقتصاد الذي تبلغ صادراته أكثر من ١٢٠ مليار دولار، وتقدر الواردات بنحو ١١٧ مليار دولار(١١٠).

وعلى الرغم من أن قطاع الصناعات التحويلية، ولا سيما في مجال الإلكترونيات، لا يزال يشكل الجزء الأكبر من الأرباح، فإن حصة الناتج المحلي الإجمالي من الأعمال التجارية والخدمات المالية قد ازدادت بشكل ملحوظ من ٢٠ % في عام ١٩٨٢ إلى نحو ٢٧ % في عام ١٩٩٥ . وقد حولت سنغافورة معداتها إلى نظام من الركائز المزدوجة للنمو الاقتصادي على أساس قطاعي التصنيع والخدمات(١١١).

وباعتبارها مجتمعا صغيرا متماسكا، فإن الحكومة قادرة على السيطرة على التعليم والاقتصاد والمجتمع وتحقيق درجة من المواءمة من خلال البيروقراطية القوية ونظام الحزب الواحد(١١٢).

وقد تحقق الاقتران بين صغر حجم الدولة والسيطرة البيروقراطية المركزية، من خلال سيادة حزب سياسي واحد (حزب العمل الشعبي – حزب الشعب) والذي يحتكر السلطة منذ الاستقلال، وهذا الاقتران من شأنه تحقيق المؤامة بين السياسة والقيادة ، وكلاهما ساعد على استدامة تنفيذ التوسعات في إصلاحات السياسة العامة للتعليم المدرسي(١١٣).

ونتيجة لذلك، فإن نظام اختيار القيادات المدرسية مرتبطة لحد بعيد بالأدوات الاقتصادية– الكفاءة والفعالية – وليس بالأيديولوجية أو العقيدة السياسية، وهو ما انعكس على نظام الاختيار للقيادات المدرسية حيث تم إضافة برنامج تحضيري إجباري في الإدارة التربوية ، ومؤهلات إضافية للدراسات العليا في الإدارة التعليمية، والقيادة التربوية،

والدورات الأخرى ذات الصلة، إضافة إلى التدريب الخاص بالقيادات المدرسية لضمان كفاءة وفعالية من تم اختيارهم وكشرط مسبق للتعيين في منصب مدير المدرسة.

ج – العوامل السياسية:

لقد بدأ إصلاح التعليم بسياسة يعبر عنها السياسيون، حيث تعتقد حكومة سنغافورة أن القيادة المدرسية هي المفتاح للتحول المدرسي. كما يجب أن ترسخ القيادات المدرسية إحساس قوي بالغرض في التعليم فى المجتمع المدرسي، ولا سيما عندما نمنح مديري المدارس قدرا أكبر من الاستقلال الذاتي [١١٤].

وتعد سنغافورة جمهورية برلمانية، حيث يهيمن حزب العمل الشعبي هو الحزب الحاكم على العمل السياسي وعلى البرلمان في كل لانتخابات منذ الحكم الذاتي الذي حصل عام ١٩٥٩. كما تقع معظم الصلاحيات التنفيذية على عاتق الحكومة التي يرأسها رئيس الوزراء. ومركز رئيس سنغافورة هو صوري احتفالي اعطي بعض صلاحيات النقض عام ١٩٩١. ومنذ الاستقلال الكلى عام ١٩٦٦ الى عام ١٩٧٢ حيث تم اعلان استقلال سنغافورة ١٩٦٥ كدولة منفصلة عن الاتحاد الماليزى ، وتميز الوضع الاقتصادي فى تلك الفترة ببعض المشكلات الاقتصادية التى ورثتها من الفترة الماضية كالبطالة والتعددية العرقية والعجز فى ميزان المدفوعات وغيرها من المشاكل الاقتصادية التى تعانى منها معظم الدول المستقلة حديثا. أما بالنسبة لمشكلة التعددية العرقية والدينية فقد أنشات سنغافورة نظام تعليمى موحد يصهر جميع ابناء سنغافورة فى بوتقة واحدة بغض النظر عن الجنس أو الأصل أو الديانة تحت مظلة واحدة . فقد أكد " تانج جوان سينج" Tang Guam Sang على أن هذا النظام يعمل على تعليم أطفال سنغافورة المواطنة الصالحة وأن يراعوا المصالح الوطنية قبل المصالح الشخصية[١١٥]

ويرتكز النظام المدرسي في سنغافورة على سياسة قوية للحكومة المركزية، وتتمثل أهم أهدافها في تحقيق الإنجازات والكفاءة والنجاح الاقتصادي. ويتم الإدارة والإشراف على

التعليم في سنغافورة مباشرة من قبل وزارة التربية والتعليم، حيث تتنافس المدارس والمدرسون، فضلا عن التلاميذ، مع بعضهم البعض، ولذلك فهي تتعرض لضغوط كبيرة[١١٦].

كما أدت مركزية النظام المدرسي، إلى الاستفادة من وفورات الحجم التي تفسر انخفاض نفقات التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي مقارنة بمتوسط منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي[١١٧].ومع ما يتمتع به النظام التعليمي في سنغافورة من المركزية والانضباط، إلا أن العقود الثلاثة الماضية شهدت إعادة التنظيم والترشيد والتوحيد والإصلاح، حيث حدث تحول هام في الاتجاه نحو تفضيل مزيد من الاستقلال الذاتي للسلطة الإدارية والتربوية للمدارس الفردية. ويدرس غالبية الطلبة السنغافوريين في إحدى المدارس الممولة من القطاع العام، كما أن جميع قادة المدارس والمعلمين تقريبا في هذه المدارس (باستثناء عدد قليل من المدارس المستقلة والمدارس المتخصصة) يتم تعيينهم ودفعهم وإدارتهم من حيث التعيين والترقية من قبل وزارة التربية والتعليم[١١٨]. ومن هنا تتضح العلاقة بين العوامل السياسية ونظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية.

د – العوامل الاجتماعية:

يتكون المجتمع السنغافوري من ٨٠% من الصينيين، و١٤% من المالاي، و٨% من الهنود، و١% من الأورآسيويين والأعراق الأخرى. وقد كان سكان سنغافورة الأصليون صيادين من المالاي، ولكن بعد وصول السير ستامفورد رافلز *Thomas Stamford Rffles*تم تأسيس مركز تجاري بريطاني، أصبحت سنغافورا مركز اجتذاب للمهاجرين والتجار، حيث قصدها المهاجرون من الصين، وأندونيسيا، وباكستان، وسيريلانكا، والشرق الأوسط سعياً وراء حياة أفضل لهم ولعائلاتهم. ورغم الزيجات بين أفراد الفئات العرقية المختلفة عبر السنوات فقد حافظت الفئات العرقية السنغافورية على هوياتها الثقافية مع استمرار تطورها كجزء أساسي من المجتمع[١١٩].

وهناك أربع لغات رسمية في سنغافورا: المالاي، والماندارين، والتأميل والإنجليزية. اللغة الإنجليزية هي لغة الأعمال والإدارة وهي مفهومة ومستخدمة بشكل واسع، ومعظم السنغافوريين ثنائيو اللغة، إذ يتحدثون الإنجليزية إلى جانب لغتهم الأم. ولغة المالاي هي اللغة الوطنية. (١٢٠)

وقد أعيد تأكيد هذه الأهداف نفسها في عام ١٩٦٥، وظلت اللغة عاملا حاسما في اتخاذ القرارات المتعلقة بالسياسة العامة، حيث كانت ثنائية اللغة في التعليم موضوعا ثابتا، على الرغم من أنها قد فسرت بشكل مختلف في مراحل مختلفة من التنمية في سنغافورة. وكانت إحدى النتائج المباشرة التي أعقبت الانفصال عن ماليزيا هي جعل دراسة لغة ثانية في جميع المدارس الثانوية إلزامية من عام ١٩٦٦. وتشمل التدابير الأخرى التي أدخلت لاحقا جعل اللغة الثانية (الشفوية والكتابية (قابلة للفحص والإلزامية في الابتدائية والثانوية(١٢١).

ونظرا لكون المجتمع السنغافورة صغيرا نسبيا، ومع الاستقلال عام ١٩٦٥، أصبحت مجتمعا مزدهرا، فهناك جودة عالية موحد للمباني المدرسية والمعدات والمرافق. وقد اعتمدت حكومة الحزب الواحد في السلطة منذ عام ١٩٦٥ اللغة الإنجليزية كلغة التعليم والأعمال، مما مكن سنغافورة من النجاح التعليمي على الصعيد الدولي. وعلى مستوى الأسرة، يؤدي تزايد عدد السكان البالغ عددهم ٥ ملايين نسمة في جزيرة صغيرة جدا، دون وجود مواد خام، ولكن مع ارتفاع مستويات الدخل في العالم الأول، ومع مبدأ الجدارة كمبدأ توجيهي، وتطبيقه يمكن تحقيق قدر كبير من القدرة التنافسية على المستوى المدرسي(١٢٢). الأمر الذى انعكس فى التأكيد على القيادة المدرسية كأحد أهم أبعاد القدرة التنافسية للتعليم فى سنغافورة.

هـ- العوامل التاريخية:

يعود الوجود التاريخى في سنغافورة إلى ما يقارب ٢٠٠٠ عام؛ حيث يبدأ التاريخ الحديث لسنغافورة في عام ١٨١٩ عندما وصل السير ستامفورد رافلز من شركة الهند

الشرقية البريطانية إلى الجزيرة في الطرف الجنوبي من شبه جزيرة مالايان. بعد أن اشترى من قبل البريطانيين في عام ١٨٢٤، نمت سنغافورة لتكون ميناء مهم بحلول عام ١٨٢٥، مع حجم التجارة يتجاوز ذلك من مالايا بينانغ وملقا مجتمعة. كما شهد عام ١٨٢٦ دمج سنغافورة، بينانغ وملقا في مستوطنات المضائق، وهي إقامة نائية لشركة الهند الشرقية البريطانية .فقط في عام ١٨٦٧ تم نقل مستوطنات المضيق رسميا إلى مستعمرة التاج البريطاني(١٢٣).

وفى عام ١٩٦٥ أهم نقطة تحول في تاريخ سنغافورة، حيث استولت سنغافورة على الاستقلال السياسي الكامل. ومع عودة السلطة بالكامل إلى سنغافورة، كانت الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية الجديدة السائدة آنذاك تتطلب إعادة تقييم السياسات الوطنية وإعادة النظر فيها من جديد. وهذا هو الحال أيضا بالنسبة للتعليم.

وفي الواقع، تم إرساء أسس نظام تعليمي وطني في عام ١٩٥٦ من خلال مقترحات تقرير جميع الأحزاب بشأن التعليم الصيني، والذى اقترح نظاما يلبي الاحتياجات التعليمية لمختلف المجموعات العرقية (الصينية والماليزية والتاميلية وغيرها). وفي وقت لاحق، أوضح بيان السياسة العامة في حزب العمل الشعبي، ١٩٥٩ أن تحقيق التماسك الاجتماعي وتنمية الهوية الوطنية من خلال التعليم، والعمل ضد الإرث الاستعماري للطائفية والانقسام، هو الأولوية العليا(١٢٤). الأمر الذى انعكس على وجه الخصوص فى التغلب على الفصل الثقافي واللغوي من خلال تشجيع تعدد اللغات، واستخدام الكتب المدرسية الموجهة محليا، وإعطاء المدارس شعورا بالهدف المشترك، والتى لا تتحقق بدون قيادة مدرسية واعية.

ثانيا- ملامح نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية في فنلندا:

يمكن عرض ملامح نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى فنلندا على النحو الآتي:

٨- ١ – فلسفة القيادة المدرسية في فنلندا:

في عام ١٩١٧ حصلت فنلندا على استقلالها، وهو ما مثل الانطلاقة لبناء النظام المدرسى، وفي عام ١٩٢١، أكد القانون الفنلندي على التعليم الإلزامي(١٢٥). وقد بدأ

الإصلاح طويل الأجل في التعليم في أوائل الستينيات، كما اتسمت السبعينات بالمركزية وإرساء التعليم الشامل، بينما شهدت ارتفاع اللامركزية في الثمانينيات(١٢٦)، أما فى السنوات الخمسين الماضية، شهدت فنلندا تغييرات اقتصادية وتعليمية كبيرة، حيث تسارعت عملية التغيير أكثر في التسعينيات عندما تعرضت فنلندا للركود، وفى النهاية لم تنجح البلاد فقط فى التغلب على التغييرات الجذرية فحسب، بل تحولت إلى واحدة من أقوى الكيانات في الاقتصاد والتعليم(١٢٧).

وينظر إلى القيادة المدرسية بأنها من اختصاص المديرين ونواب المديرين فى التعليم الأساسي، أما فى التعليم الثانوى يتولى رؤساء الإدارات ومديرو التدريب، بالإضافة إلى مديري المدارس ونوابهم، مسؤولية القيادة المدرسية في التعليم والتدريب المهنى. كما تقوم الإدارات التعليمية فى البلديات بتوظيف مديرى الإدارات التعليمية ومديري الخدمات التعليمية والثقافية ورؤساء أقسام التعليم العام ومديري التطوير، حيث يتعلق عملهم بمهام القيادة الإدارية. وفى العديد من البلديات الصغيرة، يمكن لمدير المدرسة، بالإضافة إلى كونه مدير لإدارة التعليم، فإنه يقوم بإدارة مهام المديرين فى القطاعيين الآخرين، مثل مدير الخدمات الثقافية، ومدير الخدمات الرياضية، وغيرها(١٢٨).

ومن ناحية أخرى لا تقتصر القيادة المدرسية الفعالة على المكاتب الرسمية أو المواقع الرسمية، بل توزع بدلا من ذلك على مجموعة من الأفراد في المدرسة. ويمكن للمدراء والقادة الأكاديميين، والمعلمين المساهمة كقادة لهدف التعليم المتمحور حول التعلم. ويمكن لعوامل مثل الحوكمة وهيكل الإدارة، وكمية الاستقلالية الممنوحة على مستوى المدرسة، وصفات المساءلة، وحجم المدرسة وتعقيدها، ومستويات أداء الطالب، أن تشكل أنواع وأنماط القيادة المدرسية. وهكذا، يمكن لمديري المدارس ليس فقط كمديري ولكن أيضا كقادة لمنظمة تعلم. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمعلمين العمل كمستشارين للمناهج الدراسية أو رؤساء الأقسام والتعاون مع المعلمين الآخرين والإداريين والطلاب والمجتمعات المحلية من أجل تحقيق الأهداف العامة للمدرسة(١٢٩).

ويحظى المعلمون والمديرون باحترام كبير فى المجتمع الفنلندى، وقد تأكد ذلك من قبل العديد من استطلاعات الرأي، حيث تتحمل المدارس التزاما قانونيا بالحفاظ على الاتصال بالمنازل وزيادة مشاركة أولياء الأمور وزيادة وعيهم بوضع الأهداف التي تساعد التلاميذ والطلاب للوصول للحدود القصوى لنمو وتنمية شخصياتهم(١٣٠)، وبهذا تعكس فلسفة القيادة المدرسية قيم البرجماتية والجودة والمساواة واللامركزية والثقة باعتبارها الملامح الرئيسة لنظام التعليم الفنلندي(١٣١).

أما من ناحية وضع القيادات المدرسية، فهى تمثل رحلة طويلة، فحوالى أكثر من ٦٠ % من مديري المدارس هم فوق منتصف العمر مما يضع عبئا على عاتق المدراء بالمستقبل. وعمليا، يشجع كبار المديرين على العمل لفترة أطول، حيث يتولون فى الغالب مناصب أعلى فى إدارة البلديات(١٣٢). كما يتم دفع مدراء المدارس وفقا لشكل المؤسسة التعليمية التي يخدمونها، كما تمتلك السلطات المحلية سلطة تحديد جدول الرواتب(١٣٣). وفي معظم الحالات، يحصل المدراء على راتب أعلى من مرتبات المدرسين. ومع ذلك، لا يعتبر الراتب هو الدافع الرئيس لمديري المدارس حيث أنه ليس أعلى بكثير من المعلمين، وهو لا يتناسب مع كم أعباء العمل المفرط(١٣٤).

وإذا كان من الضروري زيادة حجم تأثير القيادات المدرسة، سيحتاج القادة بشكل متزايد إلى قيادة "خارج المدرسة"، وكذلك داخلها، من أجل التأثير على البيئة التي تؤثر على عملهم مع الطلاب. وفي الواقع، يرى **هارجريفز Hargreaves** إن قادة المدارس ليسوا قادة للتعلم فقط، بل أيضا كقادة مجتمعيين، ومواطنين ضمن مجتمعهم الأوسع، فهم قادة أخلاقيين فى المقام الأول. ومن ناحية أخرى، فإن قادة المدارس الأكثر نجاحا في الظروف الصعبة عادة ما يكونون منخرطين بشكل كبير مع "أولياء الأمور والمجتمع الأوسع. وتهدف هذه الفلسفة لتحسين مستوى الإنجاز والرفاه الاجتماعي للأطفال في المجتمع. وهو ما يفرض على القيادات المدرسية أن يكونوا أكثر انخراطا مع شركاء آخرين خارج المدرسة مثل الشركات المحلية والنوادي الرياضية والجماعات الدينية ومنظمات المجتمع المحلي(١٣٥).

وقد أجرت وزارة التعليم الفنلندية دراسة استقصائية بشأن وظائف القيادة المدرسية فيما يتعلق باختصاص المرشحين المتقدمين لها وعددهم. ووفقا لأرقام هيئة الإحصاءات الفنلندية، انخفض إجمالي عدد مدراء التعليم الأساسي بنسبة ١٥% من عام ٢٠٠٢ إلى عام ٢٠٠٥، كما بلغ الانخفاض فى عدد مدراء المدارس الثانوية ٤ % . ويرجع هذا الانخفاض في عدد مديري المدارس إلى إعادة التنظيم الإداري في الشبكة المدرسية، حيث تم اغلاق العديد من الوحدات المدرسية و دمج المدارس في الإدارة بحيث لا يلزم سوى مدير واحد فقط. ومن الممكن أن يعين ما يسمى بالمدير الإقليمي لإدارة عدد من الوحدات المدرسية، كما تدار هذه الوحدات المدرسية حسب حجمها، من جانب نواب رؤساء المدارس ونوابهم(١٣٦).

وقد عكست هذه التطورات الحاجة لتطوير التعليم فى فنلندا حيث قرر مجلس التعليم الوطني الفنلندي في عام ٢٠١١ التحقيق في متطلبات المؤهلات ونظم التعليم المستمر للقيادات المدرسية، وذلك بغرض جمع المعلومات عن الممارسات الحالية واستخدامها كأساس لتبادل الأفكار ووضع نماذج جديدة للتعليم المستمر للقيادات المدرسية(١٣٧).

وقد وصف **إيسوسومبي Isosomppi** في كتابها المعنون" **قائد أم رسول**" تغييرا في فلسفة القيادات المدرسية، وخلصت إلى أن عمل القيادة المدرسية ركز منذ فترة طويلة على التعامل مع العمليات اليومية، والتى تتألف من الأعمال الإدارية الروتينية والتعامل مع متطلبات الوظيفة ومختلف الأعمال اليومية الأخرى، والتى تستغرق جزء كبير من عمل مدير المدرسة يوميا. ولم يكن عمل مدير المدرسة مستقلا، حيث أن الواجبات يحددها الهيكل الهرمي لإدارة المدرسة، حيث يتمثل دور المدير في تنفيذ التعليمات الصادرة عن المستويات الإدارية العليا والإشراف عليها. وكان للإدارة المدرسية للحكومة المركزية رقابة صارمة جدا على السلطات المحلية، ويعد مدير المدرسة هو الممثل المحلي للإدارة المدرسية في الولاية على مستوى المدرسة. وخلال فترة الستينيات والسبعينات، تم التأكيد على النمط الديكتاتوري فى إدارة المدراس بشكل هرمى من أعلى إلى أسفل، وبلغت ذروتها – في عمل مديري المدارس، حتى بدأت تتكشف في عامي

١٩٧٢ و١٩٧٣ بسبب الضغوط الاجتماعية المتزايدة[١٣٨].

وتتعدد المخاوف التى تنتاب المجتمع الفنلندي من جاذبية دور القيادات المدرسية؛ فهناك عدد من المرشحين لشغل المناصب الرئيسة الشاغرة وتختلف مؤهلاتهم لموقف معين، فالمؤهلات المطلوبة تتضمن أن يكون مدير المدرسة مؤهلا رسميا لهذه الوظيفة، ففي فنلندا، ٩٨٪ من مدراء التعليم الأساسي مؤهلون رسميا لوظيفتهم، في حين أن ٩٩٪ من مدراء المدارس الثانوية هم مؤهلون[١٣٩].

وتعد وزارة التربية والثقافة (وزارة التربية والتعليم سابقا) هي المسؤولة عن التمويل وكذلك التشريع ووضع السياسات، كما يقوم المجلس الوطني للتعليم بتوجيه المناهج الوطنية وتطوير نظام التقييم وتوفير الدعم المهني، وتتمتع البلديات بسلطة تنفيذية قوية في إطار وزارة التعليم والثقافة[١٤٠]. حيث تعد البلديات هي مقدم التعليم المحلي، فى حين تتولى لجان التعليم بها مسؤولية بناء المناهج وتخصيص الموارد وبما في ذلك الاختيار والتقييم والتطوير المهني والترقية والإقالة وللمعلمين والقيادات المدرسية، والتخطيط لاستيعاب الطلاب في مستوى التعليم الأساسي[١٤١].

وهذا الإطار الوحيد للمناهج الدراسية الوطنية يوجه البلد بأكمله، إلا أن مدارس البلديات المحلية والمعلمين يتمتعون باستقلالية كبيرة لتحديد ما وكيفية تعليمهم وفقا للاحتياجات المحلية[١٤٢]. وتملك البلديات معظم المؤسسات المحلية، وتشارك الدولة والبلديات في تمويل المدارس الحكومية، كما تدعم أيضا القطاعات التعليمية الخاصة بتمويل كبير[١٤٣]. ويختلف مجموع الإنفاق التعليمي على الصعيد الإقليمي[١٤٤]، ولكن ثلثي المبلغ يذهب للتعليم في المستوى الإلزامي[١٤٥].

ومن هنا تقوم فلسفة القيادة المدرسية على دور البلديات والتى تقوم بإعادة توزيع مدراء المدارس على عدة مستويات وفي عدة اتجاهات، حيث تقوم الاستراتيجية العامة على تقاسم مديري المدارس على مستوى البلديات، بحيث يعمل كل خمسة من مدراء مدارس تحت إدارة مدير منطقة، يخصص ثلث وقتهم للمقاطعة أو البلدية والبقية فى مدارسهم

الفردية، وتتمثل أهم ملامح فلسفة إعادة التوزيع للقيادة المدرسية ما يلي[١٤٦]:

- **أولا، إعادة توزيع القيادة بين سلطة البلدية والمدارس؛** حيث يقوم المديرين الذين تم تكليفهم من قبل البلدية للمشاركة في أنشطتهم القيادية وطاقاتهم في مدارسهم الخاصة في مناطقهم بأدوار ووظائف من قبل البلدية. وبعيدا عن قيادة المدارس الخاصة بها، فإنها تقوم بتنسيق مختلف الوظائف على مستوى المقاطعات مثل التخطيط أو التطوير أو التقييم. وبهذه الطريقة، تشارك البلدية بعض الوظائف القيادية معهم والتي عادة ما تكون على المستوى الإقليمي، والتي تتخطى حدود وحدتها المدرسية الخاصة بها.
- **ثانيا، مديرى المناطق الجديدة هم جزء من فريق القيادة البلدية؛ فبدلا** من الإدارة الفردية، يعمل رئيس قسم التعليم بالبلدية من خلال مجموعة، حيث يتم تبادل المشاكل ووضع الحلول بشكل تعاوني.
- **ثالثا، يوزع مديرى المناطق طاقاتهم القيادية وخبراتهم ومعرفتهم بين مدارسهم وغيرها؛** في حين أن تنسيق الأنشطة مثل تخطيط المناهج الدراسية، أو التطوير المهني أو الاحتياجات الخاصة في منطقتهم، فإنهم يمارسون القيادة على المستويين المؤسسي والمحلي.
- **رابعا، إعادة توزيع القيادة داخل أكبر المدارس (التي يقودها أيضا رؤساء المناطق) داخليا بين مدير المدرسة والموظفين الآخرين في المدرسة،** وبهذا يحرر مدير المدرسة المسؤوليات الأخرى القائمة على المناطق، ويعمل أيضا على تطوير الخبرة والقدرات القيادية من خلال المدارس.

ومما سبق تتفق فلسفة القيادة المدرسية فى فنلندا إلى جودة المناخ المدرسي وتحقيق تجانسه، ويتم ترتيب التسجيل في مرحلة التعليم الإلزامي (من سن السابعة إلى السادسة عشرة) من قبل البلديات المحلية التي لا تتأثر بالوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة[١٤٧]،بينما يواجهون منافسة شرسة في الالتحاق بالمدارس الثانوية أو المؤسسات المهنية. ومن ناحية الخدمات التعليمية فتصمم بشكل فردي للطلاب، فالفصول غير متجانسة ولا يتم وضع الطلاب وفقا لأدائهم. وهذا بطبيعة الحال يتطلب نوعية من

المعلمين المؤهلين، وهو ما يعني في الواقع العملي الحصول على درجة الماجستير لكل واحد منهم(١٤٨). وبهذا تبنى هذه الفلسفة قيادة مدرسية واعدة، بحيث لا يمكن للمرء أن يتوقع أي فرق بين المدارس والمناطق من حيث التعليم ولا الترتيب أو التنافسية.

٩- ٢ – دواعى تطوير نظام اختيار المرشحين لوظائف القيادة المدرسية في فنلندا:

يتمثل الهدف الرئيس للسياسة التعليمية لفنلندا بعد الحرب العالمية الثانية فى زيادة مستوى التعليم وإتاحته للجميع، بغض النظر عن الثروة أو اللغة أو غيرها من عوامل التمييز، ويتطابق هذا التطلع مع التركيز الديمقراطي المتأصل في نموذج بلدان الشمال الأوروبي الذي يدعو للمساواة(١٤٩). وتتجلى اتجاهات اللامركزية في فنلندا بنفس الطريقة التي تتبعها بلدان الاتحاد الأوروبي الأخرى، حيث تحولت السلطات المتعلقة بالمناهج الدراسية وتنفيذها بصورة متزايدة إلى المدارس، كما صاحبت التشريعات في عام ١٩٩٤ عدة تحركات لتفويض السلطات المالية للمدارس(١٥٠).

ويسمى كبار المعلمين فى المصادر السابقة للتشريع المدرسي قادة، وفي المدارس الابتدائية والثانوية (المدرسة الابتدائية/ الإلزام) تعرف باسم "رئيس أو مدير" وعلى مستوى المدرسة الثانوية "رئيس" . وتدير البلديات معظم المدارس في فنلندا، ويعد المدراء في هذه المدارس هم موظفو البلدية يخضعون للقانون البلدي حيث يدير المدرسون ويشرفون على أداء المدرسة، ويتحملون المسؤولية الإدارية والمالية ويكلفون بتحديد المناهج الدراسية التي يوافق عليها مجلس المدرسة والبلدية فيما بعد(١٥١).

ويواجه قادة المدارس في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي ومنها فنلندا تحديات وضغوطا وهو ما يفرض زيادة التوقعات من المدارس والتدريس في قرن يتسم بالابتكار التكنولوجي السريع والمستمر والهجرة الهائلة والتنقل وزيادة العولمة الاقتصادية. وبينما تكافح البلدان لتحويل نظمها التعليمية إلى إعداد جميع الشباب بالمعرفة والمهارات اللازمة للعمل في عالم سريع التغير، تتغير أدوار وتطلعات قادة المدارس تغيرا جذريا، فلم يعد من المتوقع أن يكون المديرون مجرد مدراء جيدين ولكن

قادة المدارس كمنظمات متعلمة [١٥٢]. وينظر إلى القيادة المدرسية الفعالة على نحو متزايد باعتبارها عنصرا أساسيا في إصلاح التعليم على نطاق واسع وتحسين النتائج التعليمية.

ومع ارتفاع المستوى التعليمي للسكان، إزدادت الدعوات من قبل الآباء بأهمية التعليم باعتباره ضمانا للأطفال والشباب من أجل تنمية المهارات المستقبلية لهم، وفى الوقت ذاته، ازداد الطلب على تطوير نوعيه التعليم المدرسي، من خلال تطوير القيادة المدرسية . حيث تبلغ نسبة ٥٦ % من مدراء التعليم الأساسي أكثر من ٥٠ عاما من العمر، ويصل هذا الرقم فى المدارس الثانوية العليا إلى ٦٨ % . وهذا يعني أنه في غضون ٦-٨ سنوات القادمة سيتم استبدال حوالي نصف القيادات المدرسية، وهو ما يمثل تحديا لإيصال هذه المعرفة الضمنية داخل المنظومة المدرسية[١٥٣].

وتتم إدارة مؤهلات القيادة المدرسية مركزيا، ولكن يتم منح صلاحيات واسعة لمستوى إدارة البلدية. ولا تحدد القرارات المركزية إلا مجالات التعليم ومدتها، في حين تحدد مؤسساتها محتوياتها لأن أصحاب العمل أو البلديات مسؤولون عن مواصلة التعليم في إدارة المدارس. ومع ذلك، فبالنسبة لمدير المدرسة الابتدائية أو الثانوية، يلزم الحصول على دبلوم الإدارة المدرسية[١٥٤].

وعلاوة على ذلك، تقدم بلدية هلسنكي برامج نموذجية على المستوى الجامعي للمعلمين المعينين حديثا من ذوي الخبرة. ويستند برنامج الدراسة على المهام الرئيسة لموظفي الإدارة المدرسية ويركز على وضع خطط نوعية جيدة لتطوير المدارس، والمناهج الدراسية، وفي المجالات الإدارية وعلى المبادئ الرئيسة للإدارة المالية للمدارس. كما تم التركيز على الحاجة إلى إقامة علاقات إيجابية بين المدرسة والبلدية. كما تقدم دورات للمرشحين على عدة مستويات بما في ذلك تلك المتعلقة بمناصب مديرى المدارس وموظفي إدارة المدرسة المعينين حديثا أو ذوي الخبرة، حيث تتناول الإدارة المحلية وإدارة البلدية والإرشاد المهني والتدريب على القيادة والإدارة التعليمية ونظرية التنظيم، وتكنولوجيا المعلومات والاقتصاد، كما يسعى البرنامج للدمج بين النظرية والممارسة ويشمل المتابعة العملية[١٥٥].

وقد حققت هذه الدعوات للإصلاح هدف الوظائف الدائمة لمديري المدارس، الذي دعا إليه كل من المديرين الفرديين والرابطة الفنلندية لمديري المدارس منذ الخمسينيات. وقد أدى الاعتراف بمهنة المديرة إلى إحراز تقدم كبير، وبغض النظر عن هذه الخطوة، فإن التوصيف الوظيفي وواجبات مدراء المدارس، على سبيل المثال، لا تزال تنظمها قوائم تفصيلية لمهام المديرين بشكل رئيسي في المهام الإدارية المنصوص عليها في مرسوم المدارس. وقد تم تحديد هذه الواجبات بشكل أكبر من قبل العديد من الأوامر المحلية والقواعد الإجرائية المحلية، والتي كانت أيضا قوائم المهام مع التركيز الرئيس على المسؤوليات الإدارية(١٥٦). ومن هنا تتضح المبررات التى تقف وراء الاهتمام بنظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى سنغافورة.

١٠- ٣ – أدوار ومسئوليات القيادات المدرسية فى فنلندا:

في التشريع الوطني، يتم وصف مهام مدير المدرسة على نطاق واسع مع بيان عام بأن كل مدرسة يكون لها مدير مسؤول عن العمليات المدرسية، وبموجب المراسيم، أدرجت المسؤوليات المتعلقة بتقييم التلاميذ والطلاب ضمن مهام مدير المدرسة، كما تختلف السلطة وشكل القيادة الرسمية لقيادات المدارس بشكل كبير من مؤسسة تعليمية إلى أخرى، فعلى سبيل المثال في حالة المسائل المتصلة بالموظفين والإدارة المالية، يحق للبلديات اتخاذ قرارات مستقلة بشأن إدارتها التعليمية، وأمور أخرى كسلطات المديرين(١٥٧).

وقد ارتبطت التغيرات فى أدوار ومسئوليات القيادات المدرسية بمختلف التطورات الأخرى التي تحدث في المجتمع الفنلندي، مثل التغيرات في الهيكل المهني، ودرجة التحضر، وتجديد القيم والثقافات التنظيمية، وعضوية الاتحاد الأوروبي وغيرها من اتجاهات التدويل، وكذلك التغييرات التي أدخلت على سياسة التعليم والتشريعات المدرسية نتيجة لهذه التغييرات. ومنذ عام ١٩٩٠، أثير دور مدراء المدارس كمدير بوصفه الدور الرئيس الثاني لمديري المدارس الفنلندية. فمن المنظور الإداري، ينبغي أن يتصرف

المديرون مثل مديري الأعمال، بحيث يتعين عليها تخصيص الميزانية التي تقدمها السلطات المحلية، وفهم وتنفيذ السياسات المحلية، والمشاركة في تعيين الموظفين وإدارة الموارد البشرية، ووضع الخطة السنوية وفقا للمناهج الدراسية، وإدارة العمل الجماعي، وتلبية طلب الوالدين ومتابعة النتائج تعلم الطلاب(١٥٨). ويذكر أن طاقة المدراء توجه بشكل كبير إلى بعض المجالات الأخرى، مثل العمل البيروقراطي على سبيل المثال، بدلا من تطوير جودة التعليم والتعلم.

ويلاحظ أن هناك تعاظم لدور المدراء في فنلندا وفقا للتحديات المتزايدة على عاتق القيادات المدرسية في العمل(١٥٩). ومع ذلك، فإن معظم الاهتمام يقع على عاتق مجموعة المعلمين الذين يعتبرون العمود الفقري التعليمي في البلاد (١٦٠). ومن الجدير بالذكر أن عامى ١٩٧٨ و١٩٩٩ كانتا نقطة تحول أساسية في التطورات التي حدثت في عمل القيادات المدرسية. ففي عام ١٩٧٨، تغير وضع المديرين تغيرا كبيرا بسبب ما يسمى بالقرار المتعلق بالمدراء، الذي استحدث ساعات العمل الإجمالية لمديري المدارس في المدارس الثانوية العامة وفي المراحل الثانوية الدنيا والمراحل الابتدائية الكبيرة للمدارس الشاملة(١٦١).

وقد تغير دور المدير الفنلندي بالضرورة خلال السنوات الماضية بسبب القوى الاقتصادية والتغيرات في نظام الحوكمة، في حين يلعب المدراء دورا نشطا كرجل دولة، حيث يتنقل في المشهد السياسي، ويشارك كعضو مساهم في الفريق التنفيذي على المستوى الإقليمي، الأمر الذي يتطلب أن يكون القائد المدرسي قائدا تعليميا يعزز نجاح جميع الطلاب من خلال فهم السياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثقافي الأوسع(١٦٢).

وتمثلت أحد الاصلاحات للقيادة المدرسية، حيث خصصت بعض من مسئوليات التنسيق لبعض القيادات المدرسية على مستوى البلديات بدوام جزئى، وتتمثل هذه الاستراتيجية فى تقاسم مديري المدارس على مستوى البلديات، بحيث يعمل كل خمسة من مدراء المدارس يعملون كمدراء منطقة أو مقاطعة بحيث يخصص ثلث وقتهم للمقاطعة والبقية إلى مدارسهم الفردية، ومن أهم ملامح الأدوار الجديدة للقيادات المدرسية وفق هذه

الاستراتيجية إعادة توزيع القيادة بين سلطة البلدية والمدارس، وبعيدا عن قيادة المدارس الخاصة بها، فإنها تقوم بتنسيق مختلف الوظائف على مستوى المقاطعات مثل التخطيط أو التطوير أو التقييم، وبهذه الطريقة، تشارك البلدية بعض الوظائف القيادية معها التي تتجاوز حدود وحدتها المدرسية الخاصة بها(١٦٣).

وتتكون أدوار القيادات المدرسية في فنلندا من مجموعة من الإجراءات التى تضمن تحقيق الأهداف التي حددها المجتمع للمدارس، وهو ما يعكس كبر حجم وتنوع أدوار المديرين الفنلنديين، من حيث كون المدير قائد للتغيير، وقائد تربوى(١٦٤). إلا أن المركز الرسمى لأدوار القيادات المدرسية لم ينص عليه التشريع لمقدمي التعليم حتى إصلاح النظام المدرسي الشامل في١٩٧٠م(١٦٥).

ووفقا للتشريعات الوطنية، يكون مديري المدارس مسؤولة بشكل عام عن مختلف العمليات الإدارية بمدارسهم، إضافة إلى دورهم فى تقييم الطلبة، إضافة إلى كون القيادة المدرسية مستقلة فى اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة. ومع ذلك، تختلف سلطتها الفعلية تبعا للوضع المحلي(١٦٦). ويمكن أن يكون هناك مدير إداري واحد في ائتلاف التعليم المحلي التى أنشأتها البلديات، مما يجعله يترك الأدوار التعليمية للمدير وغيرها من مهام المديرين لمديري المدارس الآخرين في المنطقة. أما في البلديات الصغيرة، يمكن أن يكون مدير المدرسة هو نفس الشخص الذي يشغل منصب مدير الخدمات الثقافية والخدمات الرياضية(١٦٧). و في المدارس الصغيرة، تشمل أدوار ومهام المدراء جميع المهام حتى البسيطة منها، في حين أن مدراء المدارس الكبيرة يفوضون بعض مسئولياتهم إلى زملائهم(١٦٨).

وعادة ما يتم دعم مدراء المدارس من قبل نواب المديرين والمعلمين وأمناء المدارس، وعمال النظافة أو الطلاب في العملية المدرسية (١٦٩)، فكخبراء تربويين، يطلب من مديري المدارس بالإعداد الجيد لطلابهم والقيام بتدريس ساعتين أو ثلاث ساعات تصل إلى ٢٠ درسا في الأسبوع، وهذا يجعل مديري المدارس التربويين أقرب وأكثر تواصل دائم بطلابهم(١٧٠). كما يقوم مديرو المدارس بدورهم فى مراقبة عمل المعلمين في الصف،

حيث أنه خلال العقدين الأخيرين أصبح للمديرين رأي أكثر في عملية صنع السياسات المدرسية المحلية "في حين أن مجال القيادة المدرسية أصبح أكثر تعقيدا، مع تزايد الأدوار القيادية الاستراتيجية للمدير، وانخفاض دوره التعليمى [١٧١].

وتتطلب هذه الأدوار أن تكون قيادة المديرين متداخلة في هيكل سياسي لامركزي، وما يعنيه ذلك بالنسبة لمديري المدارس هو أنهم لا يعملون فقط من أجل أداء مدارسهم، بل هم مسؤولون عن التطوير التعليمي للمنطقة بأكملها[١٧٢]. كما تعد عملية اللامركزية، أي نظام البلديات، كما هو معروف في المجتمع الفنلندي، باعتبارها عملية معقدة لنقل المسؤولية والسلطة من مستوى الحكومة (الدولة) إلى المستوى المحلي، فمن ناحية، أدت نظام البلديات إلى زيادة الاستقلالية المدرسية، ولكن من ناحية أخرى، أصبحت هناك الآن مسؤولية متزايدة للقيادات فى تحسين استخدام قاعدة المعارف، وزيادة الدعم للمجتمعات المحلية، والمدارس الأخرى والخدمات العامة[١٧٣].

ومن هنا يساهم مديرو المدارس فى تعظيم دور القيادة المدرسية في تحسين النظام، كما لا يقتصر عبء القيادة على المديرين فحسب، بل يتم تقاسمه مع المعلمين وأولياء الأمور والطلبة، بحيث تكون المدارس مستعدة للتنمية الذاتية على المدى الطويل[١٧٤].

وتعتقد غالبية السلطات التعليمية أن أدوار ومسؤوليات المدراء ينبغي أن تشمل المزيد من المهام،[١٧٥]، في حين يعتقد العديد من مدراء المدارس أن رواتبهم لم ترفع لتتناسب مع عبء العمل المتزايد. ويرى مدراء المدارس أن عملهم "شامل ومطلوب وموجه نحو المستقبل ويتضمن الكثير من التعاون في إدارة الجوانب العملية، يميل مديري المدارس في بلدان الشمال إلى أهمية أدوارهم التربوية أكثر أهمية من أدوارهم الإدارية والقيادة[١٧٦].

ومن ناحية أخرى، يتمتع مديرو المدارس بسلطة كاملة في اتخاذ القرارات، ولكن أيضا مسؤولية تنظيم المدارس، وتوزيع الميزانية، وتفسير وتنفيذ التشريعات، ووضع خطط العمل والتوظيف وتشكيل الفرق، وتفويض السلطة وتطوير الموارد والقيادة التشاركية، وإدارة العلاقات مع أولياء الأمور، وما إلى ذلك. ومن ناحية أخرى، تسببت عملية البلديات في

مشاركة المديرين في تحديد أهداف المجتمع المحلي، وإقامة تعاون نشط مع المدارس الأخرى، من أجل استخدام الموارد بكفاءة أكبر وتحقيق أهداف المجتمع المحلي على نحو فعال(١٧٧).

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

١١- ٤ – نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى فنلندا:

خلال الخمسينات، لم يكن موقف مدير المدرسة يلقى الاهتمام الحالى، حيث أسندت مهام الإدارة إلى المعلمون(١٧٨). وفي الوقت الحاضر، لا تزال تواجه عملية اختيار المدراء بعض الصعوبات، خاصة بعد انخفاض عدد المديرون بسبب إغلاق المدارس أو الاندماجات الإدارية(١٧٩). كما تعتمد إجراءات ومعايير التوظيف الملموسة إلى حد بعيد على الممارسة المتبعة ونظام الحكم المحلي ووفقا لكل حالة بشكل فردى(١٨٠).

وينص مرسوم المؤهلات رقم (٩٨٦) الصادر فى ١٩٩٨/١٢/١٤، على ثلاثة خيارات: شهادة في الإدارة التعليمية، والخبرة التعليمية الكافية، وتدريب جامعي فيما لا يقل عن (٢٥ ساعة معتمدة) أو معرفة كافية بالإدارة التعليمية، كما يتطلب المرسوم المتعلق بالمؤهلات أن يكون لدى الشخص المرشح لإدارة المدرسة مؤهلات المعلم، وهو ما يختلف عن الشروط الخاصة باختيار مديري الإدارات التعليمية لأن قانون البلدية عادة لا يتطلب سوى الحصول على درجة الماجستير والإلمام بمهارات الإدارة التعليمية(١٨١).

ويفتح باب الترشح للجمهور وعادة ما يتكون من المقابلات والاختبارات النفسية، ويكون القرار النهائي من قبل مقدمي التعليم المحلي، بناء على تجربة المرشحين فى مجال التدريس أولا، ومع ذلك، فيبدو الميل نحو امتلاك المهارات القيادية وتوظيف المزيد من مديري المدارس الشباب والموهوبين مع الاعتقاد بأن الكفاءة الشخصية سوف تتفوق على التجربة(١٨٢).

ويجب أن يكون المرشحون الأساسيون للقيادة المدرسية من أوائل المعلمين ذوي الخبرة(١٨٣)، مما يعني أن لديهم على الأقل درجة الماجستير وأنهم مؤهلون للتدريس في

المدرسة حيث يقدمون طلبا للحصول على الشهادة. بالإضافة إلى ذلك، ووفقا للتشريع في عام ١٩٩٩، يجب على مديري المدارس الحصول على شهادة الإدارة التعليمية التى يمنحها المجلس الوطني للتعليم، و إثبات ما يكفي من الخبرة الإدارية والتعليمية[١٨٤]، والتى يمكن الحصول عليها عن طريق اجتياز امتحان يقيس المعرفة بشأن القانون العام، والإجراءات الإدارية، وإدارة شؤون الموظفين، والمالية والإدارة التعليمية [١٨٥].

ويمكن للشخص المؤهل الحاصل على شهادة جامعية مناسبة أن يتأهل للحصول على منصب قيادي في مدرسة توفر التعليم والتدريب المهني، بحيث يكون حاصل على درجة الماجستير والخبرة العملية الكافية من الصناعة وشهادة في الإدارة التعليمية[١٨٦]، أو الانتهاء من برنامج جامعي في القيادة التربوية (٢٥ ساعة معتمدة)، والذي يتضمن شهادة في الإدارة التربوية. ولا يوجد معيار محدد للتجربة العملية، وكقاعدة عامة، يتم تعيين مدراء المدارس من بين المعلمين ذوي الخبرة العالية. ويتضمن برنامج القيادة التربوية – باعتباره أحد متطلبات المؤهلات التي اعتمدها مجلس التعليم الوطني الفنلندي كمؤهل مستقل– المجالات التالية:

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

ويتم التأكد من مدى التأهيل من خلال اختبارين مكتوبين (مكون من جزئين)، يغطي الجزء الأول أساسيات القانون العام والإدارة العامة والبلدية. أما الجزء الثانى فيغطي مجالات الإدارة التعليمية، وإدارة الموارد البشرية، والإدارة المالية. كما تخضع الشهادة لرسوم ويتم تقييم الاختبارات من قبل موظفين يعينهم مجلس التعليم الوطني الفنلندي، بحيث ينظم المجلس تدريبا تحضيريا للشهادة كل عام[١٨٧].

ويتم تنظيم برنامج التدريب عادة من قبل الجامعات، فأول برنامج من هذا النوع في فنلندا أنشأته جامعة يافاسكيلا في عام ١٩٩٦ وهو متاح حاليا في هلسنكي على أساس سنوي، وتغطي محتوى البرامج المعارف الإدارية ومهارات القيادة. وعادة ما تكون هذه البرامج بدوام جزئي وتستمر حوالي سنة ونصف. إلا أن دخول برامج التحضير على مستوى الجامعة مقيد بتكلفتها العالية أو نسبة الاستيعاب. وفي كلتا الحالتين، يكون المشاركون المختارون متحمسين للغاية(١٨٨). ويستثنى بعض المرشحين، على سبيل المثال، مديري الإدارات التعليمية، من متطلبات الخبرة في التدريس بسبب خصائصهم الإدارية التعليمية القوية، وبالنسبة للمؤسسات المهنية، يمكن أن يكون اشتراط قادة المدارس أكثر تنوعا، فعلى سبيل المثال ، يشترط امتلاك درجة مناسبة في الجوانب التطبيقية والتعليمية والإدارية(١٨٩).

وفي السنوات الأخيرة، تم زيادة برامج التدريب الفعلي قبل الخدمة في القيادة من أجل تيسير الانتقال من معلم إلى مدير، وتوسيع قاعدة توظيف المديرين الجدد. وبالمقارنة مع المدارس الأخرى، تمثل فنلندا المستوى المتوسط من حيث نطاق التدريب قبل الخدمة. ولا تشمل برامج التدريب قبل الخدمة التدريب العملي، خاصة العديد من المديرين الجدد ممن عملوا بالفعل في مناصب قيادية، مثل مساعد المدير، قبل تولي منصب مدير المدرسة(١٩٠).

ويضاف للتدريب قبل الخدمة المذكورة أعلاه، برامج التدريب المهني المستمر والتى تقدم من قبل المركز الوطني للتطوير المهني في التعليم التابع للمجلس الوطني للتعليم والجامعات أو التى تقدمها شركات التدريب.

ومن ناحية أخرى، فبعض التدريب الذي تقدمه الدولة والبلديات مجاني' كما تقوم البلديات بشراء خدمات التدريب من الجامعات ، بحيث يمكن للمديرين ذوي الخبرة الاختيار من بين العديد من وحدات التدريب وفقا لاحتياجاتهم الخاصة(١٩١).

وتغطى الدراسات الأساسية بالجامعات مجالات إدارة التعليم، والوصف الوظيفي للمدير من خلال الأدب والبحوث والمقابلات مع مديرين ذوي الخبرة، كما يقوم المشاركون

بإعداد خطط التنمية الشخصية ووضع مشروع نهائي بشأن القيادة المدرسية. والهدف من ذلك هو تزويد المديرين المحتملين بأدوات لتطوير المدارس، وبالإضافة إلى ذلك، تنظم عدة جامعات تدريبا حكوميا على القيادة المدرسية (٦ ساعات معتمدة)، حيث يهدف التدريب إلى تقديم رؤية شاملة للقيادة المدرسية، كما تنظم بعض السلطات المحلية والمنظمات التعليمية الخاصة دورات تدريبية خاصة بها تجذب الكثير من المتقدمين، تركز المجالات الإلزامية للتدريب الرئيسي على معرفة التشريعات[١٩٢].

ومن جانب أخر، لا توجد لوائح مشتركة لإجراء التشاور بشأن القيادات المدرسية المختارة، ولكن يتم استشارة أعضاء هيئة التدريس وممثلي الآباء في كثير من الأحيان عند تحديد كفاءات مدير جديد أو أيضا عند مقارنة المتقدمين لهذا المنصب. وبالإضافة إلى المقابلات، أصبح استخدام الاختبارات النفسية لمقارنة المرشحين أكثر شيوعا. ويعين مدراء المدارس في البداية لمناصبهم لفترة تجريبية مدتها ستة أشهر على أساس محدد المدة[١٩٣]. ومن ملامح نظام الاختيار[١٩٤]:

- كقاعدة عامة، فإن منصب مدير المدرسة يأتي هو وظيفة مدى الحياة، وقد اتبعت هذه الممارسة لسنوات فى فنلندا. حيث يتمتع مديرو المدارس بالوضع الوظيفي الدائم بين أعضاء هيئة التدريس.
- لا يتم تقييم مديري المدارس ولا المعلمين كميا، كما لا يوجد نظام تفتيش منفصل؛ على العكس من ذلك، يعتمد تقييم الجودة على التحصيل العلمي الرفيع لمديري المدارس والمعلمين والتقييمات المحلية.
- يعمل المديرون في إطار نظام إجمالي لوقت العمل، حيث يتحدد ويتوقف حجم الراتب حسب نوع المؤسسة التعليمية، كما تتحدد مرتبات مدراء المدارس على أساس انحداري، حيث يكون لصانعي القرارات المحليين سلطة اتخاذ القرار بهذا الشأن.
- ينظر إلى قادة المدارس على أنه التزام مهني طويل الأمد مالم توجد عقبات تعوق استمرار حياته المهنية كالصحة، والقدرة على العمل، أو التقدم في الإدارة التعليمية.

- يترك المدراء إلى حد ما المهنة على أساس التقدم الوظيفي، وفي هذه الحالة، قد يصبح مدير المدرسة، على سبيل المثال، مدير إدارة التعليم على مستوى البلدية، أو الانتقال إلى منصب أعلى آخر في الإدارة البلدية.

١٢- ٥-القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في تطوير نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى فنلندا:

سيتم عرض أهم القوى والعوامل الثقافية التي تؤثر في نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى فنلندا على النحو الآتي:

١- العوامل الجغرافية:

تعد فنلندا إحدى الدول الأوروبية المطلة على بحر البلطيق، وتقع في شمال أوروبا على الحدود مع السويد والنرويج وروسيا وايستوانيا، وتبلغ مساحتها حوالي ٣٨٣.٠٠٠ كيلو متر مربع، وتعد البلد الثامنة من حيث المساحة في أوروبا وأقل بلدان الاتحاد الأوروبي كثافة سكانية ، وتعرف بأرض البحيرات لكثرة البحيرات بها، وعاصمتها هلسنكي[١٩٥]. ويوجد في فنلندا آلاف البحيرات والجزر، وأكبر بحيراتها هي بحيرة سايما التي تعد رابع أكبر البحيرات في أوروبا، وبها أكثر مساحة غابات في أوروبا تتكون عادة من أشجار الصنوبر والتنوب والبتولا والصنوبر وغيرها، حيث يغطي معظم المشهد الفنلندي (٧٥% من مساحة الأرض) مثل الغابات الصنوبرية مثل التايغا والفين مع قليل الأراضي الصالحة للزراعة. أما المناخ في فنلندا فهو قاري رطب شبه بارد يتميز بصيف حار وشتاء قارس. والمناخ في جنوب فنلندا معتدل شمالي، والشتاء في جنوب فنلندا يدوم عادة لأربعة شهور، وقد كان هذا المناخ السبب في ملائمة زراعة الحبوب في المناطق الجنوبية دون الشمال، ويتحكم موقعها في أحوالها المناخية، حيث تشغل أرضها العروض الشمالية من القارة[١٩٦].

ومن ناحية أخرى يمثل تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية بفنلندا فى إطار البيئة اللامركزية، مدخلا للإصلاح المدرسي، باعتباره وسيلة للمواءمة بين المدارس والبلديات

من أجل تعزيز الرؤية المدرسية المشتركة ونظام المدارس الموحد، حيث تقوم البلديات بوضع آليات توزيع القيادة المدرسية من أجل التغلب على انخفاض معدلات الالتحاق بالمدارس وقلة الموارد(١٩٧).

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

٢ – العوامل الاقتصادية:

مرت فنلندا بتحولات اقتصادية وتعليمية كبيرة، من الاقتصاد الريفي غير المستقر، ومن انهيار النظام المصرفي تماما في أواخر الثمانينيات، ومن معدل بطالة حوالى ١٨٪، أصبحت فنلندا واحدة من الاقتصادات الأوروبية الرائدة مع أعلى معدل نمو اقتصادي، في أواخر القرن العشرين(١٩٨). وقد واصل نمو الناتج المحلي الإجمالي الفنلندي بمعدل سنوي جيد حوالى الـ ٣% ، عندما كان معدل النمو المطابق في أوروبا ٢%(١٩٩).

وفى عام ١٩٥٠ ووفقا لـ **يلا أنتيلا Ylä-Anttila**، كان الهيكل الاقتصادي الفنلندي يتفق تماما ولحد بعيد مع السويد فى عام ١٩١٠، ومنذ ١٩٥٠ بدأت التنمية الصناعية والاقتصادية في فنلندا واستندت على الاقتصاد القائم على الاستثمار ، حيث كانت العناصر الرئيسة للإنتاج الاقتصادي هي الآلات والهندسة والصناعات. وكانت أواخر الثمانينات بداية لتخصص الإنتاج والتجارة والبحث والتطوير في الاقتصاد الفنلندي، وتزامن ذلك مع الاقتصاد الناشئ القائم على المعرفة والانفتاح الاقتصادي وإلغاء القيود المفروضة على تدفقات رؤوس الأموال(٢٠٠).

وقد أدى التحول إلى الاقتصاد القائم على المعرفة إلى زيادة كبيرة في توليد المعارف المحلية، وفي أواخر السبعينات، احتلت فنلندا المرتبة الأدنى في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (**OECD**) في كثافة البحث والتطوير. ووفقا لمنظمة

التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، تستثمر فنلندا ٣.٥ % من الناتج المحلي الإجمالي في البحث والتطوير، وهو ثاني أعلى معدل في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بعد السويد . ومن المثير للاهتمام أنه خلال الركود الاقتصادي الكبير في زمن السلم في أوائل التسعينات، ظلت استثمارات البحث والتطوير في مستويات متفق عليها، كما ازداد الاستثمار الخاص. ومن الجدير بالذكر أن بناء نظام تعليم فنلندي قائم على الإنصاف وحسن الأداء قد حدث مع إنفاق متواضع نسبيا على التعليم. وعلاوة على ذلك، يمول نظام التعليم في المقام الأول من المصادر العامة، وفي عام ٢٠٠٦، جاء نحو ٢% من إجمالي الإنفاق على التعليم من مصادر خاصة، في حين أن ٩٩% من الإنفاق على التعليم الابتدائي والثانوي تم تمويله من القطاع العام[٢٠١].

ويبدو أن فنلندا تمكنت من إصلاح نظامها التعليمي عن طريق زيادة المشاركة على جميع المستويات، وجعل التعليم الجيد قابلا للتحقيق بالنسبة إلى نسبة كبيرة من سكانها، وتحقيق نتائج تعليمية مرتفعة نسبيا في معظم المدارس في جميع أنحاء البلد. وقد تم إنجاز كل ذلك بتمويل التعليم، بما في ذلك التعليم العالي وتعليم الكبار، فجمع مصادر تمويله من المصادر العامة. كما ارتفع الاستثمار العام والخاص في التعليم الفنلندي بنسبة ٣٤ % في الفترة من عام ١٩٩٥ إلى عام ٢٠٠٤، بينما كان متوسط منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي خلال نفس الفترة ٤٢ %. أما الإنفاق على المؤسسات التعليمية كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي في فنلندا فهو متوسط منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وهو ٦.٠ % في عام٢٠٠٥. ويأتي أقل من ٢٪ من إجمالي الإنفاق الفنلندي على المؤسسات التعليمية من مصادر خاصة، وفي الوقت الراهن، لا يزال التعليم العالي ممولا تمويلا كاملا من الأموال العامة، وبالتالي فهو مجاني لكل من يعيش في فنلندا.[٢٠٢]

وتنص مقترحات الميزانية الحكومية على تخصيص مبلغ ٦.٥ بليون يورو سنويا لقطاع التعليم والتدريب سنويا، وأكبر بند من النفقات في فنلندا هو التكاليف الاجتماعية

والصحية، وسيشكل التوازن بين زيادة الإنفاق الاجتماعي والصحي والتعليم أحد التحديات الكبيرة في المستقبل القريب. وتتناقص أعداد التلاميذ والسكان، ولا سيما في مناطق الاستيطان المتناثرة والبلديات الصغيرة. كما سيكون لها تأثير مخفف على التمويل المدرسي، وانخفض معدل البطالة بشكل مطرد شهرا بعد شهر منذ نهاية عام ٢٠٠٤[٢٠٣]. ومن هنا فقد أتيحت الظروف الأساسية للتعليم الجيد للجميع في جميع أنحاء البلد، كما أن تأمين الموارد اللازمة والاستثمارات في الإعداد الأولي للمعلمين في الجامعات ساهم بشكل إيجابي في وقت لاحق إلى قوة التدريس التي لم تعتمد فقط لتحسين المدرسة اللازمة ولكن أيضا قادرة على البحث عن حلول قائمة على أسس علمية للمشاكل المشتركة في المدارس[٢٠٤]، وعلى رأسها اختيار القيادات المدرسية.

٣ – العوامل السياسية:

تعرف فنلندا بأنها دولة ديمقراطية بنظام برلماني نصف رئاسي، لكنه أقرب للرئاسة غير التنفيذية ذات المهام التشريفية فقط. وبصرف النظر عن السياسة على مستوى الدولة، فإن المقيمين يستخدمون أصواتهم في الانتخابات البلدية وانتخابات الاتحاد الأوروبي. ووفقا للدستور، رئيس فنلندا هو رأس الدولة والمسؤول عن السياسة الخارجية، حيث يجري انتخاب الرئيس بتصويت مباشر لولاية تدوم ست سنوات وبحد أقصى من ولايتين متتاليتين. كما يمارس البرلمان ذو الغرفة الواحدة والمكون من ٢٠٠ عضو السلطة التشريعية العليا في فنلندا [٢٠٥].

وتعد فنلندا إحدى الدول الاسكندفانية التي تتسم بالشفافية، وتقوم الحياة السياسية فيها على الديمقراطية والتعددية الحزبية وتشكلت الحكومة الحالية تحت قيادة حزب الديمقراطية الاجتماعية، وتأخذ السياسة التعليمية اهتمام خاص في برنامج الحكومة وهناك اجتماع سياسي يتعلق بالتوجه الأساسي لسياسة فنلندا التعليمية حيت تركز السياسة التعليمية العامة وفقاً لبرنامج الحكومة على الحاجة لرفع المستوى التعليمي لكل السكان[٢٠٦].

ويمثل التطوير المستمر لقيادات المدارس منذ فترة طويلة إحدى أولويات السياسة

التعليمية للحكومة الفنلندية باعتباره مطلبا للتطوير المهني لموظفي التعليم، وتنعكس هذه الفلسفة في تطوير الإدارة المدرسية، باعتبارها نهجا مجددا للعمل فى المؤسسات التعليمية، حيث يتولى مديرو المدارس مفتاح جميع أعمال التطوير في المؤسسات التعليمية(٢٠٧).

وقد ساعد العامل السياسي وتمتع فنلندا بعلاقات خارجية ممتازة على المستوى الدولي وخاصة مع دول الاتحاد الأوروبي في فنلندا التي هي عضواً به على السياسة التعليمية إذ شاركت في خطة عمل اللجنة الأوروبية تعلم في مجتمع المعلومات وكذلك برنامج سقراط ومبادرة عن التعليم الالكتروني في الوحدة الأوروبية وكذلك برنامج تكنولوجيا مجتمع المعلومات **IST** للتأكيد على ضرورة تأسيس بنية تحتية في كافة المستويات(٢٠٨). حيث اتخذت الحكومة الفنلندية عدة تدابير تحضيرية، حيث وافقت في حزيران / يونيه ٢٠٠٦ على خطوط أساسية لإعادة هيكلة الحكومة المحلية والخدمات، كما انصب التركيز الرئيس للإصلاح على التعاون بين البلديات وعلى التعاون بين مقدمي الخدمات التعليمية في مجال تطوير التعليم المدرسي(٢٠٩)، من خلال تطوير نظام لاختيار القيادات المدرسية.

٤ – العوامل الاجتماعية:

يتميز المجتمع الفنلندى بالتنوع، فهناك حوالي ٩٢% من سكان فنلندا فنلنديون، ٥.٦% سويديون، ٠.١١% ساميون والباقي عبارة عن أقليات مهاجرة، ويتركز الشعب في المناطق الجنوبية من البلاد، ويتكون سكان فنلندا من ثلاث مجموعات، منهم جماعات اللاب وهي قليلة العدد وتعيش في الشمال، ثم الفنلنديين وهم الأغلبية ثم جماعات من السويد وتعيش كأقلية في الجنوب والغرب وهناك أقلية من العناصر التركية المهاجرة وهي التي نقلت الإسلام إلى فنلندا، وحوالي خمس السكان يعيشون في منطقة هلنسكي وحولها، وهناك لغتان رسميتان بالبلاد: الفنلندية والسويدية، ٩٠% يتحدثون بالأولى و٥.٤% بالثانية، وتتمثل لغات الأقليات فى الروسية، والاستونية والسامية(٢١٠).

ووفقا لهيئة الإحصاءات الفنلندية بشأن الهيكل السكاني، بلغ مجموع سكان فنلندا

الرسميين في نهاية عام ٢٠١١، حوالى ٥.٤٠١.٢٦٧ نسمة، منهم ٢.٥٣٤.٦٥٢ رجلا و٢.٧٤٨.٧٣٣ امرأة .وفي عام ٢٠١١، ارتفع عدد سكان فنلندا بنسبة ٢٥.٩٩١ شخصا، وهو أكبر رقم منذ عام ١٩٩١. وبالنسبة للسنة الخامسة على التوالي، أسهمت الهجرة من الخارج في زيادة عدد السكان عن النمو الطبيعي(٢١١).

وقد انعكست هذه التغيرات في كل من الحياة المدرسية، حيث تمثل الهدف من سياسة التعليم فى ضمان تكافؤ الفرص في التعليم للمهاجرين، الذين يتزايد عددهم باطراد. كما كان هناك ١١٤.٠٠٠ مواطن أجنبي يعيشون في فنلندا، وتمتلك المؤسسات التعليمية ٢٥.٠٠٠ طالب من ذوي اللغات الأجنبية ولغتهم الأم (غير الفنلندية أو السويدية) بأكثر من ٥٠ لغة، وهذا الطيف المتعدد للغات والثقافات يطرح تحديات جديدة أمام القيادة والتنمية المجتمعية(٢١٢).

وقد ساعدت الحياة الاجتماعية في فنلندا على التقدم والوصول إلى أعلى المراتب العالمية في المجالات التعليمة والاقتصادية وذلك لما يتسم به المجتمع الفنلندي من التجانس والترابط والقدرة على الانصهار، والتفاعل داخل المجتمع الدولي وقبول الطلاب والأقليات الأجانب ومحاولة تقديم كافة الطرق والبرامج لمساعدتهم على التفاعل مع المجتمع الفنلندي. كما تمتلك فنلندا واحدا من أكثر نظم الرعاية الاجتماعية شمولا في العالم، حيث يضمن ظروفا معيشية لائقة لجميع الفنلنديين، منذ ذلك الحين تتزعم فنلندا قائمة أفضل بلد في العالم في استطلاع مجلة نيوزويك لعام ٢٠١٠ من حيث الصحة والدينامية الاقتصادية والتعليم والبيئة السياسية ونوعية الحياة. لذا تأخذ السياسة التعليمية اهتمام خاص في برامج الحكومة للرعاية الاجتماعية لرفع المستوى التعليمي لكل السكان(٢١٣). الأمر الذي ألقى بظلاله على تعزيز المناخ المدرسي، وأهمها القيادة التعليمية والمدرسية.

٥ – **العوامل التاريخية:** فى فترة ما قبل التاريخ، جرى استيطان المنطقة التي تضم فنلندا الحالية في أدنى تقدير عند ٨٥٠٠ قبل الميلاد خلال العصر الحجري، وقد وطد الملوك

السويديون حكمهم في الحروب الصليبية الشمالية من القرن الثاني عشر حتى عام١٢٤٩، وأصبحت فلندا تحت الحكم السويدى، وأصبحت السويدية اللغة السائدة في الإدارة وفي التعليم بينما كانت الفنلندية لغة الفلاحين ورجال الدين والمحاكم المحلية في المناطق ذات الأغلبية الناطقة باللغة الفنلندية. أما فى ٢٩ مارس ١٨٠٩ أصبحت فنلندا دوقية ذاتية الحكم ضمن الإمبراطورية الروسية حتى عام ١٩١٧ بعد أن سيطرت عليها جيوش ألكسندر الأول في الحرب الفنلندية(٢١٤).

وبعد ثورة فبراير ١٩١٧ جرى التشكيك في مكانة فنلندا كجزء من الإمبراطورية الروسية وذلك أساساً من قبل الاشتراكيين الديموقراطيين .ولأن قائد الدولة كان قيصر روسيا فإنه من غير الجلي من هو الرئيس التنفيذي لفنلندا بعد الثورة. كما أقر البرلمان الذي يسيطر عليه الحزب الديمقراطي الاشتراكي ما يسمى بقانون السلطة الذي من شأنه أن يعطي السلطة العليا إلى البرلمان. رفضت الحكومة الروسية المؤقتة والأحزاب اليمينية الفنلندية هذا الأمر. قامت الحكومة المؤقتة بحل البرلمان بالقوة الأمر الذي اعتبره الديمقراطيون الاشتراكيون غير قانوني، لأن حق الروس في القيام بحل البرلمان قد سحب من أيديهم من خلال قانون السلطة(٢١٥).

وقد سعت فنلندا بعد الحرب العالمية الثانية ١٩٣٩ – ١٩٤٥ إلي الرغبة في تحقيق التقدم، بعد أن كانت خاضعة للاحتلال الروسي، وحاولت اللحاق بركب الدول الأوربية، ومحاولة تحقيق ما فاتها، وذلك عن طريق انتهاج سياسات تعليمية تعتمد علي التحول إلي اللامركزية في نشر التعليم، وزيادة استثماراته، وتحقيق العدالة الاجتماعية، ولذلك يعد نشر التعليم ونجاح فنلندا في حد ذاته ظاهرة تاريخية، غيرت به أوضاع التخلف الاقتصادي والاجتماعي علي أرضها باختصارها الزمن والوقت، ولذلك استطاعت تحقيق نهضة تعليمية في خلال ثلاثة عقود(٢١٦)، حيث أصبح التعليم الفنلندي الأفضل عالمياً، متفوقة علي دول متقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية واليابان وغيرهما، بفضل السياسات الإدارية للمحليات فى شتى قطاعات التعليم وعلى رأسها نظام اختيار القيادات المدرسية.

المحور الثانى- الواقع الراهن للجهود المبذولة فى نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى مصر

إن نجاح المؤسسات التعليمية فى أداء رسالتها بالدرجة الأولى على عملية اختيار العاملين فيها وعلى رأسهم المدير، فاختيار المدير الفعال المناسب للمدرسة الذى يتصف بعدد من الصفات ويمتلك المهارات والكفايات التى تؤهله لإدارة مدرسة المستقبل بكل متطلباتها من الأمور المهمة لنجاح هذه المدرسة، وذلك لأن المدير عنصر مهم وأساسي فى المدرسة من أجل تحقيق أهدافها وتطويرها نحو الأفضل بشكل دائم، وأن عملية الاختيار تهدف بالدرجة الأولى إلى تعيين أفراد يتوقع لهم النجاح فى المدارس التى سيديرونها، وأن عملية الاختيار الناجحة تتطلب مجموعة من الشروط[٢١٧]:

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

وتتسم اجراءات اختيار القيادات المدرسية بالمركزية فى مصر حيث تنص المادة(١١) من اللائحة التنفيذية للباب السابع من القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١، يكون اختيار شاغلي وظيفة مدير مدرسة من بين شاغلي وظيفة معلم أول (أ) على الأقل ، ووظيفة وكيل مدرسة من بين شاغلي وظيفة معلم أول ، و يكون الاختيار لمدة سنتين قابلة للتجديد ، بشرط الحصول على مؤهلٍ عالٍ تربوي مناسب أو مؤهلٍ عالٍ مناسب بالإضافة إلى شهادة أو إجازة التأهيل التربوي، كذلك اجتياز برامج التنمية المهنية في مجال الإدارة المدرسية و التي تقررها الأكاديمية المهنية للمعلمين.

وتتولى مديريات التربية والتعليم بالمحافظات، بعد موافقة السلطة المختصة، الإعلان عن وظائف الإدارة المدرسية الشاغرة بها في مسابقة عامة في نطاق المحافظة من خلال

إعلان في صحيفتين يوميتين واسعتي الانتشار، وتختص اللجنة المنصوص عليها في المادة العاشرة بالنظر في الترشيح لشغل هذه الوظائف على أساس الحاصل على أعلى درجات وفقاً للتقييم النسبي للمعايير والمهارات والقدرات المنصوص عليها في ذات المادة [٢١٨]. وهناك من يضيف على هذه الشروط شرطا آخر يتمثل في حضور المرشحين للترقية لبرنامج تدريبي يعد لهذا الغرض، يليه اختبار تحريري تخصص له مائة درجة، ويعد الحاصلون على ستين درجة على الأقل في الاختبار التحريري قد اجتازوا التدريب بنجاح، ويجوز للمرشح للترقية أن يقدم بحثا في أحد موضوعات التعليم يشهد بقدرته على الابتكار، ويخضع لمناقشة لجنة ثلاثية من رجال التعليم الذين يعلونه في الوظيفة[٢١٩].

وتنص الفقرة (د) من المادة السابعة للائحة التنفيذية للباب السابع من قانون ١٣٩ لسنة ٢٠٠٧ أنه يشترط لاختيار شاغلى وظيفة مدير مدرسة ووكيل مدرسة من بين شاغلى وظيفة معلم أول أن تتوافر فى المرشح السمات الشخصية من حيث الكفاءة والجدارة من واقع الملفات والجوانب الأخلاقية والمهنية والثقافية التى تؤهله لشغل الوظيفة[٢٢٠].

ويختلف نظام اختيار قيادات المدارس الحكومية باختلاف مراحلها الدراسية في مصر وفق ما يلي[٢٢١]:

١ – نظام اختيار القيادات المدرسية للمرحلة الابتدائية:

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

- الحصول على المؤهل تربوي(متوسط أو عالي.)
- قضاء فترة لا تقل عن ثماني سنوات في العمل مدرسا أو وكيل مدرسة.
- انخراط المرشح في دورة تدريبية تعقد في نهايتها اختبارات تربوية وشفوية، ومقابلة شخصية، وضرورة حصوله على ٥٠%.
- من يتم اختياره لوظيفة المدير يبقى في العمل تحت التجربة لمدة عام دراسي يثبت بعدها في الوظيفة في حالة ثبوت نجاحه عمليا في إدارة المدرسة.

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

٢ – نظام اختيار القيادات المدرسية للمرحلة الإعدادية:

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

٣ – نظام اختيار القيادات المدرسية للمرحلة الثانوية:

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

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

- الحصول على مؤهل عال تربوى مناسب أو مؤهل عال مناسب بالإضافة إلى شهادة (إجازة) التأهيل التربوى ويفضل الحاصل على مؤهل أعلى.

- قضاء مدة سنتين على الأقل في وظيفة معلم أول (أ) وذلك بالنسبة لشغل وظيفة وكيل مدرسة ، وأربع سنوات على الأقل بالنسبة لشغل وظيفة مدير مدرسة.
- اجتياز برنامج التدريب المؤهل للوظيفة طبقا لما تقرره الأكاديمية المهنية للمعلمين.
- الحصول على تقرير تقويم أداء بمرتبة فوق المتوسط على الأقل فى سنتين سابقتين مباشرة على النظر فى شغل وظيفة مدير مدرسة.
- الحصول على شهادة الصلاحية لمزاولة وظائف الإدارة المدرسية.
- تتولى مديريات التربية والتعليم بالمحافظات، بعد موافقة السلطة المختصة الإعلان عن وظائف الإدارة المدرسية الشاغرة بها وتقدم الطلبات إلى الجهة التى يحددها الإعلان وتشكل لجنة بقرار من المحافظ المختص برئاسة مدير المديرية تضم عناصرا فنية وقانونية وإدارية تتولى الاختيار من بين المتقدمين في ضوء الأسس المنصوص عليها في المادة السابقة[٢٢٢] .

وقد ترتب على نظام اختيار القيادات الإدارية بالمدارس بعض السلبيات، حيث أشارت دراسة **عامر** بإعداد استبيان كأداة لرصد الممارسات الإدارية بالمدارس وتشخيص المعوقات التى تحول دون تأهيل الإدارة المدرسية للجودة العالية، والتى تتمثل فيما يأتي[٢٢٣]:

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

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

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

المحور الثالث- أوجه التشابه والاختلاف بين سنغافورة وفنلندا فى نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية:

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

أ - فلسفة تطوير نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية:

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

كما تتشابه الدولتان فى المكانة الخاصة بالقيادة المدرسية، ففى سنغافورة لا يمكن إنكار أن وضع القيادة هو موقف قوي ومرموق، باعتباره مطلبا لتلبية احتياجات الأنا وتحقيق الذات. كما أنه يعطي الفرصة للترقية إلى الدرجات العليا والحصول على حزمة رواتب جذابة، والقدرة على تحقيق إمكانات المرء، هي أسباب للسعي وراء مهنة القيادة

المدرسية فى سنغافورة. أما فى فنلندا فيحظى المديرون باحترام كبير فى المجتمع، حيث تتحمل المدارس التزاما بالحفاظ على الاتصال بالمنازل وزيادة مشاركة ووعى أولياء الأمور فى تحقيق الأهداف التعليمية فقادة المدارس ليسوا قادة للتعلم فقط، بل أيضا كقادة مجتمعيين، وذلك رغم رواتب المدراء أعلى من رواتب المدرسين، إلا أنه ليس هو الدافع وراء الاهتمام بمناصب القيادة المدرسية، حيث أنه ليس أعلى بكثير من المعلمين، وهو لا يتناسب مع كثرة الأعباء الخاصة بالقيادات المدرسية.

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

وقد سيطر التوجه نحو تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية، فى كل من سنغافورة وفنلندا . ففى فنلندا يتم تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية باعتباره أحد المسارات الثلاث: التدريس والقيادة وكبار الأخصائيين. حيث يتم تتوفر للمعلمين وفق "مسار القيادة" عدة فرص لاكتساب المسئوليات القيادية وبناء مهارات القيادة الاستراتيجية دعم نواب المديرين الذين يرغبون فى القيادة المدرسية مستقبلا.

ويختلف الوضع فى فنلندا ، حيث تتمثل أهم ملامح فلسفة تطوير القيادة المدرسية من خلال إعادة التوزيع للقيادة المدرسية، من خلال إعادة توزيع القيادة بين سلطة البلدية والمدارس؛ بحيث تشارك البلديات فى بعض الوظائف القيادية على المستوى الإقليمي، إلى جانب اعتبار مديرى المناطق الجديدة هم جزء من فريق القيادة البلدية، والعمل على قيام مديرى المناطق بتوزيع طاقاتهم القيادية وخبراتهم ومعرفتهم بين مدارسهم وغيرها .

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

ب – دواعى تطوير نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية:

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

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

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

- كون القيادة المدرسية أحد أهم العوامل المساهمة في النظم المدرسية ذات الأداء العالى، ربما بسبب بعدها إلى حد ما عن العملية التعليمية.

- تعدد النقاشات حول الإصلاح التعليمي والتحول المدرسي.
- ما تقوم به القيادة المدرسية فى دعم قادة المدارس الأضعف.
- تحقيق التنمية المهنية الفعالة، والتى تلعب دورا حاسما في تحديد الاحتياجات الإنمائية للمدراء وتوفير الدعم الإنمائي المناسب.
- إدارة مجموعات التعلم، من خلال مساهمة قادة الشبكات التعليمية الإقليمية مسؤولية تعزيز وإدارة التعلم داخل مناطقهم ومساعدة المديرين على وضع خطة ذات أهداف محددة.
- تعزيز التخطيط لتعاقب الموظفين.
- تعزيز نظم المساءلة وإدارتها.

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

ج – أدوار ومسئوليات القيادات المدرسية:

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

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

- تخصيص الميزانية التي تقدمها السلطات المحلية، وفهم وتنفيذ السياسات المحلية، والمشاركة في تعيين الموظفين وإدارة الموارد البشرية، ووضع الخطة السنوية وفقا للمناهج الدراسية، وإدارة العمل الجماعي، وتلبية طلب الوالدين ومتابعة النتائج تعلم الطلاب.
- يتحمل مديري المدارس مسؤولة عن مختلف العمليات الإدارية بمدارسهم، إضافة إلى دورهم فى تقييم الطلبة، إضافة إلى كون القيادة المدرسية مستقلة فى اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة.
- إدارة الجوانب الشخصية وقيم الأفراد وخصائصهم، فالقيادة المدرسية هي مهمة أخلاقية، فالقيم الشخصية لمديرى المدارس تؤثر على طبيعة مديريته.
- أن مديري المدارس يعتمدون على القيم لحل المشاكل الغامضة، وعلاوة على ذلك، فإن القيم تمثل أداة مفيدة للعمل مع ثقافة التعلم في المدرسة وتعزيزها، كما يساهم التنظيم الذاتي والاحترام الأصيل للمحافظة على مستويات عالية في تحسين الأداء المدرسي.
- إدارة العلاقات المدرسية.
- ضبط الثقافة المدرسية للتعليم والتعلم.
- تنظيم العلاقات مع أصحاب المصلحة بالمدرسة.
- إدارة القضايا المدرسية المعقدة.
- تنمية قدرات العاملين وهو ما يعد شكلا من أشكال التنمية الوظيفي للعاملين وبناء القدرات، وتوزيع المسؤولية، وتمكين العاملين وهو ما يعد أحد الأدوار والمسؤوليات القيادية لمدراء المدارس.
- دورة تجاه المناهج الدراسية / واجباته نحو المدرسة بأكملها.
- دوره نحو العلاقات الخارجية والعلاقات مع الوالدين.
- دوره تجاه قيادة الفريق وتنمية المهارات الشخصية.
- تنمية قدرات الموظفين.
- تقييم وسجلات الإنجاز وواجبات التدريس بالمدرسة.

- تنفيذ ودعم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كما خلصت إليه منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي فى دراستها.

وربما مرجع ذلك الاعتقاد السائد لدى القيادات المدرسية بدولتا المقارنة بضرورة شمولية أدوار ومسؤوليات المدراء بعض النظر عن كون عملهم شامل ومطلوب وموجه نحو المستقبل ويتضمن الكثير من التعاون في إدارة الجوانب العملية، ومن هنا تميل القيادات المدرسية للتكامل بين الأدوار التربوية والإدارية والقيادية، بغض النظر عن ضعف حجم الرواتب بما لا يتناسب مع عبء العمل المتزايد.

د – نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية:

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

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

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

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

أما فنلندا فتنظيم برنامج التدريب عادة من قبل الجامعات، فأول برنامج من هذا النوع في فنلندا أنشأته جامعة يافاسكيلا في عام ١٩٩٦ وهو متاح حاليا في هلسنكي على أساس سنوي، وتغطي محتوى البرامج المعارف الإدارية ومهارات القيادة. وتستثنى بعض المرشحين، كمديري الإدارات التعليمية، من متطلبات الخبرة في التدريس بسبب خصائصهم الإدارية التعليمية القوية. وبالنسبة للمؤسسات المهنية، تشترط امتلاك درجة مناسبة في الجوانب التطبيقية والتعليمية والإدارية.

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

وتختلف دولتا المقارنة فى آليات اختيار القيادات المدرسية، ففى سنغافورة تتمثل طرق الاختيار في مجموعة إجراءات الاختيار حيث يدعى المعلمون إلى إجراء المقابلات بناء على توصية مدير المنطقة التعليمية، وتشمل المعايير الرئيسية لاختيار القيادات المدرسية هي إنجازهم الأكاديمي، وخبرتهم في التدريس، وتقاريرهم التقييمية، كما يجب على قادة المدارس أن يكونوا على الأقل حاصلين على درجة الماجستير، ويتولى مجلس التعليم اتخاذ القرار النهائي بشأن التعيين. كما يجب على المرشحين المحتملين حضور المقابلات

لتقييم مدى ملاءمتة للقيادة المدرسية. أما من ناحية الشروط المسبقة، فتتطلب المشاركة في "برنامج القيادة فى برامج التعليم (LEP)، والحصول على درجة الماجستير، طرق الاختيار، فتتضمن مقابلات بناء على توصية من مراقب التعليم فى المقاطعة (البلدية). كما يتضمن معيار الاختيار التحصيل الدراسي، الخبرة التعليمية والأداء وفقا لتقارير التقييم ، ويكون القرار النهائي بشأن تعيين من قبل ما يسمى مجلس التعليم.

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

وتختلف دولتا المقارنة فى نظام تقييم القيادات المدرسية، ففى سنغافورة ويأخذ التقييم في الاعتبار العمليات والنتائج في المجالات التالية: رؤية المدرسة؛ والإدارة والتخطيط الاستراتيجي؛ وتطوير وإدارة الموظفين؛ وإدارة الموارد والعمليات المدرسية. كما يتم تقييمهم على مستوى أدائهم المدرسي العام، والذي يشمل التحصيل الدراسي للطالب، وكذلك الإنجازات في المجالات غير الأكاديمية مثل الفنون واللياقة البدنية والرياضة، والرفاه الاجتماعي والعاطفي، والمعنوي لطلابهم. حيث يتم توفير دورات مخصصة للمديرين الحاليين لتجهيزهم بشكل أفضل ليكونوا قادة فعالين في مجالات مثل القيادة والتخطيط الاستراتيجي والإدارة، وإدارة الموظفين، وإدارة الطلاب وإدارة الموارد، كما يتم تقديم المشورة

للمديرين الذين يبدون مستوى متدنى فى التقييم، أما المدراء الذين يبدون قدرات قيادية قوية فتتاح لهم الفرصة للترقية إلى مستوى المشرف العنقودي وحتى رئاسة وزارة التربية والتعليم.

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

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

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

الجزء الثالث- الاطار المقترح للدراسة

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

أولا- فلسفة النموذج المقترح ومبادئه:

تعتبر القيادات المدرسية المؤهلة من جميع النواحي التي تمتلك الدراية والحكمة والقرار السليم ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها في جميع ميادين الحياة وفي جميع مؤسسات

الدولة ومنها المؤسسات التعليمية وبدون القيادة المدرسية المؤهلة لا يمكن تحقيق الأهداف المرجوة بنجاح وفعالية.

ومن خلال ما سبق يتضح أن نظام اختيار القيادات المدرسية تمثل مدخلا يمكن الاسترشاد به فى تحديد مستوى وكفاءة النظام التعليمي والمدرسي، ومن ثم يتطلب تطويرها تضافر جهود كافة المعنيين بالمدرسة فى المجتمع من خبراء وعلماء وأكاديميون وتربويون وقانونيين وطلبة ومعلمون. كما أن فلسفة بناء النموذج المقترح جاءت لتطوير نظام اختيار القيادات المدرسية فى مصر على ضوء خبرات سنغافورة وفنلندا فى هذا الإطار. ومن هنا ترتكز فلسفة التصور المقترح على المبادئ الآتية:

- تعد القيادات المدرسية من أهم الموارد البشرية فى المؤسسات التعليمية بصفة عامة والمدارس بصفة خاصة، باعتبارها المنوطة بتشغيل وتوجيه العمل المدرسي، كما أنها الأكثر تكلفة فى الاعداد والأوسع فى التأثير.
- تمثل نظام اختيار القيادات المدرسية بعد محوريا فى إدارة رأس المال البشري المدرسي، باعتبارها الوسيلة الوحيدة للحصول على أفضل القيادات المدرسية وانتقاء أحسن الكفاءات القيادية المدرسية.
- أن ارتفاع المستوى الأكاديمي وزيادة عدد سنوات الخبرة لا تعد مؤشرا للتفوق فى المناصب القيادية المدرسية، ومن ثم يتطلب الأمر تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية فى مصر بحيث لا تقتصر على المعايير التقليدية لاختيار القيادات المدرسية المؤهلة من بين المعلمين.
- تتعدد الأولويات الاجتماعية والتوجهات الفلسفية والسياسية والخصائص الثقافية التى توجه النظام المدرسي والتى تنعكس على نظام اختيار قيادته المدرسية وهو ما يتطلب نظام فعالا لاختيار القيادات المدرسية، وهذا أمر طبيعي، ومتروك لظروف كل مجتمع وخصوصيته الثقافية.

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

ثانيا- أهداف النموذج المقترح:

يستهدف النموذج البنائي المقترح ما يأتي:

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

ثالثا- متطلبات تطبيق النموذج المقترح: لإمكانية تبني تطبيق النموذج المقترح، والاستفادة منه بالمدارس العربية، ترى الدراسة الحالية ضرورة توافر المتطلبات الآتية:

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

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

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

١- إجراءات تتعلق بفلسفة القيادة المدرسية:

- ألا تقتصر القيادة المدرسية الفعالة على المكاتب الرسمية أو المواقع الرسمية، بل توزع بدلا من ذلك على مجموعة من الأفراد في المدرسة، من خلال عمليات تفويض السلطات والصلاحيات.
- أن تكون عمليات يمثل التطوير المستمر لقيادات المدارس إحدى أولويات السياسة التعليمية المصرية باعتبارها مطلبا للتطوير المهني لموظفي التعليم.

- أن تهدف فلسفة القيادة المدرسية إلى تحسين مستوى الإنجاز والرفاه الاجتماعي للأطفال في المجتمع، فقادة المدارس ليسوا قادة للتعلم فقط، بل أيضا كقادة مجتمعيين، ومواطنين ضمن مجتمعهم الأوسع، فهم قادة أخلاقيين فى المقام الأول.
- ألا يركز عمل القيادة المدرسية على التعامل مع العمليات اليومية، والتى تتألف من الأعمال الإدارية الروتينية والتعامل مع متطلبات الوظيفة ومختلف الأعمال اليومية الأخرى ، والتى تستغرق جزء كبير من عمل مدير المدرسة يوميا.
- إعادة توزيع القيادة بين سلطة البلديات (المحليات) والمدارس؛ بحيث يقوم المديرين الذين تم تكليفهم من قبل البلدية للمشاركة في أنشطتهم القيادية وطاقاتهم في مدارسهم الخاصة في مناطقهم بأدوار ووظائف من قبل البلدية.
- مديرى المناطق الجديدة هم جزء من فريق القيادة البلدية؛ فبدلا من الإدارة الفردية، يعمل رئيس قسم التعليم بالبلدية من خلال مجموعة، حيث يتم تبادل المشاكل ووضع الحلول بشكل تعاوني.
- أعيد توزيع القيادة داخل المدارس بما يساهم فى تحرير المسؤوليات الأخرى للقيادات المدرسية، ويعمل أيضا على تطوير الخبرة والقدرات القيادية من خلال المدارس.
- أن تعتمد فلسفة القيادة المدرسية على تقديم المساعدة المباشرة للمعلمين، وتنمية المجموعات، وتنمية قدرات الموظفين، والتطوير المهني، وتطوير المناهج، والبحوث الإجرائية.
- أن تركز المدارس على جوهر وليس شكل التميز المؤسسي. وإلا قد تصبح درجة التميز الهدف في حد ذاته والتميز المدرسي منتج ثانوي، يجب على قادة المدارس التركيز على التميز المدرسي باعتباره النتيجة المرجوة وترك درجة التميز كأحد منتجات الرحلة.
- أن تعكس فلسفة القيادة المدرسية اتجاهات التغيير التنظيمي، من خلال توافر الثقافة المدرسية المؤدية إلى تحقيق النجاح وتوفير فرص للتعلم، إضافة إلى تبسيط عمليات التعليم والاستخدام الأمثل لموارد المدرسة.

- يجب على قادة المدارس، ليس فقط تفكيك المشاكل المدرسة، إنما التصدي لمثل هذه المشكلات بطريقة منهجية ومتكاملة، من خلال توفير إطار نظامي لتمكين المدارس.
- تعد القيادة المدرسية من العوامل المساهمة في النظم المدرسية ذات الأداء العالى.

٢- إجراءات تتعلق دواعى تطوير نظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية:

- الحاجة لمواجهة التحديات والضغوط التى تواجه القيادات المدرسية، الأمر الذى يفرض زيادة التوقعات من المدارس والتدريس في قرن يتسم بالابتكار التكنولوجي السريع وزيادة العولمة الاقتصادية.
- يمثل تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية مدخلا للإصلاح المدرسي، باعتباره وسيلة للمواءمة بين المدارس والمحليات من أجل تعزيز الرؤية المدرسية المشتركة.
- ارتفاع المستوى التعليمي للسكان، وزيادة الدعوات من قبل المستهدفين وأصحاب المصالح من النظام المدرسي بأهمية التعليم وتنمية المهارات المستقبلية وتطوير نوعيه التعليم المدرسي والقيادة المدرسية.
- ما تقوم به القيادات المدرسية فى تحسين تعلم الطلاب والفعالية التشغيلية وتخصيص الموارد، والتحول المدرسي.
- تعد القيادة تعتبر عاملا رئيسا في تحقيق التمكين المدرسى، وبالتالى تتضح الحاجة للاهتمام بتطوير القيادات المدرسية ونظم اختيارهم.
- تعزيز نظم المساءلة وإدارتها، من خلال مشاركة القيادات المدرسية تحديد الأهداف مع المديرين ودعمهم من أجل تحقيق هذه الأهداف.
- أن تعتمد القيادة المدرسية على كل من الشخص والمتغيرات التنظيمية المحددة (كنوع صنع القرار، والمناخ والثقافة المدرسية، وتوقعات المعلمين للأداء، والمنظمة التعليمية) والمتغيرات السياقية (مثل حجم وخصائص أعضاء هيئة التدريس وخصائص المجتمع والمستوى المدرسي).

٣- إجراءات تتعلق بأدوار ومسئوليات القيادات المدرسية:

- أهمية التحديد الدقيق لأدوار القيادات المدرسية بحيث يكون مسئولا عن مختلف العمليات الإدارية بمدارسهم، إضافة إلى دورهم فى تقييم الطلبة، واتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة.
- إدارة العلاقات المدرسية، وضبط الثقافة المدرسية المناسبة للتعليم والتعلم باعتبارها أحد أهم أدوار القيادات المدرسية.
- تنظيم العلاقات مع أصحاب المصلحة بالمدرسة، وتعزيز عملية صنع القرارات المشتركة، وإقامة الشراكات مع الآباء والأمهات، بما يساهم فى بناء علاقات مثمرة مع أصحاب المصالح في المدرسة.
- إدارة القضايا المدرسية المعقدة.
- تنمية قدرات العاملين، وقدرتهم على تنوع المواهب والإمكانات بين موظفيها ومن القدرة على إدارتها، وهو ما يعد شكلا من أشكال التنمية الوظيفي للعاملين وبناء القدرات، وتوزيع المسؤولية، وتمكين العاملين.
- دور القيادات المدرسية فى إدارة المناهج الدراسية واجباته نحو المدرسة بأكملها.
- دوره القيادات المدرسية فى قيادة الفريق وتنمية المهارات الشخصية للعاملين.
- دوره القيادات المدرسية تقييم وسجلات الإنجاز وواجبات التدريس بالمدرسة.

٤- إجراءات تتعلق بنظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية:

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

- وضع مجموعة من الشروط المسبقة لاختيار القيادات المدرسية قبل الخدمة، مثل اشتراط الحصول على برنامج تحضيري إجباري في الإدارة التربوية، تتولى وزارة التربية والتعليم وكليات التربية تقديمه للمرشحين فى التقدم لوظائف القيادة المدرسية. ويتكون دبلوم في الإدارة التربوية مما يلى:

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

- أن يتضمن نظام اختيار القيادات المدرسية، حضور برنامج الإدارة والقيادة في المدارس، إضافة إلى المقابلات وبمجرد قبولها، يمكن لقادة المدارس الطموحين حضور تدريب للقيادة التنفيذية لفترة زمنية تحددها المديريات التعليمية.

- أن يكون المرشحون الأساسيون للقيادة المدرسية من أوائل المعلمين ومن ذوي الخبرة، كما يشترط أن لديهم على الأقل درجة الماجستير.
- ضرورة وضع مسار لاختيار القيادات المدرسية من خلال خطة للتطوير المهني تتضمن ثلاثة مسارات للتقدم الوظيفي للمعلمين، وهي المسار التعليمي، ومسار القيادة، والمسار المتخصص، بحيث يقوم مسار التعليم، بتحديد المعلمين الذين يطمحون إلى أن يصبحوا مدراء، حيث تتضمن الخطة انتقالا أكثر سلاسة مع تقاعد كبار المديرين في السنوات المقبلة، مما يحول دون حدوث أزمة محتملة بسبب الفارق الزمني بين توافر المرشحين المحتملين وتقاعد كبار المديرين.
- أن تتضمن طرق الاختيار مجموعة إجراءات بحيث يدعى المعلمون إلى إجراء المقابلات والاختبارات النفسية بناء على توصية مدير الإدارة التعليمية، وبحيث تشمل المعايير الرئيسة لاختيار القيادات المدرسية هي إنجازهم الأكاديمي، وخبرتهم في التدريس، وتقاريرهم التقييمية.
- يجب على قادة المدارس أن يكونوا على الأقل حاصلين على درجة الماجستير، ويتولى مجلس التعليم اتخاذ القرار النهائي بشأن التعيين.
- أن يعين مدراء المدارس في البداية لمناصبهم لفترة تجريبية مدتها ستة أشهر على أساس محدد المدة.
- يجب على مديري المدارس الحصول على شهادة الإدارة التعليمية التى يمنحها المجلس الوطني للتعليم، و إثبات ما يكفي من الخبرة الإدارية والتعليمية، والتى يمكن الحصول عليها عن طريق اجتياز اختبار يقيس المعرفة بشأن القانون العام، والإجراءات الإدارية، وإدارة شؤون الموظفين، والمالية والإدارة التعليمية.
- أن يتضمن برنامج القيادة التربوية – باعتباره أحد متطلبات المؤهلات، تتضمن المجالات التالية:

١ – أساسيات القانون العام.

٢ – الإدارة العامة والبلدية.

٣ – الإدارة التعليمية.

٤ – إدارة الموارد البشرية.

٥ – الإدارة المالية.

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

أن يصبحوا مراقبين للمدراء، وهي الخطوة الأولى نحو دور قيادي على مستوى المنظومة.

خامسا– صعوبات تطبيق النموذج المقترح، وسبل التغلب عليها:

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

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

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

- ضرورة امتلاك الإرادة الإدارية لدى المسئولين عن اختيار القيادات المدرسية، لتنقية التشريعات والقوانين المنظمة لسير العمل بالمدارس، وإلغاء ما يمكن أن يؤدي إلى الروتين، واستبدالها بتشريعات وقوانين أخرى ملائمة لتطبيق كل ما هو جديد ومفيد من اتجاهات القيادة المدرسية.

- ضرورة توفير الحد الأدنى من الإمكانات المادية المناسبة للعبء الموجود على عاتق القيادات المدرسية، بحيث يمكنها العمل في أجواء من الراحة النفسية والعلاقات الاجتماعية المناسبة للإنتاج، والتي تسهم بدورها في إيجاد مناخ مدرسي مناسب.
- ضرورة تبذل الجهات المسئولة عن التعليم جهودها لتجنيب القيادات المدرسية الصراعات والمنازعات والعصبيات ،والتى تؤثر بشكل سلبي على أداء القيادات المدرسية ومن ثم تدنى المخرجات المدرسية.

قائمة المراجع

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(١٠) أسعد درويش مفتي:مرجع سابق، ص ٣٤.

(١١) المرجع السابق، ص ٣٤.

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

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

(14) see:

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

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

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

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

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

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

(١٥) راجع:

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

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

(١٧) المرجع سابق ، ص١٠٣.

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

[٢٤] عبد الغنى عبود وآخرون : **التربية المقارنة – منهج وتطبيقه**، دار الفكر العربى، القاهرة ، ١٩٩٧، ص ٧٨.

[٢٥] نبيل سعد خليل: "**التربية المقارنة – الأصول المنهجية ونظم التعليم الإلزامي**"، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٩، ص ص ١٩٥–١٩٨.

[٢٦] شاكر فتحى أحمد وهمام بدراوى زيدان: "**التربية المقارنة (المنهج – الأساليب– التطبيقات)**"، **مجموعة النيل العربية**، القاهرة، ٢٠٠٤، ص ١٢١.

[٢٧] رضا أحمد إبراهيم: "مدخل تحليل النظم في البحث التربوى المقارن"، **التربية**، مج ١ ، ع ١ ، ١٩٩٨، ص ص ٢٢٥–٢٢٦.

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

[٢٩] عبد الحميد المغربي:" **نظم المعلومات الإدارية :الأسس والمبادئ**"، المكتبة العصرية، المنصورة،٢٠٠٢، ص ١٧.

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

[٣١] عثمان الكيلاني وآخرون:"**المدخل إلى نظم المعلومات الإدارية**"،دارالمناهج للنشر والتوزيع،عمان، ٢٠٠٠،ص ١٥.

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

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

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

[35] [35] Tony Bush & David Jackson:Op.Cit.,p.417.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[٤٩] محمد منير مرسي:مرجع سابق، ص ٩١.

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

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

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

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

[54] Denise Vaillant:Op.Cit.,p.2.

[55] Bill Mulford: Op.Cit.,p.46-47.

[56] Anthony H Normore:"**Ethics an Values in Educational Administration Florida International**", University Miami Florida, Vol.3. ,No2., Winter 2004,p.234.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(77)Michael Barber & Others:"**Capturing the Leadership Premium: How the World's Top School Systems are Building Leadership Capacity for the Future**", London, McKinsey & Co,2010,p.23-24.

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

(79)Tan Lay Choo & Linda Darling Hammond :Op.Cit.,p.39-40.

(80)Ibid.,p.39-40.

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

(82)Ronald H. Heck : Op.Cit.,p.152.

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

(84)Ronald H. Heck : Op.Cit.,p.152.

(85)M.Leask&I.Terrell:"**Development planning and school improvement for middle managers**", London, Kogan Page,1997,p.1.

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

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

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

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

(90) Ibid.,p.303.

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

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

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

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

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

(96)Ibid.,pp.554-555.

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

(98)Ibid.,p.25.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

111 Ibid.,pp.1-3.

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

(113)C. Dimmock, & Cy.Tan **:Op.Cit.,**p.12.

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

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

(116)Stephan Gerhard Huber & Mel West :Op.Cit.pp.1082-1083.

(117)C. Dimmock, & Cy.Tan **:Op.Cit.,**p.12.

(118)Michael Barber & Others:Op.Cit.,p.13.

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

120 **Ibid.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(132) see:

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

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

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

(135)A.Hargreaves& Others :Op.Cit.,p.9.

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

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

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

(139)Ministry of Education:Op.Cit.,p.33-34.

(140)Ministry of Education:Op.Cit.,p.19.

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

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

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

(144)Ministry of Education:Op.Cit.,p.12.

(145)P.Linnakylä,:"**Finland**",In H. Döbert, E. Klieme, & W. Stroka (Eds.),:Op.Cit.,p.157.

(146)A.Hargreaves& Others :Op.Cit.,p.28-29.

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

(148)P.Linnakylä:"**Finland**",In H. Döbert, E. Klieme, & W. Stroka (Eds.),Op.Cit.,pp.157-178.

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

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

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

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

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

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

(155)Ibid.,pp.34-35.

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

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

(158) see:

- E.Aho, & Others: Op.Cit.,p.119.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(170).Hargreaves & Others**:Op.Cit.,**p.17-21.

(171)K.Värri & J.Alava:Op.Cit.,p.7.

(172)A.Hargreaves & Others:Op.Cit.,pp.3-8.

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

(174) see:

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

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

(176)Ibid.,p.69.

(177)Nikola Radivojevic :Op.Cit.,p.96.

(178)K.Värri & J.Alava:Op.Cit.,p.6.

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

(180) see:

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

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

(182) see:

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

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

(184)see:

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

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

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

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

(188)K .Värri & J .Alava :Op.Cit.,p.9-11.

(189) Ministry of Education: Op.Cit.,p.39-40.

(190)Atso Taipale: Op.Cit.,p.28-29.

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

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

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

(194)Ministry of Education: Op.Cit.,p.34-36.

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

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

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

(198)A.Hargreaves & Others: Op.Cit.,p.2.

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

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

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

(202)Ibid.,p.10.

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

(204)Pasi Sahlberg : Op.Cit.,p.p.2-3.

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

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

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

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

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

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

(211)Language according to age and gender by region 2011, **Statfi: Statistics - Population structure**,Op.Cit.

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

(213)Seppo Tiihonen:Op.Cit., P. 41.

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

(215)Ibid.

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

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

[٢١٨] قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٤٢٨ لسنة ٢٠١٣ باللائحة التنفيذية للباب السابع لقانون التعليم بشأن التعيين في وظائف التعليم والترقيات والتأديب والتعاقد.

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

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

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

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

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