القيادة الموزعة مدخل لتحقيق مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الفنية الصناعية في جمهورية مصر

إعداد

د/ عمر نصير مهران رضوان

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية - جامعة عين شمس

ملخص البحث:

القيادة الموزعة مدخل لتحقيق مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الفنية الصناعية في جمهورية مصر العربية

عمر نصير مهران رضوان

تخصص التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

البريد الالكتروني: Omarnosair55@gmail.com

تمثل القيادة الموزعة شبكة متفاعلة للقادة والأتباع الذين يغيرون الأدوار بشكل دوري وفقاً لمتطلبات الوضع، وهي قيادة تشاركية جماعية تمتلكها الجماعة، ولا تتمثل في فرد وإنما يمثلها فريق قيادي، ويمكن لأي فرد بالمدرسة أن ينضم للفريق القيادي بها، وهو ما يضمن تنوع الخبرات في الفريق القيادي بما يساهم في تحقيق الأهداف المرسومة، وينبغي للقيادة المدرسية كي تضمن تحقيق مجتمعات التعلم المهنية أن يكون تأثير مدير المدرسة موجهاً وداعماً لعمل الفريق القيادي بالمدرسة، وأن يكون لذلك أكبر الأثر على النتائج التعليمية للطلاب، وهو ما يتطلب بناء ثقافة تشاركية تستند إلى رسالة ورؤية وقيم وأهداف مشتركة والتزام مشترك من الفريق القيادي بتحقيقها. وقد استخدم البحث الراهن المنهج الوصفي، وتمثلت أداة البحث في استبيان موجه إلى عينة من الهيئة الإدارية والتدريسية بمدارس التعليم الفني الصناعي نظام الثلاث سنوات في مصر للكشف عن واقع ممارسات القيادة الموزعة بتلك المدارس، ومن ثم التوصل إلى متطلبات بناء مجتمعات تعلم مهنية بالمدارس الفنية الصناعية بجمهورية مصر العربية في ضوء القيادة الموزعة.

الكلمات المفتاحية: القيادة الموزعة، مجتمعات التعلم المهنية، المدارس الفنية الصناعية، الفريق القيادي.

Abstract

Distributed Leadership As An Approach For Accomplishment Of Professional Learning Communities In Industrial Technical Schools In The Arab Republic Of Egypt

Omar Naseer Mahran Radwan

Comparative Education and Educational Administration, Faculty of Education, Ain Shams University, Cairo, Egypt.

Email: **Omarnosair55@gmail.com**

Distributed Leadership (DL) is an interactive network of leaders and followers who change their roles periodically according to the actual situation requirements. The DL is a collective participatory leadership owned by the whole group, and it is not represented by a certain individual, but it is really represented by a leadership team. In addition, any member of the school community can join the leadership team, which ensures the diversity of experiences in the leadership team and contributes to the achievement of the school main goals. Moreover, for the school leadership to ensure the accomplishment of the school professional learning communities, the school manager should guide and support the work of the school leadership team, and this should have the greatest impact on the students' learning outcomes, which requires building a participatory culture that is based on a common mission, vision, values, goals and commitment of the leadership team to achieve them all. The present research used the descriptive research methodology, and applied a questionnaire directed to samples of an administrative and teaching staff in the industrial technical education schools (three years study system) in Egypt, to investigate the current situation related to the practices of the distributed leadership in these schools, hence the researcher could reach to the actual requirements needed by the industrial technical education schools in Arab Republic of Egypt for building professional learning communities in the light of distributed leadership concept.

Keywords: Distributed Leadership - Professional Learning Communities - Industrial technical schools - the leadership team.

القسم الأول: الإطار العام للبحث

مقدمة:

تعد القيادة المدرسية ركناً ركيناً في نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها، فلا توجد مدرسة متميزة بدون قيادة متميزة، فالقيادات المدرسية الناجحة تلعب دوراً كبيراً في توجيه العاملين من الهيئة الإدارية والتدريسية بالمدرسة وحفز هممهم، ورفع روحهم المعنوية بما يؤدي إلى كفاءة الأداء وفعاليته، ومن ثم تحقيق أهداف المدرسة وتحقيق التميز والريادة.

ويتعدد الأفراد المسئولون عن توفير الأشكال المختلفة من الخدمات والقيادة في المدرسة، ومن أهمهم مدير المدرسة، ونائب مدير المدرسة، والمعلم الأول، والمعلمين في التخصصات المختلفة وغيرهم، ولا شك أن هؤلاء جميعاً لابد وأن تتوافر فيهم سمات القيادة الفعالة على جميع المستويات [١]، وذلك لسببين أولهما أن يكونوا قدوة لطلابهم ينقلون لهم تلك السمات ففاقد الشيء لا يعطيه، والسبب الثاني يرجع لأهمية القيادة الجماعية في تحقيق المدرسة لأهدافها، ومن هنا ظهرت فكرة القيادة الموزعة وبدأت تطبيقاتها في المؤسسات التربوية أولاً – وذلك على غير العادة – ومن ثم انتقلت إلى ميادين الإدارة الأخرى.

وتمثل القيادة الموزعة شبكة متفاعلة للقادة والأتباع الذين يغيرون الأدوار بشكل دوري وفقاً لمتطلبات الوضع، وهناك ثلاثة أساليب تحتل أهمية بالنسبة لمفهوم القيادة الموزعة تتمثل في أنه بالإمكان توزيع الوظائف القيادية أو توسيعها بحيث تشمل قادة متعددين، ويحدث التوزيع التعاوني عندما تغدو أفعال أحد القادة قاعدة ومنطلق لأفعال القادة الآخرين، ويحدث التوزيع التشاركي عندما يعمل القادة بشكل منفصل ومستقل ولكن من أجل هدف مشترك، أما التوزيع المنسق فيحدث عندما يقوم أفراد مختلفون بقيادة مهام متعاقبة. [٢]

ومن ثم فالقيادة الموزعة قيادة تشاركية تمتلكها الجماعة، ويمكن لأي فرد بالمدرسة أن ينضم للفريق القيادي بها، وهو ما يضمن تنوع الخبرات في الفريق القيادي بما يساهم في تحقيق الأهداف المرسومة.

وينبغي للقيادة المدرسية كي تضمن تحقيق مجتمعات التعلم المهنية أن يكون تأثير مدير المدرسة موجهاً وداعماً لعمل الفريق القيادي بالمدرسة، وأن يكون لذلك أكبر الأثر على النتائج التعليمية للطلاب، وهو ما يتطلب بناء ثقافة تشاركية تستند إلى رسالة

ورؤية وقيم وأهداف مشتركة والتزام مشترك بتحقيقها، وأن تكون الفرق القيادية المشكلة من المدير والمعلمين منخرطة في ممارسات تهدف لتحسين نتاجات الطلاب الموجهة بالنتائج، وأن تكون هناك أهداف ذكية وواضحة يمكن تحقيقها من خلال العمل التعاضدي للفرق التشاركية، ويتطلب ذلك تقديم الدعم لتلك الفرق ومراجعة مدي تحقق الأهداف والاحتفال معهم بالنجاح. (٣)

ونظراً لأهمية التعليم الثانوي الفني باعتباره قاطرة التنمية للوطن، حيث يلعب دوراً كبيراً في تأهيل شريحة كبيرة من الشباب بالقدرات والمهارات التي تمكنهم من تلبية احتياجات سوق العمل من العمالة المتعلمة والمدربة والماهرة، والتي يمكنها التعامل مع واقع التكنولوجيا الحديثة، وهو ما يتطلب قيادة واعية ديمقراطية تشاركية جماعية تستطيع تحقيق الآمال المعقودة على هذا النوع من التعليم.

وينقسم التعليم الفني في مصر إلى نوعين: الأول تعليم ثانوي فني مدته ثلاث سنوات، والنوع الثاني تعليم ثانوي فني مدته خمس سنوات، حيث يهدف النوع الأول إلى إعداد فئة الفني في مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والإدارة والخدمات، وتنمية الملكات الفنية لدى الدارسين، ويحدد وزير التربية والتعليم بعد موافقة المجلس الأعلى للتعليم مواصفات المدارس الفنية وخطط العمل بها، والمسئوليات الملقاة على عاتق قياداتها، ويقبل بالتعليم الثانوي الفني نحو ٧٠% من جملة الطلبة المقبولين بالمرحلة الثانوية، ويتم توزيع المقبولين بتلك المدارس على النحو التالي: ٤٧% بالتعليم الفني الصناعي، و ١٣% بالتعليم الفني الزراعي، و ٤٠% بالتعليم الفني التجاري. (٤)

مشكلة البحث:

بالرغم من أهمية ومحورية التعليم الثانوي الفني كأساس لأي مشروع نهضوي للدولة والمجتمع، غير أن الواقع الفعلي يشير إلى وجود العديد من أوجه القصور التي تعوق هذا التعليم عن تحقيق أهدافه، وتعوق الممارسات القيادية لمديري المدارس، وتعوق مشاركة الهيئة الإدارية والتدريسية في إدارة تلك المدارس، ومن أبرز تلك المعوقات:

١. اتسام نظام التعليم في مصر بالمركزية بحكم نشأة نظام التعليم في مصر وتاريخه، وبالرغم من الجهود والتشريعات المتعددة ما زالت التوجيهات في مختلف جوانب النظام التعليمي تأتي من المركز ممثلاً في وزارة التربية والتعليم أو ديوان الوزارة.(٥)
٢. عجز القيادات المدرسية عن اتخاذ قرارات تعليمية ذات شأن، فليس من سلطة المدرسة اتخاذ قرارات بشأن اعتماد منهج أو تجريبه، أو إقامة علاقات مع المجتمع المحيط بالمدرسة دون توجيه أو إذن من إدارة التعليم المختصة أو ديوان الوزارة. (٦)

٣. "غياب الديمقراطية عن جو المجتمع المدرسي ونظام إدارتها".(٧)
٤. "سيادة النزعة التسلطية عند بعض المديرين، وعدم رغبة الكثير من المعلمين في التعاون أو المشاركة في إدارة المدرسة".(٨)
٥. تعذر نجاح المشاركة في ظل الإدارة التقليدية القائمة، فالبيئة الحالية للمدرسة لا تساعد على إحداث المشاركة وتعايش أطرافها معاً. (٩)

ومن ثم يمكن بلورة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تحقيق مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الفنية الصناعية في جمهورية مصر العربية في ضوء مدخل القيادة الموزعة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما الأسس النظرية للقيادة الموزعة وعلاقتها بمجتمعات التعلم المهنية؟
٢. ما واقع الممارسات القيادية بالمدارس الفنية الصناعية في جمهورية مصر العربية؟
٣. ما متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الفنية الصناعية بجمهورية مصر العربية في ضوء القيادة الموزعة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. الوقوف على الأسس النظرية للقيادة الموزعة.
٢. الوقوف على الأسس النظرية لبناء مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس.
٣. التعرف على واقع الممارسات القيادية بالمدارس الفنية الصناعية في جمهورية مصر العربية.
٤. التوصل إلى متطلبات بناء مجتمعات تعلم مهنية بالمدارس الفنية الصناعية بجمهورية مصر العربية في ضوء القيادة الموزعة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في مواكبة التوجهات العالمية نحو الاهتمام بالتعليم الفني باعتباره قاطرة التقدم للمجتمعات النامية، وكذلك ندرة البحوث التي تناولت القيادة الموزعة كمدخل لتطوير الممارسات القيادية بالمدارس الفنية الصناعية.

حدود البحث:

يتناول البحث القيادة الموزعة كمدخل لتحقيق مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الفنية الصناعية في جمهورية مصر العربية، وتم اختيار المدارس الثانوية الفنية الصناعية للتطبيق عليها لأنها الأكبر من حيث العدد مقارنة بالأنماط الأخرى من المدارس الفنية الزراعية والتجارية والفندقية، وتم الاقتصار عليها لاختلاف طبيعتها ومشاكلها وبالتالي نمط قياداتها عن الأنواع الأخرى من التعليم الفني، كما تم الاقتصار على المدارس الفنية الصناعية نظام السنوات الثلاث لأنها هي الأكثر عددا والأكثر طلاباً وبالتالي تمثل عصب التعليم الفني الصناعي وكتلته الأكبر.

مصطلحات البحث

يتناول البحث المصطلحات التالية:

القيادة الموزعة Distributed Leadership

يعرف البحث الحالي القيادة الموزعة للمدرسة على أنها "ممارسات قيادية جماعية ناتجة عن تفاعل قيادات متعددة بالمدرسة حسب الموقف المدرسي ومجموعة التابعين، وبما يضمن الاستفادة من الخبرات المتنوعة لأعضاء المجتمع المدرسي في قيادة العمل المدرسي، وتتسم تلك القيادة الجماعية بالديناميكية حيث يتغير تشكيلها بتغير الموقف التعليمي مع مرور الوقت، وبما يضمن مشاركة بعض أو غالبية أعضاء المجتمع المدرسي في قيادة المدرسة نحو تحسين أدائها وتحقيق أفضل النتائج التعليمية الممكنة".

مجتمعات التعلم المهنية Professional Learning Community

يمكن تعريف مجتمعات التعلم المهنية بالمدرسة على أنها بناء لثقافة مدرسية داعمة لفكرة التغيير بالتركيز على احتياجات المدرسة، و نشر ثقافة التعاون والمشاركة للموارد والمعرفة بين أعضاء المجتمع المدرسي في إطار من مناخ مؤسسي قائم على الثقة والاحترام المتبادل بين الزملاء، وتؤدي مجتمعات التعلم المهنية إلى تعزيز تعلم الطلاب نتيجة لتحقيق ممارسات تدريس فعالة، وتحقيق تغيير ثقافي طويل المدى عن طريق دمج وتماسك وترابط جماعات العمل المدرسي بما يسهل عملية النمو المهني للهيئة الإدارية والتدريسية بالمدرسة.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات الأجنبية القيادة الموزعة في مجال التعليم كدراسة هيستر هلبيا (Hester Hulpia, 2009) عن القيادة الموزعة وتأثيرها على مخرجات التعليم الثانوى فى بلجيكا(١٠)، ودراسة رونالد هيك وفيليب هوليجر (Ronald H. Heck And Philip Halliger, 2009) عن مساهمة القيادة الموزعة في تحسين المدارس وتأثيرها على تطور مستوى الطلاب فى مادة فى الرياضيات(١١)، ودراسة دافيد هول وهيلين جنتر وجوانا براج (David J. Hall, Helen Gunter And Joanna Bragg, 2013)، عن نشأة وظهور القيادة الموزعة بالمدارس في إنجلترا(١٢)، ودراسة يي جين وشينج وجوا نان شينج (Yi-Gean Chen, JN. Cheng and Jao-Nan Cheng, 2014) حول العلاقة بين كل من قيادة فريق من المدراء والقيادة الموزعة والقيادة المتعددة الأطر وأثر ذلك على أداء المعلمين بالمدارس العامة في مكاو في الصين(١٣)، ودراسة دا سوم جانج (Jang, 2018Da Som) حول درجة تحقق القيادة الموزعة بالمدارس الثانوية(١٤)، ودراسة ماكس كلينيك (Max Klink, 2019) الاستكشافية في مجال متطلبات استدامة القيادة الموزعة في مدرسة العاصمة الثانوية بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية. (١٥)

كما تناولت العديد من الدراسات العربية القيادة الموزعة كدراسة ندى بنت ظافر بن محمد بن قليص الشهراني (٢٠١٠) عن تطوير الأداء الإداري بالمدارس الثانوية للبنات في ضوء مدخل القيادة الموزعة (١٦)، ودراسة عبد العزيز بن ناصر بن عبد العزيز الشثري (٢٠١٠) والتي هدفت إلى التوصل إلى تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري بالمدارس الثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل القيادة الموزعة(١٧)، ودراسة أحمد عبد الفتاح زكي ووحيد شاه بور حماد (٢٠١١) عن أسس القيادة الموزعة ومتطلبات تطبيقها في مدارس التعليم العام بمصر(١٨)، ودراسة ياسر فتحي الهنداوي المهدي وعائشة بنت سالم الحارثي وبدرية بنت عبد الله الرواحية الاستكشافية عن القيادة الموزعة والفعالية المدرسية في جمهورية مصر العربية وسلطنة عمان(١٩)، ودراسة فايز على الأسود ومحمد رجب ربيع (٢٠١٧)، حول درجة ممارسة القيادة الموزعة لدي مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة(٢٠)، ودراسة عباس عبد مهدي الشريفي وإيناس محمد إسماعيل عبد الله (٢٠١٧)، حول درجة ممارسة القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين(٢١)، ودراسة عبيد الله عبد الله علي العلياني وأشرف عبد حسن الألفي (٢٠١٨)، حول درجة تطبيق القيادة الموزعة في مدارس التعليم العام بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية(٢٢)، ودراسة حسن

محمد حسن العسيري (٢٠١٨)، عن القيادة الموزعة وعلاقتها بتطوير الأداء المهني لمعلمي مدارس المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية[٢٣]، ودراسة صالح بن غرم الله بن هندي الكناني الزهراني وعبد الرحمن بن أحمد صائغ (٢٠١٩) والتي دارت حول دراسة العلاقة بين درجة ممارسة القيادة الموزعة لقادة المدارس بمدارس التعليم الحكومي بمحافظة القويعية بالسعودية وعلاقتها بالثقة التنظيمية[٢٤].

منهج البحث وأداته:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب لدراسة موضوع البحث الحالي، وتمثلت أداة البحث في استبيان موجه إلى عينة من الهيئة الإدارية والتدريسية بمدارس التعليم الفني الصناعي نظام الثلاث سنوات في مصر للكشف عن واقع ممارسات القيادة الموزعة بتلك المدارس.

أقسام البحث:

يتضمن البحث الحالي خمسة أقسام رئيسة، بيانها على النحو التالي:

القسم الأول: الإطار العام للبحث، ويشتمل على: المقدمة، والمشكلة، والأهداف، والأهمية، والمصطلحات، ومنهج البحث وأداته، وأقسام البحث.

القسم الثاني: الإطار النظري للبحث، ويدور حول الأسس النظرية للقيادة الموزعة وعلاقتها بمجتمعات التعلم المهنية.

القسم الثالث: الدراسة النظرية لواقع الممارسات القيادية بالمدارس الفنية الصناعية في جمهورية مصر العربية.

القسم الرابع: الدراسة الميدانية لواقع الممارسات القيادية بالمدارس الفنية الصناعية في جمهورية مصر العربية.

القسم الخامس: نتائج البحث، ومتطلبات بناء مجتمعات تعلم مهنية بالمدارس الفنية الصناعية بجمهورية مصر العربية في ضوء القيادة الموزعة.

القسم الثاني: القيادة الموزعة مدخل لتحقيق مجتمعات التعلم المهنية بالمدرسة

(إطار نظري):

تمهيد:

كان أول ذكر لمصطلح القيادة الموزعة عام ١٩٥٠ م في "علم النفس الاجتماعي"، ثم اختفت وتوارت عن البحوث حتى ظهرت مرة أخرى عام ١٩٩٠م كمصطلح في "علم التنظيم"، ومن ثم تم تبنيها وتطبيقها في المؤسسات التربوية[٢٥]، ومع مطلع الألفية الجديدة أصبحت القيادة الموزعة شائعة الاستخدام في بحوث القيادة التربوية، وانتقلت منها إلى مجالات أخرى متعددة، وتم تطبيقها في مجال إدارة الأعمال التجارية وحتى في مجال السياحة[٢٦]، ومن ثم فهي فكرة تتسم بأنها بدأت في مجال التربية ثم انتقلت منها – وذلك على غير المعتاد – إلى مجال الإدارة العامة وإدارة الأعمال، وهو مؤشر على مدى ارتباطها بمجال القيادة التربوية وهو مجال يتطلب أن يكون المدير قائد والمعلم قائد، حتى يكونوا قدوة لطلابهم تنتقل منهم سمات القيادة إلى الجيل الجديد، وهو ما تحرص عليه نظم التعليم المتقدمة من حيث إنشاء جيل جديد قادر على قيادة مجتمعاته نحو المستقبل.

والقيادة الموزعة تعني أن المهام القيادية مقسمة على مجموعة من الأفراد وليست مفوضة من قبل القائد، وهي نمط قيادي يعترف بأهمية القدرات والمواهب الفردية جنباً إلى جنب مع العمل الجماعي، ومن ثم فالقيادة الموزعة ذات طبيعة تبادلية حيث يتم توزيع الممارسات القيادية على مجموعة من القادة والأتباع في مجموعات وفرق عمل جماعية يتم فيها تبادل أدوار القيادة حسب الموقف وطبيعة النشاط، ويتم إنجاز المهمة من خلال التفاعل والعمل الجماعي. [٢٧]

(أولاً) نماذج القيادة الموزعة

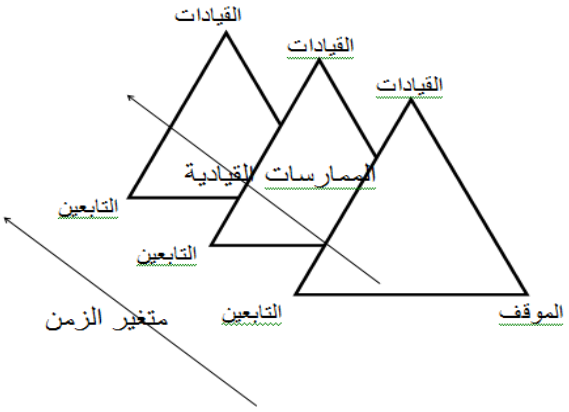
تتعدد نماذج القيادة الموزعة، ومن أهمها:

(١) نموذج سبيلين للقيادة الموزعة Spillane's Distributed Leadership Model

ينظر نموذج سبيلين للقيادة الموزعة من منظور مختلف عن المنظور التقليدي للقيادة باعتبارها قائد وموقف ومجموعة تابعين، حيث ينظر لها باعتبارها مجموعة ممارسات قيادية تتضمن قيادة جماعية تضم اثنين أو أكثر من القيادات المدرسية، ومن

خلال هذا المنظور الجديد تغيرت النظرة نحو القيادة وأصبحت ممارسة جماعية للقيادة بدلاً من التمحور التقليدي نحو دراسة دور القائد وقدراته وسماته وإدراكاته، ومن ثم يركز هذا النموذج على الممارسات القيادية بوصفها نتاج تفاعل العناصر القيادية الفاعلة بالمدرسة والموقف المدرسي والأدوات الإدارية مثل جداول أعمال الاجتماعات وأدلة المناهج الدراسية وبطاقات الوصف الوظيفي ونماذج مراقبة الأداء وغيرها من الأدوات المساعدة في العمل الإداري المدرسي. (٢٨)

فالقيادة الموزعة وفق هذا المنظور تتسع لتصبح ممارسات قيادية ناتجة عن تفاعل قيادات متعددة بالمدرسة تتضمن اثنين أو أكثر من القيادات المدرسية، وهو ما يتحدد حسب الموقف المدرسي ومجموعة التابعين، حيث تتطلب قيادة المدرسة قيادة جماعية ديناميكية تتغير حسب الموقف المدرسي فربما تضم تلك القيادة الجماعية في موقف ما نائب مدير المدرسة ويتشارك معه في المسئولية مجموعة من المعلمين القادة في موقف ما، وربما يتغير تشكيل تلك القيادة الجماعية في موقف آخر وبتغير الموقف التعليمي، حيث يلاحظ أن تلك الممارسات القيادية أكبر من مجموع الممارسات القيادية لكل قائد منفردا. (٢٩)



شكل رقم (١) نموذج سبيلين للقيادة الموزعة(*)

(*)James P. Spillane(2012), Distributed Leadership, San Francisco: Jossey-Bass Wiley & Sons, P.3.

والشكل السابق يوضح نموذج سبيلين للقيادة الموزعة باعتبارها ممارسات قيادية تتكون من أربعة عناصر رئيسة، أولها القيادة الجماعية لمجموعة القيادات المدرسية بدلاً من القائد الواحد وفقاً للنماذج التقليدية للقيادة، وثانيها الموقف المدرسي، وثالثها مجموعة التابعين أو المرؤوسين، وأضاف هذا النموذج بعد آخر للقيادة وهو الزمن، حيث

إن تلك القيادة الجماعية ليست ثابتة بل تتغير بتغير الموقف التعليمي، وحيث إن المواقف المدرسية والقضايا والمشكلات متغيرة بتغير الزمن ومن ثم يدخل متغير الزمن كمكون رابع من مكونات القيادة الموزعة وفقاً لنموذج سبيلين الموضح بالشكل.

(٢) نموذج جرون للقيادة الموزعة Gronn's Distributed Leadership Model

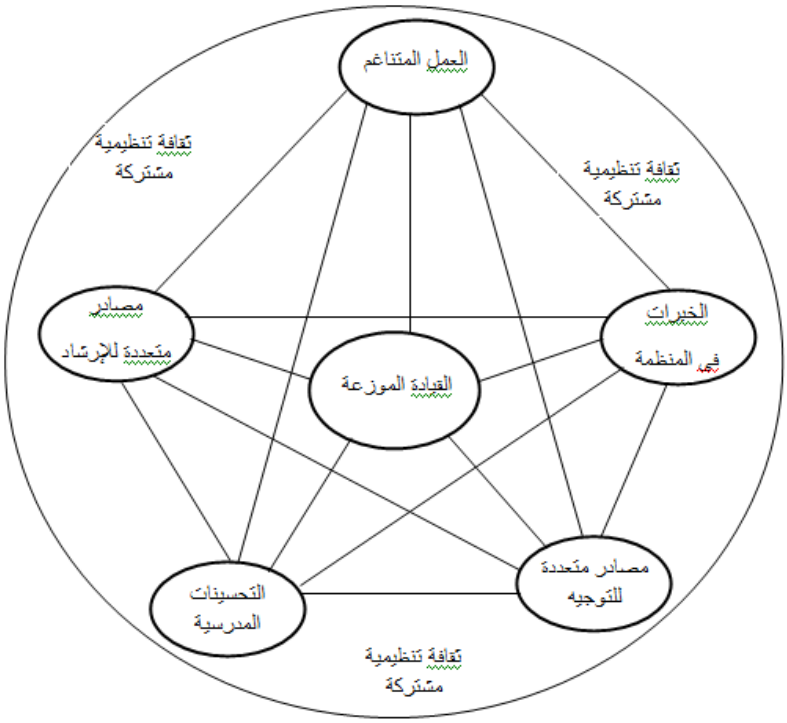
يرى جرون أن القيادة الموزعة تضيف نهج جديد لقيادة متعددة بما يعيد صياغة رؤية جديدة للقيادة باعتبارها قيادة مجمعة تتوزع بين بعض أو غالبية وربما كل أعضاء المنظمة، وهو ما يتضمن تقسيم مجمل المهام والإمكانات التكنولوجية اللازمة لإنجاح تلك المهام على العاملين بالمنظمة، حيث تشتمل الإمكانات التكنولوجية على الإمكانات الملموسة من أدوات وإمكانات مادية والمكونات غير الملموسة كالقيم والرؤية ومصالح أعضاء المنظمة. (٣٠)

ويركز جرون على فلسفة العمل المتناغم كضرورة لنجاح القيادة الموزعة، حيث يعمل الجميع في تناغم وتكامل لتجميع المبادرات القيادية وخبرات الأفراد لضمان تحقيق أفضل نتيجة أكبر من مجموع أعمالهم ومهامهم منفردة، حيث تشتمل القيادة الموزعة وفق هذا النموذج على ثلاثة مكونات، وهي: (٣١)

١. قيادة جماعية يقوم بها بعض أو غالبية أو كل الأعضاء.
٢. تقسيم الإمكانات التكنولوجية على جميع أعضاء المنظمة.
٣. العمل المتناغم بين أفراد الفريق القياد.

(٣) نموذج المور للقيادة الموزعة Elmore's Distributed Leadership Model

قام ريتشلارد ألمور (٢٠٠٠) بتطوير نموذج للقيادة الموزعة من خلال ربطه بتحسين التعليم والأداء المدرسي، ومن خلال تجاوز نظرية السمات كأساس للقيادة، والولوج إلى مدى أرحب للقيادة باعتبارها "دفع وتوجيه وإرشاد"، وهو ما يتطلب استخدام مصادر وخبرات متعددة للقيادة، والتأكيد في هذا المضمار على أهمية الخبرات الفردية، والعمل في تناغم وتفاهم للوصول إلى هدف مشترك وهو تحسين التعليم والأداء المدرسي، وهو ما يعني أن قيادة عمليات تحسين الأداء التعليمي يتطلب تضافر الجهود بين العاملين من مختلف مجالات الخبرة في قيادة جماعية للعمل المدرسي. (٣٢)



شكل رقم (٢) نموذج ألمور للقيادة الموزعة (*)

(*) Monique Whittington Davis (2009), Op.Cit, P.15

ويتناول الشكل عناصر القيادة الموزعة وفقاً لنموذج ألمور والتي تتضمن الاستفادة من الخبرات المتنوعة في التنظيم لقيادة العمل المدرسي، والعمل في تناغم، واستخدام مصادر متعددة للإرشاد والتوجيه، وتوافر ثقافة تنظيمية مشتركة بين العاملين بالمنظمة.

(ثانياً) خصائص القيادة الموزعة

تنطوي القيادة الموزعة على عدد من الخصائص، والتي قد تبرر الأخذ بها كإستراتيجية ناجحة لإدارة المدارس، وهي: (٣٣)

١. **القيادة الموزعة نتاج العمل الجماعي، فالعمل الجماعي أفضل وأكثر إنتاجية من العمل الفردي، ومن ثم تعتمد القيادة الموزعة في ممارساتها القيادية على فرق العمل.**

٢. القيادة الموزعة قائمة على الاعتراف بالخبرات وتقديرها، فالمهام المتعددة تتطلب خبرات متنوعة، وهو ما لا يمكن توافره في شخص واحد على قمة السلطة، كما أن تعقد التنظيم المدرسي لا يتوقع معه لفرد واحد أن يقوده منفرداً.
٣. القيادة الموزعة تقترح الحدود المفتوحة من خلال دور قيادي للمدير والمعلمين، ويمكن أن تضم إلى جانبهم التلاميذ وأولياء الأمور، والمنتسبين والعاملين بالإدارة المدرسية.

ويحدد وودز وآخرون ثلاث سمات وخصائص رئيسة تميز القيادة الموزعة، وهي: (٣٤)

١. ملكية الجماعة: فالقيادة الموزعة تمتلكها الجماعة Group وليس الفرد Individual، وأنها نتاج تضافر الجهود بطريقة تجمع بين المبادرة والخبرة، والنتيجة هي منتج أو طاقة أكبر من مجموع الجهود الفردية للعاملين.
٢. الحدود مفتوحة : وتشير إلى انفتاح حدود القيادة فيما يتعلق بمن يمكن أن ينضم إلى الفريق القيادي للمنظمة.
٣. تنوع خبرات الفريق القيادي: بمعني القيادة الموزعة تضم خبرات متنوعة من الأفراد المنتشرين في جميع أنحاء المنظمة، بحيث يتعاون الفريق القيادي بخبراته المتنوعة لمعالجة الموقف وفق أبعاده المختلفة.

(ثالثاً) مبادئ القيادة الموزعة

تنطوي القيادة الموزعة على عدد من المبادئ العامة، وذلك على النحو التالي: (٣٥)

١. القيادة الموزعة لا تعني تفويض السلطات وإنما تقتضي إيجاد أفضل الطرق للاستفادة من الخبرات والأفكار والجهود التي يبذلها الأفراد المنخرطين في العمل.
٢. القيادة الموزعة تشجع على تشارك الأفكار والمبادرات، وتكوين فرق العمل لمواجهة المشكلات والتحديات.
٣. القيادة الموزعة تهتم بالتعاون والثقة وليس بالمنافسة بين الوحدات والأقسام؛ فالجميع يتشاركون نفس الرسالة والأهداف حتى وإن اختلفت طريقة مساهمة كل فرد فيها.
٤. في ظل القيادة الموزعة ليس كل شخص صانع قرار بل يعد كل شخص خبيرا يسهم بخبرته في عملية صنع القرار.

٥. القيادة الموزعة تشجع على استخدام طرق غير تقليدية والبحث عن وسائل أفضل للتعامل مع الأشياء واختبار صحتها من خلال المراعاة المحسوبة للمخاطر.
٦. في بيئة العمل بالقيادة الموزعة تؤدي الأخطاء في الغالب إلي اكتشاف مداخل واتجاهات جديدة ذات قيمة.
٧. القيادة الموزعة تتيح لكل فرد أن يجعل وظيفته ذات فعالية وكفاءة وأهمية أكثر.
٨. في ظل القيادة الموزعة كل فرد له قيمة وتأثير وأهمية في إنجاز العمل.

(رابعاً) أبعاد القيادة الموزعة

يمكن القول أن هناك سبعة أبعاد للقيادة الموزعة، وذلك على النحو التالي: (٣٦)

١. التنظيم المدرسي الملائم: من حيث توافر الهيكل الرسمي الذي يسمح للهيئة الإدارية والتدريسية بالمدرسة بتبادل المعارف مع بعضهم البعض ومع الإداريين بالمدرسة.
٢. رؤية مدرسية جماعية: وهي نتاج المعتقدات الجماعية للهيئة العاملة بالمدرسة، حيث يكون للعاملين بالمدرسة مساهمة واضحة ودور في وضع رؤية للمدرسة، وبيان الرسالة المدرسية والأهداف التعليمية.
٣. ثقافة مدرسية محفزة: وهي المبادئ غير الملموسة التي تحدد المناخ السائد في المدرسة، حيث يتم تشجيع للهيئة الإدارية والتدريسية على اتخاذ أدوار قيادية بالمدرسة.
٤. برنامج تعليمي تشاركي: حيث يكون لجميع العاملين بالمدرسة الحق في تحسين العملية التعليمية، وتستند التغييرات المنشودة على البيانات التي يتم تحليلها من قبل المعلمين ومدير المدرسة.
٥. الأدوات التعليمية: وتشمل الأدوات التي يعتمد عليها مدير المدرسة والمعلمون في عملية تحليل البيانات المطلوبة لتقييم البرنامج التعليمي، مثل: تقارير المناطق التعليمية وتقييمات المعلمين وتكليفات الطلاب وخطط الدراسة.
٦. المعلمين القادة: وتتمثل في إتاحة الفرصة للمعلمين بالمدرسة في ممارسة الأدوار القيادية، وهو ما يؤدي إلى تطوير العملية التعليمية وتحسين التحصيل العلمي للطلاب.
٧. المدير القائد: حيث يتم اختيار مدراء للمدارس يمتلكون سمات القائد التعليمي، وتطوير مهاراتهم القيادية، وحثهم على تشجيع المعلمين على المشاركة في تحسين التحصيل العلمي للطلاب.

ويمكن القول أن هناك ثلاثة شروط لنجاح القيادة الموزعة، وهي: (٣٧)

١. تطوير ثقافة مدرسية تجسد التعاون، والثقة، والتعلم المهني، والمحاسبية المتبادلة.
٢. توافق قوي في الآراء حول المشاكل المهمة والأساسية التي تواجه المدرسة.
٣. الحاجة إلى الخبرات الثرية مع مداخل لتحسين فرص التعليم والتعلم بين أولئك الذين يعملون بالمدرسة.

(خامساً) مجتمعات التعلم المهنية

يرتبط مفهوم القيادة الموزعة بمفهوم آخر وهو مجتمعات التعلم المهنية والتي تعتبر امتداداً لقيادة المعلم داخل الفصل، ومن ثم أمكن تحديد أربعة أبعاد لقيادة المعلم لمجتمعات التعلم المهنية بالمدرسة، وذلك على النحو التالي: (٣٨)

١. ترجمة مبادئ تحسين المدارس في الممارسات الفردية داخل فصول الدراسة (دور الوسيط)
٢. مساعدة المعلمين الآخرين على التمسك بالتنمية المهنية وتشجيعهم على العمل التعاوني.
٣. لعب دور الوسيط في عملية تحسين المدارس باعتبار أن المعلمين مصدر مهم للخبرات والمعلومات.
٤. إقامة علاقات وثيقة مع المعلمين الآخرين بحيث يأخذ التعلم المتبادل مكانه اللائق.

وبناء على ما سبق تؤدي القيادة الموزعة إلى إعادة التأكيد على أهمية دور المعلم القائد في القيادة الجماعية للمدرسة، وهو ما يؤدي بالضرورة إلى انتقال هذه السمات القيادية من المعلم إلى الطلاب مع انتقال أثر التعلم من المعلم القائد الذي يمثل القدوة والمثل للطلاب، وهو ما يسهم في تحول المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية.

وتعتبر مجتمعات التعلم المهنية بمثابة منتديات أو تجمع للقيم المعبرة عن تطوير المعرفة من أجل حل المشكلات، حيث يتطلب بناء مجتمعات التعلم المهنية وضع أهداف لفريق التعلم، وتقاسم وتبادل الرؤية في إطار نهج نظمي شامل، وتساهم مجتمعات التعلم المهنية في تحقيق التعلم التنظيمي على المستويين الماكرو والميكرو من خلال طرق أكثر فعالية لتحقيق ذلك، ومجتمعات التعلم المهنية تتطلب مجموعة من الأفراد يسعون للتغيير بالتركيز على احتياجات المنظمة، وتؤدي مجتمعات التعلم المهنية إلى تعزيز تعلم الطلاب نتيجة لتحقيق ممارسات تدريس فعالة، ونشر ثقافة التعاون والمشاركة للموارد والمعرفة في إطار من مناخ مؤسسي قائم على الثقة والاحترام المتبادل بين الزملاء، وتوفير الظروف الداعمة لتأسيس مجتمعات التعلم المهنية والحفاظ على استمراريتها وديمومتها، والأهم من ذلك أن مجتمعات التعلم المهنية تهدف إلى تغيير

ثقافي طويل المدى عن طريق دمج وتماسك وترابط جماعات العمل بما يسهل عملية النمو المهني. (٣٩)

وتتطلب مجتمعات التعلم المهنية توافر مجموعة من المقومات، من أهمها: (٤٠)

١. توافر رؤية وأغراض مشتركة.
٢. ثقافة تعاونية مع التركيز على التعلم.
٣. الاستقصاء الجماعي للممارسات الأفضل في التعليم والتعلم.
٤. التوجه بالعمل.
٥. الالتزام بالتحسين المستمر.
٦. التركيز على النتائج.

وهناك علاقة قوية بين مجتمعات التعلم المهنية الناجحة ووجود قيادة محفزة وملهمة للمشاركين في عملية التعلم، ولدمج الحماس مع القدرة على حل المشكلات، والأهم من ذلك غرس فكرة المشاركة والملكية الجماعية للمدرسة، كما يؤدي وجود القيادة الفعالة إلى فتح نقاش علني يؤدي إلى مسار لبناء القدرة المؤسسية داخل بيئة العمل، والقيادة الفعالة توجه عملية صنع القرار خاصة في الأوقات التي تتطلب قرارات صعبة لتحقيق نتائج تتوافق مع الأهداف الرئيسة للمنظمة، وبناء على ذلك يتوجب على المنظمة تطوير برامج لممارسات القيادة الموزعة المواتية واللازمة لمجتمعات التعلم المهنية، والعمل على إكساب لموظفين الرئيسيين مهارات القيادة الموزعة، وخاصة كيفية استخدام تلك الممارسات لتسهيل تقديم مجتمعات التعلم المهنية لمخرجات ناجحة. (٤١)

القسم الثالث: واقع قيادة المدارس الفنية الصناعية في مصر (دراسة نظرية)

تمهيد:

يتناول هذا القسم من البحث واقع قيادة المدارس الفنية الصناعية في مصر، ومن ثم يتناول طبيعة التعليم الفني الصناعي في مصر، وقيادة مدارس التعليم الفني الصناعي في مصر

(أولاً) طبيعة التعليم الفني الصناعي في مصر

يعتبر التعليم الثانوي الفني من الأهمية بمكان باعتباره قاطرة التنمية في العديد من البلدان التي قفزت قفزات هائلة نحو التطور والتنمية كبلدان ما يطلق عليها النمور الأسيوية ودول جنوب شرق أسيا، حيث إنه يلعب دوراً كبيراً في تأهيل شريحة كبيرة من الشباب بالقدرات والمهارات التي تمكنهم من تلبية احتياجات سوق العمل من العمالة المتعلمة والمدربة والماهرة والتي يمكنها التعامل مع واقع التكنولوجيا الحديثة.

وقد خصص الدستور المصري مادة مستقلة عن التعليم الفني دلالة على مدي اهتمام الدولة وتقديرها للتعليم الفني باعتباره قاطرة التنمية إذا ما أحسن استثماره، حيث تتناول تلك المادة فلسفة الدولة المصرية تجاه التعليم الفني حيث تنص على أن "تلتزم الدولة بتشجيع التعليم الفني والتقني والتدريب المهني وتطويره، والتوسع في أنواعه كافة، وفقاً لمعايير الجودة العالمية، وبما يتناسب مع احتياجات السوق العمل".(٤٢)

ويعتبر التعليم الثانوي الفني ثاني اثنين من مسارات التعليم التي يلتحق بها الطالب خريج الحلقة الإعدادية (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي)، حيث يتمثل المسار الأول في التعليم الثانوي العام، والمسار الثاني يتمثل في التعليم الثانوي الفني، ويضم التعليم الثانوي الفني كلاً من التعليم التجاري والزراعي والفندقي والصناعي، ويتضمن التعليم الفني الصناعي نوعين من البرامج، البرنامج الأول وهو البرنامج التقليدي لتخريج فني ومدته ثلاث سنوات وأخر ممتد ومدته خمس سنوات لتخريج فني أول ومدرب في مجالات الصناعة والتجارة والزراعة والإدارة والخدمات.

ويهدف التعليم الثانوي الفني التقليدي (نظام الثلاث سنوات) إلى إعداد فئة "فني" في مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والخدمات، وتنمية الملكات الفنية لدي الدارسين بتلك المدارس، حيث يتم القبول في نوعيات التعليم الثانوي الفني بعد الحصول على شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي وفقاً للشروط القواعد التي يصدر بها قرار من وزير التعليم. (٤٣)

وقد حددت رؤية مصر ٢٠٣٠ في المحور السابع عن التعليم والتدريب التحديات الأساسية التي تواجه التعليم الفني، ومن أهمها: (٤٤)

١- ندرة المعلمين في بعض التخصصات وضعف كفاءة توزيعهم ويظهر ذلك نتيجة تشعب التخصصات وعدم وجود هيئات التدريس القادرة على التعامل معها بكفاءة.
٢- تدهور النظرة المجتمعية للتعليم المهني والفني ويحتاج الأمر على تغيير نظرة المجتمع عن التعليم الفني من اعتباره وسيلة لاستيعاب الفاشلين من التعليم العام إلى التركيز على دوره في معالجة البطالة والارتقاء بالاقتصاد.
٣- التفاوت في التغطية الجغرافية والنوعية نتيجة غياب آلية تربط التخصصات في التعليم الفني والتدريب والتوزيع الجغرافي والنوعي للصناعات، أصبح هناك تفاوت في التغطية الجغرافية داخل المحافظات، وقد أدى غياب هذه الآلية إلى عدم تناسب التخصصات مع ظروف المجتمع وخاصة للإناث في صعيد مصر.

٤- ضعف نظم التقويم والمتابعة والحوافز مما يؤدى إلى سوء الجودة في مستوى التعليم الفني.

٥- الاحتياج إلى الترابط والتكامل بين التعليم الفني والتدريب المهني والاتجاهات التعليمية الأخرى؛ حيث تعتبر مخرجات التعليم الأساسي مدخلات للتعليم الفني وتعتبر مخرجات التعليم الفني مدخلات للتعليم العالي في حال استكمال خرجي التعليم الفني التعليم العالي.

٦- تفاوت توزيع المدارس ومراكز التدريب وفقاً للعوامل الجغرافية واحتياجات الصناعة وينتج ذلك من غياب خطة واضحة تربط بين التوزيع الجغرافي للصناعات والنمو المتوقع لها، وكذلك في عدم وجود خطة واضحة لتطوير وبناء المدارس والفصول بما يخل بمبدأ التكافؤ في إتاحة الفرص التعليمية.

٧- ضعف المناهج التعليمية والتدريبية وعدم تحديثها وتكاملها لوجود انفصال بين احتياجات الصناعة ومناهج المؤسسة التعليمية فيما يخص المهارات والمعارف وعدم قناعة العديد من أصحاب المصلحة بالمناهج ووجود مشاكل بها.

٨- ضعف الدور الرقابي على المناهج التعليمية والتدريبية وضعف الإلزام بتطويرها والذي يعد من أسباب ضعف الربط بين المناهج والخطط والبرامج التعليمية والتدريبية ومتطلبات سوق العمل.

٩- ضعف التمويل وقلة مصادره مما يؤدى إلى نقص الإمكانيات المادية المتاحة للمؤسسات التعليمية ونقص عدد المدارس الفنية ومراكز التدريب.

١٠- عدم ملائمة مهارات خريجي التعليم الفني لمتطلبات سوق العمل؛ حيث توضح بعض استطلاعات الرأي السابقة عدم رضا أصحاب الأعمال والجهات الموظفة عن كفاءة ومستوى العاملين في القطاع الفني والمهني واحتياجهم للمهارات، مما يؤدى إلى تدهور النظرة المجتمعية إزاء التعليم الفني والمهني.

١١- غياب خطة واضحة تربط بين احتياجات سوق العمل ومتطلبات التعليم والتدريب المطلوبة، ويؤدى هذا إلى ضعف الارتباط بين التعليم الفني والتدريب من حيث التخصصات والمناهج ومتطلبات سوق العمل.

١٢- ضعف الكفاءة لبعض المعلمين حيث هناك انخفاض في كفاءة المعلمين في التخصصات المختلفة كما يشمل هذا التحدي ضعف مستوي معلمي المواد العملية وعدم مواكبتهم للتطورات التكنولوجية الحديثة والمتسارعة.

١٣- تدهور البنية التحتية لمعظم المدارس؛ حيث يؤدى نقص التمويل إلى ضعف البنية الأساسية لمعظم المدارس، كما يؤدى عدم توافر الفصول المجهزة بشكل كافي إلى كثافة الفصول وارتفاع نسبة أعداد الطلاب مقارنة بالمعلمين، وعدم وجود بيئة داعمة للطلاب مما يزيد من نسب التسرّب.

١٤- قلة الموارد اللازمة وارتفاع تكاليف التجهيزات لمدارس التعليم الفني والمهني والتي تحتاج الورش والمعامل إلى جانب الفصول مما يتطلب تجهيزات ومعدات ومواد خام، وهو ما يتطلب تمويلاً كبيراً غير متوفر.

(ثانياً) قيادة مدارس التعليم الفني الصناعي في مصر

تتولى إدارة التعليم الثانوي الفني على المستوى القومي وزارة التربية والتعليم ممثلة في قطاع التعليم الفني، والذي يضم الإدارة المركزية للتعليم الفني وتضم الإدارة العامة للتعليم الصناعي والزراعي والتجاري. (٤٥)

ويتشكل بكل مدرسة فنية مجلس إدارة تمثل فيه قطاعات الإنتاج والخدمات المعنية لمعاونة مدير المدرسة في الإدارة، ويصدر بتشكيل هذا المجلس واختصاصاته قرار من المحافظ المختص. (٤٦)

ويتم إدارة المدرسة الثانوية الفنية من قبل هيئة إدارية تتكون من: (٤٧)

(١) مدير عام للمدرسة ومهمته الإشراف على جميع العاملين بالمدرسة من النواحي الإدارية والمالية والفنية.
(٢) يعاون مدير المدرسة في مهامه نائب مدير المدرسة.
(٣) وكيل شئون الطلبة والامتحانات، ومهمتة المشاركة في الإشراف على العملية التعليمية من الناحية الفنية والإدارية بالمدرسة.
(٤) وكيل شئون العاملين ومهمته الإشراف على كل ما يخص العاملين بالمدرسة.
(٥) وكيل للمواد الثقافية لكل مدرسة فنيه (صناعي- زراعي – تجاري).
(٦) وكيل لكل مادة تخصصية فنية لكل مدرسة فنيه (صناعي – زراعي – تجاري).
(٧) وكيل لصيانة الآلات والمعدات.
(٨) وكيل للشئون المالية والمخزنية ومشروع رأس المال الدائم.

وبالإضافة إلى ذلك يشير القرار الوزاري رقم (٢٥٠) بتاريخ ٦/ ٩/ ٢٠٠٥ إلى أن إدارة المدرسة الفنية تتكون من المستويات التالية: (٤٨)

(١) مدير مدرسة.
(٢) نائب المدير إذا كانت المدرسة تشتمل على ١١ فصل فأكثر، ومهمته المعاونة في إدارة المدرسة.
(٣) ناظر المرحلة الثانوية إذا كانت المدرسة متعددة المراحل التعليمية، ومهمته الإشراف على القسم الثانوي.

(٤) وكيل لشئون التعليم، وهو مسئول عن شئون التعليم والتنمية المهنية وشئون الامتحانات وتقويم الطلاب.
(٥) وكيل لشئون الخدمات والأنشطة، والمسئول عن شئون الخدمات والإحصاء ووحدة البيانات والمعلومات، وشئون المبنى والتغذية، وشئون الطلاب، والأنشطة الطلابية.
(٦) وكيل للورش بمدارس التعليم الصناعي.
(٧) وكيل للإشراف على المزارع بمدارس التعليم الزراعي.
(٨) وكيل لمعامل الكمبيوتر بمدارس التعليم التجاري والفندقي.
(٩) ويختص كلاً من وكلاء المدرسة الفنية (صناعي – زراعي – تجارى) بجانب ذلك بالإشراف على مشروع رأس المال الدائم.

ويساعد مجلس الأمناء والآباء والمعلمين مجلس إدارة المدرسة الفنية الصناعية في تحقيق أهدافها، حيث يمارس مجلس الأمناء والآباء والمعلمين عمله في إطار قانون التعليم والقرارات الوزارية المنفذة له، ويختص بما يلي: (٤٩)

- المساهمة الفعالة مع إدارة المدرسة في وضع خطة متكاملة لتحقيق أهداف تطوير المدرسة، ومتابعة تنفيذها، وتذليل الصعوبات التي قد تواجهها.
- العمل على دعم العملية التعليمية وتطويرها وتحديثها بمصادر تمويل غير تقليدية، عن طريق تشجيع الجهود الذاتية للأفراد القادرين ورجال المجتمع المدني.
- التعاون مع إدارة المدرسة في وضع خطة تنفيذية لصيانة المباني والمرافق الخاصة بالمدرسة، وكذا الأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية الحديثة.
- العمل على دعم الأنشطة التربوية المدرسية، ومتابعة تنفيذها، من أجل تنمية شخصية الطلاب، ومساعدتهم على مواجهة الظواهر السلبية التي يتعرضون لها، مثل التدخين، والإدمان، والعنف.
- العمل على توفير الرعاية اللازمة، والبرامج والأنشطة التربوية اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير الرعاية الاقتصادية والاجتماعية للطلاب غير القادرين.
- التعاون بين المدرسة والمؤسسات الأخرى، كالجامعات، ومراكز الشباب، والجمعيات الأهلية، والإعلام، والثقافة، لاستثمار ما يوجد بها من إمكانات يمكن أن تسهم في دعم العملية التعليمية ورعاية الطلاب، مثل:الأفنية والملاعب، والمكتبات، ومعامل الكمبيوتر، والأدوات.

- تعزيز دور المدرسة في خدمة البيئة المحيطة والتعامل مع مشكلاتها وطموحاتها من خلال الأنشطة المختلفة كفصول محو الأمية والتوعية والنادي الصيفي.
- تقديم الخبرة والرأي لإدارة المدرسة في مختلف المجالات التربوية والتعليمية، والمعاونة في تذليل الصعوبات والمشكلات الطلابية والتعليمية والمشاركة في برامج تقويم سلوك الطلاب.
- تقرير صرف أي مبلغ من أموال ميزانيته لتحقيق الخطة التي يقررها المجلس وفي حدود الموازنة.
- اعتماد الحساب الختامي للمدرسة وفق الخطة المقدمة.
- إعداد التقرير السنوي الذي يعطي صورة مفصلة عن نشاطه وأعماله، والذي يتضمن المشروعات والخدمات التي قام بها أو شارك فيها مقرونة بما أنفق عليها، والصعوبات التي حالت دون تنفيذ بعض ما ورد في خطته، ولا يجوز عرض التقرير السنوي على الجمعية العمومية إلا بعد موافقة المجلس.

ويكون مدير المدرسة الفنية الصناعية بمثابة حلقة الاتصال بين المجلس وهيئة التدريس والعاملين والطلاب بالمدرسة، ويقدم للمجلس الملاحظات والمقترحات المتعلقة بالمشكلات والقضايا المهمة التي تخص المدرسة، ويتولى تنفيذ ما يتخذه المجلس بشأنها من قرارات، ويقدم تقريرًا عنها للمجلس في الجلسة التالية. (٥٠)

ويكون اختيار شاغلي وظيفة مدير مدرسة التعليم الفني من بين شاغلي وظيفة معلم أول (أ) على الأقل، ووظيفة وكيل مدرسة من بين شاغلي وظيفة معلم أول، ويكون الاختيار لمدة سنتين قابلة للتجديد، بشرط الحصول على مؤهل عال تربوي مناسب، أو مؤهل عال مناسب، بالإضافة إلى شهادة أو إجازة التأهيل التربوي، كذلك اجتياز برامج التنمية المهنية في مجال الإدارة المدرسية 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.(٥١)

وتتحدد المعايير الملزمة للأداء التعليمي لوظائف الإدارة المدرسية (المدير والوكلاء) بالمدارس العامة والفنية على النحو المبين في كل مجال من المجالات التالية: (٥٢)

(١) مجال الثقافة المؤسسية:

أ- رؤية خطط وأساليب واضحة للتعليم.

ب- بيئة تنظيمية ميسرة للتواصل الإنساني.

(٢) مجال المشاركة:

أ- الالتزام بقيم التشاور ومبادئه لدعم العمل الجماعي، وتوسيع فرص الحوار، والمناقشة، وتبادل الآراء والأفكار ومجالاتها.

ب- التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في تيسير تداول المعلومات ونشرها وصنع القرارات الرشيدة في تطوير التعليم واتخاذها.

ج- المشاركة المجتمعية.

(٣) مجال المهنية:

أ- التمكن المعرفي.

ب- التمكن المهاري.

ج- التنمية المهنية المستدامة.

د- الأخلاق المهنية.

(٤) مجال إدارة التغيير:

أ- مناخ تنظيمي داعم للتغيير التربوي الإبداعي.

ب- تغيير تربوي يرتكز على المبادرة وتشجيع التجريب والتجديد.

ج- تبنى المداخل العلمية في تعبئة الأفراد، وتحفيز الجهود، وتيسير عمليات التغيير.

د- إعداد خطط تقويم المدرسة وتطويرها، والمشاركة في متابعتها وتنفيذها، تمهيدًا للاعتماد التربوي.

ويضم التعليم الثانوي الفني الصناعي في مصر ثلاث فئات من المعلمين: (٥٣)

أ- معلمو المواد الثقافية

وهم معلمو (اللغة العربية، والتربية الدينية، واللغة الأجنبية، والرياضيات، والعلوم)، والذين يتم إعدادهم بكليات التربية المختلفة على النظام التكاملي، وأيضاً المعلمون الحاصلون على المؤهل الجامعي (الليسانس أو البكالوريوس) من إحدى الكليات الجامعية، والتحقوا بكليات التربية أو معهد الدراسات والبحوث التربوية التابع لجامعة القاهرة على النظام التتابعي حتى يحصلون على شهادة الدبلوم العام في التربية.

ب- معلمو المواد الفنية النظرية

وهم معلمو المواد النظرية المتعلقة بالإعداد للمهن الفنية، والذين يتم إعدادهم بكليات الهندسة، وكلية التكنولوجيا بالمطرية، والمعاهد العليا، وكليات الزراعة على النظام التكاملي، وحصلوا على المؤهل الجامعي البكالوريوس.

ج- معلمو المواد العملية

وهم معلمو الورش والتطبيقات العملية، ومعظمهم يحملون مؤهلات فوق المتوسط أي دبلوم المدارس الثانوية الفنية وسنتين دراسات تكميلية، والبعض الآخر يحمل مؤهل دبلوم المدارس الثانوية الفنية فقط ولم يتم إلحاقهم بدراسات تكميلية

وتتحدد المعايير الملزمة للأداء التعليمي لوظائف المعلمين بمدارس التعليم العام والفني على النحو المبين في كل مجال من المجالات التالية: (٥٤)

(١) مجال التخطيط

أ- تحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب.

ب- تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.

(٢) مجال خطة التعليم وإدارة الفصل وأساليبها:

أ- استخدام خطط وأساليب تعليمية استجابة لحاجات الطلاب.

ب- تيسير خبرات التعليم الفعال.

ج- إشراك الطلاب في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي.

د- توفير مناخ ميسر لتحقيق العدالة في التعامل مع الطلاب.

هـ- الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لتنشيط الطلاب وتحفيزهم.

و- إدارة الوقت المخصص للتعلم بكفاءة، والحد من الوقت المهدر.

(٣) مجال المادة العلمية:

أ- التمكن من بنية ومضمون المادة العلمية وفهم طبيعتها.

ب- التمكن من طرق البحث في المادة العلمية.

ج- تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى.

د- القدرة على إنتاج المعرفة.

(٤) مجال التقويم:

أ- التقويم الذاتي.

ب- تقويم الطلاب.

ج- التغذية الراجعة.

(٥) مجال مهنية المعلم:

أ- أخلاقيات المهنة.

ب- التنمية المهنية.

القسم الرابع: واقع قيادة المدارس الفنية الصناعية في مصر (دراسة ميدانية)

يتناول هذا القسم واقع المدارس الفنية الصناعية في جمهورية مصر العربية، وذلك من خلال إجراء دراسة ميدانية تهدف إلى الوقوف على واقع ممارسة القيادة الموزعة بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي في مصر نظام الثلاث سنوات، ومتطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بتلك المدارس في ضوء القيادة الموزعة وذلك من وجهة نظر أفراد العينة المكونة من الهيئة الإدارية والتدريسية بتلك المدارس.

وتم اختيار المدارس الثانوية الفنية الصناعية للتطبيق عليها لأنها الأكبر من حيث العدد مقارنة بالأنماط الأخرى من المدارس الفنية الزراعية والتجارية والفندقية، وتم الاقتصار عليها لاختلاف طبيعتها ومشاكلها وبالتالي نمط قياداتها عن الأنواع الأخرى من التعليم الفني، فوفقاً لكتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ الذي تصدره وزارة التربية والتعليم بلغ عدد المدارس الثانوية الصناعية ١٢٢٧ مدرسة، بينما بلغ عدد المدارس الثانوية الزراعية ٢٥٦ مدرسة، والمدارس الثانوية التجارية ٧٧٩ مدرسة، والمدارس الثانوية الفندقية ١٢٦ مدرسة، وتم الاقتصار على المدارس الفنية الصناعية

نظام السنوات الثلاث لأنها هي الأكثر عددا والأكثر طلاباً وبالتالي تمثل عصب التعليم الفني الصناعي وكتلته الأكبر. (٥٥)

وتبلغ مدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي في مصر ١٢٢٧ مدرسة، بإجمالي عدد فصول يبلغ ٢٥١٢٣ فصل، وتضم ٩٠٢٣٣١ طالب وطالبة، النسبة الأكبر منهم من البنين (٥٧٠٩٩٨ طالب) والنسبة الأقل من البنات (٣٣١٣٣٣ طالبة)، ويبلغ إجمالي المعلمين المعينين والمعينين بعقود ٩٣٥٩٩ معلم، وذلك وفق كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩ الذي تصدره وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني سنوياً. (٥٦)

أداة البحث:

اتساقاً مع طبيعة البحث وتحقيقاً لأهدافه، تم الاستعانة بالاستبيان كأداة لإجراء الدراسة الميدانية، وتكون الاستبيان من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول يتناول البيانات الأساسية للمستجيب، والجزء الثاني عبارة عن مجموعة من العبارات طلب من المستجيب اختيار درجة من ثلاث حول مدى تحقق العبارة في الواقع الفعلي بمجال عمله بالمدرسة وتدور حول واقع ممارسة القيادة الموزعة بمدارس التعليم لثانوي الفني الصناعي في مصر.

عينة البحث:

مدارس و فصول حسب المرحلة والتبعية والموقع
للعام الدراسى 2018 / 2019
جملة الثانوى الصناعى

المديريـــة	مـــدارس					فصـــول				
	حكومى	خاص	حضر	ريف	اجمالى	حكومى	خاص	حضر	ريف	اجمالى
القاهرة	106	3	109	0	109	2002	37	2039	0	2039
الاسكندرية	36	1	37	0	37	903	11	914	0	914
البحيرة	77	2	59	20	79	2315	33	1825	523	2348
الغربية	57	0	40	17	57	1329	0	1080	249	1329
كفر الشيخ	33	0	23	10	33	762	0	620	142	762
المنوفية	60	0	30	30	60	1237	0	788	449	1237
القليوبية	57	0	40	17	57	1455	0	1073	382	1455
الدقهلية	142	2	76	68	144	2312	19	1436	895	2331
دمياط	32	0	29	3	32	583	0	511	72	583
الشرقية	68	0	55	13	68	2084	0	1782	302	2084
بورسعيد	24	0	24	0	24	289	0	289	0	289
الاسماعيلية	32	0	28	4	32	379	0	334	45	379
السويس	21	0	21	0	21	424	0	424	0	424
الجيزة	59	0	38	21	59	1103	0	846	257	1103
الفيوم	37	0	22	15	37	939	0	600	339	939
بني سويف	38	0	26	12	38	819	0	649	170	819
المنيا	52	0	46	6	52	1388	0	1262	126	1388
اسيوط	34	0	27	7	34	768	0	674	94	768
سوهاج	54	0	37	17	54	1299	0	942	357	1299
قنا	51	0	33	18	51	873	0	573	300	873
الاقصر	24	0	16	8	24	367	0	269	98	367
أسوان	56	0	29	27	56	705	0	466	239	705
مرسى مطروح	15	0	13	2	15	124	0	107	17	124
الوادى الجديد	11	0	11	0	11	99	0	99	0	99
البحر الاحمر	22	0	22	0	22	155	0	155	0	155
شمال سيناء	14	0	12	2	14	219	0	207	12	219
جنوب سيناء	7	0	6	1	7	91	0	73	18	91
الإجمالى	1219	8	909	318	1227	25023	100	20037	5086	25123

تم تطبيق الاستبيان على عينة من الهيئة الإدارية والتدريسية بمدارس التعليم الفني الصناعي نظام الثلاث سنوات بلغت ٦٠٠ مفردة موزعة على محافظات القاهرة والدقهلية وأسوان، باعتبار أن القاهرة هي العاصمة وتضم عدداً كبير من المدارس الفنية الصناعية بلغ (١٠٦) مدرسة فنية صناعية حكومية، والدقهلية باعتبارها أكبر محافظة بالوجه البحري ومصر كلها تضم مدارس صناعية حكومية (١٤٢) مدرسة، وأسوان باعتبارها أكبر محافظة بالوجه القبلي تضم مدارس صناعية حكومية (٥٦) مدرسة، وذلك كما هو موضح بالجدول رقم (١).

جدول رقم (١): عدد الاستمارات الموزعة على عينة البحث والفاقد والمستبعد والصالح منها والنسبة المئوية لها

الموزع	الفاقد	العائد	المستبعد	الصالح	النسبة المئوية للصالح
٦٠٠	١٢٦	٤٧٤	٦٦	٤٠٨	%٦٨

ثبات الاستبيان:

ويقصد به دقة الاستبيان ومدى اتساق عباراته وتجانسها، وقد تم حساب معامل الثبات باستخدام اختبار ألفا كرونباخ، وللتحقق من ثبات الاستبيان قام الباحث باختيار عينة من (٣٠) فرداً من المجتمع الأصلي تم تطبيق الاستبيان عليهم، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٩٤و٠) وهي نسبة كبيرة أكبر من ٧و٠، وهي قيمة مرتفعة مما يشير إلى تجانس عبارات الاستبيان، ومن ثم صلاحيته للتطبيق.

المعالجة الإحصائية:

بعد تفريغ بيانات الاستمارات الصالحة من الاستبيان الموزع على أفراد العينة بالمحافظات المختارة، تم المعالجة الإحصائية للبيانات بالاستعانة بالأساليب التالية:

(١) حساب النسب المئوية للتكرارات للتعرف على توزيع استجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات الاستبيان.

(٢) اختبار مربع كاي (كا^{٢}) (X^2 Chi square) ، وذلك للمقارنة بين التكرارات المشاهدة أو الملاحظة (هـ) ، والتكرارات المتوقعة (ق) ، وفقاً للمعادلة التالية:

$$\text{كا}^{٢} = \frac{\text{مجـ (هـ – ق)}^{٢}}{\text{ق}}$$

وتم استخدام (كا^{٢}) في البحث الحالي لبيان دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة على كل عبارة من حيث درجة ممارستها أو تحققها في الواقع الفعلي.

(٣) تفريغ الاستمارات للوقوف على رأي العينة فيما يتعلق بالأسئلة المفتوحة.

نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها:

تنقسم نتائج الدراسة الميدانية إلى نتائج مرتبطة بدرجة ممارسة القيادة الموزعة بمدارس التعليم لثانوي الفني الصناعي في مصر، ونتائج مرتبطة بوجهة نظر المعلمين والإداريين بتلك المدارس حول متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم لثانوي الفني الصناعي في مصر في ضوء القيادة الموزعة.

جدول رقم (٢): دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة نحو درجة ممارسة القيادة الموزعة بمدارس التعليم لثانوي الفني الصناعي في مصر

م	العبارة	درجة الممارسة						كا^{٢}	الدلالة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة			
		ك	%	ك	%	ك	%		
١	تبني قيادات المدرسة لنمط الإدارة التشاركية في تسيير العمل المدرسي.	165	40.4	178	43.6	65	15.9	56.27	دالة**
٢	يتم منح أدوار قيادية لرؤساء الأقسام بالمدرسة.	220	53.9	109	26.7	79	19.4	81.52	دالة**
٣	تمكين المعلمين من قيادة فرق العمل بالمدرسة.	138	33.8	99	24.3	171	41.9	19.10	دالة**
٤	تمكين المعلمين من المشاركة في صنع القرارات المرتبطة بعملهم.	79	19.4	208	51.0	121	29.7	63.84	دالة**

م	العبارة	درجة الممارسة						كا٢	الدلالة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة			
		ك	%	ك	%	ك	%		
٥	توفير فرص لتنمية المهارات القيادية للمعلمين والإداريين بالمدرسة.	124	30.4	101	24.8	183	44.9	26.32	دالة**
٦	منح استقلالية للمعلمين في أداء مهامهم وتقديم مبادراتهم.	198	48.5	104	25.5	106	26.0	42.62	دالة**
٧	الاستفادة من الخبرات المتنوعة بالمدرسة في صنع القرارات الرئيسة بها.	75	18.4	210	51.5	123	30.1	69.07	دالة**
٨	تشجيع العمل ضمن فرق عمل بالمدرسة.	90	22.1	181	44.4	137	33.6	30.57	دالة**
٩	تمكين المعلمين من المشاركة في إدارة المدرسة وتسيير العمل بها.	122	29.9	85	20.8	201	49.3	51.64	دالة**
١٠	يتم بث الشعور بالثقة في قدرات المعلمين بالمدرسة وإمكاناتهم.	195	47.8	115	28.2	98	24.0	39.65	دالة**
١١	يتم تمكين المعلمين من قيادة التغيير بالمدرسة.	44	10.8	154	37.7	210	51.5	105.34	دالة**
١٢	تفويض صلاحيات للمعلمين الخبراء في حل الصراعات بالمدرسة.	191	46.8	122	29.9	95	23.3	36.21	دالة**
١٣	تشجيع المعلمين والإداريين بالمدرسة على تقديم مبادرات لتطوير العمل بالمدرسة.	85	20.8	150	36.8	173	42.4	30.77	دالة**
١٤	منح الكوادر الإدارية أدوار قيادية في عملية التطوير بالمدرسة.	47	11.5	173	42.4	188	46.1	88.62	دالة**

** تعني أنها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

وبتحليل نتائج الجدول السابقة بالنسبة لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة من الهيئة الإدارية والتدريسية بمدارس التعليم الفني الصناعي في مصر نحو درجة ممارسة القيادة الموزعة بمدارس التعليم لثانوي الفني الصناعي في مصر، يمكن ملاحظة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو تلك الممارسات المدرجة بالجدول؛ حيث جاءت قيمة كا^{2} المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بما يعني إمكانية تعميم النتائج التي تم التوصل إليها على مجتمع العينة بدرجة ثقة عالية (٩٩%)، وبتحليل نتائج الجدول السابق يمكن ملاحظة ما يلي:

- توجد ممارسات قيادية موزعة تتم بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المعلمين والإداريين بمدارس التعليم الفني الصناعي بمصر، كمنح أدوار قيادية لرؤساء الأقسام بالمدرسة، ومنح استقلالية للمعلمين في أداء مهامهم وتقديم مبادراتهم، وبث الشعور بالثقة في قدرات المعلمين بالمدرسة وإمكاناتهم، وتفويض صلاحيات للمعلمين الخبراء في حل الصراعات بالمدرسة.
- توجد ممارسات قيادية موزعة تتم بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين والإداريين بمدارس التعليم الفني الصناعي بمصر، ومنها تبني قيادات المدرسة لنمط الإدارة التشاركية في تسيير العمل المدرسي، وتمكين المعلمين من المشاركة في صنع القرارات المرتبطة بعملهم، والاستفادة من الخبرات المتنوعة بالمدرسة في صنع القرارات الرئيسة بها، وتشجيع العمل ضمن فرق عمل بالمدرسة.
- توجد ممارسات قيادية موزعة تتم بدرجة منخفضة من وجهة نظر المعلمين والإداريين بمدارس التعليم الفني الصناعي بمصر، ومنها تمكين المعلمين من قيادة فرق العمل بالمدرسة، وتوفير فرص لتنمية المهارات القيادية للمعلمين والإداريين بالمدرسة، وتمكين المعلمين من المشاركة في إدارة المدرسة وتسيير العمل بها، وتمكين المعلمين من قيادة التغيير بالمدرسة، وتشجيع المعلمين والإداريين بالمدرسة على تقديم مبادرات لتطوير العمل بالمدرسة، ومنح الكوادر الإدارية أدوار قيادية في عملية التطوير بالمدرسة.

جدول رقم (٣): دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة نحو متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم لثانوي الفني الصناعي في مصر في ضوء القيادة الموزعة.

م	العبارة	درجة الأهمية						كا٢	الدلالة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة			
		ك	%	ك	%	ك	%		
١	تبني ثقافة تنظيمية داعمة للتعلم الجماعي والعمل بروح الفريق.	220	53.9	100	24.5	88	21.6	78.35	دالة**
٢	عقد اجتماعات منتظمة تضم فئات المجتمع المدرسي بهدف تطوير العمل وحل مشكلات المدرسة.	110	27.0	180	44.1	118	28.9	21.59	دالة**
٣	تشكيل فرق عمل من المعلمين في كل تخصص لتطوير الأداء المهني في تخصصهم.	199	48.8	136	33.3	73	17.9	58.37	دالة**
٤	تشجيع المعلمين على الالتحاق بدورات تدريبية في مجال القيادة المدرسية.	208	51.0	100	24.5	100	24.5	57.18	دالة**
٥	تطبيق أسلوب الإشراف بالأقران لتبادل الخبرات بين المعلمين.	107	26.2	177	43.4	124	30.4	19.60	دالة**
٦	تحفيز الإداريين بالمدرسة على تبادل الخبرات والتعلم من الآخرين.	183	44.9	172	42.2	53	13.0	76.43	دالة**
٧	تشجيع العاملين بالمدرسة على حضور ندوات ومؤتمرات داخل المدرسة وخارجها.	168	41.2	165	40.4	75	18.4	41.07	دالة**

م	العبارة	درجة الأهمية						كا٢	الدلالة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة			
		ك	%	ك	%	ك	%		
٨	دعم وتنفيذ الأفكار والمبادرات التي يقدمها المعلمين والإداريين بالمدرسة.	188	46.1	173	42.4	47	11.5	88.19	دالة**
٩	تفعيل عمل وحدة التدريب والتقويم بالمدرسة.	170	41.7	157	38.5	81	19.9	33.99	دالة**
١٠	تشجيع المعلمين على عمل بحوث إجرائية حول القيادة المدرسية.	87	21.3	156	38.2	165	40.4	26.78	دالة**
١١	تهيئة مناخ تعاوني يسهل عملية الاتصال بين جميع أفراد المدرسة.	230	56.4	155	38.0	23	5.6	161.51	دالة**

** تعني أنها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

وبتحليل نتائج الجدول السابقة بالنسبة لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة من الهيئة الإدارية والتدريسية بمدارس التعليم الفني الصناعي في مصر نحو متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم لثانوي الفني الصناعي في مصر في ضوء القيادة الموزعة، يمكن ملاحظة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو درجة أهمية تلك المتطلبات المذكورة في الجدول؛ حيث جاءت قيمة كا٢ المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) ، وبتحليل نتائج الجدول السابق يمكن ملاحظة ما يلي:

- توجد متطلبات ذات أهمية كبيرة لنجاح تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم لثانوي الفني الصناعي في مصر في ضوء القيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين والإداريين بتلك المدارس، كتبني ثقافة تنظيمية داعمة للتعلم الجماعي والعمل بروح الفريق، وتشكيل فرق عمل من المعلمين في كل تخصص لتطوير الأداء المهني في تخصصهم، وتشجيع المعلمين على الالتحاق بدورات تدريبية في مجال القيادة المدرسية، وتحفيز الإداريين بالمدرسة على تبادل الخبرات والتعلم من الآخرين، وتشجيع العاملين بالمدرسة على حضور ندوات ومؤتمرات داخل المدرسة وخارجها، ودعم وتنفيذ الأفكار والمبادرات التي يقدمها المعلمين والإداريين

بالمدرسة، وتفعيل عمل وحدة التدريب والتقويم بالمدرسة، وتهيئة مناخ تعاوني يسهل عملية الاتصال بين جميع أفراد المدرسة.

- توجد متطلبات ذات أهمية متوسطة لنجاح تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم لثانوي الفني الصناعي في مصر في ضوء القيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين والإداريين بتلك المدارس، كعقد اجتماعات منتظمة تضم فئات المجتمع المدرسي بهدف تطوير العمل وحل مشكلات المدرسة، وتطبيق أسلوب الإشراف بالأقران لتبادل الخبرات بين المعلمين.
- ترى غالبية عينة الدراسة من الهيئة الإدارية والتدريسية أن قيام المعلمين بعمل بحوث إجرائية حول القيادة المدرسية متطلب ذا أهمية منخفضة لنجاح تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم لثانوي الفني الصناعي في مصر في ضوء القيادة الموزعة، وربما يرجع ذلك إلى أن غالبية العينة ترى أن ضغوط العمل بمدارس التعليم الفني الصناعي لا تسمح ولا تتيح الوقت للقيام بتلك البحوث.

القسم الخامس: نتائج البحث ومتطلبات بناء مجتمعات تعلم مهنية بالمدرسة الفنية الصناعية في ضوء القيادة الموزعة

باستقراء الإطار النظري للقيادة الموزعة وأسس بناء مجتمعات التعلم المهنية، والواقع النظري والميداني لممارسات القيادة الموزعة بمدارس التعليم الفني الصناعي بجمهورية مصر العربية، يمكن التوصل إلى النتائج التالية:

١. يُنظر للقيادة الموزعة للمدرسة على أنها ممارسات قيادية جماعية ناتجة عن تفاعل قيادات متعددة بالمدرسة حسب الموقف المدرسي ومجموعة التابعين.
٢. القيادة الموزعة قيادة ديناميكية متغيرة بتغير الموقف التعليمي حيث يدخل متغير الزمن كمكون رابع من مكونات القيادة الموزعة.
٣. تتضمن القيادة الموزعة للمدرسة مشاركة بعض أو غالبية أعضاء المجتمع المدرسي في قيادة المدرسة بهدف تحسين أدائها وتحقيق أفضل النتائج التعليمية الممكنة.
٤. تتطلب القيادة الموزعة للمدرسة تناغم وتكامل الممارسات القيادية لتجميع المبادرات القيادية وخبرات الأفراد لضمان تحقيق أفضل نتيجة.
٥. الممارسات القيادية الموزعة أكبر من مجموع الممارسات القيادية لكل قائد منفردا.
٦. تهدف القيادة الموزعة للمدرسة إلى قيادة عمليات تحسين التعليم والأداء المدرسي.
٧. تقترح القيادة الموزعة حدوداً مفتوحةً من خلال دور قيادي للمدير والمعلمين، ويمكن أن تضم إلى جانبهم التلاميذ وأولياء الأمور، والمنتسبين والعاملين بالإدارة المدرسية.

٨. تتطلب القيادة الموزعة وجود خبرات متنوعة من الهيئة الإدارية والتدريسية بالمدرسة بحيث يتعاون الفريق القيادي بخبراته المتنوعة لمعالجة الموقف وفق أبعاده المختلفة.
٩. تشجع القيادة الموزعة على تشارك الأفكار والمبادرات، وتكوين فرق العمل لمواجهة المشكلات والتحديات.
١٠. تشجع القيادة الموزعة على استخدام طرق غير تقليدية والبحث عن وسائل أفضل للتعامل مع الأشياء واختبار صحتها من خلال المراعاة المحسوبة للمخاطر.
١١. تحرص القيادة الموزعة على أن يكون لكل عضو بالمدرسة قيمة وتأثير وأهمية في إنجاز العمل.
١٢. تعمل القيادة الموزعة على الاستخدام الفعال للموارد لتحقيق أهداف المدرسة وحل المشكلات وتنفيذ الأنشطة الهادفة لتطوير المدرسة.
١٣. تؤدي مجتمعات التعلم المهنية إلى تعزيز تعلم الطلاب نتيجة لتحقيق ممارسات تدريس فعالة.
١٤. يعتبر التعليم الثانوي الفني من الأهمية بمكان باعتباره قاطرة التنمية في العديد من البلدان التي قفزت قفزات هائلة نحو التطور والتنمية.
١٥. يلعب التعليم الثانوي الفني دوراً كبيراً في تأهيل شريحة كبيرة من شريحة الشباب بالقدرات والمهارات التي تمكنهم من تلبية احتياجات سوق العمل.
١٦. يهدف التعليم الثانوي الفني في مصر إلى إعداد فئة "فني" في مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والخدمات، وتنمية الملكات الفنية لدي الدارسين بتلك المدارس.
١٧. توجد تحديات أساسية تواجه التعليم الفني في مصر كندرة المعلمين في بعض التخصصات، وتدهور النظرة المجتمعية للتعليم الفني باعتباره وسيلة لاستيعاب الفاشلين عن التعليم العام، وانخفاض كفاءة المعلمين في التخصصات المختلفة وضعف مستوي معلمي المواد العملية وعدم مواكبتهم للتطورات التكنولوجية الحديثة والمتسارعة، وتدهور البنية التحتية لمعظم المدارس المتزامن مع قلة الموارد اللازمة وارتفاع تكاليف التجهيزات لمدارس التعليم الفني.
١٨. تعتبر المدارس الثانوية الفنية الصناعية الأكبر من حيث العدد مقارنة بالأنماط الأخرى من المدارس الفنية الزراعية والتجارية والفندقية.
١٩. توجد ممارسات قيادية موزعة تتم بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المعلمين والإداريين بمدارس التعليم الفني الصناعي بمصر، كمنح أدوار قيادية لرؤساء الأقسام بالمدرسة، ومنح استقلالية للمعلمين في أداء مهامهم وتقديم مبادراتهم، وبث الشعور بالثقة في قدرات المعلمين بالمدرسة وإمكاناتهم، وتفويض صلاحيات للمعلمين الخبراء في حل الصراعات بالمدرسة.

٢٠.توجد ممارسات قيادية موزعة تتم بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين والإداريين بمدارس التعليم الفني الصناعي بمصر، ومنها تبني قيادات المدرسة لنمط الإدارة التشاركية في تسيير العمل المدرسي، وتمكين المعلمين من المشاركة في صنع القرارات المرتبطة بعملهم، والاستفادة من الخبرات المتنوعة بالمدرسة في صنع القرارات الرئيسة بها، وتشجيع العمل ضمن فرق عمل بالمدرسة.

٢١.توجد ممارسات قيادية موزعة تتم بدرجة منخفضة من وجهة نظر المعلمين والإداريين بمدارس التعليم الفني الصناعي بمصر، ومنها تمكين المعلمين من قيادة فرق العمل بالمدرسة، وتوفير فرص لتنمية المهارات القيادية للمعلمين والإداريين بالمدرسة، وتمكين المعلمين من المشاركة في إدارة المدرسة وتسيير العمل بها، وتمكين المعلمين من قيادة التغيير بالمدرسة، وتشجيع المعلمين والإداريين بالمدرسة على تقديم مبادرات لتطوير العمل بالمدرسة، ومنح الكوادر الإدارية أدواراً قيادية في عملية التطوير بالمدرسة.

وبناء على ماسبق، يمكن القول أن بناء مجتمعات تعلم مهنية بالمدرسة الفنية الصناعية في ظل قيادة موزعة يتطلب ما يلي:

١. **توافر هيكل رسمي يسمح للهيئة الإدارية والتدريسية بالمدرسة بتبادل المعارف مع بعضهم البعض ومع الإداريين بالمدرسة.**
٢. **توافر برنامج تعليمي تشاركي بحيث يكون لجميع العاملين بالمدرسة الحق في تحسين العملية التعليمية**
٣. **إتاحة الفرصة للمعلمين في ممارسة أدوار قيادية مؤثرة تساهم في تطوير الأداء التدريسي والإداري بالمدرسة.**
٤. **اختيار مدراء للمدارس يمتلكون سمات القائد التربوي التشاركي.**
٥. **غرس فكرة المشاركة والملكية الجماعية للمدرسة.**
٦. **تعزيز استقلالية أعضاء المجتمع المدرسي وتوفير المناخ الإبداعي اللازم من اجل المشاركة في تطوير وتحديث المدرسة.**
٧. **توفير مناخ إبداعي للهيئة الإدارية والتدريسية بالمدرسة من خلال المشاركة والمساندة والدعم والاستقلالية وحرية التفكير والتنمية المهنية المستمرة.**
٨. **وجود ثقافة مدرسية داعمة لفكرة التغيير بالتركيز على احتياجات المدرسة.**
٩. **وجود مناخ مؤسسي قائم على الثقة والاحترام المتبادل بين الزملاء.**

١٠. توجد متطلبات أساسية لنجاح تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم لثانوي الفني الصناعي في مصر في ضوء القيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين والإداريين بتلك المدارس، من أهمها:

- تبني ثقافة تنظيمية داعمة للتعلم الجماعي والعمل بروح الفريق.
- تشكيل فرق عمل من المعلمين في كل تخصص لتطوير الأداء المهني في تخصصهم.
- تشجيع المعلمين على الالتحاق بدورات تدريبية في مجال القيادة المدرسية.
- تحفيز الإداريين بالمدرسة على تبادل الخبرات والتعلم من الآخرين.
- تشجيع العاملين بالمدرسة على حضور ندوات ومؤتمرات داخل المدرسة وخارجها.
- دعم وتنفيذ الأفكار والمبادرات التي يقدمها المعلمين والإداريين بالمدرسة، وتفعيل عمل وحدة التدريب والتقويم بالمدرسة، وتهيئة مناخ تعاوني يسهل عملية الاتصال بين جميع أفراد المدرسة.

١١. توجد متطلبات ذات أهمية متوسطة لنجاح تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم لثانوي الفني الصناعي في مصر في ضوء القيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين والإداريين بتلك المدارس، كعقد اجتماعات منتظمة تضم فئات المجتمع المدرسي بهدف تطوير العمل وحل مشكلات المدرسة، وتطبيق أسلوب الإشراف بالأقران لتبادل الخبرات بين المعلمين.

١٢. توجد متطلبات ذات أهمية منخفضة لنجاح تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم لثانوي الفني الصناعي في مصر في ضوء القيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين والإداريين بتلك المدارس، كالقيام بعمل بحوث إجرائية حول القيادة المدرسية، وربما يرجع ذلك إلى أن غالبية العينة ترى أن ضغوط العمل بمدارس التعليم الفني الصناعي لا تسمح ولا تتيح الوقت للقيام بتلك البحوث.

هوامـش البحث:

[١] عادل عبد الفتاح سلامة وآخرون (٢٠١٥)، الإدارة المدرسية والصفية، القاهرة: مكتبة السحاب للنشر والتوزيع، ص ٥٠.

[٢] روبرت جاي مارزانو وتيموثي ووترز وبرايان إي ماكنلتي (٢٠٠٩)، القيادة المدرسية الناجحة: من البحوث إلى النتائج، الطبعة الثانية، ترجمة هلا نافع الخطيب، الرياض: العبيكان، ص ٣٩.

[٣] مارك جونسون (٢٠١٨)، رعاية القيادة في المجتمع التعلمي المهني، الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، ص ص ٢٥-٢٦.

[٤] بيومي محمد ضحاوي (٢٠١٣)، نظام التعليم المصري في مقدمة الألفية الثالثة، القاهرة: دار الفكر العربي، ص ص ١١٧-١١٨.

[٥] المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٠)، " تطوير الإدارة المدرسية" ، تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، الدورة السابعة والعشرون ، ١٩٩٩ – ٢٠٠٠، القاهرة، ص ٤٨.

[٦] المرجع السابق، ص ٤٩.

[٧] المجالس القومية المتخصصة (٢٠١٣)، " رؤية مستقبلية للتعليم قبل الجامعي" ، تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، الدورة الأربعون ، ٢٠١٢ – ٢٠١٣، القاهرة، ص ٢٠.

[٨] المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٠)، مرجع سابق، ص ٥٦.

[٩] المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٣)، " تفعيل دور المشاركة المجتمعية في تحسين جودة التعليم العام" ، تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، الدورة الحادية والثلاثون ، ٢٠٠٣ – ٢٠٠٤، القاهرة، ص ٢٨.

[10]. Hester Hulpia (2009), "Distributed Leadership And Organizational Outcomes In Secondary Schools", A Unpublished Doctorate Submitted To Faculty Of Psychology And Educational Sciences, Ghent, Belgium: Gent University.

[11]. Ronald H. Heck And Philip Halliger (2009), "Assessing The Contribution Of Distributed Leadership To School Improvement And Growth In Math Achievement", American Educational Research Journal, Vol. 46, No. 3, Pp. 659-689.

[12]. David J. Hall, Helen Gunter And Joanna Bragg (2013), "The Strange Case Of The Emergence Of Distributed Leadership In Schools In England", Educational Review, Vol. 65, No. 4, 467–487.

[13]. Yi-Gean Chen, JN. Cheng and Jao-Nan Cheng (2014), "Relationship Among Principals' Team Leadership, Distributed Leadership, and Multi-frame Leadership and Teachers' Performance in Public Schools", Proceedings Paper to international Conference on Social Education and Management Engineering (SEME), from 20 to 21 MAY, Macao, CHINA, 2014, Pp. 192-195.

[14]. Da Som Jang (2018), "Validation of a Test of Distributed Leadership in Secondary schools", The Journal of Korean Teacher Education, Vol. 35, Issue. 1, Pp. 289-320.

[15]. Max Klink (2019), "The Sustainability of Distributed Leadership", Unpublished Ph.D Dissertation, University Of Pittsburgh, School of Education Department, United States -Pennsylvania.

[١٦] ندى بنت ظافر بن محمد بن قليص الشهراني (٢٠١٠)، "تطوير الأداء الإداري بالمدارس الثانوية للبنات في ضوء مدخل القيادة الموزعة، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم التربية وعلم النفس كلية التربية بأبها، جامعة الملك خالد، ٢٠١٠.

[١٧] عبد العزيز بن ناصر بن عبد العزيز الشثري (٢٠١٠)، "تطوير الأداء الإداري بالمدارس الثانوية للبنات في ضوء مدخل القيادة الموزعة – تصور مقترح"، مجلة التربية، العدد ٢٨، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مايو ٢٠١٠، ص ص ١٣-٥٦.

[١٨] أحمد عبد الفتاح زكي ووحيد شاه بور حماد (٢٠١١)، "القيادة الموزعة: أسسها ومتطلبات تطبيقها في مدارس التعليم العام بمصر- دراسة تحليلية"، مجلة كلية التربية، العدد ١٠، بورسعيد: جامعة بورسعيد، يونيو ٢٠١١، ص ص ٤٥٣- ٤٩٠.

[19]. Aisha Salim Ali Al-Harthi, Yasser F. Hendawy Al-Mahdy (2016), "Distributed Leadership And School Effectiveness In Egypt And Oman: An Exploratory Study", International Journal Of Educational Management, Vol. 31, Issue: 6, Pp.801-813.

[٢٠] فايز على الأسود ومحمد رجب ربيع (٢٠١٧)، "درجة ممارسة القيادة الموزعة لدي مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة"، حوليات آداب عين شمس، مجلد ٤٥، القاهرة: جامعة عين شمس ، مارس ٢٠١٧، ص ص ٢٠٥-٢٢٨.

[٢١] عباس عبد مهدي الشريفي وإيناس محمد إسماعيل عبد الله (٢٠١٧)، "القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين"، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات – سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد ٣٢، العدد ٤، عمان: جامعة مؤتة، ص ص ١٣-٤٢.

[٢٢] عبيد الله عبد الله علي العلياني وأشرف عبد حسن الألفي (٢٠١٨)، "درجة تطبيق القيادة الموزعة في مدارس التعليم العام بمنطقة الباحة"، العلوم التربوية، مجلد ٢٦، العدد ٢، القاهرة: جامعة القاهرة، إبريل ٢٠١٨، ص ص ٤٩٠-٥١٧.

[٢٣] حسن محمد حسن العسيري (٢٠١٨)، "القيادة الموزعة وعلاقتها بتطوير الأداء المهني لمعلمي مدارس المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية"، مستقبل التربية العربية، مجلد ٢٥، العدد ١١٤، القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية، أكتوبر ٢٠١٨، ص ص ٣٣٣-٣٧٢.

[٢٤] صالح بن غرم الله بن هندي الكناني الزهراني وعبد الرحمن بن أحمد صائغ (٢٠١٩)، "القيادة الموزعة لقادة المدارس وعلاقتها بالثقة التنظيمية: دراسة ميدانية على مدارس التعليم الحكومي بمحافظة القويعية"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، بنها: رابطة التربويين العرب، العدد ١٠٨، إبريل ٢٠١٩، ص ص ١٩٦-٢١١.

[25]. Peter Gronn (2002), "Distributed Leadership", In K. Leithwood, P. Hallinger (eds.), Second International Handbook of Educational Leadership and Administration, New York: Kluwer Academic Publishers., P.653.

[26]. Kathryn R. Hermann (2016), "The Principal's Role; Distributed Leadership", A Dissertation Submitted to the Faculty of Old Dominion University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of DOCTOR OF PHILOSOPHY in EDUCATION LEADERSHIP AND FOUNDATIONS, OLD DOMINION UNIVERSITY, USA, Norfolk, Virginia, APRIL 2016, Pp. 11-12.

[27]. Alma Harris, Michelle Jones and Suria Baba (2013), "Distributed leadership and digital collaborative learning:A synergistic relationship?", British Journal of Educational Technology, Vol. 44, No. 6, P. 929.

[28]. Monique Whittington Davis (2009), "Distributed Leadership and School Performance", A Dissertation Submitted to The faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, May 2009, Pp. 10-11.

[29]. James P. Spillane(2012), Distributed Leadership, San Francisco: Jossey-Bass Wiley & Sons, Pp. 3-4.

[30]. Peter Gronn (2003), The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of School Reform, London: A sage Publication Company, P.34.

[31]. Peter Gronn (2002), "Distributed leadership as a unit of analysis", The Leadership Quarterly, Vol. 13, Issue 4, August 2002, P. 423-424.

[32]. Monique Whittington Davis (2009), Op.Cit, P.14.

[33]. Eilis Humphreye (2010), "Distributed Leadership and Its Impact on Teaching and Learning", Education Doctorate Submitted to Department of Adult and Community Education, Faculty of Social Sciences, maynooth university, Ireland, May 2010, Pp.23-25.

[34]. Philip A. Woods and others (2004), "Variability and dualities in distributed leadership: findings from a systematic literature review", Educational Management Administration & Leadership, SAGE Publications, Vol 32, No.4, October 2004, Pp.441-442.

[35]. West Chester University (2007), Administration and Finance Division West, "Distributed Leadership", Available at: http://www.wcupa.edu. (Accessed: 23/6/2019).

[36]. Monique Whittington Davis (2009), Op.Cit, Pp.19-20.

[37]. Debra Walls Wolford (2011), "Effective Leadership Practices in the Sustainability of Professional Learning Communities in Two Elementary Schools", Electronic Theses and Dissertations, East Tennessee State University, Paper 1359, http://dc.etsu.edu/etd/1359, p.48.

[38]. Eilis Humphreye (2010), Op.Cit., P.32.

[39]. Peter Hudson and Sue Hudson (2011), "Distributed Leadership and Professional Learning Communities", The Australasian Journal of University-Community Engagement, Vol. 6, No. 2, P.2.

[40]. Debra Walls Wolford (2011), Op.Cit, P.26.

[41]. Peter Hudson and Sue Hudson (2011), Op.Cit, P.10.

[٤٢] جمهورية مصر العربية (٢٠١٤م)، دستور جمهورية مصر العربية، القاهرة: الهيئة العامة للاستعلامات، يناير ٢٠١٤م، مادة ٢٠.

[٤٣] وزارة التربية والتعليم (١٩٨٨م)، قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المعدل بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨، القاهرة: مكتب الوزير، المادة ٣٠.

[٤٤] جمهورية مصر العربية (٢٠١٨م)، إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠، القاهرة: مطبعة الشئون الأميرية، ص ص ١٥٤-١٥٦.

[٤٥] وزارة التربية والتعليم (١٩٨٩م)، قرار وزاري رقم ٢٠٣ بتاريخ ١٩٨٩/٨/٣١ بشأن تنظيم ديوان عام وزارة التربية والتعليم، القاهرة: مكتب الوزير، ١٩٨٩، المادة الأولى.

[٤٦] وزارة التربية والتعليم (١٩٨٨م)، مرجع سابق، المادة ٣٢.

[٤٧] وزارة التربية والتعليم (١٩٩٦م)، قرار وزاري رقم ٣٥٣ لسنة ١٩٩٦، بشأن تحديد معدلات ومستويات وظائف التوجيه الفني والإدارة المدرسية وهيئات تدريس المواد الفنية التخصصية العلمية والعملية بمدارس التعليم الفني، القاهرة: مكتب الوزير، المادة الأولى.

[٤٨] وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥م)، قرار وزاري رقم ٢٥٠ بتاريخ ٢٠٠٥/٩/٦، بشأن معدلات ووظائف الإدارة المدرسية بالمراحل التعليمية المختلفة بالمديريات والإدارات التعليمية، القاهرة: مكتب الوزير، المواد ١، ٤.

[٤٩] وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤م)، قرار وزاري رقم ٣٠٦ بتاريخ ٣/٨/ ٢٠١٤م، بشأن إعادة تنظيم مجلس الأمناء والآباء والمعلمين، القاهرة: مكتب الوزير، المادة ١٠.

[٥٠] المرجع السابق، المادة ٢٦.

[٥١] مجلس الوزراء (٢٠١٣م)، قرار رقم ٤٢٨ لسنة ٢٠١٣م بتاريخ ٢٠١٣/٤/٢٧، بشأن اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المضاف بمقتضى القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧م المعدل بالقانون رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢، القاهرة: رئاسة مجلس الوزراء، مادة ١١.

[٥٢] المرجع السابق، مادة ١٧.

[٥٣] هناء شحتة السيد مندور، "تطوير النمط القيادي لمديري المدارس الفنية بمصر في ضوء مبادئ الإدارة المفتوحة"، رسالة ماجستير غير منشورة ، مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ٢٠١٠، ص ص ١٤٣-١٤٤.

[٥٤] مجلس الوزراء (٢٠١٣م)، مرجع سابق، مادة ١٥.

[٥٥] وزارة التربية والتعليم(٢٠١٩م)، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار، كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، القاهرة.(موقع الوزارة).

http://emis.gov.eg/matwaya_egov.aspx?id=401(Accessed: 6/9/2019).

[٥٦] المرجع سابق .