الخبرة الأمريكية في تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام وإمكانية الإفادة منها في مصر

د. خميس فهيم عبد الفتاح عبد العزيز
أستاذ مساعد بعمادة السنة الأولى المشتركة – جامعة أم القرى
مدرس بقسم أصول التربية– كلية التربية– جامعة دمنهور

ملخص الدراسة:

انطلقت الدراسة من تأكيد الواقع وكثير من الدراسات السابقة والأدبيات في مجال القيادة من قصور الإعداد للصف الثاني من القيادات المدرسية، وغياب الإطار المؤسسي الذي يساعد على حدوث التعاقب القيادي بشكل صحيح؛ ومن ثم فقد هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر على ضوء الإفادة من ملامح الخبرة الأمريكية في تخطيط التعاقب القيادي بمدارسها.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على استمارة لاستطلاع رأي عدد (83) عضو هيئة تدريس بكليات التربية من المتخصصين في التخطيط التربوي حول إمكانية التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر.

وانتهت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر –اعتمادا على الخبرة الأمريكية واستطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس من كليات التربية المتخصصين في التخطيط التربوي– تمثلت أهدافه في: نشر ثقافة تأهيل وتمكين ذوي المواهب القيادية في المدارس وفق خطة متكاملة للتعاقب القيادي، وإعداد صف ثان من القيادات المدرسية بطريقة منهجية تدعم استمرارية العمل وفق أفضل الممارسات، واتخاذ التدابير اللازمة لدعم القادة المتميزين بعد تعيينهم لضمان بقائهم في العمل القيادي لأطول فترة ممكنة. بينما تمثلت معالم التصور المقترح في التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر من خلال عدة مراحل هي: مرحلة الإعداد للتعاقب القيادي، ومرحلة إدارة حدث التعاقب القيادي، ومرحلة تمكين القائد الجديد وتحقيق التنمية القيادية المستدامة.

الكلمات المفتاحية: (مدارس التعليم العام، التعاقب القيادي، التخطيط)

The American Experience in Planning Leadership Succession in Public Schools and the Possibility Of making use of it in Egypt

Dr. Khamis fahim Abdelfatah Abdelaziz
Common first Year Deanship, Umm al-qura University.
Foundations of Education Dept., College of Education, Damanhour University,

Abstract:

The study evolved from the emphasis by many previous studies on the shortage of preparing the second line of leadership in schools and the absence of institutional framework that could help appropriate succession. The study aims at presenting a suggested framework for planning leadership succession in public schools in Egypt in light of the American experience.

The study depended on the descriptive methodology. A questionnaire was designed and applied to 83 faculty members specialized in educational planning asking them about the possibility of planning leadership succession in public schools in Egypt.

The study presented a suggested framework for planning succession in public schools in Egypt based on the American experience and the opinions of experts in educational planning in colleges of education. This framework aims at spreading the culture of qualifying and empowering leadership-talented members through a comprehensive leadership succession plan; preparing a second line of school leaders through a systematic method supporting continuity; and taking necessary measures to support distinguished leaders to ensure their continuity in leadership as long as possible. The framework has several stages including the stage of preparation for leadership succession, the stage of managing leadership succession, and the stage of empowering the new leader and achieving continuous leadership development.

Key words:

Public schools, Leadership succession, planning

ISSN /2682-3489

الخبرة الأمريكية في تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام وإمكانية الإفادة منها في مصر

د. خميس فهيم عبد الفتاح عبد العزيز
أستاذ مساعد بعمادة السنة الأولى المشتركة – جامعة أم القرى
مدرس بقسم أصول التربية– كلية التربية– جامعة دمنهور

تمهيد:

تتضمن الدراسة خمسة مباحث رئيسة فضلا عن الإطار العام والدراسات السابقة حيث يتناول المبحث الأول: الإطار المفاهيمي لتخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام (إجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة)، أما المبحث الثاني فيعرض مبررات الحاجة إلى تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام (إجابة السؤال الثاني)، في حين يعرض المبحث الثالث ملامح الخبرة الأمريكية في تخطيط التعاقب القيادي بمدارسها (إجابة السؤال الثالث)، أما المبحث الرابع فيتناول استطلاع رأي عينة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من المتخصصين في التخطيط التربوي حول إمكانية التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر من وجهة نظرهم (إجابة السؤال الرابع)، ويأتي المبحث الخامس والأخير ليعرض التصور المقترح لتخطيط التعاقب القيادي بهذه المدارس على ضوء الخبرة الأمريكية وآراء المتخصصين في التخطيط التربوي من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية (إجابة السؤال الخامس).

الإطار العام للدراسة

تستعرض الدراسة في هذا الجزء الإطار العام بما يتضمنه من مقدمة، ومشكلة وتساؤلات، وأهداف وأهمية، ومنهج وأداة، ومصطلحات وحدود، ودراسات سابقة والتعليق عليها، ومخطط الدراسة وإجراءاتها.

مقدمة:

تزايدت حاجة المنظمات الماسة إلى الاستثمار الفعال لمواردها البشرية لا سيما الكوادر التي تتولى قيادة تلك المنظمات، وذلك من خلال البحث عن نظم جديدة لتنمية تلك الموارد وتطويرها بحيث تسهم في تحقيق الإبداع والتميز للمنظمات التي تعمل بها.

ISSN /2682-3489

ولم تكن المنظمات التعليمية ومن بينها المدارس بمنأى عن ذلك حيث تتطلب مدارس التعليم العام كوادر متميزة تعمل على تطوير أدائها وتحقيق أهدافها في ظل مناخ يتسم بالتنافسية والتغير المستمر.

وعلى الرغم من كثرة الجدل الذي يُثار حول محدودية دور المدير بمدارس الدول النامية التي يتميز نظامها التعليمي بالمركزية، فإن هذا لا يلغي الأهمية البالغة لعملية التخطيط لانتقاء مدير المدرسة وإعداده ضمن أسس ومعايير تربوية واضحة ومقننة ثم دعمه وتطويره مهنيا عند توليه منصبه الجديد مع اتخاذ كافة التدابير التي تساعد على الاحتفاظ به إذا كان مديرا متميزا؛ حيث تعد القيادات المدرسية من أهم أصول المنظمات التعليمية في العصر الراهن، وتمثل أيضًا رأس المال الفكري الذي يمكن من خلاله تحسين الأداء المدرسي وتطوير المنظومة التعليمية بأسرها. وتفرض تحديات عصرنا الحالي على القائد المدرسي ضرورة اكتساب المهارات التي تمكنه من العمل في ظل ظروف تنافسية جديدة تختلف تمامًا عن الظروف التي اعتاد العمل فيها من قبل، ولهذا السبب فإن نقطة البداية لأية استراتيجية إدارية سليمة هي بناء شخصية قيادية مؤهلة تأهيلا جيدا. (الحسيني، 2015، ص15)

وقد ازداد عدد المهام والمسئوليات المرتبطة بعمل مديري المدارس في السنوات الأخيرة، وعدد قليل من الوظائف الأخرى يكون لديها مجموعة متنوعة من المسئوليات كالمطلوبة من مدير مدرسة جديد؛ فلم تعد وظيفة مدير المدرسة المحافظة على ثقافة المدرسة وإبقائها، وهي الوظيفة التي تم تدريب المعلمين عليها لعقود. ويؤكد على هذه الحقيقة **Tucker & Codding (2002)** بقولهما " نحن الآن بحاجة إلى أفراد يمكنهم أن يقوموا بعمل لم يُعلن عنه من قبل، وهو عمل لم يُتوقع من مديري المدارس أن يقوموا به في أي وقت مضى. نحن بحاجة إلى أفراد يمكنهم قيادة المدرسة لتحقيق أعلى مستويات من التحصيل الدراسي للطلاب دون زيادة التكلفة أو بزيادة ضئيلة جدا في بيئة ليس لديهم السيطرة على كثير من العوامل التي تسهم في تشكيل نتائجها مقارنة بسيطرة القادة في منظمات مماثلة على معظم هذه العوامل". **(p.4)**

وبسبب هذا الدور المحوري الذي يضطلع به مدير المدرسة، ومركزية التأثير الذي يحدثه في تميز العملية التعليمية داخل مدرسته فإن مغادرة المدير الحالي وخلو

ISSN /2682-3489

منصب مدير المدرسة فجأة دون تخطيط قد تؤدي إلى تغيير فوري في مناخ المدرسة، وعندما لا يتم وضع خطة تعاقب قبل خلو منصب مدير المدرسة، فإن أي تقدم تحققه المدرسة قد يتدهور سريعا.

ويشير **Bartlett (2011)** إلى أن واحدًا من أكثر العوامل التي تؤثر على حياة المدرسة واستمرارية التحسين بها هو تعاقب المديرين، وأن التحسين المدرسي الذي يحدث على مدار فترة طويلة من الزمن ومن خلال قادة متتاليين ينبغي أن يُخطط لاستمراريته بعناية، وأن تغير القيادات المدرسية دون تخطيط قد يعوق الاستمرارية. **(Bartlett, 2011, p. 15)**

وإذا كان التعاقب القيادي **Leadership Succession** عملية توجد في كل منظمة – تتمثل في ترك أحد القادة الإداريين لمنصبه وتعيين آخر خلفا له–. فإن التخطيط لهذا التعاقب يمثل ضرورة لا غنى عنها؛ حيث إنه يوفر الظروف المناسبة لاستمرار المؤسسات في العمل والنجاح باعتباره توجه طويل الأمد للتعرف على المواهب الحالية والمستقبلية يساعد في الإبقاء على خط الإمداد بالمواهب القيادية يتدفق بها. فضلا عن أنه يوفر للعاملين من أصحاب الكفاءات الفرصة للتدرب على القيام بمهام الوظائف القيادية. وبهذا فهو يلبي أهداف العاملين بالمؤسسة في التخطيط لمسارهم الوظيفي المستقبلي، كما يلبي في نفس الوقت احتياجات المؤسسة التي يعملون بها، كذلك فإن له أدوارًا مهمة في التغلب على مشكلة تقاعد القيادات، والقصور في المهارات الإدارية والقيادية، ويساعد على الإفادة من تنوع قدرات العاملين بالمؤسسة، وتزايد درجة الانتماء الوظيفي لدى العاملين بها. (محمود، 2018، ص2)

ويفيد تخطيط التعاقب القيادي المؤسسات التعليمية في إضفاء الشرعية على الجهود الداعمة للأفراد الموهوبين الذين لديهم القدرة على تحقيق مزيد من النجاح لأنفسهم وللمؤسسة التي ينتمون إليها. كما يمكن أن يكون أداة قيمة قابلة للتطبيق في أي منظمة تتضمن إجراءات محددة لإعداد القادة المحتملين لمسئولياتهم المستقبلية داخل المنظمة. وهذه البيئة تعزز الثقة والشعور بالاستعداد من قبل الأتباع للتقدم في تحقيق الأهداف الشخصية والتنظيمية. كما يشجع الاحترام المتبادل للأهداف والرؤية، ويوفر رؤية أكثر عمقا وبصيرة بالمهارات المطلوبة لبعض المناصب القيادية؛ فالمرشحين

ISSN /2682-3489

للقيادة من داخل المؤسسة يكونون أكثر فهما لثقافتها التنظيمية ولديهم معرفة بنقاط ضعفها وقوتها والتطور الذي مرت به مع مرور الوقت وكل هذا يعزز من أهمية تخطيط التعاقب القيادي. ويدعم هذا ما توصلت إليه نتائج دراسة **calareso (2013)** التي أكدت على وجود ارتباط قوي بين التخطيط للتعاقب القيادي والصحة التنظيمية للمدرسة على المدى الطويل.

كما توجد وفرة في الأدلة التي تؤكد على أن غياب التخطيط للتعاقب القيادي يؤثر تأثيرا سلبيا على المدارس؛ حيث أشارت إحدى الدراسات التي تناولت تعاقب مديري المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن" التعاقب القيادي حدث تنظيمي متكرر ذو أهمية كبيرة لأولئك الذين يعملون في المدارس، إنه مدمر ويمكن أن تكون نتائجه سيئة إذا فشل المدير الجديد في أن يصبح عضوا مقدرا في النظام المدرسي" **(Hart, 1993, p. 299)**. كما أن تغيير مديري المدارس بشكل غير مخطط له يؤدي إلى العديد من النتائج السلبية على تحصيل الطلاب، ويؤدي ترك المديرين لمناصبهم إلى إلحاق الضرر بجهود تحسين المدرسة وقد يُواجه المدير الجديد بسخرية من العاملين ويحتاج لوقت حتى يُقنع العاملين بمصداقيته. هذا فضلا عن التأثير المتناقض لتغيير المدير على مشاعر المعلمين بين الشعور بالأمل والتفاؤل، والشعور بالخوف وعدم الراحة وتوقع الخسارة. ومع هذه التغيرات يمكن للمعلمين تقوية مواقفهم ضد جهود التحسين بغض النظر عن جديتهم. **(Hargreaves & Fink, 2006, p.32)**

وفي هذا السياق تتفق الدراسة الحالية مع مقولة **(2005) Wharton** التي تقرر أن " واحدا من أعظم أوجه القصور لدى القادة هو فشلهم في إعداد أو تهيئة من سيخلفهم في المنصب".

" One of the greatest derelictions of leaders is their failure to prepare or nurture their successors" (P. 270)

وإذا كانت الكثير من الدراسات تشير إلى أن مستوى التقدم الحادث في المدارس لا يتناسب مع هذا الكم الهائل من المبادرات والمداخل والخطط والموارد المتاحة لتعزيز تعلم الطلاب. **(Beabout, et al, 2008; Fullan, 2009; Lakomski, 2001; Blakely & Tomlin, 2008; Kavanagh, 2006).**

ISSN /2682-3489

فإن إحدى الطرق لفهم هذا التناقض في التحسين المدرسي قد تكون هي تحليل فكرة تعاقب مديري المدارس؛ حيث تتطلب استدامة التحسين وقتا طويلا للتخطيط والتنفيذ. وعادة ما يكون مدير المدرسة هو قائد التغيير في مدرسته، إلا أن المديرين غالبا ما يتركون المدرسة قبل رسوخ مبادرات الإصلاح أو بعد فترة وجيزة من النجاح. **(Hart, 1995; Reynolds, et al, 2008; Young & Fuller, 2009)**

وقد يكون من بين الآثار الإيجابية المتوقعة للتعاقب القيادي في المدارس أنه يفتح نافذة ويعطي فرصة لتنفيذ الإصلاح؛ لأن بعض الأشخاص يتوقعون الأفضل من خلال تغيير القيادات. لكن هذا يتطلب أن يدرك صانعو السياسات والمسئولون في المستويات الإدارية العليا أهمية تخطيط التعاقب القيادي في تحقيق استدامة التحسين المدرسي. ففي هذه الحالة – فقط– يمكن للمدارس والمديرين أن يتغيروا ويتطوروا وينموا كنتيجة لتعاقب القيادات. **(Hart, 1993, p. 201)**

وقد أدرك قطاع الأعمال الحاجة إلى تخطيط التعاقب القيادي قبل قطاع التعليم؛ حيث أصبح موضوع التخطيط لتعاقب القيادات أحد الموضوعات المهمة على "أجندة" البحث في مجال إدارة الأعمال منذ ثمانينات القرن العشرين، تزامنا مع الوعي الكبير لمجتمع الأعمال بالحاجة إلى إقامة مشروعات مستمرة أو طويلة الأمد وليس فقط تلك التي تحقق أرباحا قصيرة الأجل، والاعتراف المتزايد بأهمية القيادة باعتبار أن القيادة الفعالة هي القلب النابض للمنظمات المتميزة. **(Collins, 2001, p. 43)** ومن وقتها أصبح التخطيط للتعاقب القيادي على قائمة الأولويات في القطاع الخاص، وبدأت الشركات الكبيرة في تركيز كثير من ممارساتها على تخطيط التعاقب، وأولته كثيرا من الاهتمام مع التأكيد على أن تكون هذه العملية استراتيجية وشاملة. **(Rothwell, 2005, p.31)**

وعلى الرغم من وجود بعض الفروق المهمة بين ممارسات تخطيط التعاقب الفعالة في القطاع الخاص، والمنظمات الأخرى التي تشمل الجهات الحكومية والمنظمات غير الربحية والمؤسسات التعليمية، التي ينبغي أن يأخذها تخطيط التعاقب بالمؤسسات التعليمية في الحسبان، بحيث يكون أكثر استجابة تجاه الاحتياجات والخصائص المتفردة داخل النظم التعليمية من حيث الثقافة والعوامل الاقتصادية والهيكل

ISSN /2682-3489

التنظيمي. **(Rothwell, 2010, p. 26)** فإن كثير من أسس تخطيط التعاقب في القطاع الخاص يمكن تطبيقها في القطاع التعليمي؛ حيث أشارت دراسة **Hargreaves and Fink (2003)** أن "التعليم لديه الكثير الذي يمكنه تعلمه من القطاع الخاص في موضوع تخطيط التعاقب". **(P.700)**

وبعد دراسة **Bengston (2010)** للنظام التعليمي في ولاية جورجيا **Georgia** وجد أنها تبنت العديد من ممارسات التعاقب المطبقة في القطاع الخاص ومن بينها: ضرورة دعم القيادة العليا، وتنظيم برنامج رسمي للإرشاد، والتركيز على تنمية المهارات القيادية، وتحديد الكفايات القيادية المطلوبة.

وجاءت الدعوة لتبني تخطيط التعاقب القيادي في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية من **Hart (1993)** في كتابها عن تعاقب مديري المدارس التي طلبت فيه من المسئولين عن تعيين المديرين العمل بشكل مقصود على تحسين الجودة الشاملة لعمليات التعاقب من خلال الاهتمام بالتنشئة التنظيمية، والتعريف بالقادة، والتنمية المهنية، والإرشاد، والتقييم. كذلك أكدت **Hart (1993)** على أهمية الاستقطاب الدوري، والتطوير، والتدريب، وتوجيه الأفراد الموهوبين، وأن تكون ممارسات التعيين أكثر شفافية مع الأدوار والمسارات الوظيفية لمساعدي المديرين.

وتشير دراسة **(Bierly & Shy, 2013)** إلى أن برامج الدراسات العليا المرتبطة بتنمية المهارات القيادية غير كافية وحدها –حتى وإن كانت ذات جودة عالية– لتطوير أفضل القادة. ووجدت الدراسة أن المدارس المتميزة قياديا في الولايات المتحدة الأمريكية هي المدارس التي استخدمت بدلا من مدخل "البحث عن القادة" **searches for leaders** مدخلا استراتيجيا يهدف إلى "بناء القادة" **build leader** هذا المدخل الذي ترتبط فيه توقعات القادة ارتباطا مباشرا بالأهداف والأدوار داخل المدرسة، وتُصمم لتلبية الاحتياجات المستقبلية وليس المطالب الحالية. وبدلا من توظيف أفراد من خارج المدرسة فإن القادة الحاليين يلهمون الطموحين من العاملين بالمدرسة ويوفرون لهم فرص النمو المهني والإرشاد. ويمثل الالتزام بتطوير المهارات القيادية الطريقة الأكثر فعالية لضمان نجاح التعاقب القيادي.

ISSN /2682-3489

وإدراكا لأهمية "بناء القادة" أطلقت مؤسسة "والس **Wallace**" في الولايات المتحدة مبادرة لاستدامة القيادة عام 2011م، وحددت هذه المبادرة ست مناطق تعليمية حضرية في الولايات المتحدة الأمريكية لمساعدتها على تبني الاستراتيجيات التي تطور وتبني القدرات القيادية بميزانية تتراوح بين 7.5: 12.5 مليون دولار على مدار 5 سنوات، وهدفت هذه المبادرة إلى دعم هذه المناطق في تحسين اختيار مديري المدارس، والإعداد قبل الخدمة، ومساندة المديرين الجدد، فضلا عن تطوير معايير تقييم مديري المدارس. **(Escalante, 2016, p. 16)**

وكشفت نتائج الدراسة المسحية التي أجريت في العام الدراسي 2012/ 2013م أن المناطق التعليمية التي شاركت في مبادرة استدامة القيادة حققت تقدما ملحوظا في مجال دعم مديري المدارس الجدد من خلال توفير المرشدين، وأن 86% من مديري المدارس في هذه المناطق الست أكدوا على وجود مدرب أو مرشد لهم في السنة الأولى من عملهم. كما أظهرت المناطق التعليمية ضمن هذه الدراسة أيضا تحسنا في إعداد مديري المدارس من خلال دعم الطموح لدى القادة المحتملين بتوفير فرص حقيقية لتطوير المهارات القيادية وهم في مواقع عملهم داخل مدارسهم. وحسب رأي **Turnbull, et al. (2013)**"تمثل مبادرة استدامة القيادة نموذجا وطنيا على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية لتحقيق تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام". **(p.73)**

كما أن كثيرا من المدارس والمناطق التعليمية في عديد من دول العالم تبنت مبادرات لتنمية المهارات القيادية، ولديها أنظمة للتدريب، وحددت المناصب القيادية التي ستكون شاغرة قريبا على أمل الحصول على مجموعات أكبر من قادة المستقبل المؤهلين. **(Hargreaves & Fink, 2011, P.19)** ففي دراسة لـ 22 دولة أجرتها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية **Organization for Economic Cooperation and Development** أوصت الدراسة بتوضيح أدوار ومسئوليات المديرين، وتوزيع المهام القيادية، وتوفير برامج أفضل للتنمية المهنية، وإعداد القادة الحاليين والمستقبليين، وجعل مهنة قيادة المدرسة أكثر جاذبية. **(Olson, 2008, P. 8)**

ISSN /2682-3489

كما قامت الكلية القومية **The National College** التي كانت تعرف باسم الكلية القومية للقيادة المدرسية **The National College for School Leadership** المسئولة عن تدريب مديري المدارس في المملكة المتحدة بدراسة للكشف عن العوامل المساعدة والمعوقات التي تحول دون تحديد المواهب القيادية وتطويرها، والتخطيط للتعاقب، والاحتفاظ بالمواهب. وتعد هذه الدراسة استجابة للقلق المتزايد بشأن وجود نقص في القادة المتميزين بالمدارس في انجلترا. **(Bush, 2011, P. 785)**

من هذا المنطلق وفي ظل التغير الحادث في أدوار القيادات المدرسية، وتعددية التحديات التي تواجهها وتعقد مهامها، وتمشيا مع التوجه السائد في معظم دول العالم بتبني طرق واستراتيجيات تخطيط التعاقب القيادي بمدارسها، وتأكيدًا بأن الباعث على الدعوة بضرورة مراجعة عملية التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر أساسه الاعتقاد الراسخ بأن مدارسة البحوث المتطورة في ميدان الإدارة التربوية، ومذاكرة الأفكار الإدارية والقيادية المعاصرة مثل إدارة المعرفة وإدارة الهندسة وإدارة التغيير والإدارة الذاتية والقيادة التحويلية والقيادة الإستراتيجية لن يُحدث بمفرده – وبشكل تلقائي– تحولاً في نظام التعليم أو يؤدي مباشرة لتغيير الممارسات القيادية، ولا يمكن أن يُفعل في الواقع مع وجود بعض الأفراد غير المؤهلين على رأس الهيكل الإداري للمؤسسة التعليمية أتت بهم أساليب اختيار تقليدية مثل الأقدمية أو التدرج الوظيفي فقط، الأمر الذي قد يكون السبب الحقيقي وراء هذه الفجوة الكبيرة بين التوجهات الفكرية المتطورة والممارسات الواقعية المتدنية في مؤسساتنا التعليمية، ومن ثم تعتبر قضية غياب تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام إحدى المشكلات الملحة التي تؤرق الباحثين والقائمين على النظام التعليمي في مصر.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

كشف تحليل الأدبيات السابقة في القيادة التربوية عن قلة البحوث العربية مقارنة بالبحوث الأجنبية التي تناولت تخطيط التعاقب القيادي في التعليم العام على الرغم من دوره في تحقيق التحول الفعال واستقرار واستدامة القيادة. وإذا كانت بعض البحوث العربية قد تضمنت إشارات إلى تأثيرات ما بعد التعاقب القيادي وتعيين المديرين

ISSN /2682-3489

الجدد على المدارس. فإن هذه البحوث لم تعط موضوع التخطيط للتعاقب القيادي نفس الاهتمام.

كما تناولت الدراسات عديدًا من أوجه القصور ومظاهر الخلل في أداء القيادات المدرسية ذات العلاقة بغياب التخطيط لتعاقب هذه القيادات وما يرتبط به من مشكلات تتمثل في سوء الاختيار وضعف برامج الإعداد والتدريب والتنمية المهنية ومن بينها دراسة (يعقوب، 2008، ص103) التي أشارت إلى أن غياب النظم الفعالة لاختيار وتدريب مديري المدارس تأتي في مقدمة الأسباب التي أدت إلى الوهن الإداري في مصر لاعتمادها على اختيار أهل الثقة وليس الكفاءة، فضلا عن عدم قناعة المديرين بأهمية تكوين الصف الثاني من المساعدين لهم المؤهلين تأهيلا علميا وعمليا وعدم منحهم الفرصة اعتقادا منهم بأن هؤلاء يمثلون خطورة على مركزهم، هذا بجانب ضعف البرامج التدريبية وخلوها من الجوهر والمضمون، وغياب الرغبة الحقيقية لدى المديرين في التطوير الذاتي سواء بالقراءة أو الإفادة من أهل الخبرة.

وفي تأكيده على وجهة النظر التي ذكرها في دراسته السابقة يرى (يعقوب، 2009: ص ص 199–200) أن المدقق في حال الإدارة المدرسية في مصر يلحظ أنها تدار في معظم المدارس من خلال مديرين غير مؤهلين وجدوا طريقهم إلى وظيفة مدير المدرسة بحكم معايير مشكوك في صحتها كالترقية بالأقدمية، هذا فضلا عن تدخل ذوي النفوذ والمحسوبيات في عملية الاختيار، وأن أخطر ما تعانيه المدارس هو الاعتماد على غير الكفاءات في شغل وظيفة مدير المدرسة، وتلك ظاهرة كثرت وانتشرت في كثير من المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية؛ حيث إن كثيرا ممن يتولى هذه الوظيفة لا تتوافر فيهم القدرات الإدارية والمهارية والفنية الممتازة التي تشكل عناصر القيادة المدرسية الفعالة، أو حتى الاستعداد الذهني أو النفسي أو الشخصي أو المهاري، كما أن نظم تدريبهم يشوبها الغموض وسوء الفهم من جانب بعض المدربين والمتدربين وتنتابها بعض أوجه القصور والسلبيات التي تحول دون تحقيق الفائدة المرجوة منها، الأمر الذي ترتب عليه العديد من المشكلات داخل المدارس، والتي من أهمها تمسك أغلب مديري المدارس بحرفية القانون والتحايل عليه، والإهمال في العمل القيادي، وكثرة المحاباة، وإضفاء طابع السرية الشديدة على أمور المدرسة، وغياب جماعية اتخاذ القرار

ISSN /2682–3489

المدرسي، والنمطية في التخطيط المدرسي، والتخوف من تطبيق الأساليب الحديثة في إدارة المدرسة.

وتشير دراسة (حسين، 2013، ص 109) بأن الخلل في عملية اختيار القيادات يعتبر أحد أهم أسباب الخلل الإداري، 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، لذلك صار من الضروري إحداث تغيير في الثقافة الإدارية، حيث يواجه التعليم قبل الجامعي تحديات كبيرة أهمها ضرورة الابتعاد عن الممارسات الإدارية التقليدية، والخروج عن هذا الإطار التعليمي الذي تسوده نماذج سلوكية متغلغلة تمنع حدوث أي تطورات جذرية في التعليم دون تنظيم وقيادة فاعلة.

كما أشارت دراسة (سليمان، 2015، ص 212) أن معايير اختيار القادة التربويين بالمدارس الحكومية لا تعتمد على قاعدة علمية تضمن تحقيق معايير التمهين، وتمثل أساسا منهجيا يمكن من خلاله التخطيط بشكل شامل ومتوازن للمهنة واستشراف مستقبلها، وأن تعيين الكثير من القيادات التربوية بالمدارس يتم بصورة مؤقتة وعشوائية لسد فراغ إداري فقط، وهو ما يشير إلى وجود خلل في معايير اختيار وتعيين القيادات الإدارية بالمدارس. وهذا الاختيار العشوائي يؤدي إلى الكثير من السلبيات في العمل والمشكلات التي ينعكس أثرها على نظام التعليم، حيث ارتفاع تكلفة التعيين والتدريب، وتدني مستوى أداء المديرين لافتقارهم إلى الكفايات اللازمة لهذه الوظيفة، وارتفاع معدلات الهدر نتيجة ارتفاع مستوى الإنفاق وضعف المخرجات، وقد تحدث اضطرابات في العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين العاملين ومدير المدرسة، ويسود جو من المشاحنات والمشكلات وعدم الارتياح في المدرسة، كما قد تتدنى مستويات الطلبة وتتراجع النتائج العامة للمدرسة.

وإذا كان من الإنصاف الإشارة إلى أن وزارة التربية والتعليم بمصر قد اتخذت بعض الإجراءات في الفترة الأخيرة لضمان حسن الاختيار بين المرشحين للوظائف القيادية داخل المدارس من خلال إشراك متخصصين من كليات التربية وممثلين عن مجلس الامناء والإدارة القانونية والشئون المالية والإدارية فإن هذه الإجراءات تعتريها

ISSN /2682-3489

عديد من أوجه القصور مقارنة بما يوفره التخطيط للتعاقب القيادي من ضمانات لحسن الاختيار بين مجموعة أفراد تم تأهيلهم لهذه الوظيفة القيادية بشكل منهجي ومقصود.

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة كما يلي: على الرغم من حاجة مدارس التعليم العام في مصر إلى التخطيط للتعاقب القيادي لدوره في مساعدة الإدارات التعليمية على أن يكون لديها استراتيجيات استباقية وحسن اختيار بين المرشحين لوظيفة مدير المدرسة، وضمان توفير عدد كاف من القادة المؤهلين، وتعزيز التنمية القيادية المستدامة، فإنه يعد أحد الأمور المهملة في ممارسات القيادة في هذه المدارس، بل يمكن القول إنه يعد واحدا من أكثر الحلقات المفقودة باستمرار في الجهود المبذولة لضمان استدامة التحسين المدرسي، وغالبا ما يتم تغيير مديري هذه المدارس بشكل غير مخطط له مما أدى إلى كثير من التأثيرات السلبية على هذه المدارس وقوض جهود التحسين بها. وبغياب تخطيط التعاقب القيادي أصبح مديرو المدارس ممن لا يمتلكون المهارات القيادية المطلوبة يعملون بمدارس كثيرة الاحتياجات، وبها معدل مرتفع من ضعف الرضا لدى كل من المديرين والمعلمين، ونقص متزايد في عدد المؤهلين من المرشحين. الأمر الذي يدعو إلى الإفادة من تحليل خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في تخطيط التعاقب القيادي بمدارسها في محاولة لوضع تصور مقترح للتخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر على ضوء الخبرة الأمريكية.

وتحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر على ضوء الخبرة الأمريكية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1- ما الإطار المفاهيمي لتخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام؟

2- ما مبررات الحاجة إلى تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام؟

3- ما ملامح الخبرة الأمريكية في تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام؟

4- ما إمكانية التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التخطيط التربوي؟

ISSN /2682-3489

5- ما التصور المقترح لتخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر على ضوء نتائج استطلاع المتخصصين في التخطيط التربوي والخبرة الأمريكية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى صياغة تصور مقترح لتخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر، وذلك من خلال:

1- تحليل الإطار المفاهيمي لتخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام.

2- تحديد مبررات التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر وغيرها من الدول.

3- إبراز ملامح الخبرة الأمريكية في تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام.

4- تحديد أهمية وخطوات التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر والصعوبات التي قد تواجهه.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من:

1- تبصير السادة المسئولين عن السياسة التعليمية والتخطيط التربوي في مصر بأهمية التخطيط للتعاقب القيادي في رفع كفاءة وإنتاجية القيادات المدرسية بها.

2- إمكانية تبني مسئولي (المديريات والإدارات والتعليمية) التخطيط للتعاقب القيادي، وتنفيذ المتطلبات اللازمة لذلك بمدارسهم.

3- دعم القيادات المدرسية مهنيا وتطويرها، من خلال إرساء التخطيط للتعاقب القيادي تعزيزا لدعائم التميز التنظيمي بما يحقق أعلى معدلات الإنجاز المهني والمؤسسي، ويمكنهم من مواكبة المتغيرات الوطنية والدولية.

4- تعدد المستفيدين من مقترحات الدراسة، وفي مقدمتهم: مسئولي الوزارة، ومديري المدارس، ومديري إدارات التعليم، والمعلمين، والإداريين، والباحثين في مجال التخطيط التربوي؛ حيث يتوقع أن تمدهم بما يجب عمله إجرائيا عند رسم السياسات التعليمية أو إعداد الخطط التنموية الهادفة إلى تحسين أداء القيادات المدرسية.

ISSN /2682-3489

5- تحسين الممارسات الخاصة باختيار القادة الجدد وإعدادهم وتطويرهم المستمر في ضوء عملية منهجية تتكون من سلسلة متواصلة الحلقات تبدأ بالاستقطاب والانتقاء وتنتهي بالاستبقاء والاستدامة.

مصطلحات الدراسة:

- **التعاقب القيادي Leadership Succession**

تعرفه الدراسة الحالية إجرائيا بأنه: عملية توجد في كل منظمة تتمثل في ترك أحد القادة الإداريين لمنصبه وتعيين آخر خلفا له.

- **تخطيط التعاقب القيادي Leadership Succession Planning**

تعرفه الدراسة الحالية إجرائيا بأنه: تصميم وتطبيق برامج لتحديد وتطوير المرشحين المتميزين لوظيفة مدير المدرسة بالتعليم العام لضمان الانتقال السلس للسلطة، مع تبني مجموعة من الممارسات الهادفة إلى تحقيق استدامة القيادة؛ ومن بينها: دعم المديرين عند توليهم المنصب الجديد من خلال التهيئة وبرامج الإرشاد، والتنمية المهنية المستمرة لهم لضمان استمراريتهم في هذا المنصب.

منهج الدراسة وأداتها

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي في جمع المعلومات وتحليل الأدبيات المرتبطة بمتغيرات الدراسة وتصنيفها للتوصل من خلالها إلى تحقيق أهداف الدراسة.

هذا فضلا عن استطلاع رأي الخبراء من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية المتخصصين في التخطيط التربوي للكشف عن إمكانية التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر، ويتم هذا الاستطلاع من خلال استمارة تتضمن ثلاثة محاور هي: أهمية التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر، وخطوات التخطيط للتعاقب القيادي بهذه المدارس، والصعوبات التي قد تحول دون هذا التخطيط، والتي سيُعتمد على نتائجها في بناء التصور المقترح.

ISSN /2682-3489

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة في الحدود الآتية:

- **الحد الموضوعي:** يتناول التخطيط للتعاقب القيادي ثلاث مراحل هي: الإعداد للتعاقب القيادي، وإدارة حدث التعاقب القيادي، وتمكين القائد الجديد وتحقيق التنمية القيادية المستدامة.
- **الحد البشري:** تقتصر الدراسة على التخطيط للتعاقب القيادي لوظيفة مدير المدرسة في التعليم العام سواء أكانت ابتدائية أم إعدادية أم ثانوية؛ وذلك لأهمية وظيفة المدير في التأثير على أداء المدرسة، وحاجة هذه الوظيفة أكثر من غيرها للتخطيط للتعاقب فيها على ضوء جوانب القصور وأوجه الخلل المتعددة المرتبطة بها والتي أُشير إليها في التأسيس لمشكلة الدراسة، كما يتم تطبيق استمارة استطلاع الرأي على عينة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التخطيط التربوي بكليات التربية في الجامعات المصرية بلغ عددها (83) عضو هيئة تدريس. وسترد التفاصيل المرتبطة بهذه العينة في الجزء الميداني من الدراسة.
- **الحد الزمني:** تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2017/ 2018م.

الدراسات السابقة

على الرغم من حداثة عهد القطاع التعليمي بتطبيق التخطيط للتعاقب القيادي مقارنة بقطاع الأعمال كمكون مهم في إدارة الموارد البشرية بمدارس التعليم العام فإن هذا الموضوع قد لاقى اهتماما من بعض الباحثين العرب فضلًا عن الكثيرين من الباحثين في الدول الغربية مما يعكس العناية الشديدة سواء من قبل المتخصصين في التخطيط التربوي أو الباحثين في الجامعات الغربية بالدور الذي يؤديه التخطيط للتعاقب القيادي في الارتقاء بالمنظومة التعليمية. وقد اطلع الباحث على عدد من الدراسات السابقة، ووجد بعض الجوانب المشتركة بين هذه الدراسات والدراسة الحالية. وسوف تعرض الدراسة الحالية هذه الدراسات كما يلي:

ISSN /2682-3489

1- دراسة الزحامي (2009) بعنوان: تعاقب مديري التربية والتعليم وعلاقته بفاعلية التنظيم بإدارة التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة.

هدفت الدراسة إلى تحديد علاقة تعاقب مديري التربية والتعليم في منطقة مكة المكرمة بفاعلية التنظيم بإدارة التربية والتعليم في هذه المنطقة. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت على استبانة لجمع المعلومات.

وأشارت نتائج الدراسة إلى تنوع التأثيرات الإيجابية والسلبية لتعاقب مديري التربية والتعليم على فاعلية التنظيم فقد يكون التأثير إيجابيا يدفع إلى فاعلية التنظيم وقد يكون سلبيا يؤدي إلى عدم الاستقرار في التنظيم وهو ما يجب الاهتمام به لمعرفة أسبابه والعمل على تلافي آثاره السلبية، كما أشارت النتائج إلى أن تحقيق الاستقرار لمديري التربية والتعليم في منطقة مكة المكرمة يكفل الاستقرار في التنظيم مما يساعد على ثبات سياسات العمل وفاعلية الأداء لدى العاملين.

2- دراسة Bartlett (2011) بعنوان؛ تعاقب مديري المدارس: التوجهات والتأثيرات. Principal Succession: Trends and Impacts

هدفت الدراسة إلى تحليل موضوع التخطيط لتعاقب مديري المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية وحاجة المديرين الجدد إلى المساعدة عندما يتولون المنصب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتم جمع المعلومات من خلال تطبيق استبانة تحتوي على أسئلة مفتوحة النهاية **open-ended questions.**

وقد دعمت نتائج هذه الدراسة ما أشارت إليه الأدبيات السابقة من أهمية الدور الحاسم الذي يقوم به مديرو المدارس في تحسينها، وأهمية تخطيط التعاقب القيادي في استقطاب وتدريب مديري المدارس وتقديم الدعم المستمر لهم.

ISSN /2682-3489

3- دراسة Bush (2011) بعنوان؛ تخطيط التعاقب وتنمية المهارات القيادية لدى مديري المدارس: مقارنة لمداخل إنجلترا وجنوب إفريقيا

Title: Succession planning and leadership development for school principals: comparing English and South African approaches.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاستراتيجية التي تبنتها كل من إنجلترا وجنوب إفريقيا في تخطيط التعاقب وتنمية المهارات القيادية لمواجهة أزمة النقص في عدد مديري المدارس بهما. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت على تحليل نتائج دراستين طوليتين تم إجراؤهما في انجلترا وجنوب إفريقيا تعكسان سعي الحكومتين إلى تحسين المرشحين ونوعية مديري المدارس.

وكشفت نتائج الدراسة عن أن كلا من إنجلترا وجنوب إفريقيا يركزون على استراتيجيات التخطيط لتعاقب المديرين لضمان توفير مديري المدارس المتميزين عن طريق تبني إجراءات استباقية وعدم ترك الأمور دون تخطيط بهدف المساعدة على استقطاب ودعم المديرين بمدارس التعليم العام بالدولتين. كما أظهرت النتائج أن إنجلترا تواجه صعوبة في توظيف المديرين واستبقائهم في وظائفهم بسبب انخفاض الأجور وكثرة المهام المطلوبة للعمل. وتنشر إنجلترا الإعلان أكثر من مرة، ويتعين على مسئولي التعليم البحث عن المرشحين بشكل متكرر للحصول على مجموعة كافية من المتقدمين، وبعد هذا يتم اختيار الأفضل من بين المتاح. وأنه على الرغم من أن إنجلترا وجنوب إفريقيا تواجهان ضغوطا متفاوتة وظروفا مختلفة فقد ركزت الدولتان على تخطيط التعاقب من خلال الاستقطاب والتدريب والدعم وتحليل أسباب ترك الوظيفة من أجل تحسين المدارس.

ISSN /2682-3489

4- دراسة (2015) Clark بعنوان؛ التكوين القيادي من أجل التعاقب: دراسة التنمية القيادية في المدارس الكاثوليكية بالولايات المتحدة الأمريكية التي ترعاها جمعية الصليب المقدس.

Title: Leadership Formation for Succession: Examining Leadership Development at U.S. Catholic Schools Sponsored by the Congregation of Holy Cross.

هدفت الدراسة إلى تحديد الاستراتيجيات والممارسات التي تسهم في خلق تنمية ثقافة القيادة وبناء مخزون من قادة المستقبل للمدارس الثانوية الكاثوليكية. واعتمدت الدراسة على المدخل الكيفي الذي يعطي الفرصة للفهم العميق للموضوع الذي يتم التركيز عليها، وتم جمع البيانات من خلال ثلاث طرق هي: المقابلات الشخصية، والملاحظة، والدراسة المسحية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود خمس استراتيجيات رئيسة تسهم في خلق ثقافة مستمرة لتطوير القيادة هي: التركيز العام على الرؤية والرسالة؛ وأهمية النمذجة من جانب المدير الحالي للمدرسة؛ وأهمية الإرشاد الشخصي من جانب كبار المسؤولين الإداريين الحاليين بالمدرسة؛ وتعزيز الكفاءة الذاتية للقادة المحتملين من خلال توفير الفرص لهم للقيادة والنمو؛ والتركيز على خلق ثقافة مشتركة وقيادة تعاونية.

5- دراسة (2015) Steele بعنوان؛ خبرات مديري المدارس في التعاقب

Title: Principal Experiences of Succession

هدفت الدراسة إلى الكشف عن خبرات عشرة من مديري مدارس التعليم العام (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي) بالولايات المتحدة الأمريكية في تخطيط التعاقب القيادي اعتمادا على نموذج **Peters** للتعاقب القيادي الفعال الذي يعتمد على ثلاثة عناصر رئيسة هي: التنبؤ والإعداد والاستدامة. واستخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة واعتمدت على المقابلة كأداة لجمع المعلومات.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن أهمية قيام المديرين الحاليين بدور المرشد للقادة المستقبليين وضرورة تنظيم برامج تعريفية وإرشادية للقادة الجدد بهدف غرس ثقافة التعلم مدى الحياة، وتزايد الدافعية للعمل والإنتاجية، وتطوير المهارات، وتحقيق مستويات عليا

ISSN /2682-3489

من تقدير الذات لدى هؤلاء القادة. كما أظهرت النتائج تحقق العناصر الثلاثة (التنبؤ، والإعداد، والاستدامة) لنموذج **Peters** بمدارس التعليم العام التي كان يعمل فيها هؤلاء المديرين.

6- دراسة Trickel (2015) بعنوان؛ استكشاف استراتيجيات تخطيط تعاقب القيادات التنفيذية بكليات المجتمع في نيوجرسي.

Title: The Exploration of Executive Leadership Succession Planning Strategies in New Jersey Community Colleges.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن استراتيجيات تخطيط تعاقب القيادات التنفيذية بكليات المجتمع في ولاية نيوجرسي بالولايات المتحدة الأمريكية. واعتمدت الدراسة على أسلوب دراسة الحالة، واستخدمت المقابلات مع القيادات التنفيذية لكليات المجتمع في نيوجرسي بوصفها أداة لجمع المعلومات.

وكشفت نتائج الدراسة أن كليات المجتمع في نيوجرسي تتبني خطوات نموذج كوتر **Kotter (2012)** الثمانية لإدارة التغيير في التخطيط لتعاقب القيادات التنفيذية بها؛ وهذه الخطوات هي: وضع السيناريوهات **Developing scenarios**، وتشكيل تحالف قوي **Forming a powerful coalition**، وخلق رؤية للتغيير **creating a vision for change**، ونشر الرؤية **Communicating the vision**، وإزالة العقبات **Removing obstacles** ، وتحقيق مكاسب على المدى القصير **Creating short-term wins** ، والبناء على التغيير **Building on the change** ، وترسيخ التغيير في الثقافة التنظيمية **Anchoring the change in organizational culture.**

7- دراسة Cieminski (2015) بعنوان: الممارسات التي تدعم تعاقب مديري المدارس

Title: Practices That Support Principal Succession

هدفت الدراسة إلى توضيح سياسات وممارسات تعاقب القيادات المدرسية في خمس مناطق تعليمية بولاية كولورادو **Colorado** تم اختيارها بطريقة عمدية لنتائجها المتميزة وفق مسح كولورادو **Colorado** للتدريس والتمكين والقيادة والتعلم.

ISSN /2682-3489

Teaching, Empowering, Leading, and Learning (TELL)

وكذلك لتميزها بمعدلات أطول لاستمرارية مديري المدارس في مناصبهم كمحاولة لفهم إلى أي مدى يوظف قادة المناطق التعليمية مناصبهم في إدارة ممارسات التعاقب للوفاء بالاحتياجات المتجددة من قادة المدارس.

ولإلقاء الضوء على طبيعة وخصائص وممارسات التعاقب القيادي في هذه المناطق التعليمية الخمس تم إجراء 18 مقابلة مع مديري المدارس القدامى، ومديري المدارس الجدد، وقادة المناطق التعليمية الذين يوظفون ويدعمون مديري المدارس في المناطق التعليمية الخمس التي تم اختيارها.

وكشفت النتائج عن وجود أربع استراتيجيات مع العديد من الإجراءات والخطوات التي يقوم بها المعنيون بالتعليم في الولايات، وقادة المناطق التعليمية، ومديري المدارس للتعامل مع القضايا الحالية والمستقبلية المرتبطة بتعاقب القيادات المدرسية، وهذه الاستراتيجيات هي: الاستفادة من الممارسات الحالية في دعم دخول مديري مدارس جدد إلى المهنة وتقديم الدعم المستمر لهم، وتطوير قادة المستقبل من خلال تمكين مساعدي المديرين والمعلمين، واتخاذ التدابير التي تساعد على بقاء المديرين المتميزين من خلال تقديم دعم متنوع وبناء علاقات إيجابية بين مديري المدارس ومسئولي المناطق التعليمية، ودمج كل هذه الإجراءات عند بناء وتطبيق خطط التعاقب القيادي.

كما أشارت الدراسة إلى أن استخدام هذه الاستراتيجيات يساعد قادة المناطق التعليمية أن تكون لديهم إجراءات استباقية تساعد على توفير عدد أكبر من القادة المحتملين المؤهلين تأهيلا جيدا، مع تعزيز التحسين المدرسي المستمر على المدى الطويل وتزايد معدلات الإنجاز عند الطلبة.

8- دراسة Escalante (2016) بعنوان؛ بناء القدرات القيادية اللازمة لدعم تعاقب مديري المدارس.

Title: Building Leadership Capacity to Support Principal Succession.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الممارسات التي قامت بها مديرة إحدى المدارس الابتدائية في منطقة جنوب كاليفورنيا التعليمية **southern California school**

ISSN /2682-3489

district في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف بناء القدرات القيادية وإعداد الصف الثاني من القيادات من بين معلمي هذه المدرسة. واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة وتم جمع المعلومات من خلال أدوات الملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق.

وأشارت نتائج الدراسة أن مديرة هذه المدرسة نجحت في بناء القدرات القيادية لدى معلمي مدرستها من خلال ثلاثة أبعاد هي: تمكين المعلمين من ممارسة مهام قيادية داخل المدرسة وتدريبهم على القيام بهذه المهام، والقدرة على الإلهام برؤية مشتركة تعبر عن طموحات وتطلعات المدرسة والعاملين بها، ونمذجة الأدوار القيادية بتقديم الأدلة والبراهين على الأفكار القيادية المثالية من خلال الممارسات اليومية. وأكدت الدراسة أن تلك الممارسات أسهمت بشكل كبير في تحقيق التخطيط الفعال للتعاقب بهذه المدرسة، وأصبحت هذه المدرسة مصنفةً ضمن المدارس المتميزة في تخطيط التعاقب القيادي بمنطقة جنوب كاليفورنيا التعليمية.

9- دراسة البواردي (2017) بعنوان؛ تحديات خطط التعاقب القيادي في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية

هدفت الدراسة إلى التعرف على تحديات خطط التعاقب القيادي بالأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الحكومية، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي في تحقيق هذا الهدف مع تصميم استبانة لجمع المعلومات.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التحديات التي تواجه الأجهزة الحكومية في خطط تعاقب القيادات من بينها: ضعف نظام تقويم الأداء الوظيفي المستخدم في بناء قيادات المستقبل، وعدم مناسبة نظام الحوافز المادية المحددة للموظفين لبناء قيادات المستقبل، وعدم توافر آلية مكتوبة لبناء خطط تعاقب القيادات الإدارية، وضعف الاهتمام بأثر التدريب لتطوير القيادات الإدارية.

10- دراسة حسام الدين (2017) بعنوان: أثر تخطيط التعاقب الوظيفي على اختيار قيادات المجتمع الجامعي: دراسة تطبيقية على الجامعات الخاصة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التخطيط للتعاقب القيادي على اختيار قيادات المجتمعات الجامعية، واكتشاف أساليب تخطيط التعاقب التي تمكن المجتمع

ISSN /2682-3489

الجامعي من أن ينمي مهارات الصف الثاني للقيام بالأدوار القيادية. واعتمدت على المنهج الوصفي في تحقيق هذا الهدف.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى إدراك القيادات الجامعية لمفهوم تخطيط التعاقب الوظيفي، وكذلك لأهميته. كما أشارت النتائج إلى قبول القيادات الجامعية لأسلوب المزواجة بين الانتخاب والتعيين، وإعطاء فرص متكافئة للأفضل من داخل الجامعة أو خارجها ضمن أساليب تخطيط التعاقب التي تساعد على إعداد صف ثان من القيادات الجامعية.

11- دراسة محمود (2018) بعنوان: أثر تخطيط التعاقب الوظيفي على تنمية الموارد البشرية لاستدامة المؤسسات الاقتصادية المصرية –دراسة مقارنة–.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير تخطيط التعاقب الوظيفي على تنمية الموارد البشرية لتحقيق استدامة المؤسسات الاقتصادية، والتعرف على مفهوم تخطيط التعاقب الوظيفي وأهميته وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة تم تطبيقها على عينة البحث.

وقد أسفرت النتائج عن وجود تأثير للتعاقب الوظيفي على تنمية الموارد البشرية وكذلك تأثير لتنمية الموارد البشرية على استدامة المؤسسات الاقتصادية، كما أشارت النتائج إلى العلاقة الوثيقة بين تطبيق خطة التعاقب الوظيفي في جميع مؤسسات الدولة، وبين دعم ذلك بقرار من السلطة المختصة؛ بحيث يكون التخطيط للتعاقب الوظيفي جزءا لا يتجزأ من الخطة الاستراتيجية لإدارة الموارد البشرية في هذه المؤسسات على اختلاف طبيعتها.

12- **دراسة Peters, et al.(2018) بعنوان؛ التعاقب الديناميكي للقيادة: تعزيز التخطيط لتعاقب مديري المدارس في المناطق الحضرية.**

Title: Dynamic Leadership Succession: Strengthening Urban Principal Succession Planning

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير سياسات وممارسات قيادات المنطقة التعليمية بولاية شمال كارولينا **North Carolina** على فعالية التعاقب القيادي على مستوى المدرسة، ومدى تحقق عناصر التعاقب القيادي الفعال الثلاثة (التنبؤ، واستدامة

ISSN /2682-3489

القيادة، والإعداد) على مستوى المدرسة والمنطقة التعليمية. واعتمدت الدراسة على المدخل الكيفي فهي دراسة حالة لمدرسة ثانوية ذات أداء تعليمي منخفض في إحدى المناطق التعليمية بولاية شمال كارولينا، واستخدمت المقابلات مع (مديرة المدرسة، ومساعد المديرة، واثنين من المشرفين على مستوى المنطقة التعليمية لتحقيق هذا الهدف).

وكشفت النتائج عن وجود فجوة بين رؤية المنطقة التعليمية وتنفيذ المدرسة لعملية التعاقب القيادي وأنه لا يزال التحدي الخاص بإعداد المديرين الفعالين لخلافة المديرين الحاليين قائما، أما فيما يرتبط بتوافر العناصر الثلاثة للتعاقب القيادي فإن النتائج أشارت إلى أن المنطقة التعليمية لم تنجح في التنبؤ بالاحتياج الفعلي من القيادات المدرسية، كما أن جهود استدامة القيادة كانت عشوائية، وكذلك عدم وجود مسار واضح يتعين على العاملين بالمدرسة اتباعه إذا أرادوا التعيين في المناصب القيادية بالمدرسة والمنطقة التعليمية، كذلك لم يكن التخطيط للتعاقب القيادي على النحو المطلوب. كما ربطت الدراسة بين الأداء التعليمي المنخفض وتدني مستوى الطلاب في هذ المدرسة وبين فشل المنطقة التعليمية والمدرسة في تخطيط عملية التعاقب القيادي بها على النحو المطلوب.

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استقراء الدراسات السابقة يمكن تحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة وكذلك أوجه إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة كما يلي:

(1) أوجه التشابه: حيث تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عدد من الأمور، منها:

- تأكيدها على أهمية الحاجة إلى تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام لضمان توافر قادة فعاليين وتحقيق الاستقرار في القيادة المدرسية، ومساعدة المدارس على تقييم احتياجاتها الحالية والمستقبلية من القادة الموهوبين، مع إلقاء الضوء على المسارات الوظيفية، وترتيب الأولويات فيما يرتبط باحتياجات التدريب

ISSN /2682-3489

والتطوير، وتطوير أنظمة أكثر شمولية لتخطيط الموارد البشرية داخل المؤسسات التعليمية.

- اعتمادها على المنهج الوصفي في تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.
- تركيزها على تحليل توجهات وممارسات التخطيط لتعاقب مديري مدارس التعليم العام، ومن أمثلة الدراسات السابقة التي ركزت على هذا الهدف دراسة **(2011) Bartlett**، ودراسة **(2011) Bush**، ودراسة **(2015) Clark**، ودراسة **(2015) Steele**، ودراسة **(2015) Cieminski**، ودراسة **(2016) Escalante**، ودراسة **(2018) .Peters, et al**.
- دعمها لما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة **(2011) Bartlett**، ودراسة **(2011) Bush**، ودراسة **(2015) Steele** من أهمية الدور الحاسم لمديري المدارس في تحسينها، وأهمية دور المديرين الحاليين في نجاح ممارسات تخطيط التعاقب لقيامهم بدور المرشد للقادة المستقبليين، وتنظيمهم برامج تعريفية وإرشادية للقادة الجدد بهدف غرس ثقافة التعلم مدى الحياة.
- تحليلها لممارسات تخطيط التعاقب القيادي في البيئة المصرية، وهذا ما تتفق فيه مع دراستي حسام الدين (2017) ودراسة محمود (2018).
- محاولة البحث عن السبل والإجراءات التي تساعد على نجاح تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام، ومن أمثلة الدراسات السابقة التي حاولت ذلك دراسة **(2011) Bush**، ودراسة **(2015) Cieminski**.

(2) أوجه الاختلاف: حيث تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عدد من الأمور، منها:

- تركيز بعض الدراسات السابقة على تحليل توجهات وممارسات تخطيط التعاقب لوظائف قيادية أخرى غير وظيفة مدير المدرسة فقد تناولت دراسة الزحامي (2009) تأثير تعاقب مديري التربية والتعليم، أما دراسة **(2015) Trickel** فقد هدفت إلى تحليل ممارسات التخطيط لتعاقب القيادات في كليات المجتمع، ودراسة حسام الدين (2017) للقيادات الجامعية في الجامعات الخاصة، في حين تناولت

ISSN /2682-3489

دراسة البواردي (2017) ودراسة محمود (2018) التخطيط للتعاقب في قطاع الأجهزة الحكومية بوجه عام دون الاقتصار على القطاع التعليمي.

- اختلاف البيئة التي أجريت فيها الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة فمن الدراسات التي تمت في الولايات المتحدة الأمريكية دراسة **Bartlett (2011)**، ودراسة **Clark (2015)**، ودراسة **Steele (2015)**، ودراسة **Trickel (2015)**، ودراسة **Cieminski (2015)** ، ودراسة **Escalante(2016)** ، ودراسة **Peters, et al. (2018)**، ومن الدراسات التي أجريت في المملكة المتحدة وجنوب أفريقيا دراسة **Bush (2011)**، ومن الدراسات التي أجريت في المملكة العربية السعودية دراسة الزحامي (2009)، ودراسة البواردي (2017).
- اختلاف التصور المقترح الذي تقدمه الدراسة الحالية في منطلقاته ومحتواه ومتطلباته عما قدمته الدراسات السابقة من تصورات على الرغم من إفادة الدراسة الحالية من كل ما توصلت إليه هذه الدراسات من نتائج.

(3) أوجه الإفادة: حيث أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في النواحي الآتية:

- تكوين الإطار المفاهيمي عن مفهوم التخطيط للتعاقب القيادي ومبررات الحاجة إليه وأهدافه وأهميته ونماذجه والمتطلبات التي تساعد على نجاحه بمدارس التعليم العام.
- اختيار الدراسة الحالية لموضوع التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام نظرا لقلة عدد الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع على الرغم من تركيز كثير من الأدبيات الغربية على دراسته.
- التأكيد على أهمية تنمية ثقافة بناء القادة وتوفير مخزون من القادة الموهوبين بهدف الإمداد القيادي للوظائف القيادية الشاغرة بمدارس التعليم العام.
- إدراك اتساع وشمولية ممارسات التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام فهو لا يقتصر فقط على ما قبل تعيين المديرين الجدد ولكنه يتعداه لاتخاذ التدابير اللازمة لدعم المدير الجديد بعد تعيينه بكافة أشكال الدعم مع ضرورة استمرارية هذا الدعم طوال سنوات عمله بما يحقق استدامة القادة المتميزين في مناصبهم القيادية بالمدارس.

ISSN /2682-3489

- تحديد مشكلة الدراسة الحالية، واختيار المنهج المناسب لدراستها، وتصميم أداتها، واستنباط خطوات تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر.

مخطط الدراسة وإجراءاتها:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق أهدافها من خلال الإجراءات الآتية:

1- وضع الإطار العام للدراسة ويتضمن: مقدمة الدراسة ومشكلتها، أهمية الدراسة وأهدافها، مصطلحات الدراسة، منهج الدراسة وخطواتها، الدراسات السابقة، مخطط الدراسة وإجراءتها.

2- تحليل الإطار المفاهيمي لعملية التخطيط للتعاقب القيادي من حيث: النشأة، والمفهوم، والأهداف، والأهمية، والنماذج، والمتطلبات التي تساعد على تحقيق هذه العملية لأهدافها.

3- تحديد مبررات الحاجة إلى تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام ومعوقاته.

4- دراسة أبعاد الخبرة الأمريكية في تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام؛ لمعرفة كيفية الإفادة منها في تطوير تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر.

5- تصميم استمارة استطلاع رأي للكشف عن إمكانية التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر من خلال تحديد أهميته، والمتطلبات التي تساعد على نجاحه، والصعوبات التي قد تقف عائقا في سبيل تحقيق هذا النجاح.

6- وضع تصور مقترح لتخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر على ضوء الخبرة الأمريكية وآراء عينة أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في التخطيط التربوي.

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي لتخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام

تتناول الدراسة في هذا المبحث نشأة التخطيط للتعاقب القيادي، ومفهومه، وأهدافه، وأهميته، ونماذجه، والعوامل الداعمة لنجاحه بمدارس التعليم العام.

ISSN /2682-3489

نشأة التخطيط للتعاقب القيادي

تاريخيا بدأ التخطيط للتعاقب في الشركات الأمريكية في شكل تخطيط للاستبدال، وكان يُنظر إليه في البداية على أنه طريقة لاستبدال المديرين التنفيذين؛ حيث ركزت الشركات الكبرى في البداية على تخطيط التعاقب فقط مع المديرين التنفيذين الذين يكونون في الوظائف القيادية العليا بالشركة. وقد أدى هذا في كثير من الأحيان إلى الفشل في تحقيق التحول في القيادة. ثم أدركت الشركات فيما بعد أن مجموعة كبيرة من موظفيها فضلا عن المديرين التنفيذين قد يكونون المالكين الوحيدين للمعلومات الحيوية مما يترتب عليه انخفاض مستوى أداء الشركة في حالة خسارة هؤلاء الموظفين. **(Rothwell, 2005, p.37)** لذا تطورت ممارسات تخطيط التعاقب لتصبح أكثر تركيزا على مستويات متعددة من القيادة مع تنمية رأس المال البشري بوصفها أصول ذات قيمة في الشركات الأكثر نجاحا. **(Butler & Roche-Tarry, 2002, p. 201)** مع الإدراك المتزايد لأهمية الاحتفاظ بالموارد البشرية مرتفعة الجودة في تحقيق الأرباح والاستدامة. **(Hargreaves & Fink, 2006, p.41)**

فالشركات الأكثر نجاحا تتبني التخطيط للتعاقب القيادي ليس فقط كنموذج لضمان نجاح القيادات العليا والتنفيذية، ولكن أيضا لتطوير المواهب القيادية وضمان تعيين أفضل المواهب في كل مستوى من المستويات القيادية بالشركة. وفي هذه الشركات أصبح تخطيط التعاقب ممارسة استباقية وبرنامج مستمر للتقييم، ويعمل على تطوير القادة والترويج لهم والاحتفاظ بالفاعلين والأكثر إنجازا منهم. **(Clark,2015, p. 24)** فلا يقتصر تأثير خطة التعاقب على اختيار الشركة للمرشحين المتميزين ليحلوا محل القادة الحاليين عند تركهم منصبهم، ولكنها تتضمن أيضا قضايا التنمية المهنية، ومحاولة الاحتفاظ واستبقاء الأفراد الذين يرغبون في مغادرة الشركة باختيارهم للحصول على راتب أفضل أو تدريب إضافي. وتتبنى الشركات العملاقة مثل شركة "دل" **Dell** أنظمة لاستدامة الموظفين من خلال التركيز على دمج الممارسات الخاصة بالكشف عن المواهب وتطويرها وإرشادها ضمن أهداف الشركة جنبا إلى جنب مع تخطيط التعاقب في المناصب القيادية.**(Steele, 2015, p. 26)**

ISSN /2682-3489

وتجدر الإشارة إلى أن الحاجة إلى تخطيط التعاقب القيادي صارت أكثر إلحاحا بعد الهجوم الإرهابي على مركز التجارة العالمي عام 2001م. **(Rothwell, 2005, p.41)** حيث خلفت الكارثة خسارة الشركات الكبرى لأفضل القادة الذين كانت تعتمد عليهم، ولم يكن لديها موظفون احتياطيون مدربون ليحلوا محل هؤلاء الذين فُقدوا، ولم تكن بعض هذه الشركات الكبرى قد وضعت خطة تعاقب من خلال إدارة الموارد البشرية لتشجيع القادة الجدد وإعدادهم لتحمل المسئولية. **(Fulmer & Conger, 2004, p. 12)**

وأشارت إحدى الدراسات التي تناولت تخطيط التعاقب في قطاع الصناعة أن أغلبية الشركات بنسبة (52%) لديها خطة لتعاقب القيادات تتضمن تحديد ذوي القدرات القيادية المرتفعة، وتنمية المواهب، والتخطيط للتطوير الذاتي، في حين أن بعض الشركات ليس لديها خطة لتعاقب القيادات.**(Lamoureux et al., 2009, p. 8)** وقد تضمنت الأسباب التي حالت دون مشاركة هذه الشركات في تخطيط التعاقب وجود أمور تنظيمية أخرى كانت لها الأولوية، وقلة الموارد اللازمة للانخراط في تخطيط التعاقب، وعدم القدرة على التنبؤ بالكفاءات والمهارات اللازمة لقادة المنظمة في المستقبل. كذلك تشير دراسة أخرى إلى أن المنظمات التي اختارت تجاهل تخطيط التعاقب تجد صعوبة في مواصلة نجاحها من قائد لآخر. **(Hargreaves & Fink, 2006, p.76)**

ومن الخصائص المميزة لخطط التعاقب التي أحدثت تأثيرا إيجابيا في عالم إدارة الأعمال أنها شملت العديد من مستويات ومناصب القيادة داخل المنظمة بالإضافة إلى التخطيط لتعاقب المديرين التنفيذين في أعلى هرم السلطة **(Groves, 2007, p. 241)** كما كانت هذه الخطط واقعية قابلة للتنفيذ تتضمن في ثناياها آليات للمتابعة والمراجعة الدورية. **(Lamoureux et al., 2009, p. 8)** كما تميزت هذه الخطط بمشاركة الإدارة العليا في تخطيط التعاقب وليس فقط قسم الموارد البشرية. **(Butler & Roche-Tarry, 2002, p. 202)**

وعلى الرغم من أن قطاع الأعمال أدرك الحاجة إلى تخطيط التعاقب القيادي قبل القطاع العام وقطاع التعليم فإن هذا لم يمنع بعض المناطق التعليمية في الولايات

ISSN /2682-3489

المتحدة من تنفيذ برامج تخطيط التعاقب المطبقة في القطاع الخاص. وأن المناطق التعليمية في "ديلوار" **Delaware** – على سبيل المثال– تبنت اختيار المرشحين لبرنامج التعاقب وكلفتهم بمهام ومشاريع على مستوى المنطقة التعليمية لتحسين فهمهم لأمور القيادة وتوسيع خبراتهم كما طور قادة المناطق التعليمية برنامجا لتحديد الاحتياجات الحالية والمستقبلية من القادة. **(Brittingham, 2009, p. 22)**

وفي دراستها لأربع مناطق تعليمية في جورجيا، اعتمدت **Zepeda, et al (2012)** على سمات تخطيط التعاقب الناجح التي قدمتها دراسة **(Rothwell, 2010)** باعتبارها واحدة من الدراسات القليلة التي تقدم خلفية نظرية جيدة حول عملية التعاقب القيادي، وعلى الرغم من أن السمات التي قدمتها دراسة **Rothwell** كانت نتيجة تحليل لعدد هائل من المؤسسات غير التعليمية، فإن **Zepeda, et al (2012)** وجدت أن هذه الخصائص مفيدة، كما أن تحليل واقع المناطق التعليمية في جورجيا أظهر سمات أو خصائص إضافية.

حيث قامت **Zepeda, et al (2012)** بمقابلة مراقبي التعليم، ومديري المكاتب المركزية، ومديري الموارد البشرية، ومديري المدارس في جميع المراحل (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي) في أربع مناطق تعليمية وخرجت بأربع قضايا رئيسة يمكن من خلالها دراسة التخطيط للتعاقب القيادي هي: الشعور بالحاجة الملحة لتخطيط التعاقب، وأهمية تطوير القيادة، وعمل برامج إرشادية للقادة، وإقامة علاقات تعاونية خارج المنطقة التعليمية.

كما أصدر المجلس الإقليمي الجنوبي للتعليم **The Southern Regional Education Board** في ولاية ميريلاند **Maryland** دليلا لتخطيط التعاقب القيادي في المناطق التعليمية التابعة لها؛ يتضمن الإجراءات التي يمكن للولايات والمناطق التعليمية والمدارس والمديرين والجامعات اتخاذها لحل مشكلة نقص القادة المؤهلين من خلال التخطيط المنظم للتعاقب. **(Schmidt-Davis & Bottoms, 2011, p. 43)**. كما تشير دراسة **Riddick (2009)** إلى أنه من أجل زيادة فعالية تخطيط التعاقب ينبغي على الولايات تقديم إطار مشترك وشامل

ISSN /2682-3489

لتخطيط التعاقب، كما ينبغي على قادة المناطق التعليمية وضع خطط مكتوبة لهذه العملية ومعلنة لجميع المستفيدين تكريسا لمبدأ الشفافية.

وفي انجلترا وضعت الكلية القومية استراتيجية لمعالجة قضية تخطيط التعاقب، وتبنت تعريف **(Hargreaves & Fink, 2006)** لتخطيط التعاقب الذي يؤكد على أن " التعاقب الفعال يعني أن يكون لديك خطة وتتخذ إجراءات لإحداث تدفقات إيجابية منتظمة للقادة عبر عدة سنوات ومن خلال عدد هائل من الأفراد. **(p. 7)**

وقد انعكس هذا التبني على تحديد هدف استراتيجية تخطيط التعاقب لدى الكلية القومية الذي تمثل في التخفيف من حدة مشكلة نقص القادة غير المؤهلين، وتوفير إمدادات آمنة من مديري المدارس المحتملين. وتضمنت هذه الاستراتيجية توفير تمويل للسلطات المحلية لتمكينها من إيجاد حلول على المستوى المحلي لهذه المشكلة، كما استعانت الكلية بـ (23) مستشارا وطنيا من الخبراء في مجال تخطيط التعاقب للعمل جنبا إلى جنب مع السلطات المحلية. **(Bush, 2011, P. 785)**

وانتهى **Bush (2011)** باعتباره أحد المستشارين الوطنيين لهذه الاستراتيجية إلى أن " تخطيط التعاقب يعد الوسيلة الأكثر تأثيرا لمواجهة المخاطر المرتبطة بمشكلة العرض المتمثلة في قلة المرشحين المؤهلين للوظائف القيادية في المدارس".**(P. 786)**

مفهوم التخطيط للتعاقب القيادي

في ظل تنوع الأشكال التي يأخذها تخطيط التعاقب القيادي عند التطبيق لا يكون وجود مفاهيم كثيرة شيئاً مفاجئاً، ومفهوم تخطيط التعاقب القيادي ليس من المفاهيم ذات الأصل التربوي، ولكن تمت استعارته من مجالات إدارة الأعمال والصناعة ، وعلى الرغم من أن الأهداف التي تسعى إليها هذه المجالات تختلف عن أهداف المؤسسات التعليمية فإن كثيرا من المؤسسات التعليمية بدأت تطبيق أساليب التخطيط والإدارة والسياسات المتطورة التي أثبتت نجاحا في الصناعة في مجال التعليم، ويُعد استخدام مصطلح تخطيط التعاقب القيادي في التربية أحد مظاهر إفادة التعليم من هذه المجالات. ويمكن عرض تعريفات تخطيط التعاقب القيادي التي وردت في الأدبيات السابقة كما يلي:

ISSN /2682-3489

- "العملية التي تقوم بها أي مؤسسة لتنظيم مغادرة أحد القادة ودخول قائد آخر مكانه" **(White & cooper, 2011,p.6)**
- "عملية مقصودة يتم القيام بها لضمان الانتقال السلس للسلطة عندما يأتي القادة ويذهبون".**(Peters, et al., 2018, p.27)**
- " عملية استراتيجية تهدف إلى تحديد القائد المناسب في الوقت المناسب وليس فقط تخطيط للاستبدال". **(Geroy, et al, 2005, p.27)**
- "تبني المدرسة خطة واضحة لتشجيع وتدريب واستبدال القادة بهدف تقليل الاضطراب الحادث نتيجة تغير قيادتها". **(Steele, 2015, p. 10)**
- "عملية اعتراف بالقادة المحتملين في المنظمة وتشجيعهم وتقديم التطوير القيادي لهم بما يجعلهم على استعداد للتقدم لشغل أدوار قيادية في المستقبل". **(Calareso, 2013, p. 28)**
- "الجهد المبذول لضمان استمرارية تميز الأداء الفعلي للمنظمة من خلال ترقية **advancement** واستبدال **replacement** وتوظيف الأفراد المحوريين داخل المنظمة".**(Rothwell, 2010, p.13)**
- "عملية هدفها ضمان توافر القادة الأكفاء القادرين على تحمل المسئولية عندما توجد وظيفة قيادية شاغرة ". **(calareso,2013, p. 28)**
- "عملية لمساعدة المؤسسات التعليمية على الاستقرار واستمرارية النمو من خلال التحولات القيادية المخطط لها". **(Trickel,2015, p.61)**
- "جهد هادف من إدارة المدرسة وقيادتها لوضع خطة منهجية لبناء القدرات القيادية بهدف إعداد وتطوير قادة المدرسة المستقبليين من بين العاملين فيها". **(Fitzgerald& Sabatino, 2014, p. 7)**
- "جهد مقصود ومنظم لوصف متطلبات القيادة، وتوفير منجم من القادة المحتملين مرتفعي القدرات، وتطوير الكفاءات القيادية لهؤلاء القادة المحتملين من خلال خبرات تعليمية وميدانية ممتدة، ومن ثم اختيار القادة من بين المرشحين الموجودين في منجم القيادة". **(Fink, 2010, p. 71)**

ISSN /2682-3489

- "الجهود المقصودة والمنهجية التي تقوم بها المنظمة لضمان استدامة القيادة في المناصب الرئيسة بها، والمحافظة على رأس المال الفكري والمعرفي وتطويره استعدادا للمستقبل وتشجيعا للتطور الفردي كنوع من الاستثمار الجيد في الأفراد الموجودين بالمنظمة". **(Rothwell, 2005, p.10)**
- "منهجية طويلة المدى للوفاء بالاحتياج من المواهب القيادية الحالية والمستقبلية للمنظمة لمواصلة تحقيق رسالتها وتحقيق أو تجاوز أهدافها، مع تبني إجراءات محددة لضمان التحديد، والتطوير، والتنفيذ الاستراتيجي، والاحتفاظ طويل المدى بالأفراد الموهوبين. **(Rothwell et al, 2005, p.27)**
- "عملية دائرية تتضمن: تحديد المواهب القيادية، وتطوير الموهبة، والاختيار، والدعم والمساندة، والتقييم والتحسين، وتطوير قادة المستقبل". **(Schmidt-Davis & Bottoms,2011, p. 11)**
- " عملية تتضمن تحديد وتتبع وتنمية الكفاءات الواعدة والتي ترى فيهم المنظمة إمكانية الترقي والوصول إلى المستويات القيادية لديها". (حسام الدين، 2017، ص5)

ومن خلال استقراء التعريفات السابقة يمكن الخروج بالملحوظات الآتية:

- وجود تداخل بين مفهومي التخطيط للتعاقب وتخطيط الاستبدال، وأنه كثيرا ما كان يُنظر إلى التخطيط للتعاقب على أنه تخطيط للاستبدال **replacement planning** وهذا خطأ؛ لأن التخطيط للتعاقب مبادرة شاملة تتضمن تطوير فلسفة للكشف عن المواهب داخل المنظمة، وتطويرها لإيجاد مخزون من القادة المهرة الذين تتم الاستعانة بهم في وقت لاحق. أما تخطيط الاستبدال فيسعى إلى سد أو ملء الفراغ داخل المنظمة بشكل فوري. كذلك فإن تخطيط الاستبدال يعد إجراءً محدودا أما تخطيط التعاقب فيهدف إلى بناء الثقافة المدرسية ودعمها والمحافظة على النجاحات التي حققتها المدرسة في فترات سابقة.
- يؤكد مفهوم التخطيط للتعاقب القيادي على ضرورة وجود عملية مستمرة لتطوير القادة بهدف تزايد أعداد الموجودين في منجم القادة المرشحين لتولي مناصب قيادية. كذلك يؤكد على أهمية دور القادة الحاليين في إبراز النواحي الإيجابية المرتبطة

ISSN /2682-3489

بالعمل القيادي؛ من خلال إظهار القادة الحاليين المشاعر الشخصية المرتبطة بالرضا والمتعة والشغف والشعور بالإنجاز والتي يستطيع المديرون من خلالها تغيير المعتقدات الخطأ الموجودة لدى المعلمين عن العمل القيادي وبالتالي تزداد جاذبية المناصب القيادية للمرشحين من القادة المحتملين.

- تعمل الممارسات المتميزة في التعاقب القيادي الفعال على الدمج بين تخطيط التعاقب، وخطط تنمية المهارات القيادية للأفراد، والأهداف الاستراتيجية للمنظمة، فهي لا تقتصر على اختيار وتطوير المرشحين الداخليين الذين لديهم القدرة على تولي المناصب القيادية ولكنها تتعداه إلى محاولة الدمج بين أهداف المنظمة واحتياجاتها من المواهب القيادية مع مراعاة القدرات القيادية والتطلعات المهنية لمنسوبيها.
- تعد منهجية التخطيط للتعاقب القيادي منهجية أكثر استباقية من طرق الاختيار المتعارف عليها لمديري المدارس؛ لأنها تجعل الاستقطاب والاختيار على قمة أولويات قادة المدرسة الحاليين باعتباره عملا مستمرا ضمن متطلبات منصبهم، كما يمكن من خلالها توفير فرص القيادة للمعلمين ودعمهم بالتغذية الراجعة والتقييم البنائي مما يساعد هؤلاء القادة الطامحين لتطوير كفاءتهم الذاتية وثقتهم بأنفسهم.
- التعريف الإجرائي الذي تتبناه الدراسة الحالية لتخطيط التعاقب القيادي هو: تصميم وتطبيق برامج لتحديد وتطوير المرشحين المتميزين لوظيفة مدير المدرسة في التعليم العام لضمان الانتقال السلس للسلطة، مع تبني مجموعة من الممارسات الهادفة إلى تحقيق استدامة القيادة؛ ومن بينها: دعم المديرين عند توليهم المنصب الجديد من خلال التهيئة وبرامج الإرشاد، والتنمية المهنية المستمرة لهم لضمان استمراريتهم في هذا المنصب.

أهداف تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام

يهدف تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام إلى ما يلي: **(Cieminski, 2015, p. 31) (Peters, et al., 2018, p.32)**

- التنبؤ باحتياجات المدرسة من الشواغر في المناصب القيادية في المستقبل القريب والبعيد.

ISSN /2682-3489

- خلق فرص لدعم القادة في القيام بأدوارهم والحفاظ على الاستقرار التنظيمي عندما يغادر المدير الحالي.
- توفير الدعم المطلوب للمديرين المحتملين قبل تعيينهم وممارستهم لمهام منصبهم.
- التصدي لمشكلة نقص القادة وقلة المرشحين المؤهلين لتولي المناصب القيادية بالمدارس.
- الاحتفاظ بالقادة الموهوبين باعتباره أحد المداخل المهمة في تحقيق استدامة القيادة وتقليل معدلات انسحاب المديرين وتركهم لمناصبهم.
- تشجيع المدارس على تسريع التغيير القيادي والمبادرة به عند الحاجة وتحقيق مستوى تقدم أفضل للنتائج.
- ربط احتياجات المدارس من رأس المال البشري بأهدافها الاستراتيجية.
- ضمان أن القيادات الجديدة مستعدة للعمل إذا ما حدثت تغييرات طارئة أو غير متوقعة.
- الحصول على تفاصيل دقيقة بنقاط القوة ونقاط الضعف في رأس المال البشري الموجود بالمدارس.

أهمية تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام

أدرك قطاع الأعمال والقطاع التعليمي أهمية تخطيط التعاقب القيادي؛ وذلك لأهمية التنبؤ باحتياجات التوظيف ووضع خطط التعاقب، وقد أوضح **Rothwell (2010)** أن المنظمة التي لا يكون لديها خطط للتعاقب سوف تواجهها تحديات كبيرة في توظيف القادة المؤهلين. كما يؤكد **Drucker (1999)** على مزايا التخطيط للتعاقب القيادي باعتباره ممارسة مقبولة على نطاق واسع في مجال إدارة الأعمال مما يؤكد على أن هناك حاجة لتطبيق ذلك في المؤسسات التعليمية؛ فنجاح أي منظمة لا يعتمد على قرارات المدير الحالي فقط، بل يعتمد أيضا على قرارات من جاءوا قبله، وتعتمد استدامة التحسين بدرجة كبيرة على قدرة المنظمة على إيجاد وتطوير قادة جدد.

والتخطيط للتعاقب يمكن أن يساعد على الاستقرار في القيادة، والتأكد من أن المنظمات لديها عدد كاف من القادة الموهوبين المؤهلين لتحقيق أهدافها الاستراتيجية، ومن القيم المتأصلة في التخطيط للتعاقب القيادي أن وجود خطة للتعاقب يساعد

ISSN /2682-3489

القيادات الوسطى على أن تكون لديها استراتيجيات استباقية وحسن اختيار بين المرشحين لوظيفة مدير المدرسة. **(Riddick, 2009, p. 45)** فضلا عن ضمانة توفير عدد كاف من القادة المؤهلين والذي يعد أمرا مهما لنجاح المدارس والنظام التعليمي. **(Brundrett et al., 2006, p. 261)** كما أن سياسات وممارسات التعاقب القيادي التي تعزز إنجاز الطالب أو تحسين المدرسة على درجة كبيرة من الأهمية للعديد من أعضاء المجتمع التعليمي. كذلك فإن حل مشكلة الاستقطاب والاستبقاء للمديرين ستلقى قبولا من المجالس المركزية والمناطق التعليمية والجامعات والولايات والمنظمات المهنية. **(Whitaker, 2003, p. 43)**

كما تعكس البحوث التربوية وجهة نظر تؤكد على أهمية الحاجة إلى تطبيق تخطيط التعاقب القيادي وتبني خطة تعاقب منهجية لتنظيم تغيير القادة؛ لضمان توافر قادة فعالين، ولدورها المهم في ضمان استمرارية نجاح الطلاب. **(Hargreaves & Fink, 2004, p.9)**

حيث إن لتخطيط التعاقب القيادي في المؤسسات التعليمية أهمية كبيرة بالنظر إلى دور مدير المدرسة في تحقيق التوازن بين تنفيذ الخطة الاستراتيجية للمدرسة والمنطقة التعليمية وضمان تحقيق أفضل مخرجات طلابية، وبين دوره في إعداد القادة المحتملين للمدرسة. **(Peters et al, 2018, p.29)**

كما يمكن تخطيط التعاقب المنظمات من تقييم احتياجاتها الحالية والمستقبلية من القادة الموهوبين مع مناقشة كيفية التعرف على المواهب وتطويرها، ويطور القيادات المتميزة ويحافظ عليها كما يعمل كأداة قوية لتحديد القيادات المحتملة وتحفيزها للعمل داخل المنظمة. كذلك يساعد على إلقاء الضوء على المسارات الوظيفية، وترتيب الأولويات فيما يخص احتياجات التدريب والتطوير، كما يطور أنظمة أكثر شمولية لتخطيط الموارد البشرية داخل المنظمات. **(Beck & Conchie, 2012; Rothwell, 2010)**

ويعالج تخطيط التعاقب القيادي الحاجة إلى الاستقطاب والتدريب والدعم المستمر لجميع مديري المدارس، ويضمن حصول من يعملون كمديرين للمدارس لأول مرة على الوقت الكافي للاستعداد للقيام بالأدوار الإدارية، وأن يرتبط الدعم المقدم من

ISSN /2682-3489

خلال التدريب بمعايير الإدارة وكفاياتها، وبناء مجتمعات مهنية قوية تدعم بعض المواهب القيادية الموجودة في المنظمة. **(Daresh, 2004, P. 509)**

ويتضمن تخطيط التعاقب القيادي إدارة المعرفة والخبرة، وتوفير التكاليف للمؤسسة التعليمية، والحد من ترك العاملين بالمدرسة لمناصبهم، وتوفير فرص التعلم المهني للعاملين، وإبقاء العاملين على معرفة دائمة بهذه الفرص. كما يسهم في توفير مخزون مستمر ومتدفق من الكفاءات الداخلية لدى المنظمة، مع ضمان سرعة ملء الفجوات في المناصب المهمة والوظائف القيادية، ويخلق شعورا لدى الأفراد بتوافر المسار الوظيفي المساعد للترقي، فضلا عن تحديد أوجه النقص في المهارات والكفاءات في الفترة المقبلة، كما أنه يركز على ضمان استمرارية العمل ومواجهة خطر التقاعدات المفاجئة أو الرحيل المفاجئ للقيادات.

ويعد الاستقرار في إدارة المدرسة عامل بالغ الأهمية عند تطبيق الإصلاحات المدرسية، وعندما يفشل المدير الجديد في تبني القيم والمعايير التنظيمية الموجودة بالمدرسة فإن هذا سيؤدي إلى نشوب الصراع مع المعلمين، ولكن هذا لن يحدث عند نجاح المدير الجديد في تحقيق الاستمرارية بناءً على التخطيط الجيد للتعاقب وذلك لأن هذا المدير كانت لديه فرصة التعرف على المدرسة ولديه شعور مشترك مع أعضائها بأهمية أهدافها ورؤيتها.**(Fink & Brayman, 2004, P. 441)**

وتتطلب التغيرات الحادثة في النظام التعليمي في الوقت الحاضر تغييرات في وظيفة القيادة من حيث الاستقطاب، والتنمية المهنية، والممارسات القيادية في الولايات والمناطق التعليمية والمدارس. ويقدم تخطيط التعاقب القيادي حلا قابلا للتطبيق لهذه الإشكالية. ومما يدعم الأهمية الكبيرة لتنفيذ استراتيجيات تخطيط التعاقب لقيادات المدارس، هو أن هذه الخطط يمكن أن تساعد السلطة المركزية أن تكون استباقية ولديها "احتياطي قوي" من المرشحين لوظيفة مدير المدرسة، فضلا عن أن توفير عدد كاف من القادة المؤهلين أمر مهم للمدارس وللنظام التعليمي في كل دولة. **(Riddick, 2009; Schmidt-Davis & Bottoms, 20011)**

ISSN /2682-3489

واعترافا بأهمية التخطيط للتعاقب القيادي أوصى **Trickel (2015)** بتطوير نماذج متعددة المستويات لتخطيط التعاقب القيادي وطالب بألا يقتصر ذلك على المناصب القيادية العليا، وأن يشمل القيادات المتوسطة والقيادات التنفيذية.

كما أشارت دراسة **(Fuller, et al., 2007)** أن تخطيط التعاقب القيادي وبقاء المعلمين بمدارسهم مرتبطان بشكل إيجابي، فعندما يتغير مدير المدرسة كل 3 سنوات أو أقل فمن المتوقع أن يبحث المعلمون عن خيارات توظيف أخرى خاصة إذا كان هذا المدير متميزا. وأشارت دراسة أخرى إلى أن استمرارية المعلمين في المدرسة تؤدي إلى تحسين أداء الطلاب. **(Levy, et al, 2006, p. 91)** ويظهر من ذلك أن تخطيط التعاقب في النظام التعليمي أمر بالغ الأهمية لنجاح المدرسة.

نماذج تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام

توجد العديد من النماذج في مجال تخطيط التعاقب القيادي في المؤسسات التعليمية وغير التعليمية، ومن بين هذه النماذج: **(Byham, et al, 2002) (Peters, 2011). (Rothwell, 2010) (Odden, 2011) (charan, et al, 2011)** (الخطيب وآخرون، 2014، ص ص 373- 378) (حسب النبي، 2017، ص ص 526- 533)

1. **نموذج منجم المواهب المتنافسة Acceleration Pool Model** المقترح من قبل **Byham et al (2002)** ويركز هذا النموذج على تطوير مجموعة من المرشحين ذوي المواهب القيادية بدلا من التركيز على شخص أو شخصين لكل منصب قيادي ليكونوا قيادات في مواقع مختلفة، مع تسريع تعلم القيادات الموهوبة، وتيسير شغلها للوظائف الأعلى في المؤسسة. مع تحقيق التطوير المتسارع للمجموعة المختارة من خلال تحديد واجبات ومهام الوظائف وتحديد أفضل الآليات لاكتسابها من خلال برامج الرعاية والتوجيه والتدريب واستخدام أنشطة تطويرية خاصة مثل البرامج التي تقدمها الجامعات للقيادات، وجلسات التعلم التطبيقية التي يتم تنظيمها داخل المؤسسة.
2. **نموذج النجمة السباعي لتخطيط التعاقب The seven pointed star model** الذي تم اقتراحه وتطويره من قبل **Rothwell (2010)** بعد دراسته

ISSN /2682-3489

للتعاقب القيادي لما يقرب من عشر سنوات (2001: 2010م)؛ حيث قدم **Rothwell** نموذج النجمة السباعي لتخطيط التعاقب لمساعدة المنظمات في تطبيق وتنفيذ نظام لتخطيط التعاقب وهو يتكون من سبع مراحل هي: صنع الالتزام لدى القيادات بتخطيط التعاقب، وتقييم متطلبات العمل الحالية، وتقييم الأداء الفردي، وتقييم متطلبات العمل المستقبلية، وتقييم قدرات الأفراد المستقبلية، وسد فجوة التنمية، وتقييم أداء برامج تخطيط التعاقب.

3. **نموذج الإمداد القيادي Leadership Pipeline Model** المقترح من قبل **Charan et al (2011)** ويتكون هذا النموذج من خمس مراحل هي: قيام المؤسسة بوضع معايير القيادة النموذجية التي تتناسب مع رؤيتها وأهدافها، وترجمة المعايير إلى مواصفات للأداء، ونشر هذه المواصفات بين العاملين في المؤسسة، وتقييم المرشحين للترقي على أساس مصفوفة الأداء، وتقييم خطط التنمية المهنية بصورة دورية ومنتظمة.
4. **النموذج الديناميكي للتعاقب القيادي Dynamic Leadership Succession** الذي قدمته **Peters (2011)** وهو تجميع شامل للأدبيات التربوية حول تخطيط التعاقب القيادي لمساعدة المدارس والسلطات المركزية على تطبيق تخطيط التعاقب القيادي، ويتكون النموذج من ثلاثة محاور هي: التنبؤ، والتخطيط، والاستدامة.

وعلى الرغم من اعتراف **Peters (2011)** بأن تطبيق نظام لتخطيط التعاقب يختلف من منظمة لأخرى ومن فترة زمنية لأخرى بحسب الثقافة التنظيمية وقيم الإدارة العليا، لكنها قامت بمراجعة الأدبيات التي تناولت التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام، وحللت أسباب ترك المديرين لوظيفتهم في المناطق الحضرية، ووضعت هذا النموذج الذي يؤكد على أهمية التنبؤ باحتياجات التوظيف المستقبلية في كل منطقة تعليمية، واستدامة جهود مديري المدارس من خلال الدعم الفعال، وإجراءات التخطيط المسبق للتحول القيادي، ويصف نموذجها تخطيط التعاقب كنظام مرن وديناميكي يتكون من ثلاثة عناصر (التنبؤ، والإعداد، والاستدامة). وهي عناصر مترابطة ومتداخلة وتعمل معا على جعل التعاقب القيادي ممارسة ناجحة.

ISSN /2682-3489

ويتميز النموذج عن الأدبيات السابقة في مجال التعاقب القيادي بالمدارس بنظرته إلى التعاقب على أنه عملية دائرية ومستمرة وتتأثر بالتحديات ومتغيرات السياق المدرسي، فهو لا يركز على عنصر واحد ويشجع المدارس على الانخراط بذكاء في التخطيط للتعاقب القيادي. كما أن العناصر الثلاثة لهذا النموذج هي الوسائل المثلى لتحديد الشواغر في المناصب القيادية وخلق فرص لدعم القادة في القيام بأدوارهم والحفاظ على الاستقرار التنظيمي عندما يغادر المدير الحالي.

والتنبؤ هو تخطيط استباقي للشواغر المتوقعة في المناصب القيادية، ويقدم التنبؤ للمدارس والمناطق التعليمية آلية لتطوير ورعاية المواهب القيادية بها، وإعدادهم لشغل الوظائف القيادية. كما أنه عملية تدريب وتطوير قادة المستقبل لضمان وجود مجموعة من القادة المرشحين الذين يمكن توظيفهم لملء المناصب الشاغرة. أما الاستدامة فهي عملية دعم المديرين عندما يتولون المنصب وطوال حياتهم.

والإعداد هو عملية تأهيل للقيادات الفعالة لاستخدامهم في التعاقب القيادي ويشمل ذلك بناء القدرات عبر المجتمع المدرسي مثل الاستثمار في المعلمين الذين سيصبحون قادة المدرسة في المستقبل، ويرتبط هذا المفهوم بمفهوم القيادة الموزعة الذي يشير إلى أن المدارس الفعالة توزع القيادة على العديد من الأفراد على مختلف المستويات داخل المنظمة. كما يتضمن اختيار المدير الجديد، وخطة التحول التي تتضمن كلا من المدير الجديد والسابق، وتوضح رسالة المدرسة واستقرارها التنظيمي.

وما دام التعاقب القيادي مهمة صعبة فإن نجاحها يتوقف على التخطيط الفعال لها، ويؤكد النموذج على ضرورة وجود خطة انتقالية تشمل القيادة الحالية والمستقبلية، مع ضرورة أن تكون هذه الخطة استباقية وتعمل على اندماج القيادة الحالية والمستقبلية في حوار مع بعضهم البعض.

وأكدت **Peters (2011)** أن نموذجها ليس خطيا كما أن تقسيم عناصره ليس تقسيما فاصلا بشكل قاطع، على سبيل المثال: التنمية المهنية يمكن أن تكون عنصر في كل من التنبؤ إذا كانت تتعلق بمتطلبات وظيفة مستقبلية، وفي نفس الوقت هي من متطلبات الاستدامة إذا كانت التنمية المهنية تساعد مدير المدرسة في وظيفته الحالية. وكذلك الإرشاد يمكن أن يكون ضمن العناصر الثلاثة اعتمادا على مرحلة

ISSN /2682-3489

القيادة التي يشهدها المدير في ذلك الوقت، فضلا عن أن التنبؤ يمكن أن يحدث قبل أو بعد عنصري الاستدامة والإعداد المسبق.

5. نموذج **odden (2011)** الذي قدمه في كتابه المنشور عام 2011م بعنوان؛ "الإدارة الاستراتيجية لرأس المال البشري في التعليم: تحسين الممارسات التعليمية وتعلم الطلاب في المدارس"، والذي تضمن إطارا يربط بين الإدارة الاستراتيجية لرأس المال البشري والتغييرات المرتبطة بتحسين أداء الطلاب، وبين الأفراد الموهوبين والإدارة الاستراتيجية لتلك الموهبة.

حيث يرى **odden (2011)** أن إدارة الموارد الاستراتيجية تتطلب المواءمة مع جميع أنظمة إدارة الموارد البشرية وهي أوسع بكثير من إدارة شئون الموظفين أو مكتب إدارة الأفراد، وتتضمن الاستقطاب، والتقييم، والاختيار، والاستبدال، والتوظيف، والتطوير المهني، وإدارة الأداء، والترقية إلى وظيفة قيادية. كذلك فإن التخطيط قبل التغيير في القيادات ممارسة يوصي بها **odden** أيضا وينصح المناطق التعليمية أن تتبنى برامج الإمداد القيادي **principal pipeline programs.** **(odden, 2011,p.140)**

ويربط النموذج الذي قدمه **odden (2011)** بين تخطيط التعاقب واستدامة القيادة من خلال ثلاثة أبعاد للاستدامة هي: العمق، والعدالة، والمدى الطويل.

وفيما يخص بعد العمق يرى النموذج أنه "لا يمكن للنظم التعليمية تنفيذ استراتيجية فعالة لتحسين التعليم ما لم يكن لديهم إدارة وتعليم للمواهب القادرة على تنفيذ الاستراتيجيات المعقدة التي تتطلبها إجراءات التحسين الشاملة". **(odden, 2011, p.3)**ولتخطيط التعاقب بشكل استراتيجي ينبغي أن تضع المناطق التعليمية القيم والمعتقدات والمبادئ الأساسية للتعاقب في صلب جميع أنشطة الموارد البشرية.

فضلا عن بعد العمق فإن بحوث القيادة المستدامة تشير إلى بعد أو مبدأ العدالة بحيث تتجنب ممارسات التوظيف الاعتماد على قادة من مدارس أخرى دون النظر إلى سياق القيادة الحالية أو عملية التحسين.

وتساعد عملية التخطيط للتعاقب في الحصول على الشخص المناسب في المدرسة المناسبة، وينبغي أن يكون هذا التخطيط طويل المدى وجزءً أساسيا من أي

ISSN /2682-3489

عملية استقطاب أو اختيار تتم بواسطة المنطقة التعليمية. **(odden, 2011, p.141)** وهذا يؤكد على أحد أبعاد الاستدامة وهو بعد المدى الطويل.

وباستقراء النماذج السابقة وتحليلها يمكن استخلاص العديد من العوامل الداعمة لنجاح تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام، وهو ما سيتم استعراضه في العنصر القادم.

العوامل الداعمة لنجاح تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام

العوامل التي تؤثر على التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام معقدة وتختلف من سياق لآخر، وتتفاوت مداخل التخطيط للتعاقب القيادي من غيابها وتبني استراتيجيات تسعى إلى الحفاظ على القيادات المدرسية الحالية في مواقعها لأطول فترة ممكنة، إلى تشجيع المجالس المدرسية على نحو واسع – مثل مجالس الأمناء– على تفعيل استراتيجيات التخطيط للتعاقب القيادي من أجل إعداد قيادات مستقبلية على استعداد لممارسة أدوارها القيادية في حالة الحاجة الطارئة في الوقت الحاضر، أو توفر شواغر في المناصب القيادية مستقبلا. **(Peters et al., 2018, p.28)**

ومن بين العوامل المتعددة التي تؤثر على التعاقب القيادي يوجد عاملان مهمان: أولهما هو تحديد ما إذا كان المدير الجديد يمثل استمرارا أو اختلافا عن الثقافة السائدة في المدرسة، وثانيهما هو إلى أي مدى تم التخطيط لعملية التغيير.

وعلى ضوء هذين العاملين قدمت دراسة **(Hargreaves & Fink, 2006)** أربعة أنواع من أشكال التعاقب بين القادة هي: الاستمرارية المخطط لها **planned continuity**، والاستمرارية غير المخطط لها **unplanned continuity**، وعدم الاستمرارية المخطط لها **planned discontinuity**، وعدم الاستمرارية غير المخطط لها **unplanned discontinuity** وأشارت الدراسة إلى أن التحسين المستمر للمدارس يعتمد على اختيار التعاقب الذي يتصف بالاستمرارية المخطط لها بعناية.

وتكون الاستمرارية المخطط لها في التعاقب القيادي أكثر فائدة إذا تم تحديد المرشحين المحتملين في وقت مبكر، وإعدادهم بحماس، وتقديم التدريب اللازم لهم،

ومعايشتهم لمواقف ونماذج قيادية متنوعة، وتقديم التغذية الراجعة لهم، وتكليفهم بمهام تساعدهم على التعلم والنمو.

أما عدم الاستمرارية المخطط لها فتكون مطلوبة إذا كان الهدف هو إحداث تغيير بمدارس تعاني من الفشل أو سوء الأداء وتكون بمثابة "زلزال" للمنظمة، كما يتم تبني هذا الشكل من التعاقب عند تنفيذ خطة إصلاح تريدها السلطة المركزية في المدرسة. وفي هذه الحالة قد يكون هذا الزلزال دافعا لأن تبدأ المدرسة مسار جديد، وهنا ينبغي على القادة أن يحددوا بالضبط الأشياء التي تحتاج إلى تغيير وأن يركزوا على بناء ثقافة تنظيمية للمدرسة لها صفة الاستمرارية حتى لا يصبح عدم الاستدامة هو السمة الثابتة للمدرسة. **(Hargreaves & Fink, 2006)**

وتساعد الاستمرارية المخطط لها على تحقيق استدامة القيادة وتدعم دورها في تعيين القادة المنجزين في كل مستوى من المستويات، مع توفير الفرص اللازمة للنمو لهم، والتطوير والتقييم المستمر لأدائهم، وفي هذه الحالة سيكون هناك وفرة من القادة يمكن الاستفادة منهم في حاضرا ومستقبلا. **(Charan et al., 2011)**

كما أشار **Collins (2001)** إلى المزايا الكثيرة المرتبطة بأن يكون المرشح للمنصب القيادي داخل المنظمة والتي من بينها: أنه يعرف ويفهم الثقافة التنظيمية لها، وعلى اطلاع بالسياسات وبالإجراءات ومختلف التوقعات المرتبطة بعملها. فضلا عن أن هذا النهج في التخطيط للتعاقب القيادي يبني الثقة ويمنح الخبرة والشعور بالكفاءة الذاتية ويخدم هدف تحقيق استدامة القيادة.

في حين أكد **Charan et. al (2011)** أن فرص فشل القائد الذي يتم تعيينه من خارج المنظمة أكثر من فرص نجاحه بسبب استياء الموظفين الحاليين وشبكة العلاقات الموجودة داخل المنظمة، ولهذا الأسباب بدأ عالم الأعمال في التركيز بشكل أكبر على إيجاد إطار لتكوين وتطوير المواهب القيادية الموجودة داخل المنظمة لتوفير المزيد من المرشحين الداخليين لتولي المناصب القيادية.

ويمكن تحديد خطوات للتخطيط للتعاقب الوظيفي من منظور قيادة التغيير كما يلي: **(Trickel, 2015, p.p. 12-13)**

ISSN /2682-3489

- وضع السيناريوهات **Developing scenarios:** لتصور ما يمكن أن يحدث في المستقبل ودور التخطيط للتعاقب القيادي في ضمان استدامة واستقرار المنظمة في عصر دائم التغير.
- تشكيل تحالف قوي **Forming a powerful coalition:** حيث إن تحديد القادة المحتملين بشكل صحيح داخل المنظمة وتشكيل أو بناء تحالف قوي يساعد على استقرار واستدامة المنظمة في وقت دائم التغير.
- خلق رؤية للتغيير **creating a vision for change:** تقوم على فهم أن التغيير متأصل في التعاقب القيادي حتى لو ظل الهيكل التنظيمي والثقافة ثابتة نسبيا. كما أن تبني استراتيجية لتنفيذ تلك الرؤية يعد عاملا حاسما في التخطيط للتعاقب.
- نشر الرؤية **Communicating the vision:** من خلال التواصل يمكن للمنظمة تطوير فهم متبادل عن التخطيط للتعاقب.
- إزالة العقبات**Removing obstacles** : عن طريق وضع التخطيط للتعاقب في المكان الذي يساعد على تمكين المنظمة من دعم الأفراد الذين لديهم تطلعات بأن يصبحوا قادة.
- تحقيق مكاسب على المدى القصير **Creating short–term wins**
- البناء على التغيير **Building on the change**
- ترسيخ التغيير في الثقافة التنظيمية **Anchoring the change in organizational culture** حيث إن إعادة التأكيد على الفوائد الإيجابية لتخطيط التعاقب القيادي أمر بالغ الأهمية لاستمرار تقديم الدعم.

وقدم **(Charan et al., 2011)** خطة من خمس خطوات لخلق الثقافة الداعمة لتطوير التخطيط الفعال للتعاقب القيادي كما يلي:

- تحديد المناصب القيادية داخل وفي كل مستويات المنظمة.
- وضع قائمة بمعايير الأداء لقياس المهارات القيادية على جميع المستويات.
- توثيق ونشر هذه المعايير في جميع أنحاء المنظمة.
- تقييم أداء القادة.

ISSN /2682-3489

- مراجعة الخطط والتقدم الحادث في أداء القادة بشكل مستمر وجاد.

كما أكد **(Charan et al., 2011)** على الأهمية الأساسية لتطوير وبناء القدرات القيادية في جميع أنحاء المنظمة، مع التأكيد على أن تكون هذه العملية مستمرة، ومتطورة وتسمح بتقديم تغذية راجعة على كل مرحلة من مراحلها كما يلي:

- بناء وتطوير القدرات القيادية داخل المنظمة.
- قيام القادة الحاليين بتحديد المرشحين للقيادة في وقت مبكر من حياتهم المهنية.
- تقديم فرص النمو القيادي لهم.
- التقييم البنائي وتقديم تغذية راجعة مستمرة لأدائهم.
- قيام القادة الحاليين بدور الموجه أو المرشد لهم.

وإذا كانت المنظمات تستخدم العديد من الأساليب لتطوير القادة المحتملين ضمن أنظمة تخطيط التعاقب القيادي، لكن يظل المديرون الحاليون هم العامل المؤثر في تخطيط التعاقب؛ حيث يساعد هؤلاء المديرون القادة المحتملين من خلال تقديم تغذية راجعة عن الأداء والتدريب العملي والإرشاد والتواصل والتكليف بمهام جديدة وتنفيذ برامج التعلم التفاعلي التي تعزز جهود تخطيط التعاقب. كما أن دور المديرين الحاليين حيوي في تحديد الموظفين ذوي القدرات المتميزة، وتنظيم خبرات تعلم قائمة على المشاريع، وخلق ثقافة داعمة، وتوفير تدريب ميداني، ونشر المعلومات المرتبطة بذوي القدرات المتميزة لدى مختلف المستفيدين من عمل المنظمة. **(Groves, 2007)**

ومن خلال تحليل الدراسات المرتبطة بتخطيط التعاقب القيادي ظهرت خمسة موضوعات رئيسة تسهم في خلق ثقافة مستمرة لتطوير القيادة هي: التركيز العام على الرؤية والرسالة؛ وأهمية النمذجة من جانب المدير الحالي للمدرسة؛ وأهمية الإرشاد الشخصي من جانب كبار المسؤولين الإداريين الحاليين بالمدرسة؛ وتعزيز الكفاءة الذاتية للقادة المحتملين من خلال توفير الفرص لهم للقيادة والنمو؛ وفوائد خلق ثقافة مشتركة وقيادة تعاونية.

وفي المنظمات الفعالة يُنظر إلى تخطيط التعاقب على أنه عملية مستمرة بدلا من كونه إجراء للتوظيف. ويُعد توفير منجم المواهب القيادية أحد مداخل تخطيط التعاقب حيث يتم تحديد مجموعة من الأفراد وتطويرهم بدلا من تحديد شخص واحد

ISSN /2682-3489

لشغل منصب القائد الحالي. وبذلك تتم خدمة المنظمات بشكل أفضل من خلال إعداد وتطوير عدة قادة محتملين مرتفعي القدرات بدلا من تحديد أو تطوير وريث واحد للمنصب. **(Rothwell, 2010)**

كما عرض **Conger and Fulmer (2003)** خمسة إجراءات لتطوير نظام جيد لإدارة التعاقب يخدم المنظمة والقادة المحتملين:

- الدمج بين تخطيط التعاقب وتنمية المهارات القيادية.
- تحديد المناصب التي ستحتاج إلى إحلال.
- جعل تخطيط التعاقب أكثر شفافية.
- قياس مستوى التقدم عن طريق التأكد من أن الأشخاص المناسبين يتحركون في المسار الصحيح للالتحاق بالوظيفة المناسبة في الوقت المناسب.
- المحافظة على مرونة نظام تخطيط التعاقب لتلبية احتياجات المنظمة.

وحدد **Fulton–Calkins & Millings (2005)** سبع خصائص للمؤسسة التي ترغب في التخطيط الفعال لتعاقب القيادات هي:

- تطوير رؤية طموحة قادرة على مواجهة التحديات.
- مراجعة الأهداف والممارسات طويلة المدى (بحيث يتم توظيف أفراد من خلفيات متنوعة يساعدون على دفع المؤسسة للأمام).
- التحليل الدقيق لثقافة المنظمة.
- وضع خطة لتعاقب القيادات تستوعب الاحتياجات القيادية للمنظمة على كل المستويات وليس القيادات العليا فقط.
- تحديد السمات والمهارات القيادية المطلوبة في المستقبل.
- مراجعة برامج تطوير القادة الموجودة بالمنظمة.
- إشراك المسئولين من المستويات الإدارية الأعلى في التخطيط لتعاقب القيادات بالمنظمة.

كما يرى **Rothwell (2010)** أن التخطيط للتعاقب ليس له أية قيمة إذا لم تكن الخطة قادرة على بث الحماس ومواجهة القلق الذي يشعر به القادة المحتملين لتولي أدوار قيادية. وينبغي أن تؤكد الخطة على نقل المعرفة من المدير المنتهية فترته إلى

ISSN /2682-3489

المدير الجديد، وكذلك المعلومات عن العاملين بالمدرسة التي من شأنها أن تساعد المدير الجديد على أن يكون قادرا على التعامل مع تأثيرات الاضطراب الوجداني والاجتماعي والثقافي الناتج غالبا عن التدوير والتعاقب.

ويشير **Carey, et al. (2000)** إلى مجموعة من الإجراءات التي ينبغي أن تقوم بها المؤسسات التي تريد النجاح في التخطيط للتعاقب القيادي منها:

- تطوير ثقافة داعمة لتخطيط التعاقب القيادي.
- تشكيل مجالس قوية وشاملة.
- التواصل مع المستويات الإدارية الأعلى بشكل مستمر.
- تشكيل لجان تنفيذية من العديد من المسئولين الذين يدركون التحديات وخطط الأعمال والاستراتيجيات في جميع أنحاء المنظمة لتيسير التطوير القيادي.
- النظر إلى التخطيط للتعاقب القيادي على أنه عملية مستمرة.
- تحفيز قادة المؤسسات لوضع خطط لتعاقب القيادات.
- التزام مجلس الأمناء بالتخطيط للتعاقب القيادي.

كما تكون عملية التخطيط للتعاقب أكثر فعالية عندما يكون "جهدا منهجيا يتم التخطيط له عمدا مع بيان الهدف منه كتابة وإقراره ضمن أهداف وسياسة المنظمة" **(Rothwell,2010, p.23)**. مع تدقيق قادة المؤسسات في اختيار الأفراد للمناصب القيادية والتخطيط المنظم لإعداد هؤلاء الأفراد والالتزام بتوفير الموارد اللازمة لهذه التنمية القيادية يساعد على ضمان تحقيق الهدف النهائي للتخطيط للتعاقب. كما أنه من الأهمية بمكان أن يتم الاعتراف للأفراد بمواهبهم وإعطائهم الفرصة لتحسين أنفسهم ومنظماتهم.

ولتحقيق التحسين المدرسي ينصح **Odden (2011)** المناطق التعليمية بـــ: تحديد الكفايات الأساسية المطلوب تواجدها لدى مديري المدارس، ثم هيكلة استقطاب مديري المدارس واختيارهم وتطويرهم المهني، وإدارة أدائهم، وأن تتم عملية الاستبدال على أساس الكفايات. ولخلق الطموح لدى القادة المحتملين ينبغي وضع رؤية، وتحليل البيانات وتحفيز العاملين نحو الرؤية، ووضع أهداف طموحة، وتبني منهج واستراتيجيات تعليمية جديدة، واستخدام صور متعددة من بيانات الطالب، والاستثمار في التنمية

ISSN /2682-3489

المهنية المستمرة، واستخدام الوقت بشكل أكثر فعالية وكفاءة، وتوفير وقت إضافي لمساعدة الطلاب المتعثرين، وخلق ثقافة مدرسية تقوم على التعاون، واكتشاف المواهب ورأس المال البشري القادر على تحقيق جميع المتطلبات المذكورة أعلاه. **p.135**

كما قدمت دراسة **(Hartle & Thomas, 2006)** منهجية من ست خطوات لتخطيط التعاقب:

- بناء ثقافة تدعم استثمار النمو في الآخرين اعتمادا على التعاون والثقة والنقاش الفعال.
- حصر الاحتياج من الوظائف القيادية التي ستكون موجودة في السنوات الخمس التالية من خلال استخدام الاستطلاعات وتحليل البيانات.
- تحديد نوعية القادة المطلوبين في المدارس وعلى مستوى المناطق التعليمية من حيث القدرات والمهارات وتبني نهجا منتظما للنمو.
- الكشف عن المواهب الحالية اعتمادا على صفاتهم الشخصية من أجل تهيئتهم وتدريبهم.
- تقييم قادة المستقبل لمعرفة نقاط قوتهم التي تحتاج إلى تطوير وتقديم التدريب اللازم لذلك.
- تنامي موهبة القيادة من خلال برامج التواصل والإرشاد التي تسهم في توفير منجم كبير من المواهب القيادية.

واقترح **Fulton-Calkins & Millings (2005)** بعض الإجراءات اللازمة للتخطيط لتعاقب القيادات منها:

- تشكيل لجنة مسئولة عن عملية التخطيط لتعاقب القيادات.
- تحديد المناصب الرئيسة داخل المؤسسة التي لها أهمية كبيرة في التأثير عليها.
- وضع معايير تولي هذه المناصب وتحديد المهارات والسمات الواجب توافرها في الأفراد المرشحين لشغلها بما يساعد على تحقيق الأهداف طويلة المدى للمؤسسة.
- اختيار المرشحين المحتملين لهذه المناصب الذين تتوافر فيهم المعايير من بين الأفراد الموجودين حاليا في المنظمة.
- تنظيم برنامج تدريبي وإرشادي لهؤلاء المرشحين.

ISSN /2682-3489

- تحديد الأفراد القادرين على تقديم التوجيه والدعم المطلوب والتأكد من التزامهم بخطة التعاقب القيادي.
- مساعدة المرشحين على تطوير خطط التنمية القيادية.
- التقييم المستمر لفاعلية برامج التخطيط للتعاقب القيادي.

واستنادا لدراسة مماثلة عن تعاقب المديرين في كندا قدمت دراسة **(Hargreaves & Fink, 2006, pp. 71-72)** ست ممارسات تعليمية ناجحة لتخطيط التعاقب في المدارس هي:

- وضع خطط التعاقب قبل فترة طويلة من ترك المدير الحالي لمنصبه، مع إعطاء العاملين وقتا لإعداد أنفسهم لخسارة القائد الحالي.
- تضمين تخطيط التعاقب في التخطيط السنوي للمدرسة.
- تنفيذ خطة التعاقب يكون مسئولية أشخاص متنوعي الخصائص والقدرات لمنع القادة الحاليين من استنساخ أنفسهم في الجيل القادم.
- تركيز خطة التعاقب على احتياجات المدرسة التي تساعد على تنفيذ خطط الإصلاح في المستقبل.
- وضوح الخطة وتحقيقها لمبدأ الشفافية.
- اعتماد خطة التعاقب على معايير موثوق بها لتحديد القدرات القيادية المطلوبة.

ويتضح من نتائج الدراسات السابقة أنه لا توجد استراتيجية مثلى يمكن تبنيها أو خطوات موحدة يمكن اتباعها لتخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام، ولكن هذا التنوع في الخطوات يشير إلى نتيجتين لا يمكن إغفالهما؛ الأولى: أن تخطيط التعاقب القيادي له صدى واسع في كثير من مدارس التعليم العام لا يمكن إنكاره أو غض الطرف عنه، والثانية: أنه على الرغم من هذا التنوع في الخطوات فإنه يوجد اتفاق على المبررات التي دفعت كثير من الدول إلى التخطيط للتعاقب القيادي بمدارسها وهو ما ستتناوله الدراسة في مبحثها الثاني.

ISSN /2682-3489

المبحث الثاني: التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام (المبررات– المعوقات)

تتناول الدراسة في مبحثها الثاني محورين أساسيين هما:

المحور الأول: مبررات التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام؛ وتتضمن: تزايد أهمية أدوار مدير المدرسة وتعددها، وقلة عدد المؤهلين من المرشحين للقيادة المدرسية، وعزوف المعلمين عن العمل كمديرين للمدارس، وتزايد معدل تقاعد القيادات المدرسية، وانخفاض معدل بقاء القيادات المدرسية في وظائفهم، ووجود عديد من المشكلات المترتبة على عدم التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم في مصر.

المحور الثاني: المعوقات التي تواجه التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام، وتتضمن: الانفصال بين النظرية والممارسة، وعدم التمييز بين تخطيط الاستبدال وتخطيط التعاقب القيادي، وتعارض "أجندة" التخطيط للتعاقب القيادي مع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية، وعدم وجود مسارات واضحة للأدوار القيادية، وقلة وجود أنظمة تقييم متطورة للسلوك القيادي.

ويمكن تناول هذين المحورين بالشرح والتفصيل كما يلي:

المحور الأول: مبررات التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام

وتتمثل فيما يلي:

1- تزايد أهمية أدوار مدير المدرسة وتعددها

القيادة الفعالة من مدير المدرسة أمر بالغ الأهمية وتدعم الأدبيات السابقة الارتباط بين المعدلات المرتفعة لنجاح الطلاب، وبين دور مدير المدرسة. وإذا كانت المناطق والإدارات التعليمية لا توفر الظروف المطلوبة لاختيار المديرين المتميزين وتأهيلهم؛ فإن هذا سيؤدي إلى وجود مشكلات لا حصر لها في تعليم الطلاب.

والقائد الفعال قادر على تحويل مدرسته من "جيدة" إلى "عظيمة"؛ حيث تؤكد كثير من الأدبيات السابقة الدور الحاسم لمديري المدارس في تحسينها، فقد أشارت دراسة **(Hallinger & Heck, 1998, p. 189)** بعد تحليلها للدراسات التي تناولت العلاقة بين قيادة مدير المدرسة والتحسينات المدرسية من عام 1980م إلى عام

ISSN /2682-3489

1995م إلى أن مديري المدارس يحدثون فرقا في تعلم الطلاب ولكن بطرق غير مباشرة. ويظهر تأثير مدير المدرسة بشكل غير مباشر من خلال الكثير من العوامل مثل: ثقافة المدرسة، والروح المعنوية للمعلم، وبناء الرؤية، ومجالات الاهتمام. لذا فإن مديري المدارس بوصفهم قادة في موقع فريد يتيح لهم الاستفادة من الموارد البشرية والمؤسسية لتحسين إنجاز الطلاب.

ووجدت دراسة **Louis et al. (2010)** أن تأثير المدير هو العامل الثاني بعد تأثير المعلم من حيث العوامل المدرسية التي تؤثر على تعلم الطلاب؛ فالمدير لديه دور مميز لضمان جودة التدريس داخل كل فصل بالمدرسة، وذلك لا يتناقض مع الاعتراف بالتأثير المباشر والفوري للمعلم على نجاح الطلاب. إلا أن مدير المدرسة لديه سلطة وعليه مسئولية التأكد من أن التدريس والتعلم يحدثان بالشكل المطلوب في جميع أنحاء المدرسة. **(Shelton, 2009, p.7)**

كما بدأ الباحثون في وضع نماذج مفصلة توضح أن القيادة المدرسية تعمل كمتغير وسيط بين مختلف المتغيرات التي تؤدي إلى تحسين المدرسة. وناقشت هذه النماذج تأثير مديري المدارس على الإنجاز الأكاديمي للطلاب من خلال تأثيرهم على: المعلمين وغيرهم من العاملين بالمدرسة، ورؤية المدرسة ورسالتها، والهياكل التنظيمية للمدرسة، والثقافة المدرسية. **(Hallinger & Heck,1996, p.12)** وتبين أن معدلات تدوير المعلمين تكون أعلى في المدارس التي يحدث فيها تدوير للمديرين. كذلك تم الربط بين تدوير المعلمين وانخفاض أداء الطلاب، وما يترتب على ذلك من خسائر مالية وتأثيرات تعليمية سلبية في هذه المدارس. **(Fuller & Young, 2009, p.18)**

وقامت دراسة **(Murphy, et al, 2006)** بتحليل البحوث التي تناولت متغيرات القيادة في المدارس الفعالة التي تتمثل في (القيادة المتمركزة حول التعلم، وتحسين المدرسة، والقيادة الجماعية) واستنتجت أن القيادة المتمركزة حول التعلم تكون مناسبة تماما للمدارس في أوقات التغيير والإصلاح، كما أن القيادة الجماعية يمكن أن تعزز الفعالية التنظيمية، وأكدت أن نجاح الطالب لا يزال يتأثر بالخبرات والمعارف والقيم والسمات الشخصية لمدير المدرسة.

ISSN /2682-3489

وتوجد ثلاثة أبعاد أساسية للقيادة المدرسية الناجحة ترتبط بإنجاز الطلاب، الأول: هو وضوح الأهداف أو تحديد المسار والوجهة بشكل صحيح، وهذا البعد ترجع إليه النسبة الأكبر من تأثير المدير، وعلى الرغم من اختلاف المديرين في ممارسة سلطاتهم فإنهم جميعا مسئولون عن بناء رؤية مشتركة بين أعضاء المدرسة. والثاني: هو أن أعضاء المدرسة لابد أن يُحفزون ويتحركون نحو تحقيق الأهداف، ووجود تعليمات بذلك فقط لا يكفي، حيث ينبغي أن يكون المديرون قادرين على التأثير على أعضاء المدرسة المسئولين عن تحقيق هذه الأهداف. والثالث: هو أنه لابد أن يكون لدى المديرين القدرة على تحديد الهياكل التعليمية والتنظيمية والممارسات التي تحتاج إلى تغيير وإعادة هيكلة بمدارسهم.**(Bartlett, 2011, p.12)**

ويستخدم القادة أربعة مسارات للتأثير على مخرجات تعلم الطلاب هي: أهداف المدرسة، والبنية المدرسية والشبكات الاجتماعية، والأفراد، والثقافة التنظيمية. ومع جمع المزيد من الأدلة التجريبية وظهور نماذج جديدة للقيادة زاد التأكيد على أهمية مدير المدرسة. **(Hallinger & Heck, 1998, p. 183)**

ويحظى التأكيد على أهمية أدوار مدير المدرسة باتفاق الجميع، حتى بين أنصار بناء القدرات القيادية من خلال التأثير الشامل لجميع العاملين بالمدرسة الذين يقررون أنه "طالما أن لدينا مدارس تحتاج إلى التحسين وتحتاج إلى الاستدامة سيكون دور المدير مهما". **(Lambert, 2003, p. 57)**

ففي إنجلترا وبعد اطلاعه على عدد (81) من البحوث المنشورة في الدوريات التعليمية بعد عام 1980م توصل **Cotton (2003)** إلى نتيجة مؤداها أن أدوار مديري المدارس وممارساتهم لها تأثير على النجاح الأكاديمي للطلاب. كما توصلت دراسة **Masci et al. (2008)** إلى نتائج مشابهة لهذه الدراسة أظهرت دور مدير المدرسة الثانوية المهم في الحفاظ على الاستقرار داخل المدرسة أثناء الشروع في التغيير من خلال قدرته على قيادة المعلمين، وقدرة هؤلاء المديرين من خلال القيادة للمعلمين على ترسيخ أسس التغيير والسماح بانتشارها بالسرعة المناسبة. فضلا عن ذلك فإن المدير – في بعض الدول– هو الشخص المسئول عن استقطاب وتوظيف واستبقاء

أفضل المعلمين، كما أن العامل الأول في التأثير على قرار المعلم بالبقاء في المدرسة أو تركها يرجع إلى مستوى جودة أداء المدير.

وقد أحدثت هذه القناعة بأهمية دور القيادة المدرسية، والاعتراف بتأثير مدير المدرسة الكبير على نجاح الطلاب نتائج وآثار واسعة النطاق، انعكست مظاهرها إيجابيا في تبني جميع الدول برامج إعداد وتطوير لمديري المدارس تختلف في محتواها، ومن يقدمها، وطرق التقديم. ولكن هدفها واحد وهو اختيار وتأهيل المدير القادر على الاضطلاع بهذه المهام وفق خطط للتعاقب القيادي لمديري المدارس تتنوع بشكل كبير وتعكس الاهتمام العالمي بهذا التوجه.

وفيما يرتبط بتغير أدوار مديري المدارس وتعددها بمرور السنوات، فقد أصبح العصر الحالي يُسمى بعصر المحاسبية؛ نتيجة لأن المديرين أصبحوا أكثر محاسبية عن النتائج؛ حيث ينبغي على مديري المدارس التدقيق في تنفيذ السياسات والمبادرات الجديدة وما يترتب عليها من تغيير الممارسات. كما يتحمل المديرون قدرا كبيرا من المسئولية القانونية المرتبطة بانضباط العاملين والطلاب، والرقابة المالية، وتقييم المعلمين. كما أن المطالب الخاصة بالوقت والمهارات، ومهام الإدارة والقيادة التعليمية تزداد بشكل ملحوظ. وفي ظل متطلبات المحاسبية أصبح مدير المدرسة هو المسؤول الأول عن تغيير الأهداف وترتيب الأولويات، وتطوير المناهج في المدرسة. كما بات دور مدير المدرسة أكثر تعقيدا ويتضمن الإشراف على الأنشطة والميزانية. **(Levine, 2005, p. 11) (Lambert, 2003, p. 56)**

وأدى تغير الأدوار إلى زيادة كبيرة في أعباء العمل والضغوط على مديري المدارس، وأظهر تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة الحاجة إلى قضاء المزيد من الوقت في الاجتماعات والقيام بأدوار التيسير. ويقضي المديرون كثيرا من وقتهم في اجتماعات مجالس الأمناء والآباء والتفاعل مع المجتمع المحيط، وبناء سمعة جيدة للمدرسة لجذب الطلاب والحفاظ عليهم على ضوء انتشار فكرة المدارس المستقلة والمدارس التعاقدية. **(Whitaker, 2003, p. 41)**

ومع تصاعد النظرة إلى المدرسة على أنها حجر الزاوية في عملية التغيير، أصبح يُنظر إلى مدير المدرسة اليوم على أنه الفاعل الرئيس في تحسين التعليم والتعلم

ISSN /2682-3489

وقائد الإصلاح التعليمي. ومن المتوقع أن يقوم مديرو المدارس من خلال أدوارهم القيادية بإصلاح المدارس. فأن تكون قائدا تعليميا يعني قيامك بعدة أدوار جديدة تتضمن: بناء الرؤية، وقيادة الثقافة التنظيمية والمحافظة عليها، وقيادة الزملاء، وتطوير أعضاء التدريس. ومن الصعب على مديري المدارس التركيز على عملهم الأساسي المتمثل في تحسين التعليم عندما توجد العديد من المطالب الملحة. **(Louis et al., 2010, 17), (Darling Hammond, 2010, p.147)**

وعلى الرغم من وجود العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر على التحسين المدرسي مثل مشاركة الآباء، والخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب، وخصائص المدرسة، والمناهج التي تقرها الولاية أو المنطقة التعليمية، يظل مدير المدرسة هو اللاعب الرئيس حيث يؤثر المدير على دعم المعلمين المتميزين وتحفيزهم، ويوجه ممارساتهم التدريسية، ويمكن من خلال أدواره تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم. ويعتمد الإصلاح المدرسي اعتمادا كبيرا على الجهود التي يبذلها المدير من أجل بناء رؤية مشتركة والتركيز على تطبيق متطلبات الإصلاح المدرسي على مدى عدة سنوات.

ولما كان معروفا لدى المناطق التعليمية أن مدير المدرسة هو صاحب الدور الأكبر في قيادة جهود التحسين بها فإن قادة هذه المناطق يهتمون بتبني الممارسات التي تمكنهم من جذب واستبقاء المديرين المتميزين مثل توفير حوافز وعوامل داخل المدرسة تعمل على تحقيق ذلك في ظل خطة متكاملة للتعاقب القيادي بها. **(Wallace, 2009)**

2- قلة عدد المؤهلين من المرشحين للقيادة المدرسية

تسعى مدارس التعليم العام إلى تحسين ممارساتها في مجال استقطاب الموارد البشرية المؤهلة لتولي الوظائف القيادية بها من خلال: التخطيط المسبق لعملية الاستقطاب من حيث الأعداد المطلوب استقطابها، والمهارات المطلوبة، ومتى يتم تنفيذ البرنامج، وما أفضل المصادر للاستقطاب، ومن المسئول عنه، وإعداد وتدريب القائمين بالاستقطاب من حيث إلمامهم بالأسس العلمية وبمهارات الاتصال وبقوانين التوظيف. وبعد الانتهاء من عملية الاستقطاب والنجاح في تجميع حشد من المؤهلين لتولي الوظائف القيادية بالمدارس تبدأ عملية الاختيار التي تتضمن المفاضلة بين الأفراد

ISSN /2682-3489

المتقدمين لشغل هذه الوظائف بهدف وضع الشخص المناسب في الوظيفة المناسبة عن طريق تحقيق التوافق بين متطلبات وواجبات الوظيفة وبين مؤهلات وخصائص الشخص المتقدم لشغل الوظيفة. (راغب، 2008، ص 323)

وينطلق الاختيار الموضوعي لشغل الوظائف القيادية بمدارس التعليم العام من مسلمة مؤداها وجوب توافر حد أدنى من المهارات بجانب التأهيل العلمي والمهني تتيح جميعها للفرد إدراك الجوانب الفنية، والعلاقات الوظيفية، والقدرة الإدراكية. ونظر لتعدد التخصصات داخل النظام التعليمي فإن المكونات الرئيسة لعملية الانتقاء والاختيار تقتضي التحليل الدقيق لنوعية الوظيفة وما يقابلها من سمات ومهارات يجب توافرها في الفرد، والكشف عن مدى صلاحية الأفراد المرشحين؛ حتى يمكن تلافي الهدر المادي والمعنوي، وتتم المزاوجة بين الفرد والتخصص بعد الأخذ بعدد من المعايير منها: اختبارات الأداء، والاختبارات النفسية، والمقابلات الشخصية. (شريف، 2009، ص 210)

وعلى الرغم من تزايد الحاجة إلى وجود قادة فاعلين، فإن الكثير من المناطق والإدارات التعليمية تكافح من أجل إيجاد مرشحين مؤهلين لتولي المناصب القيادية الشاغرة، كما أن المشكلة تكون أكثر حدة في أنواع معينة من المدارس مثل المدارس التي تخدم طلاب من مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض، وكذلك في المدارس الثانوية والمتوسطة مقارنة بالمدارس الابتدائية. وتقف الأعباء الخاصة بالوقت، وضغوط العمل، وتزايد متطلبات المحاسبية كمعوقات أمام الإقبال على تولي وظائف القيادة المدرسية أمام القادة المحتملين. **(Peters et al, p. 30)**

وأشارت دراسات عديدة إلى النقص المتزايد في عدد المرشحين المؤهلين لتولي وظيفة مدير المدرسة. **(D'Arbon, et al, 2002),(Teixeira, 2012),(Cieminski, 2015)** وقد أرجع الباحثون هذا النقص الملحوظ إلى العوامل الآتية:

- تزايد مسئوليات ومتطلبات المحاسبية ونقص الدعم.
- عدم تقبل الكثير من القادة المحتملين من المعلمين فكرة العمل كمدير.
- الشروط الجديدة المطلوبة للترخيص لممارسة مهنة مدير المدرسة.
- تزايد أعباء العمل وتطورها.

ISSN /2682-3489

- قضاء المديرين مزيدا من الوقت بالعمل في محاولة للوفاء بعدد لا يُحصى من المهام.
- نقص الدعم من المجتمع والسلطة المركزية.
- انعدام الأمن الوظيفي.

وتجدر الإشارة إلى أن قائمة الأسباب المرتبطة بندرة القادة المؤهلين لتولي هذه الوظيفة طويلة ومملة، كما أن عدم وجود المرشحين المؤهلين يقوض جهود التحسين المدرسي في المدارس والمناطق التعليمية. **(Fink & Brayman, 20004)**

وتشير الدراسة التي أجراها (2006) **Fink & Brayman** في كندا تشير إلى أن نصف المناطق التعليمية التي شملتها الدراسة تعاني من نقص المرشحين المؤهلين لتولي المناصب القيادية. كما وجدت دراسة أخرى أجراها **Fink (2010)** في كندا أن تبني مدخل التغيير من أعلى لأسفل واستراتيجيات الإصلاح المتمركزة على مساءلة القادة المحتملين جعلتهم يشعرون بالقلق بدلا من أن تعمل على إلهامهم وتعزيز المهارات القيادية لديهم، وأن متطلبات "الأجندة" الخاصة بالمعايير هيمنت على السياسة التعليمية وجعلت القيادة في منطقة رد الفعل والتوافق مع المتطلبات، مما أدى إلى تثبيط وعرقلة القادة الملهمين أو الطامحين. كما يشير **Fink (2010)** أن فهم التحدي الخاص بالتعاقب القيادي يتطلب معرفة الفروق بين الأجيال في القيادة؛ فقد تكون القيادة التي تمارسها الأجيال الأكبر سنا شيئا محدودا بالنسبة للأجيال الشابة. وقد يرجع ذلك إلى عوامل ترتبط بالابتكار وسرعة الوصول إلى المعلومات، وأسلوب الترفيه، وضرورة التوازن بين الحياة الشخصية والعمل، وغيرها من العوامل التي تسهم في تشكيل فلسفة وممارسات القيادة لدى جيل الألفية. وأكد **Fink (2010)** على ضرورة استجابة قادة التعليم لتحدي التعاقب عن طريق إعادة التفكير في القيادة وتطوير المهارات القيادية بما يتواءم مع احتياجات القرن الحادي والعشرين.

وتدعم الأدبيات وجود مشكلة ندرة القادة المؤهلين في إنجلترا، حيث أشارت دراسة **Grace (2007)** إلى أنه في لندن وويلز توجد العديد من المناصب القيادية بالمدارس لا يتم تعيين أفراد فيها بعد أول مقابلة تتم بشأنها، وأنه لابد من إعادة الإعلان عنها وأنه في كثير من الأحيان يتم الإعلان عن كل وظيفة عدة مرات، وأرجعت الدراسة

ISSN /2682-3489

ذلك إلى تزايد المتطلبات الحكومية والتشريعية المرتبطة بهذه الوظائف، وارتفاع درجة المخاطرة عند التعيين فيها وأن متطلبات المحاسبية كثيرة مقارنة بانخفاض الراتب.

كذلك أشار مديرو المدارس في استراليا إلى أسباب مشابهة تؤدي إلى صعوبة العمل القيادي؛ منها ما يرتبط بالنواحي المالية، وضرورة التمكن من مهارات التواصل والعلاقات العامة. هذا فضلا عن تعدد القبعات التي يرتديها مدير المدرسة فهو قائد تعليمي، ومدير مالي، وميسر للعلاقات العامة، ومشرف على التحاق الطلاب بالمدرسة، ومسئول الانضباط لجميع العاملين والطلاب. كل هذه المطالب والمسئوليات قللت من الجاذبية المرتبطة بالمناصب القيادية لدى العديد من المرشحين. **(D'Arbon et al., 2002)**

وفي الولايات المتحدة الأمريكية من المتوقع زيادة الحاجة إلى المديرين المطلوبين في الفترة من 2012: 2022 بنسبة 6% نتيجة تزايد عدد الطلاب الملتحقين بالمدارس. **(Escalante, 2016, p. 1)**

وأشارت الجمعية الأمريكية لمديري المدارس الثانوية (2002) في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن الفشل في جذب القادة المؤهلين بالولايات المتحدة يرجع إلى العوامل الآتية: **(NASSP,2002:1)**

- تزايد الضغوط المرتبطة بالوظيفة.
- عدم كفاية التمويل المدرسي.
- صعوبة تحقيق التوازن بين المتطلبات القيادية والمتطلبات المرتبطة بتعليم الطلاب.
- المعايير الجديدة للمناهج.
- المسئولية عن تعليم عدد متزايد ومتنوع من الطلاب.

وتوجد عوامل أخرى مثل تزايد كثافة المدارس في بعض المناطق التعليمية ففي ولاية كاليفورنيا النسبة مدير واحد لكل 447 طالب مقابل 306 طالب في مناطق أخرى بالولايات المتحدة الأمريكية.**(Maxwell, 2009, p.9)**

كما تشير الدراسات التي أجريت على مديري المدارس الكاثوليكية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى نتائج مشابهة، فعلى الرغم من تعبير هؤلاء المديرين عن رضاهم عن العديد من جوانب عملهم وخاصة المرتبطة بالعمل مع الطلاب والمعلمين، فقد

عبروا أيضا عن تزايد المتطلبات بالقيادة المدرسية والتي تتضمن تزايد توقعات ومتطلبات الآباء والمسئولية عن أمن وسلامة الطلاب، وقضايا العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية، وتوفير فرص التنمية المهنية، ومعايير المناهج، ومتطلبات الجودة والاعتماد، وخطط تحسين المدارس، والتقارير السنوية، واللوائح والتشريعات المقيدة للعمل. **(Clark,2015, p. 21)**

وأشارت دراسة **(Zepeda, et al, 2012)** إلى أن العمل كمدير للمدرسة صار أقل جذبا، ولم يعد هناك عدد كبير من المرشحين المؤهلين عندما تكون هناك وظيفة إدارية شاغرة بالمدرسة مما يجعل التخطيط للتعاقب القيادي أمرا ضروريا لضمان أن يكون المرشحون مؤهلين لتولي القيادة المدرسية.

كما تعاني مصر – وبشكل أكثر حدة من الدول الأخرى– من مشكلة ندرة القادة المؤهلين الذين لديهم الاستعداد والقدرة على القيام بمهام القيادة المدرسية في ظل غياب تخطيط التعاقب القيادي بمدارسها، واعتمادها على معيار الأقدمية (عدد سنوات الخدمة)؛ باعتباره أحد أهم المعايير التي تستخدم لاختيار القيادات المدرسية في مصر، حيث يتم تعيين المعلم بالعمل القيادي، كنوع من الترقية، المستحقة بعد قضائه فترة معينة من عمله كمعلم، بغض النظر عن مدى ملاءمته له، أو مدى تأهله لمتطلباته، ويرتبط هذا المعيار بالتدرج الوظيفي وحتمية التنقل من منصب إلى آخر كمظهر من مظاهر الترقي في العمل، ويعني ذلك أن الدور القيادي ليس سوى درجة وظيفية يستحقها العامل أو الموظف بشكل تلقائي. (حسين، 2013، ص 124)

وبالرغم من أن الاعتماد على الأقدمية كمعيار للاختيار يستند إلى بعض المبررات المنطقية مثل: (شريف، 2009، ص ص 203– 205)

- أن المعلمين والعاملين ذوي الأقدمية يتمتعون بمكتسبات وامتيازات معينة جراء عملهم في النظام التعليمي.
- أن المعلمين والعاملين ذوي الأقدمية قد مروا بخبرات أكثر وتجارب أوفر من أقرانهم المحدثين من غير ذوي الأقدمية، وهم بذلك أكثر قدرة وأهلية لشغل المنصب الإداري.

ISSN /2682-3489

- أن المعلمين والعاملين ذوي الأقدمية أكثر فهما وإدراكا للنظام التعليمي، وأهدافه، وبنيته التنظيمية.
- أن هذا الأسلوب يحول دون تأثير المحسوبية والضغوط الخارجية السياسية والاجتماعية.
- أن هذا الأسلوب يحول دون نشوب صراعات فيما بين المعلمين والعاملين، بل يوفر لهم الأمن والطمأنينة؛ نظرا لوجود معيار ثابت غير قابل للتلاعب فيه عند الاختيار.
- أن هذا الأسلوب يحول دون وصول من هم خارج النظام التعليمي إلى المراكز القيادية في المدرسة، كما يحول دون وصول المبتدئين من غير ذوي الأقدمية في العمل والتحكم في أقرانهم ذوي الأقدمية.

فإن هذا المعيار يواجه بالعديد من السلبيات والانتقادات، ومنها: (شريف، 2009، ص ص 203– 205) (راغب، 2008، ص 317)

- أن هذا الأسلوب يقتل روح المنافسة والإبداع لدى المعلمين والعاملين وبخاصة الجدد؛ حيث يشعرون بعدم الاهتمام بقدراتهم ومهاراتهم، وبعدم توافر فرص الترقي أمامهم لوجود آخرين من ذوي الأقدمية.
- أن هذا الأسلوب يفتح المجال أمام غير الأكفاء من ذوي الأقدمية لتولي قيادة المدرسة، مما ينعكس سلبا على فعالية المدرسة، ويحرمها من الإفادة من أصحاب الكفاءات والجدارة والحماسة من غير ذوي الأقدمية.
- أن هذا الأسلوب لا يعطي التدريب والتحصيل العلمي المتخصص حظهما من التقدير والاهتمام، وبالتالي فإنه يسهم في الإبقاء على إدارة المدرسة بعيدة عن التجديد والتغيير في المفاهيم والممارسات.
- أنه لا يشترط التسلسل في شغل الوظائف الإدارية كأن يرقى أحد الأشخاص الذي كان يعمل في التوجيه الفني إلى وظيفة مدير المدرسة أو العكس، مما يجعل من بعض مديري المدارس على غير خبرة بمجال الإدارة المدرسية.

ISSN /2682-3489

وقد ترتب على عدم اختيار المرشحين للقيادة المدرسية في مصر وفق خطة واضحة ومعلنة للتعاقب القيادي العديد من المشكلات يمكن رصدها كما يلي: (سليمان،2015، ص 241)

1. ضعف كفاية أسس ومعايير اختيار مديري المدارس، وضعف فعاليتها نظرا لإغفالها العديد من المعايير المهمة لشغل هذه المناصب، فضلا عن أنها لا تتناسب والتغيرات الحادثة في أدوار ومسئوليات القيادات المدرسية.
2. المشكلات الإدارية المترتبة على تطبيق النظام الحالي في اختيار قيادات المدارس تتمثل في استخدام النمط البيروقراطي في القيادة، وعدم انطلاق المدير في تخطيط عمله من رؤية واضحة لأهداف وفلسفة التربية والتعليم، وضعف القدرة على اتخاذ القرار المناسب في ضوء الصلاحيات الممنوحة.
3. المشكلات المهنية المترتبة على تطبيق النظام الحالي في اختيار قيادات المدارس تتمثل في نقص المساهمة في إعداد نظام تعليمي مناسب للقرن الحادي والعشرين على المستويات المحلية والوطنية والدولية.
4. ضعف الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين، وضعف القدرة على قيادة الابتكار والتحسين والتغيير، وضعف القدرة على تطوير الذات وتطوير الآخرين، وضعف المعرفة الأكاديمية والتطبيقية بطرق التدريس وأساليب التقويم وتكنولوجيا التعليم.
5. المشكلات الاجتماعية المترتبة على تطبيق النظام الحالي في اختيار قيادات المدارس تتمثل في ضعف العمل مع الآخرين، وقلة مستويات الصراحة مع العاملين.

وتقلل هذه السلبيات والمشكلات من قدرة هذه القيادات على مواجهة التحديات الإدارية الحديثة. مما يدعو إلى ضرورة تطوير طرق اختيار القيادات المدرسية وفق منهجية واضحة تستند إلى الإفادة من الموارد البشرية الموهوبة بالمدارس في ظل خطة جيدة للتعاقب القيادي بهذه المدراس؛ حيث إن مشكلة الإدارة المدرسية تكمن في عملية اختيار قياداتها، كما أن جميع الأنظار موجهة نحو هذه القيادات؛ لأن نجاح القائد في عمله يعني نجاح المدرسة في تأدية رسالتها.

3- عزوف المعلمين عن العمل كمديرين للمدارس

ISSN /2682-3489

أحد الأسباب التي أدت إلى انخفاض عدد المرشحين المتقدمين للحصول على وظائف قيادية في المدارس هو عزوف المعلمين عن العمل كمديرين للمدارس، نتيجة الاعتقادات والتصورات المرتبطة بهذه الوظيفة لدى المعلمين؛ حيث يشير **(2015) Clark** "إلى أن هذه الوظيفة أصبحت أقل جاذبية، وأن المعلمين صارت لديهم قناعة مفادها أن مديري المدارس يعانون من ضغوط متزايدة نتيجة أعباء العمل المرتبطة بكثرة تفاصيل العملية الإدارية وكذلك ضعف المقابل المالي للوظيفة" **p.23**

فأحد العوامل الأساسية لعدم وجود المرشحين المؤهلين هو عدم رغبة المعلمين الحاصلين على رخصة ممارسة مهنة مدير المدرسة في تحمل الضغط الإضافي وساعات العمل الطويلة ومتطلبات المحاسبية الصارمة.

وتدعم هذه الحقيقة دراسة **(Steele, 2015, p. 40)** التي أشارت إلى أن النقص في عدد مديري المدارس بدأ منذ عام 1950م وهذا النقص ليس انعكاسا لعدد المديرين الذين لديهم رخصة ممارسة المهنة، فمعظم الدول تشير إلى أنها تصدق على شهادة ممارسة المهنة لعدد من المديرين يفوق احتياجاتها الفعلية.

كما كشفت دراسة مسحية شملت 215 معلما ممن حصلوا على شهادات في الإدارة في مقاطعة لويزيانا **Louisiana** أن نصف المستجيبين لا يطمحون في أن يكونوا مديرين، والسببان اللذان تم ذكرهما لذلك: تعقد المهنة جنبا إلى جنب مع عدم توفر الدعم المطلوب. **(Kavanagh & Ashkanasy, 2006)**

وهذه النتائج تؤكد أن الأسباب المرتبطة بضغوط القيادة تؤدي إلى عزوف المعلمين عن هذه الوظيفة، ومن بينها: تعقد الوظيفة، والعزلة عن الزملاء، ونقص الدعم الوجداني، وصعوبة استيعاب ثقافة مدرسية جديدة.

وعلى الرغم من تزايد الحاجة إلى مديري المدارس، يختار عدد قليل من المعلمين العمل كمديرين للمدارس نظرا لتسارع النمو التكنولوجي، والمتطلبات المتزايدة لوظيفة مدير المدرسة، فضلا عن أن كثيرا من المعلمين يفتقدون إلى المهارات والقدرة اللازمة للعمل في القيادة المدرسية. **(Peters, 2011)** وفي جميع أنحاء العالم أدت الصورة الذهنية السلبية عن وظيفة المدير، وعدم كفاية الراتب على ضوء متطلبات

ISSN /2682-3489

الوظيفة، وعدم الاهتمام بالتخطيط للتعاقب القيادي إلى عزوف المعلمين عن العمل كمديرين للمدارس.

ويتفق مديرو الموارد البشرية ومراقبي التعليم على أن أهم ثلاثة أسباب تؤدي إلى عزوف المعلمين عن وظيفة مدير المدرسة: **(Bartlett, 2011, p.16)**

الأول: الفرق الصغير جدا في الراتب بين المديرين والمعلمين.

الثاني: ضغوط المحاسبية والانتقادات التي توجه للمديرين وقد تمتد آثارها في بعض الأحيان في التأثير على حالتهم الصحية.

الثالث: عدد ساعات العمل الطويلة للمدير التي تؤثر تأثيرا ضارا على علاقاته الأسرية والاجتماعية

كما أشار **Howley et al (2005)** إلى أن عدد قليل من المعلمين لديهم استعداد للحصول على مناصب إدارية مستشهدا بالصعوبات والإحباطات المرتبطة بهذه الوظيفة، وفي هذه الدراسة ذكر المعلمون أسباب عزوفهم من المناصب الإدارية كما يلي:

- أن القيادة يتزايد تعقدها بشكل ملحوظ.
- أنها مصدر ضغوط كبيرة.
- أن القادة يفتقرون إلى الدعم والمساندة من السلطة المركزية اللازمة للقيام بعملهم على نحو أفضل.
- تزايد ساعات العمل يوميا ومجموع ساعات العمل لكل أسبوع.
- أن متطلبات هذه الوظيفة تؤثر بشكل سلبي على الحياة الأسرية.

وفي استطلاع لآراء المشاركين في برنامج القيادة للمعلمين وجد الباحثون أن حب المعلمين للتدريس يغلب على رغبتهم في تولي المناصب القيادية، على وجه التحديد ذكر المعلمون من بين الأسباب التي أدت بهم إلى هذه القناعة: الرغبة في تجنب التعامل مع أولياء الأمور ونقص الرواتب المناسبة. **(Adams & Hambright, 2004)** ويتساءل القادة عما إذا كان الراتب يكفي مقابل الضغوط، كذلك فإن اللامركزية وزيادة الاستقلال الذاتي للمدارس جعل من إدارة المدرسة وظيفة أكثر تعقيدا وأصبح مطلوبا من المديرين أن يفعلوا المستحيل. **(Kruger, 2008)**

ISSN /2682-3489

وفي مصر أشارت دراسة (راغب، 2008، ص 317) إلى أن معظم المعلمين يفضلون العمل بالتدريس والاستمرار فيه عن العمل الإداري مما يقلل من جذب تلك المناصب الإدارية للعناصر الجيدة. حيث تواجه المعلمين الذين يفكرون في الانتقال لمناصب إدارية أعباء كثيرة هي: تزايد ساعات العمل، وزيادة التفاعل مع مجموعة أوسع من الأفراد، والحاجة إلى المرونة في التعامل مع التغييرات المستمرة في ثقافة المدرسة، والتسامح مع استحواذ العمل على معظم النشاط اليومي، والقدرة على القيام بمهام متعددة وحضور الاجتماعات والالتزام بتسليم التقارير في مواعيدها، والالتزام بما يقوم به باقي الزملاء من أعمال، والتعامل مع الرؤساء والمرؤوسين وهيئة الإشراف مما يؤدي إلى محدودية ساعات العمل مع الطلاب داخل الفصول، وتغير الأدوار وتعددها، والتكيف مع المهام الإدارية والأكاديمية، وضعف الحافز المقدم رغم كل هذه الأعباء.

مما سبق يتضح أن الوظائف القيادية في المدرسة أصبحت أقل جاذبية للمعلمين نتيجة تزايد المسئوليات، ومتطلبات المحاسبية المتزايدة عن مستوى إنجاز الطلاب، وساعات العمل الطويلة، ونقص الدعم من السلطة المركزية، كل هذه العوامل أسهمت في تقليل الاهتمام بالعمل في الوظائف القيادية بالمدرسة، والقادة يعملون بشكل متزايد ضمن أدوار متضاربة ومعقدة وحساسة من الناحية السياسية والاجتماعية وهذا يؤدي إلى الإرهاق والقلق والإجهاد.

4- تزايد معدلات تقاعد القيادات المدرسية

لا يعود السبب في مشكلة ندرة القيادات فقط إلى قلة وجود من لديهم استعداد لتولي مناصب قيادية في المستقبل، ولكنه يعود أيضا إلى تزايد نسبة أعداد المديرين الذين سيصلون إلى سن التقاعد في السنوات العشر القادمة.

وتشير الإحصائيات إلى أنه فيما يقرب من 1.4 مليون منظمة غير ربحية في الولايات المتحدة الأمريكية يوجد ما يصل إلى 20: 25% من المديرين التنفيذين في مرحلة التقاعد أو بالقرب منها. وكذلك فإن ما يقرب من 75% من جميع المديرين التنفيذين في المنظمات غير الربحية سيصلون إلى سن التقاعد في العقدين القادمين. **(Dym, et al, 2011, p.121)**

ISSN /2682-3489

كما تشير البحوث إلى أن ما بين نسبة 40% و70% من مديري المدارس يتوقع تقاعدهم في هذا العقد، وعلى المناطق التعليمية أن تستعد لملء مزيد من هذه الشواغر في الأعوام القادمة وعليها التفكير في المستقبل لعدة سنوات عند بناء منجم المواهب. **(Wallace, 2007, p.3)**

وتشير الرابطة القومية لمديري المدارس الثانوية **the National Association of Secondary School Principals** في الولايات المتحدة الأمريكية أن متوسط عمر المديرين في عام 1994/1993م كان 47.7 عاما، وأن أعمار المديرين في هذا العام كانت موزعة كما يلي: 37% فوق سن الخمسين، 53.6 % بين سن 40 و49 عاما، 9.4 % في سن 39 أو أقل، أي أنه بعد عشرين عاما سيصل هؤلاء المديرين إلى سن التقاعد. **(NASSP, 2002)**

كما تشير دراسة أخرى أُجريت عام 2009م عن طريق الجمعية الأمريكية للمدارس المستقلة **the National Association of Independent Schools** إلى أن نسبة 68% من مديري المدارس المستقلة بالولايات المتحدة الأمريكية يخططون للتقاعد عام 2019م. **(NAIS, 2009)** وفي كاليفورنيا تزداد الحاجة بنسبة 17% إلى 42% من مديري المدارس بسبب النمو المتزايد لأعداد الطلاب وارتفاع معدلات التقاعد للمديرين. **(Zepeda et al ,2012)**

5- انخفاض معدل بقاء القيادات المدرسية في وظائفهم

تشير الدراسات إلى أن قطاع المؤسسات غير الربحية ومن بينها المؤسسات التعليمية تعاني من مشكلة انخفاض معدل بقاء قياداتها في مناصبهم؛ فقد أشارت دراسة **(Dym et al., 2011)** إلى أنه من المتوقع أن 70% من المديرين التنفيذين في المؤسسات غير الربحية بالولايات المتحدة أن يتركوا مناصبهم خلال السنوات الخمس القادمة، وأنه في العقد المقبل ستحتاج المنظمات غير الربحية إلى إيجاد أو تعيين 640 ألف مدير تنفيذي جديد، وهو ما يقرب من مرتين ونصف ضعف عدد المديرين حاليا. وهذه الإحصائيات توضح الاحتياج الكبير للقيادات التنفيذية في القطاع غير الربحي.

كما أجريت دراسات متعددة للكشف عن معدلات بقاء وانسحاب مديري المدارس من وظيفتهم القيادية في الولايات المتحدة. حيث أشارت دراسة **(2015)**

ISSN /2682-3489

Quinby أن مدة بقاء مديري المدارس في وظائفهم القيادية أصبحت أقصر في الوقت الحالي، فبعد أن كان متوسط بقاء أسلافهم 13.1 عاما أصبح متوسط بقائهم 12.6 عاما. كما أشارت الدراسة إلى أن انسحاب مديري المدارس من وظائفهم في المدارس أصبح اتجاها شائعا بشكل يثير القلق.

وفي دراسة تتبعية لمديري المدارس قام بها المركز الوطني لإحصاءات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية **The National Center for Education Statistics (NCES)** في العام الدراسي 2008/ 2009م أظهرت الإحصاءات أن 97.5% من 117 ألف مدير لمدارس التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية "باقون" في عملهم "**stayers**" وأن نسبة 6% تركوا المدرسة التي كانوا فيها في العام الدراسي 2007/ 2008م وعملوا كمديرين في مدرسة أخرى "منتقلون" "**movers**" وأن نسبة 12% ممن شملهم الإحصاء "مغادرون" "**leavers**" تركوا وظيفة مدير المدرسة تماما. و45% ممن تركوا الوظيفة تقاعدوا، كما تجدر الإشارة إلى أن معدلات الاستمرارية والبقاء في المنصب القيادي كانت أعلى في المدارس الابتدائية. **Battle, (2010).**

كما وجدت دراسة **(Zepeda,et al. ,2012)** أنه إذا كان متوسط نسبة ترك وظيفة إدارة المدرسة هي 20% فإن هذه النسبة تزداد في المدارس ذات الأداء المنخفض أو التي تخدم طلاب ينتمون لمستوى اجتماعي واقتصادي منخفض. وقد تزيد هذه النسب في ولايات مثل كاليفورنيا حيث من المتوقع أن 40% من مديري المدارس سوف يتركون وظائفهم قبل عام 2019م. ولأن السياق المحلي والبيئة المحيطة تؤثر على توافر المرشحين للوظائف القيادية في كل منطقة تعليمية فإن معدلات التنقل تختلف من منطقة تعليمية لأخرى، ومن مدرسة لأخرى في نفس المنطقة التعليمية. ويمكن تفسير هذه النسب نتيجة تزايد متطلبات المحاسبية أو رغبة بعض المديرين في العودة للعمل كمعلم باعتباره العمل الأقل عبئا من وجهة نظرهم، أو الانتقال إلى وظيفة براتب أعلى.

وقد يعزز هذه التفسيرات الدراسة المسحية التي أجريت عام 2012م وشملت 500 من مديري مدارس التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وجاءت النتائج على

ISSN /2682-3489

النحو التالي: 75%يعتقدون أن عملهم أصبح شديد التعقيد، 69% قالوا إن مسئوليات عملهم لم تكن كذلك قبل خمس سنوات، 48% يشعرون أنهم تحت ضغط عمل كبير طوال أيام الأسبوع، فقط نسبة 59% من مديري المدارس ذكروا أنهم راضون جدا عن وظائفهم في عام 2012م وبذلك تكون هذه النسبة قد قلت مقارنة بأن النسبة كانت 68%عام 2008م. فضلا عن أن نسبة32%ذكروا أنه من المرجح جدا أو من المرجح أن يتركوا عملهم كمديرين للمدارس ويبحثوا عن عمل آخر. وبوجه عام تبين أن تزايد مسئوليات ومتطلبات الوظيفة يؤثر على الرضا الوظيفي ومعدلات الاستمرارية بالنسبة لمديري المدارس. **(Markow et al., 2013)**

وحسب المركز الوطني لإحصائيات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في عام 2014م فإن 12% من المديرين تركوا عملهم خلال العام الدراسي 2011: 2012 م مما يزيد من حدة المشكلة التي تواجه المسئولين عن النظام التعليمي في العثور على الذين لديهم المهارات القيادية المطلوبة من المرشحين لشغل الوظائف القيادية بالمدرسة. **(NCES, 2014)**

وتشير الإحصائيات السابقة إلى أن التغييرات الهيكلية والفكرية في دور مدير المدرسة خلال العقود الماضية أدت إلى نقص كبير في مديري المدارس حيث ترك عدد كبير منهم مواقعهم والسبب الرئيس في ذلك ضغوط العمل المتزايدة، ويمكن تفسير انخفاض مدة بقاء مديري المدارس في مناصبهم بأسباب متعددة منها: ضغوط المحاسبية، وتعقد العمل القيادي، ونقص الدعم من السلطات الأعلى، وقلة المقابل المالي للوظيفة.

مما سبق يتضح أن ترك وظيفة قيادة المدرسة أصبحت حقيقة واقعة في الولايات المتحدة الأمريكية، فالمدارس تستقبل مدير جديد كل ثلاث إلى أربع سنوات. **(Louis et al., 2010)**. وكلما كان ترك مديري المدارس لوظائفهم سريعا أدى ذلك إلى تأثيرات سلبية على ثقافة المدرسة ومعدلات الطلبة.

وحاولت دراسة **(Fuller & Young, 2009, p.p. 16 -17)** الكشف عن العوامل التي تؤثر على معدلات بقاء مديري المدارس في عملهم بمدارس التعليم العام في ولاية تكساس **Texas** اعتمادا على تحليل بيانات التوظيف لمدة 14 عاما

ISSN /2682-3489

(1996: 2008م)، وكشفت النتائج أن معدلات بقاء مديري المدارس في عملهم تختلف حسب المرحلة التعليمية (ابتدائية، ومتوسطة، وثانوية)، ومستوى الأداء الأكاديمي للمدرسة، ونوع المدرسة ريفية أم حضرية، والحالة الاجتماعية والاقتصادية لطلاب المدرسة. وأن نسبة مديري المدارس الابتدائية الذين يبقون في نفس الوظيفة لمدة خمس سنوات أو أكثر هي 46% في حين أن نسبتهم في المدارس الثانوية هي 31%، كما كانت معدلات بقاء المديرين في جميع المراحل أعلى في المدارس التي يحقق طلابها معدل أكاديمي مرتفع وينتمون إلى مستويات اقتصادية واجتماعية أفضل مقارنة بغيرهم، كذلك فإن معدلات ترك الوظيفة أعلى في المناطق الريفية مقارنة بالحضرية. كذلك أشارت الدراسة إلى أن 90% من المديرين الذين تركوا العمل كمديرين للمدارس في الفترة من 1996: 2008م في ولاية تكساس لم يقبلوا العمل في منصب المدير في مدرسة أخرى، وهذه معلومة بالغة الأهمية للمجتمع التعليمي لأنها تعني أن الباب مفتوحا على مصراعيه للمديرين الجدد الذين لديهم خبرات جيدة في قيادة المدرسة ولم تتح لهم الفرصة للعمل كمديرين للمدارس.

وكشفت دراسة **(Fuller& Young, 2009)** عن 8 نتائج أساسية تتعلق بمعرفة المدة المتوقع أن يقضيها أحد المديرين في مدرسته، ومعرفة نوع القائد الذي تحتاجه المدرسة، هذه النتائج تؤثر تأثيرا مباشرا على عملية تخطيط التعاقب لمديري المدارس:

- معدلات بقاء مديري المدارس الابتدائية في وظيفتهم أكبر من معدلات بقاء مديري المدارس الثانوية في وظيفتهم.
- ما يزيد قليلا عن 50% من مديري المدارس الثانوية المعينين حديثا يبقون لمدة ثلاث سنوات، وأقل من نسبة 30% منهم يبقون لمدة خمس سنوات.
- فترة بقاء المديرين في المدارس متدنية الأداء تكون أقصر، ومعدلات الاستبقاء لديها منخفضة، في حين أن بقاء المديرين في المدارس مرتفعة الأداء تكون أطول ومعدلات الاستبقاء فيها مرتفعة.
- يبقى المديرون في المدارس الأكثر فقرا مدة قليلة في حين يبقون مدة أطول في المدارس الأقل فقرا.

ISSN /2682-3489

- المدارس الموجودة في المناطق الريفية والمدن الصغيرة لديها معدلات استبقاء أقل للمديرين مقارنة بالمدارس الحضرية ومدارس البيض والتي لا تعاني من مشكلات اقتصادية.
- الصفات الشخصية (العمر، العرق، الجنس) لا يكون لها تأثير على معدلات استبقاء مديري المدارس.
- اختبارات الترخيص لممارسة المهنة ليس لها تأثير على معدلات استبقاء مديري المدارس.
- تؤكد الشواهد على ضرورة بقاء المدير في مدرسته لمدة خمس سنوات متتالية كحد أدنى حتى يحقق تأثيرا ملحوظا على مدرسته.

ولا يخفى على أحد أن انخفاض معدل استبقاء مديري المدارس يعوق الجهود المبذولة لتحسين الأداء الأكاديمي داخل المدرسة، وقد تبين أن الإصلاح وتحسين أداء الطالب يتطلبان نفس العوامل الأساسية التي تسمح للمدير بالتأثير على المدارس: تبني رؤية للنجاح الأكاديمي، وتنفيذ التغيير في ثقافة المدرسة.

والتغيير التنظيمي لا يتطلب قدرات متميزة فحسب، لكنه ينبغي أن يدوم لفترة طويلة من الزمن، وتشير البحوث إلى أن مديري المدارس يحتاجون لما لا يقل عن خمس سنوات لإتمام جهود الإصلاح الهادفة إلى تحسين إنجاز الطلاب داخل المدرسة. **(Hargreaves & Fink, 2006)**

وبوجه عام فإن أدوار وتوقعات الدور بالنسبة للمدير تزداد حدة وتعقيدا، وهي تدفع الكثير من المديرين إلى إعادة التفكير في جدوى الاستمرار في هذه الوظيفة، كما تؤثر على تفكير القادة المحتملين ورغبتهم في تولي المناصب القيادية، مما يزيد من ضرورة تبني خطط التعاقب القيادي في كافة مدارس التعليم العام.

6- المشكلات المترتبة على قصور التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر

تشير الأدبيات السابقة إلى وجود العديد من أوجه القصور والمشكلات ومواطن الخلل المترتبة على عدم تطبيق التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في

ISSN /2682-3489

مصر ومن هذه المشكلات: (حسب النبي، 2017: ص 537؛ محمود، 2018: ص 119)

- غياب الإطار المؤسسي الذي يساعد على حدوث التعاقب القيادي لوظيفة مديري مدارس التعليم العام بشكل صحيح.
- الاعتماد على معايير غير فعالة (مثل الأقدمية) في تنظيم عملية التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر.
- غياب معايير الموضوعية والعدالة في تقييم الأداء القيادي التي يمكن من خلالها اكتشاف أصحاب القدرات الإدارية والقيادية المتميزة.
- قلة الإفادة من خبرات وقدرات المديرين المتميزين الذين وصلوا إلى سن التقاعد وعدم وجود قنوات تواصل دورية بين السابق واللاحق في نفس المنصب القيادي بالمدارس.
- ضعف استخدام أساليب تدريبية متنوعة في تأهيل المرشحين لشغل وظيفة مدير المدرسة.
- عدم وجود آلية مكتوبة أو وثيقة تمثل رؤية الوزارة لتطوير العاملين المرشحين لشغل الوظائف القيادية والتي من بينها وظيفة مدير مدرسة في التعليم العام.
- نقص مظاهر المكاشفة والشفافية والتمكين عند تولي المناصب القيادية بالمدارس، والتأثير السلبي لذلك على دافعية المعلمين نحو تولي وظيفة مدير المدرسة.
- غياب الثقافة الداعمة لوجود صف ثان من القيادات المدرسية، وعدم الإفادة من ذوي القدرات القيادية المرتفعة في تطوير العمل القيادي بالمدارس.
- عدم وجود قاعدة بيانات بالوظائف القيادية للعاملين في وظائف قيادية بالإدارات التعليمية والمدارس لتكون بمثابة دليل إرشادي أمام المعنيين باختيار القيادات لاختيار الأفضل والأكفأ لشغل وظيفة مدير مدرسة بالتعليم العام وغيرها من الوظائف القيادية في وزارة التربية والتعليم.

ISSN /2682-3489

المحور الثاني: المعوقات التي تواجه التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام

على الرغم من أن بعض المناطق التعليمية في عديد من الدول انتبهت إلى القضايا المتعلقة بالتعاقب القيادي، فإن دول أخرى ليست على دراية بضخامة التحدي ولا تنتبه إلى ممارسات تطوير القيادة الفعالة التي ينبغي تبنيها لمعالجة المشكلة، بما يتطلب مزيدا من تحليل السياسات والممارسات الرسمية للتعاقب. **(Zepeda et al., 2012)**

وقد تواجه عملية تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام بعض المعوقات من بينها:

1- الانفصال بين النظرية والممارسة:

لا تزال الحاجة قائمة إلى جسر الفجوة بين النظرية والممارسة فيما يرتبط بتخطيط التعاقب القيادي في قطاع التعليم، حيث أشارت دراسة **(Santora, et al. , 2011)** إلى أن تخطيط التعاقب للمنظمات غير الربحية ومن بينها المؤسسات التعليمية أقل تقدما مقارنة بقطاع الصناعة، وأن أغلبية المنظمات غير الربحية تفتقر إلى كثير من مقومات تخطيط التعاقب وتعاني من عدم وجود آلية لتشجيع المرشحين الداخليين، وكذلك عدم تشجيع نواب المديرين الذين يمكنهم أن يقوموا بدور المدير في المستقبل.

كما يصعب القيام بخطط التعاقب في المؤسسات التي لا يتوافر بها متخصصون ومن الأهمية بمكان الاستعانة بخبراء في إعداد برامج خطط تعاقب القيادات في المدارس وتقييمها وتطويرها، لكن القيود المرتبطة بالميزانية والتمويل تقف عائقا كبيرا أم تحقيق ذلك. كذلك تقف هذه القيود عائقا أمام توافر المتخصصين في الإدارات التعليمية والمدارس التابعة لها القادرين على تحديد القدرات والمواهب المستقبلية المطلوبة من قيادات المستقبل، مع قلة وعي العاملين بالمدارس والإدارات التعليمية بأهمية التخطيط للتعاقب القيادي.

وهذا يتطلب إجراء المزيد من دراسات حالة للمناطق التعليمية التي لديها خبرات ناجحة للتخطيط لتعاقب القيادات للإفادة منها في تحقيق التكامل المرجو بين النظرية والتطبيق. مع التأكيد على أهمية دعم القيادات التعليمية بالمديريات والإدارات التعليمية

ISSN /2682-3489

لخطط التعاقب القيادي لأنه يعطي مصداقية لهذه الخطط، كما أن غياب هذا الدعم قد يؤدي إلى ضعف الثقافة التنظيمية الداعمة لخطط تعاقب القيادات.

ومن بين أشكال الدعم التي تقدمها هذه القيادات أن تكون خطة التعاقب جزءا من الخطة الاستراتيجية للإدارة التعليمية، وأن تقوم إدارة الموارد البشرية بمشاركة مديري الإدارات التعليمية في تحديد احتياجات المدارس الحالية والمستقبلية من القيادات وتحديد المهارات والقدرات التي ينبغي أن تتوافر فيهم. إلا أن استقراء الواقع يشير إلى ضعف قدرة الإدارات التعليمية على تحديد الكفايات المطلوبة من مديري المدارس في المستقبل وعدم قدرتها على تحديد ومعرفة احتياجاتها من القيادات المطلوبة.

2- قلة التمييز بين تخطيط التعاقب وتخطيط الاستبدال:

قد لا تستطيع بعض المدارس الوفاء بمتطلبات تخطيط التعاقب القيادي وتركز بدلا منه على التخطيط للاستبدال حسب الاحتياج الذي يقوم على توفير شخص واحد لتولي الوظيفة القيادية الشاغرة. على الرغم من أن تخطيط التعاقب يتخطى المفهوم الضيق لتخطيط الاستبدال ليتضمن تخطيط التعاقب تحديد وإعداد مجموعة من القادة المحتملين الاحتياطيين ضمن مبادرة استراتيجية تتضمن خطط للتطوير القيادي على المستوى الفردي، وكذلك على مستوى العديد من الأشخاص والإدارات بالمنظمة. **(Rothwell, 2010)** كما يتطلب الانتقال أو التحول من تخطيط الاستبدال إلى التخطيط للتعاقب القيادي وجود عملية مستمرة لتقييم الاحتياجات وتوفير برامج تطوير المهارات القيادية التي توفر منجم للمواهب من المرشحين المحتملين للوظائف القيادية؛ بما يؤدي إلى تطوير قادة المستقبل داخل المدرسة ومساعدتهم على أن يصبحوا مرشحين قادرين على الوفاء بمتطلبات الوظيفة، والذي يسهم في تحقيق التوازن المرجو بين تحديد الأهداف والتوظيف والتطوير وممارسات المحاسبية مع التركيز على تطوير ورعاية المرشحين من القادة المحتملين وخلق نوع من المواءمة بين احتياجات المدرسة وخصائص المرشحين الداخليين بها. **(Hart, 1993)**

مع وجود آلية مكتوبة لجميع مراحل التخطيط للتعاقب القيادي وأن تكون متاحة للجميع للاطلاع عليها مع توضيح مزاياها وعيوبها على الفرد والمؤسسة مع تحديد المسئول عنها وآليات القياس والوقت المطلوب لكل مرحلة. في حين أن بعض

ISSN /2682-3489

المنظمات الحكومية ومن بينها المدارس لا تزال تعتبر تلك الخطط ونماذجها وآلياتها سرية ولا تعمل على نشرها للجميع.

3- تعارض "أجندة" التخطيط للتعاقب القيادي مع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية

تشير بعض الأدبيات السابقة إلى أنه في بعض المناطق التعليمية قد تتعارض أجندة التخطيط للتعاقب القيادي مع برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية. حيث تشير دراسة **(Hart, 1991, P.8)** إلى أن الأفراد والمجموعات المتضمنة في كل عملية تخطيط للتعاقب القيادي تختلف عن غيرها، وهذا التفرد يمثل معضلة لأولئك الذين يدرسون التعاقب، وإذا تمت دراسته فقط من وجهة نظر مدير المدرسة فإن هذا قد يؤدي إلى عدم التركيز على معرفة تاريخ المدرسة وعدم القدرة على فهم الأشخاص المستفيدين، وإذا تم التركيز على النتائج فإن هذا قد يؤدي إلى تجاهل العمليات والسياقات التي أسهمت في تشكيل التعاقب والمدارس والمناطق التعليمية التي يتم فيها التعاقب وبالتالي افتقاد تتبع الخصائص وسلطات الأفراد. وعلى الرغم من كل هذه التحديات المرتبطة بدراسة التعاقب القيادي والمتطلبات الخاصة بكل عملية تعاقب تظل الحاجة قائمة إلى دعم برامج التنمية المهنية للقيادات المدرسية بالتزامن مع التخطيط للتعاقب مما يزيد من حدة المشكلة.

4- غياب وجود مسارات واضحة للأدوار القيادية

يؤدي غياب وجود مسارات واضحة للأدوار القيادية، إلى عدم وضوح المسار الذي يتعين على المعلمين اتخاذه إذا أرادوا التعيين في المناصب القيادية بالمدرسة والإدارة التعليمية، وهذا يؤدي إلى صعوبة التخطيط للحصول على ترقية، ويصبح الأمر مجرد تكهنات ويصبح الشائع أن الوكيل هو الذي سيحل محل مدير المدرسة.

ويمكن أن ينظر المعلمون بوصفهم القادة المحتملين إلى أنشطة التعاقب القيادي ببعض التحفظ لما تسببه من تزايد أعباء العمل، وهذا لا يتعارض مع الدور المهم الذي يلعبه القادة الحاليون في التخطيط للتعاقب القيادي، فعندما يظهروا شغفهم بالقيادة يكون ذلك وسيلة لتشجيع القادة الطامحين فضلا عما يقومون به من دور في الربط بين فرص تعلم وتطوير المهارات القيادية وبين التخطيط للتعاقب القيادي في

ISSN /2682-3489

المدارس، مثل منجم المواهب، وبرامج الإرشاد، فكل هذا يساعد على تحقيق النجاح. **(Peters et al., 2018, p. 29)**

5- قلة وجود أنظمة تقييم متطورة للسلوك القيادي

إحدى المشكلات التي تواجه التخطيط للتعاقب القيادي أنه لا يتم تقييم مديري المدارس بشكل صحيح، ويفشل المشرفون على المدارس في تقييم المديرين، ويفشل المديرون في تقييم مساعديهم، حتى أن نسبة كبيرة من العاملين بالسلطة المركزية لا يقيمون المديرين بشكل جيد، ولسان حالهم أنه "ما الذي سيحدث في العالم عندما لا نعترف بأن شخص ما أداؤه سيء"**(Peters et al., 2018, p. 37)**، ودائما لا يتم الإقرار بأن الشخص لا تتوافر لديه المهارات اللازمة للقيام بمهمة ما، اقتناعا بمقولة: إنه مع كل قرار تأديبي يولد عدو جديد.

وبعد انتهت الدراسة في مبحثها الثاني من عرض مبررات الحاجة إلى تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام والمعوقات التي تواجهه تنتقل إلى عرض ملامح الخبرة الأمريكية في تخطيط التعاقب القيادي بمدارسها في مبحثها الثالث.

المبحث الثالث: ملامح الخبرة الأمريكية في تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام

تتناول الدراسة في مبحثها الثالث ملامح الخبرة الأمريكية في تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام من خلال محورين رئيسين:

المحور الأول: ممارسات الإعداد للتعاقب القيادي قبل تعيين المديرين الجدد بمدارس التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية؛ ويتضمن هذا العنصر: الاعتماد على مداخل أكثر انتقائية لاستقطاب واختيار المرشحين، وتحسين برامج إعداد مديري المدارس.

المحور الثاني: أشكال الدعم المقدمة للمديرين بعد تعيينهم وطوال سنوات عملهم لتحقيق استدامة القيادة بمدارس التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية؛ وتنقسم إلى نوعين: أشكال الدعم المقدمة للمديرين الجدد بعد تعيينهم، وطرق تحقيق الاستدامة بعدما لا يصبح المدير الجديد جديدا.

وتعرض الدراسة الحالية لهذين المحورين بالشرح والتفصيل كما يلي:

المحور الأول: ممارسات الإعداد للتعاقب القيادي قبل تعيين المديرين الجدد بمدارس التعليم العام

وتتضمن ما يلي:

1- الاعتماد على مداخل أكثر انتقائية لاستقطاب واختيار المديرين

ينبغي التمييز بين مصطلحي الاستقطاب والاختيار؛ فالاستقطاب **Recruitment** هو عملية حشد أكبر عدد من المرشحين للعمل القيادي، في حين أن الاختيار **Selection** هو انتقاء المرشح الأفضل والأقرب إلى شغل الدور من بين جميع المتقدمين، وهي عملية تلي عملية الاستقطاب مباشرة. (حسين، 2013، ص 114)

وتعتمد كثير من المناطق التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية على منظور ممارسات القيادة التحويلية لاستقطاب وتوجيه القادة المحتملين وبناء قدراتهم القيادية، تلك الممارسات التي ساعدت هذه المناطق على تبني بدائل أخرى بجانب برامج الإعداد التقليدية بالجامعات لاستقطاب المديرين المتميزين مثل مبادرة الإمداد القيادي **Leadership Pipeline** وبرامج **Grow Your Own** وبرامج الـ **Tapping** ومنجم المواهب **Talent pool**. **(Cieminski, 2015, p. 43)**

وقد أشار **Kouzes and Posner (2002)** إلى وجود خمس ممارسات نموذجية يقوم بها القادة التحويليون في مختلف المنظمات لاستقطاب المواهب القيادية هي: الإلهام برؤية مشتركة **inspire a shared vision** ، ونمذجة الطريق **model the way** ، وتمكين الآخرين من العمل **enable others to act**، وإثارة التحدي **challenge the process** ، والتشجيع المعنوي أو القلبي **encourage the heart** .

ووفقا لمبادئ هذه النظرية يرى الباحثون أن المهارات القيادية تُكتسب وهذا نقد لفكرة أن القيادة فطرية، ولعلهم يؤيدون هذه الرؤية بالنجاحات التي حققتها مؤسسة **Wallace** في تدريب وإعداد مديري المدارس الجدد. **(Turnbull, et al., 2013, p. 24)**

وإدراكا للحاجة إلى استقطاب الأفراد للإعداد للتعاقب القيادي يمكن الدمج بين مبادئ القيادة التحويلية والسلوكيات والأدوار المطلوبة من المديرين المحتملين للمدارس،

ISSN /2682-3489

مع التركيز على ثلاث ممارسات من الممارسات الخمس التي ذكرها **Kouzes and Posner (2002)** وهي: الإلهام برؤية مشتركة، نمذجة الطريق، تمكين الأفراد من العمل؛ وذلك لأنها أكثر اتساقا في بناء القدرات القيادية ويمكن أن يُعتمد عليها باعتبارها أفضل الاستراتيجيات لممارسة القيادة النموذجية. **(Escalante, 2016, p.p. 27-28)**

- **الإلهام برؤية مشتركة:** تتضمن القدرة على الإلهام برؤية مشتركة شقين هما: قدرة القائد على تخيل طموحات وتطلعات المنظمة، والحصول على دعم الأتباع في السعي لتحقيق هذه التطلعات والطموحات. وإذا أرادت المنطقة التعليمية التحول نحو ثقافة التعاقب فإن أحد المهام الأساسية للمدير هي القدرة على التعبير عن رؤية مدرسته بوضوح وإقناع المعلمين بها. والمديرون الذين نجحوا في إقامة حوار بناء مع معلميهم فيما يتعلق بأهداف المدرسة، كان هذا الحوار بمثابة الطريق المؤدي لبناء القدرات القيادية.
- **نمذجة الطريق:** وهو أيضا التزام من شقين فالقائد التحويلي لديه فهم واضح لمعتقداته وقيمه الشخصية، كما لديه القدرة على ممارساتها بإخلاص وعن اقتناع وليس فقط مجرد التعبير عنها لفظيا، فهو يبرهن على أفكاره المثالية عن طريق ممارساته اليومية. وكلما تبنى مدير المدرسة معلميه واحتضنهم أدى ذلك إلى دعم ثقافة التعاقب القيادي وأصبحت النمذجة ممارسة شائعة.
- **تمكين الآخرين من العمل:** ويرتبط هذا بمفهوم الثقة، ثقة المدير في نفسه، وثقته فيمن حوله، فالقادة التحويليون منفتحون على وجهات نظر الآخرين وإمكاناتهم بما يدعم المسئولية المتبادلة، كما أن تدريب المعلمين وتشجيع نمو القدرات القيادية لديهم سيعزز بدوره تخطيط التعاقب القيادي ويكون المرشحون للمنصب أكثر استعداد لممارسة دورهم القيادي.

وانعكاسا لانتشار أفكار **Kouzes and Posner (2002)** والاقتناع بها انتشرت برامج "طور قدراتك بنفسك" **Grow Your Own** في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية ونجحت في العمل على سد بعض الاحتياج من المديرين في المناطق التعليمية المحلية، كما تم تضمين هذه البرامج في الخطط الاستراتيجية للمناطق التعليمية

ISSN /2682-3489

كجزء من جهودها لاستقطاب واستبقاء القيادات الموهوبة وضمان دعم المناطق التعليمية لهذه البرامج.**(Cieminski, 2015, p. 43)**

وتشير دراسة **(Joseph, 2009, p. 38)** أن برامج "طور قدراتك بنفسك" **Grow Your Own** قد تكون أكثر فعالية من برامج الإعداد بالجامعات لقدرتها على مساعدة كل منطقة تعليمية على حل أزمة القيادة لديها؛ حيث إنها تكون أكثر توافقا مع أهداف المناطق التعليمية، كما أنها تساعد قادة هذه المناطق على التعرف على الأفراد الموهوبين، والاحتفاظ بالقيادات المتميزة داخل المنطقة التعليمية، كذلك يمكن دمج هذه البرامج مع خطط تنمية المهارات القيادية وغيرها من ممارسات التخطيط للتعاقب. كما ينبغي التعرف على القادة المحتملين للمستقبل في وقت مبكر من حياتهم المهنية، وإتاحة الفرص لهم لممارسة القيادة، وأن يكونوا بمثابة ظل المديرين **shadow principal.**

ومن المداخل الأخرى التي تبنتها المناطق التعليمية لاستقطاب القادة المتميزين انعكاسا لأفكار **Kouzes and Posner (2002)**؛ مدخل النمذجة **Modeling** والذي يمكن تعريفه على أنها عملية يُمارس فيها المعلمون تحت إشراف قادة المدرسة الحاليين بعض الأدوار القيادية. وقد حاولت دراسة **(Myung et al., 2011, p. 711)** الكشف عن بعض العوامل التي تؤثر على نجاح هذه العملية في استقطاب المعلمين وتشجعيهم على السعي لتولي مناصب قيادية في المستقبل. وأشارت النتائج إلى أن ممارسة المديرين لهذه العملية تتوقف على مدى توافر الاستعدادات القيادية لدى المعلمين، وأن المديرين أكثر تحمسا لتنفيذ هذه العملية مع المعلمين الذين لديهم استعدادات وقدرات وخبرات تؤهلهم ليكونوا قادة فاعلين في المستقبل. كما أن "مديري المدارس العامة في مقاطعة "ميامي داد" **Miami–Dade County** على سبيل المثال كانوا أكثر تحمسا لتدريب المعلمين الذكور، والمعلمين الذين ينتمون إلى نفس العرق الذي ينتمي إليه المدير. ومنذ البدء في تطبيق هذه العملية فمن الملاحظ تأثيرها الكبير على تحمس المعلمين للقيادة المدرسية، كما أنها شجعت قادة المناطق التعليمية على دعم النمذجة على أساس الاستعدادات القيادية من خلال التحديد الواضح لهذه الاستعدادات، وتدريب المديرين على تطوير الأفراد الذين لديهم هذه الاستعدادات.

ISSN /2682-3489

وقد ساعدت هذه المداخل معظم المناطق التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية على استقطاب المعلمين المتميزين داخل المدارس للعمل كمديرين جدد في نفس المنطقة التعليمية، وقد أتاح لهم ذلك الأمر استمرارية القيم والمعايير والممارسات المتميزة الموجودة بهذه المناطق.

ويمثل الاستقطاب الجيد للمعلمين ذوي الإمكانات القيادية المتميزة ليصبحوا قادة المدارس في المستقبل أحد المداخل التي يمكن الاعتماد عليها لمواجهة مشكلة النقص الحاد في عدد القادة. وينبغي على جميع قادة المدارس النظر إلى ممارسات تطوير القيادة على أنها جزء رئيس من دورهم القيادي، كما أن عليهم تقديم التعاون اللازم لضمان توفير عدد كاف من مديري المدارس لتلبية المتطلبات المستقبلية. **(Hartle & Thomas, 2006)**

وتشير دراسة **(Muth, et al., 2013, p. 139)** إلى أنه في ظل ندرة وجود مديري المدارس المؤهلين ينبغي استقطاب المعلمين المتميزين للعمل كمديرين تحقيقا لاستدامة القيادة، فالكثير من الوقت والجهد ورأس المال البشري يتم إهداره عندما يختار المعلمون البقاء في الفصول الدراسية بعد الانتهاء من تدريبهم على المهارات القيادية، وكذلك الأمر عندما يتم تدريب معلمين وهم غير مستعدين للعمل في الوظائف القيادية.

ويتم تعريف المعلمين المتميزين على أنهم أولئك الذين لديهم معرفة جيدة واطلاع على الممارسات المستندة إلى البحوث، وتطور ملحوظ في الكفاءة الذاتية، ويقومون بأدوار قيادية خارج الفصول الدراسية. كما حددت دراسة **Leithwood, (2007, p.47)** نوعين من السلوك ينبغي توافرهما في المعلمين الذين يتم إعدادهم كقادة محتملين هما: الكفاءة الذاتية التي تعني اعتقاد المعلم في قدرته على النجاح سواء مع الطلاب أو بالمدرسة خارج نطاق الفصول الدراسية، وغالبا ما ترتبط بالكفاءة الذاتية للمعلم بقدرته على تحمل الضغوط وانخفاض مستوى التوتر وهذا يمثل السلوك الثاني الذي ينبغي تواجده لدى المعلمين المرشحين للقيادة؛ لأن الإرهاق والإجهاد المرتبط بتزايد ضغوط العمل يمكن أن يؤدي إلى انصراف المعلمين عن الرغبة في تولي منصب قيادي.

ISSN /2682-3489

ومن المشكلات التي يعاني منها المعلمون الجدد الذين يتجهون نحو أدوار قيادية هو عدم درايتهم باللوائح والتشريعات المنظمة للعملية التعليمية خاصة في ظل عدم التعاون من المديرين القدامى معهم إذا عرفوا أنهم يسعون إلى تولي أدوار قيادية بمدارسهم، ولا سبيل لنجاح المعلمين في تولي المناصب القيادية إلا توجيههم وإرشادهم من قبل المديرين القدامى. وهذا ما دفع ولاية كاليفورنيا –على سبيل المثال– إلى دعم الإعداد القيادي بكثير من الهيئات والمبادرات التي تم عرضها سابقا. **(Escalante, 2016, p. 21)**

وتجدر الإشارة إلى أنه لا يُعرف إلا القليل عن سلوكيات أولئك الذين يسعون إلى العمل كمديرين للمدارس، ولا تزال البحوث محدودة في مجال تحديد صفات المرشحين لوظائف قيادية، وكذلك في مجال الدور الذي يقوم به المدير الحالي لتشجيع وتعزيز تلك الصفات لبناء القدرة القيادية للأتباع. **(Escalante, 2016, p. 21)**

لذا تدعو دراسة **(Browne-Ferrigno & Muth, 2008, p. 31)** إلى تبني مداخل تؤدي إلى الكشف المبكر عن المعلمين ذوي القدرات القيادية واحتضانهم فضلا عن توفير خبرات حقيقية لممارسة القيادة ضمن برامج الإعداد. كما توصي الدراسة باستخدام معايير تقييم الأداء، وخبرات الإعداد الموجه بالممارسات لاختيار القادة المحتملين أثناء دخولهم برامج الإعداد. وكشفت الدراسة عن أن التدريب الحالي لا يقدم سوى خبرات محدودة، وأن التدريب الجيد يمكن أن يستغرق ما يصل إلى ثلاث سنوات حتى يتمكن المرشحون من المهارات المطلوبة للقيام بممارسات قيادية فعالة ويصبحون على قدر التوقعات بمجرد توليهم أحد المناصب الإدارية.

كما حددت هذه الدراسة بعض المعايير التي يمكن الاسترشاد بها عند تحديد من سيتم استقطابه للتدريب على العمل كمدير للمدرسة أو الانضمام إلى برامج إعداد مديري المدارس: **(Browne-Ferrigno & Muth, 2008, p. 31)**

- الحصول على درجة علمية في مجال يرتبط بالتعليم قبل متابعة التدريب المطلوب ليصبح مديرا.
- ضرورة التخصص العلمي في القيادة.

ISSN /2682-3489

- توافر الخبرات القيادية حتى يكون المرشحون أكثر نضجا ولديهم المزيد من الرؤى حول كيفية قيادة المدارس والعمل الناجح مع الزملاء بدلا من النظر إلى المهنة على أنها مجرد العمل مع الطلاب.

وبعد دراسته لتخطيط التعاقب في ولاية فلوريدا وجد **Stutsman (2007)** أن المناطق التعليمية التي لديها رغبة في انتقاء المديرين المؤهلين تأهيلا جيدا يعتمدون منهجية في استقطاب واختيار المرشحين تتضمن:

- نشر نماذج لجمع معلومات عن المرشحين على شبكة الانترنت.
- إجراء مقابلات تلتزم معايير موحدة..
- تقديم برامج تدريبية متنوعة وأكثر استجابة لاحتياجات المرشحين.
- ملاحظة المرشحين في مواقف تحاكي عملهم كقادة للتأكد من إلمامهم ومراعاتهم لمعايير عمل مديري المدارس.

كما تستخدم بعض الولايات والمناطق التعليمية أدوات مسحية تقيس دافعية المرشحين نحو أن يكونوا مديرين ناجحين وقدرتهم على ذلك مثل أداة مؤسسة غالوب للمديرين **Gallup's Principal Insight tool** وغيرها من الأدوات الأخرى التي تساعد على اختيار مديرين جيدين للعمل في المدارس. كما أن اختيار المديرين للمدارس التي تسعى إلى التحسين أو في المدارس منخفضة الأداء يكون أكثر صعوبة. **(Mitgang, et al., 2013, p. 7)**

كما طورت مؤسسة **Public Impact** نموذجا للكفايات القيادية لمديري المدارس يعتمد على الممارسات الفعالة للمديرين بمدارس مينيا بوليس العامة **Minneapolis Public Schools** والبرنامج التخصصي لتحسين المدرسة في جامعة فيرجينيا، ويتم الاعتماد على هذا النموذج في توجيه عمليات الاختيار. **(Cieminski, 2015, p. 47)**

وتجدر الإشارة إلى أن ممارسات القادة الحاليين قد تساعد أو تعوق تخطيط التعاقب القيادي. كما أن الالتزام بالتعلم المهني داخل المدرسة يساعد على تطوير القيادة وضمان وجود منجم للمواهب؛ حيث تشير دراسة **(Grachinsky, 2008)** إلى أن المديرين الحاليين يقومون بدور مؤثر في إعداد المدرسة لمن يعقبهم عن طريق نشر

ISSN /2682-3489

رؤية وثقافة التعلم، وبناء القدرات القيادية من خلال ممارسات القيادة الموزعة التي تساعد على الانتقال السلس من المدير الحالي إلى المدير اللاحق. كما أكدت الدراسة على أهمية ما يقوم به قادة المدارس من دور فعال ونشط في تنمية المهارات القيادية من خلال تدعيم وجود منجم للمواهب، وتشجيع العاملين على القيام بأدوار جديدة، وتطوير ثقافة القيادة الموزعة.

ويتعين على القادة الحاليين العمل على استمرارية القيادة الفعالة لمدارسهم ومناطقهم التعليمية من خلال تنمية القيادة المستدامة، وتهيئة المرشحين للقيادة، والتخطيط والإعداد للتعاقب.

وأوصت دراسة **(Schmidt-Davis & Bottoms, 2011)** أن تضع الدول القدرة على تطوير قادة المستقبل والمعلمين الطامحين للقيادة ضمن معايير تقييم المديرين باعتبارها إحدى المسئوليات المهنية للمديرين الحاليين؛ لأنه في هذه الحالة يمكن لقادة المناطق التعليمية مساءلة مديري المدارس عن تحديد قادة المستقبل وتطويرهم.

ويمكن للمديرين تطوير قادة المستقبل من خلال التشارك في القيادة والمسئولية ومن خلال العمل كمرشدين، واستكمال دورة ممارسات التعاقب القيادي من الإعداد للتطوير الذاتي إلى العمل على تنمية الآخرين. كما حددت دراسة **(Bierly & Shy, 2013, p.32)** ثلاث خطوات لمنهجية بناء القدرات القيادية بشكل أفضل:

الأولى: ينبغي على قادة المدرسة وضع معايير مرتفعة لقيادتها، ويتطلب هذا الوضوح فيما يرتبط بتوقعات القيادة عما يريدونه للمدرسة في المستقبل، وربط التوقعات بالقدرات القيادية المطلوبة لتحقيقها، وترجمة هذه القدرات إلى كفايات وسلوكيات ضرورية.

الثانية: ينبغي على المدرسة بناء ثقافة التنمية والتطوير القيادي: فإذا كان النظام المدرسي يسعى إلى التميز فلابد من الربط بين تحديد واستقطاب وتقييم القادة المحتملين، وبين معايشتهم لخبرات إدارية واقعية وذات معنى. وكلما كانت هذه الخبرات واسعة المدى ساعد هذا على بناء الشعور بالثقة والكفاءة الذاتية لدى القادة المحتملين.

الثالثة: ينبغي على قادة المدرسة تعزيز رصد ودعم المواهب القيادية وهذا يتطلب أن تعمل المدارس على جعل دور مدير المدرسة أكثر جاذبية، وتعظيم التواصل حول فرص

ISSN /2682-3489

ومسارات القيادة، والتشجيع المنظم للقادة الموهوبين لإلهامهم بالأدوار القيادية، وتقييم ومراجعة المواهب بانتظام، وتوفير برامج الإرشاد المهني لإلهام القادة الطموحين، وتوفير برامج للتدريب على الأدوار القيادية بجميع مستوياتها.

وأشارت دراسة **(Bierly & Shy, 2013)** إلى أن تنفيذ استراتيجية بناء القدرات القيادية قد يمثل تحديا للمدراس والمناطق التعليمية، ولكنه الحل الأكثر واقعية ونجاحا لحل أزمة القيادة التي تواجه المدارس.

2- تحسين برامج إعداد مديري المدارس

تنظر الولايات المتحدة الأمريكية إلى الإدارة المدرسية نظرة مهنية، وبالتالي تشترط على المرشح لشغل وظيفة مدير المدرسة في كافة المراحل الحصول على مؤهل علمي في الإدارة المدرسية أو التربوية من أحد المعاهد أو إحدى الجامعات المعتمدة قبل اختياره، وقد شجع هذا المنهج على انتشار برامج الإدارة المدرسية الأكاديمية في مختلف المناطق التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية. فوجهة النظر الأمريكية ترى أن الطريق إلى الإدارة يجب أن يبدأ من خلال الحصول على درجة علمية ورخصة من الحكومة. (شريف، 2009، ص 224).

وتجدر الإشارة إلى أن تحسين برامج الإعداد وتوفير بدائل متنوعة لإعداد قادة التعليم والترخيص بممارسة المهنة لهم يعد أحد جوانب تخطيط التعاقب الذي تم تجاهله إلى حد كبير من قبل واضعي السياسات خلال ثمانينات وتسعينات القرن العشرين. **(Darling-Hammond, et al., 2010)**

وتتشابه برامج الإعداد في الولايات المتحدة الأمريكية مع الأشكال الأخرى لتنمية المهارات القيادية في ضرورة تطويرها لتكون موجهة نحو المستقبل بحيث يصبح مديري المدارس قادة للتعلم؛ حيث أدرك المسئولون عن ولاية كاليفورنيا أهمية تطوير وبناء القدرات القيادية للعاملين بالمدارس استعدادا لتولي المناصب القيادية الشاغرة. فمنذ عام 1983م تم إنشاء أكاديمية كاليفورنيا للقيادة المدرسية **California School Leadership Academy (CSLA)** من منطلق فهم الدور الحيوي الذي يلعبه مديرو المدارس في تحسين إنجاز الطلاب، وطورت هذه الأكاديمية برنامجا تدريبيا مدته ثلاث سنوات لما يزيد عن 25000 مدير مدرسة، ولكن هذه الأكاديمية لم تستمر بسبب

ISSN /2682-3489

تخفيض الميزانية، لتحل محلها منظمة غير ربحية تهتم بالبحث والتطوير وتستمر في تقديم البرامج التدريبية الشاملة لمديري المدارس وهي منظمة **WestEd** . **(Escalante, 2016, p. 17)**

جنبا إلى جنب مع أكاديمية كاليفورنيا للقيادة المدرسية تبنت كاليفورنيا بعض البرامج الأخرى بهدف تحديد الكفايات المطلوبة لمديري المدارس قائمة على البحوث النظرية والعمل الميداني لتوفير خبرات منتظمة واثرائية لهؤلاء المديرين.

واعترافا منها بالتحديات التي تواجه الولاية في اختيار وتدريب مديري المدارس وإعدادهم تعاونت عدة جهات تعليمية في كاليفورنيا وتبنت مبادرة تطوير القيادة المتكاملة **the Integrated Leadership Development Initiative(ILDI)** بهدف دعم المدارس والمناطق التعليمية في بناء القدرات القيادية. وتضمنت هذه المبادرة تحليلا لأفضل الأدبيات والممارسات المرتبطة بتنمية القيادة بصورة متكاملة، وتوجيه هذه المهارات في اتجاه سد الثغرات أو الفجوات في العمل القيادي، وكذلك الفجوات في تحصيل الطلاب. وإدراكا لأهمية دور السلطة المركزية في تنمية المهارات القيادية لا تزال هذه المبادرة مستمرة وتلقى كل الدعم من حكومة الولاية. **(Escalante, 2016, p. 18)**

وتشترط ولاية كاليفورنيا على الأفراد الذين سيتولون الإدارة في مجال التعليم أن يدرسوا برنامجًا إداريًا معتمدًا، وهو أحد المتطلبات الأولية للوصول إلى درجة مدير، وهذا البرنامج يشمل خمسة مجالات إجبارية كي يكون معتمدا من قبل الهيئة المختصة بذلك والمجالات الخمس هي: البيئة التنظيمية والثقافية، وديناميكية إدارة القضايا الاستراتيجية، وأخلاقيات القيادة، وتحليل وتطوير السياسة العامة، وإدارة نظم المعلومات والموارد البشرية والمالية. (شريف، 2009، ص 226)

ويتطلب تحسين برامج الإعداد تقييم برامج الإعداد الحالية وإعادة تصميم المقررات المقدمة فيها لتصبح قادرة على التعامل مع الحقائق والتحديات التي تواجهها مدارس اليوم، ولجعل هذه البرامج أكثر مواءمة لاحتياجات مديري المدارس والمناطق التعليمية. **(Kearney, 2010); (Levine, 2005)**

ISSN /2682-3489

ففي جامعة هارفرد يتكون البرنامج المخصص لإعداد مديري المدارس من: (شريف، 2009، ص 228)

- وحدة دراسية عن تحليل مشكلات الإدارة التعليمية مصحوبة بدراسات وقراءات في الجانب النظري والتطبيقي للإدارة.
- وحدة دراسية عن مختلف جوانب علم الاجتماع والعلاقات الاجتماعية المرتبطة بالإدارة التعليمية.
- سلسلة متصلة من دراسة الحالات في الإدارة التعليمية وما يرتبط بها من مفاهيم في شتى مجالات المعرفة.
- مشروع بحث ميداني اجتماعي يقوم فيه الطلبة بأداء أدوارهم كأعضاء في فريق بحث اجتماعي.
- إعداد دراستين – أو واحدة على الأقل – عن نظم التعليم يقوم فيها الطلبة بعملهم مرة كمسئولين عن رسم السياسة التعليمية ومرة كأعضاء عاملين ومنفذين.
- القيام بمسئولية إدارية فردية تعادل وزن العمل في الفصل الدراسي، وتتضمن القيام بمسئولية رئيسة في تحديد وتخطيط وتطوير وتنفيذ أحد الواجبات الإدارية. ويكون هذا – عادة – عند اقتراب الطالب من إنهاء دراسته. وفي الغالب يقوم الطالب بهذا الدور في المكان الذي سيعمل فيه بعد انتهاء دراسته.
- مقررين اختياريين على الأقل من المقررات التي تقدمها الكليات الأخرى للجامعة.

كما عرضت دراسة **(Levine, 2005, p. 47)** معايير الجودة التي يمكن الاعتماد عليها لتقييم برامج إعداد قادة التعليم، وأكدت على أنه إذا استوفت البرامج هذه المعايير فإنه يمكنها أن تعد الملتحقين بها ليصبحوا قادة فعاليين للمدارس؛ ومن هذه المعايير:

- توفير برامج تعكس الاحتياجات الحقيقية لقادة اليوم.
- تقديم مقررات دراسية تتضمن معارف ومهارات يحتاجها القادة في المراحل المختلفة لحياتهم المهنية.

ISSN /2682-3489

- القدرة على تحقيق التوازن بين المقررات الدراسية والخبرة العملية من خلال الدمج بين النظرية والتطبيق.
- تدريس هذه المقررات من قبل أكاديميين وخبراء في مجال القيادة المدرسية.

كما تعمل كثير من الولايات والجامعات والمناطق التعليمية على تطوير برامجها فيما يخص الإعداد والتدريب أثناء الخدمة لمديري المدارس؛ ففي ألينوي أشارت لجنة إعداد قائد المدرسة بكليات وجامعات الولاية إلى ضرورة استثمار الوقت والموارد في الجهود الرامية إلى تحسين قدرات الولاية في تربية القادة. مؤكدة على التفاوت في الجودة بين برامج إعداد مديري المدارس في ألينوي. وقد أوصت اللجنة بما يلي: (شريف، 2009، ص 228)

- ضرورة اعتماد معايير القبول ببرامج الإعداد بالكليات على أساس سمات المرشحين وإمكانيات القيادة لديهم.
- تنمية التعاون بين برامج الإعداد ومناطق المدارس المغذية لها؛ لتنمية المهارات الخاصة بالقيادة.
- تكوين مجموعات استشارية على مستوى الكليات والجامعات؛ للمساعدة في تقييم برامج الإعداد، ولضمان برامج عالية الجودة، والتأكيد من توفير احتياجات المدارس.
- تعزيز الشراكة بين الجامعات والمدارس؛ من أجل الاستفادة بشكل أفضل من الخبرات الميدانية المتاحة في إعداد برامج القيادات المدرسية.

كما قامت دراسة **(Darling-Hammond et al., 2010, p. 12)** بتحليل ثمانية برامج نموذجية لتدريب مديري المدارس قبل وأثناء الخدمة، وتوصلوا إلى أن التعميم الذي يمكن الخروج به حول برامج إعداد وتطوير مديري المدارس أنها متنوعة بدرجة كبيرة، وتعتمد على المكان الذي يعمل فيه المدير. وأشارت الدراسة إلى أن برامج الإعداد النموذجية الثمانية تضمنت بعض النقاط المشتركة مثل التركيز على عمل البحوث الإجرائية، والتدريب الميداني، والتعلم القائم على حل المشكلات، والهياكل التنظيمية، والتوجيه أو الإرشاد، والتعاون بين الجامعات والمناطق التعليمية، كما أن التدقيق في استقطاب ذوي القدرات القيادية المتميزة من بين المرشحين، والدعم المالي،

ISSN /2682-3489

وتوفير البنى التحتية من الولاية أو المنطقة التعليمية أسهم بشكل كبير في تحسين فعالية هذه البرامج.

وضمن تخطيط التعاقب يوجد تركيز على الخبرات الأكثر ارتباطا بالوظيفة والتي لها صفة الاستدامة، والمنهجية، أو التدريب العملي والتدريب الداخلي ضمن برامج الإعداد، وأشارت دراسة **(Levine, 2005, p. 49)** أن قادة المدارس الملتحقين ببرامج إعداد القيادات المدرسية يرغبون في المزيد من الممارسات المرتبطة بالنظرية في شكل تدريب عملي داخل المدارس، وتدريب مهني، والحصول على برامج إرشادية تحت إشراف موجهين وأن تتضمن فرص التدريب دراسات حالة.

ولإعداد المزيد من القادة عملت المناطق التعليمية على إيجاد شراكات مختلفة لسد هذا الاحتياج. وفي دراسة **(Orr et al., 2010, p. 17)** لـ (8) مناطق تعليمية حضرية وجدت الدراسة أن المناطق التعليمية تمكنت من تلبية احتياجاتها من القادة بشكل أفضل عندما أصبحت هذه المناطق بمثابة العميل الذي لديه فرصة الاختيار بين عدة برامج تنافسية وكذلك عندما نجحت هذه المناطق في إعداد برامج خاصة بها. وتأخذ الشراكة عدة أشكال: الشراكة مع منظمات غير ربحية أو لا تسعى للربح، أو يكون البرنامج على شكل منحة، أو شراكة مع المناطق التعليمية، أو مع الجامعات. وتفيد هذه الشراكات من عدة جوانب مثل تقديم الدعم المالي، أو التكفل بنفقات المرشدين، وتوفير أساتذة الجامعات أو الخبراء المؤهلين تأهيلا مرتفعا الذين يعملون كمرشدين لتوفير التطوير المهني قبل وأثناء الخدمة.

المحور الثاني: أشكال الدعم المقدمة للمديرين لتحقيق استدامة القيادة بمدارس التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتنقسم هذه الأشكال إلى نوعين هما: أوجه الدعم المقدمة للمديرين الجدد بعد تعيينهم، وطرق تحقيق الاستدامة بعدما لا يصبح المدير الجديد جديدا.

أ- أوجه الدعم المقدمة للمديرين الجدد بعد تعيينهم

القائد القوي لديه قدرة على رفع مستوى الطموحات، وخلق شعور متواصل بالحاجة إلى التطوير، وتشجيع المشاركة والتعاون المهني، وبناء مواقف تعليمية تتحدى

ISSN /2682-3489

قدرات الطلاب وتعمل على تنميتها. لذا يمكن طرح سؤال مهم في هذا السياق؛ هو كيف يصبح مدير المدرسة قائدا قويا؟

بغض النظر عن المهارات القيادية التي قد يمتلكها المدير في بداية تعيينه، فإن وجود نظام للدعم أمر بالغ الأهمية، كما أن أكثر من نصف الولايات والعديد من المناطق التعليمية في الولايات الأخرى لديها الآن برامج لدعم المديرين. **(Wallace, 2007)**

ويحتاج المدير الجديد لنظام دعم قوي لتطبيق ما لديه من معلومات بشكل عملي، وفي كثير من الأحيان يعبر المديرون الجدد عن شعورهم بالإحباط بسبب أنهم لا يفهمون طبيعة مسئولياتهم القيادية قبل تسلم المنصب. وفي الولايات المتحدة الأمريكية توجد عدة أشكال لدعم المديرين الجدد من أهمها: برامج التهيئة **Induction Programs**، والبرامج الإرشادية **mentorship programs**.

وتعرض الدراسة الحالية لكل شكل من هذه الأشكال بالشرح والتفصيل كما يلي:

1- برامج التهيئة أو البرامج التعريفية

تشير دراسة **(Chapman, 2005, p. 23)** إلى "أن القادة المعينين حديثا يحتاجون إلى المشاركة في برنامج منهجي للتعلم والتهيئة يعتمد على تحليل تجارب وخبرات الفرد السابقة، وكذلك القدرات الموجودة لديه، وتحديد مدى توافقها مع احتياجات المدرسة وأنظمتها والسياق الاجتماعي الذي تخدمه".

وفي واحد من العدد القليل من الكتب المتاحة في موضوع التعاقب في مجال التعليم ذكر **(Gross, 2006, p. xi)** أنه "لا يوجد إعداد قبل الخدمة يمكن عن طريقه بمفرده أن يوفر للقادة الموهوبين الخبرة أو التجربة التي يحتاجونها، ومن الواضح أن المديرين الجدد يحتاجون ويستحقون توجيهات مستدامة يمكن الاعتماد عليها".

ويعمل قادة المناطق التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية على تشجيع المديرين الجدد على فهم وتقدير ومواصلة جهود التحسين المدرسي التي كانت تتم في المدرسة قبل تعيينهم ما لم تكن هذه المدرسة في حاجة للتحول عن الممارسات السابقة.

كذلك فقد لاحظ **Meyer et al. (2009)** أن مراعاة قيام المنطقة التعليمية والمدير الجديد بما هو مطلوب منه في بداية تعيينه تقلل من الآثار السلبية لتغير مدير

ISSN /2682-3489

المدرسة على ثقافة المدرسة كما تساعد على رفع الروح المعنوية للمعلمين والتي لها تأثير حاسم أثناء وبعد حدوث عملية التعاقب.

لذا يتم تشجيع الولايات والمناطق التعليمية على تنظيم برامج تعريفية ذات أهداف واضحة تتماشى مع معايير الإدارة، وتنفيذ التدريب اللازم في السنة الأولى للمدير الجديد على أقل تقدير، وجمع المعلومات والشواهد عن البرامج الفعالة، والالتزام بتمويل برامج التهيئة؛ بحيث يكون المديرون الجدد أكثر نجاحا ولديهم استعداد للبقاء في الوظيفة فترة أطول.

ويتم تعريف التهيئة على أنها " العملية التي تتم للأفراد في بداية حياتهم المهنية أو قيامهم بأدوار جديدة أو انتقالهم إلى أماكن جديدة وتكون مصممة لتعزيز الفعالية المهنية وتشجيع النمو المستمر خلال فترة زمنية مكثفة". **(Villani, 2006, p. 18)**

وتكون فترة التهيئة للمديرين الجدد بمثابة تعلم العوم في حوض للسباحة، ويتم فيها تسليمهم الخريطة والمفتاح. وتساعد برامج التهيئة في التعامل مع احتياجات المديرين عندما توجه هذه البرامج مزيدا من الاهتمام إلى الاحتياجات التطويرية للمديرين. **(Hart,1993)**

وتسعى برامج التهيئة أو البرامج التعريفية إلى مساعدة المديرين المعينين حديثا على تحقيق التوافق أو التكيف من خلال تعريفهم بمجموعة الأفعال التي ينبغي أن يقومون بها، لمساعدتهم على اكتساب المصداقية والقبول الاجتماعي. كما أنها تعلم للأدوار الاجتماعية حيث يقوم الأفراد بمحاولة التكيف والتوافق عندما ينضمون إلى مجموعة موجودة.

ويحدث التوافق المهني **professional socialization** عندما يصبح مديرو المدارس مسئولين للمرة الأولى عن قيادة المدرسة، ويهدف التوافق المهني إلى تعميق التصور الذهني لدى المدير المعين حديثا عن دور مدير المدرسة. في حين يرتبط التوافق التنظيمي **organizational socialization** بالسياق المدرسي ويتضمن تعلم المعايير والقيم والسلوكيات المطلوبة لدور معين داخل منظمة بعينها. أما

ISSN /2682-3489

التوافق الشخصي **Personal socialization** فهو الذي يعبر عن تغيير الهوية الذاتية عندما يتعلم الشخص القيام بمهام الدور الجديد. **(Crow, 2006, p. 315)**

ويدعو **Crow (2006)** إلى أن تساعد برامج التهيئة على تحقيق التوافق بشكل أسرع، بحيث يكون المديرون أكثر نجاحا في السياقات المدرسية الأكثر تعقيدا وتغييرا، كما يرى أن كل نوع من أنواع التوافق اتخذ معاني جديدة بسبب تعقيدات الدور الحالي للمدير، الذي يرجع إلى تغيير التركيبة السكانية للطلاب، والانفجار التكنولوجي، والتفاعل مع مختلف المستفيدين. كما حث **Crow (2006)** قادة المناطق التعليمية على إعادة النظر في الطرق التي يستخدمونها لمساعدة المديرين على التوافق بحيث يؤكد هؤلاء القادة على التواصل بين المناطق التعليمية والجامعات والتأكيد على التعاون والعمل الجماعي أو فرق العمل.

وتشير الأدبيات السابقة إلى وجود خمس مراحل يمر بها المديرون الجدد حتى يتقنون العمل في هذه المهنة: **(Villani, 2006, p. 19)**

- محاولة البقاء: وفيها يتلقى المدير الجديد صدمة القيادة.
- محاولة السيطرة: وتتضمن عملية ترتيب الأولويات.
- الاستقرار: وفيها يصبح المدير قادرا على إتقان المهام الأساسية.
- القيادة التعليمية: وفيها يبدأ التركيز على المنهج والتعليم.
- الإدراك أو الوعي المهني: وفيها يصل المدير إلى درجة الثقة الذاتية والرؤية الشخصية لعملية القيادة.

وعلى الرغم من أنه ليس من الضروري أن يمر كل مدير جديد بالمرحلة الأولى، أو ينتقل خلال هذه المراحل بنفس المعدل فإن كل المديرين يبدأون العمل ولديهم سلطات حقيقية مرتبطة بتعيينهم في هذا المنصب، ويكتسبون القوة الشخصية عندما يؤكدون شرعيتهم من خلال التزامهم وخصائصهم القيادية. فضلا عن أنه عندما يتقدم المديرون عبر هذه المراحل يصبحون أقل توجها نحو تقييد تصرفات الآخرين فيما يعرف بالقيادة القهرية **coercive leadership** ويصبحون أكثر انفتاحا لتيسير فرص التعلم والنمو لأنفسهم وللآخرين.

ISSN /2682-3489

ومن بين الأهداف الأساسية لبرامج التهيئة؛ اجتياز المديرين الجدد المرحلتين الأولى والثانية سريعا حتى يصبح المدير أكثر كفاءة وتميزا ويزداد تقدمه وفعاليته؛ حيث ينبغي على المديرين الجدد أن يوجدوا قناعة بجدارتهم للقيام بمهمة قيادة المدرسة من خلال إثبات التطابق بين الأقوال والأفعال، وتوفير فرص للتواصل الجيد. كما تمثل المعارف والمهارات أمورا مهمة لدعم شرعية المديرين الجدد. وينبغي عليهم أن يتحينوا الفرص لإظهار معارفهم ومهاراتهم التي يحتاجها المكان الجديد وتمثل أهمية بالنسبة للعاملين فيه. كما يمكن للمدير الجديد قضاء بعض الوقت في فهم القيم والاعتقادات والمهارات والتوقعات الفردية للعاملين بالمدرسة وتجميعها وتصنيفها في فئات للوصول إلى معلومات عن الثقافة السائدة في المدرسة، وتوظيف هذه المعلومات وما لديه من خبرات سابقة لتحديد الخيارات التي تساعد على التحرك نحو تحقيق الأهداف الجديدة. **(Hart, 1993, p. 278)**

وتبدو عملية المرور بهذه المراحل صعبة إذا قام بها المدير الجديد بمفرده، دون وجود الدعم المناسب من خلال برامج التهيئة، كما يمكن أن يقوم المدير السابق بإرشاد المدير التالي، وتظهر الحاجة القوية إلى المرشدين عند رغبة المدير الجديد في تنفيذ المهام اليومية وتحقيق الأهداف طويلة المدى.

2- **البرامج الإرشادية**

اقتناعا بأهمية دور الإرشاد **Mentoring** في مساعدة المدير الجديد على القيام بأدواره، أصدرت 22 ولاية قوانين لدعم قادة المدارس أثناء جلسات مجلس النواب عام 2008م وتناولت هذه القوانين موضوعات مثل: أدوار مديري المدارس ومسئولياتهم وسلطاتهم، والإعداد وأكاديميات القيادة، والشهادات والتراخيص، والتهيئة والإرشاد، والتنمية المهنية، وتقييم فعالية القائد، والحوافز والمكافآت، والقضايا المرتبطة بالهيكل التنظيمي والمجالس المدرسية. **(Shelton, 2009)**

وتأكيدا لحاجة المعلمين إلى أنظمة داعمة توجد قوانين في 30 ولاية على الأقل بالولايات المتحدة تطالب بوجود برنامج لإرشاد المعلمين على مهام القيادة. وتشير البحوث أن القادة الجدد من المعلمين الذين يتلقون الإرشاد يكونون أقل عرضة للمغادرة في العام الأول من عملهم. **(Wallace, 2007)**

ISSN /2682-3489

وفي ظل التحديات التي تواجه المديرين الجدد يأتي الإرشاد ليكون بمثابة شريان الحياة الذي يساعدهم على النجاح في أعمالهم. وعلى الرغم من وجود اتفاق على أهمية برامج الإرشاد فإن ممارسات الدعم المهني والتنشئة الاجتماعية التنظيمية تختلف من ولاية لأخرى.

ومن الأهمية بمكان أن تُبنى هذه البرامج على تحقيق هدف هو تحسين إنجاز الطلاب، وتتضمن عناصر محددة ينبغي وضعها في برامج الإرشاد حتى لا تتحول إلى مجرد محادثة ودية بين الأفراد. **(Wallace, 2007)**

وتقترح دراسة **(Leithwood, et al., 2004)** أربعة أهداف أساسية مشتقة من نتائج البحوث يحتاج القادة إلى تبنيها عند إرشاد المديرين الجدد، وينبغي أن تركز برامج الإرشاد عليها هي:

- السعي إلى تحقيق واستدامة تنافسية المدرسة، ويكون ذلك حاسما عند تطبيق مبادرات التغيير.
- تمكين الآخرين من اتخاذ قرارات مهمة، ويكون هذا ضروريا عندما يكون لدى المدارس الكثير من المستفيدين.
- توفير التوجيه التعليمي، وهو مهم في تصميم برامج التنمية المهنية المناسبة على أساس احتياجات المدرسة.
- تطوير وتنفيذ الخطط الاستراتيجية وخطط تحسين المدرسة، وهذا من الأمور المهمة لجميع قادة المناطق التعليمية.

ومن المتفق عليه أن تكلفة دعم وتطوير مدير فعال من خلال الإرشاد قليلة جدا مقارنة بتكلفة إصلاح الأضرار المترتبة على استمرارية مدير غير مؤهل في العمل. وقد ثبت أن الإرشاد وسيلة فعالة لتوفير التهيئة والدعم اللازم للمديرين الجدد؛ حيث يمكن النظر إلى الإرشاد على أنه تجربة تعلم معرفية مفيدة فضلا عن كونه طريقة لاكتساب المعرفة التنظيمية والتنشئة المهنية.(Daresh, 2004)

وتأخذ برامج إرشاد مديري المدارس الجدد شكلين: **(Escalante, 2016, p. 24)**

ISSN /2682-3489

- برامج الدعم المهني: ويتم تنظيمها على مستوى الجامعات ويتم تزويد القادة الجدد فيها بمجموعة المعارف والمهارات والسلوكيات التي يتطلبها دورهم الجديد.
- برامج التنشئة الاجتماعية التنظيمية: وتتم في موقع المدرسة ويتعرف فيها المديرون الجدد على الظروف والعوامل المؤثرة على عملهم الجديد.

وتساعد خطط التعاقب المتضمنة لهذين النوعين من البرامج على ضمان بقاء المدير الجديد في عمله لفترة أطول وبالتالي التغلب على مشكلة ندرة مديري المدارس المؤهلين. ويمكن لمسئولي المناطق التعليمية دعم المديرين من خلال توفير الإعداد المناسب لهم عند دخول المهنة، وكذلك الإرشاد المستمر لقادة المدارس بشكل رسمي أو غير رسمي.

اللفظ المرادف للإرشاد هو الدعم " حيث إن الشخص الأكثر خبرة يلاحظ ويقدم تغذية راجعة مستمرة للشخص الأقل خبرة". **(Kearney, 2010, p. 16)** والمرشد **a mentor** هو شخص يتمتع بالخبرة ويمكنه سد الفجوة المعرفية المرتبطة بجوانب محددة من العمل داخل المدرسة. وقد أشارت الرابطة القومية لمديري المدارس الابتدائية والثانوية **National Association of Elementary and Secondary Principals, 2002** في دليل معايير المديرين الخاص بها أنه بغض النظر عن حجم الخبرة في مجال التعليم، فإن المديرين الجدد يستفيدون من علاقة الإرشاد.

كما يمكن للمرشدين أن يفيدوا ويدعموا الجهود التي تقوم بها المنطقة التعليمية في استقطاب وتعيين وتدريب مديري المدارس والاحتفاظ بهم، كذلك ينبغي أن يكون هؤلاء المرشدون جزء من برنامج التدريب والتهيئة للقادة الجدد الطامحين إلى منصب المدير أو مساعد المدير. **(Stutsman, 2007)**

وفي دراسة لتأثير الإرشاد على المديرين المبتدئين، أشار المديرون المبتدئون إلى أن الإرشاد وفر لهم الدعم والخبرة التي تساعدهم على النجاح في وظائفهم. **(James-Ward, 2013)**

وتجدر الإشارة إلى أنه توجد ثلاثة موضوعات ينبغي أن تنتبه إليها المناطق التعليمية عند تطوير برامج الإرشاد هي: استخدام مرشدين محايدين ذوي خبرة، وأن

ISSN /2682-3489

يكون محور الإرشاد هو التعاون بين المرشد والمدير الجديد حول مبادئ القيادة والممارسات اليومية العملية، وأن يركز هدف الإرشاد على تطوير كفاءة المدير ومهاراته. وذلك حتى توفر برامج الإرشاد المعايير المهنية وأساسيات المعرفة التنظيمية التي يحتاجها المديرون الجدد للدخول الناجح في المهنة والاستمرار فيها من خلال تواصل المديرين الجدد مع المرشدين المدربين تدريبا جيدا، وإتاحة فرص التواصل لتعلم المعارف والمهارات، والتدريب المركز على قيادة إنجاز الطلاب، وهذا هو الإرشاد الذي يمكن أن يساعد المديرين الجدد على الشعور بقدرتهم الإتقان والتميز أثناء ممارسة مهام عملهم، وربما يزيد من معدلات الاستبقاء والرضا الوظيفي لدى المديرين. **(Cieminski, 2015, p. 51)**

ويختلف الإرشاد عن دعم الأقران في أن مرشدي القادة الجدد هما إما مدراء مخضرمون أو متقاعدون لديهم دراية كبيرة بالأدوار والمسئوليات القيادية. وفي كثير من الأحيان يتم اختيار المديرين الناجحين ذوي الخبرة للعمل كمرشدين، ولكن تجدر الإشارة إلى أن النجاح والخبرة ليست ضمانات كافية أن الشخص سيكون مرشدا جيدا؛ حيث يعد الاستماع الفعال والتواصل الجيد الذي لا يتضمن إصدار أحكام تقييمية خصائص أساسية للمرشدين الفعالين.

وقد عبر المشاركون في برامج الإرشاد عن شعورهم بمزيد من النجاح في العمل فضلا عن ذلك وجدت المناطق التعليمية مستويات أعلى من الإنتاجية جنبا إلى جنب مع الاتجاهات الإيجابية تجاه وظيفة مدير المدرسة بعد عملية الإرشاد. وتحقق برامج الإرشاد الرسمية في الولايات المتحدة الأمريكية عديدا من الفوائد من بينها: الشعور المتزايد بالثقة، وزيادة مهارات التواصل من خلال التعبير عن أفضل الممارسات، والتنشئة المهنية والتنظيمية داخل المنظمة، وزيادة مشاعر الانتماء إلى المنطقة التعليمية.**(Daresh, 2004)**

وتشير البحوث إلى أن نوع الدعم المقدم لمديري المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال الإرشاد غير متساو في المناطق التعليمية وعبر الولايات، ولا تزال هذه البرامج الإرشادية مختلفة ليس فقط حسب المنطقة التعليمية ولكن أيضا حسب الولاية. ففي دراسة **(Daresh, 2004)** لممارسات الإرشاد في الجزء الجنوبي الغربي

ISSN /2682-3489

من الولايات المتحدة لعدد 118 مدير ومساعد مدير شملتهم العينة، أشار 60% منهم أنهم لم يحصلوا على أي إرشاد رسمي مع بداية عملهم، وأشار 33% من المديرين المساعدين أنه كان لديهم مرشد بشكل غير رسمي أثناء فترة التهيئة في السنة الأولى، كما ذكرت الدراسة أن 32 ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية قد أقرت إما قوانين أو سياسات تؤكد على ضرورة أن يتلقى المديرون الجدد لمدارس التعليم العام الدعم والإرشاد.

وعلى الرغم من أن البحوث تركز في تحديد فوائد الإرشاد على ما يخص المديرون الجدد، فقد أشارت بحوث أخرى إلى أن من يقومون بالإرشاد من مديري المدارس يمكن أن يستفيدوا أيضا من علاقة الإرشاد وتتمثل هذه الفوائد في زيادة الدافعية وممارسة التأمل ومهارات التقدم الوظيفي. فالمرشدين الذين يهتمون بإمكانات أولئك الذين يتفاعلون معهم قادرون على الاستفادة من مصدر جديد للمعرفة والبصيرة والموهبة وقد يكونون قادرين على ترجمة ذلك إلى نمو مهني وتقدم وظيفي لديهم. **(Daresh, 2004, p. 505)**

لذا يمكن القول إن برامج الإرشاد القيادية القوية لا تقدم فرص لتعليم القادة الجدد فقط، ولكنها أيضا تساعد على نمو المرشدين. كما توجد بعض الفوائد التي تعود على المناطق التعليمية من توفير برنامج للإرشاد تتضمن: غرس ثقافة التعلم مدى الحياة، وتزايد الدافعية للعمل والإنتاجية، وتطوير المهارات، وتحقيق مستويات عليا من تقدير الذات لدى الأفراد.

وعلى الرغم من هذه الفوائد المتعددة لبرامج الإرشاد فقد تواجه هذه البرامج ببعض التحديات في بعض المواقف، على سبيل المثال قد تواجه بعض المناطق التعليمية صعوبة في تمويل برامج الإرشاد المطلوبة ونتيجة لذلك تضطر إلى البحث عن مديرين لديهم خبرة سابقة يعملون دون مقابل مالي حتى وإن لم تكن لديهم المهارات المطلوبة، وكذلك عندما لا تحدد المنطقة التعليمية الأهداف والأدوار يمكن أن تصبح علاقة الإرشاد غير مجدية.**(Daresh, 2004)**

ومن أوجه القصور أو العوامل الأخر التي قد تحول دون تنفيذ برامج الإرشاد بشكل جيد ما يلي:**(Wallace, 2007)**

ISSN /2682-3489

- الغموض وعدم وضوح الهدف.
- عدم التركيز الكافي على القيادة التعليمية، والتركيز الزائد على الأدوار الإدارية.
- ضعف أو عدم وجود تدريب للمرشدين.
- الوقت أو مدة الإرشاد غير كافية لتوفير الدعم المستمر اللازم لدعم القادة الجدد للمدارس القادرين على مواجهة التحديات الوظيفية المتعددة المرتبطة بعملهم.
- عدم وجود بيانات متكاملة ذات معنى تمكن من تقييم الفوائد أو بناء حالة من الثقة في ضرورة استمرارية الإرشاد.
- نقص التمويل الذي يسهم في كل تلك العيوب.

ومن العوامل التي تؤثر على برامج الإرشاد حجم المنطقة التعليمية فقد أشارت دراسة **(Zepeda, et al., 2012)** أن أربعا من المناطق التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية تبنت بعض برامج الإرشاد لقناعتها بالفوائد المتعددة لهذه البرامج. وفي المناطق التعليمية الأكبر حجما تم الاعتماد على مجموعة من المديرين المتقاعدين الذين لديهم سجل أداء متميز يساعدهم على العمل كمرشدين لمديري المدارس الحاليين. وطُلب من هؤلاء المرشدين عدم تقييم مديري المدارس من أجل الحد من إحجام هؤلاء المديرين عن الكشف عن التحديات الحقيقية التي ترتبط بعملهم في هذه الوظيفة. وكانت المناطق التعليمية الأصغر حجما تطبق الإرشاد بشكل غير رسمي داخل المنطقة التعليمية.

وعلى الرغم من كل هذه التحديات فإن التقارير المرتبطة ببرامج الإرشاد تشير إلى أن إرشاد القادة الجدد يعد مهما لضمان بقائهم في وظائفهم لفترة أطول. وأنه يمكن للقادة الجدد الاستفادة من المديرين القدامى من خلال التوجيه والإرشاد لكن يظل التحدي المرتبط باختيار الوقت المناسب على قائمة هذه التحديات. **(Escalante, 2016, p. 23)**

مما سبق يتبين أن الدعم الذي يُقدم من خلال الإرشاد يُعد عاملا حاسما لنجاح المدير، ومن بين الأمور الحاسمة التي تساعد على نجاح خطط التعاقب القيادي.

ب- طرق تحقيق الاستدامة بعدما لا يصبح المدير الجديد جديدا

ISSN /2682-3489

يعود مصطلح الاستدامة **sustainability** إلى مؤتمر الأمم المتحدة عام 1987م الذي عرف التنمية المستدامة بأنها: تلك التي تلبي الاحتياجات الحالية دون التقليل من الموارد أو الفرص المتاحة للأجيال القادمة. **(WECD, 1987)**

وفي أدبيات القيادة التربوية يُعرف **Fullan (2005)** الاستدامة على أنها "قدرة النظام التعليمي على الانخراط في عملية للتحسين المستمر بما يتوافق مع القيم الإنسانية العميقة التي تحفظ العنصر البشري" **(p.ix)**

وتم توسيع مفهوم التحسين المستدام من قبل الباحثين ليشمل الحفاظ على التعلم العميق وتطويره ضمن سياقات جديدة. ولكي تكون التحسينات مستدامة ينبغي ألا تؤدي هذه التحسينات إلى المساس بالصحة الفردية أو التنظيمية أو تستنفدها أو تؤثر على جودة الحياة المهنية بشكل عام. **(Schettler, 2014, p. 14)**

وقد ظهر عدد كبير من البحوث المتعلقة بالقيادة المستدامة في التعليم مع دراسة **(Hargreaves & Goodson, 2003)** بعنوان: التغيير عبر الزمن **The change over Time** وهي مشروع بحثي استمر لمدة خمس سنوات قام فيه الباحثان بتحليل الدراسات السابقة ذات الصلة بالقيادة المستدامة في فترة الثلاثين عاما السابقة لإجراء الدراسة، كما تضمنت الدراسة إجراء 250 مقابلة مع المعلمين والمديرين في 8 مدارس ثانوية (5 مدارس في كندا، 3 مدارس في نيويورك). وأسفرت الدراسة عن نشر 5 كتب كما تم تخصيص عدد كامل في مجلة **Education Administration Quarterly** المنشور عام 2006م كذلك تم نشر عدد هائل من المقالات والبحوث المرتبطة بهذه الدراسة. **(Schettler, 2014, p. 14)**

وكان أحد الأهداف الأساسية لهذه الدراسة الطولية هو وضع إطار عام لاستدامة القيادة التربوية، وكشفت النتائج عن أنه يمكن النظر إلى الاستدامة من خلال سبعة أبعاد: بعد العمق **Depth** ، والمدى الطويل **length** ، والانتشار **breadth** ، والعدالة **justice** ، والتنوع **diversity**، وحسن استغلال الموارد **resourcefulness** ، والمحافظة أو الاستبقاء **conservation** . ويتطلب تطبيق هذه المبادئ الاندماج في عملية منهجية للتحسين المستمر.

ISSN /2682-3489

وقدمت دراسة **Hargreaves and Fink (2006)** تفصيلا لهذه الأبعاد كما يلي:

- العمق: يشير إلى مسائل القيادة المستدامة، وتتضمن عناصر هذا البعد: النزاهة، والشعور بالقناعة، وبناء الشغف لجميع المتعلمين، والتركيز على التعلم العميق واسع المدى (للمعلمين والطلاب).
- المدى الطويل: يشير إلى استمرارية القيادة المستدامة، وضرورة أن تستمر الجهود مع مرور الوقت ومن قائد لآخر.
- الانتشار: يشير إلى اتساع القيادة المستدامة، ويتضمن القيادة الموزعة التي تتدفق في جميع أنحاء المنظمة.
- العدالة: القيادة المستدامة لا تسبب الضرر وتحسن نشاط البيئة المحيطة بفاعلية وبذلك فهي تدعم جماعات الأقران، وعلاقات التواصل عبر المنطقة التعليمية، والممارسات التي تعنى بما هو خارج مدرسة واحدة أو مدير واحد.
- التنوع: القيادة المستدامة تعزز التنوع وهذا يتطلب أن يعمل كل أعضاء المجتمع التعليمي على تحسين معارفهم وقدرتهم على العمل مع الآخرين والحصول على أفضل بيئة تنظيمية.
- حسن استغلال الموارد: القيادة المستدامة تطور الموارد بدلا من أن تستنزفها، وهذا ينطوي على بناء الثقة، والطمأنينة، وطاقة المشاعر الإيجابية داخل المدارس.
- المحافظة أو الاستبقاء: القيادة المستدامة تأخذ من الماضي أفضل ما فيه وتتعلم منه لخلق مستقبل أفضل.

وبما أن تغيير القيادات المدرسية يمكن أن يُحسن أو يُقوض جهود التحسين السابقة، فإن التخطيط للتعاقب القيادي لابد أن يأخذ في الاعتبار الطرق التي تساعد على تحقيق استبقاء القادة والاحتفاظ بهم لتحقيق استدامة التحسينات، ومن هذه الطرق: التنمية المهنية المستمرة، ووجود خطة للتنمية المهنية الذاتية، والتقليل من النقل أو التدوير، وتقليل عدد المديرين لكل مسئول في المنطقة التعليمية.

وستحاول الدراسة فيما يلي عرض هذه الطرق بالشرح والتفصيل:

1- التنمية المهنية المستمرة

ISSN /2682-3489

في حين تم التغاضي إلى حد كبير عن التدريب والتنمية المهنية لمديري المدارس في حركات الإصلاح المختلفة في العقدين الماضيين، أصبح يوجد في الوقت الحاضر وعي متنامي بالحاجة إلى تقديم برامج للتنمية المهنية المستمرة لمديري المدارس تتوافر فيها معايير الجودة، وتكون داعمة لمديري المدارس في مجال تحسين نتائج الطلاب. **(Darling-Hammond et al., 2010)**

وكان من المعتاد في الفترات السابقة أن يتم تدريب مجموعة قليلة فقط من المديرين تدريبا جيدا، ولم يعد هذا أمرا مقبولا خاصة في ظل تفاقم التحديات التي تواجه وظيفة القيادة مثل التنوع الثقافي، والمجتمعات ذات الدخل المنخفض. وهذا ما دفع الدولة والولايات إلى إقرار تشريعات تدعم تقديم تدريب متخصص لمديري المدارس لا سيما في المدارس ذات الأداء المنخفض. حيث قدم برنامج القيادة المدرسية الذي تديره وزارة التعليم الأمريكية منحة قدرها 29 مليون دولار لدعم تطوير وتوسيع برامج القيادة الإبداعية مثل مشروع ALL في فيرجينيا، وأكاديمية القيادة في نيويورك، وقادة جدد لمدارس جديدة. وكذلك ساعدت التعديلات المقترحة على قانون التعليم الابتدائي والثانوي هيئات التعليم المحلية على تطوير برامج التدريب على القيادة في المدارس الأكثر احتياجا. **(Aarons, 2010)**

وتعد التنمية المهنية والدعم المستمر عاملان مهمان للحد من فشل المديرين وتركهم للعمل. ومن بين الأمور التي ينبغي تضمينها في برامج إعداد القادة لضمان استمراريتهم لفترة أطول: الإرشاد، ودعم الأقران، والتطوير المهني المنتظم بما يشمله من حلقات النقاش العلمية، والندوات، وتعاون المدارس والجامعات.

وقامت دراسة **(Darling-Hammond et al., 2010)** بتحليل لبرامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة وتوصلت إلى أن برامج تدريب المديرين النموذجية تتبنى مدخلا متكاملا يسمح للمديرين بربط التعلم بالممارسة، وأن هذه البرامج تقدم سلسلة متواصلة من الخبرات بدءا بالتهيئة وانتقالا إلى إشراك المديرين المتقاعدين كمرشدين، كما أنها تركز على التطوير الجماعي من خلال خلق مجتمعات لتعلم القيادة من خلال الممارسة.

ISSN /2682-3489

لذا يعد التطوير المهني الجيد وسيلة لاستبقاء المديرين، وقد أشار المديرون الذين التحقوا بالبرامج النموذجية للإعداد أو التدريب أثناء الخدمة بهدف تطوير القيادة أنهم أصبحوا أكثر استعدادا لتحسين التعليم وقيادة جهود تحسين المدرسة ولديهم اتجاهات أكثر إيجابية حول مهنة إدارة المدرسة. فضلا عن ذلك عندما شارك هؤلاء المديرون في أنشطة التجديد والنمو المهني انعكس ذلك على ممارساتهم حيث أصبحوا أعضاء في مجموعات دعم الأقران، وقاموا بتوجيه المعلمين إلى أدوار قيادية، كما أفادوا بأنهم أكثر رضا عن وظائفهم. **(Darling–Hammond et al., 2010, p.19)**

وفي جورجيا تم دعم مديري المدارس ببرنامج لتطوير القيادة يعتمد على المعايير ونتائج البحوث المرتبطة بالمجال، واستخدمت انديانا هيلز **Indian Hills** وهي أكبر منطقة تعليمية في هذه الولاية مداخل متعددة لاستبقاء القادة داخلها من خلال أكاديمية القادة التي تحتضن المتحمسين الموهوبين، فضلا عن التنمية المهنية التي تؤهل للحصول على رخصة ممارسة القيادة المدرسية من الرابطة القومية لمديري المدارس الثانوية **National Association of Secondary School Principals**. في حين اعتمدت المناطق التعليمية الأصغر حجما على "معهد جورجيا القيادي لتحسين المدارس" **Georgia Leadership Institute for School Improvement** لتقديم برامج التنمية المهنية المطلوبة لقيادة المدارس بنجاح. **(Zepeda, et al., 2012)**

ويمكن استخدام المعايير المهنية التي يتم على ضوئها اختيار قادة المدارس كدليل لبرامج التنمية المهنية للمديرين، وكذلك يمكن استخدامها في المساعدة على تحسين ظروف العمل؛ حيث إن هذه المعايير بمثابة الأساس لإعادة تنظيم أدوار ومسئوليات المديرين، كما أنها تحدد متطلبات الحصول على الترخيص والحوافز، وتساعد المديرين في تحقيق الأهداف المهنية.

2- وجود خطة للتنمية المهنية الذاتية

أحد عناصر الدعم للمديرين الطموحين وكذلك المتمرسين وجود خطة للتنمية المهنية الذاتية، وهي ممارسة مستعارة من أدبيات التعاقب في قطاع الأعمال، وتربط خطة التنمية المهنية الذاتية الأهداف المهنية بفرص التنمية المهنية، وتصبح جزءا من

ISSN /2682-3489

المراجعة السنوية للأداء، وتوضح توقعات المنطقة التعليمية من المدير، وتحدد الأهداف، كما تحدد الآليات اللازمة لتطوير القائد.**(Kearney, 2010)**

وتعمل خطط التنمية الفردية كأداة لتخطيط التعاقب في قطاع الأعمال، وتتضمن هذه الخطط مناقشات مع الزملاء والمشرفين السابقين والحاليين والتغذية الراجعة المقدمة للموظف. ويمكن للمنظمات أيضا الجمع بين التدريب في موقع العمل وتناوب المهام والأعمال لتعريض الموظفين لمجموعة متنوعة من المواقف والوظائف والرؤساء. كما أن برامج التعليم التفاعلي التي يُجمع فيها القادة المحتملون لدراسة وتقديم توصيات بشأن موضوع طارئ توفر خبرات تطويرية مفيدة للقادة المحتملين ويمكن من خلالها تقديم حلول للتحديات التي تواجهها المنظمات. كذلك يتم تشجيع المؤسسات لتوفير خبرات حقيقية لتطوير القادة المحتملين مثل قيادة مشروع أو التدريب خارج المؤسسة، أو بدء مشروع جديد بالتوازي مع التدريب. **(Fulmer & Conger, 2004)**

وتعد هذه الخطة إحدى الوسائل التي يمكن من خلالها ربط المعلمين الطامحين للقيادة مع المرشدين، وتساعد على تطوير التأملات المرتبطة بالممارسة وتقييم الاحتياجات.

3- التقليل من النقل أو التدوير

قد يكون التدوير لقادة المدارس ممارسة هادفة إلى تحسين نمو هؤلاء القادة من خلال توفير فرص متنوعة لذلك، ومع ذلك فإن سياسات التدوير وممارساته من قبل المناطق التعليمية قد يزيد من مشكلة ترك مديري المدارس لعملهم. وقد يكون له عواقب سلبية غير متوقعة تؤدي إلى فشل المبادرات التي تحاول المناطق التعليمية تنفيذها. **(Cieminski, 2015, P. 54)**

وخلصت دراسة **Macmillan et al., 2011** إلى أنه في الحالات التي يتم فيها تطبيق التدوير الإداري يكون المعلمون بطيئين ومتشككين في جدوى تنفيذ المبادرات التي يقترحها المدير الجديد. وأنه في الوقت الذي تبذل فيه المناطق التعليمية جهودا للحفاظ على الاستقرار في أوقات مليئة بمبادرات التغيير يتسبب التدوير في حدوث المشكلات أكثر مما يعمل على حلها؛ فعند تطبيقه يواجه القادة صعوبة في بناء

ISSN /2682-3489

العلاقات وإشراك العاملين بطرق مجدية، فضلا عن أنه يؤدي إلى اختفاء التحسينات المهمة في كثير من الأحيان.

وأوصت **Fink and Brayman (2004)** بأنه من الأفضل أن يترك قادة المناطق التعليمية مديري المدارس في أماكنهم لمدة 4 سنوات على الأقل، والعمل على أن تتراوح هذه المدة مستقبلا بين (5: 7) سنوات. وبدلا من التدوير بشكل منتظم ينبغي تشجيع قادة المناطق التعليمية على تبني الممارسات التي تؤدي إلى استدامة القيادة ومن هذه الممارسات: التدريب والدعم وتشجيع الأعضاء الذين يمارسون القيادة المشتركة.

4- تقليل عدد المديرين لكل مسئول في المنطقة التعليمية

يواصل قادة المناطق التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية البحث عن طرق تساعد على إبقاء مديري المدارس في عملهم، لذا غيرت بعض المناطق التعليمية الطريقة التي تتابع وتدعم بها مديري المدارس مثل منطقة دنفر **Denver** التعليمية التي قللت عدد المديرين الذين يكلف كل مسئول من المنطقة التعليمية بالإشراف عليهم. كما يعمل المديرون المتقاعدون في هذه المنطقة من ذوي الخبرات القيادية كمشرفين يقومون بزيارة المدارس مرة واحدة على الأقل كل أسبوعين، وتأمل منطقة دنفر أن تؤثر هذه التغييرات والدعم الذي تقدمه لمديري المدارس على تحصيل الطلاب بطرق إيجابية. **(Cieminski, 2015, P. 55)**

المبحث الرابع: الإطار الميداني للدراسة (إجراءاتها وتفسير نتائجها)

بعد الانتهاء من عرض الإطار المفاهيمي لعملية التخطيط للتعاقب القيادي من حيث: النشأة، والمفهوم، والأهداف، والأهمية، والنماذج، والمتطلبات التي تساعد على تحقيق هذه العملية لأهدافها. وكذلك مبررات التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام، وإبراز ملامح الخبرة الأمريكية في تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام. يتناول هذا المبحث إجراءات الدراسة الميدانية ومحاورها، كما يتناول كيفية تصميم وإعداد أداة الدراسة وتطبيقها وتحليل نتائجها.

أولا: أهداف الدراسة الميدانية

تهدف الدراسة الميدانية إلى استطلاع رأي مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التخطيط التربوي بكليات التربية في مصر حول إمكانية التخطيط

ISSN /2682-3489

للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر من خلال تحديد أهمية التخطيط للتعاقب القيادي، وخطوات التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر، والصعوبات التي قد تقف عائقا في سبيل التخطيط للتعاقب القيادي في هذه المدارس من وجهة نظرهم.

ثانيا: أداة الدراسة الميدانية

تتضمن عرض النقاط الآتية:

(1) بناء أداة الدراسة الميدانية

في ضوء مشكلة الدراسة، وما ترمي إليه الدراسة الميدانية من أهداف تم تصميم استمارة للتعرف على آراء عينه من المتخصصين في التخطيط التربوي بكليات التربية في تحديد أهمية التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر، وخطوات التخطيط للتعاقب القيادي في هذه المدارس، وكذلك الصعوبات التي قد تقف عائقا في سبيل هذا التخطيط.

وقد مر بناء الاستمارة حتى وصلت إلى صورتها النهائية بالخطوات التالية:

أ- **إعداد الاستمارة في صورتها الأولية:** في ضوء ما أشارت إليه الأدبيات العربية والأجنبية من مبررات تدعو إلى تبني عملية التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام، والعوامل المؤثرة على هذه العملية تم بناء الاستمارة لتحديد آراء عينة الدراسة حول تحديد مدى أهمية التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر، وخطوات هذا التخطيط، وكذلك الصعوبات التي قد تقف عائقا في سبيل هذا التخطيط، وترتيبها حسب أهميتها من وجهة نظرهم.

ب- **عرض الاستمارة على السادة المحكمين:** بعد أن انتهي الباحث من تصميم الاستمارة قام بعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص في كليات التربية وقد بلغ عددهم (11) محكما كما هو واضح في قائمة السادة المحكمين[1] وذلك لتحكيم الاستمارة والإفادة مما يرونه من آراء في تعديل الصورة الأولية للاستمارة وفقا للمعايير الآتية:

- مدي انتماء كل عبارة للمحور الذي تتبعه.

(1) قائمة بأسماء السادة الأساتذة محكمي أداة الدارسة الميدانية (ملحق رقم 1).

ISSN /2682-3489

- مدي استقلالية العبارات وعدم تداخلها في كل محور.
- مدي كفاية العبارات في تغطية كل محور من محاولات الاستمارة.
- ما ينبغي حذفه أو إضافته أو تعديل من عبارات.

ج- **إعداد الاستمارة في صورتها النهائية:** أبدى بعض السادة المحكمين ملحوظات تجاه صياغة بعض العبارات واقترحوا عددًا من التعديلات التي أخذها الباحث في اعتباره عند صياغة الصورة النهائية للاستمارة.

(2) تقنين أداة الدراسة الميدانية

يقصد بتقنين أداة الدراسة الميدانية حساب صدق وثبات الاستمارة، وصدق الاستمارة يعني التأكد من أنها ستقيس ما وضعت لقياسه، كما يُقصد بالصدق شمول الاستمارة لكل العناصر التي ينبغي أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، أما ثبات الاستمارة فيُقصد به الحصول على نفس النتائج عند تكرار تطبيق الاستمارة على نفس العينة أكثر من مرة.

وفيما يلي عرض لعنصري تقنين الاستمارة:

أ- **صدق الاستمارة:** للتأكد من صدق الاستمارة تم عرضها – كما سبقت الإشارة – على مجموعة من المحكمين من الأساتذة ذوي الاختصاص في كليات التربية وأجريت التعديلات في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، وتحقق الهدف الذي صممت من أجله، وبالتالي فهي صالحة للتصنيف، ولهذا يكون قد تحقق لهذه الاستمارة أحد أنواع الصدق وهو (صدق المحكمين).

ب- **ثبات الاستمارة:** تم حساب ثبات الاستمارة عن طريق استخدام معادلة ألفا – كرونباخ(•)، حيث بلغت نسبة معامل ألفا 0,787 مما يشير إلى تمتع الاستمارة بدرجة عالية من الثبات ويعطى الثقة في النتائج المترتبة على تطبيقها في الدراسة الحالية.

(•) اعتمدت الدراسة في معالجاتها الإحصائية على استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss-19) المتمثلة في برنامج Statistical Package for Social Science.

ISSN /2682-3489

(3) وصف أداة الدراسة الميدانية

تشتمل الاستمارة في صورتها النهائية [2] على المحاور الآتية:

المحور الأول: أهمية التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر.

المحور الثاني: خطوات التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر.

المحور الثالث: الصعوبات التي قد تقف عائقا أمام نجاح التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر

ويوضح الجدول رقم (1) محاور الاستمارة وعدد العبارات المتضمنة في كل محور من هذه المحاور.

جدول (1)

محاور أداة الدراسة وعباراتها

المحاور	عدد العبارات
الأول: أهمية التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر.	13
الثاني: خطوات التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر.	19
الثالث: الصعوبات التي قد تقف عائقا أمام نجاح التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر.	10

(4) عينة الدراسة

استعانت الدراسة الميدانية في الاستجابة على عبارات الاستمارة بمجموعة من المتخصصين في التخطيط التربوي من السادة أعضاء هيئة التدريس بقسمي أصول التربية والتخطيط والسياسات والإدارة التربوية بكليات التربية في جامعات (الإسكندرية – دمنهور– عين شمس– بنها– المنصورة– المنوفية – الأزهر – طنطا – بني سويف – الفيوم– كفر الشيخ– سوهاج) وفي المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية•. وبلغ عدد

(2) الاستمارة في صورتها النهائية (ملحق رقم 2).

• تعذر على الباحث تحديد عدد المجتمع الأصل للعينة وذلك بسبب الطبيعة الخاصة لهذا المجتمع فبعض أعضاء هيئة التدريس معار للخارج وبعضهم في إجازات والبعض الآخر إما أستاذ متفرغ أو غير متفرغ أو أستاذ لم يصل إلى سن المعاش؛ لذا حاول الباحث تطبيق الأداة على كل أعضاء هيئة التدريس الذين كان لديهم استعداد

ISSN /2682-3489

الاستمارات التي تم توزيعها (104) استمارة، وبلغ عدد الاستمارات التي لم تُرد (12) استمارة، والاستمارات التي استُبعدت لعدم استيفاء الإجابة (9) استمارات، لذلك بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس الذين استوفوا الإجابة على الاستمارات (83) عضو هيئة تدريس.

ويوضح الجدول رقم (2) توزيع أفراد العينة من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التخطيط التربوي على الجامعات ومراكز البحوث المصرية.

جدول (2)

توزيع المتخصصين في التخطيط التربوي على كليات التربية في الجامعات المصرية

م	الكلية	الجامعة	عدد المتخصصين في التخطيط التربوي
1	تربية دمنهور	دمنهور	9
2	تربية الإسكندرية	الإسكندرية	8
3	تربية طنطا	طنطا	6
4	تربية بنها	بنها	6
5	تربية كفر الشيخ	كفر الشيخ	5
6	تربية عين شمس	عين شمس	6
7	تربية الأزهر	الأزهر	9
8	تربية شبين الكوم	المنوفية	4
9	تربية المنصورة	جامعة المنصورة	7
10	تربية بني سويف	جامعة بني سويف	5
11	تربية الفيوم	جامعة الفيوم	4
12	تربية سوهاج	جامعة سوهاج	5
13	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	ــــــــــ	9

للتعاون معه في التطبيق في تخصصات أصول التربية والتخطيط التربوي وسياسات التعليم وفي الجامعات التي تيسر له الوصول إليها.

ISSN /2682-3489

ثالثا: أساليب المعالجة الإحصائية لأداة الدراسة

اعتمدت الدراسة في معالجاتها الإحصائية على استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **Statistical Package for Social Science** المتمثلة في برنامج **(SPSS-19)** في حساب التكرارات المقابلة لكل عبارة موزعة على تكرارات الاستجابات (موافقة كبيرة- موافقة متوسطة- موافقة ضعيفة)، وحساب النسب المئوية لهذه التكرارات وقيمة كا^2 ومستوى دلالتها والأوزان النسبية والترتيب.

حساب الوزن النسبي لعبارات الاستمارة:

أعطيت موازين رقمية لمستوى الاستجابة كالآتي:

موافق كبيرة	موافقة متوسطة	موافقة ضعيفة
3	2	1

- تم حساب الوزن النسبي، أي درجة الموافقة على كل عبارة من المعادلة التالية:

التقدير الرقمي = ك 1 × 3 + ك 2 × 2 + ك 3 × 1

- حساب الوزن النسبى لكل مفردة، من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبى} = \frac{\text{التقدير الرقمى} \times 100}{\text{ك}}$$

حيث: ك 1، ك2، ك3: تكرارات الاستجابات (موافقة كبيرة – موافقة متوسطة – موافقة ضعيفة).

- تم حساب قيمة كا^2 لحسن المطابقة لكل مفردة، وذلك للكشف عن الفروق في اختيارات أفراد العينة لبدائل الاستجابة الثلاث، بتطبيق المعادلة الآتية:

$$\text{كا}^2 = \text{مجـ} \frac{(\text{ت} - \text{ت}_\text{م})^2}{\text{ت}_\text{م}}$$

حيث إن: ت = التكرار الملاحظ أو التجريبى.

ت م = التكرار المتوقع

ISSN /2682-3489

رابعا: نتائج الدارسة الميدانية وتفسيرها

بعد إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات، جاءت نتائج الدراسة الميدانية في صورة جداول إحصائية تم تحليلها وتفسيرها على النحو التالي:

المحور الأول: أهمية التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر.

لمعرفة آراء أفراد العينة حول أهمية التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر، كانت استجابات أفراد العينة حسبما يوضحها الجدول رقم (3) كالتالي:

جدول (3)

استجابات عينة الدراسة حول أهمية التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر

المفردات	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		ضعيفة			
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %		
توفير عدد كاف من المرشحين المؤهلين لتولي الوظائف القيادية بالمدرسة.	70	84.4	5	6	8	9.6	2.74	1
ضمان وجود مسارات متعددة لتطوير المهارات القيادية لمديري المدارس.	56	67.5	23	27.7	4	4.8	2.63	3
تمكين المدارس من تحديد احتياجاتها الحالية والمستقبلية من الوظائف القيادية.	45	54.2	37	44.6	1	1.2	2.53	6

ISSN /2682-3489

المفردات	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		ضعيفة			
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %		
تزايد مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين بالمدارس.	46	55.4	29	34.9	8	9.6	2.45	8
إعداد الأفراد المتميزين ليكونوا صفا ثانيا من القيادات المدرسية.	60	72.3	22	26.5	1	1.2	2.71	2
تعيين الشخص المناسب في المكان المناسب لكل وظيفة قيادية.	61	73.5	9	10.8	13	15.7	2.58	4
تحديد نقاط القوة والضعف في رأس المال البشري بالمدارس.	38	45.8	33	39.8	12	14.5	2.31	10
ترتيب أولويات المدارس المرتبطة باحتياجات التدريب والتطوير.	58	69.9	13	15.7	12	14.5	2.55	5
تعزيز التفكير الإيجابي في مستقبل المدرسة.	43	51.8	16	19.3	24	28.9	2.23	11
تمكين المرشحين من ممارسة بعض المهام القيادية بشكل عملي.	51	61.4	17	20.5	15	18.1	2.43	9
جعل قيادة المدرسة	53	63.9	18	21.7	12	14.5	2.49	7

ISSN /2682-3489

المفردات	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		ضعيفة			
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %		
مهنة أكثر جاذبية.								
تعزيز التحسين المدرسي على المدى الطويل	39	47	23	27.7	21	25.3	2.22	12
تقديم الدعم المطلوب للقيادات المدرسية في بداية تعيينهم وطوال سنوات عملهم.	30	36.1	39	47	14	16.9	2.19	13
متوسط المجموع الكلي للمحور الأول							32.11	

يتضح من الجدول رقم (3) السابق أن ترتيب عبارات هذا المحور حسب الأوزان النسبية لآراء أفراد العينة على كل عبارة من هذه العبارات كما يلي:

- العبارة التي جاءت في الترتيب الأول هي العبارة رقم (1) ومؤداها: " توفير عدد كاف من المرشحين المؤهلين لتولي الوظائف القيادية بالمدرسة"، وذلك بالكشف عن القادة الموهوبين في وقت مبكر، والعمل على تطويرهم وإعدادهم بالشكل الذي يساعد على تولي الوظائف القيادية الشاغرة في المستقبل.
- العبارة التي جاءت في الترتيب الثاني هي العبارة رقم (5) ومؤداها: " إعداد الأفراد المتميزين ليكونوا صفا ثانيا من القيادات المدرسية"، ويتفق هذا مع دراسة **(Trickel, 2015, p.27)** التي تؤكد على ضرورة قيام المديرين الحاليين بإعداد صف ثان من القيادات، وأن واحدا من أبرز مظاهر الفشل لدى القادة الحاليين هو فشلهم في تهيئة من سيخلفهم في المنصب.

ISSN /2682-3489

- العبارة التي جاءت في الترتيب الثالث هي العبارة رقم (2) ومؤداها: " ضمان وجود مسارات متعددة لتطوير المهارات القيادية لمديري المدارس." ففي ظل التخطيط للتعاقب القيادي يمكن تنويع هذه المسارات وتعددها من خلال دعم دخول قيادات مدرسية جديدة إلى المهنة وتقديم الدعم المستمر لهم.
- العبارة التي جاءت في الترتيب الرابع هي العبارة رقم (6) ومؤداها: " تعيين الشخص المناسب في المكان المناسب لكل وظيفة قيادية"، ويتفق هذا مع دراسة **(Steele, 2015, p. 22)** التي أشارت إلى أن نجاح أي مدرسة لا يعتمد على قرارات المدير الحالي فقط، وأن استدامة التحسين تعتمد بدرجة كبيرة على قدرة المؤسسات التعليمية على إيجاد وتطوير قادة جدد وفي أي وقت تحتاج إليه المدرسة.
- العبارة التي جاءت في الترتيب الخامس هي العبارة رقم (8) ومؤداها: " ترتيب أولويات المدارس المرتبطة باحتياجات التدريب والتطوير". فالتخطيط للتعاقب القيادي يوجه اهتمام المديرين الحاليين للمدارس إلى القضايا الأكثر أهمية في التغيير المدرسي بدلا من تركيز جل اهتمامهم على الروتين اليومي للعمل الإداري والانشغال بحل المشكلات اليومية للمدارس فقط.
- العبارة التي جاءت في الترتيب السادس هي العبارة رقم (3) ومؤداها: " تمكين المدارس من تحديد احتياجاتها الحالية والمستقبلية من الوظائف القيادية." حيث يساعد تخطيط التعاقب القيادي المدارس على التنبؤ الصحيح باحتياجاتها من الوظائف القيادية على المدى القريب والبعيد مع التخطيط لشغل هذه الوظائف بالقيادات المؤهلة لذلك.
- العبارة التي جاءت في الترتيب السابع هي العبارة رقم (11) ومؤداها: " جعل قيادة المدرسة مهنة أكثر جاذبية"، والعبارة التي جاءت في الترتيب الثامن هي العبارة رقم (4) ومؤداها: " تزايد مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين بالمدارس ". فإذا كان التخطيط للتعاقب القيادي يضمن حصول من يعملون كمديرين للمدارس لأول مرة على الوقت الكافي للاستعداد للقيام بالأدوار الإدارية، وأن يرتبط الدعم المقدم من خلال التدريب بمعايير الإدارة وكفاياتها، وبناء مجتمعات مهنية قوية تدعم بعض المواهب القيادية الموجودة في المدرسة؛ فمن الطبيعي أن تكون نتيجة ذلك أن

ISSN /2682-3489

تصبح قيادة المدرسة مهنة أكثر جاذبية، وأن يتزايد مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين بالمدارس.

- العبارة التي جاءت في الترتيب التاسع هي العبارة رقم (10) ومؤداها: " تمكين المرشحين من ممارسة المهام القيادية بشكل عملي". ويتفق هذا مع إشارة **(Rothwell,2010)** إلى أن التخطيط للتعاقب القيادي يساعد على الاستقرار في القيادة، مع التأكد من أن المنظمات لديها عدد كاف من القادة الموهوبين المؤهلين لتحقيق أهدافها الاستراتيجية.
- العبارة التي جاءت في الترتيب العاشر هي العبارة رقم (7) ومؤداها: " تحديد نقاط القوة والضعف في رأس المال البشري بالمدارس". ويتفق هذا مع دراسة **(Butler & Roche-Tarry, 2002)** التي أشارت إلى أن أحد أهداف التخطيط للتعاقب القيادي هو الحصول على تفاصيل دقيقة بنقاط القوة ونقاط الضعف في رأس المال البشري الموجود بالمدارس.
- العبارة التي جاءت في الترتيب الحادي عشر هي العبارة رقم (9) ومؤداها: " تعزيز التفكير الإيجابي في مستقبل المدرسة "، والعبارة التي جاءت في الترتيب الثاني عشر هي العبارة رقم (12) ومؤداها: " تعزيز التحسين المدرسي على المدى الطويل". ويتفق هذا مع دراسة **(Hargreaves & Fink, 2006)** التي تشير إلى أنه لضمان استمرارية نجاح الطلاب نحتاج لخطة تعاقب منهجية لتنظيم تغيير القادة وذلك لدورها المهم في تعزيز التفكير الإيجابي في مستقبل المدرسة وتعزيز التحسين المدرسي على المدى البعيد.
- العبارة التي جاءت في الترتيب الثالث عشر والأخير هي العبارة رقم (13) ومؤداها: " تقديم الدعم المطلوب للقيادات المدرسية في بداية تعيينهم وطوال سنوات عملهم". حيث لا تقتصر أهمية التخطيط للتعاقب القيادي على دوره في القيادات المدرسية قبل التعيين فقط، ولكنه يتعدى ذلك إلى العمل على توفير كافة أشكال الدعم للمديرين المعينين حديثا وطوال فترة عملهم.

المحور الثاني: خطوات التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر

ISSN /2682-3489

لمعرفة آراء أفراد العينة حول كل خطوة من خطوات التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر، كانت استجابات أفراد العينة حسبما يوضحها الجدول رقم (4) كالتالي:

جدول (4)

استجابات عينة الدراسة حول خطوات التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر

المفردات	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		ضعيفة			
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %		
أ- الإعداد للتعاقب القيادي								
تحديد الوظائف القيادية بالمدارس التي ستكون شاغرة في المستقبل القريب.	78	94	4	4.8	1	1.2	2.93	3
تأسيس وحدة داخل كل إدارة تعليمية لتخطيط التعاقب القيادي بمدارسها.	80	96.4	2	2.4	1	1.2	2.95	2
توزيع الإدارة التعليمية أدلة لتخطيط التعاقب القيادي في المدارس التابعة لها.	68	81.9	13	15.7	2	2.4	2.79	7
تبني مداخل متنوعة للكشف عن ذوي المواهب القيادية المرتفعة بالمدارس	62	74.7	14	16.9	7	8.4	2.66	10
الدمج بين تخطيط التعاقب وبرامج تنمية المهارات القيادية.	64	77.1	19	22.9	0	0	2.77	8
معايشة القادة	57	68.7	22	26.5	4	4.8	2.64	11

ISSN /2682-3489

المفردات	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		ضعيفة			
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %		
المحتملين لمواقف وخبرات قيادية متنوعة								
نمذجة الأدوار القيادية من قبل مديري المدارس الحاليين.	61	73.5	19	22.9	3	3.6	2.69	9
دعم القيادات العليا بالمديريات والإدارات التعليمية لخطط التعاقب القيادي.	75	90.4	8	9.6	0	0	2.90	4
تنظيم برنامج رسمي داخل كل إدارة تعليمية لإعداد القادة المحتملين.	68	81.9	15	18.1	0	0	2.82	6
تكليف القادة المحتملين بمهام ومشروعات تساعدهم على النمو والتطور.	69	83.1	14	16.9	0	0	2.83	5
وجود خطة مكتوبة ومعلنة للتعاقب القيادي داخل كل إدارة تعليمية	81	97.6	2	2.4	0	0	2.98	1
ب-إدارة حدث التعاقب القيادي								
تحليل ملف الإنجاز القيادي لكل مرشح.	74	89.2	9	10.8	0	0	2.89	3

ISSN /2682-3489

المفردات	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		ضعيفة			
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %		
مراجعة نتائج تقييم التعلم للمرشحين.	75	90.4	8	9.6	0	0	2.90	2
استطلاع رأي الرئيس المباشر لكل مرشح.	56	67.5	21	25.3	6	7.2	2.60	4
إجراء مقابلة شخصية مع المرشح قبل اتخاذ القرار النهائي بتعيينه.	80	96.4	2	2.4	1	1.2	2.95	1
ج–تمكين القائد الجديد وتحقيق التنمية القيادية المستدامة								
توفير برامج التهيئة والدعم لمديري المدارس المعينين حديثا.	81	97.6	2	2.4	0	0	2.98	1
تنظيم برامج الإرشاد والمزاملة للقادة الجدد.	80	96.4	2	2.4	1	1.2	2.95	2
تفعيل خطة التنمية القيادية الذاتية لكل قائد.	72	86.7	11	13.3	0	0	2.87	4
تطوير برامج التنمية القيادية واستمراريتها.	78	94	4	4.8	1	1.2	2.93	3
متوسط المجموع الكلي للمحور الثاني							39.34	

أ– مرحلة الإعداد للتعاقب القيادي:

ISSN /2682–3489

يتضح من الجدول رقم (4) السابق أن ترتيب عبارات هذه الخطوة من خطوات التخطيط للتعاقب القيادي حسب الأوزان النسبية لآراء أفراد العينة على كل عبارة من هذه العبارات كما يلي:

- العبارة التي جاءت في الترتيب الأول بين عبارات هذه الخطوة هي العبارة رقم (11) ومؤداها: "وجود خطة مكتوبة ومعلنة للتعاقب القيادي داخل كل إدارة تعليمية". ويتفق هذا مع دراسة **(Riddick, 2009)** التي ترى أن وجود خطة للتعاقب يساعد القيادات الوسطى على أن تكون لديها استراتيجيات استباقية وحسن اختيار بين المرشحين لوظيفة مدير المدرسة. فضلا عن ضمانة توفير عدد كاف من القادة المؤهلين والذي يعد أمرا مهما لنجاح المدارس والنظام التعليمي.
- العبارة التي جاءت في الترتيب الثاني هي العبارة رقم (2) ومؤداها: " تأسيس وحدة داخل كل إدارة تعليمية لتخطيط التعاقب القيادي بمدارسها". وذلك لأن وجود وحدة رسمية داخل الهيكل التنظيمي للإدارة التعليمية تختص بتخطيط التعاقب القيادي يساعد هذه الإدارات على تحقيق أهدافها في استمرارية النجاح في تخطيط التعاقب القيادي لمدارسها.
- العبارة التي جاءت في الترتيب الثالث هي العبارة رقم (1) ومؤداها: "تحديد الوظائف القيادية بالمدارس التي ستكون شاغرة في المستقبل القريب". ويتفق هذا مع دراسة **(Charan et al., 2011)** التي قدمت خطة من خمس خطوات لخلق الثقافة الداعمة لتطوير التخطيط الفعال للتعاقب القيادي داخل المدارس، وكانت الخطوة الأولى في هذه الخطة هي: تحديد المناصب القيادية داخل وفي كل مستويات المنظمة التي ستكون شاغرة في وقت قريب. وكذلك مع دراسة **(Hartle & Thomas,2006)** التي أشارت إلى ضرورة حصر الاحتياج من الوظائف القيادية التي ستكون شاغرة في السنوات الخمس التالية من خلال استخدام الاستطلاعات وتحليل البيانات.
- العبارة التي جاءت في الترتيب الرابع هي العبارة رقم (8) ومؤداها: " دعم القيادات العليا بالمديريات والإدارات التعليمية لخطط التعاقب القيادي". حيث يكون هذا الدعم بمثابة شريان الحياة الذي يساعد على استمرارية خطط التعاقب القيادي على الرغم

من كل التحديات التي ستواجهها. ويتفق هذا مع **Fulton–Calkins (2005) & Millings** التي أكدت على ضرورة إشراك المسئولين من المستويات الإدارية الأعلى في التخطيط لتعاقب القيادات بالمنظمة.

- العبارة التي جاءت في الترتيب الخامس هي العبارة رقم (10) ومؤداها: " تكليف القادة المحتملين بمهام ومشروعات تساعدهم على النمو والتطور"؛ مما يساعدهم على المرور بخبرات قيادية حقيقية تعزز ما لديهم من مهارات، وتقلل من صعوبة القيام بالدور القيادي عند تعيينهم في الوظيفة بشكل فعلي.
- العبارة التي جاءت في الترتيب السادس هي العبارة رقم (9) ومؤداها: " تنظيم برنامج رسمي داخل كل إدارة تعليمية لإعداد القادة المحتملين"، والعبارة التي جاءت في الترتيب السابع هي العبارة رقم (3) ومؤداها: " توزيع الإدارة التعليمية أدلة لتخطيط التعاقب القيادي في المدارس التابعة لها". وتتضمن هاتان العبارتان بعض الإجراءات التي ينبغي على الإدارة التعليمية القيام بها للمساعدة على نجاح تخطيط التعاقب القيادي بمدارسها، ومن بين هذه الإجراءات وجود برنامج تدريبي لإعداد وتأهيل القادة المحتملين وكذلك أن تقوم كل إدارة تعليمية بتطوير دليل لتخطيط التعاقب القيادي وتوزعه على المدارس التابعة لها.
- العبارة التي جاءت في الترتيب الثامن هي العبارة رقم (5) ومؤداها: " الدمج بين تخطيط التعاقب وبرامج تنمية المهارات القيادية". ويتفق هذا مع ما أشار إليه **Charan et al. (2011)** الذي أكد على الأهمية الأساسية لتطوير وبناء القدرات القيادية في جميع أنحاء المنظمة، مع التأكيد على أن تكون هذه العملية مستمرة، ومتطورة وتسمح بتقديم تغذية راجعة على كل مرحلة من مراحلها.
- العبارة التي جاءت في الترتيب التاسع هي العبارة رقم (7) ومؤداها: " نمذجة الأدوار القيادية من قبل مديري المدارس الحاليين". ويتفق هذا مع دراسة **(Escalante, 2016)** التي أشارت إلى أن فهم القائد الحالي لمعتقداته وقيمه الشخصية، وقدرته على ممارساتها بإخلاص وعن اقتناع وليس فقط مجرد التعبير عنها لفظيا، يؤدي إلى دعم ثقافة التعاقب القيادي.

ISSN /2682-3489

- العبارة التي جاءت في الترتيب العاشر هي العبارة رقم (4) ومؤداها: " تبني مداخل متنوعة للكشف عن ذوي المواهب القيادية المرتفعة بالمدارس". ويتفق هذا مع العديد من الدراسات مثل **(Browne-Ferrigno & Muth, 2008) (Orr et al., 2010) (Levine, 2005)** التي اقترحت الاعتماد على مداخل أكثر قدرة على الانتقائية عند اختيار الأفراد للمناصب القيادية.
- العبارة التي جاءت في الترتيب الحادي عشر هي العبارة رقم (6) ومؤداها: " معايشة القادة المحتملين لمواقف وخبرات قيادية متنوعة". ويتفق هذا مع دراسة **(Clark, 2015)** التي أشارت إلى أهمية تعزيز الكفاءة الذاتية للقادة المحتملين من خلال توفير الفرص لهم للقيادة والنمو؛ والعمل على خلق ثقافة مشتركة وقيادة تعاونية.

ب- مرحلة إدارة حدث التعاقب القيادي:

يتضح من الجدول رقم (4) السابق أن ترتيب عبارات هذه الخطوة من خطوات التخطيط للتعاقب القيادي حسب الأوزان النسبية لآراء أفراد العينة على كل عبارة من هذه العبارات كما يلي:

- العبارة التي جاءت في الترتيب الأول بين عبارات هذه الخطوة هي العبارة رقم (15) ومؤداها: "إجراء مقابلة شخصية مع المرشح قبل اتخاذ القرار النهائي بتعيينه". ويشير ذلك إلى استمرارية الاعتماد على المقابلة الشخصية وعدم الاستغناء عنها باعتبارها أحد أهم الآليات التي تكشف عن المهارات الشخصية للقائد ومهارات التواصل والحوار والتفاوض وقدرته على تحمل الضغوط وغيرها من المهارات اللازم توافرها في كل من يتصدى لعمل قيادي.
- العبارة التي جاءت في الترتيب الثاني هي العبارة رقم (13) ومؤداها: "مراجعة نتائج تقييم التعلم للمرشحين". فمن بين الخطوات التي عرضتها دراسة **(Conger & Fulmer, 2003)** لتطوير نظام جيد لتخطيط التعاقب يخدم المنظمة والقادة المحتملين؛ قياس مستوى التقدم بشكل مستمر عن طريق التأكد من أن الأشخاص المناسبين يتحركون في المسار الصحيح للالتحاق بالوظيفة المناسبة في الوقت المناسب.

ISSN /2682-3489

- العبارة التي جاءت في الترتيب الثالث هي العبارة رقم (12) ومؤداها: "تحليل ملف الإنجاز القيادي لكل مرشح". حيث يطلب من كل مرشح تصميم ملف لإنجازاته المرتبطة باستعداده لتولي إحدى الوظائف القيادية ويعطي تحليل هذا الملف عدة مؤشرات على مدى صلاحية المرشح للمنصب القيادي.
- العبارة التي جاءت في الترتيب الرابع هي العبارة رقم (14) ومؤداها: " استطلاع رأي الرئيس المباشر لكل مرشح".

ج- مرحلة تمكين القائد الجديد والتنمية القيادية المستدامة

يتضح من الجدول رقم (4) السابق أن ترتيب عبارات هذه الخطوة من خطوات التخطيط للتعاقب القيادي حسب الأوزان النسبية لآراء أفراد العينة على كل عبارة من هذه العبارات كما يلي:

- العبارة التي جاءت في الترتيب الأول هي العبارة رقم (16) ومؤداها: " توفير برامج التهيئة والدعم لمديري المدارس المعينين حديثا". ويتفق هذا مع ذكره **Chapman (2005)** من أن القادة المعينين حديثا يحتاجون إلى المشاركة في برنامج منهجي للتعلم والتهيئة يعتمد على تحليل تجارب وخبرات الفرد السابقة، وكذلك القدرات الموجودة لديه، وتحديد مدى توافقها مع احتياجات المدرسة وأنظمتها والسياق الاجتماعي الذي تخدمه.
- العبارة التي جاءت في الترتيب الثاني هي العبارة رقم (17) ومؤداها: " تنظيم برامج الإرشاد والمزاملة للقادة الجدد".
- العبارة التي جاءت في الترتيب الثالث هي العبارة رقم (19) ومؤداها: " تطوير برامج التنمية القيادية واستمراريتها".
- العبارة التي جاءت في الترتيب الرابع هي العبارة رقم (18) ومؤداها: " تفعيل خطة التنمية القيادية الذاتية لكل قائد".

المحور الثالث: الصعوبات التي قد تقف عائقا أمام نجاح التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر

ISSN /2682-3489

لمعرفة آراء أفراد العينة حول الصعوبات التي قد تقف عائقا أمام نجاح التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر، كانت استجابات أفراد العينة حسبما يوضحها الجدول رقم (5) كالتالي:

جدول (5)

استجابات عينة الدراسة حول الصعوبات التي قد تقف عائقا أمام نجاح التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر

المفردات	درجة الموافقة						الوزن النسبى	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		ضعيفة			
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %		
قلة وجود تجارب ناجحة في تخطيط التعاقب القيادي يمكن الاقتداء بها.	35	42.2	19	22.9	29	34.9	2.07	10
ارتفاع كلفة برامج تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام.	55	66.3	11	13.3	17	20.5	2.46	1
قصور اللوائح المنظمة لاستقطاب وتعيين القيادات المدرسية.	52	62.7	13	15.7	18	21.7	2.41	2
ندرة المتخصصين في تخطيط التعاقب القيادي بمرحلة التعليم قبل الجامعي.	39	47	23	27.7	21	25.3	2.22	9
عدم وجود نظام حوافز فعال لدعم تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام.	49	59	16	19.3	18	21.7	2.37	3
قلة اهتمام السلطة المركزية ببناء ثقافة تخطيط التعاقب	42	50.6	20	24.1	21	25.3	2.25	7

ISSN /2682-3489

المفردات	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		ضعيفة			
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %		
القيادي.								
كثرة الأعباء الملقاة على المعلمين بسبب متطلبات الاعتماد والمحاسبية.	54	65.1	5	6	24	28.9	2.36	4
صعوبة التنبؤ بالكفايات المطلوبة للقيادات المدرسية في المستقبل.	39	47	24	28.9	20	24.1	2.23	8
عدم توافر آلية مكتوبة للكشف عن المواهب القيادية بالمدارس.	43	51.8	19	22.9	21	25.3	2.27	5
ضعف البرامج التدريبية الهادفة إلى تطوير المرشحين المحتملين لقيادة المدرسة.	43	51.8	19	22.9	21	25.3	2.26	6
متوسط المجموع الكلي للمحور الثالث							22.90	

يتضح من الجدول رقم (5) السابق أن ترتيب عبارات هذا المحور حسب الأوزان النسبية لآراء أفراد العينة على كل عبارة من هذه العبارات كما يلي:

- العبارة التي جاءت في الترتيب الأول هي العبارة رقم (2) ومؤداها: "ارتفاع كلفة برامج تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام". ويتفق هذا مع دراسة (البواردي، 2017) أهمية وجود نظام حوافز فعال وأن يتكامل مع خطط تعاقب القيادات كمتطلب لنجاحها، وأن أحد التحديات التي تواجه خطط التعاقب لبناء القيادات يكمن في عدم مناسبة نظام الحوافز المعمول به في المؤسسة.
- العبارة التي جاءت في الترتيب الثاني هي العبارة رقم (3) ومؤداها: "قصور اللوائح المنظمة لاستقطاب وتعيين القيادات المدرسية". حيث إن اللوائح الحالية المنظمة

ISSN /2682-3489

لتعيين وترقية القيادات المدرسية بمدارس التعليم العام في مصر غير مناسبة لآليات التخطيط للتعاقب القيادي بالتعليم العام.

- العبارة التي جاءت في الترتيب الثالث هي العبارة رقم (5) ومؤداها: " عدم وجود نظام حوافز فعال لدعم تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام". ويؤدي ذلك إلى عدم تحقيق المؤسسية لنظام تخطيط التعاقب القيادي بالمدارس، ويجعله يقتصر على كونه محاولات فردية من بعض الأشخاص المتحمسين لهذا الموضوع، وسيحظى تخطيط التعاقب القيادي بالمدارس إلى اهتمام أقل بمجرد فتور هذا الحماس.
- العبارة التي جاءت في الترتيب الرابع هي العبارة رقم (7) ومؤداها: " كثرة الأعباء الملقاة على المعلمين بسبب متطلبات الاعتماد والمحاسبية". ويتفق هذا مع دراسة (Peters et al.,2018) إلى أن المعلمين بوصفهم القادة المحتملين ينظرون إلى أنشطة التعاقب القيادي ببعض التحفظ لما تسببه من تزايد أعباء العمل (مثل برامج الإرشاد، والعمل كظل للمدير) هذا فضلا عن الأعباء الملقاة على عاتقهم بسبب متطلبات الاعتماد والمحاسبية.
- العبارة التي جاءت في الترتيب الخامس هي العبارة رقم (9) ومؤداها: " عدم توافر آلية مكتوبة للكشف عن المواهب القيادية بالمدارس". وقد يكون هذا راجعا إلى الاعتقاد بضرورة أن تكون خطة التعاقب القيادي سرية، ولا ينبغي أن يعرف أحد عنها شيئا، بحجة عدم إحداث صراعات بين الزملاء داخل المؤسسة الواحدة، ويمكن الرد على ذلك بأن المؤسسات التي تعتمد العدالة والشفافية أساسا للعمل بها لن تظهر فيها مثل هذه الاعتقادات السلبية.
- العبارة التي جاءت في الترتيب السادس هي العبارة رقم (10) ومؤداها: " ضعف البرامج التدريبية الهادفة إلى تطوير المرشحين المحتملين لقيادة المدرسة". فمن المتوقع ألا تسلم البرامج التدريبية الهادفة إلى تطوير المرشحين المحتملين لقيادة المدرسة من جوانب القصور وأوجه الخلل التي تعاني منها البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام، والتي أشارت إليها الكثير من الدراسات مثل دراسة (راغب، 2008)، ودراسة (سليمان،2015).

ISSN /2682-3489

- العبارة التي جاءت في الترتيب السابع هي العبارة رقم (6) ومؤداها: " قلة اهتمام السلطة المركزية ببناء ثقافة تخطيط التعاقب القيادي". وذلك لانشغال السلطة المركزية بأمور وأهداف أخرى تمثل أولوية بالنسبة لهذه السلطة مثل الحصول على ضمان الجودة والاعتماد.
- العبارة التي جاءت في الترتيب الثامن هي العبارة رقم (8) ومؤداها: " صعوبة التنبؤ بالكفايات المطلوبة للقيادات المدرسية في المستقبل". فمن الصعوبات التي قد تواجه تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام عدم قدرة الإدارات التعليمية على تحديد احتياجاتها من القيادات المطلوبة في المستقبل، وكذلك الكفايات والمهارات المطلوبة لهذه القيادات في المستقبل.
- العبارة التي جاءت في الترتيب التاسع هي العبارة رقم (5) ومؤداها: " ندرة المتخصصين في تخطيط التعاقب القيادي بمرحلة التعليم قبل الجامعي". ويتفق هذا مع دراسة (البواردي، 2017) التي أشارت إلى قلة توافر المتخصصين في السلطة المركزية للقيام بتخطيط التعاقب لبناء القيادات.
- العبارة التي جاءت في الترتيب العاشر هي العبارة رقم (1) ومؤداها: " قلة وجود تجارب ناجحة في تخطيط التعاقب القيادي يمكن الاقتداء بها". ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة (Cieminski, 2015) بأن من أسباب فشل تخطيط التعاقب القيادي في تحقيق أهدافه عدم وجود إجراءات متفق عليه لما يمكن أن تقوم به السلطة المركزية للاحتفاظ بمديري المدارس المتميزين كجزء من خطة شاملة للتعاقب القيادي، كما يوجد عدد قليل من الدراسات عن إجراءات التعاقب في المناطق التعليمية والمدارس.

وبعد الانتهاء من تحليل نتائج الدراسة الميدانية، وتحديد جوانب أهمية التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر، وخطوات التخطيط لهذا التعاقب، والصعوبات التي قد تقف عائقا أما هذا التخطيط من وجهة نظر عينة الدراسة، سيتم الاعتماد على هذه النتائج في بناء تصور مقترح للتخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر، وهذا ما ستحاول الدراسة الحالية القيام به في مبحثها التالي.

ISSN /2682-3489

المبحث الخامس: تصور مقترح للتخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر على ضوء الخبرة الأمريكية واستطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس

على ضوء نتائج الدراسة بشقيها النظري والميداني يتم وضع تصور مقترح للتخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر كما يلي:

أولا: منطلقات التصور المقترح

- التخطيط الفعال للتعاقب القيادي مطلب لا غنى عنه لنجاح جهود الإصلاح ومحاولات التطوير بمدارس التعليم العام في مصر.
- تزايد أهمية الدور الذي تؤديه القيادات المدرسية في التعليم العام في مصر وتعدد مهامهم وتأثيراتهم المباشرة وغير المباشرة على تحسين إنجاز الطلاب.
- الحاجة الماسة إلى وجود قيادات مدرسية متميزة ومؤهلة تأهيلا عالي الجودة يمكنها تطوير المدارس ولديها استعداد للبقاء في وظيفة مدير المدرسة لعدة سنوات.
- أهمية إضفاء الشرعية على الجهود الساعية إلى الكشف عن المواهب القيادية ودعمها بما يساعدها على تحقيق النجاح لنفسها وللمدرسة التي تنتمي إليها.
- إن إعداد وتأهيل القيادات المدرسية يعتمد على تبني مدخل "بناء القدرات القيادية" وتوظيفه في حل مشكلة ومعاناة مدارس التعليم العام من وجود قيادات غير مؤهلة.

ثانيا: أهداف التصور المقترح.

يهدف التصور المقترح إلى:

1- نشر ثقافة تأهيل وتمكين ذوي المواهب القيادية في المدارس وفق خطة متكاملة للتعاقب القيادي الفعال بهذه المدارس.

2- تطبيق الممارسات العالمية الناجحة في استقطاب القادة المتميزين للعمل بالوظائف القيادية بمدارس التعليم العام.

3- إعداد صف ثان من القيادات المدرسية بطريقة منهجية تدعم استمرارية العمل وفق أفضل الممارسات.

4- اتخاذ التدابير اللازمة لدعم القادة المتميزين بعد تعيينهم لضمان بقائهم في العمل القيادي لأطول فترة ممكنة.

ISSN /2682-3489

5- مساعدة قادة المدارس الحاليين على تطوير أدائهم والاستجابة بشكل دقيق لمتطلبات المستفيدين وتوقعاتهم حول هذا الأداء بما يحقق جودة وتميز هذه القيادات.

6- مساعدة المسئولين عن التعليم سواء أكانوا على مستوى الإدارة أم المديرية أم الوزارة على فهم طبيعة عملية تخطيط التعاقب القيادي، والمتطلبات اللازمة لنجاح هذه العملية.

ثالثا: مبررات تبني التصور المقترح

ينبغي تبني هذا التصور المقترح للتخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر لأنه يحقق لهذه المدارس العديد من الفوائد من بينها:

- توفير عدد كاف من المرشحين المؤهلين لتولي الوظائف القيادية بالمدرسة.
- إعداد الأفراد المتميزين ليكونوا صفا ثانيا من القيادات المدرسية.
- ضمان وجود مسارات متعددة لتطوير المهارات القيادية لمديري المدارس.
- تعيين الشخص المناسب في المكان المناسب لكل وظيفة قيادية.
- ترتيب أولويات المدارس المرتبطة باحتياجات التدريب والتطوير.
- تمكين المدارس من تحديد احتياجاتها الحالية والمستقبلية من الوظائف القيادية.
- جعل قيادة المدرسة مهنة أكثر جاذبية.
- تمكين المرشحين من ممارسة بعض المهام القيادية بشكل عملي.
- تحديد نقاط القوة والضعف في رأس المال البشري بالمدارس.
- تعزيز التفكير الإيجابي في مستقبل المدرسة.
- تعزيز التحسين المدرسي على المدى الطويل.
- تقديم الدعم المطلوب للقيادات المدرسية في بداية تعيينهم وطوال سنوات عملهم.

رابعا: معالم التصور المقترح

يقوم التصور المقترح على تفعيل التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام من خلال مشاركة جهات متعددة من بينها: الأكاديمية المهنية للمعلم، ومركز إعداد القادة، وأقسام التخطيط والإدارة بكليات التربية في الجامعات المصرية، ووزارة التربية والتعليم، والمديريات والإدارات التعليمية والمدارس.

ISSN /2682-3489

كما يحقق التصور المقترح تطبيق التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر من خلال المراحل الآتية:

1- مرحلة الإعداد للتعاقب القيادي

وتتضمن هذه المرحلة الخطوات الآتية:

أ- **استقطاب وترشيح القادة:** بهدف حشد أكبر عدد ممكن من المرشحين المحتملين لتولي الوظائف القيادية من خلال: نشر نماذج لجمع معلومات عن المرشحين على شبكة الانترنت، وتحليل السير الذاتية للمرشحين، وإجراء مقابلات تلتزم معايير موحدة، وتطبيق أحد مقاييس الدافعية للقيادة.

ب- **بناء المهارات القيادية للمرشحين:** بعد الانتهاء من اختيار المرشحين المحتملين للوظائف القيادية في الخطوة السابقة ينخرط هؤلاء المرشحون في عملية إعداد وتأهيل بهدف بناء المهارات القيادية لديهم وتزويدهم بالمعارف والمهارات والسلوكيات التي تمكنهم من النجاح في عملهم القيادي مستقبلا، وتتضمن هذه العملية:

- ورش عمل تهدف إلى تنمية مهاراتهم في عدة محاور هي: قيادة الذات والتعلم المستمر، وقيادة المجموعات وفرق العمل، وقيادة المدرسة وإدارة النتائج، والقيادة الاستشرافية والتخطيط الاستراتيجي.
- تكليفهم بقراءات قيادية ترتبط بمعرفة أحدث ما وصلت إليه الأدبيات في مجال القيادة المدرسية والأدوار المعاصرة لقائد المدرسة.
- ممارستهم التأمل من خلال المشاهدات القيادية والعمل كظل للمدير بعض الوقت ومتابعة المدير وهو يقوم بنمذجة بعض الأدوار القيادية داخل المدرسة.
- تكليفهم بعمل بحوث إجرائية مختصرة تتصدى لحل بعض المشكلات المدرسية مع تشجيعهم على نشر مقالات ترتبط بأدوار ومسئوليات قائد المدرسة.
- مناقشة بعض دراسات الحالة التي تتعلق بالعمل اليومي لمدير المدرسة التي ترتبط بموضوعات مثل: حل المشكلات وإدارة الأزمة، وإدارة الصراع داخل المدرسة.

ISSN /2682-3489

- ممارسة المهام القيادية بشكل عملي كأن يتم تكليف المرشح بالمسئولية الكاملة عن إدارة المدرسة في بعض الأيام التي يكون مدير المدرسة مرتبطا فيها باجتماعات خارج المدرسة.

ج- تقييم المرشحين للقيادة: وذلك بهدف التأكد من تمكنهم من المهارات القيادية اللازمة عن طريق تحديد مستوى كل مرشح في جوانب التعلم والممارسة السابقة التي تم تأهيلهم من خلالها، كما يمكن تطبيق مقياس الجدارات القيادية 360 على هؤلاء المرشحين، وتحليل ملف الإنجاز القيادي لكل مرشح.

د- تحديد أفراد منجم المواهب: على ضوء نتائج تقييم المرشحين للقيادة في الخطوة السابقة يتم تحديد أفراد منجم المواهب القيادية وترتيبهم حسب درجة تميزهم ليمثل هذا المنجم قاعدة بيانات للأفراد ذوي المهارات القيادية ومجالات تميزهم، كما يعمل هذا المنجم على توفير عناصر الإمداد القيادي عند الحاجة ووجود وظائف شاغرة أو الرغبة في تغيير أحد القيادات المدرسية.

2- مرحلة إدارة حدث التعاقب القيادي

وتتضمن هذه المرحلة الخطوات الآتية:

أ- انتقاء القادة: وفي هذه الخطوة تتم مراجعة نتائج تقييم التعلم حسب ترتيب الأولوية في منجم المواهب، واستطلاع رأي الرئيس المباشر، وإجراء مقابلة شخصية مع المرشح قبل اتخاذ القرار النهائي بتعيينه في الوظيفة الشاغرة.

ب- تعيين القادة: حيث تقوم السلطة المسئولة عن التعيينات بإصدار قرار بتعيين المرشح في الوظيفة الشاغرة. وبعد إصدار قرار التعيين يتم توثيق كل الإجراءات التي تمت في الإعداد والتخطيط لتعيين هذا المرشح بشكل مكتوب حتى يمكن الإفادة منها في عمليات التخطيط للتعاقب القادمة.

3- مرحلة تمكين القائد الجديد وتحقيق التنمية القيادية المستدامة

وتتضمن هذه المرحلة الخطوات الآتية:

أ- البرامج التعريفية: حيث ينبغي تنظيم برنامج للتهيئة القيادية في الشهر الأول من تعيين القائد الجديد يعتمد على تحليل الخبرات والتجارب والقدرات الموجودة لديه

ISSN /2682-3489

وتحديد مدى توافقها مع احتياجات المدرسة، ويكون البرنامج مصمما لتعزيز الفعالية المهنية المستمرة وتشجيع التطوير المستمر خلال فترة زمنية مكثفة.

ب- **برامج الإرشاد والمزاملة:** والتي تعد بمثابة شريان الحياة الذي يساعد القادة الجدد على النجاح في عملهم، ويمكن تنظيم هذه البرامج في الجامعات على شكل برامج للدعم المهني، وكذلك يمكن تنظيمها في موقع المدرسة في شكل برامج للتنشئة التنظيمية، مع ضرورة استخدام مرشدين محايدين، وأن يكون محور التعاون بين المرشد والقائد الجديد حول مبادئ القيادة والممارسات اليومية العملية، وأن يركز هدف الإرشاد على تطوير كفاءة المدير ومهاراته.

ج- **خطة التنمية القيادية الذاتية:** التي تساعد على التكامل بين الأهداف المهنية للقائد وبين أهداف المدرسة التي يعمل بها، كما تتضمن هذه الخطة تحديدا لتوقعات الإدارة التعليمية من المدير، وتساعده على ممارسة التأمل فيما يرتبط بتقييم احتياجاته وطموحاته المستقبلية.

د- **برامج التنمية المهنية المستمرة:** التي تساعد على تطوير القادة وتزيد من قدرتهم على تحسين المدرسة وجهود التطوير بها، وتحقق الربط بين التعلم والممارسة، وتسهم في تحقيق الهدف بعيد المدى وهو الاحتفاظ بالقادة المتميزين والإسهام في تبني مفاهيم التنمية القيادية المستدامة.

خامسا: متطلبات التصور المقترح وآليات تنفيذه

1- قيام الإدارات التعليمية بدورها في التخطيط للتعاقب القيادي بمدارسها

وذلك من خلال الإجراءات الآتية:

- إشراك مسئولين من المديرية التعليمية التابعة لها الإدارة في التخطيط لتعاقب القيادات بمدارسها.
- تأسيس وحدة داخل كل إدارة تعليمية لتخطيط التعاقب القيادي بمدارسها.
- وضع خطة مكتوبة ومعلنة للتعاقب القيادي داخلها.
- تبني مداخل متنوعة للكشف عن ذوي المواهب القيادية المرتفعة بالمدارس.
- الدمج بين تخطيط التعاقب وبرامج تنمية المهارات القيادية.
- توزيع أدلة لتخطيط التعاقب القيادي في المدارس التابعة لها.

ISSN /2682-3489

- تحديد الوظائف القيادية بالمدارس التي ستكون شاغرة في المستقبل القريب.
- وضع قائمة بمعايير الأداء لقياس المهارات القيادية المطلوبة لتولي هذه الوظائف مع توثيق ونشر هذه المعايير في جميع أنحاء الإدارة التعليمية.
- اختيار المرشحين المحتملين لهذه المناصب الذين تتوافر فيهم المعايير من بين الأفراد الموجودين حاليا في الإدارة التعليمية.
- تنظيم برنامج رسمي داخل كل إدارة تعليمية لإعداد القادة المحتملين.
- تقييم القادة المرشحين واختيار المناسب منهم للتعيين في الوظائف القيادية الشاغرة.
- توفير برامج التهيئة والدعم لمديري المدارس المعينين حديثا.
- تحديد الأفراد القادرين على تقديم التوجيه والدعم المطلوب والتأكد من التزامهم بخطة التعاقب القيادي.

2- قيام المدارس بدورها في التخطيط للتعاقب القيادي لمديريها

وذلك من خلال الإجراءات الآتية:

- تنظيم ورش عمل للتعريف بأهمية التخطيط للتعاقب القيادي وخطواته.
- تضمين تخطيط التعاقب القيادي في التخطيط السنوي للمدرسة.
- الكشف عن الأفراد ذوي المواهب القيادية بالمدرسة وترشيحهم لتولي الوظائف القيادية.
- مساعدة المرشحين على تطوير خطط التنمية القيادية الذاتية.
- تركيز خطة التعاقب على احتياجات المدرسة التي تساعد على تنفيذ خطط الإصلاح في المستقبل.
- معايشة القادة المحتملين لمواقف وخبرات قيادية متنوعة داخل المدرسة وخارجها.
- تكليف القادة المحتملين بمهام ومشروعات تساعدهم على النمو والتطور.
- نمذجة الأدوار القيادية من قبل مديري المدارس الحاليين للقادة المحتملين.
- التأكد من المرشحين المحتملين يتحركون في المسار الصحيح للالتحاق بالوظيفة القيادية في الوقت المناسب.
- تكليف أشخاص متنوعي الخصائص والقدرات بتخطيط التعاقب لمنع القادة الحاليين من استنساخ أنفسهم في الجيل القادم.

ISSN /2682-3489

- النظر إلى التخطيط للتعاقب القيادي على أنه عملية مستمرة ومتطورة.

3- التزام الأفراد المرشحين بتطوير أنفسهم استعداد لتولي الوظائف القيادية

وذلك من خلال الإجراءات الآتية:

- تخصيص ما لا يقل عن خمس ساعات أسبوعيا للتعلم القيادي.
- الانتظام في البرنامج الرسمي الذي تعقده كل إدارة تعليمية لإعداد القادة المحتملين.
- التطبيق العملي في بيئة العمل لما يتم تعلمه وتوثيق الشواهد.
- تنفيذ التكليفات القيادية المطلوبة في الوقت المحدد.
- اختيار قيادي من ذوي الخبرة وملازمته ليكون بمثابة المرشد والموجه والقدوة في العمل القيادي.
- تطوير خطة للتنمية القيادية الذاتية تضمن التطوير المستمر والإلمام بكل ما هو جديد في التخصص.

سادسا: معوقات التصور المقترح وسبل التغلب عليها

1. **نقص الموارد المادية:** يقف نقص الموارد المادية عائقا أمام تنفيذ الكثير من الإجراءات التي يتطلبها التصور المقترح؛ حيث يتطلب التصور المقترح تبني الكثير من الإجراءات التي تحتاج إلى دعم مالي مثل تنظيم برنامج رسمي للمرشحين، وتنظيم برامج تهيئة وإرشاد للمعينين حديثا، وتكليف أشخاص من ذوي الخبرة بالعمل كمدربين للقادة الجدد فضلا عن توفير الحوافز المادية المناسبة لكل المشاركين في هذه البرامج. ويمكن التغلب على هذه الصعوبة من خلال تعظيم الموارد الذاتية للمدارس ومشاركة المجتمع المحلي الفعالة في تمويلها شريطة اقتناعهم بجدواها، مع إعطاء المدارس الصلاحيات الكافية للبحث عن موارد بديلة للإنفاق مثل تطوير سياسة الوقف التعليمي والوحدة المنتجة.
2. **قصور القدرات والمهارات:** حيث يتطلب التصور المقترح وجود متخصصين في إدارة الموارد البشرية لديهم المهارات والقدرات اللازمة لتحقيق النجاح في تخطيط التعاقب القيادي بالمؤسسات التعليمية، وكذلك متخصصين في الكشف عن المواهب القيادية بالمدارس وتصميم البرامج اللازمة لتطويرهم حسب احتياجاتهم الآنية والمستقبلية في ظل صعوبة التنبؤ بالكفايات المطلوبة للقيادات المدرسية في

ISSN /2682-3489

المستقبل. ويشير استقراء واقع النظام التعليمي الحالي في مصر إلى ندرة وجود مثل هذه الكفاءات. ويمكن التغلب على هذه الصعوبة من خلال إقامة شراكات وتحالفات وتعاون بين المدارس والأقسام الأكاديمية بالجامعات وتشكيل فريق من متخصصي التخطيط التربوي والموارد البشرية يكون بمثابة بيت الخبرة والاستشارات لممارسات تخطيط التعاقب القيادي في كل محافظة.

3. **قلة دعم السلطة المركزية:** فقد يؤدي عدم وجود تجارب ناجحة في تخطيط التعاقب القيادي، فضلا عن قصور اللوائح المنظمة لاستقطاب وتعيين القيادات المدرسية إلى قلة دعم السلطة المركزية لعملية تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر. ويمكن التغلب على هذه الصعوبة من خلال نشر ثقافة التعاقب القيادي الفعال لدى القيادات التعليمية على مستوى المديريات والإدارات التعليمية والمدارس من خلال تبصيرهم بالمكتسبات التي تعود على المدرسة وعلى قياداتها نتيجة تطبيق هذه العملية، كما يساعد في التغلب على هذه الصعوبة عرض التجارب الناجحة لمؤسسات تعليمية في دول عربية وأجنبية وإجراء المقارنات المرجعية كوسيلة لإقناع الإدارة العليا.
4. **تزايد الضغوط وأعباء العمل:** على كل من مديري الإدارات التعليمية ومديري المدارس والمعلمين المرشحين لتولي مناصب قيادية نتيجة الانخراط في ممارسات تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر فضلا عن الأعباء الملقاة على عاتقهم حاليا للوفاء بمتطلبات ضمان الجودة والاعتماد والمحاسبية. ويمكن التغلب على هذه الصعوبة من خلال تقليل العبء التدريسي للمعلمين المرشحين لوظائف قيادية، وأن تكون البرامج التدريبية لهم في غير أوقات العمل الرسمية.

خاتمة الدراسة:

في ظل السعي نحو استقطاب واختيار مديرين مؤهلين تأهيلا جيدا لديهم القدرة على قيادة مدارس التعليم العام في مصر في بيئة شديدة التعقيد محفوفة بالتحديات؛ يصبح التخطيط للتعاقب القيادي ضرورة لابد منها، كما يعد تقديم تصور مقترح للتخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر ضمن المسئوليات الملقاة على عاتق الباحثين في تخصص أصول التربية بكليات التربية في الجامعات المصرية

ISSN /2682-3489

للاسترشاد به حال تبني هذا المدخل من الجهات المسئولة عن الإشراف على هذه المدارس في مصر، والله الموفق والمستعان.

المراجـــع

أولا: المراجع العربية

1- البواردي، فيصل عبد الله (2017). تحديات خطط التعاقب القيادي في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية، **المجلة العربية للإدارة**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مج 37، ع 2، 195- 218.

2- الحسيني، عزة أحمد (2015). الجدارات القيادية وتحسين الأداء المدرسي في جمهورية مصر العربية، **مجلة الإدارة التربوية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، س 2، ع 5، 15- 64.

3- الخطيب، محمود؛ محمد، نبيل؛ فتحي، سامية (2014) تطبيق نموذج تخطيط التعاقب في بيئة الأعمال المصرية: دراسة على قطاع الاتصالات المصرية، **المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية**، كلية التجارة، جامعة حلوان، مج 28، ع 1، 369- 395.

4- الزحامي، عبد الخالق دخيل الله (2009). **تعاقب مديري التربية والتعليم وعلاقته بفاعلية التنظيم بإدارة التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

5- حسام الدين، مها ياسر (2017). **أثر تخطيط التعاقب الوظيفي على اختيار قيادات المجتمع الجامعي: دراسة تطبيقية على الجامعات الخاصة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التجارة، جامعة عين شمس.

ISSN /2682-3489

6- حسب النبي، أحمد محمد (2017). أفضل النماذج النظرية في مجال التخطيط للتتابع القيادي والوظيفي، **مجلة العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مج 25، ع 3، 522- 545.

7- حسين، محمد فتحي (2013). الاتجاهات الحديثة في اختيار القيادات الوسطى والتنفيذية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع 154، ج 2، 105- 181.

8- راغب، إيمان زغلول (2008). بنية مقترحة لإدارة الموارد البشرية بمدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ع 32، ج 3، 315- 427.

9- سليمان، ظلال عادل (2015). تصور مقترح لمعايير اختيار القيادات المدرسية في مصر على ضوء أدوارهم التربوية وبعض التوجهات المعاصرة، **مجلة المعرفة التربوية**، الجمعية المصرية لأصول التربية، مج 3، ع 5، 211- 253.

10- شريف، شريف محمد (2009). إعداد القيادات الإدارية المدرسية في مصر في ضوء خبرات بعض الدول، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع 63، 195 - 242.

11- محمود، هدى سليمان (2018). **أثر تخطيط التعاقب الوظيفي على تنمية الموارد البشرية لاستدامة المؤسسات الاقتصادية المصرية: دراسة مقارنة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس.

12- يعقوب، خالد عطية (2008). علاج الوهن الإداري في المدارس في مصر في ضوء خبرات بعض الدول، **المؤتمر العلمي التاسع، " تطوير التعليم في الوطن العربي: الواقع والمأمول"**، كلية التربية، جامعة الفيوم، 88- 123.

13- ـــــــــــــــ(2009). تصور مقترح للاحتراف في الإدارة المدرسية في مصر في ضوء خبرة إسبانيا، **المؤتمر العلمي العربي الرابع – الدولي الأول –، "التعليم وتحديات المستقبل"**، جمعية الثقافة من أجل التنمية وجامعة سوهاج، مج 2، 195- 222.

ثانيا: المراجع الأجنبية

ISSN /2682-3489

14- *Aarons, D. I., (2010). Policymakers urged to promote principal development.* ***Education Week****, 29(23), 1-14.*

15- *Adams, K.L. & Hambright, W.G. (2004). Encouraged or discouraged? Women teacher leaders becoming principals.* ***Clearing House****, 77(5), 209-211.*

16- *Bartlett, C. (2011)* ***Principal Succession: Trends and Impacts****. Published Doctor of Education dissertation, University of Houston.*

17- *Battle, D. (2010).* ***Principal ttrition and mobility: Results from the 2008-09 Principal Follow-up Survey*** *(NCES 2010-337).U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.*

18- *Beabout, B., Carr-Chellman, A., Alkandari, K., Gursoy, H., Ma, Z. & Pastore, R. (2008). The perceptions of New Orleans educators on the process of rebuilding the New Orleans school system after Katrina,* ***Journal of education for students placed at risk****, 13, 212-237.*

19- *Beck, R. & Conchie, B. (2012).* ***A succession plan that works****. Retrievedfromhttp://www.gallup.com/strategiccons ulting/155507/Succession-Plan-Works.aspx.*

20- *Bengston, E. G. (2010).* ***Examining principal succession: Perspectives of principals and central office leaders****. Published Doctor of Education dissertation, University of Wisconsin- Madison.*

21- *Blakely, P. & Tomlin, A. (2008).* ***Adult education, issues and developments****. New York: Nova Science Publishers.*

22- *Boyne, G., James, O., John, P., & Petrovsky, N. (2011). Top management turnover and organizational performance: A test of a contingency model.* ***Public Administration Review****, 71(4), pp.572-581.*

ISSN /2682-3489

23- *Bierly, C. & Shy, E. (2013).* ***Building pathways: How to develop the next generation of transformational school leaders****. Boston, MA: Bain and Company.*

24- *Brittingham, S. L. (2009). Principal succession in a fast-growing district.* ***School Administrator****, 66(11), 22-23.*

25- *Browne-Ferrigno, T., & Muth, R. (2008). Recruitment and retention of quality principals: Essential for successful schools.* ***Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development****, 20, 19–45.*

26- *Butler, K. & Roche-Terry, D. E., (2002). Succession planning: Putting an organization's knowledge to work.* ***Nature Biology****, 20(2), 201-202.*

27- *Brundrett, M., Rhodes, C., & Gkolia, C. (2006). Planning for leadership succession: Creating a talent pool in primary schools.* ***International Journal of Primary, Elementary, and Early Years Education****, 34(3), 259-268.*

28- *Bush, T. (2011). Succession planning and leadership development for school principals: comparing English and South African approaches,* ***Compare: A journal of comparative and international education*** *41, 785-800.*

29- *Byham, W.C.; Smith, A. B. & Paese, M.J. (2002).* ***Grow Your Own Leaders: How to Identify, Develop, and Retain Leadership Talent****, Upper Saddle River, Prentice Hall.*

30- *Calareso, J. P. (2013). Succession planning: The key to ensuring leadership.* ***Planning for Higher Education****, 41(3), 27-33.*

31- *Carey, D.C., Ogden, D., & Roland, J.A. (2000).* ***CEO Succession****. New York: Oxford University Press.*

32- *Chapman, J. D. (2005).* ***Recruitment, retention and development of school principals****. Retrieved from*

ISSN /2682-3489

the UNESCO website: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001409/140987e.pdf.

33- *Charan, R., Drotter, S., & Noel, J. (2011).* ***The leadership pipeline: How to build the leadership powered company****. (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.*

34- *Cieminski, A. (2015).* ***Practices That Support Principal Succession****. Published Doctor of Education dissertation, University of Northern Colorado.*

35- *Clark; M. (2015).* ***Leadership Formation for Succession: Examining Leadership Development at U.S. Catholic Schools Sponsored by the Congregation of Holy Cross****. Published Doctor of Education dissertation, Creighton University.*

36- *Collins, J. (2001).* ***Good to great: Why some companies make the leap and others don't****. New York, NY: HarperCollins Publishers.*

37- *Cotton, K. (2003).* ***Principals and student achievement: what the research says****. Alexandria Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.*

38- *Crow, G. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: Perspectives on socialization.* ***Journal of Educational Administration.*** *44(4), 310- 325.*

39- *D'Arbon, T., Duignan, P., & Duncan, D.J. (2002). Planning for future leadership in schools: An Australian study.* ***Journal of Educational Administration****, 40(5), 468- 485.*

40- *Daresh, J. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problem.* ***Educational Administration Quarterly****, 40 (4) 495-517.*

41- *Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., & Orr, M. T., (2010).* ***Preparing principals for a***

ISSN /2682-3489

changing world: Lessons from effective school leadership programs. *San Francisco, CA: Jossey-Bass.*

42- *Drucker, P. E. (1999).* ***Management challenges for the 21st century***. *New York: Harper Collins.*

43- *Dym, B., Egmont, S., & Watkins, L. (2011).* ***Managing leadership transition for nonprofits: Passing the torch to sustain organizational excellence***. *Saddle River, NJ: FT Press.*

44- *Escalante, K. (2016).* ***Building Leadership Capacity to Support Principal Succession***. *Published Doctor of Education dissertation, University of Southern California.*

45- *Fink, D. (2010).* ***The succession challenge: Building and sustaining leadership capacity through succession management***. *Thousand Oaks, CA: Sage Publications.*

46- *Fink, D., & Brayman, C. (2004). Principals' succession and educational change.* ***Journal of Educational Administration***, *42(4/5), 431-449.*

47- *Fink, D. & Brayman, C. (2006). School leadership succession and the challenges of change.* ***Educational Administration Quarterly***, *42(1), pp. 62-89.*

48- *Fitzgerald, M. & Sabatino, A. (2014).* ***Leadership succession planning in Catholic education: An ongoing plan for leadership development, identification, and selection***. *Arlington, VA: National Catholic Education Association.*

49- *Fullan, M. (2005).* ***Leadership and sustainability: System thinkers in action***. *Thousand Oaks, California: Corwin Press.*

50- *Fullan, M. (2009). Leadership development: The larger context.* ***Educational Leadership***, *67(2), 45-49.*

51- *Fulmer, R. & Conger, J. (2004).* ***Growing your company's leaders: How great organizations use***

ISSN /2682-3489

succession management to sustain competitive advantage. *New York: American Management Association.*

52- *Fuller, E. J., Young, M. D. & Baker, B. (2007). The relationship between principal characteristics, principal turnover, teacher quality and student Achievement.* ***In annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL***.

53- *Fuller, E. J. & Young, M. D. (2009).* ***Tenure and retention of newly hired principals in Texas***. *University Council for Educational Administration, Department of Educational Administration, University of Texas at Austin.*

54- *Fulton-Calkins, P., & Milling, C. (2005). Community college leadership: an art to be practiced: 2010 and beyond.* ***Community College Journal of Research and Practice****, 29(3), 233-250.*

55- *Geroy, G., Caleb, D., & Wright, P.C. (2005). Understanding and articulating effective succession planning: A means for infusing influence by NAITTE constituencies.* ***The Journal of Industrial Teacher Education****, I (42), 24-40.*

56- *Grace, G. & O'Keefe, J. (2007). Catholic schools facing the challenges of the 21st century: An overview. In Grace, G. & O'Keefe, J. (eds.)* ***International Handbook of Catholic Education*** *(Vol. 1), 1-11. New York, NY: Springer.*

57- *Grachinsky, C. R. (2008).* ***Planning for the continuity of a school's vision and culture before leadership succession events*** *Published Doctor of Education dissertation, Grand Canyon University.*

58- *Groves, K. S. (2007). Integrating leadership development and succession planning best practices.* ***Journal of Management Development****, 26(3), 239-260.*

ISSN /2682-3489

59- *Gross, S. (2006).* ***Leadership mentoring: Maintaining school improvement in turbulent times****. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.*

60- *Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995.* ***Educational Administration Quarterly****, 32 (1) 5-44.*

61- *Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995.* ***School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice****, 9(2), 157-191.*

62- *Hargreaves, A., & Goodson, I. (2003). Change over time? A study of culture, structure, time and change in secondary schooling.* ***Project #199800214****. Chicago: Spencer Foundation of the United States.*

63- *Hargreaves, A. & Fink, D. (2003). Sustaining leadership.* ***Phi Delta Kappan****, 84(9), 693- 700*

64- *Hargreaves, A. & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership.* ***Educational leadership****, 61 (7), 8-13.*

65- *Hargreaves, A. & Fink, D. (2006).* ***Sustainable leadership.*** *San Francisco, CA: Jossey- Bass.*

66- *Hargreaves, A. & Fink, D. (2011). Succeeding leaders: Supply and demand. In R. E. White & K. Cooper (Eds.),* ***Principals in succession: Transfer and rotation in educational administration*** *(pp. 11-26). New York, NY: Springer.*

67- *Hart, A. W. (1991). Leader succession and socialization: A synthesis.* ***Review of Educational Research****, 61(4), 451-474.*

68- *Hart, A.W. (1993).* ***Principal succession: Establishing leadership in schools****. Albany, New York: State University of New York Press.*

ISSN /2682-3489

69- *Hart, A. W. (1995). Reconceiving school leadership: Emergent Views.* ***The Elementary School Journal****, 96(1), 9-28.*

70- *Hartle, T. & Thomas, K. (2006).* ***Growing tomorrow's school leaders: The challenge****. Retrieved from http://www.haygroup.com/Downloads/uk/misc/Growing_Tomorrows_School_Le aders.pdf.*

71- *Howley, A., Andrianaivo, S. & Perry, J. (2005). The pain outweighs the gain: Why teachers don't want to become principals.* ***Teachers College Record****, 107(4), pp. 757-782.*

72- *Kavanagh, M. & Ashkanasy, M. (2006). The impact of leadership and change management strategy on organizational culture and individual acceptance of change during a merger.* ***British Journal of Management****, 17, 81-103.*

73- *James-Ward, C. (2013). The coaching experience of four novice principals.* ***International Journal of Mentoring and Coaching in Education****, 2(1), 21-33.*

74- *Joseph, S. (2009). Planning to grow your own principal preparation programs: Cultivating excellence in tough economic times.* ***Educational Planning****, 18(2), 35- 41.*

75- *Kearney, K. (2010).* ***Effective principals for California schools: Building a coherent leadership development system****. San Francisco, CA: WestEd. Retrieved from www.WestEd.org/cs/we/view/rs/1020*

76- *Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2002).* ***The leadership challenge: How get extraordinary things done in organizations*** *(3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.*

77- *Kruger, M. L. (2008), School leadership, sex and gender: Welcome to difference.* ***International Journal of Leadership in Education****, 11(2), 155-168.*

ISSN /2682-3489

78- *Lakomski, G. (2001). Organizational change, leadership and learning: culture as cognitive process.* ***The International Journal of Educational Management****, 15(2), 68-88.*

79- *Lambert, L. (2003).* ***Leadership capacity for lasting school improvement****. Alexandria, VA: Association and Supervision of Curriculum and Instruction.*

80- *Lamoureux, K., Campbell, M., & Smith, R. (2009).* ***High impact succession management****. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507599.pdf*

81- *Leithwood, K. (2007). What we know about educational leadership.* ***Intelligent Leadership****, 41–66.*

82- *Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004).* ***How Leadership influences student learning****.*

83- *Levine, A. (2005).* ***Educating school leaders****. The education schools project.*

84- *Levy, A. J., Fields, E. T. & Jablonski, E. S. (2006). What we know and don't know about the consequences of science and math teacher turnover.* ***Center for Science Education at Education Development Center, Inc. Newton.***

85- *Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., and Anderson, S. (2010).* ***Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning****. University of Minnesota: Center for Applied Research and Educational Improvement.*

86- *Macmillan, R. B., Meyer M. J., Northfield S., & Foley, M. (2011). The school district and the development of trust in new principals: Policies and actions that influence succession. In R. E. White & K. Cooper (Eds.),* ***Principals in succession: Transfer and rotation in educational administration*** *(pp. 27-40). New York, NY: Springer.*

ISSN /2682-3489

87- *Mamascall, B. & Leithwood, K. (2010). Investing in leadership: The district's role in managing principal turnover.* ***Leadership and Policy in Schools****, 9(4), 367–383.*

88- *Markow, D., Macia, L., & Lee, H. (2013).* ***The MetLife survey of the American teacher: Challenges for school leadership****. Retrievedfrom https://www.metlife.com/*

89- *Masci, F., Cuddapah, J. & Pajak, E. (2008). Becoming an agent of stability: Keeping your school in balance during the perfect storm.* ***American Secondary Education****, 46(2) 57-68.*

90- *Maxwell, L. A. (2009). Crisis in school leadership seen brewing in California.* ***Education Week****, 29(10), 9.*

91- *Meyer, M. J., Macmillan, R. B., & Northfield, S. (2009). Principal succession and its impact on teacher morale.* ***International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice****, 12(2), 171-185.*

92- *Mitgang, L., Gill, J., & Cummins J. H. (2013).* ***Districts matter: Cultivating the principals urban schools need****. Retrieved from http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/district- policy-and-practice/Pages/default.aspx*

93- *Murphy, J., Elliot, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2006).* ***Learning-centered leadership: A conceptual foundation****. Vanderbilt University.*

94- *Muth, R., Browne-Ferrigno, T., Bellamy, T., Fulmer, C., & Silver, M. (2013). Using teacher instructional leadership as a predictor of principal Leadership.* ***Journal of School Leadership****, 23(1), 122-151.*

95- *Myung, J., Loeb, S., & Horng, E. (2011). Tapping the principal pipeline: Identifying talent for future school leadership in the absence of formal succession management programs.* ***Educational Administration Quarterly*** *47(5), 695-727.*

ISSN /2682-3489

96- *National Association of Independent Schools (2010). **The state of independent school leadership 2009: Report of survey research among heads and administrators**. Washington, D.C.*

97- *National Association of Secondary School Principals (2002). **Principal-shortage**.Retrieved.from: http://www.principals.org/Content.aspx?topic=47100.*

98- *National Center for Education Statistics (2014). **Principal attrition and mobility: Results from the 2012-13 principal follow-upsurvey**.Retrievedfrom http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2014064*

99- *Odden, A. (2011). **Strategic management of human capital in education: Improving instructional practice and student learning in schools**. New York, New York: Routledge.*

100- *Odden, A. and Kelly, J.A. (2008). **Strategic management of human capital in public education**. Consortium for Policy Research in Education, Madison, WI: University of Wisconsin Madison.*

101- *Olson, L. (2008). Lack of school leadership seen as a global problem. **Education Week**, 27(33), 8.*

102- *Orr, M. T., King, C. LaPointe, M. (2010). **District developing leaders: Lessons on consumer actions and program approaches from eight urban districts**. Education Development Center, Inc. Retrieved from http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/districts-developing-leaders-executive-summary.pdf*

103- *Peters, A. (2011). (Un)planned failure: Unsuccessful succession planning in an urban district. **Journal of School Leadership**, 21, 64-86.*

ISSN /2682-3489

104- *Peters, A.; Reed, L.; Kingsberry, F. (2018). Dynamic Leadership Succession: Strengthening Urban Principal Succession Planning.* ***Urban Education****, 53(1) 26 –54.*

105- *Quinby, L. (2015). Changing horses midstream: The dangers of unplanned head transitions.* ***Independent School****, 74(3), 60-66.*

106- *Reynolds, C., Brayman, C. & Moore, S. (2008). Women and secondary school principal rotation: A study of the beliefs of decision makers in four provinces.* ***Canadian Journal of Education****, 31(1), 32-55.*

107- *Riddick, F. (2009).* ***What is your bench strength? An exploration of succession planning in three large school districts in a southeastern state****. Published Doctor of Education dissertation University of Houston.*

108- *Rothwell, W. J. (2005).* ***Effective Succession Planning****. New York: American Management Association.*

109- *__ (2010).* ***Effective succession planning: Ensuring leadership continuity and building talent from within*** *(4th ed.). New York, NY: AMACOM.*

110- *Rothwell, W. J., Jackson, R. D., Knight, S. C., & Lindholm, J. E. (2005).* ***Career planning and succession management: Developing your organization's talent-for today and tomorrow****. Westport, CT: Praeger.*

111- *Santora, J. C., Sarros, J. C., & Cooper, B. K. (2011). Australian and U.S. perspectives of nonprofit executive succession planning.* ***The Business Review, Cambridge****, 18(2), 16-22.*

112- *Schettler, E., K. (2014).* ***Passing the Torch: Leadership Succession in Integrated Socially Just Elementary Schools****, Published Doctor of Education dissertation, University of Wisconsin- Madison.*

ISSN /2682-3489

113- *Schmidt-Davis, J. & Bottoms, G. (2011).* ***Who's next? Let's stop gambling on school performance and plan for principal succession****. Atlanta, GA: Southern Regional Education Board.*

114- *Shelton, S. (2009).* ***Strong leaders strong schools 2008 state laws.*** *Retrieved from The Wallace Foundation Website.*

115- *Steele, F. (2015).* ***Principal Experiences of Succession****. Published Doctor of Education dissertation, Oklahoma State University.*

116- *Stutsman, K. K. (2007).* ***An examination of principal shortages in Florida school districts: Implications for succession planning for principal replacement****. Published Doctor of Education dissertation, University of Northern Colorado.*

117- *Teixeira, J.B. (2012).* ***Identifying future sacred heart administrators by examining the characteristics, commonalities, and personal motivations of current school leaders****. Published Doctor of Education dissertation. Northcentral University.*

118- *Trickel, M. (2015).* ***The Exploration of Executive Leadership Succession Planning Strategies in New Jersey Community Colleges****. Published Doctor of Education dissertation, Grand Canyon University.*

119- *Tucker, M. S. & Codding, J. B. (2002) Preparing principals in the age of accountability. In M.S. Tucker and J. B. Codding (Eds.),* ***The principal challenge: Leading and managing schools in an era of accountability*** *(pp. 1-40). San Francisco, CA: Jossey-Bass.*

120- *Turnbull, B. J., Riley, D. L., Arcaira, E. R., Anderson, L. M., & Macfarlane, J. R. (2013). Six Districts Begin the Principal Pipeline Initiative,* ***1(July),*** *1–84.*

121- *Villani, S. (2006).* ***Mentoring and induction programs that support new principals****. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.*

ISSN /2682-3489

122- *Wallace Foundation. (2007). Getting principal mentoring right: lessons from the field. (A Wallace "Perspective" Report).*

123- *Wallace Foundation (2009).* ***Assessing the effectiveness of school leaders new directions and new processes*** *(A Wallace "Perspective" Report).*

124- *Wharton, C. R. (2005, February 15). Personal reflections on leadership.* ***Vital Speeches of the Day****, 71(9), 270.*

125- *Whitaker, K. S. (2003). Principal role changes and influence on principal recruitment and selection: An international perspective.* ***Journal of Educational Administration****, 41(1) 37-54.*

126- *White, R. E., & Cooper, K. (2011). Introduction. In R. E. White & K. Cooper (Eds.),* ***Principals in succession: Transfer and rotation in educational administration*** *(pp. 1-6). New York, NY: Springer.*

127- *World Commission on Environment and Development (1987).* ***Our common future****. New York: United Nations General Assembly.*

128- *Young, M. & Fuller, E. (2009). Tenure and retention of newly hired principals in Texas.* ***Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association****, 1-21.*

129- *Zepeda, S. J., Bengtson, E., & Parylo, O. (2012). Examining the planning and management of principal succession.* ***Journal of Educational Administration****, 50, 136–158.*

ISSN /2682-3489

المـلاحق

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة الأساتذة محكمي أداة الدراسة الميدانية مرتبة أبجديا

م	الاسم	الوظيفة
1	أ.د/ اسماعيل محمد دياب	أستاذ أصول التربية – كلية التربية – جامعة دمنهور
2	أ.د/ أشرف السعيد	أستاذ أصول التربية – كلية التربية – جامعة المنصورة
3	أ.د/ سـامي فتحـي عمارة	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية– كلية التربية– جامعة دمنهور.
4	أ.د/ علـي عبـد ربـه حسين حماد	أستاذ أصول التربية – كلية التربية– جامعة المنصورة.
5	أ.د/ عنتر لطفي محمد	أستاذ أصول التربية – كلية التربية– جامعة الإسكندرية.
6	أ.د/ فتحـي درويـش عشيبه	أستاذ الإدارة التعليمية ووكيل كلية التربية للدراسات العليا– جامعة دمنهور.
7	أ.د/ ماجد الحازمي	أستاذ ورئيس قسم التربية الإسلامية والمقارنة– كلية التربية – جامعة أم القرى.
8	أ.د/ محمد إبراهيم أبو خليل	أستاذ التخطيط التربوي ووكيل كلية التربية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة – جامعة دمنهور.
9	أ.د/ محمـد عطـوه مجاهد	أستاذ أصول التربية– كلية التربية – جامعة المنصورة.

ISSN /2682-3489

10	أ.د/ محمد مجاهد زين الدين	أستاذ أصول التربية – كلية التربية– جامعة الأزهر
11	أ.د/ وفاء حسن مرسي	أستاذ أصول التربية– كلية التربية – جامعة دمنهور

ملحق رقم (2)

استمارة للكشف عن إمكانية التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر

سعادة الأستاذ الدكتور/ .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .... وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة يتطلب الجزء الميداني منها الكشف عن إمكانية التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعلم العام في مصر من وجهة نظر عينة من المتخصصين في التخطيط التربوي من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.

ولما كنتم من المتميزين في مجال تخصصكم القادرين على تقديم إضافة نوعية في الحقل التربوي، آمل تكرم سيادتكم بقراءة عبارات الاستمارة والإجابة عنها في ضوء خبرتكم علما بأن هذه المعلومات لن تستخدم لأي غرض آخر غير البحث العلمي وستكون على أعلى درجة من السرية والخصوصية.

ملحوظة:

التعاقب القيادي: عملية توجد في كل منظمة تتمثل في ترك أحد القادة الإداريين لمنصبه وتعيين آخر خلفا له.

أولا: بيانات أولية:

الاسم (اختياري): .....

الكلية: .....

الجامعة: .....

ISSN /2682-3489

المحور الأول: أهمية التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر

م	العبـــارات	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
1	توفير عدد كاف من المرشحين المؤهلين لتولي الوظائف القيادية بالمدرسة.			
2	ضمان وجود مسارات متعددة لتطوير المهارات القيادية لمديري المدارس.			
3	تمكين المدارس من تحديد احتياجاتها الحالية والمستقبلية من الوظائف القيادية.			
4	تزايد مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين بالمدارس.			
5	إعداد الأفراد المتميزين ليكونوا صفا ثانيا من القيادات المدرسية.			
6	تعيين الشخص المناسب في المكان المناسب لكل وظيفة قيادية.			
7	تحديد نقاط القوة والضعف في رأس المال البشري بالمدارس.			
8	ترتيب أولويات المدارس المرتبطة باحتياجات التدريب والتطوير.			
9	تعزيز التفكير الإيجابي في مستقبل المدرسة.			
10	تمكين المرشحين من ممارسة بعض المهام القيادية بشكل عملي.			

ISSN /2682-3489

11	جعل قيادة المدرسة مهنة أكثر جاذبية.			
12	تعزيز التحسين المدرسي على المدى الطويل			
13	تقديم الدعم المطلوب للقيادات المدرسية في بداية تعيينهم وطوال سنوات عملهم.			
14	مبررات أخرى ترون إضافتها.....			

المحور الثاني: خطوات التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام في مصر

م	العبـارات	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
	أ- متطلبات الإعداد للتعاقب القيادي			
1	تحديد الوظائف القيادية بالمدارس التي ستكون شاغرة في المستقبل القريب.			
2	تأسيس وحدة داخل كل إدارة تعليمية لتخطيط التعاقب القيادي بمدارسها.			
3	توزيع الإدارة التعليمية أدلة لتخطيط التعاقب القيادي في المدارس التابعة لها.			
4	تبني مداخل متنوعة للكشف عن ذوي المواهب القيادية المرتفعة بالمدارس			
5	الدمج بين تخطيط التعاقب وبرامج تنمية المهارات القيادية.			
6	معايشة القادة المحتملين لمواقف وخبرات قيادية متنوعة			
7	نمذجة الأدوار القيادية من قبل مديري المدارس الحاليين.			
8	دعم القيادات العليا بالمديريات والإدارات التعليمية لخطط التعاقب القيادي.			
9	تنظيم برنامج رسمي داخل كل إدارة تعليمية لإعداد			

ISSN /2682-3489

	القادة المحتملين.			
10	تكليف القادة المحتملين بمهام ومشروعات تساعدهم على النمو والتطور.			
11	وجود خطة مكتوبة ومعلنة للتعاقب القيادي داخل كل إدارة تعليمية			
ب- متطلبات إدارة حدث التعاقب القيادي				
12	تحليل ملف الإنجاز القيادي لكل مرشح.			
13	مراجعة نتائج تقييم التعلم للمرشحين.			
14	استطلاع رأي الرئيس المباشر للمرشح.			
15	إجراء مقابلة شخصية مع المرشح قبل اتخاذ القرار النهائي بتعيينه.			
ج- متطلبات تمكين القائد الجديد وتحقيق التنمية القيادية المستدامة				
16	توفير برامج التهيئة والدعم لمديري المدارس المعينين حديثا.			
17	تنظيم برامج الإرشاد والمزاملة للقادة الجدد.			
18	تفعيل خطة التنمية القيادية الذاتية لكل قائد.			
19	تطوير برامج التنمية القيادية واستمراريتها.			
20	متطلبات أخرى ترون إضافتها:			

المحور الثالث: الصعوبات التي تقف عائقا أمام التخطيط للتعاقب القيادي بمدارس التعليم العام

م	العبارات	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة

ISSN /2682-3489

م	العبـــارات	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
1	قلة وجود تجارب ناجحة في تخطيط التعاقب القيادي يمكن الاقتداء بها.			
2	ارتفاع كلفة برامج تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام.			
3	قصور اللوائح المنظمة لاستقطاب وتعيين القيادات المدرسية.			
4	ندرة المتخصصين في تخطيط التعاقب القيادي بمرحلة التعليم قبل الجامعي.			
5	عدم وجود نظام حوافز فعال لدعم تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام.			
6	قلة اهتمام السلطة المركزية ببناء ثقافة تخطيط التعاقب القيادي.			
7	كثرة الأعباء الملقاة على المعلمين بسبب متطلبات الاعتماد والمحاسبية.			
8	صعوبة التنبؤ بالكفايات المطلوبة للقيادات المدرسية في المستقبل.			
9	عدم توافر آلية مكتوبة للكشف عن المواهب القيادية بالمدارس.			
10	ضعف البرامج التدريبية الهادفة إلى تطوير المرشحين المحتملين لقيادة المدرسة.			
11	صعوبات أخرى ترون إضافتها			

ISSN /2682-3489

م	العبـــارات	درجة الموافقة		
		كبيرة	متوسطة	صغيرة
	.....			
	.....			

ISSN /2682-3489