دراسة مقارنة لإرشاد مديرين المدارس الجدد في انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وإمكانية الإفادة منها في مصر

إعداد

د. محمد أحمد عبد العظيم

المدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية جامعة المنيا

الملخص.

يواجه مدير المدرسة خلال العام الأول من توليه مسؤولية إدارة المدرسة بعض الصعوبات في كيفية القيام بالأدوار والمهام المطلوبة منه، وكذلك بعض التحديات في التعامل مع المعلمين ومع السلطة الأعلى ومع أولياء الأمور، وفي الاندماج في ثقافة المدرسة، وفي التعامل مع كثرة التغييرات التربوية، وفي مقاومة المعلمين له، وتمسك العاملين بنمط المدير السابق ورفض أسلوب المدير الجديد، وفي ظل ذلك يحتاج المدير الجديد إلى الدعم المهني بشكل غير تقليدي، فلا تُجدي الدورات التدريبية الشكلية، ولكنه يحتاج إلى التعلم من الخبرة، والتعلم في مكان العمل، والتعلم القائم على حل المشكلات، وإلى الدعم الإداري والنفسي والاجتماعي، ويتم ذلك من خلال توفير الإرشاد لمديرين المدارس الجدد؛ لذلك هدفت الدراسة الحالية إلى الوقوف على كيفية إرشاد المديرين الجدد في عدة دول، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج التربوي المقارن، وقامت الدراسة بوصف وتحليل إرشاد مديرين المدارس الجدد في انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة، للوقوف على كيفية تقديم العملية الإرشادية من خلال جهات ومؤسسات محددة، والتطور التاريخي لإرشاد المديرين الجدد، وخصائص ومكونات برامج إرشاد المديرين الجدد، وذلك في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي لكل دولة، وإجراء التحليل المقارن بينها لتحديد أوجه الشبة والاختلاف بينها، وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة، واستخلاص التعميمات التي يمكن الاستفادة منها في إرشاد مديرين المدارس الجدد في مصر، وتوصلت الدراسة إلى إجراءات مقترحة تتعلق بتهيئة مديرين المدارس، وتحديد الجهات التي تتولى مسؤولية إرشاد مديرين المدارس الجدد، وصياغة ذلك في برنامج مقترح لإرشاد مديرين المدارس الجدد في مصر، ومتطلبات تنفيذه.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد، مديرين المدارس الجدد.

A comparative study to mentoring new school principals in England, the United States of America and Singapore, and the possibility of benefiting from it in Egypt

Dr. Mohammed Ahmed Abdelazeem
Lecturer of comparative education and educational administration, Faculty of Education, Minia University

Abstract.

During the first year of his assumption of responsibility for managing the school, the school prencipal faces some difficulties in how to perform the roles and tasks required of him, as well as some challenges in dealing with teachers, with the higher authority and with parents, in integrating into the school culture, in dealing with the large number of educational changes, and teachers' resistence, and the workers. adherence to the style of the previous teachers' resistence and rejection of the new prencipal's style. In light of this, the new school prencipal needs professional support in an unconventional way, so formal training courses do not work, but he needs learning from experience, learning in the workplace, problem-based learning, and administrative and psychological and social support, by providing mentorship to new school principals, Therefore, the current research aimed to identify how to mentor new school principals in several countries, and in order to achieve this goal, the comparative educational approach was used.The research described and interpreted the mentoring of new school prencipal in England, the United States of America and Singapore to determine how to provide the mentoring process through specific entities and institutions, the historical development of new school principals' mentoring, the characteristics and components of new school principals' mentoring programs, and the comparison between those countries to determine the similarities and differences among them. and, interpreting them in the light of some related social science concepts, and the extracting generalizations that can be used in mentoring new school principals in Egypt. The research made some suggestions related to induction school principals, identifying the bodies responsible for mentoring new school principals, selecting and training menetors, and the components of a program to mentoring new school principals in Egypt.

Keywords: mentoring, new school principals.

الجزء الأول. الإطار العام للدراسة

المقدمة.

يعمل مديرو المدارس في الألفية الثالثة في بيئة أكثر تعقيدًا، يتزايد فيها وتيرة التغيير التعليمي في تطوير المناهج الدراسية، وتطوير أساليب التقييم، والتوسع في التعلم عن بعد، والتعلم الهجين، وفي ظل تحديات تتعلق بالكثافة الطلابية، ونقص مصادر التمويل، وتعقد وتشابك العلاقات الاجتماعية والمهنية داخل المدرسة، وزيادة الضغط الاجتماعي على تحسين أداء المدرسة، وأصبح المديرون مطالبين بالتحول من التركيز على إدارة العملية التعليمية إلى تطويرها وقيادتها وتحقيق أهدافها، وبإعادة تنظيم جميع جوانب العملية التعليمية، وتنظيم المهام داخل المدرسة، وتحسين تعليم وتعلم الطلاب، وتنمية المعلمين مهنيًا والإشراف والرقابة على جميع العاملين، والتواصل مع السلطات الأعلى ومع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وفي المقابل، فإن برامج الإعداد لمدير المدرسة لا تتجاوز حضوره دورة أو دورتين في الإدارة المدرسية، تلك الدورات التي تكون ضعيفة الصلة بالجانب التطبيقي، وتبتعد عما يواجهه المديرون من تحديات داخل مدارسهم، ويزداد الأمر صعوبة للمديرين الجدد الذين يحتاجون دعمًا وإرشادًا في بداية عملهم من نوع خاص، يساعدهم على الانتقال من المهام التدريسية إلى المهام الإدارية، والتخلص من الضغوط التي تواجههم في البداية، وتساعدهم على النجاح في إدارة المدرسة.

وما يؤكد ذلك، أن الأدبيات تشير إلى أن منصب مدير المدرسة معقد للغاية، يؤدي فيه المدير دورًا محوريًا في تحقيق أهداف المدرسة. حيث خلصت مجموعة الأبحاث التي أجرتها "مؤسسة والاس" Wallace Foundation أن المدير الفعال يقوم بتشكيل رؤية للنجاح الأكاديمي لجميع الطلاب، وتوفير مناخ ملائم للتعليم، والانخراط في تنمية القيادة لدى الآخرين، وتحسين العملية التعليمية باستمرار، وإدارة المعلمين والبيانات والعمليات[1] (Wallace Foundation, 2010) كما توصلت إحدى الدراسات إلى أن القيادة تأتي في المرتبة الثانية بعد تدريس المعلمين في الفصول الدراسية من بين جميع

[1] اتبع الباحث في توثيق المراجع في المتن والقائمة الإصدار السابع من نظام APA7.

العوامل المتعلقة بالمدرسة التي تسهم فيما يتعلمه الطلاب في المدرسة، وتؤثر بصورة مباشرة على فعالية المدرسة وتحقيق أهدافها (Leithwood et al., 2004, p. 5) وفي المقابل فإن نتائج الدراسات تشير إلى عدم فعالية برامج الإعداد والتدريب، كونها قصيرة الأجل، ومرتبطة بموضوع محدد، يتم التخطيط لها بشكل عام بعيدة عن الاحتياجات الفعلية للمديرين، وتركز على سرد المعلومات من المدربين إلى الممارسين، ولا توفر فرص التعلم المضمنة في الوظيفة، كما أنها "نظرية للغاية ولا علاقة لها بالعمل الحقيقي للمديرين لأنهم يؤكدون على الإدارة بدلاً من القيادة التربوية" وبالتالي ظهرات الأشكال المعاصرة لأنشطة التطوير المهني للمديرين لا سيما الإرشاد، وتفضيل المديرين إلى التعم المهني من خلال الإرشاد ومن خلال التعلم التجريبي داخل سياق المدرسة بدلًا منال دورات الرسمية، والتعلم من خلال التغذية الراجعة، والتعلم من التجربة في موقع العمل، والتعلم القائم على حل المشكلات، والتفكير في الممارسات وتلقي التعليقات حولها، ومحاولة تطويرها باستمرار، واستكشاف كيفية تطبيق المعرفة المهنية لتحسين المدرسة، وكلها تؤكد على التعلم الذاتي للمديرين في السياق المدرسي خاصة خلال الفترة الأولى من توليهم إدارة المدرسة (Gümüş & Bellibas, 2016, pp. 290-291; Nicolaidou et al., 2016, P. 21; Lee-Piggott, 2014, p. 9; Zhang & Brundrett, 2010, p. 154) .

حيث أظهرت مجموعة متنوعة من الدراسات في بلدان مختلفة أن المديرين الجدد (الذين هم في أول مرة يتولوا فيها إدارة المدرسة، ولم يمر عليهم أكثر من عامين أو ثلاثة أعوام في وظيفة مدير المدرسة) يواجهون تحديات كبيرة يفقدون بسببها رغبتهم في الاستمرار في دورهم كمدير للمدرسة، وتعيقهم عن تحقيق الإنجازات، فقد حدد "كوبر" و"كيلي" Cooper and Kelly أن عبء العمل الزائد، والعلاقات مع الموظفين، وإدارة المصادر، وسلطة التعليم المحلية، وضعف أداء الموظفين هي عوامل الضغط الرئيسية على عمل المديرين (Cooper & Kelly, 1993) وفي دراسة أخرى وصف ما يقرب من ثلثي مديري المدارس الجدد (٦١%) لا يعرفون كيفية تحديد أولوياتهم أو تفويضهم العمل، واستحوذت الجوانب الإدارية على حوالي ثلثي وقت المديرين. (Schleicher, 2012, p. 18)

وفي نفس السياق، كان من نتائج مراجعة للدراسات التي أجريت في إنجلترا بين عامي ١٩٨٢م و ٢٠٠٤م، والتي قام بها "ويندلينج" و"ديميك" Weindling & Dimmock أنهما أشارا إلى أن التحديات التي أبلغ عنها مديرو المدارس الجدد ظلت متشابهة على مدار فترة ٢٢ عامًا، رغم الاختلافات المتعلقة بالتغييرات في سياسة الحكومة، وتضمنت التحديات الرئيسية للمديرين الجدد: التخلص من نمط المدير السابق، وقيادة التغيير في الثقافات والسلوكيات الراسخة، والتعامل مع المعلمين غير الفعّالين، وتحسين صورة المدرسة (Weindling & Dimmock, 2006, pp. 326-327) كما أنهم يفتقرون إلى المعرفة والمهارات التي تنطوي على اتخاذ القرار وحل المشكلات في البيئة المدرسية، وأكثر عرضة لتجربة ضغوط العمل والعزلة المهنية، حيث يتعين عليهم إظهار قدراتهم ونتائج أدائهم من أجل تلبية معايير التعليم الوطنية لمجتمعهم .(Tahir et al., 2016, p. 422) وقد رصدت شبكة قادة المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية أن مديرين المدارس الجدد يواجهون تحديات تؤدي إلى ارتفاع معدلات دورانهم بين المدارس، بما يؤدي إلى خسائر اقتصادية وأكاديمية في المناطق التعليمية، كما استقال (٥٠%) من مديرين المدارس قبل عامهم الثالث في الإدارة، لذلك توفر المناطق التعليمية الإرشاد للمديرين الجدد أو الطموحين، وتقدم من أكثر من نصف الولايات برامج إرشاد إلزامية للمديرين الجدد قبل تعيينهم بشهادة/رخصة معتمدة، بحيث تركز على التنشئة الاجتماعية المهنية، وعلى تعلم كيفية القيام بالأدوار المطلوبة، بما في ذلك صنع القرار المبني على البيانات .(Swaminathan & Reed, 2020, p. 221)

والإرشاد Mentoring هو طريقة راسخة لدعم وتطوير مديرين المدارس الجدد، وهو عملية منظمة يتم تقديمه من قِبل الجهات المسؤولة لمدة تمتد من عام إلى ثلاثة أعوام، ويتولى الإرشاد مدير متقاعد أكثر خبرة، أو مدير ممارس خبير، أو أحد أساتذة الجامعات بالتطوع أو بالمقابل المادي، حيث يقدمون الدعم إلى المديرين الجدد في المجالات الفنية (التخطيط، وإدارة الميزانية، وإدارة الوقت) والقيادة التعليمية (الإشراف، والتعلم الاجتماعي، وتنمية المعلمين والطلاب) بالإضافة إلى المجالات القانونية والسياسية والتعامل مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور والتواصل مع الجهات الإدارية، بما يساعد

المديرين الجدد على تجاوز العزلة المهنية باستخدام أساليب التأقلم الجيدة، وتلقي التغذية الراجعة حول ممارساتهم الإدارية والتفكير فيها ومقارنتها مع الآخرين، وتطوير فهم للسياق والثقافة المدرسية من خلال إقامة علاقات مع أصحاب المصلحة الرئيسيين وبناء علاقة مع أعضاء المجتمع المدرسي، وإدارة الوقت والمهام ، وتخصيص وقت للقيادة التعليمية (Gordon, 2020, P. 75) حيث يوفر الإرشاد بيئة يمكن فيها للمدير الجديد متابعة الأسئلة والقضايا والمخاوف والإحباطات مع مدير أو شخص متمرس أكثر خبرة، يقدم له الأخير المعرفة المهنية اللازمة، ويساعده على الاستفادة من المعرفة النظرية المكتسبة من دورات الإعداد إلى ترجمتها إلى أنشطة تؤدي إلى حل مشكلات قائمة، كما يساعده على تحديد الأهداف والأولويات، وعلى الاندماج بسهولة في المجتمع المدرسي، ويحدد التوقعات، ويبني علاقة إرشادية مع المدير، ويساعد المدير علـــى الاستمـــرار فـــي الوظيفة، والترقي المهني، والنمو المهني (Weingartner, 2009, p. 69; Parylo et al., 2012, pp.123-124; Sutcher et al., 2017, p. 10)

وتنتشر برامج إرشاد المديرين الجدد في انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأستراليا وسنغافورة بشكل كبير وواسع. ففي انجلترا تم تطوير نماذج الإرشاد لمديرين المدارس الجدد في أواخر الثمانينات وأوائل التسعينات من خلال برامج الإعداد الرئيسي للجامعة وصانعي السياسات. وتم تطوير نماذج الإرشاد كوسيلة لتلقين المبادئ الحديثة في المهنة من خلال تعزيز الممارسة الانعكاسية وتوفير الخبرة الفنية، وتوضيح الدور، والتنشئة الاجتماعية، وأصبح الإرشاد مكونًا أساسيًا لتطوير القيادة والانتقال للمديرين الجدد، حيث تم إنشاء "الكلية الوطنية للقيادة المدرسية عام ١٩٩٨م بهدف تدريب قادة المستقبل وإرشاد المديرين الجدد، وتقدم الإرشاد في مجالات حول التطوير الاستراتيجي والتعلم والتدريس وإدارة الموارد البشرية والمادية في المدرسة، من خلال برنامج التأهيل المهني الوطني للمديرين a National Professional Qualification for Heads (NPQH) و برنامج القيادة والإدارة لمديرين المدارس the Headteachers Leadership and Management Programme (HEADLAMP) حيث يوفر الإرشاد لمديرين المدارس الجدد الفرصة لمناقشة أحدث القضايا واكتساب مهارات حل المشكلات ووضع الخطط المستقبلية لتطوير المدارس (Hayes & Angelle, 2020, p. 4; Yirci & Kocabas, 2010, p. 5) .

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، تدعم الرابطة الوطنية لمديرين المدارس الابتدائية The National Association of Elementary School Principals (NAESP) تطوير مديرين المدارس الابتدائية الجدد من خلال برنامج الإرشاد، من خلال مرشدين مدربين ومرخصين، وتطوير برنامج إرشادي معتمد، بالإضافة إلى برنامج معهد كانساس للقيادة التربوية The Kansas Educational Leadership Institute (KELI)، لمساعدة مديرين المدارس الجدد في نموهم التعليمي والقيادي، ووفّر البرنامج أساسًا متينًا لإعداد القادة الجدد بالمهارات والاستراتيجيات للبيئات الصعبة، كما يوجد برنامج إرشاد المدير الجديد في ألاباما The Alabama New Principal Mentoring (ANPM)، وتم تصميم هذا البرنامج لدعم مديرين المدارس الجدد في أول عامين كمدير مبتدئ (McKinney, 2018, p. 8) وفي كندا يوجد برنامج إرشادي يقدم لمديرين المدارس في أونتاريو Ontario حيث يعمل المديرون المخضرمون مع مديرين المدارس المعينين حديثًا ونوابهم، ويتم الجمع بين التدريب والإرشاد من أجل تطوير الكفاءة وبناء قدرات التعلم الفردي والجماعي(Robinson et al., 2009, p. 35) .

وفي سنغافورة يوجد برنامج بدوام كامل لمدة عام دراسي واحد، يُطلق عليه دبلوم في الإدارة التعليمية Diploma in Educational Administration (DEA) على الإعداد الرسمي لنواب المديرين والمديرين الجدد. وتم تطويره ببرنامج "القادة في التعليم" The Leaders in Education Program (LEP) اعتبارًا من عام ٢٠٠١م، والذي يحضر فيه المديرون الجدد على أساس التفرغ الكامل لمدة (٦) أشهر (Hean, 2009, p. 162) ويهدف إلى إعداد مديرين المدارس الجدد ونواب المديرين لوظيفة مدير، واكتسب LEP إعجابًا عالميًا لزيادة وعي المشاركين بالطبيعة التفاعلية لـــ "أدوار" و "عقول" قيادة المدرسة (Jayapragas, 2016, p. 92).

وفي مصر، وعلى الرغم من الجهود والمحاولات التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، لتوفير تدريب فعّال لمديرين المدارس بشكل عام، وتحاول إكساب المديرين الكفايات الفنية والإدارية، التي تساعدهم على القيام بأدوارهم؛ إلا أنه لا يوجد اهتمام مباشر وخاص بالمديرين الجدد خلال العام الأول والثاني من تولي المديرين إدارة

المدرسة، في حين تنظم عدد من الدول برامج إرشادية لتهيئة المديرين المرشحين للعمل الإداري، وكذلك الدعم الإرشادي لمديرين المدارس الجدد؛ لذلك، تأتي الدراسة الحالية لتصف وتحلل إرشاد مديرين المدارس الجدد في عدد من الدول.

مشكلة الدراسة:

تتسم البيئة المدرسية بالتعقيد، وبكثرة التغييرات التربوية، وكثرة الأعباء والمهام على مدير المدرسة، وبزيادة الضغط على مديرين المدارس، وفي المقابل، فإن إعداد وتأهيل المديرين لا يمكن أن يلبي كافة احتياجات ومتطلبات المهام الإدارية لمدير المدرسة التي سيواجهها في المستقبل، كما أن أساليب التنمية المهنية الرسمية كالالتحاق بالدورات التدريبية الإجبارية، لا تكون مرتبطة بالسياق المدرسي، وبطبيعة المشكلات العملية التي يواجهها هؤلاء المديرون، ولا تكون موجهة نحو متطلبات العمل الحقيقة، فيواجه مديرين المدارس عدة صعوبات تزداد لدى المديرين الجدد.

حيث يواجه المديرون المبتدئون صعوبة القيام بأدوارهم الإدارية، وضعف القدرة على تحقيق التوازن بين الأعمال الروتينية البسيطة والأعمال الاستراتيجية، وكذلك ضعف التوازن بين المهام الفنية والمهام الإدارية، ويتعرضون لضغوط كبيرة من المعلمين في بداية عملهم كمديرين، وكذلك صعوبة التعامل مع مجالس الآباء والأمناء وأعضاء المجتمع المحلي (شريف، ٢٠٠٩، ص. ١٩٨).

كما توصلت إحدى الدراسات إلى أن المديرين ليس لديهم أساليب إدارية جديدة تناسب السياق المدرسي، وتنقصهم مهارات وضع خطط التطوير والتجديد، وضعف الولاء والانتماء للمدرسة، ولا تمكنهم البرامج التدريبية من امتلاك تلك المهارات وذلك لأنه يتم ترقيتهم إلى إدارة المدرسة على أساس الأقدمية، ويحتاجون إلى الدعم من أجل التجديد والابتكار(داود، ٢٠١١، ص ص. ٥٤-٥٥؛ عبدالرسول، ٢٠١٣، ص. ٥١٥)

كما أشار حسب النبي (٢٠١٦) إلى أن برامج إعداد مديرين المدارس في مصر لا تتوافق مع أحدث الاتجاهات العالمية في مجال إعداد القيادات المدرسية، كما تتجاهل تأهيل مديرين المدارس لاكتساب أهم الخصائص المهنية. وتقتصر هذه البرامج على تعريف المديري بعدد محدود من الممارسات الإدارية دون أن تتطرق لكيفية مساهمتهم في تحسين

التحصيل الدراسي للتلاميذ، أو لكيفية تعديل طرق التدريس، أو التدخلات الإبداعية في عمليتي التعليم والتعلم (حسب النبي، ٢٠١٦، ص. ٧٨٨).

واقتصار الإدارة المدرسية على تنفيذ التعليمات بأقل قدر من الكفاءة، وندرة وجود المدير الذي يقوم بدور القائد التربوي داخل مؤسسته، واعتقاد غالبية مديرين المدارس بعدم التزامهم بتنفيذ أية إصلاحات إلا إذا كانت صادرة عن وزارة التربية والتعليم، وغلبة العمومية والنمط الواحد على البرامج التدريبية الموجهة لمديرين المدارس، وعدم تلبية برامج التنمية المهنية لاحتياجات المتدربين والمدارس، واتصاف برامج تدريب المديرين والنظار والوكلاء بالطابع الشكلي وتركيزها على تقديم الحد الأدنى من الجودة، وغياب التوجهات الاستراتيجية في برامج إعداد القيادات التعليمية (حلمي، ٢٠١٤، ص ص. ٩-١٠).

وبذلك تتمثل مشكلة الدراسة الحالية فيما أكدته بعض الدراسات على أن مديرين المدارس تنقصهم عدد من المهارات الإدارية، ويتعلمون بعضًا منها بالمحاولة والخطأ، ويكتفون فقط بتنفيذ القرارات، ويجدون صعوبة في العمل الجماعي والتواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، في ظل توافر عدد محدود من الدورات التدريبية التي لا تؤهل أو تعد المدير الإعداد الكافي للقيام بالأدوار والمهام المطلوبة منه، ولا توجد برامج إرشادية لمديرين المدارس خاصة خلال العام الأول والثاني من توليهم إدارة المدرسة، تلك الفترة التي تكون فيها التحديات أصعب، ويحتاجون إلى الإرشاد بشكل مؤسسي رسمي على كيفية القيام بالمهام المطلوبة منهم، وتجاوز تحديات الفترة الأولى، والدعم النفسي والاجتماعي والمهني، حيث يتم تنظيم البرامج الإرشادية في عدد من الدول التي تتميز بالأداء العالي والتفوق، وتسهم تلك البرامج في تطوير القيادة المدرسية التي تنعكس على أداء المديرين والمعلمين والطلاب والمدرسة ككل؛ لذلك تأتي الدراسة الحالية لتستفيد من كيفية إرشاد مديرين المدارس الجدد في عدد من الدول، وعقد المقارنة بينها، من أجل الإفادة منها في إرشاد مديرين المدارس الجدد في مصر.

وعليه تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن الاستفادة من خبرة كل من إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة في إرشاد مديرين المدارس الجدد في مصر؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١) ما الأسس النظرية لإرشاد مديرين المدارس الجدد، والتحديات والمراحل المهنية التي يمرون بها في الإدبيات التربوية الحديثة؟

٢) ما ملامح إرشادي مديرين المدارس الجدد في انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي لكل دولة؟

٣) ما أوجه الشبه والاختلاف بين إرشاد مديرين المدارس الجدد في انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة؟

٤) ما الجهود المصرية المبذولة لدعم مديرين المدارس الجدد؟

٥) ما مقترحات إرشاد مديرين المدارس الجدد في مصر في ضوء الاستفادة من خبرة كل من انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة؟

أهداف الدراسة.

تهدف الدراسة الحالية إلى التوصل إلى إجراءات مقترحة لإرشاد مديرين المدارس الجدد في مصر، وصياغة تلك الإجراءات في برنامج إرشادي مقترح، وذلك في ضوء الاستفادة من خبرة كل من انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة، ويتفرع من هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية:

١) التعرف على الأسس النظرية لإرشاد مديرين المدارس الجدد، والوقوف على التحديات التي تواجه مديرين المدارس الجدد، والمراحل المهنية التي يمرون بها.

٢) تحديد ملامح إرشاد مديرين المدارس الجدد في كل من انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة.

٣) تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين إرشاد مديرين المدارس الجدد في كل من انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة.

٤) التعرف على الجهود المصرية المبذولة لدعم مديرين المدارس الجدد.

٥) التوصل إلى إجراءات مقترحة لإرشاد مديرين المدارس الجدد في مصر في ضوء الاستفادة من كل من انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة.

أهمية الدراسة.

تنطلق أهمية الدراسة الحالية من النقاط الآتية:

- ندرة الأدبيات الإدارية التربوية العربية التي تناولت مديرين المدارس الجدد، وكيفية تنميتهم، وتقديم الدعم لهم في أول مرة يتولوا فيها الإدارة المدرسية، أو البحث عن التحديات التي تواجههم، وكيفية إرشادهم خلال أول عامين من بداية توليهم إدارة المدرسة.
- يمكن أن يستفيد من البرنامج المقترح في هذه الدراسة الأكاديمية المهنية للمعلمين في تطوير برامج إعداد وتهيئة مديرين المدارس، وتوفير برامج إرشادية لهم، وإعداد وتدريب مرشدين مؤهلين للقيام بالإرشاد.
- كما يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة المديريات التعليمية في دعم مديرين المدارس الجدد خلال السنوات الأولى من عملهم، واتخاذ الإجراءات التي تساعدهم على النجاح في بداية عملهم.
- كما يمكن أن يستفيد من البرنامج المقترح مديرين المدارس الجدد أنفسهم، في كيفية التغلب على الصعوبات التي تواجههم في بداية عملهم الإداري، وفي كيفية طلب الدعم من المرشدين ومن المديرين الأكثر خبرة بشكل رسمي أو غير رسمي، لتجاوز تحديات الفترة الأولى، وعلى تحديد الأولويات، واكتساب مهارات التعلم الذاتي والتعلم القائم على المشكلات.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة مجموعة من المصطلحات على النحو الآتي:

مدير المدرسة هو "الرئيس التنفيذي المسؤول عن كافة انشطة المدرسة في المجالات التربوية والتعليمية والأنشطة المدرسية والشؤون الفنية والإدارية والمالية" **(حجي، ٢٠٠٥، ٣٦٥). ومديرو المدارس الجدد،** حددت الكلية الوطنية للقيادة المدرسةThe National College for School Leadership بانجلترا "مدير المدرسة الجديد" إلى الفترة بين التعيين ونهاية السنة الثانية في الوظيفة" (Hobson, 2003, p. 2). **وإجرائيًا** "ذلك الشخص الموجود على رأس الهيكل التنظيمي للمدرسة، والمسؤول

عن إدارة شؤون العاملين، ورعاية الطلاب، والمشرف الرئيس على سير العملية التعليمية داخل المدرسة، والذي لم يمر عليه أكثر من عامين في وظيفة مدير المدرسة لأول مرة".

الإرشاد في اللغة. يقال رَشَدَ اهتدى، عرف طريق الرشاد والاستقامة. رَشَدَ إرشادًا عرّفه الطريق الصحيح وطريق الاستقامة (مسعود، ١٩٩٢، ص. ٣٩٣)، والإرشاد Mentoring اصطلاحًا هو "عملية ممتدة من الدعم من زميل أكثر خبرة لمساعدة المبتدئين على النمو الشخصي والمهني" (Magee & Slater, 2013, p. 252) وهو "علاقة شخصية مركزة، حيث يقوم شخص أعلى رتبة (المرشد) بتقديم الإرشاد والدعم لعضو تنظيمي أصغر سنا (المسترشد)" (Eby & Lockwood, 2005, p. 442).

إرشاد مديرين المدارس الجدد "أسلوب لدعم وتنمية القيادة لدى المديرين خاصة في السنوات الأولى، يعتمد على التعلم من تجربة المرشد، ومساعدة المدير على التطوير الوظيفي، وتقديم الدعم النفسي الاجتماعي والمهني للمديرين الجدد وبناء المهارات الإدارية التي تجعلهم أفضل" (Boerema, 2011, p. 5)، وهو "استراتيجية تنشئة اجتماعية مهنية تساعد المديرين الجدد على تعلم المعرفة والمهارات والسلوكيات والقيم المطلوبة لتولي أدوار قيادية مدرسية معقدة ومحمّلة بالمسؤولية" (Silver et al., 2009, p. 217). كما أنه "علاقة مهنية تتضمن إرشادات وهياكل محددة تجمع بشكل عام شخص لديه معرفة أو خبرة مع مدير مبتدئ بهدف نقل أو مشاركة المعرفة المهنية أو المساعدة أو المشورة التي تدعم المديرين في اكتساب المهارات والمعرفة والثقة ليصبحوا مديرين مدارس فعالين" (McKinney, 2018, p. 13) .

وإجرائيًا. "عملية تنمية مهنية منظمة ورسمية، يقوم بها مرشد (شخص أكثر خبرة بالإدارة المدرسية كمدير كفء متقاعد أو أستاذ جامعي تربوي) تجاه مدير أو مجموعة من المديرين المبتدئين الجدد (لم يمر عليهم أكثر من عامين في وظيفة مدير مدرسة) من خلال النمذجة وتمثيل الأدوار والتغذية الراجعة والاستشارة وغيرها، بما يمكن أن يدعم المديرين المبتدئين الجدد ويساعدهم على تجاوز تحديات المرحلة الأولى من حياتهم المهنية الإدارية، وبما يعزز لديهم المعرفة المهنية، وتحسين تخطيطهم وتنظيمهم للمدرسة، وحل المشكلات القائمة، وتنمية مهارات التواصل والتفاعل واتخاذ القرار، والتنشئة الاجتماعية المهنية داخل المدارس".

منهج الدراسة.

في ضوء طبيعة موضوع الدراسة الحالية ومحاولةً للإجابة عن أسئلتــه، وتحقيــقًا لأهدافه؛ فإن الدراسة الحالية تستخدم المنهج التربوي المقــارن، وتتمثل أبعــاد منهجيــة البحث التربــوي المقارن في(فتحي وزيدان، ٢٠٠٣، ص ص. ٩٣-٩٧):

- **البعد التاريخي:** يختص بدراسة نشأة الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة وعلاقتها بالظواهر التعليمية الأخرى ذات العلاقة، وكذلك علاقتها بمجتمعها في دول الدراسة.
- **البعد الوصفي:** ويختص بدراسة الظاهرة التعليمية في وضعها المعياري في دول الدراسة.
- **البعد التحليلي الثقافي:** ويختص بدراسة وإظهار العوامل الثقافية المسئولة عن الوضع الراهن للظاهرة التعليمية.
- **البعد المقارن التفسيري:** ويقصد به تحديد أوجه الشبه والاختلاف للظاهرة التعليمية في دول الدراسة وتفسيرها في ضوء مفاهيم بعض العلوم الاجتماعية ذات العلاقة.
- **البعد التنبؤي.** يعكس الجانب النفعي للتربية المقارنة في تقديم إجراءات مقترحة يمكن الإفادة منها.

ويمكن صياغة الخطوات الإجرائية للمنهج المستخدم في هذه الدراسة فيما يأتي:

- بيان الأسس النظرية للإرشاد، والتطور التاريخي لإرشاد مديرين المدارس الجدد في حالات المقارنة الثلاث.
- وصف ملامح إرشاد مديرين المدارس الجدد في حالات المقارنة الثلاث، وتحليل ذلك في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي لكل حالة .
- إجراء الدراسة التحليلية المقارنة بين إرشاد مديرين المدارس الجدد في حالات المقارنة؛ لبيان أوجه الشبه والاختلاف بينها، وتفسير ذلك في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة.
- تحديد الجهود المصرية المبذولة لدعم مديرين المدارس الجدد.
- تقديم إجراءات مقترحة لبرنامج إرشادي لمديرين المدارس الجدد في مصر في ضوء الاستفادة من دول المقارنة.

- الحدود الموضوعية.

اقتصرت الدراسة الحالية على إرشاد مديرين المدارس الجدد والمراحل المهنية التي يمروا بها، والتحديات التي تواجههم في السنوات الأولى، وبرامج الإرشاد التي تقدم لمديرين المدارس الجدد.

كما اقتصرت الدراسة الحالية على تحليل إرشاد مديرين المدارس بين دول المقارنة من خلال جوانب محددة هي :

١) التطور التاريخي لإرشاد مديرين المدارس الجدد.

٢) الجهات المسؤولة عن إرشاد مديرين المدارس الجدد.

٣) التهيئة والتحضير لمديرين المدارس الجدد.

٤) مواصفات ومكونات برامج إرشاد مديرين المدارس الجدد (الأهداف، والمدة، والأدوار، واختيار وتدريب المرشدين، وتقييم البرنامج).

ويبرر الباحث اختياره لهذه المحاور باعتبارها تغطي عملية إرشاد مديرين المدارس، وكيفية تنفيذه بشكل مؤسسي داخل حالات المقارنة.

- الحدود المكانية.

اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة إرشاد مديرن المدارس الجدد في انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة حيث يتم تطبيق الإرشاد على نطاق واسع كجزء من التطوير المهني لمديرين المدارس الجدد في انجلترا وسنغافورة واستراليا وكندا والولايات المتحدة الأمريكية، كأفضل الممارسات في تصميم وتنفيذ برامج الإرشاد (Gümüş, 2019, p. 7; Casavant & Cherkowski, 2001).

- الحدود البشرية.

اقتصرت الدراسة على مديرين المدارس الجدد في التعليم العام قبل الجامعي.

- الحدود الزمنية.

اقتصرت الدراسة على الفترة الأولى من المراحل المهنية لمديرين المدارس الجدد، وهي خلال العام الأول والثاني من تولي المدير إدارة المدرسة لأول مرة.

مبررات اختيار حالات المقارنة.

راعت الدراسة الحالية في اختيار دول المقارنة عدة جوانب منها: الخلفية التاريخية العريقة في إرشاد مديرين المدارس الجدد، وأن يتم الإرشاد بشكل مؤسسي داخل الدولة، وتنوع تلك الدول من حيث الثقافة والتاريخ والجغرافيا، ونمط الإدارة التعليمية سواء المركزية أو اللامركزية أو الجمع بين المركزية واللامركزية، بحيث يضيف ثراءً وتنوعًا للمقارنة، ويسمح بالاستفادة منها في السياق المحلي.

١) مبررات اختيار انجلترا.

- الخلفية التاريخية الكبيرة، حيث تم وضع برامج إرشاد رسمية لمديرين المدارس الجدد في إنجلترا منذ عام ١٩٩٢م، تتم في انجلترا في الأغلب من خلال الكلية الوطنية للقيادة المدرسية (Ackerman et al., 2002, p. 1139)
- يتم تهيئة المديرين إلى الإدارة المدرسية من خلال برامج إلزامية على المستوى الوطني لا سيما برنامج التأهيل المهني الوطني للإدارة (NPQH)، والذي تم تقديمه لأول مرة في عام ١٩٩٧م (Rhodes et al., 2009, p. 451).
- يتم إرشاد مديرين المدارس بشكل مركزي من خلال الكلية الوطنية للقيادة المدرسية، وفي نفس الوقت منح الترخيص للسلطات المحلية والجهات ذات الصلة بتقديم البرامج الإرشادية.

٢) مبررات اختيار الولايات المتحدة الأمريكية.

- الولايات المتحدة الأمريكية تعتبر الدولة الأكبر والأكثر تنوعًا في نظام التعليم بها.
- تم وضع برامج إرشاد رسمية لمديرين المدارس الجدد في الولايات المتحدة الأمريكية منذ عام ٢٠٠٠م، تقدم من خلال الجامعات والروابط المهنية (Ackerman et al., 2002, p. 1139).
- أكثر من نصف الولايات الخمسين في الولايات المتحدة الأمريكية يعتبرون إرشاد مديرين المدارس الجدد إلزاميًا (Schleicher, 2012, p. 28)

٣) مبررات اختيار سنغافورة.

- أداء طلاب سنغافورة المتميز في اختبارات Programme for International Student Assessment (PISA) و Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) وضعها بين أنظمة التعليم عالية الأداء في العالم. حيث يتم اعتبار جودة المعلمين والمديرين وراء هذا الأداء العالي .(Dimmock et al., 2021, p. 224; Deng & Gopinathan, 2016, p. 4)
- الخلفية التاريخية الكبيرة في برامج الإرشاد في سنغافورة والتي يتم تنظيمها منذ ١٩٨٤م، ويتم بصورة أساسية في إعداد المديرين الطموحين المحتمل تعيينهم في وظيفة مدير مدرسة، كما يتم بشكل رسمي مركزي من قبل وزارة التربية والتعليم والمعهد الوطني للتعليم the National Institute of Education (NIE) (Lim, 2002, p. 185; Boon, 1998, p. 30)، ويعتبر الإرشاد هو السمة الرئيسية لاستراتيجية تطوير القيادة المدرسية للمدراء الجدد، وتأثير إرشاد المديرين على جودة النظام التعليمي ككل، حيث استفاد نظام التعليم ككل من خلال وجود مديرين أكثر فاعلية للمستقبل(Hean, 2009, p. 162).
- برنامج القادة في التعليم LEP في سنغافورة معترف به لتطوير المواهب القيادية في جميع أنحاء العالم، حيث حاز البرنامج على إعجاب واسع النطاق من المديرين في أجزاء كثيرة من العالم (Jayapragas, 2016, p. 98).

وثمة تأكيد على أن اختيار حالتي المقارنة انجلترا وسنغافورة نظرًا للعمق التاريخي الكبير في إرشاد مديرين المدارس الجدد منذ الثمانينات والتسعينات، وأن القيادة المدرسية لعبت دورًا كبيرًا في تطور هذه الأنظمة، وفي مستوى تعليم طلابها، ومن ناحية أخرى فإن الولايات المتحدة الأمريكية قد طوّرت بشكل سريع برامج إرشاد مديرين المدارس الجدد، واعتبرته أحد أهم أساليب التنمية المهنية للمديرين الجدد، كما تتنوع تلك الحالات بين اللامركزية في الولايات المتحدة الأمريكية، والمركزية في سنغافورة، والجمع بين المركزية واللامركزية في انجلترا في إرشاد مديرين المدارس، ووجود جهات وطنية رسمية أو روابط مهنية تنظم العملية الإرشادية، بالإضافة إلى التنوع التاريخي والجغرافي والمجتمعي بين الدول الثلاث.

الدراسات السابقة:

يتم عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بمديرين المدارس الجدد، وكيفية وبرامج إرشادهم، وترتيب تلك الدراسات تصاعديًا؛ للوقوف على ما انتهت إليه، وكيف يمكن البناء عليها، وتوظيفها في هذه الدراسة.

- دراسة "ليم" (Lim, 2002) بعنوان "التعلم وراء الإرشاد: تجربة سنغافورة" وهدفت إلى التعرف على مصادر التعلم للمديرين الجدد من خلال البرنامج الإرشادي بشكل مباشر وبشكل غير مباشر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتطبيق استبيان على عينة بلغت (٤١) مديرًا شاركوا في البرنامج الإرشادي، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع العينة، وتوصلت الدراسة إلى أن المديرين تعلموا من خلال ورش العمل ومن الاجتماعات مع المرشدين وتعلموا بشكل غير مباشر من خلال مشاركة الأفكار والنصائح حول القيادة مع الأقران المشتركين في البرنامج ومن التفاعل غير الرسمي مع الأقران والمرشدين، ومن تكوين شبكة تعلم رسمية بين جميع المشتركين ومرشديهم، وان البرنامج الإرشادي أسهم في التطوير المهني للمديرين وإكسابهم القدرة على التعلم الذاتي المستمر.
- دراسة "هين" (Hean, 2003) بعنوان "الممارسة التربوية في الإرشاد القيادي: تجربة سنغافورة" والتي هدفت إلى تحديد تصورات مديرين المدارس الثانوية عن برامج الإرشاد التي شاركوا فيها، وركزت الدراسة على ما يمكن أن يتعلمه المديرون من برنامج الإرشاد الرسمي وما يمكن وضعه موضع التنفيذ في الوظيفة، وتم استخدام المقابلات والاستبيان لجمع البيانات مع (٤٨) مديرًا من أصل (٦٨) مديرًا للمدرسة الثانوية شاركوا في برنامج الإرشاد القيادي خلال عام ٢٠٠٢م في المعهد الوطني للتعليم التابع لجامعة نانيانغ التكنولوجية Nanyang Technological University، وتوصلت الدراسة إلى أن تعلم القيادة من خلال الإرشاد الرسمي له أهمية في التطوير المهني للمديرين الجدد، حيث أشار المشاركون أنهم تعلموا الرقابة المدرسية، وطرق تدريب وتطوير الموظفين، وكيفية تخطيط وتنظيم المهام الإدارية، والتواصل مع البيئة الخارجية، كما أشاروا إلى تعلم القيادة من خلال اكتساب ثلاث سمات أساسية: التواصل مع الأفراد بشكل فعّال، وتعزيز الثقة المتبادلة، والعمل كنماذج جديرة بالاهتمام في التفاني في العمل.

- دراسة "ويندلينج" و"ديموك" (Weindling & Dimmock, 2006) بعنوان "مديرو المدارس الجدد في المملكة المتحدة"، وهدفت إلى التعرف على التحديات الرئيسية التي يواجهها مديرو المدارس الجدد في أول مرة لتوليهم منصب مدير المدرسة في المملكة المتحدة، كما يقارن كيف تغيرت هذه التحديات بمرور الوقت، واستندت الدراسة إلى الأدلة من الدراسات التجريبية باستخدام البيانات الطولية على مدى (٢٠) عامًا، وتوصلت الدراسة إلى أن التحديات الرئيسية التي واجهها مديرو المدارس الجدد ظلت مستمرة خلال فترة (٢٠) عامًا، رغم التغييرات في سياسة الحكومة خلال الفترة، وشملت الصعوبات الرئيسية لهؤلاء المديرين: إدارة الانتقال من المدير السابق، وقيادة التغيير في الثقافات والسلوكيات الراسخة، والتغلب على ثقافات المدرسة التي كانت سائدة، والتعامل مع العاملين ذوي الأداء الضعيف، ومواجهة الصورة العامة السيئة للمدرسة، واقترحت الدراسة نموذجًا مرحليًا لإدارة المدرسة يربط مرحلة البداية بمنظور شامل للمسارات المهنية لمدراء المدارس.
- دراسة "هين" (Hean, 2009) بعنوان "تحليل البحوث التربوية في إرشاد القادة: عقد ونصف من الخبرة في سنغافورة" الغرض من هذه الورقة هو إبراز النتائج المستخلصة من مراجعة الأدبيات الرئيسية ذات الصلة في إرشاد المديرين في سنغافورة، وتسليط الضوء على التأثير الواسع للنظام لإرشاد المديرين أثناء الخدمة على مدى فترة زمنية مستدامة. وتوصلت النتائج إلى دور الإرشاد في نقل المعرفة والخبرة للمديرين، وبناء شبكة مهنية واسعة الانتشار لخلق التعلم المستمر لتنمية مديرين المدارس الطموحين، ورعاية وتوطيد العلاقات من خلال التفاعلات بين الأقران والمرشدين في الإدارة التربوية والقيادة، وتأثير إرشاد المديرين على جودة النظام التعليمي.
- دراسة "سيلفر" وآخرون (Silver et al., 2009) بعنوان "دعم قادة المدارس الجدد: نتائج برنامج تدريب القيادة بالجامعة للمسؤولين الجدد" وتناولت برنامج التدريب على القيادة الذي تقدمه إحدى الجامعات الأمريكية لدعم خريجين برنامج الإدارة التعليمية أثناء انتقالهم إلى أدوار قيادية جديدة في المدرسة. وهدفت إلى تحديد ما إذا كان

البرنامج القائم على الجامعة يعزز دعم مديرين المدارس الجدد، وتأثير التدريب أداء المديرين، وتقييم دور المرشد الداخلي، واعتمدت الدراسة على أسلوب دراسة الحالة، وتجميع البيانات من خلال المقابلات شبه المنظمة والملاحظات وجمع الوثائق، بالتطبيق على (١٧) مشتركًا، وسؤالهم حول تصوراتهم عن البرنامج، ومدى فعاليته، وأشارت النتائج إلى أن جميع المشاركين في البرنامج شعروا أن برنامج التدريب كان إضافة إيجابية للتجربة التعريفية للمسؤولين الجدد، وساعدهم على حل المشكلات، كما نظر المديرون الجدد إلى التدريب بشكل إيجابي وشدّدوا على أنه شكل قيّم وفريد من نوعه للتطوير المهني. أشار كل من المرشدين والمديرين الجدد إلى الدعم الشخصي كأحد أهم أصول نموذج التدريب، وأعرب المديريون أنهم تلقوا دعمًا من المرشدين على المستوى الشخصي والمهني، وأوصت الدراسة بأن تفيد النتائج في تطوير نموذج للتدريب على القيادة قائم على الإرشاد للمسؤولين الجدد.

- دراسة "روديسا" وآخرون (Rhodes et al., 2009) بعنوان " التأهيل المهني الوطني والانتقال إلى إدارة المدرسة في شرق ميدلاندز في إنجلترا" هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تأثير التأهيل المهني الوطني للرئاسة (NPQH) في إنجلترا في دعم مديرين المدارس الطموحين والمديرين الجدد من خريجي NPQH، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبيان على عينة من خريجي NPQH بلغ عددها (١٥٦)، وإجراء مقابلات (١٥) من خريجي البرنامج، لمعرفة تصورات أولئك الذين انتقلوا بالفعل إلى إدارة المدرسة، وأولئك الذين ما زالوا يعتزمون الوصول إلى إدارة المدرسة، اعتمادًا على المعايير الوطنية لمديرين المدارس التي نشرتها وزارة التعليم والمهارات، ومزايا وعيوب عنصر NPQH، وأوضحت النتائج أهمية إرشاد كبار القادة الحاليين في NPQH للمديرين الطموحين والجدد، ودعمهم في الوقت المناسب وبناء الثقة والتواصل والاتصال المباشرن وأن البرنامج يوفر بعضًا من هذه العناصر الأساسية، إلا أنه يحتاج إلى التطوير في بعض جوانبه.

- دراسة (المنقاش، ٢٠١٠) بعنوان "إستراتيجية تغيير ثقافة امؤسسات التربوية من قبل المديرين الجدد وأثرها على العمل الإداري"، وهدفت هذه الدراسة إلى تحليل البحوث النظرية والأدبيات عن المديرين الجدد، وثقافة المؤسسة التربوية، وبناء استراتيجية تساعد المديرين الجدد على تغيير المؤسسة التربوية، والتعرف على كيفية تطبيق الاستراتيجية المقترحة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وانتهت الدراسة بوضع استراتيجية لتغيير ثقافة المؤسسة التربوية موزعة على (٩) خطوات في (٤) مراحل: مرحلة تشخيص الثقافة الحالية، ومرحلة التخطيط لغرس الثقافة الجديدة، ومرحلة تنفيذ الخطة وتحقيق عناصر الثقافة الجديدة، ومرحلة نشر الثقافة الجديدة وتقويمها.
- دراسة "بيترز" (Peters, 2010) بعنوان"عناصر الإرشاد الناجح لقائدة مدرسة"، حيث هدفت إلى دراسة علاقة الإرشاد الناجحة بين مديرة في بداية مسيرتها المهنية ومرشدها، حيث شاركا في برنامج التحضير لمديرين المدارس في بداية حياتهم المهنية كجزء من أكاديمية القيادة الإدارية Administrative Leadership Academy (ALA) في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة على مدار عام ونصف، وبحثت تجربة الإرشاد، والموضوعات الرئيسية حول التفاعلات بين الاثنين، ومكونات برنامج ALA، واظهرت النتائج أنه على عكس نماذج الإرشاد التقليدية، التي تنص على أن تبادل المعلومات ينتقل من المرشد إلى المتلقي، كان نجاح تجربة الإرشاد هذه هو تفاعلات التعلم غير الهرمية والمتبادلة التي تم توفيرها لمديرة المدرسة.
- دراسة "آيرلي" وآخرون (Earley et al., 2011) بعنوان " تجارب المعلمين الجدد في بعض المناطق" تبحث في كيفية إعداد قادة المدارس للرئاسة والتحديات والتجارب التي يواجهونها في عامهم الأول بعد ذلك. تم إجراء الدراسة البحثية بتكليف من الكلية الوطنية في إنجلترا وأجرىها فريق من مركز لندن للقيادة في التعلم، ومعهد التعليم، واستكشفت الدراسة كيف يتعامل مدراء المدارس الداخلية المعينون حديثًا في ضوء التغييرات العديدة التي تؤثر على نظام التعليم في إنجلترا،

مثل انخفاض دعم السلطة المحلية، والمناهج الجديدة، وزيادة المساءلة وتخفيضات التمويل، تضمنت أسئلة بحثية أكثر تحديدًا كيف تم إعداد المدرسين الجدد لقيادة المدارس الداخلية للمدينة الصعبة، وتوصلت الدراسة إلى أن برامج الإرشاد ساعدت المديرين الجدد على كيفية معالجة المشكلات في الواقع المدرسي، تنمية العمل داخل الفريق ومهارات الإدارة، وسلوكيات القيادة الموزعة وبناء الثقة، وطرق التعامل مع الميزانية، وفهم الجوانب القانونية.

- درسة "ايرلي" و"بوب" (Earley & Bubb, 2013) بعنوان "يوم في حياة المديرين الجدد: التعلم من الملاحظة" وهدفت إلى معرفة ما الذي يمكن أن يتعلمه مديرين المدارس الجدد بأنفسهم، وكيف يقضون وقتهم أثناء اليوم الدراسي، والتحديات التي تواجههم، وقيمة ملاحظة سلوكياتهم، واعتمدت الدراسة على المقابلة مع ستة مديرين جدد – ثلاثة في مدرسة ابتدائية، واثنان في مدرسة ثانوية، وواحد في مدرسة خاصة، خمسة في لندن وواحدة في برمنغهام، كانوا جميعا في السنة الأولى لوظيفة مدير المدرسة. وتوصلت الدراسة إلى ان مديرين تلك المدارس كانوا يقضون حوالي (٤٦%) من وقتهم في مهام إدارية، وكانت أغلب الأنشطة التي قاموا بها على مدار اليوم هي مراقبة التدريس، وإدارة الاجتماعات، والتجول، ومتابعة الطلاب وأولياء الأمور، كما أكد المديرون أنهم استفادوا من ملاحظات المرشدين والتغذية الراجعة والتعليقات حول أدائهم، بما ساعدهم على تجاوز التحديات.
- دراسة "لي بيجوت" (Lee-Piggott, 2014) بعنوان " أصبحت المدير: المرحلة الأولى لممارسات وتحديات واتجاهات المدير" هدفت هذه الدراسة إلى تقديم صورة عن الحياة المهنية لمديرين المدارس الابتدائية الجدد، وتقديم الآثار المترتبة على إعداد المدير في ترينداد وتوباجو، وكذلك المساهمة في قاعدة المعرفة حول المديرين الجدد. واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة. وتوصلت الدراسة إلى أربع نتائج رئيسية: الأولى هو أن المهمة الأكثر تحديًا للمدير في البداية هي إعادة تشكيل ثقافة المدرسة وتحسين الطريقة التي يفكر بها المعلمين وكيفية تأدية مهامهم. والثانية، هو أن تجربة العمل كمدير في سياق مدرسي مشابه لفلسفة وقيم المدير يسهل مهمة مدير

المدرسة في قيادة التغيير. وكانت النتيجة الرئيسية الثالثة خاصة بالسياق ولكنها تتعلق بطبيعة العلاقة بين المدير والمعلم، حيث يواجه مقاومة وعناد من المعلمين في البداية، وان المدير يواجه صعوبة في فرض إجراءات جديدة، وانه لا يحصل على الدعم والمشورة من المعلمين القدامى. والنتيجة الرابعة المتعلقة بالثالثة، وهي أن مدير المدرسة في البداية ينتابه مشاعر سلبية مثل الغضب والإحباط من التغيير، وتكوين وجهة نظر سلبية عن الإدارة، ويصطدم بواقع صعب، ومعاملة مختلفة من المعلمين.

- دراسة "شيرابا" و"ميسون" (Sciarappa & Mason, 2014) بعنوان "إرشاد المديرين على المستوى الوطني: هل يحقق الغرض منه؟"هدفت الدراسة إلى تقييم فعالية برنامج تدريب المرشدين في الولايات المتحدة والذي تنظمه الرابطة الوطنية لمديرين المدارس الابتدائية (NAESP) من وجهة نظر المديرين الجدد، وتم تطبيق استبانة طبقت إلكترونيًا على (٥٤) مديرًا تلقوا خدمات من مرشدين تابعين للرابطة، حيث تم سؤال المديرين على مدى رضاهم عن الدعم الإرشادي المقدم لهم، وتقييمهم للمرشدين، ومدى انعكاس الدعم الإرشادي على مستواهم، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في فهم المرشدين لاحتياجات المديرين الجدد، وأفاد المديرون الجدد أن الدعم الإرشاد ي المقدم لهم كان حاسمًا لتطويرهم ونجاحهم خلال عامهم الأول، حيث أشار(٦٩%) من المديرين الجدد أنهم تلقوا دعمًا مهمًا في القيادة التعليمية، وأفاد (٥٢%) أن حل المشكلات مع المرشدين كان ذا قيمة عالية، بالإضافة إلى الإفادة في مجالات أخرى.
- دراسة " ثيودوسيو" (Theodosiou, 2015) بعنوان "النظر في الرئاسة المبكرة الخبرات التنشئة الاجتماعية لمديرين المدارس الابتدائية الجدد في قبرص" هدفت إلى استكشاف تجارب التنشئة الاجتماعية المهنية والتنظيمية لمديرين المدارس الابتدائية الجدد. وبحثت الطرق التي تم بها إعداد المديرين الجدد للرئاسة وتشكيل هويتهم المهنية كمديرين، والتحديات التي واجهوها عند توليهم الرئاسة، بالإضافة إلى تقدمهم خلال مراحل الرئاسة خلال سنواتهم الأولى في ما بعد، واستخدمت الدراسة نهجًا

متسلسلًا متعدد الأساليب يتألف من مسحًا لجميع مديرين المدارس الابتدائية الجدد البالغ عددهم (٩٠) والذين تم تعيينهم خلال ٢٠٠٩-٢٠١٠م، ومقابلات عميقة شبه منظمة مع (١٢) مديرًا مبتدئًا ومقابلات متابعة مع عشرة بعد ذلك بعامين لإلقاء مزيد من الضوء على القضايا قيد البحث. وأكدت النتائج استعداد المديرين القبارصة للإدارة من خلال فرص تطوير القيادة الرسمية وغير الرسمية، وحاولت الدراسة وضع نظرية فيما يتعلق بانتقال مديرين المدارس عبر مراحل الرئاسة التي يمكن استخدامها لتطوير الممارسة، وتعزيز فهم كيف تساعد خبرات التنشئة الاجتماعية المهنية والتنظيمية في تشكيل الهوية المهنية لمدراء المدارس.

- دراسة "نغ" (Ng, P. T., 2015) بعنوان تصور المديرين الطموحين للتحديات التي تواجههم في البداية والدعم الذي يحتاجون إليه" وهدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تصور المديرين المشاركين في برنامج القادة في التعليم (LEP) في سنغافورة عن التحديات التي تواجههم في البداية، والدعم الذي يحتاجون إليه، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن المشاركين في البرنامج ادركوا أن التحديات الرئيسية التي تواجههم تتمثل في التكيف مع بيئة ودور جديدين، والعمل مع الموظفين وأصحاب المصلحة الآخرين، وتلبية توقعات الآخرين، وأظهروا أنهم يحتاجون الدعم من خلال شبكة مهنية من أقرانهم المحترفين، والحاجة إلى الإرشاد من مرشد متمرس، والوصول إلى خبرات الأكاديميين في المعهد الوطني للتعليم، وتوفير منصات التطوير المهني المستمر.
- دراسة "باير" (Bayar, 2016) بعنوان "التحديات التي تواجه مديرين المدارس في السنة الأولى" وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد التحديات الرئيسية للممارسة التي يواجهها مديرو المدارس الجدد، واستخدم الباحث منهجية البحث النوعي بإجراء مقابلات مع مديرين المدارس العاملين في منطقة أماسيا، تركيا، بالإضافة إلى إجراء تحليل للوثائق لجمع معلومات مفصلة بشأن ممارسة القيادة والإدارة. ووجد الباحث أن معظم مديرين المدارس المشاركين واجهوا ضغوطًا مهنية كبيرة، وتوقعوا أن يتركوا وظيفة المدير في المستقبل القريب، كما أفاد مدراء المدارس أنهم واجهوا

تحديات، من أبرزها: المواقف السلبية للأسر تجاه المدرسة، مشكلات تتعلق بالطلاب المهاجرين من سوريا والعراق، ومشكلات مع نقابة المعلمين، ومواقف وسلوكيات من المعلمين تجاه مديرين المدارس، وكثرة السلوكيات غير المرغوبة في الفصل الدراسي.

- دراسة "ليانغ" و"أوغسطين شو" (Liang & Augustine-Shaw, 2016) بعنوان "إرشاد مديرين المدارس المساعدين الجدد: معهد كانساس للقيادة التربوية"، والتي هدفت إلى تقديم النتائج من السنة الأولى من الإرشاد والتعريف المقدمة إلى مديرين المدارس المساعدين الجدد، التي يقدمها معهد كانساس للقيادة التربوية (KELI) وتحديد خصائص البرنامج التي تدعم تطوير القيادة في السنة الأولى، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانتين: أحدهما للمرشدين والآخر للمديرين. والمقابلات بتوجيه الأسئلة المفتوحة حول تصورات المديرين والمرشدين حول الفعالية العامة للبرنامج، والأساليب المستخدمة في الإرشاد والتهيئة، وشدة المشاركة، بالإضافة إلى تجارب التعلم للمديرين. أسلوب المقابلات لجمع البيانات، على عينة بلغت (١٢) مديرًا مساعدًا، و(٥) مرشدين يشاركون في برنامج KELI، وكشفت النتائج أن المديرين أفادوا بأن تجربة الإرشاد كانت ذات قيمة عالية، ومنحتهم فرصة التعلم المهني المتعددة، وفي بناء علاقة موثوقة وفعالة مع المرشد، والاستفادة من التعلم المتبادل، والمساعدة الشخصية والقائمة على النمو، والمساعدة على الجانب المهني في إدارة المدرسة.
- دراسة "ماكيني" (McKinney, 2018) بعنوان" الخبرات الإرشادية للمدراء الجدد في ريف ألاباما" وركزت على تجارب الإرشاد لمديرين المدارس الجدد في ريف ألاباما، وتم تعريف مديرين المبتدئين على أنهم المديرين في السنوات الثلاث الأولى في ولاية ألاباما هذا، وهدفت إلى دراسة الدور المتصور للمرشد، ونتائج تجارب الإرشاد لهؤلاء المديرين المبتدئين، والعوامل التي أعاقت علاقة الإرشاد، والعوامل التي عززت نجاحهم، واستخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة النوعية، للتعمق في جوهر خبرات المديرين. وتوصلت الدراسة إلى أربع نتائج متكررة لإرشاد

المديرين الجدد: النمو المهني والذي يتضمن المهارات الإدارية والقيادية، والثقة، والاطمئنان، والتقدير للتوجيه، كان هناك عائقان رئيسيان: نقص الدعم وقيود الوقت/المسافة، والعوامل الميسرة: الثقة والتوافر.

- دراسة (زاهر، ٢٠١٩)، بعنوان "استرا تيجيات التطوير المهني للمديرين الجدد في ضوء نموذج تحفيز الممارسة الفعالة والتأثير على المجتمع (إيبك)" وهدفت إلى التعرف على واقع استراتيجيات التطوير المهني لمديرين المدارس الجدد، ومدى نجاحتها، والتعرف على التحدجيات واحتياجات التطوير المهني للمديرين، في ضوء نموذج تحفيز الممارسة الفعالة والتأثير على المجتمع، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم إجراء مقابلة مع (٧) مديرين ومديرات جدد يعملون في مدارس مدينة القدس، وأظهرت نتائج الدراسة الاعتماد على الدورات التدريبية والاجتماعات لمديرين المدارس الجدد والقدامى، وأن المديرين الجدد يعتمدون على جهدهم الشخصي في تطوير أدائهم، وأنهم في حاجة إلى الإرشاد للوصول إلى فعالية الأداء لديهم.
- دراسة "هايز" (Hayes, 2019) بعنوان "استخدام العلاقات التنموية في الإرشاد لدعم المديرين الجدد كقادة للتعلم" كان الغرض من هذه الدراسة هو استكشاف الخبرات الإرشادية للمديرين الجدد ومرشديهم في برنامج الإرشاد في منطقة تعليمية، وكيف تدعم علاقات الإرشاد التنموي المديرين الجدد ليكونوا قادة التعلم. واستخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة، لبرنامج إرشاد راسخ لمديرين المدارس الجدد في منطقة تعليمية تقع في المنطقة الجنوبية الشرقية من الولايات المتحدة. تخدم هذه المنطقة أكثر من ٤٥٠٠٠ طالب في أكثر من ٨٠ مدرسة ابتدائية ومتوسطة وثانوية ، وأجريت مقابلات مع (١٢) من مديرين المدارس الجدد ومرشديهم. حيث نفذت المنطقة برنامج إرشاد رئيسي حيث يتم إقران مديرين السنة الأولى مع مدير مخضرم في سياق مماثل لمدة عامين، وتطبيق جلسات الإرشاد مرتين في الشهر، وأشارت النتائج إلى أن علاقة الإرشاد القوية يمكن أن تدعم مدير المدرسة المبتدئ في تطوير المهارات ليكون قائدًا للتعلم، كما وجدت الدراسة أن العلاقات التنموية في

الإرشاد يمكن أن تدعم مدير المدرسة المبتدئ كقائد للتعلم من خلال بناء قدراتهم في التعاون ودعم المعلمين لتحسين تصميمهم التعليمي وتقديمه لتحسين تعلم الطلاب. أصبح المديرون الجدد أكثر ثقة في التعاون مع المعلمين لتطوير البرنامج التعليمي وبناء ثقافة تعلم مشتركة، ويحتاج المديون المبتدئون الإرشاد لمدة تصل إلى عامين على الأقل.

- دراسة "جيوموش" (Gümüş, 2019) بعنوان "التحقيق في عملية الإرشاد وبرامج التطوير المهني لمديرين المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية: حالة جورجيا" وهدفت هذه الدراسة إلى تحليل عملية الإرشاد والبرامج المصممة للتطوير المهني لمديرين المدارس الابتدائية والمتوسطة في ولاية جورجيا في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة نموذج البحث النوعي بتطبيق مقابلة شبه منظمة مع (٧) مدراء مدارس من ذوي الخبرة خدموا أو يخدمون كمرشدين لمديرين جدد، و(٧) مديرين مدارس جدد يتم دعمهم من قبل مديرين مرشدين ذوي خبرة في جورجيا. في هذه الدراسة، حيث أجرت الباحثة مقابلات وجهًا لوجه مع مديرين المدارس كمرشدين ومديرين. وجاءت النتائج أن عقود الإرشاد تستمر بشكل عام لمدة عام واحد بناءً على بناء الثقة بين المرشدين والمديرين، يتم خلالها قيام المرشدين بإجراء زيارات مدرسية للمديرين، وكذلك مكالمات هاتفية رسمية بين المرشدين والمديرين بشكل منتظم، وأشارا كلًا من المرشدين والمديرين إلى أن الإرشاد مهم جدًا للتطوير المهني لمديرين المدارس الجدد، وان الإرشاد ساعدهم إتقان مهام وظائفهم بشكل أسرع.
- دراسة " سواميناثان" و"ريد"(Swaminathan & Reed, 2020) بعنوان "وجهات نظر مرشد حول إرشاد قادة المدارس الجدد"، والتي هدفت إلى فهم وجهات نظر مديرين المدارس المتقاعدين حديثًا حول تجربتهم في إرشاد مديرين المدارس الجدد في المناطق الحضرية، وعلى التحديات التي يواجهها قادة المدارس الجدد، وحاجتهم للإرشاد والدعم. واستندت هذه الدراسة إلى الأدبيات المتعلقة بالإرشاد بالإضافة إلى أدبيات الممارسة التأملية، واستخدمت مجموعات التركيز كطريقة أساسية لجمع البيانات، وكانت الدراسة عبارة عن برنامج إرشاد مدمج في برنامج تدريب على

القيادة لمديرين المدارس الطموحين في المدارس الحضرية، تمشيًا مع أفضل الممارسات لتطوير القيادة الحضرية، وذلك من خلال المرشدين (مديرين مدارس متقاعدين) والذين عملوا مع مديرين جدد لمدة عام واحد في ٢٠١٣ ٢٠١٤م، وتضمن البرنامج الإرشاد الفردي لمديرين المدارس الجدد، بحد أدنى (٤٠) ساعة على مدى العام الدراسي. وجاءت النتائج تشير إلى الحاجة إلى إرشاد قادة المدارس الجدد والتركيز على تعزيز الثقة وعقلية النمو لدى مديرين المدارس، بالإضافة إلى ذلك، تشير النتائج إلى الإرشاد التأملي والتغذية الراجعة كنموذج موجه محتمل لإفادة ودعم التعلم الذاتي لمديرين المدارس الجدد.

تعليق عام على الدراسات:

من خلال عرض الدراسات السابقة، واستقراء أهدافها ومناهجها والنتائج التي توصلت إليه؛ يمكن استنتاج ما يأتي:

- أكدت نتائج تلك الدراسات على وجود عدد من التحديات التي تواجه مديرين المدارس الجدد لا سيما التعامل مع نمط المدير السابق، والاندماج في ثقافة المدرسة الجديدة، والقيام بالمهام خاصة التي تتعلق بجوانب الميزانية والقانونية وتنفيذ السياسة التعليمية.
- كما أكدت الدراسات على فعالية إرشاد مديرين المدارس الجدد في نقل المعرفة الإدارية لهم، وفي تعلمهم كيفية تخطيط وتنفيذ المهام الإدارية بشكل عملي داخل مدارسهم، ويتعلمون من خلال الإرشاد سواء بشكل مباشر من المرشد أو بشكل غير مباشر من التفاعل مع الأقران.
- ركزت بعض الدراسات على التحديات التي تواجه مديرين المدارس الجدد مثل دراسة Weindling & Dimmock (2006) ودراسة Lee-piggott (2014) ودراسة Swaminathan & Reed (2020) ودراسة Ng (2015).
- دراسات تناولت علاقة الإرشاد ببعض المتغيرات مثل التنشئة الاجتماعية المهنية والتنظيمية كما في دراسة Theodosiou (2015) ودراسة Theodosiou (2015) و التنمية المهنية للمديرين مثل دراسة Gümüş (2019).

- دراسات تناولت الإرشاد في انجلترا مثل دراسة Rhodes, et al. (2009) ودراسة Peters (2010) ودراسة Earley & Bubb (2013) وفي الولايات المتحدة الأمريكية مثل دراسة Sciarappa & Mason (2014) ودراسة Liang & Augustine-Shaw (2016) ودراسة McKinney (2018) ودراسة Hayes (2019) ودراسة Gümüş (2019) وفي سنغافورة مثل دراسات Lim, (2002)و Hean (2003) ودراسة Hean (2009) ودراسة Ng (2015), وفي قبرص مثل دراسة Theodosiou (2015)، وفي تركيا مثل دراسة Bayar (2016)، وفي ترينداد وتوباجو دراسة .Lee-piggott (2014) وفي فلسطين دراسة (زاهر، ٢٠١٩).
- واستخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي، اعتمد بعضها على المقابلات في جمع البيانات مثل دراسة Bayar (2016) ودراسة Lim (2002) ودراسة ودراسة Earley & Bubb (2013) ودراسة Hayes (2019) ودراسة Gümüş (2019) ودراسة (زاهر، ٢٠١٩) والبعض الآخر على الاستبانات مثل دراسة Sciarappa & Mason (2014) ودراسة Liang & Augustine-Shaw (2016) بعض الدراسات جمعت بين الاستبانات والمقابلات مثل دراسة Rhodes, et al. (2009) ودراسة Theodosiou (2015).
- وهناك دراسات اعتمدت على دراسة الحالة مثل Lee-piggott (2014) ودراسة Peters (2010) ودراسة Silver (2009) ودراسة McKinney (2018).
- وتناولت بعض الدراسات مراجعة للأدبيات التي تتعلق بإرشاد مديرين مدارس الجدد مثل دراسة Hean (2009) ودراسة Swaminathan & Reed (2020)، كما كان هناك دراسة طولية وهي دراسة Weindling & Dimmock (2006) ودراسة (المنقاش، ٢٠١٠).
- وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في استخدامها للمنهج التربوي المقارن، وعقد المقارنة بين ثلاث دول في إرشاد مديرين المدارس، حيث جاءت الدراسات السابقة دراسات وصفية، وبما أن مصر لا يتوافر بها إرشاد رسمي مؤسسي للمديرين الجدد، فإن ذلك استدعى دراسة الدول التي لها تاريخ كبير وتفوق في هذا

المجال والمقارنة بينها من أجل الاستفادة محليًا، كما تناولت الدراسات الإرشاد في سياق دولة واحدة كالولايات المتحدة الأمريكية أو سنغافورة أو انجلترا أو تركيا أو قبرص، لكن الدراسة الحالية تدرس الإرشاد في سياق ثلاث دول، كما ركزت الدراسات على قياس واقع إرشاد مديرين المدارس الجدد الدراسات، في حين تركز الدراسة الحالية على التطور التاريخي لإرشاد مديرين المدارس الجدد، والجهات المسؤولة عنه، والتهيئة والتحضير لمديرين المدارس الجدد، والبرامج المقدمة، ومدة الإرشاد، واختيار وتدريب المرشدين، وتقييم البرامج الإرشادية.

- واستفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في عدة جوانب منها: التأصيل النظري لموضوع الدراسة، وتحليل وتفسير الظاهرة موضوع الدراسة، واختيار دول المقارنة.

خطوات السير في للدراسة:

في ضوء المنهج المستخدم، وتحقيقًا لأهداف هذه الدراسة؛ فإن الدراسة الحالية تتضمن الخطوات الإجرائية الآتية:

- **الخطوة الأولى.** الإطار العام للدراسة، والذي سبق عرضه، وقد تضمن(مقدمة الدراسة، والمشكلة وتحديدها، وأهداف الدراسة، وأهميتها، ومصطلحات الدراسة، وحدودها، والدراسات السابقة، ومصادر الدراسة).
- **الخطوة الثانية.** الإطار النظري للدراسة، وتتضمن ثلاثة محاور: الأسس النظرية لإرشاد مديرين المدارس الجدد، والمراحل المهنية لمديرين المدارس الجدد، والتحديات التي تواجه مديرين المدارس الجدد.
- **الخطوة الثالثة.** ملامح إرشاد مديرين المدارس الجدد في كل من انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي لكل دولة.
- **الخطوة الرابعة.** الدراسة التحليلية المقارنة لبيان أوجه الشبه والاختلاف بين إرشاد مديرين المدارس الجدد في كل من انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة.
- **الخطوة الخامسة.** الجهود المصرية المبذولة لدعم مديرين المدارس الجدد.
- **الخطوة السادسة.** إجراءات مقترحة لإرشاد مديرين المدارس الجدد في مصر في ضوء الاستفادة من كل من انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة.

مصادر الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المصادر الآتية بصورة أساسية.

- التقارير الصادرة عن وزارات التربية والتعليم في دول المقارنة.
- إصدارات الكلية الوطنية للقيادة المدرسية في انجلترا.
- إصدارات الرابطة الوطنية لمديرين المدارس الإبتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية
- إصدارات مؤسسة والاس Wallace Foundation في الولايات المتحدة الأمريكية
- التقارير الصادرة عن جامعات نيويورك وكنساس ونورث كارولينا وغيرها.
- تقارير المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة (NIE).
- الأدبيات التي تناولت إرشاد مديرين المدارس الجدد.
- الأدبيات ذات الصلة بالسياق الثقافي والمجتمعي لكل دولة.

الجزء الثاني. إرشاد مديرين المدارس الجدد: إطار نظري.

ينقسم هذا الجزء إلى ثلاثة محاور: الأول، يتناول الأسس النظرية لإرشاد مديرين المدارس الجدد، والثاني، المراحل المهنية لمديرين المدارس، والثالث، التحديات التي تواجه مديرين المدارس الجدد، وذلك على النحو الآتي:

أولًا. الأسس النظرية لإرشاد مديرين المدارس الجدد.

يتم تناول التطور التاريخي لإرشاد مديرين المدارس الجدد، وتعريف الإرشاد، وأهدافه، ومبرراته، وأنواعه، وكذلك آليات إرشاد مديرين المدارس الجدد، ومراحل ومجالات الإرشاد، ودور المرشد، وخصائص برامج إرشاد مديرين المدارس الجدد، والتحديات التي تواجه إرشاد مديرين المدارس الجدد، وذلك على النحو الآتي:

١) التطور التاريخي لإرشاد مديرين المدارس الجدد.

يمكن إرجاع الأصول القديمة للإرشاد إلى الأساطير اليونانية، حيث كان "مينتور" Mentor هو اسم المستشار الموثوق لأوديسيوس Odysseus، وقد أمر الملك أوديسيوس مينتور بالبقاء في مقر الحكم إيثاكا Ithaca ويكون مسؤولاً عن الأسرة المالكة، وهكذا، كان العنصر الأساسي لدور المرشد هو التأكد من تهيئة الإبن "تليماخوس" Telemachus، والتأكد من أنه سيكون يومًا ما حاكمًا لائقًا وقادرًا على تولي العرش، وعلى تولي هذه المسؤولية، وقد اضطلع مينتور بالعديد من الأدوار بما في ذلك شخصية

الأب، والمستشار، والصديق، والمعلم, (Ackerman et al., 2002, p. 1133; Peters, 2010, p. 113). كما تم "ممارسة الإرشاد على مر العصور، وهو واضح في أية ثقافة يقوم فيها الأعضاء الأكبر سناً والأكثر حكمة في المجتمع بإرشاد الأصغر والأقل خبرة، وتستدعي كلمة "مرشد" إلى الذهن صورة المعلم أو المستشار أو الموجه أو المدرب أو الراعي (Redmond, 1990, p. 188).

فالإرشاد أداة فعالة ومنتشرة على نطاق واسع لمساعدة المبتدئين في مجال ما، حيث يستخدم الإرشاد في مجالات متنوعة بما في ذلك الطب والقانون والأعمال والتعليم لا سيما إرشاد المعلمين الجدد، وكذلك مديرين المدارس الجدد (Magee & Slater, 2013, p. 252)، وهو "مساعدة مدير المدرسة الجديد على النجاح، واكتساب الثقة والأداء الفعال، وتعلم كيفية التنبؤ والتخطيط لإنجاز المهام بنجاح (Lindley, 2009, p. 142)، وبدأ إرشاد المعلمين الجدد مبكرًا لكن الإرشاد في مجال القيادة حديث نسبيًا، حيث بدأ في أوائل الثمانينات كجزء من الجهود المبذولة لتحسين جودة التعليم، وبعد تأكد أثر القيادة المدرسية على تحصيل الطلاب، والتنمية المهنية للمديرين على تحسين الأداء المدرسي بدأ التوسع في إرشاد المديرين الجدد (Spiro et al., 2007, p. 5) وبدأ تقديمه من خلا برامج تنظمها الجامعات وصانعي السياسات كوسيلة لتلقين المديرين الجدد في المهنة من خلال التغذية الراجعة، وتوفير الخبرة الفنية، وتوضيح أدوار المديرين، والتنشئة الاجتماعية في السياق المدرسي، ثم أصبح الإرشاد عنصرًا أساسيًا للسنوات الأولى الناجحة لمديرين المدارس من خلال توفير فرصة ثمينة للتواصل الاجتماعي مع المبتدئين في المشهد التربوي المتغير وإعدادهم للقيادة الفعّالة (Hayes & Mahfouz, 2020, 723).

٢) تعريف إرشاد مديرين المدارس الجدد.

يعرف الإرشاد بأنه "عملية داخل سياق معين، تنطوي على علاقة بين فرد أكثر خبرة ودراية مع فرد أقل معرفة، ويوفر الشبكات المهنية، والاستشارة، والنمذجة، والرعاية، كما أنه آلية تنموية في الجانب المهني والنفسي والاجتماعي، وينطوي على علاقة اجتماعية متبادلة تقوم على الاحترام والتعاون والانتماء" (Galbraith & Cohen, 1995, p. 91) ويعرف أيضًا بأنه "تكوين علاقات داعمة وتعليمية متبادلة بين شخصين

يعملان في نفس المنظمة أو منظمة مماثلة" (Kirkham, 1995, p. 76) كما بأنه "دعم من زميل أكثر خبرة تم تدريبه لتعزيز الأداء الوظيفي المرتفع للمديرين الجدد والتفكير الذاتي"(Villani, 2006, p. 19).

ويمكننا أن نلحظ أن التعريفات الأولية للإرشاد تعتبره علاقة مهنية بين مرشد أكبر سنًا وأكثر خبرة وشخص مسترشد أصغر سنًا وأقل خبرة بغرض دعم وتطوير مهنة المسترشد، كما ركزت الاهتمامات الأولى بإرشاد مديرين المدارس الجدد في المقام الأول على إكساب مهارات الإدارة المدرسية، والتنشئة الاجتماعية في المهنة وعلى العلاقة المهنية بين المرشد والمدير.

ويمكن تعريف الإرشاد من منظورين: الوظيفي المهني، والمنظور التنموي. يشير المنظور الوظيفي المهني للإرشاد إلى وجود علاقة هرمية مع المرشد في المنصب الأعلى، والمسترشد في المركز الوظيفي الأقل، وتصيغ المفاهيم الوظيفية للإرشاد باعتباره عملية عقلانية وهرمية تتضمن مرشدًا متمرسًا ومسترشدًا مبتدئًا. ويعتبر المنظور الوظيفي أن الإرشاد وسيلة لنقل المعرفة من المرشد إلى المسترشد، كما يشير الإرشاد الوظيفي إلى علاقة القوة التي يتمتع فيها المرشد بالسلطة كخبير، ويكون المسترشد هو المستفيد من معرفة المرشد، حيث يتم تعيين مرشد خبير للمدير الجديد من أجل دعمه للقيام بمهام الوظيفة وفي العمليات اليومية للمدرسة، من خلال إرشاد المدير الجديد إلى تخطيط العمل، وإدارة الميزانية والأنشطة المدرسية، وإدارة المعلمين وإقامة علاقات معهم، وكسب ثقتهم وتأييدهم، وتحديد المشكلات وحلها، وإدارة الوقت (Hayes & Mahfouz, 2020, p. 726).

وبذلك، يركز المنظور الوظيفي للإرشاد على علاقة السلطة بين المرشد والمدير الجديد، وعلى الجانب المعرفي في نقل المرشد المعرفة المهنية للمدير الجديد، ويحدد وظيفة المرشد في عدة جوانب محددة يتولى إكسابها لمدير المدرسة.

ومن منظور العلاقات التنموية، يعرفه البعض على أنه " علاقة مهنية يشمل شخصين أو أكثر، يُشكّلون علاقة ثقة واحترام متبادلة، تركز على الأهداف التي تلبي الاحتياجات وتعزز إمكانات المسترشد، مع مراعاة المرشد لاحتياجات المسترشد والسياق

الذي يعمل فيه" (Kochan, 2002, p. 284)، والإرشاد من هذا المنظور علاقة تعلم متبادلة منتجة للنمو المهني طويلة الأمد تتعمق أكثر بمرور الوقت، ويعتمد التعلم في الإرشاد من هذا المنظور على "البناء الاجتماعي للمعرفة" حيث يتم بناء المعرفة بشكل مشترك من خلال عملية التفاوض الاجتماعي للعلاقات" بدلًا من اعتبار المرشد مصدرًا وحيدًا للمعرفة والمدير متعلم متلقي، كما أنه يتضمن "التعلم المفتوح والإبداعي" حيث يُنتج التعلم المتبادل أفكارًا إبداعية ونموًا مهنيًا للطرفين (Hayes & Mahfouz, 2020, pp. 726-727).

ويمكن ملاحظة أنه في الممارسة العملية للعملية الإرشادية، أنه يتم تطبيق المنظورين، فقد يبدأ المرشد في العمل مع أحد المديرين من خلال تقديم المشورة والتوجيه في بداية حياته المهنية، ثم يقوم كل من المرشد والمرشد بتطوير علاقة مهنية مفيدة يتبادلان فيها التعلم والنمو، وبذلك تكون العملية الإرشادية مرحلية ومتبادلة ومتعددة الأبعاد وديناميكية.

وبشكل عام، يعتبر الإرشاد أحد أشكال ممارسات التطوير المهني التي تتضمن مساعدة محترف واحدًا آخر بطريقة إثراء متبادلة لتعزيز التعلم والتطوير بناءً على علاقة مهنية راسخة، تقوم على الثقة المتبادلة والاحترام والانفتاح (Tee, 2012, p. 25).

فالإرشاد يندرج ضمن أساليب تنمية المديرين، ويعنبر أكثرها فعالية لدى المديرين الجدد، إلى جانب التدريب، والتغذية الراجعة، وفيه ينقل المرشد ـــــ ذلك "الشخص الموثوق به الذي يساعد شخص آخر خلال التحولات في حياته المهنية". وهو "مشرف أو مستشار موثوق به وذو خبرة، ويهتم بموافقة متبادلة بنشاط في تنمية وتعليم فرد أصغر سنًا وأقل خبرة" (Crosby, 1999, p. 13) ويشارك تجربته وخبراته في الإدارة للمديرين الجدد، ومساعدة المدير على التطوير الوظيفي، وبناء المهارات الإدارية التي تجعلهم أفضل"، ويتراوح الإرشاد من العلاقات في بيئة العمل بين مشرف ناضج ومرؤوس أصغر في نفس المكتب إلى مرشد ومدير في مؤسسات مختلفة منفصلة جغرافيًا، يعتمد على علاقة مهنية تقوم على الثقة والاحترام والتعلم المتبادل بغرض تحقيق أهداف المدرسة، ومساندة المدير للنجاح الإداري (Boerema, 2011, p. 5).

ويخلط البعض بين الإرشاد mentoring والاستشارة أو الإرشاد النفسي counseling، ذلك الأخير الذي يركز على خفض الاضطرابات النفسية، ويعتمد على تحديد المشكلة، وتحليل أسبابها، ووضع الخطوط العريضة للحلول، وتستمر لفترة قصيرة، في حين أن الإرشاد يعتمد على بناء المهارات، ويستمر لفترة تكون عام أو أكثر ولا يركز على المشكلات فقط بل يرتبط بالوظيفة والشخص بأكمله، ويؤكد على الخبرة طويلة المدى. كما يوجد خلط بين الإرشاد والتدريب، حيث إن كلاهما يركزان على نقل القدرة على أداء المهام، لكن الإرشاد ينطوي على "عملية تفاعلية تؤدي إلى تحقيق الإمكانات الإدارية"، والروابط العاطفية غير موجودة بنفس القدر في التدريب تلك العلاقات التي تميز الإرشاد (Boerema, 2011, p. 5).

ويختلف الإرشاد عن التدريب، حيث يرى فليتشر Fletcher أن التدريب جزء لا يتجزأ من الإرشاد، فيركز التدريب بشكل حصري تقريبًا على تنمية المهارات في حين أن الإرشاد يعني "علاقة مهنية يمكنها في نفس الوقت تمكين وتعزيز الممارسة" (Fletcher, 2000, p. 1)، كما أن الإرشاد علاقة مكثفة يشرف فيها مدير خبير على التطور الوظيفي والتطور النفسي والاجتماعي لشخص أقل خبرة، من خلال علاقة مهنية ينقل المرشدون الحكمة حول المعايير والقيم والأعراف الخاصة بالمنظمة، ويدعمون المديرين الجدد، ويقدمون المشورة والدعم والتغذية الراجعة، والمعرفة المهنية التي تمكنهم من إدارة المدرسة بشكل فعال. أما التدريب هو شكل من أشكال الإرشاد، ولكنه أكثر تركيزًا في جانب محدد، وعادة ما يكون أقصر في المدة، ويعتمد التدريب على المهام أو المهارات المتعلقة بالوظيفة ويتم إنجازه من خلال التعليمات والشرح، ويتمتع فيه المدربون بمستوى عالٍ من المعرفة حول مهارات معينة ويمكنهم تعليم هذه المهارات عن طريق تقسيمها إلى سلوكيات، ووضع نماذج لها، ومراقبتها، ثم تقديم التغذية الراجعة، أما الإرشاد غالبًا ما يتم داخل المدرسة من خلال مراقبة مدير خبير لمدير مبتدئ، يقدم له المهارات في سياق المدرسة الفعلي، وأكثر ارتباطًا بالجانب التطبيقي، ويتمتع فيه المرشد بالقبول والثقة والاحترام المتبادل، وفي النهاية، يعتبر كل من الإرشاد والتدريب عنصرين هامين في التطوير المهني لمديرين المدارس (Hopkins-Thompson, 2000, p. 30).

وبذلك، يعتبر الإرشاد مفهومًا أوسع من التدريب، نظرًا لأن التركيز على التدريب ينصب على المهام الخاصة بالوظيفة لتحسين المهارات والأداء، والإرشاد لا يقتصر على نقل المعرفة والمهارات فقط، بل يساعد المديرين فعليًا على اكتساب الوعي التنظيمي (على سبيل المثال، كيف تعمل المدرسة ثقافيًا وسياسيًا) والرفاهية النفسية والاجتماعية (مثل الدعم الشخصي، والهوية المهنية، وتمثيل الأدوار)، ويساعد المرشد المدير في إجراء انتقالات مهمة في المعرفة أو العمل أو التفكير، كما يؤثر المرشد على مواقف ومعتقدات المدير لأن الإرشاد مدته أطول .(Tee, 2012, p. 26) مع التأكيد على أن التدريب أكثر أساليب تنمية القيادة شيوعًا، لكنه يتطلب تحديد مهارات القيادة المحددة تقسيم العملية إلى سلوكيات منفصلة وميكانيكية. وذلك نهج آلي يختزل القيادة والإدارة المدرسية المتكاملة والمعقدة (Boerema, 2011, p. 3).

وغالبًا ما يتم تضمين التدريب في برامج قصيرة المدى، على جانب محدد، لتعلم مهارة أو مجموعة مهارات، ويركز على الجانب النظري بتقديم المعرفة المهنية اللازمة، فالتدريب يتضمن قيام شخصين بوضع الأهداف المهنية وتحقيقها، والانفتاح على التعلم الجديد ، والانخراط في الحوار بغرض تحسين ممارسة القيادة ، لكن الإرشاد يمكنه أن يتضمن كل ذلك، بالإضافة إلى العلاقة الإرشادية بين المرشد والمدير، وطول مدة العملية الإرشادية، وتركيزها على الممارسة، وأكساب القيم والثقافة المؤسسية، ويتم في الواقع الميداني من خلال الزيارات المدرسية للمرشد أو بالاجتماعات وغيره، وبذلك، فالتدريب والإرشاد يدعمان تعلم الكبار والتطوير المهني للمديرين لكن الإرشاد اكثر ملائمة للمديرين الجدد (Bush, 2013, p. 457).

ومن أهم الاختلافات بين التدريب والإرشاد ان التدريب يركز بصورة أكبر على المعرفة والنظرية اكبر من المهارات والتطبيق، بينما الإرشاد يتضمن إلى جانب ذلك الجانب التنظيمي في فهم كيفية عمل المدرسة، والجانب الوظيفي في كيفية القيام بالعمل، والجانب النفسي والاجتماعي في تقديم الدعم الفوري للمدير بما يجعله يكتسب الثقة والتنشئة الاجتماعية والتنظيمية للمدير في الوظيفة الجديدة.

كما يوجد فرق بين الإرشاد والتوجيه، رغم أنه يُستخدم مصطلح الإرشاد أحياناً بالتبادل مع التوجيه، فكلاهما يتضمن علاقة تعلم بين مبتدئ وشخص أكثر خبرة لتحسين الأداء، وكلاهما يعتمدا على كفاءات الشخص الأكثر خبرة في خلق الثقة وخلق مساحة آمنة مع مسترشد، ومع ذلك، هناك بعض الفروق. يركز الإرشاد على الممارس الأكثر خبرة الذي يقدم المشورة المتعلقة، ويهتم أكثر بالتعلم على المدى المتوسط إلى الطويل، بينما يتناول التوجيه التعلم من أجل الأداء على المدى القصير إلى المدى المتوسط، ويرتكز التوجيه على شراكة حيث يسأل المرشد بمهارة أسئلة جيدة ومثيرة للاهتمام لدعم المتعلم في الوعي الذاتي وكذلك لاستكشاف إمكانيات جديدة، وإطلاق تفسيرات جديدة للعمل، ويدعم التوجيه التفكير العميق وتشجع التعلم الموجه ذاتيًا، ويدعم التوجيه التمكين الذاتي، ويساعد في توضيح وتأكيد الهوية الذاتية للمتعلم والاعتراف بإمكانية تحقيق نتائج أفضل، ويعزز إحساسًا أفضل بالرفاهية ويدعم الكفاءة الذاتية والأداء الأفضل وخبرات العمل الإيجابية والجدوى في العمل والحياة (Boon, 2021).

وبالتالي فإن التوجيه يركز على اكتشاف المدير لقدراته الذاتية وكيفية استغلالها، كما يركز على تقديم أسئلة من قبل المدير للمرشد، وتلقي الإجابات عن هذه الأسئلة، وكسب المدير الثقة، لكن الإرشاد أكثر عمقًا، حيث إنه يتضمن داخله التوجيه تمامًا كما أنه أعمق من التدريب، في التركيز على طريقة القيام بمقتضيات الوظيفة، وحل المشكلات الواقعية، وتلقي الدعم والمساندة في مواجهة المواقف، والتغلب على التحديات التي تواجه المدير في الفترة الأولى من توليه الإدارة، وتوفير النموذج والمحاكاة للمدير الجديد.

٣) الحاجة إلى إرشاد مديرين المدارس الجدد.

توجد عدد من المبررات التي تستدعي الحاجة إلى توفير الإرشاد لمديرين المدارس الجدد، يمكن عرضها في النقاط الآتية:

- الصعوبات التي تنتظر المديرين الجدد من حيث عزلتهم المهنية والوحدة الاجتماعية، وإرث وممارسة وأسلوب المدير السابق للمدرسة، وإدارة الوقت والأولويات، وإدارة ميزانية المدرسة، والتعامل مع معلمين غير فعّالين، واستيعاب المبادرات الحكومية الجديدة ومشاكل إدارة الموقع (Rhodes et al., 2009, p. 450)

- المدير الجديد يحتاج إلى فترة من الاكتشاف الشخصي والتأمل والتركيز والوقت للتخطيط على نطاق واسع قبل وأثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة، فالمديرون يصبحون أكثر فعالية وكفاءة بين سنتهم الثالثة والسابعة من الخدمة (Kirkham, 1995, p. 79).
- نظرًا لنقص الكفاءات والمواهب الإدارية؛ فإن الاتجاه السائد هو كيفية إدارة المواهب، وكيفية دفع المواهب الجديدة إلى الأمام، وكيفية الاحتفاظ بفريق العمل وتنشيطه من خلال الإرشاد الذي يدعم استمرار المواهب (Rhodes & Fletcher, 2013, p. 52).
- انخفاض رغبة نواب مديرين المدارس في تولي إدارة المدرسة، وأن أغلب المعلمين لا يرغبون في الوصول إلى إدارة المدرسة بسبب الضغوط اليومية وكثرة أعباء الوظيفة وزيادة المساءلة (Rhodes et al., 2009, p. 450).
- تبتعد برامج الإعداد والتحضير لمديرين المدارس عن التجارب العملية أثناء العمل لمديرين المدارس (Clayton et al., 2013, p. 78)، فغالبًا ما تفشل الدورات التدريبية التقليدية في برامج التنمية المهنية للمديرين في ربط النظرية بالممارسة، فهي تعليمية بشكل مفرط، ولا تتماشى مع نظريات القيادة الحديثة (Darling-Hammond et al., 2007, p, 5).
- كما تتجاهل معظم برامج التنمية المهنية للمديرين تعقيد واختلاف السياقات المتنوعة التي يعمل بها مديرين المدارس، حيث تعتبر كل مدرسة حالة فريدة ولها طابعها المميز عن المدارس الأخرى، فضلًا عن أن برامج التنمية المهنية لا تؤهل المديرين للتعلم من السياق ومن الخبرات التي يكتسبونها من العمل أو من خلال الأقران، أو من الأفراد الأكثر خبرة (Rhodes & Fletcher, 2013, p. 52).
- القيادة مهمة صعبة وشخصية للغاية، وخلال الفترة المبكرة من عمل مدير المدرسة فإن المديرون الجدد يحتاجون إلى الإرشاد فهم يواجهون التحديات ويتخذون قرارات صعبة في عملهم (Boerema, 2011, p. 2).
- كما أن معظم مديرين المدارس يأتون من خلفية تعليمية وتدرج وظيفي لا يؤدي غالبًا امتلاك المهارات المطلوبة للتعامل مع الأدوار الموسعة للقيادة في التدريس والتعلم، وإدارة الموارد، وتحديد الأهداف وقياس التقدم، والقيادة والتعاون خارج حدود

المدرسة، وبالتالي لا تزال هناك حاجة إلى مناهج أكثر تماسكًا لتطوير القيادة بجانب الإرشاد/التدريب، لا سيما التعلم القائم على العمل، والتعلم من الممارسة، ودعم الأقران والتواصل (Pont et al., 2008, P. 107).

- كما ذهب "كليتمانز" Kelchtermans إلى أن عملية تنمية المديرين "عملية تعلم ناتجة عن تفاعل هادف مع البيئة المدرسية، وتؤدي في النهاية إلى تغييرات في الممارسات المهنية لمديرين المدارس وفي تفكيرهم حول هذه الممارسة" (Kelchtermans, 2004, p. 220).
- كما أن الإرشاد وسيلة لسد الثغرات الموجودة في برامج الإعداد الجامعية التقليدية للقيادة المدرسية (Parylo et al., 2012, p. 123).

وتزداد الحاجة إلى إرشاد مديرين المدارس الجدد في ظل تعقد أدوار مدير المدرسة، وكثرة التغييرات التربوية التي تحدث باستمرار تجعلهم يضطربون في التنفيذ، كما أن إعدادهم ليس كافيًا، فالأمر يختلف بالنسبة للمدير والمهام المطلوبة منه عمّا كان عليه وهو معلم، بالإضافة إلى أن الفترة الأولى من عمل المدير عندما يتولى الإدارة أول مرة يكون فيها كثير من التحديات التي تجعله يحتاج الإرشاد والدعم من شخص أكثرة خبرة إدارية.

٤) أهداف وفوائد إرشاد مديرين المدارس الجدد.

أحد الأهداف الأساسية لإرشاد المديرين الجدد هو تعزيز التفكير الذاتي للمبتدئين من خلال سلوكيات محددة يقوم بها المرشد لتسهيل التفكير، بما في ذلك طرح أسئلة ثاقبة، ومشاركة الملاحظات، والاستماع الفعال، وتحليل القرار، وتقديم وجهات نظر بديلة، ودعم الاستقلال، وتقديم الدعم. ويتمثل الهدف الأساسي للإرشاد في مساعدة المدير الجديد ليكون قائدًا تعليميًا، وهذا يستغرق ما لا يقل عن (٢) إلى (٣) سنوات من الإرشاد من أجل أن يتحول المديرون الجدد من التركيز على الكفاءة الإدارية إلى القيادة التعليمية التي تدعم تحصيل الطلاب وتنمية المعلمين(Gordon, 2020, P. 75) وكذلك إكساب المهارات الإدارية للمديرين الجدد لا سيما إعداد الميزانية، والجدولة، والتواصل، وإجراءات التعيين والنقل والأجازات، ومتطلبات الأعمال الورقية الروتينية، وتقييم أداء

المعلمين... إلخ)، فالإرشاد هو طريقة ثابتة لدعم مديرين المدارس في بداية حياتهم المهنية (Hayes, 2019, p. 191) .

ومن ناحية أخرى، يحقق الإرشاد فوائد لمدير المدرسة، وللمرشد نفسه، وللمدرسة ككل. فتتمثل فوائد الإرشاد للمديرين في: المساعدة في التطوير المهني للمدير، وتجاوز العزلة الاجتماعية والإحباط المهني الذي يواجه أغلب المديرين الجدد في بداية عملهم الإداري، والتشجيع وبناء الثقة، والسعي لتخفيف القلق من خلال تقديم الدعم العاطفي. وتوضيح دور مدير المدرسة، وتقديم المشورة والحفاظ على منظور سليم للإدارة المدرسية، واستخدام استراتيجيات العصف الذهني والتأمل لاتخاذ قرارات في قضايا معينة، وبناء منظور إيجابي للمدير وتفاؤلي تجاه التطوير والتحسين المدرسي، كما أن المرشد لا يزود المدير بالمعرفة والمعلومات اللازمة فقط، بل يساعده على الاندماج في ثقافة المدرسة، وإظهار نواحي القوة في شخصية المدير والتغلب على نقاط الضعف، وتعزيز الثقة المتزايدة واحترام الذات، وتسهيل الانتقال من وظيفة معلم إلى وظيفة مدير، وتساعد المدير على احتراف الإدارة، وتحسين طريقة التفكير ومهارات الاتصال والدعم العاطفي (Ackerman et al., 2002, p. 1139; Aravena, 2018, p. 220).

ومن ضمن الفوائد الرئيسية التي قد يكتسبها المديرون المبتدئون من عملية الإرشاد الثقة في كفاءتهم المهنية، ووضع النظرية في الممارسة اليومية، ومعرفة كيفية القيادة من كبار الإداريين، والشعور بالارتباط الاجتماعي بمهنتهم الجديدة وزيادة التواصل المهني نتيجة لكونهم. جزء من برامج الإرشاد، وتحقيق الرضا الوظيفي وزيادة فرص الترقية، وتنمية مهارات حل المشكلات بمساعدة المرشدين، وإتاحة الفرصة لمشاركة الأفكار والمخاوف مع مديرين المدارس ذوي الخبرة، وتزويد مديرين المدارس الجدد بفرص التأمل الذاتي (Gümüş, 2019, p. 9) كما حدد براون- فيريجنو وموث Browne-Ferrigno and Muth الدور الرئيسي للإرشاد في التنشئة الاجتماعية للمديرين الجدد، تلك العملية المعقدة للتعلم والتفكير تتطلب العمل عن كثب مع مرشدين قياديين في تجارب ميدانية حقيقية، وتنمية الثقة من خلال الانخراط في أنشطة القيادة والمهام الإدارية، وتولي مهمة جديدة، (Browne-Ferrigno & Muth, 2004, p. 471).

كما يحقق الإرشاد فوائد للمرشدين ذاتهم، فواحدة من الفوائد الرئيسية هي نمو الوعي الذاتي. حيث يبدو أن المرشدين يفكرون في مهاراتهم وقدراتهم وعواطفهم من خلال عملية الإرشاد، ويشعرون بمزيد من الحماس ويتمتعون بالإلهام لأداء أفضل وتعلم عناصر جديدة في عملهم. هذا يزيد من الكفاءة الذاتية، ويحقق الرضا الشخصي، بالإضافة إلى اكتساب بعض المعارف الجديدة من خلال التفاعل مع مدير المدرسة، والتعرف على ممارسات القيادة الجيدة والسيئة، وتقييم فرص التواصل مع الزملاء، كما تؤدي برامج الإرشاد إلى تحسين المهارات التحليلية للمرشدين، ومهارات تحليل المشكلات والتأمل في ممارساتهم الخاصة، والشعور بالرضا الوظيفي لمساهمة الفرد في إعداد الجيل القادم من مديرين المدارس، (Aravena, 2018, p. 220; McKinney, 2018, p. 34; Schechter & Firuz, 2015, p. 381) .

بالإضافة إلى ذلك، فقد أكد البعض أن إرشاد المديرين يحقق مكاسب للنظام المدرسي ككل، منها: اكتساب موظفين أكثر جدارة، وزيادة تحفيز الموظفين، وتحسين إنتاجية العاملين، وتعزيز وإنشاء مناخ للتعلم المستمر والتعلم الجماعي بين الأقران، حيث وُجد أن المديرين الجدد الذين يتلقون مساعدة توجيهية لمساعدتهم على اكتساب الخبرة والمعرفة كجزء من جهود دعم المنطقة التعليمية؛ فإنهم يوفرون مناخاً مستمرًا من دعم الزملاء، وفي المقابل، فإن هذا النوع من المناخ سينتج عنه في النهاية ثقافة التعلم مدى الحياة على مستوى النظام المدرسي، كما تعزز برامج الإرشاد دعم الوافدين الجدد في المدرسة، ويشعرون بالرضا والحافز لخدمة المدرسة التي تقدم لهم الدعم، وبالمثل يميل المدراء المبتدئون إلى امتلاك دافع أقوى للنجاح ويرغبون في تحسين أداء المدرسة .(McKinney, 2018, pp. 35-36)

وقد لخصت الدراسات فوائد الإرشاد للمديرين، وللمدرسة، وللمرشدين كما في الجدول (١).

جدول (١) ملخص فوائد الإرشاد للمديرين وللمرشدين وللمدرسة ككل.

فوائد للمديرين	فوائد للمرشدين	فوائد للمدرسة
يتلقى المديرون الدعم والتغذية الراجعة والتعاطف والتشجيع والصداقة والشعور بالانتماء. يقدم الإرشاد توضيحًا للأدوار، جنبًا إلى جنب مع شعور أكثر ثقة تجاه الكفاءة المهنية. يُمكّن المديرين من تجربة التنفيذ اليومي لنظريات تعليمية متعددة في جدولهم اليومي وممارستهم. يوفر الإرشاد، مما يخلق فرصة للمديرين لتطوير وعي أفضل بالقيم والتعريفات الشخصية، وتبادلًا حيويًا للآراء المهنية. تسهل عملية تواصل المديرين مع المعلمين، واندماج المديرين اجتماعيًا ومهنيًا داخل المدرسة.	فرص للمهنيين لتعزيز معارفهم. تحسين مهارات الاتصال والإرشاد والتدريب. قدر أكبر من الزمالة بين المهنيين الجدد والمخضرمين. الرضا المكتسب من مساعدة الوافدين الجدد إلى مجال ما يعزز السمعة المهنية للالتزام.	يعزز المناخ التنظيمي الإيجابي. يوضح الأدوار والتوقعات. قد يزيد من معدلات الرضا . يزيد الالتزام والولاء للموظفين.

Source: (Schechter & Firuz, 2015, p. 367-368; Spiro et al., 2007, p. 6)

وبذلك، يحقق الإرشاد للمديرين توضيح الدور المطلوب منه وكيفية تأديته، ويوفر لهم القدوة والنموذج من خلال المرشد الخبير الذي يساعد المدير الجديد على اكتساب المهارات الإدارية، والممارسة العملية في المواقف اليومية، وحل المشكلات القائمة والتواصل مع المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، واكتساب مهارات التعلم مدى الحياة، ويحقق فوائد للمرشدين تتمثل في الرضا الوظيفي، واكتساب مهارات تحليل المشكلات، وتكوين شبكة مهنية من أشخاص من نفس المهنة، والتعلم المتبادل مع المدير، وتكون المحصلة في النهاية امتلاك المدرسة لكوادر تمكنها من تحقيق أهدافها.

٥) أبعاد إرشاد مديرين المدارس الجدد.

عملية إرشاد مديرين المدارس تتضمن أبعادًا مهنية، واجتماعية، وشخصية، وتحويلية. يتضمن العنصر المهني مشاركة المعلومات حول المهنة، ومساعدة المرشد للمدير على تعلم كيفية تنظيم المدرسة، وتعليم المهارات اللازمة للمنصب، و يتضمن العنصر الشخصي فهم حالة المدير، وأهم المشكلات التي تواجهه وتؤثر على أدائه المهني، وبناء الثقة لدى المدير ومساعدته على تجاوز مشكلاته الشخصية، وتعلم كيفية الموازنة بين قيم الحياة المهنية والحياة الشخصية، وبناء الرغبة لديه على النجاح وإثبات

الذات، وبالنسبة للبعد الاجتماعي يعني عادة أن تكون صديقًا، يمكن للمرشد أن يولد شعورًا "بالانتماء"، ويتعلم المدير أيضًا السلوكيات الاجتماعية المناسبة داخل ثقافة المهنة أو المدرسة، وتعلم كيفية التواصل مع العاملين، والحفاظ على التماسك الاجتماعي للتنظيم المدرسي، وتكون العلاقة الإرشادية في البعد الاجتماعي قائمة على التقبل الاجتماعي، والاختيار، بالإضافة إلى ذلك تكون العلاقة الإرشادية ثنائية الاتجاه تحويلية. فبينما يتعلم المدير عن المهنة ويطور المهارات وتنمو مهارات المرشد في التحليل والتقييم، وفي النهاية تؤدي تجربة التعلم إلى تغييرات في السلوك والمواقف تجاه الأشخاص والوظائف والأفكار وقيم العمل وأخلاقيات العمل لدى المديرين، ونظرًا لأن التغييرات في عدد من الأشخاص يمكن أن تؤدي إلى تغيير في بيئتهم، فيحدث تغيير على مستوى ثقافة المدرسة ككل. (Ackerman et al., 2002, p. 1135-1136)

٦) أدوار المرشد.

يتولى المرشد دور الشريك الذي يعمل جنبًا إلى جنب مع المدير من أجل تعزيز التعلم والتطوير المهني، ويقدم الرعاية والدعم للمدير الجديد، فالإرشاد عملية تنموية تقوم على الثقة المتبادلة، بالإضافة إلى توافر السرية والدعم والانفتاح والزمالة التي تكون واضحة في عملية الإرشاد، وقد لخص (Smith, 2007) أدوار المرشد بعد مراجعته للأدبيات في الجدول (٢).

جدول (٢) يوضح أدوار المرشد

مستشار	**يجيب عن الأسئلة، ويقدم الآراء والمقترحات.**
المحفز	**يدعم المدير في مواجهة التحديات.**
الصديق الناقد	**يشجع على المخاطرة.**
دليل	**يساعد على تحديد الأهداف والأولويات.**
ميسر	**يسهل الوصول إلى الموارد وشبكات الدعم.**
قدوة	**يوفر النموذج المثالي للمدير.**
استراتيجي	**يقدم التغذية الراجعة، والرؤية المستقبلية.**
معلم	**مصدر المعرفة المهنية للمدير.**

Source: (Smith, 2007, p. 278).

وبذلك، يقوم المرشد بدور النموذج أو القدوة الذي يتعلم منه المدير الجديد بالمحاكاة، ويقوم المرشد بدور المعلم في تقديم المعرفة المهنية للمدير، والدليل الذي يرشده إلى ما يجب عمله، ويساعده على اكتشاف المشكلات الحقيقية للمدرسة واتخاذ المبادرة لحلها، وبناء رؤية مستقبلية للمدرسة، ويقوم بدور المحفز والصديق والحكيم في مساندة المدير الجديد على المستوى النفسي والاجتماعي.

ويتولى المرشدون تقديم ثلاثة أشكال من المساعدة لمديرين المدارس الجدد (Hayes & Mahfouz, 2020, p. 733):

- تقديم دعم تعليمي يركز على تعلم الطلاب.
- تقديم الدعم الإداري من خلال مساعدة المديرين الجدد على إدارة وقتهم للتركيز على التعلم والتعليم.
- تقديم الدعم النفسي والاجتماعي طوال علاقة الإرشاد.

وفي علاقة الإرشاد، لا يقدم المرشد المشورة ولكنه يطرح أسئلة عاكسة لمساعدة ربيبه على التفكير والتفكير بعمق في حل المشكلات.

٧) أنواع إرشاد مديرين المدارس الجدد.

يمكن أن يحدث الإرشاد في سياق العلاقات الرسمية أو غير الرسمية. يحدث الإرشاد غير الرسمي بشكل طبيعي (علاقة أنشأتها الأطراف الفردية بدلاً من المنظمة) عندما تتطور العلاقة على أساس الاحترام المتبادل والاختيار بين مدير المدرسة وشخص لديه خبرة أكثر داخل المدرسة أو خارجها، وتكون بشكل طوعي، ويمتلك فيها المرشد مهارات شخصية وإدارية فعّالة، ويكون ذلك الشخص سهل الوصول إليه بالنسبة للمدير، أو تبدأ العلاقة الإرشادية عن طريق الصدفة وتتطور هذه العلاقات بشكل مستقل عن البرنامج التنظيمي. وفي المقابل، يحدث الإرشاد الرسمي عندما تكون السلطة داخل المنظمة قد أصدرت تعليمات و/أو وضعت أحكامًا لإنشاء مثل هذه العلاقات، وعندما يوافق المدير والمرشد رسميًا على الدخول في علاقة إرشادية من خلال المشاركة في برنامج للتنمية المهنية للمدير، أو تحت إشراف الجامعة أو مؤسسة تدريبية، أو يتم تعيين المرشد داخل المدرسة أو لمجموعة من المدارس، حيث يكون هناك جهة خارجية عن

المدير والمرشد تتولى الإشراف على العملية الإرشادية، ويمر المرشدين هنا بعملية تدريب واختيار وتعيين، ويتم مراقبة العلاقة الإرشادية وتقييمها، وغالبًا ما يكون لها أهداف متعاقد عليها وجدول زمني محدد (مدة الإرشاد) بالإضافة إلى أدلة أو كتيبات ومواصفات. وسواء أكانت علاقات الإرشاد رسمية أم غير رسمية ، فإنها تنطوي على "عملية معقدة ومتطورة من التفاعلات الشخصية" وهذه التفاعلات تتم في إطار وظائف سلوكية، منها: التأكيد على بناء الثقة في العلاقة الإرشادية، الذي يسمح للمرشد بالتأمل في تجاربه المهنية والشخصية ومشاركته مع المدير، وكذلك التركيز على المعلومات في تقديم المشورة التي يحتاجها المدير، والدور التيسيري بالمشاركة في نقاشات انعكاسية حول قدرات المرشد وأفكاره ومعتقداته واهتماماته فيما يتعلق بحالة الإرشاد، والتي توفر خيارات أو بدائل أمام المدير، والمواجهة، أي إيضاح الممارسات الإدارية المنتجة وغير المنتجة للمدير وكيفية تطوير تلك الممارسات والتخلص من الأخطاء الإدارية، وأخيرًا بناء الرؤية، ومساعدة المدير على تصور المستقبل، وتوقع الأحداث، وبناء رؤية للتطوير . (Ackerman et al., 2002, p. 1136; peters, 2010, p. 114)

كما يقسّم البعض الإرشاد إلى ثلاثة أنواع من الإرشاد التقليدي والانتقالي والتحولي. الغرض الأساسي من الإرشاد التقليدي هو نقل القيم والأدوار والممارسات الموجودة داخل المنظمة أو الثقافة. يعتبر المرشد هو المعلم ويعتبر المدير هو المتعلم. في النوع الانتقالي من الإرشاد، الهدف هو سد الفجوات الثقافية بين المرشد والمتعلم دون الإساءة لأي منهما. في النوع التحويلي للإرشاد، يكون الهدف هو خلق بيئة تشمل جميع الاختلافات ومنفتحة على التغيير (McKinney, 2018, p. 26).

ويمكن التأكيد على أن الإرشاد غير الرسمي يعتبر شكلًا من أشكال التنشئة الاجتماعية للمديرين الجدد، ويركز على تعلم القيادة بصورة أكبر، وعلى تعزيز تنمية الشخص بأكمله، يتم في عدة أماكن داخل المدرسة أو في النقابات المهنية أو في النوادي الاجتماعية أو غيرها، ويركز أكثر على الدعم النفسي والشخصي، وقد يبدو مثاليًا من ناحية التوافق، إلا إنها قد تفتقر إلى المحتوى المحدد لعملية الإرشاد، أو يكون المرشد ليس على القدرة الكافية أو الخبرة بمهارات الإرشاد، أما الإرشاد الرسمي، يعد شكلًا من

أشكال التنمية المهنية للمديرين الجدد، يتم داخل المدرسة فقط، ومرتبط بالمهنة فقط، ويركز أكثر على الدعم الإداري والنجاح في تنفيذ المهام المطلوبة، ويتم بشكل مؤسسي، ويبدوا مثاليًا في اختيار مرشدين مؤهلين للقيام بالعملية الإرشادية واكثر تحديدًا وتنظيمًا.

٨) آليات إرشاد مديرين المدارس الجدد.

يمكن للمرشدين استخدام مجموعة متنوعة من آليات الإرشاد واستراتيجيات التعلم، مثل شرح المهارات وجعل مديرين المدارس المساعدين يمارسونها (على سبيل المثال، الإرشادات التفصيلية للفصول الدراسية، وردود فعل المعلم)، مما يضمن مشاركة مديرين المدارس في جميع الأنشطة المدرسية (على سبيل المثال، إعداد الميزانية، واتخاذ القرار، وإدارة المرافق)، وتفويض المهام إلى المدير المساعد، ودعم وتوفير الموارد للتطوير المهني للمديرين المساعدين (مثل الدورات التدريبية والمؤتمرات)، وتوسيع الشبكات المهنية لمديرين المدارس (من خلال فرص توجيه الأقران)، وتهدف هذه الأنواع من ممارسات الإرشاد إلى السماح للمديرين بالتفكير بصورة أكثر عمقًا حول ممارساتهم القيادية كما وصفها مدير الإرشاد (Barnett et al., 2017, p. 289)، كما يوجد عددًا من آليات الإرشاد منها :(Schechter & Firuz, 2015; Aravena, 2018, 225-226)

- **المواجهة والتغذية الراجعة.** يقوم المرشدين بتعريض مديرين المدارس الجدد إلى جميع الأعمال المدرسية من البداية، وتعريفهم بالجوانب المتنوعة لعمل المدير، وتعريضهم للتحديات لا سيما التعامل مع الموظفين وأولياء الأمور ووزارة التربية والتعليم والسلطة المحلية، وتقديم الواقع المدرسي الفعلي وتحديد المشكلات والصراعات بدون إخفائها ويساعد المرشد المدير على مواجهتها.
- **النمذجة.** يمثل المرشد بالنسبة للمدير نموذج يحتذى به، حيث يقوم المرشد بنمذجة طريقته في التفكير وأسلوبه في التصرف، وبالتالي تسهيل فرص التعلم. وهنا لا يحتاج المرشد إلى تقديم المعرفة والمعلومات أو المساعدة المباشرة للمدير بقدر ما يترك الفرصة للمدير لمراقبة تصرفات المرشد والتفكير في الآراء والمقترحات التي يطرحها.

- **التمكين.** يقوم المرشد بإبراز نقاط القوة لدى المديرين ومساعدتهم على اكتشاف مسار قيادتهم الشخصية والتركيز على تطوير "شخصيتهم التنظيمية"، والعمل على اكتشاف رؤيتهم الشخصية الخاصة بالمديرين وتشكيلها لاحقًا والتي تتوافق مع سماتهم وتفضيلاتهم الشخصية، وتمكين المديرين من الاختيار بين البدائل والوسائل بما يتوافق مع رؤيتهم الإدارية ونمط شخصياتهم، فبعض المديرين يكونوا قد مروا بخبرات إدارية يمكن البناء عليها.
- **طرح الأسئلة.** كانت إحدى الإستراتيجيات التي استخدمها المرشدون هي طرح أسئلة جيدة لحل التحديات التي يواجهها المديرون في موقف قيادي متغير. وصنف المرشدون السؤال الفعّال على أنه سؤال مفتوح، وقادر على تشجيع المديرين على التفكير النقدي في أدائهم وأفكارهم وعواطفهم، وخاصة الأسئلة الاستفسارية التي لا تقدم المعرفة المباشرة بقدر ما تستدعي التفكير في الممارسات.
- **الاستماع النشط.** تم الإبلاغ عن الاستماع النشط كإحدى الاستراتيجيات الرئيسية المستخدمة لتعزيز عملية التفكير. أكد قدر كبير من الأبحاث أن مديرين المدارس الجدد يشعرون بالعزلة في أدوارهم. تعلم المرشدون أنه من المهم الانتباه إلى متدربينهم من خلال منحهم "أذنًا للاستماع". وعلى نفس المنوال، من المهم لمديرين المدارس الجدد ملاحظة كيفية تطوير القادة لاستراتيجيات مهنية لتحفيز وإلهام وتطوير القدرات والمهارات القيادية لدى الآخرين.
- **الملاحظة.** مراقبة المرشد للمدير أثناء العمل، وإظهار نقاط القوة للمدير وتعزيزها، وكشف نقاط الضعف لدى المدير ومساعدته في التخلص منها.

٩) مجالات الإرشاد.

أشارت نتائج إحدى الدراسات إلى أن المديرين الجدد يتلقون الدعم الإرشادي في (١٠) مجالات، كانت على رأسها الدعم في مستوى القيادة التعليمية، وحل المشكلات المدرسية، والدعم في إدارة الوقت واتخاذ القرارات ذات الأولوية والعمل مع الوالدين والمجتمع، ودعم ثقافة المدرسة وبناء الثقة لدى المديرين، والتواصل مع الموظفين، والمساعدة في أوقات الأزمات والطوارئ، ودعم اتخاذ القرارات المستندة إلى البيانات، ودعم الاهتمامات المتعلقة بالانضباط والالتزام، ودعم المناهج وطرق التدريس على أنها

مفيدة، والاستفادة من التغذية الراجعة على اداء المديرين الجدد، والشعور بالانتماء إلى فريق عمل أو مع مدير آخر، بالإضافة إلى ارتفاع الروح المعنوية لهم (Sciarappa & Mason, 2014, p. 59).

كما كشف التحليل الذي قامت به دراسة "بارنت" وآخرون Barnett et al. عن ثلاثة مجالات لإرشاد المديرين الجدد: تنمية المهارات ، والتطوير الشخصي والمهني على النحو الآتي:(Barnett et al., 2017, p. 293)

أ- **تنمية المهارة.** تم تحديد عدة أنواع من مجموعات المهارات. أولاً، اكتساب احترام المعلمين من خلال تقديم الدعم والحفاظ على الاتساق والتواجد وقضاء الوقت في مراقبة الفصول الدراسية وعقد المؤتمرات والنقاشات معهم، وصقل استراتيجيات صنع القرار لديهم. اقترح العديد من المرشدين استخدام نهج استباقي في اتخاذ القرار من خلال إدارة وقتهم بحكمة والتخطيط المسبق وتحديد أهداف واقعية. وضرورة مراعة عدة أمور عند اتخاذ القرارات لا سيما الحفاظ على مصلحة الطلاب، والمتابعة الفورية للتعليمات، وتوثيق الأحداث كتابةً، والعمل بفعالية مع المعلمين وأعضاء المجتمع وأولياء الأمور. وتطوير مهارات قوية مع المعلمين، خاصة عند "تقديم المشورة بهم دون جعلهم يشعرون بالسوء.

ب- **التطوير المهني والشخصي.** يركز المرشدين على تنمية التعلم المستمر لدى المديرين الجدد من خلال البحث عن فرص رسمية وغير رسمية للنمو المهني. تضمن التعلم الرسمي الانضمام إلى الجمعيات المهنية والمشاركة في جلسات التطوير المهني. وفرص التعلم غير الرسمية، لا سيما مشاهدة المواقف والاستماع إليها، إلى جانب ترسيخ ثقافة العمل الجاد، والمثابرة، والاستعداد جسديًا وعاطفيًا للوظيفة، وأهمية التحلي بالصبر والمرونة والتفتح الذهني عند البدء في التغيير.

ج- **توضيح القيم.** على غرار فهم الصفات الشخصية اللازمة للقيادة ، نصح المرشدون أيضًا مديرين المدارس بتوضيح قيمهم ومعتقداتهم حول التدريس والتعلم والإدارة. في بعض الحالات، اقترحوا وجود توقعات عالية ورؤية واضحة وأهداف قابلة للتحقيق، مع الحفاظ أيضًا على رؤية واقعية لما يمكن تحقيقه في المدرسة.

وبذلك، يقدم المرشد الدعم للمدير الجديد في عدة مجالات أهمها صنع القرار الصحيح والقائم على الأدلة، والذي يناسب سياق المدرسة، وأيضًا دعم المدير في التحول نحو القيادة التعليمية التي تحسن العملية التعليمية وتنعكس على أداء الطلاب والمعلمين، كما يشمل الدعم في الجوانب النفسية والمهنية والاجتماعية لمدير المدرسة.

١٠) مراحل إرشاد مديرين المدارس الجدد.

تمر العملية الإرشادية بسلسلة متصلة من المراحل يمكن تحديد مراحلها في: العمل الأساسي، والتحضير، والعمل، مرحلة الإنهاء أو الاستدامة، وهذه المراحل متداخلة، وتشكل جزءًا من رحلة مهنية مستمرة، وذلك على النحو الآتي :(McKinney, 2018, pp. 23-24)

أ- تتكون المرحلة الأولى "العمل الأساسي"، وهي الموقف الاستباقي الذي يأخذه المرشد في بدء علاقة الإرشاد، وخلال مرحلة العمل الأساسي يقوم المرشد بمسؤولية تحديد الأهداف، والتواصل، واكتساب نظرة ثاقبة لإنشاء العلاقات.

ب- تحدث مرحلة التحضير عندما يأخذ المدير زمام المبادرة في الاقتراب من المرشدين، والتعبير عن الأهداف، واختيار المرشد. وخلال هذه المرحلة يقوم المرشد والمدير أيضًا بتوضيح القيم والعمل على بناء علاقة ثقة. بالإضافة إلى ذلك والقيام بالأنشطة التي توفر فرصًا لتعزيز مهارات العلاقات التنظيمية والإنسانية مثل والتواصل والاستماع.

ج- المرحلة الثالثة، مرحلة العمل، تركز العلاقة بين المرشد والمتعلم على القضايا المهمة وتشمل جعل المدير يظهر سلوكيات جديدة وتلقي ردود الفعل على النتائج. وتتضمن أيضًا مشاركة الأفكار وتطوير مهارات الاتصال والانخراط في ممارسة انعكاسية، مما يساعد كلا الطرفين على أن يصبحا أكثر انعكاسًا وإصدار أحكام أفضل.

د- خلال المرحلة النهائية، يفحص المرشد والمدير حالة علاقتهما لتحديد ما إذا كانت مفيدة. والغرض من المرحلة النهائية هو مساعدة المرشد والمدير على تحديد ما إذا كانوا يريدون حل العلاقة أو تمديدها أو توسيعها أو تجديدها.

كما تم تحديد خمس مراحل لتطوير العلاقة بين المرشد والمرشد: رسمي، حذر، تشاركي، مفتوح، وما بعد المرحلة النهائية. وهذه المراحل ليست منفصلة بشكل واضح ومن المفترض أن يُنظر إليها على أنها سلسلة متصلة مع تداخلات مع تقدم علاقة الإرشاد. تتضمن المرحلة الرسمية وصفات مثل أداء المهام الروتينية والشعور بعدم اليقين والقلق، وفي مرحلة الحذر، تصبح الثقة أكثر وضوحًا وهناك مجال أكبر في اختيار المهام، وتتميز مراحل المشاركة والانفتاح بزيادة الثقة بين المرشد والمدير، وتتجلى التبادلات الصريحة في مرحلة المشاركة، وتشمل مواصفات المرحلة المفتوحة "المناقشات المهنية المتساوية" و "الاعتراف بالمثل" مع تعمق العلاقة، وتتضمن المرحلة النهائية نقاشات مهنية مفتوحة بين المرشد والمرشد في علاقات الصداقة التي يتم الحفاظ عليها في مبادراتهم الخاصة حتى بعد إنهاء الارتباط بالمدرسة الرسمية، وإنهاء مدة البرنامج (Hean, 2009, p. 164).

وبذلك، فالعملية الإرشادية عملية متصلة ومتداخلة، وعملية دائرية لا تنتهي، تبدأ بتعريف المدير بالزملاء في المدرسة، والاندماج والتواصل مع جميع العاملين، ودعمه في تجاوز تحديات المرحلة الأولى، ثم إكساب المديرين المهارات التي تمكنه من القيام بالأدوار المطلوبة منه، ثم تحديد القضايا والأولويات التي على المدير أن يبدأ بها، وتقديم التغذية الراجعة والنصائح له باستمرار التي تحسن أداء المدير باستمرار.

١١) مواصفات المرشد.

يجب أن يتمتع المرشد بمواصفات محددة لا سيما الملاحظة، والتواصل، والاستماع، وتحليل الاحتياجات، والتغذية الراجعة. والأهم هو التغذية الراجعة، تلك التي تشمل على توافر خمسة شروط: أولاً، يجب أن يتمتع المرشد بالمصداقية وأن يكون مؤهلاً للتعليق على الأداء، وبعد ذلك، يجب أن يكون للتعليقات معنى بالنسبة للمدير، ويجب أن تتناول إمكانية التغيير من خلال معالجة ما يمكن للمدير التحكم فيه وتغييره، بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تكون التعليقات سرية، وأخيراً ، يجب أن تكون في الوقت المناسب (Ackerman et al., 2002, p. 1145).

ويجب على المرشدين الفعالين، إظهار الصفات القيادية (أي خلق رؤية ورسالة وقيم وأهداف مشتركة)، والتواصل الجيد مع الآخرين، ويمتلك القدرة على التفكير خارج

الصندوق، ولديهم الاستعداد لتحمل المخاطر، بالإضافة إلى ذلك، يمكن اختيار المرشدين الذين يتطوعون للخدمة لأن حينها سيمتلكون الرغبة الداخلية في النجاح، وأن يكون المرشد قائدًا يُنظر إليه على أنه قائد تحويلي وتعليمي وتوزيعي يحافظ على التدريس والتعلم في طليعة وظيفته، ويحتاج المرشدون إلى فهم أهمية تطوير الثقة القيادية للمدير المبتدئ من خلال المشاركة بطرق تمكنهم من أن يصبحوا قادة للتعلم، مثل الإشراف على التدريس وبناء القدرات القيادية في المعلمين وخلق رؤية مشتركة وتحديد الأهداف، ومن المهم أن يكون المرشد قادرًا على التفكير مع المدير وإبداء الملاحظات بناءً على ما تمت ملاحظته وخبرته. ومشاركة مشاكل وقضايا المدير، وفهم سياق المدرسة وإيصال هذا الفهم للمدير من اجل أن يكون الإرشاد فعالًا، وفي المقابل يجب أن تتوافر برامج تدريبية وتعرفيه للمرشدين تمكنهم من القيام بكل ذلك، حيث يتوفر للمرشدين والمديرين الوقت للتعاون ومشاركة خبرات التعلم المماثلة في سياق مدارسهم، يتطلب تطوير القيادة التعليمية عملاً شخصيًا مكثفًا وعلاقة إرشاد طويلة المدى تركز على طرق جديدة للنظر في القيادة التعليمية (Hayes, 2019).

فالمرشد لابد أن يفهم طبيعة الإرشاد أولًا، ودوره المطلوب، ويجب أن يكون مشجعًا للابتكار المشترك، ويجب أن يعرف كيف يحافظ على منظور عملي وليس مجرد الظهور، ولديه الوقت للقيام بالإرشاد على أكمل وجه، ويخصص الوقت الكافي للعملية الإرشادية، وقادرًا على إيصال القواعد أو تطويرها بشكل تعاوني، ويجب أن يكون قادرًا على التعرف على الخطوات التقدمية للمديرين ونقلهم من خلال كل منها إلى الاستقلال والتحول. (Irby, 2014, p. 182) وباختصار ، تشمل خصائص العلاقات الإرشادية التنموية ما يأتي:

- فهم المرشد لدوره في عملية الإرشاد.
- تجربة مشتركة بين المرشد والمدير.
- علاقة طويلة الأمد.
- تطوير القدرات المهنية للمدير.
- التعاون في سياق محدد.
- النمو المتبادل والتعلم التحولي.

وبذلك، من المهم أن يتسم المرشد بالاستعداد للمشاركة في عملية الإرشاد، وان يكون معد ومؤهل للقياك بأدواره الإرشادية، ويُظهر المرشد المبادرة والعقلية الإيجابية مع الالتزام بالعملية الإرشادية وموضوعها ومدتها وأهدافها، وكذلك إظهار البراعة في التواصل وبناء العلاقات مع الآخرين من خلال مهارات الاتصال والاستماع والقدرة على بناء شبكات مهنية تدعم التعلم من الأقران.

١٢) العلاقة الإرشادية.

يُكوّن المرشد والمدير علاقة ثنائية الاتجاه وخالية من السلطة وتعود بالفائدة على الطرفين، وإن كان المدير هو المستفيد بصورة أكبر، ولا يُفضل تقديم المرشد كثير من التعليمات والتوجيهات للمدير في بداية العلاقة الإرشادية، ولكن منح الثقة للمدير الجديد في قدرته على حل المشكلات وتجاوز التحديات وتحقيق الإنجاز. وقد أشارت الأدبيات إلى وجود عاملين رئيسيين لعلاقات الإرشاد الفعالة(Hayes & Mahfouz, 2020, p. 737-738):

- **الاقتران أو الدمج بين المرشد والمدير**. وهو العامل الأكبر في تطوير علاقة إرشاد قوية وفعّالة. في الإرشاد الرسمي من خلال توحيد الجنس والعرق بين المرشد والمدير خاصة في المجتمعات المتنوعة، ومراعاة السياق مثل الأهداف المهنية وأنماط التعامل مع المعلمين واحتياجات التعلم، لكن في الإرشاد غير الرسمي تتم العلاقة الإرشادية بشكل عفوي بين المدير الجديد وشخص أكثر خبرة يثق فيه، تجمعهم الصفات الشخصية والاهتمامات المشتركة والصداقة.
- **الوقت**. وقت الزيارة المدرسية التي يقوم بها المرشد للمدير، ومدة الجلسات الإرشادية، أمر بالغ الأهمية عندما يتعلق الأمر بعلاقات الإرشاد الفعّالة. حيث يفضل تكريس وقتًا ثابتًا معًا على أساس أسبوعي أو شهري لمشاركة تجارب مماثلة، حيث يحتاج المديرون متسع من الوقت للتعلم والنمو معًا، مع توافر وسائل اتصال مستمرة واستخدام التكنولوجيا (مثل مؤتمرات الفيديو) كوسيلة لدعم وقت إضافي في علاقة الإرشاد، بالإضافة إلى التخطيط الجيد من قِبل المرشد للزيارة واستغلال الوقت بصورة فعّالة.

ويمكننا التأكيد على أن علاقة الإرشاد الناجحة ليست جامدة ولكنها عملية ديناميكية ينمو فيها المرشدون والمديرين الجدد ويتطورون معًا، وهي مفتاح الإرشاد الفعال، والأساس في تحقيق الأهداف، وهي مفتاح الاستدامة في التطوير المهني للمديرين الجدد ببناء القدرة على التعلم الذاتي لدى المديرين الجدد، واستمرار العلاقة المهنية والاجتماعية بين المرشد والمدير حتى بعد انتهاء مدة الإرشاد.

١٣) التهيئة والتحضير لمديرين المدارس.

يتم تهيئة مديرين المدارس للمهام الإدارية من خلال برامج للتهيئة أو التحضير للإدارة، تنقل المعلم من القيام بالمهام التدريسية إلى القيام بالمهام الإدارية، 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)، وتسعى برامج التهيئة أو البرامج التعريفية إلى مساعدة المديرين الجدد على تحقيق التوافق أو التكيف من خلال تعريفهم بمجموعة الممارسات التي ينبغي أن يقومون بها، لمساعدتهم على اكتساب المصداقية والتنشئة الاجتماعية. كما أنها تعلم للأدوار الاجتماعية حيث يقوم الأفراد بمحاولة التكيف والتوافق عندما ينضمون إلى مجموعة موجودة (Crow, 2006, p. 315).

حيث يتم توفير الإرشاد للمديرين المرشحين لتولي إدارة المدرسة، من خلال برامج جامعية أو من خلال مسؤولين في السلطات التعليمية المحلية أو من خلال مدير خبير، أو بتدريبه على ممارسة الأدوار الإدارية وهو في مستوى القيادة الوسطى داخل المدرسة بهدف تحقيق التنشئة الاجتماعية لمديرين المدارس الجدد، والتنشئة الاجتماعية تلك "العمليات التي يكتسب بها الفرد بشكل انتقائي المعرفة والمهارات والتصرفات اللازمة لأداء دور اجتماعي بشكل مناسب، وتشير إلى عملية تعلم ثقافة المنظمة، بما في ذلك المعايير الثقافية ومفاهيم السلوك المناسب والمتوقع، وتتكون التنشئة الاجتماعية من بعدين: مهني وتنظيمي، وتنطوي على تعلم ما يعنيه أن تكون مدير المدرسة قبل تولي هذا الدور، حيث تبدأ التنشئة الاجتماعية المهنية عادةً في برامج الإعداد الرئيسية، والتي تتناول المسؤوليات الأساسية والقوانين والإجراءات والعمليات والمهارات التقنية، قد

يحتاج المديرون الأكثر خبرة أيضًا إلى دعم لمواكبة أحدث الاتجاهات ومجموعات المهارات التي تتطلبها الإدارة، أما التنشئة الاجتماعية التنظيمية تنطوي على تعلم المعرفة والقيم والسلوكيات المطلوبة لأداء دور محدد داخل منظمة معينة بعد التعيين، وتركز على سياق المدرسة والمنطقة والمجتمع، يحتاج المديرون الجدد إلى أن يكونوا اجتماعيين، وتحدث عادةً عندما يتعلم المدير الجديد "كيف تتم الأمور هنا"، وتتعلق بالإلمام بالعمليات والمسؤوليات والواجبات الخاصة بالمنطقة والمدرسة. وعلى الرغم من أن المديرين الأكثر خبرة قد يتمتعون بمستويات عالية من المهارات المهنية، يكونوا على دراية بالسياسات والهياكل الجديدة وإقامة علاقات شخصية. إدراكًا للحاجة إلى الاستجابة للطفل بأكمله لكنهم يحتاجون عند الإنتقال إلى مدرسة جديد إلى توسيع التنشئة الاجتماعية خارج المدرسة أو المنطقة المحلية لتشمل شركاء خارجيين ، مثل الوكالات الاجتماعية والعقلية والصحية والهيئات المجتمعية والدينية والحكومية. (Theodosiou, 2015, pp. 116-118; Duncan & Stock, 2010, pp. 298-299) .

١٤) مبادئ برامج إرشاد مديرين المدارس.

اقترحت الدراسة التي مولتها مؤسسة والاس Wallace Foundation عددًا من "مبادئ الجودة" لبرامج الإرشاد بحيث يمكن لها أن تستمر وتؤدي نتائجها بشكل أفضل، وهذه المبادئ هي (Spiro et al., 2007, pp. 7-8):

المبدأ الأول: يجب أن يكون التدريب عالي الجودة للمرشدين فحقيقة أن الشخص كان مديرًا ناجحًا لا يضمن أنه سيكون مرشدًا ناجحًا.

المبدأ الثاني: تقييم العملية الإرشادية من خلال استطلاعات رأي المرشدين والمديرين الجدد حول رضاهم أو عدم رضاهم عن التجربة ومقترحاتهم للتطوير، وقياس أثر عملية إرشاد المدير على أداء المدرسة.

المبدأ الثالث: يجب توفير الإرشاد لمدة عام على الأقل، وقد تمتد إلى ثلاثة أعوام، من أجل منح القادة الجدد الدعم اللازم أثناء تطورهم من المبتدئين إلى قادة التغيير الواثقين بأنفسهم.

المبدأ الرابع: توفير التمويل الحكومي والمحلي للإرشاد بصورة كافية لتوفير برامج جيدة، وتوفير رواتب للمرشدين تتناسب مع حجم المهام التي يؤديها ونطلق المدارس التي يعمل بها، وتوفير التكاليف الإدارية المختلفة بما في ذلك الاجتماعات، والنقل والمكافآت.

كما تم الاتفاق على خمسة عناصر حاسمة لنجاح برنامج الإرشاد: (Fusarelli et al., 2018, p. 298)

- المعايير الرسمية لاختيار المرشدين.
- التدريب الرسمي للمرشدين.
- التعيين الهادف للمرشدين.
- تعويض المرشدين من خلال التمويل يعني أو فرص النمو المهني.
- تصميم محتوى البرنامج كتجربة تعلم لنمو لجميع المعنيين.

كما يجب مراعاة المسافة أي البعد الجغرافي بين المرشد والمدير لسهولة الاجتماعات والزيارات، ومراعاة النوع الاجتماعي والعرق، والثقافة المتشابهة حتى يكون المرشد على دراية بقيم وتقاليد وظروف المجتمع المحيط بالمدرسة وتأثير ذلك على إدارة المدرسة بحيث يكون المرشد من نفس المنطقة التعليمية، ويكون قد سبق للمرشد العمل في نفس المرحلة التعليمية التي ينتمي إليها المدير الجديد.

١٥) المعوقات التي تواجه إرشاد مديرين المدارس الجدد.

رغم تعدد فوائد البرامج الإرشادية، فإن إحدى الدراسات أبرزت معوقات الإرشاد، والتي يمكن تقسيمها إلى ثلاثة مواضيع رئيسية: العوامل التنظيمية (نقص التمويل والدعم من قبل المسؤولين التربويين، وعدم كفاية الإعداد والتدريب للمرشدين المحتملين)، والعوامل المتعلقة بكل من المرشدين والمديرين (ضيق الوقت، والأعمال الروتينية المزدحمة)، ومواقف المرشدين (عدم القدرة على مشاركة المعرفة) والقيود المتعلقة بنتائج البرنامج الإرشادي (التوقعات المبالغ فيها من قبل المرشدين والمديرين هي أيضًا من القضايا التي أثرت على البرنامج (Tahir et al., 2016, p. 424).

كما يوجد بعض التحديات الأخرى على ممارسة الإرشاد، فقد تتعطل بسبب عدم التوافق الشخصي أو المهني بين المرشد والمدير، والتمويل غير الكافي من منطقة

المدرسة، والافتقار إلى خطط واضحة لتنفيذ الإرشاد، وقلة الاهتمام والمتابعة من المنطقة التعليمية، وانخفاض إعداد وتدريب المرشدين على أساليب الإرشاد الفعالة. وفي المجتمعات الريفية، قد توجد مسافات طويلة بين المدارس والمقاطعات وبالتالي بين المرشدين والمديرين، مما يجعل الاتصال أو الزيارات أكثر صعوبة، ويمكن التغلب على التحدي الأخير، باستخدام أشكال أخرى من الإرشاد، مثل الإرشاد الإلكتروني والاستفادة من التكنولوجيا لتسهيل التواصل بين المرشد والمدير (Casavant & Cherkowski, 2001, p. 77).

وبذلك تتمثل بعض التحديات في الافتقار إلى الموارد اللازمة لاستدامة البرامج والحفاظ عليها والتي يمكن أن تؤثر على فعالية البرامج في العديد من المجالات، وقد تكون متطلبات الوقت مشكلة أخرى فقد تعقد الاجتماعات بشكل غير منتظم، بالإضافة إلى الاعتماد المفرط على المرشد يمكن أن يضر بالمديرين، وينمي لديهم الاتكالية وعدم التطور، وقد يكون المرشدين غير مدربين ومؤهلين تأهيلًا كافيًا، وكذلك عدم وجود خطة محددة للبرنامج الإرشادي تتضمن المدة، ومحتوى الإرشاد، وجدول الزيارات، وطرق الاتصال، وطرق تقييم العملية الإرشادية، بالإضافة إلى غياب الرقابة والإشراف من الجهات الأعلى يمكن ان تتحول العملية الإرشادية إلى عملية ودية شكلية.

ثانيًا. المراحل المهنية لمديرين المدارس الجدد.

يواجه المدير المبتدئ الجديد مشكلة في التنشئة الاجتماعية التنظيمية فهو يدرك المعرفة والقيم والسلوكيات المطلوبة منه لدور مدير مدرسة، وقد تكون هذه القيم والمعايير مختلفة تمامًا في المدرسة الجديدة أو في الوظيفة الجديدة عن تلك التي تعلمها وهو معلم. وتتكون التنشئة الاجتماعية المهنية عمومًا في مرحلة ما قبل التعيين في وظيفة مدير من خلال الخبرات المباشرة للمهام القيادية والإدارية، والنمذجة والتعلم الاجتماعي (التعلم من خلال ملاحظة كل من النماذج الجيدة والسيئة، والمساعدة في تكوين فكرة عن القيادة الجيدة والسيئة، والإرشاد المتعمد من قبل بعض قادة المدارس الحاليين الذين يرون أهمية في دورهم في إعداد قادة المستقبل). بينما تبدأ التنشئة الاجتماعية التنظيمية عند التعيين وهي خاصة بسياق المدرسة وهي التي يحتاج فيها

المدير المبتدئ الجديد إلى مرشد أكثر خبرة يدعمه في ذلك، حيث يواجهون ثقافة جديدة ومعلمين جدد ويحتاجون إلى الانضمام إلى مجموعة العمل واكتساب الثقة والتواصل وإجراء تغييرات تناسب رؤيتهم الخاصة، بغض النظر عن التدريب الرسمي الذين تلقوه (Weindling & Dimmock, 2006, pp. 333-334) .

وإذا كان يُنظر إلى وظيفة المدير على أنها تراكم للخبرات الإدارية بمرور الوقت، وكل دور جديد يقوم به المدير يسهم في التنمية المهنية؛ فإن هناك سلسلة متصلة من المراحل المهنية التي يمر بها مدير المدرسة طوال عمله كمدير للمدرسة، ينتقل خلالها من مرحلة إلى أخرى، قد تكون خطية لكنها ليس بالضرورة أن تكون تلك المراحل منفصلة عن بعضها.

وقد حاول عدد كبير من الباحثين إلقاء الضوء على المراحل التي يمر بها جميع مديري المدارس الجدد خلال عملهم كمدير مدرسة. ومن الدراسات المبكرة نجد أن "هارت" Hart (1993) حدد مديرو المدارس يتحركون عبر ثلاث مراحل واسعة خلال توليهم إدارة المدرسة، وذلك على النحو الآتي(Hart, 1991, pp. 459-460):

١) **المواجهة أو التوقع**. عند تولي منصب المدير، يكافح المديرون الجدد لفهم ثقافة المدرسة، وموقف المعلمين منهم، وفهم السياسات الوطنية والاحتياجات المحلية.

٢) **التعديل والتكييف والوضوح**. بعد فهم ثقافة المدرسة والسياسة التعليمية، فإنهم يبحثون عن التفاعل مع المعلمين والاندماج في هذه الثقافة ويصبحون جزءًا منها، ويفهمون دورهم بوضوح داخل المدرسة، ويسعى مديرو المدارس في هذه المرحلة إلى الوقوف على ما يمكن تغييره وكيف يتم، وما لا يمكن تغييره، كما يسعون إلى تقوية العلاقات والتفاعلات مع المعلمين من أجل تعزيز فعالية المدرسة.

٣) **التثبيت أو الاستقرار**. مع مرور الوقت، وتراكم الخبرات، يسعى المديرون للوصول إلى الاستقرار في الوظيفة، على الرغم من أن هذه المرحلة قد لا تحدث لبعض المديرين الذين ينتقلون إلى وظيفة إدارية أعلى، وتكون مشاعر القبول المتبادل بين المدير الجديد ومجتمع المدرسة واضحة.

كما حدد "ويندلينج" Weindling ست مراحل، بدءًا من المرحلة صفر وهي التهيئة لوظيفة مدير المدرسة، ثم خمسة مراحل أثناء تولي مهمة الإدارة المدرسية، وفيما يلي وصف موجز لهذه المراحل (Weindling, 1999):

١) **المرحلة صفر/التهيئة قبل الإدارة.** تتضمن الإعداد، أو التنشئة الاجتماعية المهنية، وهي تتعلق بالخبرة المهنية كنائب للمدير، أو المشاركة في برامج الإعداد الرئيسية، والتي تساعد على إنشاء مفهوم الإدارة. وتتبلور هذه المفاهيم لدى مديرين المدارس الطامحين خلال حياتهم المهنية حيث يتعلمون من خلال مراقبة نماذج الأدوار الفعّالة وغير الفعّالة للقيادة المدرسية.

٢) **البداية (الأشهر الأولى).** يلتقي المدير الجديد المعنى الحقيقي والواقعي للإدارة، "إنه وقت مفاجأة واستيعاب تعقيدات وثقافة المدرسة".

٣) **الاستمرارية (من ٣ إلى ١٢ شهرًا).** عندما يقوم المدير الجديد بتنفيذ عدد من التغييرات التنظيمية. في هذه المرحلة يكون المعلمون أكثر ترحيبًا بالتغييرات، ولكنها تنتهي فجأة بمقاومة عدوانية لبعض الإجراءات.

٤) **إعادة التشكيل (السنة الثانية).** فترة تغيير كبيرة، حيث يصبح المدير الجديد أكثر ثقة ويمتلك تقييمًا أكثر واقعية لنقاط القوة والضعف لدى المرؤوسين.

٥) **الصقل (السنوات من ٣ إلى ٤).** بعد عامين، يقوم المدير بعدد من التغييرات الهيكلية، وإدخال مزيد من التغييرات أثناء إجراء التحسينات على المبادرات السابقة.

٦) **التأقلم (السنوات من ٥ إلى ٧).** بعد حوالي خمس سنوات عندما تم إدخال معظم التغييرات المخطط لها وتحدث فترة الاندماج مع السياق المدرسي

٧) **القمة (سنوات ٨ وما بعدها).** قد تشهد هذه المرحلة مديرون يسعون إلى تغيير المدارس بعد أن حققوا أهدافهم. فالمديرون الذين يستمرون في إدارة المدرسة يتطلعون إلى إجراء مزيد من التحسينات، وقد يدركون بأنهم لن يترقوا إلى وظائف إدارية أعلى.

مع ملاحظة أن هذه النماذج تقدم توقيتات تقريبية، فقد يستغرق المدير أقل من عامين للتأقلم في ظروف مدرسية أكثر دعمًا له، أو يكون أحد المعلمين القدامى في المدرسة، أو يتمتع بشخصية قيادية يستطيع كسب تأييد المعلمين في فترة أقل، كما أن المرحلة الأولى تشهد حماسًا كبيرًا من قِبل المديرين الجدد، ثم تتحول إلى الواقعية بعد إدراك كامل للبيئة المدرسية وحدود التغييرات التي يمكنه القيام بها، كما أن المراحل الثلاثة الأولى يظهر فيها محاولة المدير التطلع إلى المثالية في أداء العمل، وأن المديرين في المراحل الأولى يقضون وقتًا أطول في محاولة تكوين صورة كلية عن المدرسة وجميع العاملين.

وهناك نموذج ثالث قدمه "جرون" "Gronn"، يرى أن القيادة مرتبطة بشدة بالسياق وتتعامل مع القيادة من منظور الوظيفة، ويرتكز نموذجه على ثلاثة سياقات كلية تنظم المسارات الوظيفية لمديرين المدارس: التاريخية والثقافية والمجتمعية، وتتكون من أربع مراحل لتنمية القيادة (Gronn, 1999, p.32):

١) **التكوين.** تلك المرحلة تتم من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية التحضيرية والخبرات التي يمتلكها المعلمين الطموحين لتولي القيادة، وذلك من خلال المدرسة ومجموعة متنوعة من الأقران بالإضافة إلى الاستعداد لتحمل المسؤولية والسلطة.

٢) **الانضمام.** مرحلة التحضير لدور قيادي. تتكون في حالة الترشح أو التقدم لوظيفة مدير، والتي تتطلب الكفاءة الذاتية واحترام الذات، إلى جانب الاعتراف الخارجي بالقدرة المحتملة للمرشحين على القيادة، والقدرات التي تمكنه من اجتياز الاختبارات والمقابلات التي تؤهله للوظيفة.

٣) **شغل الوظيفة.** وهي تحدد فترة الإدارة الفعلية، وتبدأ عند التعيين في وظيفة مدير مدرسة للمرة الأولى، وفيها يخضع مديرو المدارس للتعريف الرسمي وغير الرسمي بمسؤوليات الدور، ومحاولة فهم القواعد والقيم التنظيمية، ويبحثون فيها عن إثبات الذات.

٤) **التجريد.** إنها المرحلة التي يترك فيها المدير وظيفته، طواعية أو إجبارًا، بسبب عدم القدرة على القيام بمهام وأعباء الوظيفة، أو للترقي لتولي مناصب أعلى.

ويمكن ملاحظة أن نموذج "جرون" قد أدرج مرحلتين من المراحل المهنية للمديرين قبل شغل الوظيفة، واعتبر أن الفترة التي يكتسب فيها المعلم الخبرات الإدارية بالتدريب أو ممارسة بعض المهام الإدارية في درجة معلم أول أو وكيل أو نائب لمدير المدرسة، تندرج تحت المراحل المهنية التي يجب للمدير أن يمر بها.

ثم قدمت بعض الدراسات نموذجًا يصف المراحل المهنية لمديرين المدارس والتحديات التي تواجههم، في سياق التنشئة الاجتماعية المهنية والتنظيمية للمديرين، وذلك على النحو الآتي (Theodosiou, 2015, pp. 116–118; Weindling & Dimmock, 2006, pp. 335-336):

١) **المرحلة صفر/التحضير قبل تولي إدارة المدرسة.** عند المعلمين الطموحين، وتتأثر بسمات شخصياتهم وبتجاربهم المهنية الرسمية بالتدريب والتطوير وغير الرسمية من خلال العمل كنواب أو مع مديرين سابقين. وهنا تبرز عدة أمور منها: قيمة المهام التي قام بها بالتفويض، والعمل مع مديرين مدارس متنوعين.

٢) **الدخول إلى الإدارة (الأشهر الأولى).** تُشكل الأيام والأسابيع الأولى فيما بعد فترة حرجة للمديرين الجدد. ويظهر هنا أهمية تكوين المعنى مع بدء التنشئة الاجتماعية التنظيمية ومحاولات المدير الجديد تطوير خريطة معرفية لتعقيدات الموقف والأشخاص والمشكلات وثقافة المدرسة، ويعتمد على الخبرة لتحديد أولويات الإجراءات والتغييرات التي يتعين تنفيذها.

٣) **الانتظار (من ثلاثة إلى ١٢ شهرًا).** يسعى المدير الجديد إلى "السيطرة" ويطور فهمًا أعمق لسياق المدرسة، ويبدأ في تحدي الروتين والمعايير في المدرسة، من خلال إدخال عدد من التغييرات التنظيمية، وغالبًا ما يكون المعلمين متساهلين ومنفتحين على التغييرات لبعض الوقت، قبل أن يتخذوا رد الفعل السلبي لتطبيق التغيير، ويطور المديرون الجدد فهمًا أعمق للقضايا الرئيسية في المدرسة ويحددون الأولويات.

٤) **إعادة التشكيل (السنة الثانية).** بعد عام في المنصب، يشعر المديرون الجدد بثقة أكبر لإدخال تغييرات مهمة لإعادة تشكيل المدرسة، في الغالب من حيث التغييرات

الهيكلية. لقد تعلم كل من المدير الجديد والمعلمين حول نقاط القوة والضعف لدى بعضهم البعض، وأصبحت توقعاتهم المتبادلة أكثر واقعية. وبالتالي، سيتم تبني توقعات قادة المدارس من التغيير الكبير من قبل الموظفين أيضًا.

٥) **الصقل (السنوات من ٣ إلى ٤).** خلال هذه المرحلة، يتم إدخال المزيد من التغييرات والابتكارات في المناهج الدراسية، ويتم صقل الابتكارات السابقة والتغييرات الهيكلية.

٦) **الاندماج (السنوات من ٥ إلى ٧).** بعد حوالي خمس سنوات في الوظيفة، أدخل مديرو المدارس معظم التغييرات المخطط لها ويمكن أن تتميز الفترة التالية بالاندماج بين الموظفين والمدير، والاندماج مع التغييرات المفروضة على المدرسة من السلطة الأعلى، أو تعديل المعلمين بالانتقال أو الانتداب، بما يزيد الضغط على مدير المدرسة.

٧) **القمة (سنوات ٨ وما بعدها).** تقترح بعض الدراسات أن فترة سبع سنوات كانت مرضية لتنفيذ التغييرات التي أرادوها في المدرسة والتحقق من تأثير هذه التغييرات على نتائج الطلاب. ويصل إلى هذه المرحلة عدد قليل من المديرين.

ويمكن ملاحظة أن معظم المراحل المهنية تدور حول التحضير أو التهيئة، وهي المرحلة التي تسبق تولي إدارة المدرسة، وأهميتها في النجاح الإداري، وأهمية ممارسة بعض المهام الإدارية التي تؤهل المعلم فيما بعد للنجاح في الوظائف الإدارية، ومرحلة البدء، وفيها يواجه المدير تحديات تتعلق به على المستوى الشخصي من محاولة فهم الدور الجديد، وتعلم الأمور القانونية والمالية، والتعامل مع معلمين متنوعين، وقد تكون بيئة مدرسية جديدة غير المدرسة التي كان يعمل بها كمعلم، وفي المقابل تحديات من البيئة المدرسية ذاتها بعدم تقبل المدير الجديد، نتيجة تطبع المرؤوسين على المدير السابق، ومواجهته لجماعات الضغط التي تحاول السيطرة عليه، ومحاولة تسيير المدرسة كما كانت تسير من قبل، وغير ذلك، ثم مرحلة الانغماس، وتنطوي على اتخاذ محاولات للإصلاح والتغيير، وهذه أكبر مرحلة تحدي للمدير إما ينجح في اقناع الآخرين بقدراته ومهاراته وبالتالي قيادتهم، واستثمار جميع العاملين في تحسين اداء المدرسة، أو ينغمس

في الصراع مع مقاومين التغيير، أو أصحاب الأداء المنخفض، أو مثيري المشكلات داخل المدرسة، أو الانخراط في مشكلات قائمة بالفعل كتكدس أو عجز المعلمين أو العنف الطلابي تاخذ كل جهدة ووقته فلا يلجأ إلى الإصلاح أو التغيير، ثم مرحلة الهدوء، التي يدرك فيها أنه لا مجال من الإصلاح أو التغيير، أو الشعور بالإرهاق من كثرة التحديات التي خاضها، أو انخفاض الطموح الإداري نحو التطلع إلى وظيفة أعلى، أو قد تصبح الممارسات الإدارية سهلة يمارسها دون ضغوط ويكتسب القدرة على صنع ما يريد بطريقة سلسة من خلال اكتمال الذكاء العاطفي الذي يسيطر من خلاله على الآخرين.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن التأكيد هنا على أن هذه المراحل ليست خطية بصورة كبيرة يمكن لمدير المدرسة أن يختصر إحداها، أو أن يمر بمرحلة أو أكثر في نفس الوقت، كما أن التقدير الزمني الذي يستغرقة المدير في كل مرحلة يختلف باختلاف النواحي الشخصية لكل فرد، وبالسياق المدرسي المحيط به. وقد يتحرك مديرو المدارس الابتدائية أو المدارس الأصغر حجمًا بشكل اسرع خلال تلك المراحل، كما تعتمد السهولة والسرعة التي يتكيف بها المدير مع الدور الجديد على العديد من العوامل الشخصية والخبرة الإدارية قبل التعيين، ومدى تعاون أعضاء المجتمع المدرسي مع المدير الجديد ودعمه ومساندته والعمل معه بدلًا من مقاومته.

ثالثًا. التحديات التي تواجه مديرين المدارس الجدد.

تركز الأدبيات على ممارسات وأدوار متنوعة لمديرين المدارس، يدور معظمها حول(٥)أدوار أساسية لمديرين المدارس المعاصرين: تحديد الاتجاهات، وتطوير الأفراد، وإعادة تصميم المدرسة أو إعادة تثقيفها، وقيادة وإدارة برنامج التعلم، والاستجابة بشكل استراتيجي إلى تحديات التعلم في مجتمعات المدرسة الفريدة، وذلك على النحو الآتي: (Kaser & Halbert, 2010, pp. 254-255; Magee & Slater, 2013, pp. 250-252)

١) تحديد الاتجاهات. من المتوقع أن يكون مديرو المدارس قادرين على العمل مع زملائهم لتطوير رؤية ومجموعة من الأهداف مقنعة ومليئة بالتحديات وقابلة للتحقيق، ويساعد الوضوح حول الهدف والإجماع حول الأهداف المهمة الموظفين

على تكوين معنى شخصي وتقوية هوية المدرسة، فالمدارس التي لديها عادة ذهنية قوية وذات مغزى حول تحقيق أهداف مهمة كأسلوب حياة هي مدارس يشعر فيها المعلمون والطلاب بالفخر بعملهم، وفي المقابل، يمكن أن تكون المدارس التي لا يوجد فيها توجه لتحسين أماكن العمل غير مشجعة.

٢) تنمية الأفراد والقدرات. زملاء التدريس يقدّرون مديرين المدارس الذين لديهم جدارات قوية في تنمية قدرات المتعلمين البالغين. ويحفز المديرون تفكير أعضاء فريقهم بطرق فردية وجماعية، ويعملون مع القادة غير الرسميين على المعلمين لتقديم أفضل نماذج الممارسة الممكنة لتطوير المعلمين والعمل بشكل مدروس لتطوير نقاط القوة الفردية لكل معلم، والمديرون الجيدون قبل مغادرتهم للمدرسة يكونوا متأكدين من وجود قادة آخرين في مكانهم مستعدين تمامًا ولديهم دوافع شخصية لمواصلة العمل واستدامته.

٣) إعادة تشكيل ثقافة المدارس. يحتاج المديرون إلى القدرة على العمل مع زملائهم لإنشاء اتجاهات قوية للنمو، ويحتاجون إلى معرفة كيفية مساعدة المعلمين على اكتساب استراتيجيات التدريس اللازمة للحصول على نواتج التعلم المطلوبة، ويحتاجون أيضًا إلى معرفة كيفية تغيير الثقافات والهياكل لجعل عمل التحسين المدرسي المستمر أكثر إنتاجية.

٤) الاستجابة الفعالة للسياقات الفريدة. ما يعمل بشكل جيد في سياق ما، لا يترجم في كثير من الأحيان إلى نجاح في سياق آخر. يستخدم مديرو المدارس في القرن الحادي والعشرين الذكاء الاستراتيجي والذكاء المجتمعي للاستجابة بشكل مدروس للسمات الفريدة لمدارسهم ومقاطعاتهم ومجتمعاتهم.

٥) قيادة برنامج التعلم. مع التحول في التركيز إلى "التعلم العميق" في مجتمع المعرفة، يتطلب نهج تطوير القيادة والتدريس والمناهج أيضًا التغيير. يطلب قادة المدارس المعاصرون معرفة المزيد حول كيفية تطوير التعلم العميق. استجابة للانتقال من العصر الصناعي إلى مجتمع المعرفة.

ولكي يكون المديرون قادرين على أداء هذه الأدوار، فقد أفادت نتائج دراسة أن خبرات المديرين الإدارية تشكلت إليهم من خلال :(Barnett et al., 2017, pp. 294-295)

١) **الخبرات الإدارية السابقة.** المناصب السابقة التي شغلوها تجارب مفيدة في إعدادهم للإدارة كرؤساء أقسام أو وكلاء/نواب مديرين.

٢) **التجارب الحياتية.** تشكل التجارب الحياتية للمشاركين تفضيلاتهم وعاداتهم الشخصية، مما ساعد في تحضيرهم لإدارة المدرسة. لا سيما التأمل الذاتي والتعلم بمفردهم وأخذ زمام المبادرة للتصرف.

٣) **الدعم الإداري.** العمل مع مديرين وأشخاص جيدين قبل أو بعد أن يصبحوا مسؤولين. فمعظم المديرون يتأثرون بالمدير الذي كانوا يعملون معه كمعلمين أو نواب.

٤) **العمل في شبكة مهنية.** وجود شبكة من الزملاء الذين يفهمون واقع الوظيفة وكيفية تأدية مقتضياتها والتواصل معهم بالطرق التقليدية ووسائل التواصل الإلكترونية والاستفسار عن جوانب إدارية لا سيما تفسير وتنفيذ القوانين الجديدة.

٥) **الخبرة كعملية.** تعتبر التجارب الحية والخبرة العملية من العوامل والبرامج التي تؤثر على تطور المديرين، مثل إجراء مراجعات المناهج، وتطوير برامج التنمية المهنية وتنفيذها، ومساعدة المعلمين على توسيع استراتيجياتهم التعليمية، وإدارة العاملين، بالإضافة إلى المشاركة في برامج التدريب، والانخراط في جلسات التطوير المهني، وحضور المؤتمرات المهنية، والتسجيل في برامج الدراسات العليا، وقراءة ومناقشة الأدبيات المهنية.

لكن، غالبًا ما يُترك للمعلمين الأوائل والوكلاء أو النواب مهام محددة مثل الانضباط والواجبات التنظيمية والأعمال الروتينية البسيطة التي لا توفر لهم فرصًا لتطوير المعرفة الأساسية المهمة والمهارات أثناء العمل، وترسيخ معتقداتهم، والتفكير في القيم المهمة لسياق المدرسة، أو التعرض لمواقف إدارية مع الجهات الأعلى أو مع أولياء الأمور، أو التعرض للجوانب القانونية، بالإضافة إلى النقص في أعداد المديرين المؤهلين القادرين على إحداث التغيير في المدرسة، ومواجهة المدير في بداية حياته المهنية إلى عدد من

الضغوط والتحديات نتيجة نقص التحضير والإعداد بما يستنزفه ويجعله يترك المنصب؛ لذلك يواجه المديرون الجدد عددًا كبيرًا من التحديات (Liang & Augustine-Shaw, 2016, p. 222). ونشير إلى التحديات هنا على أنها المشكلات أو المواقف أو القضايا التي ليس لها حل بسيط، ويتعرض لها المدير الذي يتولى منصب المدير أول مرة خلال السنوات من تعيينه مدير للمدرسة.

حيث يواجه المديرون الجدد تحديات تتعلق بإدارة الوقت وإدارة المهام والأولويات، فقد توصلت دراسة Earley & Bubb (2013) أن المديرون الجدد يقضون في المتوسط ما يقرب من نصف يومهم (٤٦%) في الإداريات. وشمل ذلك اجتماعات مع العاملين، ومسائل الميزانية والشؤون المالية، والقضايا السلوكية، والصحة والسلامة، وإدارة المباني، وإجراء مقابلات مع المعلمين الجدد، وقضايا التقييم والاختبار، والأنشطة الرياضية والتغذية للطلاب، والاحتياجات التعليمية الخاصة. وتم إنفاق ثلث (٣٢%) من الوقت على "القيادة"، والتي تضمنت التخطيط الاستراتيجي، واجتماعات القيادة، والملاحظات الصفية، ونشاط التقييم الذاتي، والجولات مع التفاعلات التي تركز على التعلم، وتطوير الموظفين والهيئة الإدارية، واحتلت "الإدارة" – مثل إحاطة الموظفين والقبول والنداءات والمكالمات الهاتفية ورسائل البريد الإلكتروني والبريد والنشرة الإخبارية والموقع الإلكتروني والرسائل (١٧%) من وقت مديرين المدارس، وتم قضاء وقت بسيط جدًا للتركيز على التدريس والتطوير المهني (Earley & Bubb, 2013p. 788).

كما توجد عديد من التوترات والتفاعلات المعقدة التي تواجه المديرون الجدد، فقد يواجه البعض أشبه بـــ "صدمة ثقافية" حيث يتم تحذيرهم من انتهاك أية قواعد ثقافية للمدرسة (Lee-Piggott, 2014, p. 6)، كما أظهرت الدراسات أن بعض مديرين المدارس الجدد يحملون تصورات غير واقعية للدور قبل توليهم منصب المدير ووجدوا أيضًا أنهم يُعاملون بشكل مختلف عندما يصبحون مديرين من داخل وخارج المدرسة، بالإضافة إلى ذلك، يَفرض عليهم التعامل مع تأثير "شبح المدير السابق" حيث وجدا في دراستهما أن سبعة من كل عشرة مديرين جدد أبلغوا عن مشكلات ناجمة عن الاختلاف بين أسلوبهم وأسلوب الإدارة للمدير السابق، كما اعترف هؤلاء الجدد بقضاء وقت طويل

في الأمور الإدارية على حساب القيادة التربوية وتحقيق الأهداف المحددة، كما يواجه المديرون في سنواتهم الأولى الضغط والإجهاد الناجم عن الحاجة إلى تنفيذ عدد كبير من المهام في بيئة جديدة ، ويواجهون ضغوطًا للاندماج بسرعة في ثقافة جديدة، وقد يواجهون صعوبة في فهم الطبيعة الدقيقة لدورهم. كما أنهم يواجهون صعوبة في الاستخدام المنطقي لسلطتهم وسلطتهم الممنوحة حديثًا، وكذلك صعوبة التعامل مع العاملين منخفضي الأداء، أو أحد الوكلاء والنواب غير الفعالين، والتعامل مع انخفاض الروح المعنوية للعاملين، ومقاومتهم للتغيير، ويزداد الأمر صعوبة إذا تولى إدارة مدرسة غير تلك التي كان يعمل بها كمعلم، حينها يواجه تنظيم مدرسي جديد، وثقافة مدرسية جديدة، ومناخ عمل مدرسي جديد، بما يتطلب القدرة على التكيف والحاجة إلى التنشئة الاجتماعية التنظيمية والمهنية (Sobri et al., 2019, p. 250; Walker & Qian, 2006, p. 301; Weindling & Dimmock, 2006, pp. 326-327).

كما أبلغ المديرون الجدد عن بعض التحديات والمهام الصعبة التي تشكّل لهم تحديات في كيفية القيام بها في الفترة الأولى من تعيينهم كمديرين، ومنها ما يأتي (Earley & Bubb, 2013, p. 789; Katsigianni & Ifanti, 2021, pp. 3-4)

- تجاوز مشاعر العزلة المهنية والوحدة.
- إدارة الموظفين الذين اعتقدوا أن المدرسة أفضل مما كانت عليه.
- تحسين التدريس والتعلم.
- إحداث التحسينات بسرعة.
- تطوير الموظفين وخاصة استعدادا للتغيير.
- تنمية المرونة في التعامل مع المواقف العاطفية والأزمات الطارئة.
- التعامل مع مهام متعددة وإدارة الوقت والأولويات.
- إدارة ميزانية المدرسة وخاصة التي تعاني من عجز.
- التعامل مع الموظفين غير الفعالين.
- تنفيذ مبادرات التغيير.
- إعادة الهيكلة وخاصة فريق القيادة.
- التعامل مع إرث مدير المدرسة السابق.

- تنمية ثقافة المساءلة.
- إشراك مجالس الأمناء وأولياء الأمور من أجل إحداث تأثير أكبر.
- التعامل مع مشاكل المباني المدرسية وإدارة الموقع.

وبذلك، ففي ظل هذه التحديات، تزداد الحاجة لإرشاد المديرين الجدد، من أجل المساعدة في بناء العلاقات مع أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين، وتطوير فهم كفء للقيادة التعليمية الفعالة، وإنشاء شبكات مهنية، والقيام بمسؤوليات جديدة، وتقوية الطرق التي يتكيفون بها ويفكرون من خلال المواقف والتحديات (Liang & Augustine-Shaw, 2016, p. 223) .

وفي ظل هذه التحديات التي يواجهها مديرين المدارس الجدد، تظهر الحاجة إلى البحث عن طرق لتقديم الدعم لهم، وأكثر هذه الطرق التي ثبت فعاليتها كما جاء في الأدبيات التي سبق عرضها هو الإرشاد، بتوفير مرشد خبير يقوم بالعمل مع المدير داخل المدرسة، ومساعدته على أرض الواقع على تجاوز تلك التحديات وإكسابهم مهارات العمل الإداري، ومساعدته على تنمية القيادة التعليمية لديه ليتمكن المدير من تحقيق أهداف المدرسة، وقد اهتمت الدول منذ عقود ببرامج الإرشاد منذ الثمانينات إلى أن تطورت ووصلت إلى شكل أكثر فعالية، ومن هذه الدول انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة، والتي يتم وصفها وتحليلها في الجزء الثالث من هذه الدراسة.

وفي ضوء ما تم عرضه من إطار نظري حول إرشاد مديرين المدارس الجدد، يمكن استخلاص بعض المؤشرات النظرية على النحو الآتي:

- الإرشاد أداة فعّالة لدعم وتنمية مديرين الجدد ومساعدتهم على القيام بالمهام الإدارية.
- يوفر الإرشاد التنشئة الاجتماعية المهنية التي لا تتوافر من خلال التدريب.
- يعتمد الإرشاد على التعلم في مكان العمل، والتعلم القائم على حل المشكلات بعيدًا عن البرامج التدريبية التقليدية.
- يتم الإرشاد في ضوء علاقة مهنية تجمع المرشد والمدير ويتم التعلم المتبادل بينهما.
- يستخدم المرشد استراتيجيات المحاكاة والنمذجة ولعب الأدوار وطرح الاسئلة الاستفسارية وتقديم الاستشارات في إرشاد المديرين الجدد.

- يسهم الإرشاد في تجاوز المدير الجدد لتحديات المرحلة الأولى لا سيما العزلة المهنية ومقاومة المعلمين والتعامل مع المعلمين أصحاب الأداء الضعيف، والتعامل القانوني والمالي.
- يتضمن الإرشاد الدعم التعليمي بإكساب المدير المعرفة الإدارية، والدعم الإداري في تعلم المدير في كيفية القيام بالمهام المطلوبة منه، وكذلك الدعم النفسي والاجتماعي في الاندماج في ثقافة المدرسة.
- يجب توافر مهارات أساسية للمرشدين مثل الإنصات والاستماع والملاحظة وبناء العلاقات والشبكات المهنية، وتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب، وصفات كتحمل المخاطر، والمصداقية والاحترام والمبادرة.
- أهمية مرحلة التهيئة والتحضير لمديرين المدارس في جعل المديرين أعضاء تنظيمين فعاليين داخل مدارسهم.
- يمر مديرو المدارس بمراحل مهنية متعددة، كل مرحلة بها تحديات وصعوبات يتولى المرشد تذليل هذه الصعوبات، واختصار الفترة الزمنية التي يقضيها المدير في كل مرحلة مهنية.

وبذلك، يكون البحث في هذا الجزء قد أجاب عن السؤال الأول للبحث: ما الأسس النظرية لإرشاد مديرين المدارس الجدد، والتحديات والمراحل المهنية التي يمرون بها في الأدبيات التربوية المعاصرة.

الجزء الثالث: ملامح إرشاد مديرين المدارس الجدد في كل من انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي لكل دولة.

في هذا الجزء يتم وصف وتحليل إرشاد مديرين المدارس الجدد في انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي لكل دولة.

الحالة الأولى. وصف وتحليل إرشاد مديرين المدارس الجدد في انجلترا.

يتم وصف إرشاد مديرين المدارس الجدد في انجلترا في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي على النحو الآتي:

أولًا. وصف ملامح إرشاد مديرين المدارس الجدد في انجلترا.

يتم تناول إرشاد مديرين المدارس الجدد في انجلترا من خلال التطور التاريخي لإرشاد مديرين المدارس الجدد، والجهات المسؤولة عن إرشاد المديرين الجدد، والتهيئة والتحضير لمديرين المدار، وكذلك خصائص ومكونات إرشاد مديرين المدارس الجدد، وذلك على النحو الآتي:

١) التطور التاريخي لإرشاد مديرين المدارس الجدد في انجلترا.

يُعزى الاهتمام المتزايد بإدارة المدرسة في انجلترا إلى إدخال المدارس الشاملة في الستينات والسبعينات، وكانت هذه أكبر وأكثر تعقيدًا من المدارس الثانوية السابقة، مما أدى إلى توسيع الأدوار القيادية والنظر في كيفية إدارة المدارس. وخلال السبعينات والثمانينات من القرن العشرين، تم تقديم الدورات من قبل سلطات التعليم المحلية والجامعات ومكاتب التفتيش Ofsted. ففي عام ١٩٨٣م، أنشأت وزارة التعليم والعلوم آنذاك مركز التطوير الوطني للتدريب على إدارة المدارس في جامعة بريستول the University of Bristol، ثم أصبحت الدورات الجامعية في إدارة المدارس والكليات شائعة بشكل متزايد وتم إنشاء فرص تدريب لمدة واحدة لمديرين المدارس منذ عام ١٩٨٤م، ثم تم إصدار قانون إصلاح التعليم لعام ١٩٨٨م، الذي وصف "اللحظة التشريعية الحاسمة"، حيث أضاف عديد من المسؤوليات على مستوى المدرسة ووسّع بشكل كبير الدور الإداري لمديرين المدارس وكبار زملائهم، وعيّنت الحكومة فريق عمل إدارة المدرسة في عام ١٩٨٩م الذي وضع أجندة تطوير إدارة المدرسة للسنوات القليلة القادمة، وأسهم بشكل كبير في توجيه الاهتمام ببناء خطط إرشاد للمديرين الجدد. (Bush, 2013, p. 454).

ثم يتضح أنه حتى منتصف التسعينات من القرن العشرين، يصبح الأفراد مديرين عن طريق التدريب أثناء العمل من خلال نموذج التلمذة الصناعية. ومقارنة بالعديد من الأنظمة الخارجية، لم يكن هناك شرط للحصول على مؤهل أساسي أو شهادة وطنية. بعد التأهيل كمعلم، ويتقدم المعلمون لشغل وظائف المسؤولية إما في مدرستهم أو في مدارس أخرى التي تم الإعلان عنها في ملحق Times التعليمي، بعد عدد من سنوات الخبرة،

وإذا كانوا يرغبون في مواصلة السلم الوظيفي بعد أن أصبحوا أعضاء في فريق الإدارة العليا في المدرسة، وبمتوسط خبرة خمس سنوات تقريبًا كنائب للمدير، فيمكنهم التقدم لشغل منصب المدير، ويتم تعيين مديرين المدارس المحلية، بمشورة من هيئة التعليم المحلية (Weindling & Dimmock, 2006, pp. 326-327).

ثم كان التطور الرئيسي التالي هو إنشاء وكالة تدريب المعلمين the Teacher Training Agency (TTA)، والتي اهتمت بتطوير القيادة بالإضافة إلى تعليم المعلمين قبل الخدمة. وقامت في عام ١٩٩٤م بتنظيم برنامج القيادة والإدارة لمديرين المدارس the Headteachers Leadership and Management Programme (HEADLAMP) ونشرت تفاصيل الخطة في مايو ١٩٩٥م، ثم ثم أنشأت TTA التأهيل المهني الوطني للمديرين the National Professional Qualification for Headship (NPQH)، وهو أول مؤهل وطني للمديرين الطموحين في عام ١٩٩٧م، وتم إطلاق الكلية الوطنية للقيادة المدرسية في إنجلترا the National College for School Leadership (NCSL) من قبل حكومة حزب العمل في عام ٢٠٠٠م، لتوحيد تطوير القيادة المدرسية على المستوى الوطني في جهة واحدة وبمجرد إنشاء NCSL، تولت مسؤولية برنامج NPQH والبرامج الأخرى لمديرين المدارس الجدد والعاملين من TTA، كما طوّرت برنامج HEADLAMP للمديرين الجدد، وبرنامج القيادة لمديرين الخدمة the Leadership Programme for Serving Heads (LPSH) للقادة ذوي الخبرة (Greany, 2018, pp. 11-12; Bush, 2013, p. 454).

٢) الجهات المسؤولة عن إرشاد مديرين المدارس الجدد في انجلترا.

يتم إرشاد مديرين المدارس الجدد في انجلترا على المستوى الوطني من خلال NCSL، وتعمل "كمزود ومروّج للتميز" و "محفّز للابتكار" و "البحث في القيادة"، وتخدم الكلية حوالي ٢٤٠٠٠ مدرسة وما يصل إلى ٢٥٠٠٠٠ قائد. وبذلك فإن المفهوم العام للكلية وحجمها وتنفيذها يمثل" نقلة نوعية على الصعيد الدولي في إنجلترا وويلز، وفي عام ٢٠١٢، تم نقل تقديم إرشاد المديرين من مقدمي الخدمة المفوضين على المستوى الوطني إلى نموذج مرخص، يسمح هذا النموذج المرخص بالشراكات المحلية والإقليمية المعتمدة، والتي تقودها عادةً المدارس عالية الأداء، ولكن تشمل أيضًا المؤسسات الخيرية

والشركات والجامعات، لوضع البرنامج وتقديمه، والتنافس مع بعضها البعض لجذب المشاركين، وأصبح هناك تركيز قوي على التدريب العملي في نموذج الترخيص (Greany, 2018, pp. 11-12).

وتم الاهتمام بالكلية الوطنية للقيادة المدرسية منذ نشأتها لثلاثة أسباب رئيسية (Bush, 2013, p. 454):

- أنها تتلاءم مع خطط حكومة حزب العمال الجديدة لرفع المعايير في التعليم.
- أدت التطورات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى أن البعد الجغرافي أصبح أقل أهمية.
- كانت الحكومة مستعدة للاستثمار بشكل كبير في كلية وطنية وبنيتها التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ولا تركز الكلية فقط على مديرين المدارس الجدد فقط بل تتناول (٥) مستويات من القيادة المدرسية، والتركيز على فريق متداخل من القادة، لكل منهم أدوار ومسؤوليات فردية، ولكن جميعهم يعملون في تناسق نحو تحسين مستدام للمدرسة، حيث توفر لهم الإعداد وتقدم لهم ما يساعدهم على مواجهة تحديات المهنة، وتقدم فرص التطوير المهني للمديرين من خلال البرامج التدريبية التي توفرها، وتدعم التعلم الذاتي وبناء الخبرات وتشاركها بين المديرين، ويتكون إطار عمل تطوير القيادة المدرسية داخل الكلية من خمس مستويات على النحو الآتي (Hartle & Thomas, 2003, p. 14; NCSL, 2002, p. 11) :

- **القيادة الناشئة**، عندما يتولى المدير مسؤوليات الإدارة والقيادة لأول مرة.
- **تأسيس القيادة** – ترسيخ القيادة عند المعلمين أصحاب الخبرات، والذين لا ينوون متابعة الإدارة.
- **الدخول إلى القيادة**، إعداد المعلم وتأهيله لمنصب قيادي رفيع المستوى في المدرسة (المعلمين الطموحين)
- **القيادة المتقدمة** – قادة المدارس الناضجين (بعد ٣-٤ سنوات في الدور) ويتطلعون إلى تحديث أنفسهم وتحديث مهاراتهم.
- **القيادة الاستشارية**، المعلمون ذوو الخبرة الذين يمكنهم تقديم التدريب والتوجيه ولا ينتون التقدم لشغل وظيفة مدير مدرسة.

والأهم من ذلك، أن الكلية لم تكن فقط مزودًا لبرامج تنمية المهارات القيادية واسعة النطاق والمؤهلات للأفراد، بل لعبت أيضًا دورًا أوسع في تحسين المدرسة والنظام، وقدمت الكلية عديد من المبادرات إلى جانب التأهيل الوطني للمديرين الجدد مثل: برنامج مجتمعات التعلم الشبكي، وبرنامج تخطيط ، وبرامج London and City Challenge، والعمل على تعيين "قادة النظام" عالي الأداء ونشرهم كقادة وطنيين للتعليم، ومدارس تعليمية لدعم النظام الأوسع، بالإضافة إلى ذلك، قدمت الكلية موارد ومنتديات مناقشة عبر الإنترنت وشبكات إقليمية ومجلة منتظمة للمدارس، وكان للكلية أيضًا فريق بحث مخصص كان مسؤولاً عن تكليف وتوليف البحوث في جوانب تنمية القيادة ودعم البحث الممارس، وبذلك يتضح حجم ومستوى مشاركة NCSL عبر مختلف جوانب النظام المدرسي في إنجلترا، وبحلول عام ٢٠١٦م، كانت قدمت التأهيل لعدد (٢٣٠٠٠٠) من المديرين، ونواب المديرين والمعلمين الطموحين، وتم الاعتماد عليها بنسبة (٩٦%) من جميع المدارس الثانوية و (٧٩%) من جميع المدارس الابتدائية في إنجلترا (Greany, 2018, pp. 12-13).

٣) التهيئة والتحضير لمديرين المدارس الجدد في انجلترا.

تقع مسؤولية إدارة سياسات وأنشطة المدرسة على عاتق مدير المدرسة، بالاشتراك مع مجلس الإدارة، وتقع غالبية المسؤوليات القانونية على عاتق مجلس الإدارة، وكذلك واجبات محددة فيما يتعلق بالميزانية، والتوظيف، والاستثناءات، والقبول، والمباني، ووضع السياسات ومراجعة التقدم المحرز، أما مسؤوليات مديرين المدارس تتمثل في: صياغة أهداف المدرسة، وإدارة الموظفين، والاتصال مع اتحادات الموظفين والجمعيات، وتحديد المناهج وتنظيمها وإدارتها، وتقييم وتدريب وتعيين الموظفين، والمسؤولية عن المعايير في التدريس والتعلم، وتطوير علاقات فعّالة مع مجلس الإدارة والسلطات المحلية، وحددت المعايير الوطنية للمدراء ممارسات القيادة المهنية الأساسية والإدارة في ستة مجالات رئيسية. تنطبق هذه على جميع مراحل وأنواع المدارس وتنقسم بدورها إلى المعرفة والصفات المهنية (المهارات والتصرفات والقدرات الشخصية) والإجراءات

اللازمة لتحقيقها، وذلك على النحو الآتي (Department for Education and Skills [DfES], 2004, p. 4; Day & Armstrong, 2016, pp. 248-249)

- تشكيل المستقبل. صياغة رؤية واضحة يشاركها ويفهمها ويطبقها جميع العاملين في المدرسة، والعمل مع المجتمع المدرسي لتفعيل الرؤية في خطة عمل لتحسين المدرسة.
- تسهيل الإبداع والابتكار. والتخطيط الاستراتيجي الذي يراعي العوامل السياقية الأوسع لمجتمع المدرسة.
- قيادة التعلم والتعليم. يتضمن ذلك ضمان تركيز المدرسة الواسع على تحصيل الطلاب واستخدام البيانات لرصد التقدم وتحديد مجالات التدخل، وضع التعلم في مركز التخطيط الاستراتيجي والموارد، وضع توقعات عالية وتحديد أهداف المدرسة بأكملها، وتنفيذ استراتيجيات للمعايير العالية لسلوك الطلاب وحضورهم، وضمان الإدماج والتنوع والوصول، ومراقبة وتقييم ممارسة التدريس، وتحدي ضعف الأداء وتعزيز التحسين.
- التطوير الذاتي والعمل التعاوني. وهذا ينطوي على معاملة جميع أصحاب المصلحة في المدرسة على نحو منصف وعادل وأكثر احترامًا، وتطوير ثقافة التعلم التعاوني في المدرسة والمشاركة مع المدارس الأخرى لتعزيز مجتمعات التعلم، وتفويض وتوزيع المسؤولية على العاملين، ومراجعة الممارسات الخاصة وتحمل المسؤولية عن التنمية الشخصية، وإدارة عبء العمل الخاص بالعاملين وتسهيل وتعزيز التوازن الصحي بين العمل والحياة.
- إدارة المنظمة. تحسين الهياكل التنظيمية من خلال التقييم الذاتي وتنظيم وإدارة الأفراد والموارد من أجل بناء القدرات عبر القوى العاملة ونشر موارد فعالة من حيث التكلفة.
- ضمان توافق سياسة المدرسة وممارساتها مع السياسات والمبادرات المحلية والوطنية، وإدارة الموارد والموارد (البشرية والمادية) بشكل فعّال، وتعيين ونقل الموظفين، ووضع استراتيجيات للتطوير المهني ومراجعة أداء العاملين، وإدارة المنظمة وفق المناهج ومتطلبات الصحة والسلامة والمتطلبات القانونية.

- تأمين المساءلة. وهذا ينطوي على تحديد مسؤوليات محددة بوضوح ومفهومة ومراجعة بانتظام لجميع العاملين، والعمل مع المحافظين لتقديم المشورة والدعم لهم بشكل موضوعي وتزويدهم بالمعلومات لمساعدتهم في التزاماتهم، وتطوير وتقديم حساب واضح وشامل عن أداء المدرسة لأصحاب المصلحة في المدرسة الخارجيين (أي المحليات وأولياء الأمور والمجتمع الأوسع).
- تعزيز المجتمع بما في ذلك. يتضمن ذلك تطوير ثقافة مدرسية تراعي الخصائص المتنوعة للمجتمع المدرسي، وضمان ارتباط التعلم بالمجتمع الأوسع، وتطوير خبرات التعلم المجتمعية للتلاميذ، والتعاون مع الوكالات الأخرى لتسهيل التنمية الأكاديمية والروحية والأخلاقية والثقافية والاجتماعية للتلاميذ وأسرهم، وتعزيز العلاقات مع أولياء الأمور ومقدمي الرعاية لتحسين تحصيل الطلاب، ودعم تطوير نظام التعليم من خلال التعاون مع المدارس الأخرى لمشاركة أفضل الممارسات والمبادرات الأخرى.

ويُطلب من مديرين المدارس خلق إحساسًا بالهدف والاتجاه، ويضع توقعات عالية للموظفين والطلاب، ويركز على تحسين التدريس والتعلم، ويراقب الأداء ويحفز المعلمين على تقديم أفضل ما لديهم. أفضل المديرون يجيدون القيادة مثل أفضل القادة في أي قطاع آخر، بما في ذلك الأعمال. يتمثل التحدي في إنشاء المكافآت والتدريب والدعم لجذب العديد من المديرين من هذا العيار والاحتفاظ بهم وتطويرهم (O'Brien, 2011, p. 324)

ويتم تهيئة المعلمين المرشحين لإدارة المدرسة في انجلترا من خلال برنامج التأهيل المهني الوطني للرئاسة the National Professional Qualification for Headship (NPQH) ، وهو برنامج إرشاد وتطوير، للتأهيل أكثر منه مجرد برنامج تعليمي، ويتم التحكم فيه مركزيًا، ولكن تم نقله إلى المستوى الإقليمي، حيث تم تقديم تدريب NPQH إلى اتحادات فردية، تم إنشاؤها كـــمراكز تدريب وتطوير إقليمية، في (١٠) مناطق محددة جغرافيًا، وإنشاء "مراكز تقييم" مرتبطة ولكن منفصلة وظيفيًا تمامًا لكل منطقة. وفي بداية البرنامج يُطلب من جميع المرشحين إجراء تدريب في "وحدة نمطية مزدوجة" إلزامية، تتناول المجالات الرئيسية للإدارة مع مزيد من "الوحدات الاختيارية" وتم تطويره لتمكين المرشحين المحتملين للإدارة المدرسية من إجراء حزمة تدريب مخفضة أو

تقييمهم وفقًا للمعايير في مكان العمل. ثم تعرضت المبادرة للهجوم بسبب جعل المعلمين يسعون لمنصب المدير في مرحلة مهنية مبكرة، والروابط الضعيفة بين NPQH ودرجات الماجستير المتخصصة في القيادة التربوية والإدارة، واستجابة لمثل هذه الانتقادات القوية؛ تمت إعادة هيكلة NPQH بالكامل في عام ٢٠٠٠م مع تعيين متعاقدين جدد لتقديم المخطط المنقح الذي سيبدأ في عام ٢٠٠١م، وتم تقصير هذا البرنامج المعدل مسبقًا إلى عام واحد، مع اعتماد أقوى بكثير على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والمراكز الإقليمية التي تتعامل مع كل من التدريب والإرشاد والتقييم، وعنصر سكني في الكلية الوطنية للقيادة المدرسية التي يجري تطويرها في جامعة نوتنغهام، وتقديم الدعم الإرشادي بعد التدريب (Bush, 1998, p. 328; Brundrett, 2001, pp. 238-239).

وتتمثل مهمة NPQH في ضمان كفاءة المديرين المرشحين في مجموعة من المهارات الأساسية المحددة، تستند إلى المعايير الوطنية لمديرين المدارس التي تم تنقيحها في عام ٢٠٠٤م وتم تطويرها بالتشاور مع المعلمين ومديرين المدارس والجمعيات المهنية والرابطات الموضوعية والسلطات المحلية ومؤسسات التعليم العالي وأصحاب المصلحة الآخرين. والمكونات الرئيسية للمعايير الوطنية هي: تشكيل المستقبل، وقيادة التعليم والتعلم، وتطوير الذات والعمل مع الآخرين، وإدارة المنظمة، وتأمين المساءلة، وتعزيز المجتمع، ومنذ أبريل ٢٠٠٤م، أصبح إلزاميًا لجميع المدراء الجدد المعينين أن يعملون من خلال NPQH، ثم تم اعتباره إلزاميًا قبل التعيين، ولكنها عادت إلى الوضع الاختياري في عام ٢٠١٢م، ويلتحق بهذه البرامج أي معلم لديه خبرة في القيادة على مستوى المدرسة مؤهل للتقدم للحصول على مكان في NPQH، وكذلك متاح أيضًا للأشخاص الذين يعملون في مجال التعليم بدون خبرة كمعلم، أو خبرة في التدريس بشرط أن يكونوا قادرين على تلبية وإثبات أن لديهم خبرة في جميع المجالات الستة للمعايير الوطنية للمدرسين، تدعم NCSL (٨٠%) من رسوم البرنامج لجميع المرشحين، ويتم دفع نسبة (٢٠٪) المتبقية من قبل مدرسة المشارك أو السلطات المحلية، ويحصل المرشحون من المدارس الصغيرة التي تضم (١٠٠) تلميذ أو أقل في سن المدرسة القانونية على دعم بنسبة (١٠٠٪) من الرسوم. (Bush, 2013, p. 454; NCSL, 2007)

جدول (٣) برنامج تهيئة مديرين المدارس إداريًا في انجلترا.

مقدم البرامج	المراكز المعتمدة المتعاقد عليها مع وزارة التربية والتعليم والمهارات، وتلعب الكلية الوطنية للقيادة المدرسية دورًا متزايدًا في التعاقد مع مقدمي الخدمة وضمان الجودة
المجموعة المستهدفة	المعلمون الطامحون في تولي إدارة المدرسة.
الأهداف	تزويد المشاركين بالكفاءات القيادية والإدارية لإعدادهم لإدارة المدرسة.
المحتوى	تقديم الدعم والإرشاد في: القيادة الاستراتيجية والمساءلة (تطوير رؤية تعليمية استراتيجية ملتزمة برفع الإنجازات، ترجمة الرؤية إلى ممارسة من أجل تأمين تعليم وتعلم عالي الجودة، ومراقبة وتقييم ومراجعة فعالية المدرسة، أن تكون مسؤولاً عن الكفاءة وفعالية المدرسة للمحافظين والموظفين وأولياء الأمور والطلاب)، وحدات إضافية: التدريس والتعلم. قيادة وإدارة الموظفين ؛ النشر الفعال والفعال للموظفين والموارد.
أساليب الإرشاد والتدريب	التقييم الذاتي، الدورات التعليمية، الندوات، ورش العمل، دراسات الحالة، تمارين المحاكاة، المراجعات الجماعية والعروض التقديمية، تشمل المواد المستخدمة تقارير التفتيش ونتائج البحث ومواد الفيديو وما إلى ذلك.
الطريقة	١٠-٢٥ يومًا من التدريب، بالإضافة إلى زيارات الإرشاد، والمشاريع المدرسية والدراسة الفردية وإعداد المهام في غضون ١-٣ سنوات ؛ الجدول الزمني: وحدة إلزامية: ١٨٠ ساعة (٦٠ ساعة وقت الاتصال و ١٢٠ ساعة للمشاريع القائمة على المدرسة، والدراسة الفردية والتحضير للمهام)، بالإضافة إلى وحدات أخرى ٩٠ ساعة لكل منها (٣٠ ساعة اتصال و ٦٠ ساعة للمشاريع المدرسية والواجبات)
التكاليف	(٢.٠٠٠ إلى ٣.٠٠٠ جنيهًا استرليني) لكل مشارك ويتم دعم المديرين بمبالغ متفاوتة.

Source: (Huber & West, 2002, p. 1079).

وبذلك، تتولى الكلية الوطنية توفير التدريب والإرشاد للمعلمين الطموحين في تولي إدارة المدرسة في ضوء معايير وطنية للقيادة المدرسية، وتضع شروط للالتحاق بالبرنامج، كما تنظم دورات للإعداد إلى جانب توفير مرشد يساعد المشارك في بناء مشروعات مدرسية، وفي اكتساب المهارات الإدارية داخل مدرسته.

٤) خصائص ومكونات برامج إرشاد مديرين المدارس الجدد في انجلترا.

يوجد في انجلترا برنامجي HEADLAMP وبرنامج الكلية الوطنية للقيادة المدرسية، وذلك على النحو الآتي:

أ- برنامج القيادة والإدارة لمديرين المدارس HEADLAMP

يعتبر برنامج القيادة والإدارة لمديرين المدارس the Headteachers Leadership and Management Programme (HEADLAMP) مخططًا وطنيًا يسعى إلى تحسين جودة إدارة المدرسة، تم تصميم هذا المخطط لدعم المديرين المعينين حديثًا في أول رئاسة دائمة لهم. ويوفر مبلغ (٢٥٠٠) جنيهًا إسترليني لكل مدير مدرسة جديد بدأ تعيينه لأول مرة لإنفاقه على التدريب على مدار عامين. ومع ذلك، فإن أي برنامج تدريبي كان يُشترط فيه أن يُدرج المهام والقدرات القيادية التي حددتها TTA، والبرنامج الذي يستوفي الشروط يحصل على الاعتماد وحق الامتياز في تقديم البرنامج والحصول على الدعم الحكومي، ومن أجل حصول مقدمي HEADLAMP على الاعتماد من TTA، طُلب منهم هيكلة برامجهم للتركيز على الاحتياجات العامة لمديرين المدارس على النحو المحدد في قائمة "المهام والقدرات" لمديرين المدارس التي وضعتها TTA، بالإضافة إلى المرونة في الاستجابة لاحتياجات مديرين المدارس الفردية في سياق مدارسهم، وأصبح هناك أكثر من (٢٠٠) مقدم خدمة مسجل بحلول عام ١٩٩٦م وأكثر من (٣٠٠) مقدم بحلول عام ١٩٩٨م (Brundertt, 2001, p. 237).

واكتسبت مجموعة متنوعة من أنواع المنظمات مكانة بين مقدمي التدريب والإرشاد لا سيما الجامعات والكليات ومؤسسات التدريب الخاصة، وكان للبرنامج نقاط قوة وضعف، فبعض مديرين المدارس الذين شاركوا في البرنامج طوّروا مهارات جديدة واكتسبوا الثقة. ولا شك في أن الدروس المستفادة خلال السنوات الأولى من برنامج HEADLAMP أثرت في بناء البرامج الوطنية اللاحقة بطريقتين: أولاً، في توفير صوت تحذير حول تعقيد ضمان الجودة العالية للخدمات في مثل هذا النهج غير المقيد والموجه نحو السوق والذي سمح بالتسجيل لمثل هذه الأعداد الكبيرة من مقدمي الخدمات، وثانياً، في تمكين بناء خطط التدريب من قبل مقدمي الخدمة الأفراد بناءً على تحليل احتياجات المرشحين (Brundrett, 2001, p. 237).

ويوفر HEADLAMP مرشدًا لمدير المدرسة، يتولى إرشاد وتدريب المديرين الجدد على كيفية أداء وظائفهم الإدارية، من خلال المناقشات والملاحظات والتفكير. ويتولى المرشدون تقديم المعرفة المهنية للمديرين، وتطوير المهارات القيادية للمديرين التي تمكنهم من تحقيق رؤية المدرسة والتحفيز وإدارة الأداء واتخاذ القرار والتفاوض ومهارات التعامل مع الآخرين، كما يقوم المرشدون بتدريب المديرين الجدد على التأمل الذاتي في شخصياتهم ومهاراتهم، وتحديد السلوكيات الإيجابية التي تخلصهم من الشعور بالعزلة المهنية داخل المدرسة وتساعدهم على التنشئة الاجتماعية التنظيمية، وفي النظر في جميع جوانب المدرسة ومساعدتهم على تحديد الأولويات . (West, 2002, pp. 14-15; Bush, 2003, p. 13)

وبالنسبة لمدة البرنامج. فقد تصل مدة برنامج HEADLAMP **لمدة عامين** يساعد فيها المرشد المدير الجديد على (Kirkham, 1995, p. 75):

- تحديد أهداف وغايات المدرسة.
- تطوير وتنفيذ ومراقبة ومراجعة السياسات لجميع جوانب المدرسة ، بما في ذلك المناهج الدراسية، والتقييم، وتنظيم الصفوف وإدارتها، وأساليب التدريس، ودعم الطلاب.
- تخطيط وإدارة توفير الموارد.
- تقييم ومراجعة معايير تحصيل الطلاب وجودة التعليم والتعلم.
- اختيار المعلمين وجميع الموظفين وإدارتهم وتقييم أدائهم.
- التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي والمنظمات والمؤسسات الأخرى.

وقد يستمر برنامج HEADLAMP في تطوير وتلبية القيادة لمديرين المدارس الجدد وتوفير احتياجاتهم خلال السنوات الثلاث الأولى من بداية توليهم إدارة المدرسة، ويتم توفير الدعم الذي يضمن لهؤلاء المديرين الاستمرار في البرنامج الإرشادي، كما يحتوي HEADLAMP على مزيج غير عادي من المحتوى والعملية مع التركيز على السياقات الشخصية والمدرسية للمشاركين، ويمكن تلخيص عمليات وبروتوكولات التعلم الرئيسية للبرنامج (Mathibe, 2007, p. 526):

- الإرشاد والتوجيه.
- أدوات التقييم والتشخيص.
- حقائب تعلم القيادة.
- تدريب الأقران.
- الزيارات المستمرة من المرشد للمدير.

كما أن هناك أدلة على استنتاج أن برنامج الرؤية الجديدة يعزز تنمية الإدارة والقيادة للمديرين الجدد، حيث تم فحص آراء عينة المديرين المشتركين في هذا البرنامج، وأبلغوا عن الجوانب التي استفادوا منها من مرشديهم، وجاءت على النحو الآتي (Bush, 2003, p. 13):

- تحقيق رؤية المدرسة بفعالية.
- تحسين مهارات إدارة المعلمين والموظفين في المدرسة.
- بناء علاقات شخصية ومهنية مع المعلمين.
- تنمية مهارات القيادة.
- المساعدة في إدارة الأداء.
- معرفة الرصد والتقييم.

ويتم إجراء التقييمات التكوينية والختامية قد أجريت مع الأهداف المحددة التالية (Mathibe, 2007, p. 527):

- تحديد الاحتياجات التي يشعر بها المشاركون والمرشدون قبل البرنامج وأثناءه وبعده.
- لتحديد ما إذا كان البرنامج، وإلى أي مدى، يعتمد على المبادئ المنصوص عليها في إطار تطوير القيادة الخاص بـ NCSL.
- تحديد جودة البرامج كما يراها المشاركون وأصحاب المصلحة الآخرون.
- دراسة تأثير البرنامج على المشاركين ومدارسهم.
- لتقييم استدامة هذا البرنامج لتنمية المهارات القيادية.

ب- برنامج الكلية الوطنية للقيادة المدرسية NCSL

تأسست الكلية الوطنية للقيادة المدرسية The National College for School Leadership (NCSL) في عام ٢٠٠٠م كهيئة عامة رائدة، تقع في نوتنغهام، وقد أطلقت NCSL إطار عمل تطوير القيادة الذي يوفر البرامج الإرشادية والمعايير للمديرين الجدد ولمستويات متعددة من القيادة.

وتهدف NCSL إلى: تطوير إنجازات الطلاب ورفاههم من خلال القيادة المدرسية الممتازة، وتطوير القيادة داخل وخارج المدرسة، وتحديد وتنمية قادة الغد، وتوفر NCSL التنسيق الوطني للدورات والإرشاد لمديرين المدارس التي يتم تقديمها من خلال مجموعة من مقدمي الخدمات المحليين المسجلين، وأهدافها المعلنة هي (NCSL, 2002, p. 3):

- توفير تركيز وطني واحد لتطوير القيادة المدرسية والبحث والابتكار.
- تكون قوة دافعة لقيادة عالمية المستوى في مدارس انجلترا والمجتمع الأوسع.
- تقديم الدعم والإرشاد لقادة المدارس كجهة رئيسية داعمة للقيادة المدرسية.
- تحفيز النقاش الوطني والدولي حول قضايا القيادة المدرسية.

وتتولى NCSL تقديم برامج "الإرشاد" لمديرين المدارس الجدد (لم يمر على تعيينهم أكثر من سنتين)، ويتم تنفيذ إرشاد المديرين الجدد بواسطة مديرين أكثر خبرة ، بينما يتم تنفيذ البعض الآخر بواسطة مفتشين ومستشارين واستشاريين، يمكن أن يحدث الدمج بين المرشدين والمديرين بطرق مختلفة، بما في ذلك الاجتماعات وجهًا لوجه، والمحادثات الهاتفية، والزيارات المدرسية، والاجتماعات الجماعية تضم عددًا من المرشدين والمديرين، ويتم إرشاد مديرين المدارس الجدد من قِبل مديرين المدارس الثانوية أو المديرين المتقاعدين، وأفاد (٦٦%) من مديرين المدارس الإبتدائية الجدد ان برامج التوجية التي قدمت لهم كانت لها فائدة كبيرة على مستواهم الإداري، وتشمل الأدوار الرئيسية التي يتبناها المرشدون ما يلي (Hobson, 2003, p. 2; Kirkham, 1995, p. 77):

- مساعدة المدير على العمل بفعالية. يمكن للمرشد أن يساعد المدير الجديد للتخلص من نشوة الوظيفة إلى استعادة أفكاره وانعكاساته من أجل أن يكون هناك وضوح في كيفية المضي قدمًا. (أقصى فعالية وأقل خطأ).

- تجاوز العزلة. لكي يفهم الوافدون البيئة الجديدة ، فإنهم "يحتاجون إلى المساعدة في تفسير الأحداث في البيئة الجديدة ، بما في ذلك المفاجآت ، والمساعدة في تقدير مخططات التفسير الخاصة بالموقف أو الافتراضات الثقافية.
- تقديم الدعم المهني المناسب للمديرين الجدد من الوصول إلى أقصى قدر من الفعالية في أقل وقت مطلوب، وتحفيزهم على العمل والابتكار والتطوير.
- الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المديرون حول بعض المهام أو السياسات.
- مراعاة خصوصية وسياق المدرسة، فالحلول التي يقدمها المرشد لمدير المدرسة في مشكلة ما، قد لا تناسب هذه الحلول سياق مدرسة أخرى.
- توفير فرص لزيادة التفكير والمراجعة الفردية للعمل. المرشدون لديهم القدرة على استخلاص انعكاسات مهمة من أولئك الذين يعملون معهم.
- مساعدة المديرين الجدد على حل مشكلاتهم، وعلى التغلب على تحديات الفترة الأولى.
- زيادة ارتباط المدير الجديد بالثقافة المدرسية والموارد والأشخاص.

ويقع ضمان الجودة على عاتق NCSL والمقدمين، حيث توفر NCSL ضمان الجودة من خلال تجربة جميع برامجها وتعديلها وفقًا للنتائج، وتلقي التعليقات من تقييمات "نقطة النهاية" للمشاركين، والتقييم الخارجي لبرامجها الجديدة بواسطة فرق بحثية من الجامعات أو معاهد البحوث، كما تطلب من مقدمي الخدمة إجراء التقييمات الداخلية الخاصة بهم والتي يتم إبلاغ نتائجها إلى NCSL، ويتم تمويل NCSL من قبل وزارة التربية والتعليم والمهارات، وهي مسؤولة أمامها، كما يحدد إطار عمل تطوير القيادة الخاص بـــ NCSL خمس مراحل لتطوير القيادة: الإعداد، والتهيئة، والتدريب الإضافي للمدراء وقادة المدارس الآخرين، والإرشاد. وتقدم NCSL أيضًا الدعم من خلال شبكة القيادة الخاصة بها، وكذلك الدعم عبر الإنترنت من خلال منتدى عبر الإنترنت حيث تتاح الفرصة للمعلمين الجدد وذوي الخبرة لمناقشة القضايا التي تهمهم وإجراء اتصالات مع الزملاء، بالإضافة إلى توفير سلسلة من المنشورات المتعلقة بالقيادة المدرسية عبر الإنترنت وفي نسخ ورقية. وعلى الرغم من أن برنامج NCSL ينظر إليه بشكل إيجابي

من قبل الكثيرين على أنه يخدم احتياجات قادة المدارس، وهناك أدلة كثيرة على أن هذه المؤسسة لها تأثير إيجابي على تعلم المديرين وتنميتهم من خلال التعلم الذاتي والدورات والبرامج التي يمرون بها؛ بما أسهم في زيادة فعالية المدارس التي يديرونها، إلا أنها تواجه تحديًا ونقدًا يتعلق بتعزيز أجندة السياسة التعليمية للحكومات بدلاً من الحفاظ على استقلالية المدارس والسلطات المحلية، ثم قدمت NCSL مخططًا منقّحًا من عام ٢٠٠١م والمخطط الجديد هو أكثر من ذلك تعتمد الكفاءة وتركز على تحسين المدرسة (Tomlinson, 2004:231; Rob et al., 2007, p. 58; Pont et al., 2008, P. 127) .

ويعتبر NCSL في إنجلترا هو "برنامج القيادة التربوية الأكثر إثارة للإعجاب" (Southworth, 2010, p. 184):

- وضوح واتساق المقاصد والأهداف.
- وضع مناهج وطرق تدريس متجذرة في احتياجات القادة والمدارس والأطفال.
- تكامل النظرية والتطبيق.
- أستاذ بارع في كل من الأكاديميين والممارسة.
- جودة عالية وتركيز ونشر البحوث.
- التقييم الذاتي وجهود التحسين المستمر.

كما قدمت الكلية برنامج المدير المبتدئ Head Start صُمم لدعم مديرين المدارس ونواب المدير خلال العامين الأولين من تعيينهما، من خلال (Diamond et al., 2013, p. 29) يقدم من ٢٠-٣٠ ساعة من الدعم عن طريق توفير شريك محترف يوفر الدعم المستمر لمدير المدرسة.

وقد شكلت Head Start برامج إضافة إلى البرامج التي سبقتها "رؤى جديدة"، فهو برنامج عملي يركز على المدرسة مبنيًا على شبكات تعلم مهنية قوية، واستفاد من مجموعة واسعة من الأساليب لتعلم القيادة، مثل حل المشكلات ودعم الأقران والتدريب، التعلم الإلكتروني، والتعلم العملي والإرشاد من قبل قادة المدارس الاستشاريين ذوي الخبرة، وكذلك كان تبادل الخبرات داخل مجتمع الشبكة عبر الإنترنت للمديرين الجدد ووحدات التعلم عبر الإنترنت جزءًا من البرنامج المنقّح (Diamond et al., 2013).

وقد ساعد برنامج Head Start على تحسين المهارات والقدرات القيادية للمديرين الجدد خلال العامين الأولين، حيث تم تطبيق مقياس متدرج من (١) إلى (٧)، سبعة (حيث يساوي (١) "لم يتحسن على الإطلاق" و(٧) يساوي "تحسن بشكل ملحوظ"، وقد سجل المشاركون تحسن المهارات والقدرات الآتية (NCSL, 2015):

- فهم وتنفيذ التغيير الاستراتيجي (٥.٤٧)
- قيادة الآخرين والتأثير عليهم (٥.٣٩)
- قيادة التعلم والتعليم (٥.٠٨).
- تطوير مهارات التواصل (٥.٣١)
- فهم الممارسة الانعكاسية (٥.٧٧).

وبذلك، يوجد برنامج التأهيل المهني الوطني للرئاسة (NPQH) يهدف إلى التحضير لإدارة المدرسة، متاح لكبار المعلمين في المدارس الذين يقتربون من تلك النقطة التي يمكن فيها تقديم طلب لمنصب مدير المدرسة. وبرنامج لمديرين المدارس المعينين حديثًا (HEAD LAMP) يغطي موضوعات الإدارة لمن هم في السنة الأولى للرئاسة. تم تقديم برنامج مديرين المدارس المعتمدين، وبرنامج Head Start.

ثانيًا. السياق الثقافي والمجتمعي لإرشاد مديرين المدارس الجدد في انجلترا.

تاريخيًا. كان التعليم المدرسي في إنجلترا موضوع مراجعة وإصلاح شبه مستمرين لما يقرب من ٣٠ عامًا. وكانت هناك تغييرات كبيرة في جميع جوانب النظام، بما في ذلك المناهج الدراسية والتقييم والتفتيش وزيادة فترة التعليم الإلزامي وإصلاح تنظيم المدرسة والتمويل، حيث خضع المنهج الوطني، الذي تم تقديمه في عام ١٩٨٨م، لإصلاحات كبيرة إلى جانب نظام اختبار وطني، وأصبح الأداء في الاختبارات الوطنية علنيًا وأصبحت جداول الدوريات المدرسية ميزة دائمة. وتأسس مكتب المعايير/التفتيش في التعليم (Ofsted) في عام ١٩٩٢م حيث تخضع جميع المدارس لعمليات تفتيش منتظمة مع نشر النتيجة النهائية، وأصبح يتعين على الطلاب البقاء في التعليم أو التدريب حتى سن (١٨) عامًا، وحصلت المدارس على قدر أكبر من الاستقلالية المالية، وتم تشجيعها على التنافس على الطلاب، ويُتوقع منها الآن إدارة مواردها الخاصة، فمن

المتوقع أن يدير قادة المدارس مدرستهم كعمل تجاري، جنبًا إلى جنب مع الخبرة في علم أصول التدريس والتقييم وتطوير المناهج. وكانت هذه التغييرات مدفوعة بالرغبة في رفع المعايير التعليمية، بالإضافة إلى ذلك، تم إرشاد إصلاح التعليم نحو تحسين الحراك الاجتماعي ورفع تطلعات الطلاب من الخلفيات الأكثر حرماناً بهدف سد الفجوة بين الطلاب الأكثر نجاحًا والأقل نجاحًا. تدعم هذه العملية الإصلاح المستمر لتدريب المعلمين والتطوير المهني لكبار المعلمين والمعلمين، وبالتالي ازداد التدخل السياسي في النظام مع سيطرة الحكومة المركزية بشكل أكبر على ما يجب تدريسه في المدارس وكيفية تقييمه. وأصبح التعليم قضية سياسية مهمة وقد تم وضعه بشكل متزايد في طليعة الأجندة السياسية على الرغم من وجود إجماع سياسي واسع بين الحزبين السياسيين الرئيسيين، وفي المقابل، تضاءلت السيطرة المحلية على النظام، وفي الوقت نفسه تم منح المدارس قدرًا أكبر من الاستقلالية المالية، وشجعت الحكومات المتعاقبة على إنشاء مجموعة متنوعة من المدارس، وتشمل هذه المدارس الأكاديمية، التي تتمتع بقدر أكبر من المستقلة، والمدارس المجانية، التي يمكن إنشاؤها من قبل مجموعات وأفراد بما في ذلك الآباء والمعلمين، وكانت أيضًا نتيجة هذه الإصلاحات تحركًا نحو نهج السوق الحرة في التعليم حيث يُنظر إلى الطلاب وأولياء الأمور على أنهم مستهلكون للتعليم وتعمل المدارس مثل المنظمات المستقلة بدلاً من كونها جزءًا من شبكة محلية. في الوقت نفسه، احتفظت الحكومة المركزية بالسيطرة على الجوانب الرئيسية للتعليم بما في ذلك المناهج والتقييم والتفتيش على المدارس والتمويل (Middlewood et al., 2017, pp. 152-153).

سياسيًا. منذ انتخاب حزب العمال في عام ١٩٩٧م، أصبحت أجندة تحسين المدرسة أكثر وضوحًا في إنجلترا، حيث يوضح "الكتاب الأبيض" للحكومة الجديد، التميز في المدارس والإيمان بقيمة القيادة، أهمية أدوار مديرين المدارس، وتم اعتبار أن الفرق بين المدارس الناجحة والفاشلة يبقى في شخص مدير المدرسة، ويمكن للمديرين الجيدين تغيير المدراس، ومن الضروري اتخاذ الإجراءات لتعزيز مهارات جميع المديرين الجدد والقدامى، وتم الاستثمار في مديرين المدارس ليس فقط في زيادات الرواتب، ولكن من حيث فرص التطوير والدعم المقدمة بما في ذلك التأسيس والتمويل الكبير الممنوح للكلية الوطنية للقيادة المدرسية (O'Brien, 2011, p. 324, 326).

وتعليميًا. تتقسم المسؤولية عن التعليم بين الحكومة المركزية والسلطات المحلية والمدارس. تقع المسؤولية الشاملة في إنجلترا على عاتق وزارة التعليم والمهارات، وتتحمل السلطات المحلية لا سيما إدارات خدمات الأطفال مسؤولية الحفاظ على جميع مدارس الدولة وخدمات الأطفال في منطقتهم المحلية. ويتم تفويض كلاً من التمويل والمسؤولية إلى المدارس لمساعدتهم على أن يصبحوا أكثر إدارة ذاتية وقادرين على اتخاذ خيارات مستنيرة. وتشترك المدارس الحكومي، التي تضم (٩٢٪) من جميع المدارس في إنجلترا، في عدد من القواسم المشتركة. على سبيل المثال ، كل مدرسة حكومية لديها هيئة إدارية (مجلس المدرسة)، يضم مجموعة تطوعية تتكون من أولياء الأمور، وموظفي المدرسة، وموظفي الحكومة المحلية وأعضاء المجتمع الذين يجتمعون بانتظام لتحديد الاتجاه الاستراتيجي وإيضاح الرؤية للمدرسة، والإشراف على الإدارة من ميزانية المدرسة ومحاسبة مدير المدرسة عن أداء المدرسة، ومسؤولة عن تعيين، أو فصل مدير المدرسة، وكذلك تقديم الدعم الحاسم لهم وللفريق القيادي في مدرستهم. بالإضافة إلى ذلك، تخضع جميع المدارس الحكومية في إنجلترا للتفتيش المنتظم من قبل مكتب معايير التعليم (Ofsted). بصفته المنظمة المسؤولة عن تفتيش وتنظيم المدارس وتشكل Ofsted مكوناً رئيسيًا لهياكل المساءلة التي تعمل المدارس في ظلها، وهي تمثل حضورًا قويًا ومؤثرًا في النظام المدرسي. على الرغم من كونه هيئة مستقلة وغير وزارية، إلا أن Ofsted أبلغت عن نتائجها إلى البرلمان وجعلتها متاحة للجمهور من خلال موقعها على الإنترنت، وعادةً ما يتفقد Ofsted كل مدرسة في دورة تقريبية مدتها ٣ سنوات (ما لم تكن المدرسة تواجه تحديات معينة ، وفي هذه الحالة قد تكون هناك حاجة إلى برنامج أكثر كثافة للتفتيش والتدخل)، وفي نهاية التفتيش، تُمنح المدرسة درجة من ١ (ممتاز) إلى ٤ (غير مقبول) للإشارة إلى فعاليتها في أربعة مجالات: تحصيل التلاميذ، وجودة التعليم والتعلم، وسلوك وسلامة التلاميذ، والقيادة والإدارة وإذا لزم الأمر، إبلاغهم بأي خطوات يجب عليهم اتخاذها لتحسين. إذا لم يتم الحكم على المدرسة بأنها تخدم بشكل كاف احتياجات طلابها والمجتمع الأوسع ، فقد يؤدي ذلك إلى ترك مدير المدرسة لمنصبه وإلى فترة طويلة من الفحص الدقيق للمدرسة، وعلى العكس، يمكن أن

ينتج عن التقييم الإيجابي لـــ Ofsted في التفتيش منح المدرسة مزيدًا من الحرية ومساحة للابتكار وفرصة لمشاركة ممارساتها وتوسيع تأثيرها من خلال الشراكة ودعم المدارس ذات الأداء المنخفض(Day & Armstrong, 2016, p. 246; Rob et al., 2007, p. 6) .

ومنذ مطلع القرن الحادي والعشرين شهد النظام التعليمي تحولات أساسية تتعلق بمدير المدرسة والنظام المدرسي، منها(Day & Armstrong, 2016, pp. 245-247):

- في عام ٢٠٠١م أنشأت حكومة العمل كلية وطنية للقيادة المدرسية (تم تغيير اسمها لاحقًا إلى الكلية الوطنية للتدريس والقيادة ولكن يشار إليها عادةً باسم "الكلية الوطنية"). واعترافا بالدور الحاسم الذي سيلعبه مديرو المدارس في تنفيذ الأجندة الوطنية لرفع المعايير في المدارس ، كان ولا يزال توفير التدريب والتطوير للقادة على جميع المستويات في النظام.
- زيادة عدد المدارس التي تعمل معًا في كل من الترتيبات الرسمية وغير الرسمية. من الأهمية بمكان أن التشريع الحكومي الذي تم تمريره في قانون التعليم لعام ٢٠٠٢م والذي سمح لما يصل إلى (٥) مدارس بالتعاون تحت هيئة حاكمة واحدة وهيكل قيادة واحد (المعروف باسم الاتحادات الصلبة) أو العمل في شراكة غير رسمية مع الاحتفاظ بأفرادها، و الاستقلالية من حيث القيادة المدرسية والحوكمة (المعروفة باسم الاتحادات اللينة).
- مرّ النظام المدرسي في إنجلترا بفترة من إعادة الهيكلة المهمة التي شهدت ظهور نوعين جديدين من المدارس والتوسع فيهما: تم إنشاء الأكاديميات في عام ٢٠٠٢ من قبل حزب العمال الجديد ولكن تم توسيعها من قبل الحكومة الائتلافية في عام ٢٠١٠. تختلف الأكاديميات عن المدارس الأخرى في أنها تتمتع بحرية كاملة من سيطرة السلطة المحلية، وهي قادرة على تحديد رواتب موظفيها وشروطها ولا يُطلب منهم ذلك اتباع المناهج الدراسية الوطنية (طالما أن المنهج الذي يقدمونه "واسع ومتوازن" ويشمل المواد الأساسية للرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية). يتم أيضًا تمويل الأكاديميات مباشرةً من الحكومة المركزية، بدلاً من السلطة المحلية، وبالتالي تتلقى المزيد من الأموال، وتم إنشاء العديد من الأكاديميات بدلاً من المدارس

ذات الأداء الضعيف بمساعدة جهة راعية (مثل الأعمال والجامعات والجمعيات الخيرية والهيئات الدينية) التي تصبح مسؤولة عن أداء المدرسة وترسي رؤية جديدة وهيكل وأسلوب قياديين لرفع التطلعات والتغيير ثقافة الفشل، وتشجع الحكومة الإنجليزية جميع المدارس الحكومية على التحول إلى حالة أكاديمية، وهناك الآن أكثر من ٣٥٠٠ أكاديمية مفتوحة. والمدارس المجانية هي مدارس مستقلة تمولها الدولة وغير هادفة للربح وتتمتع بنفس الحريات التي تتمتع بها الأكاديميات فيما يتعلق بالتمويل وشروط وأحكام توظيف الموظفين والمنهج الذي يمكنهم تدريسه. ومع ذلك ، فهي مختلفة من حيث أنها يجب أن تكون مدارس جديدة تمامًا (أو مدارس مستقلة قائمة ترغب في أن تصبح ممولة من الدولة)، ولا يُطلب منها توظيف معلمين مؤهلين لتقديم مناهجهم الدراسية ويمكن، من الناحية النظرية، إنشاؤها من قبل أي شخص طالما أنها تستوفي المعايير الصارمة التي وضعتها الحكومة. لذلك ، يمكن لأي شركة أو مؤسسة خيرية أو جامعة أو مجموعة مجتمعية (مثل الآباء والمعلمين) التقدم لفتح مدرسة مجانية واعتبارًا من سبتمبر ٢٠١٣م، تم افتتاح (١٧٤) مدرسة مجانية في إنجلترا.

وعلى المستوى الوطني، تقع مسؤولية سياسة التعليم بشكل أساسي على عاتق وزارة التعليم والمهارات، فيما يتعلق باختيار موظفي القيادة المدرسية، وضعت الوزارة معايير لبرامج التعليم والتطوير الخاصة بهم، وعلى مستوى المقاطعة، تظل سلطات التعليم المحلية مسؤولة عن أداء المدارس الممولة من القطاع العام في مناطقها المعنية، وتشمل مهامها ضمان وجود أماكن مدرسية ومباني مدرسية كافية مناسبة لتعليم الأطفال الذين يسكنون تلك المنطقة(Huber & Hiltmann, 2010, pp. 305-306).

وما يُشكل ضغطًا على مديرين المدارس في انجلترا هو اتباع المنهج الوطني في التدريس، وإجراء ثلاثة اختبارات معيارية للطلاب، يتم إجراء أول اختبار تحصيل معياري (SAT) في عمر (٧) سنوات، ويهدف إلى تقييم معرفة الطلاب بالقراءة والقواعد وعلامات الترقيم والتهجئة والرياضيات، واختبار SAT الثاني عندما يبلغ الطالب (١١) عامًا، والامتحان القياسي النهائي هو الشهادة العامة للتعليم الثانوي the

General Certificate of Secondary Education (GCSE)، والتي يتم إجراؤها بين (١٤) و (١٦) عامًا وتحدد مدى ملاءمة الطالب لمتابعة التعليم بعد الثانوي، ويتم إجراء GCSE من قبل شركة قياس نفسية خاصة وبالتالي، نظرًا لصرامة نظام الاختبار وصلابته، يمكن استنتاج أن النظام التعليمي في إنجلترا يعتمد بشدة على التوحيد القياسي، ولا تُستخدم الدرجات التي حصل عليها الطلاب في اختبارات SAT هذه فقط للحكم على قدرة طالب معين ولكن أيضًا لتقييم جودة التعليم داخل مؤسسة تعليمية معينة، وهناك عامل آخر وهو إجراء Ofsted عمليات تفتيش تهدف إلى تقييم فعّالية ونجاح القائد التعليمي للمدرسة، ويتم تقييم هؤلاء القادة على أربع فئات: جودة التعليم (مثل تنفيذ المناهج الدراسية، ونتائج SAT)، والسلوك والمواقف (كالحضور، والمناخ الإيجابي)، والتنمية الذاتية (على سبيل المثال ، دعم استقلالية المتعلمين وثقتهم، وضمان مساهمة الطلاب بشكل إيجابي في المجتمع) وأخيرًا القيادة والإدارة (على سبيل المثال، إشراك الآباء والخدمات المحلية، وإدارة تعيين الموظفين). وتعتمد قابلية التوظيف واستمرار المدير في منصبه بشكل كبير على نتائج عمليات التفتيش (Chitpin, 2021, pp. 27-28).

الحالة الثانية. وصف وتحليل إرشاد مديرين المدارس الجدد في الولايات المتحدة الأمريكية.

يتم وصف وتحليل إرشاد مديرين المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي.

أولًا. وصف ملامح إرشاد مديرين المدارس الجدد في الولايات المتحدة الأمريكية.

يتم تناول إرشاد مديرين المدارس الجدد في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال التطور التاريخي لإرشاد مديرين المدارس الجدد، والجهات المسؤولة عن إرشاد المديرين الجدد، والتهيئة والتحضير لمديرين المدارس، وكذلك خصائص ومكونات إرشاد مديرين المدارس الجدد، وذلك على النحو الآتي:

١) التطور التاريخي لإرشاد مديرين المدارس الجدد في الولايات المتحدة الأمريكية.

كان هناك قلق كبير على جودة إعداد الإداريين التربويين في الثمانينات، فخضع كل عنصر من عناصر تدريب المديرين تقريبًا للنقد، بما في ذلك إجراءات التوظيف، والمحتوى، والتقنيات التعليمية، وجودة أعضاء هيئة التدريس، واستجابة لهذا القلق تم

تأسيس اللجنة الوطنية للتميز في التعليم the National Commission on Excellence in Education (NCEEA) في عام ١٩٨٥م، وأنتجت وثائق مؤثرة ذات صلة بالإدارة التعليمية لا سيما تقرير قادة المدارس الأمريكية عام ١٩٨٩م، كما أعطت زخمًا كبيرًا لتشكيل مجلس السياسة الوطنية لإدارة التعليم the National Policy Board of Educational Administration (NPBEA) في عام ١٩٨٨م، وأصدرت NPBEA بسرعة تقريرًا يقترح تغييرات كبيرة في إعداد مديرين المدارس، متبوعًا بسلسلة من الأوراق البحثية والمؤتمرات الوطنية التي ترعاها مؤسسة دانفورث Danforth المصممة لدفع أجندة الإصلاح إلى الأمام. ثم شهدت التسعينيات استمرارًا لأجندة الإصلاح هذه مع نشر تقرير "مديرو المدارس: الإعداد والشهادة، والذي حدد (٢١) مجالًا وظيفيًا للمعرفة المهنية المطلوبة من قبل مديرين المدارس. ثم أنتجت NPBEA إرشادات المناهج لبرامج إدارة المدرسة التي مكّنت من إعادة صياغة برامج الإعداد والتدريب، وإنتاج معايير قادة المدارس، ثم قامت مؤسسة Danforth برعاية عددًا من المخططات المصممة للمساعدة في تحسين إدارة المدرسة بما في ذلك رعاية برامج المديرين والبحث الأكاديمي والمؤتمرات وورش العمل، في غضون ذلك، شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين أيضًا عددًا من الجامعات التي أقامت برامج دراسية، مثل تلك الخاصة بمركز مديرين جامعة هارفارد، وكذلك شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين الحفاظ على العلاقة المعقدة بين الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات والأكاديميين الجامعيين والمنظمات الصناعية في سلسلة معقدة من التطورات التي تضمنت إنشاء منتديات جديدة في النقاش والتغيرات الهيكلية على أنظمة الاعتماد التي حاولت معالجة التغييرات في تعلم النماذج كما ظهرت أنظمة الكفاءة، والحركة نحو التراخيص، والاعتماد على أشكال متعددة من تأهيل مديرين المدارس لا سيما بداية التوجه نحو الإرشاد كإحدى وسائل التطوير المهني (Brundrett, 2001, pp. 233).

ويمكن ملاحظة أنه حتى عام ٢٠٠٠م لم يكن إرشاد المديرين منتشرًا أو مؤسسيًا في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت تتم بعض الجهود دون أي تفويضات من الدولة للقيام بذلك في عدد قليل من الولايات – لا سيما كنتاكي وفيرجينيا الغربية طلبت من جميع

المديرين الجدد الخضوع للإرشاد. وبحلول عام ٢٠٠٦م، سنّت نصف الولايات تقريبًا الإرشاد كمتطلب للتطوير المهني للمديرين ولحصول المديرين على رخصة إدارة المدرسة، وإلى جانب مثل هذه الإجراءات على مستوى الولاية، أطلقت الجمعيات المهنية مثل الرابطة الوطنية لمديرين المدارس الابتدائية the National Association of Elementary School Principals والرابطة الوطنية لمديرين المدارس الثانوية the National Association of Secondary School Principals برامج نموذجية لاعتماد وتدريب المرشدين، كما فعلت عدد من المنظمات المهنية على مستوى الولاية التي تمثل مديرين المدارس، ثم بدأ التوسع في إرشاد مديرين المدارس المبتدئين الجدد بسبب توقع حدوث عجز في المديرين المؤهلين (Spiro et al., 2007, p. 6).

حيث توقعت وزارة العمل الأمريكية أن (٤٠%) من مديرين المدارس عام ٢٠٠٠م كانوا على وشك التقاعد، وأن المدارس تواجه نقصًا في المديرين المؤهلين، والحاجة إلى برامج لتأهيل المعلمين المرشحين لتولي الإدارة، فتم التوسع في برامج التحضير والإرشاد لدعم وتأهيل مديرين المدارس الجدد فتم إنشاء مكون برنامج السنة التحضيرية لأكاديمية القيادة الإدارية (ALA) في يوتا Utah إحدى ولايات غرب الولايات المتحدة الأمريكية لمعالجة النقص المتزايد في مديرين المدارس والحاجة إلى تطوير مهني عالي الجودة، وعلى الرغم من أنه تم تصميمه في الأصل كبرنامج تجريبي لمدة عامين، إلا أن البرنامج قدّم حجر الأساس لمبادرة تطوير مهني أكبر وأكثر قوة من خلال أكاديمية القيادة الإدارية. ووفّر البرنامج الإرشاد والتدريب والحوار والتغذية الراجعة والتعلم المهني للمديرين في بداية حياتهم المهنية لتطوير ملف إداري، ومساعدة المديرين على الحصول على رخصة من مكتب التعليم بالولاية (Creasap et al., 2005, p. 353).

ومن هنا تم مأسسة الإرشاد لمديرين المدارس، فنجد مدارس مقاطعة جيفرسون بولاية كنتاكي، جعلت الإرشاد جزءًا أساسيًا من فلسفة "تنمية قائدك الخاص" وتقدم مجموعة غنية من حوالي عشرين من التطوير المهني قبل الخدمة وأثناء الخدمة فرصًا لكل من المديرين الممارسين والطموحين. وتعتبر مجموعة من الولايات، ولا سيما ولاية كنتاكي، الإرشاد ليس فقط وسيلة لإعداد ودعم مديرين المدارس الجدد، ولكن كوسيلة

لتقييم أدائهم في السنة الأولى وإبلاغ القرار بشأن ما إذا كان ينبغي منحهم التراخيص والاحتفاظ بوظائفهم القيادية في المدرسة. ومن المثير للاهتمام، أن بعض الأماكن مثل مدينة نيويورك مع "أكاديمية نيويورك للقيادة" التي تم إنشاؤها مؤخرًا يبدو أنها تسعى جاهدة لتحقيق رؤية موسعة للإرشاد، حيث يرون أن الإرشاد وسيلة مهمة لتعريف المديرين الجدد بأعمال وأولويات النظام، وأنه أيضًا وسيلة لإعداد قادة جدد ليس فقط للتوافق مع النظام، ولكن لتحديه وتغييره من أجل وضع تعليم جميع الطلاب في المقام الأول وقبل كل شيء في مدارسهم (Spiro et al., 2007, p. 6).

٢) الجهات المسؤولة عن إرشاد مديرين المدارس الجدد في الولايات المتحدة الأمريكية.

تتمتع الولايات المتحدة الأمريكية بتاريخ طويل وموثق جيدًا في تهيئة وتحضير مديرين المدارس من خلال المؤسسات الوطنية مثل منظمة القادة الجدد New Leader (المعروفة سابقًا باسم "القادة الجدد للمدارس الجديدة) التي تأسست في عام ٢٠٠٠م من قبل فريق من رواد الأعمال الاجتماعيين، وهي منظمة وطنية غير ربحية تعمل على تهيئة المعلمين الطموحين في إدارة المدارس، وتطوير مديرين المدارس الجدد، وتصميم سياسات وممارسات القيادة لأنظمة المدارس في جميع أنحاء الولايات المتحدة. وفي العقد الأول، دربت منظمة القادة الجدد ما يقرب من (٨٠٠) مديرًا في (١٢) منطقة حضرية، بالإضافة إلى الجامعات التي تقع المسؤولية عليها بشكل أكبر، ولهذا، وضعت كل جامعة أو بالتعاون مع عدد من الجامعات معايير للتنمية الإدارية للمديرين، وتركز البرامج على الشرط الأساسي المعتاد للوصول إلى التدريب هو الحصول على درجة جامعية في التعليم أو الإدارة التعليمية ، وتركز البرامج بشكل كبير على التدريب الداخلي في واحدة أو عدة مدارس تحت إشراف مرشد معتمد، يوفر التدريب فرصة للمدير الطموح للمشاركة في المهام القيادية (Schleicher, 2012, P. 23; Huber & West, 2002, p. 1089)

وكذلك توجد الرابطة الوطنية لمديري المدارس الابتدائية National Association of Elementary School Principals (NAESP) وهي جمعية مهنية مستقلة بقوة ولها مقرها الرئيسي في الإسكندرية في ولاية فيرجينيا، تخدم جميع مديرين المدارس الابتدائية والمتوسطة، ويوفر أعضاء الرابطة الوطنية تنمية القيادة والإدارة لمديرين

المدارس الابتدائية والمتوسطة العامة والخاصة، في جميع أنحاء الولايات المتحدة وكندا وخارجهما، وصممت الرابطة برامج إرشادية تدعم مديرين المدارس الجدد الذين يواجهون مشهدًا متغيرًا لإصلاح التعليم، وتستخدم مديرين المدارس المتقاعدين كمرشدين، مستفيدين من رغبتهم في البقاء على اتصال وقدرتهم على العطاء والتفكير في المهنة، وفي عام ٢٠٠٠م، نشرت NAESP والرابطة الوطنية لمديرين المدارس الثانوية National Association of Secondary School Principals (NASSP) تقريرًا بعنوان "المدير، حجر الزاوية لمدرسة عالية الإنجاز: جذب القادة الذين نحتاجهم والاحتفاظ بهم"، ووافق ما يقرب من ٧٠٪ من مديرين المدارس الذين شملهم الاستطلاع على أن برامج القيادة بعيدة كل البعد عن حقائق ما يتطلبه الأمر لإدارة المدرسة في ظل الإصلاحات التي أصبحت سائدة في ذلك الوقت، وفي نفس الوقت أشادوا بالتدريب الداخلي الناجح لتزويدهم برؤية واقعية للوظيفة ولإعدادهم بشكل أفضل للقيام بالمهمة، وأشار التقرير إلى أن "المدير الناجح يُقدر قيمة الإرشاد والحاجة إليه داخل المهنة الرئيسية ويعتبره أداة قيّمة تؤدي إلى تحسين مهارات القيادة ، ويتعلم المدير دروسًا قيمة من القادة الآخرين (Institute of Education Sciences [IES], 2003, P. 10) .

٣) التهيئة والتحضير لمديرين المدارس الجدد في الولايات المتحدة الأمريكية.

فرضت زيادة المساءلة وجهود الإصلاح وتعدد الأدوار والمسؤوليات (المشاركة في صنع القرار المشترك، ودعم التعليمات، ومراقبة التعليمات، وتوفير الموارد، إنشاء رؤية، وتنفيذها داخل الفصول الدراسية، والمشاركة في التواصل المتكرر، وإنشاء مجتمعات تعلم مهنية، واستخدام البيانات لتحديد استخدام الاستراتيجيات التعليمية، ومراقبة إنجازات الطلاب) وضرورة تحقيق مستويات الأداء الأكاديمي في المدرسة والمنطقة لتلبية متطلبات التقييم السنوي للمدارس في جميع أنحاء البلاد، وتطبيق المعايير وإثبات الإنجاز داخل المدارس؛ أن يمتلك المديرون مجموعة واسعة من المهارات، مثل تحليل البيانات، وتطوير التواصل الفعال للموظفين، وفهم عمليات جمع البيانات وتحليلها والمشاركة فيها. وبالتالي، يجب أن يكونوا بمثابة القائد التعليمي للمدرسة ويمتلكوا مهارات قيادية قوية في مجال التدريس وتعزيز التوقعات العالية للتعليم والتعلم ضمن ثقافة داعمة .(McKinney, 2018, p. 16)

ويعتبر برنامج القادة الجدد أول برنامج تدريب وإرشاد رئيسي لتتبع وقياس نجاحه بناءً على نتائج تحصيل الطلاب في المدارس التي يديرها مديرين من خريجي البرنامج، كما أنه البرنامج الوطني الوحيد لتدريب مديرين المدارس الذي يُعد القادة لكل من مدارس المنطقة والمدارس المستقلة (Schleicher, 2012, P. 23).

والهدف من القادة الجدد هو تحسين تحصيل الطلاب من خلال توظيف واختيار وتدريب ودعم قادة المدارس المتميزين مع العمل أيضًا مع أنظمة المدارس الشريكة لتهيئة الظروف التي ستمكن هؤلاء القادة من النجاح مرة واحدة في الوظيفة. لتحقيق هذا الهدف، يقوم القادة الجدد بـــ (Schleicher, 2012, PP. 23-24)ـــ:

أ- **يجذب المرشحين ذوي الجودة العالية.** يوفر البرنامج تطويرًا مهنيًا مجانيًا وعالي الجودة للمعلمين الناجحين ومديرين المدارس المساعدين المهتمين بتحسين مهاراتهم القيادية وربما يصبحون مديرين.

ب- **يختار بعناية.** يتمتع البرنامج بعمليات انتقائية للغاية للقبول. حيث يبحث القادة الجدد عن المرشحين الذين يؤمنون بإمكانيات كل طفل، ولديهم معرفة تعليمية قوية، وسجل حافل من نتائج التعلم المحسّنة، وإمكانات القيادة لدى الكبار.

ج- **التركيز على الإرشاد والتدريب.** بعد اختيار المرشحين الواعدين ، يوفر برنامج القادة الجدد دورات دراسية لقادة المستقبل مقترنة بسنة إقامة بدوام كامل تحت إشراف مرشد في مدرسة ذات احتياجات عالية. يضع الموظفون المحليون خطة تعليمية فردية لكل مدير.

د-**يعزز شبكة داعمة.** يتعاون القادة الجدد مع الأنظمة المدرسية التي لها أولويات مماثلة من أجل بناء شبكة من القادة. من خلال العمل مع هذه الأنظمة، تصمم المنظمة وتضع معايير أداء المدير وأنظمة التقييم، وتحدد الأدوار وتوفر الدعم والتدريب للمديرين الرئيسيين.

ه-**النواتج العالية.** في عام ٢٠١١م، كانت مدارس New Leader من بين أعلى ١٠ مدارس تحصيلًا في ثماني مدن أمريكية. وتبنت العديد من أنظمة المدارس عناصر نموذج القادة الجدد في تطوير برامج إرشاد المديرين الخاصة بهم ، وتخطط المزيد للقيام بذلك في المستقبل القريب. بالإضافة إلى ذلك ، يعمل القادة الجدد للتأثير على

صانعي القرار الرئيسيين وسياسات التعليم العام من أجل تحسين القيادة المدرسية وتعزيز التميز التعليمي على نطاق واسع.

وتعمل العديد من المناطق التعليمية على إنشاء تطوير مهني مستهدف للمدراء المساعدين، يشار إليه ببرامج "طور نفسك بنفسك"، لإعدادهم لمديرين المدارس بالنظر إلى المدراء المساعدين كمتدربين رئيسيين، فإن هذه البرامج تضمن أن كل مدير مساعد يطور معرفة كاملة بالعمليات والسياسات والإجراءات على مستوى المنطقة، كما تقدم العديد من المناطق التعليمية التي تعمل بنشاط على تطوير مجموعتها من المديرين المحتملين برامج تدريب داخلي تركز على مديرين المدارس المساعدين، والمشرفين، ويتم تقديمها في ندوات قصيرة أو دورات عبر الإنترنت، وإتاحة الوقت الكافي للتفكير للنظر في كيفية لتطبيق الأفكار في مكان العمل، مراقبة المديرين الآخرين، والانضمام إلى مجموعات الدعم ، والتسجيل في البرامج التي تقدمها الجامعات أو الجمعيات المهنية (Barnett et al., 2017, p. 288).

وتولي الجامعات والكليات وبعض الكيانات في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية اهتمامًا عندما يتعلق الأمر بإعداد مديرين المدارس، على سبيل المثال، تستخدم مدارس بوسطن العامة برنامجًا إرشاديًا يسمى "نظام دعم المدير الجديد". يبدأ هذا البرنامج بمعهد صيفي لمدة أسبوع لإعداد مديرين جدد لافتتاح المدرسة بنجاح. بعد بدء المدرسة ، يستمر البرنامج بجلسات التواصل الشهرية حيث يناقش المديرون تحدياتهم اليومية ويحلون المشاكل بشكل تعاوني. بالإضافة إلى جلسات التواصل الشهرية، يشارك الأعضاء أيضًا في التطوير المهني المنظم المصمم لدعمهم في التحديات التي تواجه المنطقة. يتلقى أعضاء السنة الأولى أيضًا الإرشاد من مدير متمرس ويشاركون في زيارات ميدانية للمدارس الأخرى. يتم تعيين مرشد لمديرين السنة الثانية والثالثة للمساعدة في التحديات القيادية والتشغيلية. هؤلاء المدراء لديهم أيضًا جلسات تواصل شهرية .(Fusarelli et al., 2018, p. 298)

كما طوّرت جامعة ولاية نورث كارولاينا، عددًا من الاستراتيجيات لتقديم التهيئة والدعم الإرشادي لخريجي برامج القيادة والإدارة، حيث توفر منحة لبعض الخريجين تشمل: التعريف الوظيفي المبكر، والتدريب الميداني، وندوات التطوير المهني المستمرة،

والجدول (٤) يوضح الاستراتيجيات التي طوّرتها ولاية نورث كارولاينا لتهيئة قادة المدارس.

جدول (٤) استراتيجيات التهيئة والتعريف لمديرين المدارس في نورث كارولينا

خطة دعم الانتقال	يتخرج الطلاب من برنامج القيادة في مايو. خلال فصل الصيف، يواصل المدرب التنفيذي للبرنامج العمل مع الخريجين للمشاركة في وضع خطة لقيادة المدرسة بناءً على بيانات المدرسة (نتائج التحصيل الأكاديمي للطالب، واستطلاعات ظروف عمل المعلم ، ومصادر البيانات الأخرى) وتوضح الخطة أسلوب عمل الخريج. . تشمل الأنشطة تدقيق رأس المال البشري وخطابات تعريف للآباء والموظفين. ويقوم الخريجون بصياغة خطة لأول ٩٠ يومًا كقائد.
التدريب التنفيذي الوظيفي المبكر	يحصل الخريجون الذين تم توظيفهم كمديرين مساعدين على سنة إضافية من التدريب التنفيذي الفردي. كحد أدنى، يشمل هذا التدريب الاتصال الأسبوعي، وزيارات مدرسية ممتدة مرتين شهريًا، واستشارة في الوقت المناسب حول المشكلات التي يواجهونها كقادة.
ندوات الدعم التعريفي بعد التخرج	يتكون برنامج الدعم التعريفي من اجتماعات متعددة يوم السبت، ويرتبط بالعمل اليومي لقيادة المدرسة. ويتضمن هيكل هذه الاجتماعات والجلسات عرضًا تقديميًا موجزًا ومناقشة منفصلة وسيناريوهات لعب الأدوار والوقت الاجتماعي. عملية التعلم التيسيري. التعلم من خلال الاستفسار والتفكير والتغذية الراجعة، ويتم تنفيذ هذه الأنشطة مع أحد المرشدين. الاستجابة للاحتياجات الفورية. تأخذ سياسات ومبادرات المنطقة التعليمية والمدرسة بعين الاعتبار لضمان استجابة الخريجين بشكل مناسب لأولويات المنطقة ومتطلباتها. يتضمن التركيز على سياق الحاجة العالية وهو مصمم للقضايا التي يواجهها قادة السنة الأولى. دعم مخصص – توفير فرص التعلم من ظروف عمل/احتياجات الخريجين. سيحدد تقديم التقارير الذاتية للخريجين وكذلك ملاحظات المرشد الرئيسي والمدرب التنفيذي الدعم المطلوب. القيادة من الوسط. مساعدة الخريجين على التغلب على تحديات كونهم في المركز الثاني من المسؤولية، والتدريب على قيادة المعلمين والموظفين أثناء العمل في نفس الوقت للقادة. تدور جميع قضايا ومشاكل موضوعات الممارسة حول دعائم الإنصاف والتمكين وبناء العلاقات مع التركيز بشكل خاص على السياق المدرسي وعلى مايواجهه المديرون المساعدون الجدد في كثير من الأحيان لاسيما بناء العلاقات، والدعوة للعدالة الاجتماعية، والقيادة من الوسط.

Source: (Fusarelli et al., 2018, p. 299).

ويقوم المرشد/المدرب في برنامج جامعة نورث كارولينا بعدد من الأدوار مع الملتحقين بالبرنامج التحضيري، ومن هذه الأدوار ما يأتي: (Fusarelli et al., 2018, p. 301):

- يشارك المرشد الخريج في الملاحظات المشتركة للتدريس واستخلاص المعلومات مع الخريجين حول كيفية تحسينهم.
- يقوم بلعب الأدوار في المحادثات الحاسمة والحاسمة مع الخريجين لإطلاعهم على طرق ضمان استيفاء الطلاب والمعلمين لأعلى المعايير.
- يُحسّن القدرة القيادية للخريج من خلال تشجيع الأفراد على الإيمان بأنفسهم وتطوير الفعالية للعثور على إجاباتهم الخاصة.
- يساعد القادة الطموحين والجدد على تشخيص "مشاكل الممارسة" وحلها بأنفسهم وبالتالي بناء القدرات القيادية.
- يستعرض مع الخريجين خطة تعلم القيادة الفردية Individual Leadership Learning Plan (ILLP) وتنقيحها حسب الحاجة مرة واحدة على الأقل في السنة.
- الاتصال الأسبوعي بالخريجين المعينين مديرين مساعدين (افتراضي أو بريد إلكتروني أو هاتف أو وجهًا لوجه) .
- الاتصال بقيادة المنطقة كل أسبوعين (مرتين في الشهر).
- يزور الخريجين زيارة موسعة في مدرسته (وجهًا لوجه) شهريًا. حيث المرشد كمصدر خارجي للدعم السري والخبير الذي يكمل ويوسع كفاءات الخريج ويبني الثقة في القيادة.

كما توفر بعض المناطق التعليمية مرشدين ومنسق دعم تمهيدي للمديرين المساعدين، يقدم منسق الدعم التمهيدي اجتماعًا إرشاديًا للمديرين المساعدين، و(٥) ندوات شهرية في موقع مدرسته، وفي الأشهر التي لا توجد فيها ندوة مدرسية، يكون هناك ندوة إقليمية للمديرين المساعدين لحضورها. حيث تعتبر المناطق أن المدير المساعد عادة ما يكون أول منصب رسمي للقيادة، ومنصبًا أساسيًا ومحوريًا في القيادة المدرسية، كما يوجد برنامج تعريفي لمدة عام لمدراء المدارس المساعدين، وبعد الانتهاء بنجاح من البرنامج التعريفي، يمكن للمدراء المساعدين الوصول إلى فرص تطوير القيادة

من خلال برنامج يسمى Learning Leader Lab، ثم تكون الخطوة التالية للمديرين المساعدين الناجحين وذوي الخبرة هي تولي إدارة المدرسة كمدير، أو القيام بإرشاد المديرين المساعدين الجدد، ويكون المستوى الأخير من تطوير القيادة لهذا المنصب هو التقدم لعضوية معهد القيادة. غالبًا ما تكون هذه هي الخطوة الأخيرة في تطوير القيادة قبل الوصول إلى منصب المدير وتتضمن تطبيقًا صارمًا وعملية مقابلة، كما تنظم بعض المناطق أيضًا برنامجًا إرشاديًا يتضمن "معسكرًا تدريبيًا" لمدة أسبوع في الصيف حيث يستعد مديرو المدارس المساعدين والمديرين الجدد ليومهم الأول مع الموظفين والجداول الزمنية ومشكلات الميزانية – كل الأشياء العملية اليومية التي يقومون بها سيواجهون كمدير (Fusarelli et al., 2018, p. 298; Conger & Fulmer, 2003, p. 79).

٤) مكونات برامج إرشاد مديرين المدارس الجدد في الولايات المتحدة الأمريكية.

يوجد في الولايات المتحدة الأمريكية عددًا من البرامج الإرشادية للمديرين الجدد، ونظرًا لاتساع وتنوع تلك البرامج وتنوع مقدميها، وعدم الاقتصار على مؤسسات وطنية فيدرالية تتولى إرشاد المديرين؛ فقد توسعت الدراسة في تناول عددًا أكبر من هذه البرامج من أجل الوقوف على الملامح العامة لتلك البرامج في الولايات المتحدة الأمريكية.

أ- برنامج "الرابطة الوطنية لمديرين المدارس الابتدائية" NAESP.

أنشأت NAESP برنامج الإرشاد الرئيسي الخاص بها في عام ٢٠٠٢م، وأول مجموعة تم تدريبها في عام ٢٠٠٣م، ويتم استخدام البرنامج أيضًا من الرابطة الوطنية لمديرين المدارس الثانوية NASSP حيث لا تمتلك NASSP برنامجًا للإرشاد خاص بها، ويحضر مديرو المدارس الثانوية تدريب الإرشاد الخاص بـــ NAESP ويتم استخدامه من قبل جميع المديرين لتقييم أدائهم وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، ويركز على تنمية القيادة من خلال تركيز الإرشاد على الجانب المعرفي من أجل أن تتحسن الطريقة التي يفكر بها القائد، وكذلك التأثير على طريقة اتخاذ القرارات، وتطبيق تلك المعرفة في حل مشكلات المدرسة، وتستفيد المناطق التعليمية من الاستثمار في تطوير "مبتدئين أكفاء" يطبقون أفكارًا جديدة، ويقودون المناطق التعليمية في اتجاهات جديدة. بالإضافة إلى أن انخراط القادة في علاقات مع المرشد، يتم تقوية القاعدة الثقافية للنمو المهني والشعور بالزمالة وبناء شبكات مهنية بين المرشد ومجموعة المديرين داخل

المنطقة التعليمية. ويقدم برنامج الإرشاد الوطني للمدير خدمات تدعم القيادة المدرسية لمديرين المدارس الابتدائية والمتوسطة ومديرين المدارس المساعدين والمديرين الطموحين وقادة المدارس الآخرين من خلال برنامج ربط المرشدين المدربين بالمديرين الجدد. وقد شارك أكثر من (١٥٠٠) من مديرين المدارس والمسؤولين الآخرين في برنامج الإرشاد الوطني التابع لبرنامج NAESP منذ إنشائه في عام ٢٠٠٣م (Sciarappa & Mason, 2014, p. 54).

وتوصلت NAESP إلى هذا البرنامج من خلال المشاركة مع مديرين المدارس والمسؤولين الآخرين من جميع أنحاء البلاد ومن الخبراء على المستوى الدولي، وسنوات عديدة من البحث في القيادة الرئيسية، وبرامج التعلم المهنية المستمرة، من خلال قاعدة بيانات كبيرة من المعلومات والملاحظات المستمرة من المرشدين والمقاطعات التعليمية التي تجعل هذا البرنامج وثيق الصلة، ويتماشى مع الممارسة الحالية، ومراعاة الاستجابة السريعة لاحتياجات المديرين في هذا المجال؛ تمكنت من تطوير ودعم برنامج قوي معترف به من قبل قادة المدارس والمنظمات غير الربحية، ومؤسسات التعليم، والمناطق التعليمية كنهج ناجح لتوفير القيادة اللازمة في مدارسنا .(Riley, 2020, pp. 353-354).

ويعتبر برنامج NAESP شريكًا استراتيجيًا وجزءً من مبادرة Principal Pipeline Initiative الرئيسية لمؤسسة والاس The Wallace Foundation للعمل من أجل دعم وإرشاد مديرين المدارس، حيث تدعم مؤسسة والاس قيادة المدرسة وتسهم بشكل كبير في نمو وتطوير مديرين المدارس في جميع أنحاء البلاد، وتقوم NAESP بسلسلة من التقارير بتكليف من مؤسسة والاس لتحديد عناصر التطوير الرئيسي والدعم المستمر بوضوح في مبادرة Principal Pipeline Initiative لاسيما التقرير الذي كتبته شركة Policy Studies Associates "تنمية المواهب من خلال خطوط إعداد المديرين" في ٢٠١٣م، والتقرير اللاحق في ٢٠١٥م، بما يدعم فكرة دمج برامج الإرشاد والتدريب الفعّالة للمديرين الجدد في أهداف منطقة المدرسة، لا سيما المناطق التعليمية المشتركة في البرنامج (Charlotte-Mecklenburg, North Carolina, Hillsborough County, Florida, Prince George's County, Maryland, Denver, Colorado, New York City, New York, and Gwinnett County, Georgia) كما

يساعد البرنامج المقاطعات الأخرى في اختيار وتدريب وتعيين وتقييم مرشديهم، وتطوير برامج الإرشاد التي تلائم سياق الولاية (Riley, 2020, pp. 355).

وضع البرنامج معايير محددة للمرشدين، فعادة يكون مرشدو الرابطة من صفوف الإداريين الممارسين لديهم خبرة أكثر من (٥) سنوات ويعملون غالبًا في مدارس منفصلة عن تلك التي يعمل فيها المسترشد، وكذلك مديرين المدارس المتقاعدين يعملون أيضًا كمرشدين، أو أشخاص في مناصب إشرافيه داخل منطقة تعليمية، بحيث يكونوا على دراية كاملة بتعقيد وصعوبة الإدارة المدرسية وامتلاك الخبرة على التعامل معها، ويتم توفير رواتب للمرشدين مقابل مشاركتهم في أكاديمية القيادة الإدارية، وقد ينضموا بالتطوع، ويلتحق المرشد بإحدى أو مجموعة مدارس لدعم المديرين الجدد، بالإضافة إلى حضور اجتماع واحد على الأقل شهرياً بالأكاديمية (Peters, 2010, p. 115; IES, 2003, P. 12).

ويجب أن يتمتع المرشد بالمصداقية والتأهيل والخبرة الكافية للتعليق على الأداء، ويكون مستعدًا وقادرًا للإجابة عن أسئلة المديرين، ومساعدته على اتخاذ القرار وحل المشكلات، وتقديم التغذية الراجعة عن أدائه (IES, 2003, P. 12) كما يكون الدافع للمهمة هو الأساس لتحقيق الهدف من الإرشاد، يكون المرشد لديه إيمان بأهمية دوره، والقيمة المنتظرة من إرشاد مديرين المدارس الجدد، وتتم معظم عمليات الاقتران بين المرشد والمدير من خلال الاختيار الذاتي. يختار فيها المديرين مرشدوهم، وتستخدم مثلًا ملفات تعريف الشخصية لتحديد الأنماط والتفضيلات، وبالتالي إنشاء أفضل التطابقات بين المرشدين والمديرين، أو استخدام قوائم جرد الاهتمامات البسيطة لإنشاء أزواج وفقًا للإجابات على المؤشرات المحددة، كما توجد مرونة كبيرة في تغيير المرشدين من أجل أن تكون العملية الإرشادية ناجحة (Hopkins-Thompson, 2000, pp. 31-32).

ويتم تدريب المرشدين على احتياجات برنامج الإرشاد ومهاراته، من خلال برنامج NASSP Mentor والذي يعد مثالاً ممتازًا لبرنامج شامل قائم على المهارات للتدريب والإرشاد، تنظمه NASSP، بالتعاون مع جامعة نوفا الجنوبية الشرقية (NSU) Nova Southeastern University ومعهد the Leadership Immersion Institute (LII)

بتعزيز التميز في القيادة التعليمية والإدارة، وتطوير مهنة الإرشاد، من خلال مشروع شهادة الإرشاد الوطني الذي يهدف إلى إنشاء نموذج لتدريب المرشدين على القيادة التعليمية يتوافق مع المعايير المهنية ويتناول الاحتياجات المحددة لمديرين المدارس والإداريين الآخرين (NAESP & NSU, 2021).

ويجمع تدريب المرشدين بين ورشة عمل مكثفة مدتها ثلاثة أيام تليها فترة تدريب لمدة تسعة أشهر، ويشمل التدريب على المهارات التواصل وتحليل الاحتياجات والتغذية الراجعة. ويتم استخدام مثل أدوات التقييم، واستراتيجيات التحليل التنموي، وخطط النمو، والتفكير، كما يتم التدريب على مهارات الملاحظة والتواصل والاستماع والتغذية الراجعة. وذلك لأن احتياجات البرنامج تركز على المعايير والقيم والتوقعات التنظيمية. بالإضافة إلى أن البرنامج يهدف إلى استخدام استراتيجيات المحددة لتحليل احتياجات، ومساعدتهم على التطوير الذاتي باستخدام خطة نمو فردية، والتفكير في الممارسات . (Hopkins-Thompson, 2000, p. 32)

ويرتبط برنامج تدريب المرشدين بشكل وثيق مع المعايير الوطنية للقيادة التربوية والتي تشمل (قيادة المدارس من خلال إعطاء الأولوية لتعلم الطلاب والكبار، وضع توقعات ومعايير عالية، المطالبة بمحتوى وتعليمات تضمن تحصيل الطلاب، وخلق ثقافة تعلم الكبار، واستخدام مصادر متعددة للبيانات كأدوات تشخيص، وإشراك المجتمع بنشاط) ويمنح هذه البرنامج الشهادة الوحيدة المعتمدة للمرشدين المؤهلين بعد (٩) أشهر من التدريب (Sciarappa & Mason, 2014, pp. 55-56; Gettys et al., 2010, p. 93)

كما يتم التدريب بالحضور وجهًا لوجه، وبالتواصل عبر الإنترنت من خلال اجتماع يتم مرة واحدة شهريًا على الأقل لمناقشة الكتب والمقالات والأبحاث المتعلقة القيادة والتدريب والإرشاد، وتتوج تجربة تدريب المرشدين بمشروع نهائي مصمم للحفاظ على معايير إرشاد المديرين، يقدمون المشروع في شكل فردي أو زوجي، أو كمجموعة بتقديم عروض تقديمية أو مقالات، بالإضافة إلى تصميم برنامج إرشادي للمديرين الجدد في مقاطعاتهم وولاياتهم، وتوضيح خطوات تنفيذ البرنامج، ووسائله، وطرق لقياس أثر البرنامج الإرشادي المقترح (Sciarappa & Mason, 2014, p. 57).

وبذلك يشارك المرشد الفعال بشكل كبير في برامج التدريب عالية الجودة والمعترف بها ، ويلتزم بالتطوير المهني المستمر الذي يركز على جدارات الإرشاد والممارسات والنتائج. وطوّر برنامج الذي تقدمه NAESP (٦) جدارات للمرشدين لتوجيه وتقييم عمل المرشدين في عملية إرشاد المديرين الجدد، وذلك على النحو الآتي(Riley, 2020, p. 362):

الجدارة الأولى: يضع المرشد الفعّال توقعات عالية للتطوير الذاتي في فرص النمو المهني عالية الجودة. من خلال:

- يواصل ممارسات تعلم الكبار ويسعى إلى ممارسات التطوير المهني المستمر والتفكير المهني والتواصل.

الجدارة الثانية: المرشد الفعّال لديه معرفة ويستخدم أفضل ممارسات الإرشاد والتدريب. من خلال:

- يستخدم مهارات الاتصال الشفوية والكتابية الفعالة.
- يطبق مهارات الاستماع الفعال ويقدم ملاحظات بناءة.
- يمتلك القدرة على توصيل رؤية واضحة.
- يفهم ويمارس نظرية تعلم الكبار.

الجدارة الثالثة: المرشد الفعّال نشط في القيادة التعليمية.

- يحافظ على مواكبة القضايا التعليمية والقيادية.
- يشارك في المنظمات المهنية والفعاليات المحلية والوطنية، أي المؤتمرات وورش العمل والندوات وغيرها.
- يأخذ دورًا قياديًا في تطوير ودراسة الممارسة المهنية.

الجدارة الرابعة: المرشد الفعّال يحترم السرية ومدونة الأخلاق في علاقته بالمدير من خلال:

- يبدأ المناقشات الروتينية المتعلقة بالسرية ويعرض السلوك الجدير بالثقة.
- يشجع المحادثات المفتوحة والتأملية التي بدأها المدير.

الجدارة الخامسة: المرشد الفعّال يسهم في هيكل المعرفة الخاصة بالإرشاد بصفة عامة وفي ميدان الإدارة المدرسية بصفة خاصة من خلال:

- يجري بحثًا عمليًا بالتعاون مع المدير.

- يستخدم معلومات التقييم لتعديل عملية الإرشاد حسب الحاجة.
- يحافظ على محفظة انعكاس للذات ويشجع المتلقي على فعل الشيء نفسه.

الجدارة السادسة: المرشد الفعّال يعزز الثقافة التي تعزز علاقات الإرشاد الرسمية وغير الرسمية من خلال:

- يشارك في أنشطة التوعية المهنية التي تشمل استخدام التكنولوجيا والشبكات.
- يقر بالحاجة إلى الإرشاد والتدريب طوال المسار الوظيفي.

وتتم العملية الإرشادية من خلال اختيار المديرين للالتحاق ببرنامج الإرشاد، وتعيين مرشد لهم تابع للمنطقة التعليمية، ويلتزم المديرون بتطوير مهاراتهم القيادية والعمل على تحسين أداء الطلاب والمعلمين والمدرسة ككل، ويقضون عامًا دراسيًا كاملاً في العمل والتعلم جنبًا إلى جنب مع مرشديهم، وبعدها ينتقل المرشد للمدرسة لدعم المديرين المبتدئين، من خلال زيارة المديرين الجدد وجهاً لوجه أسبوعيًا أو شهريًا لمراقبة الخبرات أثناء العمل، وتقديم ملاحظات عبر محادثات الهاتف أو البريد الإلكتروني، ويشارك المرشد المدير تجربة كل جانب من جوانب الحياة العملية اليومية للمدير، ومساعدة المدير على بناء برنامج تعليم الأقران أو مشاركة الوالدين، وتخطيط وجدولة العمل وتطوير المعلمين، بالإضافة إلى ذلك ، يقوم المديرون بصياغة خطط تعلم فردية مع مرشديهم، وهم مطالبون ببدء مشروع لاحق لمواجهة التحدي أو الحاجة في المدرسة. إنهم يفكرون باستمرار في تطوير عملهم وقيادتهم من خلال الكتابة الرسمية وغير الرسمية. ويجتمع المدراء والمرشدون الطموحون في ندوات شهرية ومؤتمرات داخلية ربع سنوية لمشاركة أفضل الممارسات وتقديم الدعم وردود الفعل النقدية ومناقشة النظرية والبحوث المتعلقة بالقيادة التربوية. يُطلب من المديرين الطموحين أيضًا زيارة عدد من المدارس داخل وخارج شبكة البرنامج :(IES, 2003, P. 20).

يُقدّم المرشدون مزيدًا من الدعم لمجموعتهم من خلال تحليل الاحتياجات وإعادة تصميم خطة التنمية سنويًا، ويركز المرشدون على تعرف كل مدير على نقاط القوة وكيفية تعزيزها، وتوضيح الفرص لتعزيز هذه المهارات في موقع المدرسة، وتعريفهم على الثقافة التنظيمية للمدرسة، وتنشئتهم اجتماعيًا داخل المدرسة من خلال مساعدتهم

على بناء علاقات إيجابية مع المعلمين، وطرق التواصل مع أولياء الأمور وكسب دعم المجتمع المحلي، وتكوين شبكة مهنية بين المرشد ومجموع المديرين الذي يتولى إرشادهم، ويقوم المرشد بجدولة زيارة للمدرسة تشمل هذه الزيارة تقديم الإجراءات والمعلومات في الوقت المناسب، والاستماع إلى القضايا التي تواجه المديرين، وتقديم البصيرة، ودعم التفكير، واكتساب الثقة، ومساعدته على حل المشكلات القائمة، وإيضاح الجوانب القانونية والسياسية والإجراءات السليمة، وبناء مهارات العمل الجماعي والتعاون والقيادة، تبادل الأفكار واستكشاف المشكلات الخاصة بالمدرسة والنقاش حول بدائل الحل واختيار أفضلها من وجهة نظر المدير (Hopkins-Thompson, 2000, p. 33).

يوفر الإرشاد الخبرات المهنية والتدريب والتعليم لمدير المدرسة الجديد على النحو المحدد في المعايير المهنية لقادة المدارس، وفي مجالات تخطيط العملية التعليمية للمدرسة، وصياغة السياسات، والعلاقات مع مجلس التعليم بالولاية، والإشراف على البرامج والمناهج الدراسية والخدمات الطلابية على مستوى المدرسة، والإدارة الجماعية واتخاذ القرار التشاركي والحوكمة المهنية، وإدارة شؤون المعلمين، والعلاقات الحكومية والمجتمعية، والعلاقات الطلابية وإدارة المرافق، وتمويل المدرسة، ولائحة المدرسة، والمهارات الإدارية الفنية (Hanover Research, 2015, p. 34) .

جدول (٥) التوجهات الرئيسية للمرشدين في ولاية نيو جرسي

التوجهات الرئيسية للمرشدين في ولاية نيو جرسي	
الشروط	**المرشدون المؤهلون هم مديرون المدارس المتقاعدون، أو مديرون المدارس الممارسون/على رأس العمل ويحملون الشهادة القياسية/الرخصة كمدير مدرسة معتم في نيوجيرسي ولديهم ما لا يقل عن خمس (٥) سنوات من الخبرة كمدير في مدارس نيوجيرسي العامة.** **يجب أن يكون جميع المرشدين قادرين على التواصل إلكترونيًا عبر البريد الإلكتروني وتنزيل المستندات من موقع الويب.** **يجب على جميع المرشدين المؤهلين إكمال يومين (٢) من تدريب الإرشاد المطلوب من الولاية، مع يوم إضافي من التدريب قبل بداية السنة الثانية من الإرشاد.** **يدفع المرشدون رسم تسجيل قدره ٦٥ دولارًا لبرنامج التدريب لمدة أربعة أيام.** **يطلب من جميع المرشدين الممارسين إكمال تدريب Mentor Re Certification سنويًا.**

التوجهات الرئيسية للمرشدين في ولاية نيو جرسي	
الاختيار	تتم مراجعة جميع طلبات الإرشاد والسير الذاتية من قبل منسق مجلس التعليم بالولاية، للموافقة عليها بناءً على المعايير المحددة. سيتم إخطار الطلبات المقبولة كتابيًا من قبل منسق مجلس التعليم بالولاية، وسيتم إرسال كلمة مرور للتسجيل عبر الإنترنت لتدريب الإرشاد على الموقع المخصص. سيتم إخطار المتقدمين الذين لا يستوفون معايير الأهلية كتابيًا وسيتم منحهم فرصة لتقديم معلومات إضافية قد توضح أهليته / أهليتها.
الاقتران مع المدير	يتم إقران المرشدين بقادة المدارس الجدد بناءً على: الخبرة الإدارية للمرشد فيما يتعلق بـــ: أنواع المناصب التي كان يشغلها، والمستويات الصفية التي كان يعمل بها (أي الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، الموقع الجغرافي (أي حضري، ريفي، ضواحي، إقليمي) ؛ وأنواع المدارس (أي التعليم الفني والخاص). يأخذ الاقتران أيضًا في الاعتبار التجربة الفريدة و/أو خبرة المرشدين التي قد تكون مناسبة بشكل خاص لظروف قادة المدارس الجدد. ستتاح الفرصة للمرشدين وقادة المدارس الجدد للالتقاء لتحديد ما إذا كان "الملاءمة" مناسبًا لكل منهم. يمكن تغيير الاقتران خلال الأسابيع الثمانية (٨) الأولى التي تلي الاقتران لسبب وجيه بطلب من المرشد أو قائد المدرسة الجديد.
مسؤوليات المرشد	يلعب المرشدون دورًا رئيسيًا في إرشاد ودعم المديرين الجدد أثناء تخطيطهم وإجراء كل أنشطة الإرشاد المطلوبة. يوفر الإرشاد الخبرات المهنية والتدريب والتعليم لمدير المدرسة الجديد على النحو المحدد في المعايير المهنية لقادة المدارس، وفي مجالات تخطيط العملية التعليمية للمدرسة، وصياغة السياسات، والعلاقات مع مجلس التعليم بالولاية، والإشراف على البرامج والمناهج الدراسية والخدمات الطلابية على مستوى المدرسة، والإدارة الجماعية واتخاذ القرار التشاركي والحوكمة المهنية، وإدارة شؤون المعلمين، والعلاقات الحكومية والمجتمعية، والعلاقات الطلابية وإدارة المرافق، وتمويل المدرسة، ولائحة المدرسة، والمهارات الإدارية الفنية. يقدم المرشدون ملاحظات مستمرة في علاقة ثقة وداعمة تركز على تعزيز استعداد المديرين لمواجهة تحديات إدارة مدارسهم، ودعم نموهم المهني المستمر لتلبية معايير نيو جيرسي المهنية للقيادة المدرسية. يجتمع المرشدون مع المديرين ما لا يقل عن خمس وأربعين (٤٥) ساعة اتصال خلال العام الأول و ٣٠ ساعة خلال العام الثاني، والتي تشمل مؤتمرات فردية وزيارات وملاحظات ميدانية ودعم الأقران واجتماعات المجموعة. من المتوقع أن تستمر الاتصالات بين المرشد والمدير حسب الحاجة عبر الهاتف والبريد

التوجهات الرئيسية للمرشدين في ولاية نيو جرسي	
الإلكتروني. سيحدث الاتصال بالمرشد والمدير حسب الحاجة وبتوجيه من المرشد والمدير خلال أشهر الصيف وفي أوقات أخرى عندما لا تكون المدارس في أيام عمل حسب الاقتضاء والضرورة. يتم تنظيم مجموعات دعم الأقران داخل المناطق/المقاطعات في جميع أنحاء الولاية لتمكين المديرين من مختلف المناطق من مقابلة المديرين الآخرين والمشاركة في المناقشات المتعلقة بإرشادهم وخبراتهم المتعلقة بالعمل كقادة مدارس جدد. وتوفر اجتماعات مجموعة دعم الأقران نهج "إرشاد الفريق" الذي يستفيد من نطاق وعمق خبرات المرشدين، الذين سينظمون اجتماعات مجموعة دعم الأقران ويسهلونها. تجتمع مجموعات دعم الأقران على أساس منتظم خلال العام الأول والسنة الثانية من الإقامة لمدة لا تقل عن عشر (١٠) ساعات كل عام وتشارك أيضًا في اتصالات مستمرة ومناقشات عبر الإنترنت طوال فترة الإقامة. وفقًا لمتطلبات الولاية، يكمل المرشدون تقارير التقييم المنتظمة لكل مدير جديد بناءً على ملاحظاتهم المستمرة، والمؤتمرات الرسمية والتفاعلات مع المدير، ومراجعة المرشد لبعض المعايير والأنشطة المطلوبة مثل: إظهار المعرفة القيادية والمهارات والتصرفات الشخصية، كما هو مبين في معايير نيو جيرسي المهنية لقادة المدارس. النمو المهني في معرفة القيادة والمهارات والتصرفات الشخصية، كما هو مبين في معايير نيو جيرسي المهنية لقادة المدارس. يوصي المرشد إلى مجلس التعليم بالولاية، بعد فترة العامين بناءً على تقييمه للمدير وكتابة التقارير عن أدائه، بمنحه الشهادة القياسية/الرخصة في إدارة المدرسة.	

Sourse: (Hanover Research, 2015, pp. 35-37).

وخلال مدة الإرشاد، يراقب المرشدون المديرين وأنماط إدارتهم ويركزون على نقاط القوة والضعف لديهم ويطورون أنشطة التطوير المهني المطلوبة لهم. ويجتمع المرشدون والمديرون مرة واحدة على الأقل شهريًا لمناقشة ما يجري في مدارسهم، وما هي التحديات والمشكلات التي يواجهونها، وما هي الحلول التي يمكنهم إيجادها لحل هذه المشكلات، وما إلى ذلك. بالإضافة إلى هذه الاجتماعات، هناك التواصل الهاتفي والإلكتروني عن بعد، حيث يتم ترتيب المكالمات جنبًا إلى جنب مع المكالمات أو الرسائل غير الرسمية. بالإضافة إلى على ذلك، أكد المديرون على خطط العمل التي صممها

المرشدون لأنفسهم اعتمادًا على نقاط القوة والضعف في التدريب في بداية العام. وذكروا أن هذه الخطط تركز بشكل خاص، على سبيل المثال، على كيفية العمل على التقييم ، والتحصيل المدرسي، والنظر في البيانات، وإدارة الوقت، والقيادة التعليمية. وبذلك، فإن الإرشاد يحقق التطوير المهني لمديرين المدارس الجدد ويُنظر إلى المرشدين على أنهم شركاء دعم أساسيون لمديرين المدارس الجدد الذين يساعدونهم على التعود على وظائفهم ويزودونهم بتوجيهات قيّمة حول القضايا المتعلقة بالمدرسة، فيؤكد المديرون على أن مجرد معرفة أن هناك شخصًا يمكنهم مشاركة مشاكلهم ومخاوفهم والتحدث عن كل ما يخطر ببالهم والحصول على وجهات نظرهم حول قضايا محددة جعلهم يشعرون بالثقة في مهنتهم (Gümüş, 2019, p. 30).

وبالنسبة لفوائد البرنامج فقد أكد المديرون في ولاية جورجيا أن عملية الإرشاد ساعدتهم على اكتشاف الذات وإدراك نقاط القوة والضعف لديهم، وأن الاجتماع بانتظام مع مرشد، وتبادل الخبرات والأفكار حول البيئات التعليمية، والحصول على نصائح حول مشاكل معينة في المدارس، والتحدث عن موضوعات خاصة تم التخطيط لها للتطوير المهني للمديرين وجدها مفيدة من قبل المديرين، وأهمية جداول الأعمال التي تركز على الموضوعات المحددة وفقًا لنقاط القوة والضعف لدى المديرين، وأتيحت الفرصة للمديرين للتعرف على الإعدادات التعليمية ومعرفة المجالات التي يعانون منها والمجالات التي يحتاجون إلى بعض العمل فيها، كما تساعد البرامج الإرشادية المديرين على التركيز على الاحتياجات الخاصة في بداية حياتهم المهنية، وعلى بناء علاقات إيجابية مع معلميهم، وتوفير المعرفة العملية حول القيادة وقيادة الموظفين. كما ذكر المديرون أن الإرشاد جعلهم يُطورون أنفسهم باستمرار ويوفر لهم الفرص ليكونوا مرنين وواضحين، وتعلموا الكثير من قصص المديرين في مدارسهم واستخدموها في مواقف أخرى وأتاح لهم الفرصة للتأمل الذاتي ونقد أنماط القيادة، وإدارة الوقت، والعمل الجماعي (Gümüş, 2019, p. 31).

ومن خلال تحليل برنامج NAESP يمكن استنتاج بعض الملاحظات على النحو الآتي:

- يتم تصميم وتكييف برنامج موجه يمكن أن يتماشى مع المعايير الرئيسية الفريدة للولايات الفردية والمناطق التعليمية والوكالات المحلية لتلبية المتطلبات والتوقعات.
- برنامج NAESP Mentor فريد من نوعه، مما أدى إلى الحصول على شهادة تدريب لمدة تسعة أشهر ويركز فقط على كفاءات المرشد. إنه برنامج عالي الجودة ومستدام يضمن التخطيط الجيد للتعاقب والاحتفاظ بالمدراء المتميزين في المناطق التعليمية في جميع أنحاء البلاد والعالم. تشترك العديد من المنظمات والإدارات التعليمية وإدارات التعليم بالولاية مع NAESP لتطوير برامج إستراتيجية ومؤسسية تخلق مجموعة من مديرين المدارس ودعم المديرين الجدد والمعينين حديثًا.
- السماح للمدير باكتشاف واختيار ما هو الأفضل في سياق مدرسته، ومنحه الثقة في إدارة المدرسة والتعامل مع المعلمين والأشخاص الجدد، وتجاوز التحديات والمشكلات التي تظهر في البداية، وتسهيل هذه العملية الإرشادية من خلال استخدام اللغة المناسبة، وتقوية العلاقة الاجتماعية والعمل التعاوني، ويتم تفكيك فكرة العلاقات الهرمية التقليدية الفردية، العلاقات الجماعية المنزوعة من السلطة الهرمية والتقييم.

ب- برنامج أكاديمية نيويورك للقيادة.

واجهت مدينة نيويورك معضلة التقاعد المتوقع لنسبة كبيرة من مديريها في غضون بضع سنوات فحوالي ثلثي مديريها البالغ عددهم (١٤٠٠) سوف يتركون عقودًا من الخبرة في القيادة، وبالنسبة إلى رئيس البلدية ومستشار المدارس، لم يكن رحيلهم الوشيك هو التحدي الوحيد بل كانت هناك أيضًا فرصة نادرة لإعداد جيل جديد من المديرين الراغبين والقادرين على قيادة تحسينات تعليمية. وتم التأكيد بشكل أكبر على هذه الحاجة إلى كادر جديد من قادة المدارس المؤهلين خاصة عندما أصبحت واحدة من كل أربع مدارس في المدينة تنتمي إلى "مدارس التمكين" حيث السلطة غير مسبوقة في إعداد الميزانية والجدولة والتوظيف وتوقيع البروتوكلات في مقابل زيادة محاسبة المديرين على النتائج (Spiro et al., 2007, p. 10) .

لذلك، كان إنشاء "أكاديمية نيويورك للقيادة" الوسيلة الرئيسية لإعداد وإرشاد مديرين المدارس الجدد، وتم إطلاقها في يناير ٢٠٠٣ بتمويل خاص من مؤسسة والاس، وبدعم قوي من قادة نظام المدينة والمدارس، ومثّلت الأكاديمية استراتيجية على مستوى النظام لتعيين مديرين المدارس وإعدادهم وإرشادهم، و كانت هذه الإستراتيجية على مستوى النظام متماشية مع إعادة التنظيم التاريخية للنظام المدرسي الجارية في الوقت الذي ألغى مجلس إدارة المدرسة المركزي ووضعت الجوانب الرئيسية للحوكمة تحت سيطرة رئيس البلدية ومستشار المدارس (Spiro et al., 2007, p. 10).

وتوفر الأكاديمية تدريبًا مكثفًا قبل الخدمة لعدد مختار للغاية من المرشحين الرئيسيين. كما توفر الإرشاد أثناء الخدمة لجميع مديرين المدارس الجدد في المدينة تقريبًا من خلال برامج الدعم الرئيسية، وبحلول خريف عام ٢٠٠٦م بلغ المديرين خريجي الأكاديمي المعينيين حوالي (١٦٥) مديرًا أي حوالي (١١%) من جميع مديرين المدينة. وقد وفّرت عامًا كاملاً من الإرشاد لأكثر من (٨٠٠) مدير مدرسة في السنة الأولى في جميع أنحاء المدينة، وتتراوح تكاليف برامج الإرشاد في الأكاديمية من حوالي (٥٥٠٠) دولار إلى (٧٥٠٠) دولارًا لكل مدير جديد، حيث يعمل المرشدون في الأكاديمية بدوام كامل، ويتحملون عبء إرشاد من (١١) إلى (١٥) مديرًا جديدًا. ويكون المرشدون مديرين مدرسة سابقين أو مشرفين رئيسيين. وأهم ما يميز الأكاديمية عن عديد من برامج التدريب والإرشاد الرئيسية الأخرى هو أنها لا ترى نفسها على أنها وسيلة لمساعدة المديرين الجدد على التكيف مع النظام فحسب ولكن لتغييره (Spiro et al., 2007, p. 10).

ويهدف البرنامج الإرشادي للأكاديمية إلى تطوير ودعم جيل جديد من القادة المستعدين للتصرف بجرأة لتغيير مسار المدارس التي تعثر فيها إنجاز الطلاب، وتتمثل صعوبة هذا الهدف في محاولة تحقيق توازن صعب، إذ ليس من المنطقي أن نتوقع من خريجي الأكاديمية، الذين لديهم خبرة قليلة أو معدومة سابقًا في المناصب القيادية بالمدرسة الرسمية أن يحققوا هذا التغيير المنشود في المدارس، وبالتالي، يسعى الإرشاد في الأكاديمية إلى التوفيق بين هدفين: تزويد المديرين الجدد بالمعرفة والمهارات اللازمة

لـــ "القيادة التحويلية"، مع توفير الدعم اللازم من مرشد واسع المعرفة وذوي الخبرة يمكنه مساعدتهم على التأقلم بسرعة مع أدوارهم الجديدة ومع النظام المدرسي المتغير الذي سيعملون فيه (Spiro et al., 2007, p. 11).

وتنظم الأكاديمية برنامج تدريبي داخلها للمرشدين قبل توليهم مسئوليتهم الإرشادية، بهدف تعزيز المعرفة، والتصرفات، والأداء للمرشدين الرئيسيين، حيث يتم تزويد المرشدين بمبادئ توجيهية محددة حول نمط وطبيعة اتصالهم بالمديرين، وكذلك حول مشاركتهم في الأكاديمية الإقليمية، والتدريب على أدوات التطوير المهني كالبروتوكولات والمحاكاة والنمذجة ولعب الأدوار والخطاب المهني والتفاعل الجماعي، وغيرها، وكان مطلوبًا من المرشدين حضور الاجتماعات الإقليمية، والاجتماع بانتظام لتعزيز وتسهيل علاقة مهنية مع المدير في السنة الأولى له، وتقديم الإرشاد والدعم في استكمال مجموعة تراخيص مديرين المدارس المشتركة بين الولايات، ومساعدة المدير المبتدئ في تسهيل تطبيق القيادة التعليمية، مما يسمح له باكتشاف وتحديد ما هو الأفضل في سياق مدرسته، والتواصل مع المدير بالحضور في المدرسة مرة على الأقل في الأسبوع، وأن يحتفظوا بتسجيل وتوثيق لجميع أنشطة المرشدين، وأن يُدوّن المرشد ملاحظات حول عملية الإرشاد وتقييمها ومقترحات التطوير، مع الاحتفاظ بمبادئ التعاون والعمل الجماعي والثقة المتبادلة مع المديرين الجدد، بدلًا من العلاقة الهرمية السلطوية، ومنح المديرين الفرصة للتصرف باستقلالية في بعض القضايا طبقًا لسياق المدرسة (Peters, 2010, p. 116).

وعن محتوى هذ البرنامج الإرشادي، فإن السنة الأولى يركز فيها المرشد على تلبية الاحتياجات الفورية للمدير الجديد، كما يقع العبء على المرشدين في هذه السنة في بناء العلاقة الإرشادية الجيدة مع المديرين، والتي تسمح باستمرار العملية الإرشادية، وبعد ذلك، في السنتين الثانية والثالثة ستصبح العلاقة الإرشادية أكثر جماعية وتعاونية، سيكون هناك تنمية مهارات مستهدفة بناءً على الاحتياجات الفردية لمديرين المدارس الجدد، حيث حظي احتمال الحصول على إرشاد إضافي بالترحيب بشكل عام من قبل مديرين المدارس الجدد الذين شعروا أن قدرتهم على العمل كقادة تعليم فعالين لا يمكن توقع حدوثها بعد

عام واحد فقط في الوظيفة(Spiro et al., 2007, p. 13) كما يتميز البرنامج بثلاثة مكونات (IES, 2003, P. 28) :

- سلسلة ندوات شهرية عن القيادة واستشارات الموارد. ويُطلب من كل مدير مدرسة تحديد مشكلة مدرسية معينة تحتاج إلى حل.
- بعد ذلك ، يقوم فريق من المرشدين بمساعدة مدير المدرسة على مدار ثلاثة أيام، يطورون معًا استراتيجيات لمعالجة المشكلة ويطورون خطة عمل من شأنها أن تؤدي إلى تحسين المدرسة وزيادة تحصيل الطلاب.
- ثم تأتي العملية الإرشادية ، حيث يشكل مدير العمل والمرشد علاقة مهنية شاملة تتميز بالثقة والسرية والصدق والخبرة المشتركة والنمو الشخصي والمهني.

وبالنسبة لتقييم البرنامج، فقد ميّزت الأكاديمية نفسها أيضًا من خلال تكريس الجهود لتحليل برامجها، من خلال تحليل البيانات، والتأمل الذاتي حول فعالية البرنامج، والانفتاح على اتخاذ الإجراءات التصحيحية بناءً على البيانات، حيث تقوم الأكاديمية بتلقي تعليقات المديرين الجدد على أساس نصف سنوي لتحديد التصورات الرئيسية لتأثير المرشد على مجالات مختلفة من القيادة ونهج الإرشاد وجوانب علاقة التدريب. بالإضافة إلى ذلك، قامت الأكاديمية بتعيين مُقيّم مستقل لإجراء تقييم لمدة ثلاث سنوات من برامجها. وقد أدت نتائج هذا التقييم وتلك التعليقات التي تم الحصول عليها بعد السنة الأولى من الإرشاد في الأكاديمية إلى الحاجة إلى تحسين جودة الإرشاد، ومواءمته بشكل وثيق مع المبادرات والتغييرات التعليمية على مستوى المدينة والمناطق المحلية، والسماح بمزيد من المساءلة والإشراف المتسق على الإرشاد (Spiro et al., 2007, p, 11).

كما ساعدت نتائج هذا التقييم في إجراء عدد من التنقيحات المهمة في برامج الإرشاد بالأكاديمية منها (Spiro et al., 2007,pp. 11-12) :

- اختيار المرشدين: عندما بدأ الإرشاد في ٢٠٠٤-٢٠٠٥ ، استخدمت الأكاديمية كلاً من المديرين العاملين والمتقاعدين لإرشاد ما يقرب من ٤٠٠ مدير جديد في المدينة. في صيف ٢٠٠٥ ، توقفت عن استخدام المديرين العاملين كمرشدين وتحولت بدلاً من ذلك إلى مديرين المدارس المتقاعدين حديثًا الذين تم تعيينهم كمرشدين بأجر كامل

في الأكاديمية. وكان التفكير هو أن المتقاعدين يمكن أن يقضوا المزيد من الوقت والاهتمام بمبادئهم الجديدة وأن يكونوا أقل تشتتًا من المدراء العاملين.

- تدريب المرشدين: الإعداد الذي يتلقاه مدربو الأكاديمية هو أكثر كثافة وتطوراً واستدامة وتركيزاً من الناحية التعليمية عن معظم البرامج الأخرى في الدولة. من منطلق أن المدير الذي يتمتع بالخبرة و "الناجح" في مدرسته ليس بالضرورة أن يمتلك الكفاءة أو المهارات ليكون مرشدًا جيدًا، ولذلك يتضمن تدريب الأكاديمية جلسة مدتها ثلاثة أيام ، بالإضافة إلى عدة جلسات إضافية كل عام لجميع المرشدين لتقييم أداء المرشدين وتوفير فرصة التغذية للمعرفة الجديدة.
- يعزز التدريب قاعدة أساسية: يجب على المرشدين تجنب توجيه تصرفات المديرين الجدد ولكن يسهل تعلمهم من خلال الأسئلة العاكسة. أي مقاومة رغبة المديرين الجدد في الحصول على إجابات مباشرة بقيام المرشدين بطرح الأسئلة الاستقصائية.
- تحسين فعالية المدربين ومسؤوليتهم: بعد عام من بدء البرنامج، بدأت الأكاديمية في تتبع وتقييم أداء المرشدين وإطلاعهم بانتظام على التغييرات في أهداف وسياسات التعليم على مستوى المدينة بحيث لا تكون "بعيدة" عن عملهم، كما يتم مراجعة اختيار المدربين مع مسؤولي المدرسة المحلية للتأكد من أن أولئك الذين تم اختيارهم على دراية ومصداقية في هذا السياق المحلي.
- مزيد من المرونة لتلبية الاحتياجات الفردية: تطوير النموذج الأصلي للأكاديمية بما يسمح بنهج أكثر مرونة يعتمد على الاحتياجات الفردية للمدير، وربط التدريب وواقع العمل في صميم نهج الأكاديمية، لذلك تم إنشاء سلسلة متصلة من التطوير المهني لقادة المدارس في المدينة.

كما تستخدم الأكاديمية ورقة عمل تخطيط أداء القيادة the Leadership Performance Planning Worksheet (LPPW) وهي أداة صممتها أكاديمية نيويورك للقيادة لمساعدة القادة الطموحين والجدد على "تحديد وتنظيم وقيادة التحسين التعليمي في مدارسهم بشكل فعال"، وتقوم الأداة بتقييم ٤٠ سلوكًا قياديًا بشكل متكرر، والتي تقع في تسعة أبعاد مشتقة من توليفة من بروتوكولات القيادة الرئيسية المستخدمة

في جميع أنحاء البلاد، وهذه الأبعاد هي: السلوكيات الشخصية، والمرونة، والتواصل وسياق التعلم، والتركيز على أداء الطالب، وحل المشكلات الظرفية، والتعلم، والإشراف على طاقم التدريس وغير التعليمي، والإدارة، والتكنولوجيا. ويتم استخدام ورقة العمل جنبًا إلى جنب مع علاقات المرشد/المتعلم للاستكشاف نقاط القوة والضعف لدى القادة الطموحين وتحديد أهداف التطوير المهني للمستقبل (New York City Leadership Academy, 2008).

ويمكن ملاحظة بعض الأمور على برنامج أكاديمية نيويورك، منها ما يأتي:

- نهج مدينة نيويورك في الإرشاد، باستخدام الأكاديمية كأداة رئيسية لها، هو نهج استثنائي.
- مستويات التمويل العالية للأكاديمية للإرشاد الرئيسي سهلت بلا شك تطوير وتطبيق مناهج مبتكرة للتدريب.
- توسيع نطاق الإرشاد إلى ما بعد السنة الأولى في الوظيفة ليستمر ثلاث سنوات.
- أظهرت قيادة الأكاديمية باستمرار نزعة تأملية حول نقاط قوتها وعيوبها.
- وقد استثمرت في جمع البيانات اللازمة لتحديد المناطق التي تحتاج إلى التحسين والتحقق منها، وعملت على الفور على النتائج.
- قدمت محتوى للإرشاد يجعل من المدير الجديد محركًا للتغيير في جميع أنحاء نظام المدرسة.
- تغطية تكاليف الرواتب والمزايا للمديرين الطموحين المسجلين في برنامج التدريب قبل الخدمة بالأكاديمية. يُعد الالتزام المالي المتزايد للمدينة خطوة حاسمة في ترسيخ أهمية القيادة والحفاظ عليها في تحسين النظام المدرسي.
- نموذج الأكاديمية للإرشاد قد حظي بدعم كبير من مجتمع الأعمال في المدينة، بما في ذلك شراكة من أجل مدينة نيويورك، اتحاد الشركات المحلية القادة، التي التزمت بمواصلة دعمها المالي خلال عام ٢٠٠٨.

ج- برنامج "القادة الجدد" (New Leaders for New Schools ("New Leaders"

تأسست منظمة القادة الجدد في عام ٢٠٠٠م وبدأت تدريب مديرين المدارس في خريف عام ٢٠٠١م. أكمل (٣١) فردًا برنامج التدريب، وتم تعيينهم في مناصب قيادية مدرسية في ثلاث مدن في الخريف التالي (نيويورك وشيكاغو وخليج سان فرانسيسكو) ومنذ ذلك الوقت، قام القادة الجدد بتوسيع عدد المديرين بالإضافة إلى تغطيته الإقليمية من خلال عملية اختيار المنطقة الرسمية المصممة لتحديد الشركاء الملتزمين بتحسين قيادة المدارس الحضرية، واعتبارًا من عام ٢٠١٠م، تم تعيين ما يقرب من (٦٠٠) من القادة الجدد في مختلف المناصب القيادية في المدارس والمقاطعات عبر المناطق الشريكة، وكان لدى New Leaders (٩٠) مرشدًا مقيمًا في (١٢) منطقة تعليمية شريكة في البرنامج هي: مدينة نيويورك ونيوجيرسي وشيكاغو ومنطقة خليج كاليفورنيا وواشنطن العاصمة وممفيس وبالتيمور ومقاطعة برينس جورج وميلووكي وجيفرسون باريش ونيو أورليانز وشارلوت (Martorell et al., 2010, p. 3).

والهدف من برنامج القادة الجدد هو ضمان التحصيل الأكاديمي العالي لجميع الطلاب من خلال جذب القادة وإعدادهم ودعمهم للمدارس العامة الحضرية، وتعزيز الإنجازات العالية لجميع الطلاب، من خلال تأهيل عدد من المديرين الطموحين. وتتمثل العناصر الأساسية لبرنامج القادة الجدد في عملية التوعية والاختيار الصارمة، وتجربة التعلم الصيفية (داخل المؤسسات)، وتجربة الإقامة المنظمة لمدة عام، والمساعدة في التوظيف، والإرشاد بعد تعيينهم كمديرين. وتفترض نظرية عمل القادة الجدد أن قادة المدارس الفعّالين سيقودون التدريس الفعّال، والذي سيؤدي بدوره إلى مكاسب كبيرة في تحصيل الطلاب، حيث يركز قادة المدارس الفعّالون على خمس فئات من الإجراءات (Martorell et al., 2010, p. 1)

- القدرة على تشخيص مرحلة المدرسة.
- ضمان التدريس والتعلم الفعال والقائم على المعايير (بما في ذلك صنع القرار القائم على البيانات).
- وتعزيز ثقافة تركز على تحصيل الطلاب.
- ومواءمة الموظفين مع أهداف المدرسة.
- ضمان العمليات الفعالة والقيادة الشخصية.

ويتم اختيار الملتحقين بالبرنامج في ضوء معايير اختيار محددة تركز على الاستعداد على تحسين عملية تعلم الطلاب، والمسؤولية الشخصية والتحفيز الذاتي، ومعرفة التدريس والتعلم، والإرشاد بالنتائج، والإدارة الإستراتيجية، وخصائص القيادة، والأفراد الذين تم قبولهم في البرنامج لا يدفعون أية رسوم دراسية ويحصلون على راتب ومزايا من المنطقة الشريكة خلال تجربتهم التدريبية بدوام كامل. وفي المقابل، يجب أن يلتزموا بالعمل كقائد مدرسة لمدة ست سنوات، بما في ذلك سنة الإقامة (Martorell et al., 2010, p. 4).

ويوفر البرنامج دورات دراسية مكثفة وأنشطة جماعية، وتتم الإقامة في مدرسة تابعة للمنظمة لمدة عام يحضر دورات تدريبية حول القيادة، ويشارك في مشروعات تطوير كفاءة المشاركين، ويتم إرشاد الملتحقين بالبرنامج من قبل مرشد القيادة (يعمل من قبل القادة الجدد)، ويتم تقييمهم في نهاية العام وبناءًا على هذا التقييم يتم تقديم توصية للمنطقة أو مكتب الولاية بالصلاحية للعمل كمدير مدرسة واستمرار توفير مرشد للمديرين الجدد بعد تعيينهم لمدة ثلاث سنوات (Martorell et al., 2010, p. 5).

د- برنامج "معهد كانساس للقيادة التربوية"

the Kansas Educational Leadership Institute (KELI)

يعتبر نموذج كنساس المعروف باسم معهد كانساس للقيادة التربوية (KELI) نموذجًا تم تطويره بشكل تعاوني، حيث يمثل شراكة تعاونية بين العديد من الوكالات الحكومية والمنظمات المهنية بما في ذلك كلية التربية بجامعة ولاية كنساس، وإدارة التعليم بولاية كنساس، ورابطة كنساس للمجالس المدرسية، ومديرين المدارس المتحدة في كانساس، وجمعية مديرين مدارس كانساس، حيث عملت فرقة عمل مكونة من اثنين وعشرين عضوًا من من هؤلاء الشركاء لإنشاء برنامج الإرشاد. ويتكون النموذج من خطة خمسية تركز على الإرشاد والتطوير المهني لقادتهم الجدد (المدراء والمشرفون). وعملت وزارة التعليم بولاية كانساس مع KELI مع فرقة العمل لإنشاء المعايير والقواعد ذات الصلة لاستخدامها كدليل للقادة الجدد، وكان التركيز على أفضل الممارسات والبحوث، وإشراك أصحاب المصلحة، والإشارة إلى الأهداف المحلية، والترحيب بالممارسات

الحالية، والإقرار بالاحتياجات المتغيرة، وتم التوصل إلى العمل من أجل توفير الإرشاد والدعم وبناء الشبكات المهنية والاجتماعية للمديرين الجدد من اجل إعطاء دفعة للطلاب والمعلمين والمجتمعات (McKinney, 2018, p. 47).

وتوفر KELI الإرشاد والتعريف لقادة المناطق والمدارس الجديدة بالإضافة إلى المناصب القيادية الأخرى في ولاية كانساس بالولايات المتحدة الأمريكية. يوفر KELI ـــــ كنموذج حكومي الدعم ـــــ للمديرين الجدد والمديرين المساعدين من خلال تعيين مرشدين ماهرين ومخضرمين موصى بهم من قبل مشرف منطقتهم، وتستخدم KELI نهجًا شخصيًا للغاية لمطابقة المرشدين والمديرين في جميع أنحاء الولاية والذي يأخذ في الاعتبار الموقع الجغرافي ومستوى المدرسة وحجمها ونقاط القوة والتجارب المحددة للمرشدين (Liang & Augustine-Shaw, 2016, p. 224)

وتتمثل مهمة KELI في التعاون ومشاركة الموارد لدعم النمو المهني للقادة التربويين المطلوبين في مدارس كنساس للقرن الحادي والعشرين، وتنقسم مهمة KELI أيضًا إلى شقين: الإرشاد والتهيئة للمشرفين الجدد والمديرين والقادة الجدد الآخرين، وبرنامج تعليمي احترافي لجميع مديرين مدارس كانساس. وتم تأطير تصميم برنامج KELI حول أفضل الممارسات والبحوث وتحكمه لجنة توجيهية قائمة على الشركاء ومجلس استشاري يتألف من ممارسين ميدانيين. KELI هو معتمد من وزارة التعليم بالولاية، ومصرح له بالتوصية بحصول مديرين المدارس على ترخيص Kansas المهني أو الحصول على ائتمانات لتجديد الترخيص عند الانتهاء من متطلبات البرنامج (Liang & Augustine-Shaw, 2016, p. 224).

وبدأت الخدمة للمشرفين الجدد في عام ٢٠١١م والمديرين الجدد في عام ٢٠١٣م. كما أن برنامج KELI وفي ٢٠١٥-٢٠١٦م تم تعميها على جميع الوظائف القيادية للمدرسة بما في ذلك المديرين المساعدين، والقيادات في المدارس الخاصة، حيث يتقدم من هو مرشح لوظيفة مدير مدرسة بطلب للمنطقة التعليمية، ثم يقضي عام كامل في تلقي الإرشاد، ويتم تحديد رسوم سنوية، وعند استكمال برنامج الإرشاد خلال عامه الأول يجوز لمدير المدرسة التقدم بطلب للحصول على ترخيصه المهني الكامل داخل الولاية.

كما يجب أن تقدم كل منطقة تعليمية بداية من عام ٢٠١٥-٢٠١٦م بطلب لتقديم البرنامج الإرشادي الخاص بـــ KELI وأن تمتثل جميع المقاطعات المحلية والمناطق التعليمية بالمبادئ التوجيهية للبرنامج، باعتباره برنامجًا إرشاديًا معتمد على جميع مقاطعات ومناطق ولاية كانساس. ويشتمل البرنامج على تضمين معايير القيادة الحكومية والوطنية، والتواصل بحد أدنى (٤٠) ساعة اتصال وثلاثة اجتماعات وجهًا لوجه شهريًا خلال العام الأول، وفرص التواصل على مستوى الولاية، مع توفير خيارات الدعم المستمر خلال السنة الثانية من الممارسة، وتقييم البرنامج ، ومعايير اختيار وتدريب المرشدين (Liang & Augustine-Shaw, 2016, p. 224).

ويتم الاستعانة بالمشرفين والمديرين الناجحين في سن العمل للعمل كمرشدين، وفي بعض الحالات يتم الاستعانة بمديرين المدارس المتقاعدين مؤخرًا لمواقف مختارة مثل القرب الجغرافي وتشابه الأدوار. ويتلقى المرشدون تدريبًا متعمقًا على ممارسات التدريب، ويتم دمج وحدات التعلم عبر الإنترنت ومختبرات التدريب والعروض التوضيحية في تدريب المرشدين لمساعدتهم على تطوير مهاراتهم وتعزيزها في الاستماع والاستجواب والتواصل مع النوايا الإيجابية وبناء ملاحظات عاكسة في بيئة سرية وآمنة. ويتلقى المرشدون راتبًا سنويًا للعمل، ويشاركون بانتظام بشكل انتقائي في حلقات النقاش في المؤتمرات الحكومية لمشاركة خبراتهم ونموهم المهني في خدمتهم كمرشدين في KELI (Liang & Augustine-Shaw, 2016, p. 225) .

وبالنسبة للعملية الإرشادية فإنها تشمل التفاعلات بين المرشدين والمديرين الجدد بالاجتماع وجهًا لوجه في موقع مدرسة المدير خمس مرات على الأقل خلال العام الدراسي. وتسمح زيارات الإرشاد هذه بالدعم الفوري والفردي للقادة الجدد، وغالبًا ما يتم استخدام التكنولوجيا أو الاتصال الهاتفي لإجراء اتصالات إضافية على مدار العام، ويشترك المرشد مع المدير في اجتماعات المدرسة وجدولة العمل وإعداد الميزانية أو أي نشاط آخر بالتنسيق بينهما، بحيث يقدم المرشد للمدير ملاحظات فورية، كما يقدم المرشد ملاحظات سرية وفي الوقت المناسب للمدير بغرض النمو المهني، ويساعده على تعلم معايير القيادة الحكومية والوطنية بحيث تتسق الممارسات الإرشادية والمناقشات مع سياق

الوضع المحلي للمدرسة، كما تم وضع قائمة مرجعية شهرية، وضعها المرشدون بالاشتراك مع منسق برنامج KELI، تحدد التقارير والمهام والواجبات المهمة الأخرى للعام الأول للمرشدين، بحيث يركز عمل المرشدون على بنود هذه القائمة بالإضافة إلى المواقف الإدارية اليومية للمدير، بالإضافة إلى تقديم مقالات ودراسات وكتيبات إرشادية لمدير المدرسة الجديد لتقديم معلومات ومعرفة مهنية إضافية حول الموضوعات الإدارية لمديرين المدارس (Liang & Augustine-Shaw, 2016, p. 225) .

وبالنسبة لتقييم البرنامج، تعد المراجعة المستمرة للبرنامج من أولويات KELI، وهي جزء لا يتجزأ من ممارسة KELI، وهي عملية للحصول على تعليقات رسمية وغير رسمية في نقاط متعددة طوال مدة البرنامج. وفي فبراير ٢٠١٦م، تم طلب تعليقات غير رسمية من المديرين والمرشدين في العام الافتتاحي للبرنامج، وتم الإعراب عن درجة عالية من الرضا، وقُدمت اقتراحات عامة لتحسين البرنامج، وتضمنت هذه الاقتراحات دمج قوائم المراجعة الشهرية الخاصة ضمن مسؤوليات المرشدين والمديرين، والسماح باستخدام المنصات التكنولوجية في العملية الإرشادية، وزيادة فرص الاجتماعات، وتأمين فهم الالتزام بالوقت الذي ينطوي عليه المشاركة والخدمة في البرنامج مع جميع المشرفين المباشرين، ثم تم بعدها إجراء استبيان رسمي لجميع المرشدين والمديرين المشاركين في برنامج KELI للحصول على تعليقات حول التجربة والبرنامج بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع المرشدين والمديرين لتطوير البرنامج باستمرار (Liang & Augustine-Shaw, 2016, p. 226).

وتعتبر الشراكة أهم ما يميز برنامج KELI هي شراكة تعاونية بين العديد من الوكالات الحكومية والمنظمات المهنية بما في ذلك كلية التربية بجامعة ولاية كانساس، وإدارة التعليم بولاية كانساس، ورابطة كنساس للمجالس المدرسية، ومديري المدارس المتحدة في كانساس، وجمعية مديرين مدارس كانساس، وكذلك إلى الدعم الحكومي، واعتماد البرنامج من وزارة التعليم بالولاية.

هـ – مبادرة ولاية فيرمونت الإرشاد The Vermont State Mentoring Initiative

برنامج الإرشاد في ولاية "فيرمونت" Vermont رقم (٢٠) في عام ٢٠١١م على أنه يجب تقديم الدعم الإرشادي للمديرين الجدد خلال أول عامين لهم، يطلق عليه "برنامج الإرشاد في فيرمونت"، وذلك عن طريق تعيين مرشد مدرب. ويتم تدريب المرشد من قبل جمعية مديرين فيرمونت(the Vermont Principals' Association (VPA أو من خلال المشرف المحلي للمدارس، كما يمكن للمشرف المحلي أن يوظف المرشدين الذين استوفوا كفاءات الإرشاد من الرابطة الوطنية لمديرين المدارس الابتدائية (NAESP, 2016).

أهداف "البرنامج". تتمثل أهداف الإرشاد الرئيسي لولاية فيرمونت في تقديم الدعم وتعزيز القدرة القيادية لقادة المدارس الجدد وزيادة إنجازات الطلاب، وتعريف القادة بالتوقعات والمسؤوليات وثقافة المنطقة، وتحديد نقاط القوة للقادة والبناء عليها ومساعدة المديرين على صياغة رؤية يحفزها المجتمع المدرسي (Gimbel & Kefor, 2018, p. 27).

اختيار المرشد. تشمل المؤهلات الأساسية "خمس سنوات على الأقل من الخبرة كقائد مدرسة أو مدير"، ويجب أن يمتلك المرشد المحتمل "مهارات الإرشاد المطلوبة" منها: القدرة على الاستماع، ومساعدة الآخرين على التفكير، وإظهار مهارات شخصية قوية، وتجارب قيادية ناجحة، وإظهار سلوك مهني، ومعرفة قوية بالموارد، ومهارات حل المشكلات، والمرونة التفكير. ويمكن للمرشدين أن يكونوا مديرين مدارس حاليين أو متقاعدين. مع كون الثقة في طليعة العلاقة بين المرشد والمتعلم ، فإن القدرة على الحفاظ على السرية التامة أمر بالغ الأهمية (NAESP, 2014).

تدريب المرشدين. يحضر المرشدون في ولاية فيرمونت برنامجًا تدريبيًا للتطوير المهني مدته (٣) أيام بهدف إعداد المرشدين ليكونوا داعمين ومفيدين، ومساعدة قادة المدارس الجدد في مناصبهم الأولى كمسؤولين عن المدارس. ولتقديم دعم فردي مكثف للمديرين الجدد والمخضرمين، يليه دعم مستمر وتدريبات دورية"، وتشمل الموضوعات التي تم تناولها خلال التدريب: دور المدير في المشهد التعليمي الحالي، وكفاءات المرشد، وقواعد التعاون، وموارد المرشدين، والاستطلاعات، ومعايير التقييم الرئيسية، والمقالات التي تدعم الإرشاد (Gimbel & Kefor, 2018, p. 28).

ويكون لدى مشرفي المنطقة في فيرمونت عدة خيارات. أولاً ، يمكن للمشرفين التوفيق بين القادة الجدد والمرشد في المنطقة. يمكن أن يكون القرب والقبول في علاقة المرشد والمتعلم مفيدًا للطرفين ، ولكن في بعض الأحيان تفتقر المقاطعات إلى مرشدين مؤهلين ومتاحين للعمل في هذا الدور. وفي هذه الحالة يتم الاستعانة بـــ VPA، والتي تقدم خدمات استشارية مجانية، ويتم منح المرشدين مقابل مالي، حيث يتقاضى المرشدون في ولاية فيرمونت (٦٥) دولارًا في الساعة تشمل التحضير للاجتماعات والاجتماعات وجهًا لوجه والهاتف والبريد الإلكتروني أو الاجتماعات وجهًا لوجه، وتتحمل المنطقة التعليمية هذه التكلفة، كما توجد خيارات وموارد أخرى مثل المنح، وصناديق الاستحقاقات، وأموال التطوير المهني (Gimbel & Kefor, 2018, p. 28).

مدة الإرشاد. عادةً ما يمتد الالتزام بالوقت للمشاركين المديرين والمرشدين إلى عامين ؛ تتطلب السنة الأولى عمومًا ٤٥ ساعة اتصال بين المرشد والمدير ، مع تقليل وقت الاتصال إلى ٣٥ ساعة خلال السنة الثانية لمنصب المدير الجديد (Gimbel & Kefor, 2018, p. 28) .

ويقوم المرشد باستخدام عدد من الآليات لدعم المديرين الجدد منها:

- لا يقدم المرشد النصيحة ، لكنه يطرح الأسئلة الاستفساري.
- يساعد المرشد المدير على التفكير بعمق، أي تعليم المدير الجديد التفكير بعمق في مشاكل الممارسة من خلال طرح الأسئلة.
- العمل مع المدير وإجراء الحوارات والنقاشات من اجل اتخاذ القرارات. وتعليم المدير كيفية اتخاذ القرار ودراسة تأثيره على النظام المدرسي ككل.

وبالنسبة لتقييم البرنامج، فقد قامت VPA بإعداد تقريرًا عن "برنامج الإرشاد بتجميع بيانات المسح وتفسيرها ، وتم توزيع المسح على جميع المرشدين والمديرين الذين خدموا في فيرمونت خلال العام الدراسي ٢٠١٤م، وكان هناك استبيانان منفصلان مصممان لغرض جمع البيانات أحدهما للمرشدين والآخر للمديرين، حيث التقى المرشدون مع المديرين وجهًا لوجه ووقت اتصال منتظم (عبر الهاتف، والبريد الإلكتروني، وSkype، وما إلى ذلك) وأكد (٩٣.٧٥٪) من المديرين أن لمرشديهم تأثير كبير وإيجابي على أدائهم الوظيفي، مما يسلط الضوء على فوائد المرشد برنامج لقائد مدرسة (Gimbel & Kefor, 2018, p. 29) .

وتشترك أغلب برامج الإرشاد في عناصر محددة، منها (IES, 2003, P. 16; Rhodes et al., 2009, p. 451):

- **الدعم التنظيمي.** المشرف مهم بشكل خاص لضمان نجاح برنامج الإرشاد. من المرجح أن يقوم المرشدون بجدولة الوقت مع المديرين إذا كانوا يعرفون أن المنظمة تقدر الممارسة.
- **نتائج محددة بوضوح.** يجب أن يحدد البرنامج النتائج بوضوح وأن يتضمن تفاصيل المعرفة والمهارات التي يجب تحقيقها.
- **الفرز والاختيار والاقتران.** تعتبر عملية الاختيار والفرز لكل من المرشدين والمديرين أمرًا بالغ الأهمية. يجب أن يكون المرشدون على درجة عالية من المهارة في التواصل والاستماع والتحليل وتقديم الملاحظات ، والتفاوض.
- **تدريب المرشدين والمديرين.** يجب أن يبني تدريب المرشدين مهارات الاتصال وتحليل الاحتياجات والتغذية الراجعة. يجب أن يتضمن تدريب المديرين استراتيجيات لتحليل الاحتياجات ، وتطوير الذات باستخدام خطة نمو فردية ، والتفكير.
- **تركيز على المتعلم.** يجب أن تركز التعليقات على التفكير ، ومعالجة ما يمكن أن يتحكم فيه المتلقي ويتغير ، وأن تكون سرية ، وأن تكون في الوقت المناسب.
- **استثمار للوقت** والالتزام من جانب كل من المعلم والمتعلم.
- **إنشاء والحفاظ على علاقة تعزيز متبادل** يمكن من خلالها لكل من المرشد والمرشد تحقيق أهداف تتعلق بالتنمية الشخصية وتحسين المسار الوظيفي
- تهدف برامج إرشاد المديرين الجدد والمديرين الطموحين في الولايات المتحدة إلى تصور الدور الذي يرتبط بفهم المديرين الجدد والطموحين لأدوار ومسؤوليات مدير المدرسة، وكذلك تحقيق التنشئة الاجتماعية الأولية في مجتمع جديد من الممارسة حيث يرتبط التحول بفهم الحاجة إلى تغيير السلوك المهني المناسب لدور المدير.
- **التركيز على المتعلم.** يركز الإرشاد على تعلم المدير، وتتضمن العملية تحديد نقاط القوة واحتياجات التحسين، وتحديد الأهداف والغايات، وتحديد فرص العمل أو الأماكن التي يمكن أن يحدث فيها التعلم، وتقديم التغذية الراجعة المستهدفة، وتشجيع

التفكير. ويتطلب التخطيط التنموي التزامًا مستمرًا لتلبية ومناقشة النمو واحتياجات التحسين. (Hopkins-Thompson, 2000, p. 32)

- **التعلم في الميدان.** يعتبر إرشاد المديرين الجدد على التكيف والنجاح، كجزء من عملية الاستثمار في إنتاج مدير فعّال من خلال الإرشاد والتعلم المستمر وتنمية المهارات، لذلك يتم التركيز على التعلم الميداني داخل المدرسة، والتركيز على الخبرات الميدانية المخطط لها بالإضافة إلى الممارسة العملية، حيث تركز برامج الإرشاد على (Mathibe, 2007, p. 528):
  - تطوير التدريبات العملية لتخطيط وإدارة ميزانية المدرسة.
  - توجيه المديرين الجدد إلى الأولويات.
  - إعطاء ملاحظات إدارية لمديرين المدارس الجدد.
  - تسهيل حل المشكلات التي تواجههم وتبادل الأفكار مع المرشدين.
  - تسهيل التنشئة الاجتماعية المهنية.
- **المراقبة والتقييم المستمر.** المكونات الرئيسية لبرنامج ناجح ليست خطية، بل دورية. كل مكون أساسي في تعظيم نجاح الخطوة التالية ؛ ومع ذلك ، فإن المراقبة والتقييم يغذي النموذج بأكمله. إن وضع عملية تقييم رسمية قبل تنفيذ البرنامج يضمن البيانات الأساسية لقياس التقدم المحرز. تقييم المواقف والسلوك أمر بالغ الأهمية في مراجعة أو تطوير العملية (Hopkins-Thompson, 2000, p. 33).
- **الزملاء يدعمون أنفسهم.** تدعم البيانات الحاجة إلى "تنمية قدراتك" مجموعة من المواهب لملء الشواغر الإدارية في المستقبل. بدأت العديد من المناطق في جميع أنحاء البلاد "زعيم المستقبل" أو "القائد الطموح" البرامج من خلال فحص المرشحين المحتملين الموجودين حاليًا في الفصل أو في المكاتب المركزية (Hopkins-Thompson, 2000, p. 33) .

ثانيًا. السياق الثقافي والمجتمعي لإرشاد مديرين المدارس الجدد في الولايات المتحدة الأمريكية.

تعليميًا. يبقى التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية حقًا ومسؤولية للولايات، حيث تحدد كل ولاية هياكل الحوكمة الفريدة الخاصة بها ، والمناهج ، وأنظمة المساءلة من أجل تحصيل الطلاب وفعالية المدرسة. تقع قيادة المدرسة ، على الرغم من وصفها على نطاق واسع أعلاه ، في سياق كل ولاية قضائية بلدية وكل مدرسة (Easley, 2021, p. 156).

ونظام التعليم في الولايات المتحدة نظام لامركزي ضخم، تسيطر عليه ٥٠ وكالة تعليمية حكومية، تخدم احتياجات ما يقرب من ٥٣,١ مليون طالبًا في المدارس العامة و ٥,٥ مليون طالبًا في المدارس الخاصة، هناك تباين كبير في التنظيم المدرسي والخبرات التعليمية المحلية في جميع أنحاء البلاد بناءً على التاريخ وخصائص السكان وكثافتهم والظروف الاقتصادية وسياسات المدارس الحكومية والمحلية. ويبدأ التعليم عادةً بتجربة (خبرات) رياض الأطفال (الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٤-٦ سنوات) ثم يتقدم عبر ١٢ مستوى/صفًا نموذجيًا - الابتدائي (الصفوف ١-٣)، الابتدائية العليا (الصفوف ٤-٥)، المدرسة الإعدادية (الصفوف ٦- ٨)، والمدرسة الثانوية (الصفوف ٩-١٢). مع ملاحظة أنه سيختلف الهيكل المحدد للمستويات بين الولايات اعتمادًا على الظروف المحلية والتركيبة السكانية والتاريخ التنظيمي والتفضيلات (Bredeson, 2016, p. 292).

وهذه اللامركزية المميزة لعمليات صنع القرار في قطاع التعليم - إلى جانب التسجيل المفتوح ومساءلة المدارس أمام الجمهور - كان لها آثار خطيرة على وظائف مديرين المدارس ومجموعة مهامهم. من أجل ذلك، وضعت الولايات الفيدرالية المعايير المهنية للمديرين، وأنشأت جامعات الولايات المختلفة هيئات للتعاون من أجل أن تكون قادرة على خلق إجماع عبر الولايات وضمان مستوى من الجودة على أعلى مستوى ممكن. وبالتالي، عند مناقشة قضايا تسويق الموظفين واختيار المديرين في الولايات المتحدة، يجب أن يرتبط ذلك ارتباطًا وثيقًا بالسمات المميزة لنظام التعليم في الولايات المتحدة و "السوق" الحالي لبرامج تأهيل القيادة التربوية اعتبارًا من درجة الماجستير. بشكل عام، تقع مسؤولية تدريب وتطوير المعلمين الذين يطمحون إلى منصب قيادي على عاتق الجامعات بشكل كبير (Huber & Hiltmann, 2010, p. 322) .

ووفقًا للإحصاءات التي جمعتها وزارة العمل الأمريكية ٢٠١٦م، فمن المتوقع أن ينمو توظيف مديرين المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بنسبة (٨٪) من ٢٠١٦ إلى ٢٠٢٦م، وبالتالي هناك حاجة إلى مجموعات من المرشحين المؤهلين لتلبية الزيادات في الالتحاق بالمدارس. بالإضافة إلى إحصاءات المركز الوطني للتعليم ووزارة التعليم أن (١٢٪) من المديرين قد تركوا منصب الإدارة لأسباب مختلفة بعد العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م، بما في ذلك التقاعد و/أو التغيير في المهنة، وأن أكثر من (٧٠٪) من المديرين أمضوا أقل من (٥) سنوات في مدارسهم. ولضمان إعداد قادة المدارس الجدد جيدًا ودعمهم في أدوارهم الجديدة، يجب على الولايات التي ليس لديها برامج إرشاد رسمية إلزامية أن تبدأ في عملية التخطيط والتنفيذ (Gimbel & Kefor, 2018, p. 22).

واجتماعيًا. فإن التحول الديموغرافي من تزايد الطلاب البيض إلى التزايد في أعداد الطلاب الملونين يعتبر قوة هائلة تؤثر على كل جانب من جوانب التعليم، حيث تستمر النسبة المئوية للطلاب الملونين في المدارس العامة في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية في التفوق على نظرائهم البيض، فعلى سبيل المثال في مدينة نيويورك ـــــ أكبر نظام للمدارس العامة في البلاد تضم حوالي ١.١ مليون طالب ـــــ يضم النظام مجموعة متنوعة من الطلاب عرقياً وثقافياً تتألف إلى حد كبير من: ٤٠,٦٪ لاتينا، ٢٥,٥٪ أسود، ١٦,٢٪ آسيوي ، و ١٥,٠٪ أبيض. وتعد منطقة مدارس لوس أنجلوس الموحدة ثاني أكبر نظام في البلاد حيث تضم أكثر من ٦٤٠،٧٣٤ طالبًا. يتفوق فيه الطلاب المتنوعين ثقافيًا ولغويًا وعرقيًا عدد نظرائهم البيض: ٧٣,٤٪ لاتينا، ٨,٢٪ أسود ، ١٠,٥٪ أبيض ، ٦,٣٪ آسيوي. ومن ناحية أخرى، يُشكل الطلاب ذوو الإعاقة ٢٠,٢٪ من الطلاب في نيويورك و ١٣,١٪ في لوس أنجلوس، وهنا يتطلب أن يكون مديرو المدارس في هذه المراكز الحضرية الكبيرة وغيرها على استعداد للاعتراف بالتنويع المتزايد لسكان مدارسهم والعناية بهم والاهتمام به (Easley, 2021, p. 156).

وفي ولاية تكساس، إحدى الولايات الأكثر اكتظاظًا بالسكان في البلاد، يفوق عدد الأشخاص الملونين عدد البيض، والعديد من الولايات، بما في ذلك تكساس، وكاليفورنيا، ونيو مكسيكو، وهاواي، هي ولايات ذات "أغلبية أقلية" وهناك خمس ولايات أخرى على

الأقل (ماريلاند وميسيسيبي وجورجيا ونيويورك وأريزونا) تنضم بسرعة إلى هذه المجموعة، ويُقدر أنه بحلول عام ٢٠٥٠م، سيكون العرق الأبيض من عرق الأقلية في الولايات المتحدة. ومع ذلك ، فإن العرق ليس سوى عامل واحد من العوامل الديموغرافية المتغيرة، حيث يؤدي التنقل والظروف المعرضة للخطر والفقر واللغة إلى تكوين عملاء مختلفين من الطلاب وأولياء الأمور مقارنةً بالعديد من المعلمين والإداريين الذين سبق لهم تجربة ذلك. بالنسبة للمعلمين ومديرين المدارس الذين تم تكوينهم اجتماعيًا في أماكن متجانسة مع طلاب من نفس العرق، والأصل العرقي، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، واللغة، تتطلب هذه التغييرات الديموغرافية الحساسيات ذات الصلة ثقافيًا ومعرفة اختلافات التعلم. ويواجه المديرون في معظم المدارس الآن بيئة تنظيمية مختلفة إلى حد كبير وأكثر تحديًا، والتي تتطلب دعم المجتمع في الخدمات الاجتماعية والعقلية والصحية، فضلًا عن التطوير المهني لمديرين المدارس والمعلمين في الحساسيات الثقافية وأنماط التعلم، والمراقبة التعليمية ودعم أنواع جديدة من الخدمات التعليمية، والالتزام بضمان تعلم جميع الطلاب. توفر هذه التغييرات الديموغرافية أيضًا التعقيد والمبدأ الأساسي الفرصة للمديرين لاستخدام موارد التنوع للقيادة والتعلم ، ولكن يجب الاعتراف بهذه الفرص وتقييمها (Crow, 2006, p. 315).

وسياسيًا، فإن دور مدير المدرسة في بيئة سياسية عالية المخاطر بشكل متزايد. فقد أدى ظهور تشريع "عدم ترك أي طفل" the No Child Left Behind (NCLB)، الذي سنه الكونجرس في عام ٢٠٠١م، إلى زيادة المخاطر ليس فقط للمدارس ولكن أيضًا لمديرين المدارس، فقد زادت التوقعات العالية لمديرين الولايات المتحدة في مجال القيادة التعليمية، وزاد التدقيق العام في المدارس، وتم تعزيز الخصخصة كجدول أعمال للسياسة العامة، كما يمكن أن ينطوي عن هذا الوضع السياسي فقدان التمويل الفيدرالي، وفي بعض الحالات فقدان وظائف المعلمين ومديرين المدارس، وزيادة المدارس الخاصة والمدارس المستقلة وغيرها من الاستراتيجيات التي تهدف إلى الحد مما يسمى احتكار المدارس العامة (Crow, 2006, p. 310).

وقد أدت حركة المساءلة الحالية إلى تكثيف عمل مديرين المدارس. من بين التحديات التي تواجه مديرين المدارس من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر ما يلي: (Bredeson, 2016, p. 292).

- التحصيل غير المتكافئ بين مجموعات الطلاب مع وجود فجوات كبيرة في النجاح بين الطلاب البيض والأثرياء والفئات المهمشة تقليديًا – الأمريكيون من أصل أفريقي، وذوي الأصول الإسبانية، والأصول الإنجليزية، والطلاب الفقراء، والطلاب ذوي الإعاقة.
- أدى فقدان الثقة في نظام التعليم في المدارس العامة إلى زيادة الضغوط نحو خصخصة التعليم.
- تنافس أكبر على الموارد مما أدى إلى اضطر المديرين إلى تحقيق المزيد داخل مدارسهم من حيث نتائج المدرسة/الطلاب مع موارد مالية وشخصية أقل.

وتاريخيًا. فمنذ حركة فعالية المدارس في الثمانينيات، تغيرت أدوار المعلمين والمديرين بشكل كبير. حيث كان المعلمون مطالبين بتنفيذ الدروس، والطرق المستخدمة لتدريس المحتوى، وتقييم الطلاب، ثم أصبح المعلمون مطالبين بتطبيق معايير الولاية في التدريس، واستخدام التقييمات القائمة على المعايير التي تقيس التقدم نحو الكفاءة، وتوسعت وظيفة المدير من مدير موقع إلى محلل بيانات ومخطط ومقيّم، واستخدام هذه البيانات لتقييم تعلم الطلاب وأداء المعلم، وفهم جيد لبيانات المدرسة، كما أصبحوا مطالبين بوضع خطط إستراتيجية لتطوير أداء المدرسة، وتحسين كفاءات الطلاب، وتقاس بالتقييمات السنوية للولاية، فالمديرون الذين يفشلون في تغيير تحصيل الطلاب يخاطرون بمناصبهم في المدرسة. فقد حددت الحكومة الفيدرالية أربع خطط للمدارس المتعثرة، بحيث تشمل جميع الخطط الأربعة خفض أو إنهاء التمويل، والضغط لتحقيق النجاح، وتحديد المهارات اللازمة للتنقل بنجاح في المدرسة، من خلال تحسين البرنامج القيادي للمدرسة (U.S. Department of Education, 2010; Magee & Slater, 2013, p. 245-246) .

كما تشهد المدارس تنوعًا متزايدًا في أعداد طلابها وهي الآن تلبي احتياجات الطلاب العابرين والمهاجرين والطلاب من الطبقات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة على نطاق واسع، مما يخلق سياقًا مختلفًا إلى حد كبير "للمعلمين ومديرين المدارس الذين تم إعدادهم مهنيا واجتماعيًا في بيئات متجانسة مع طلاب من نفس النوع. العرق والعرق والوضع الاجتماعي والاقتصادي واللغة ". يجب أن يكون مديرو المدارس حساسين للاختلافات الثقافية والأساليب التعليمية المختلفة المطلوبة، ويحتاجون إلى إرشادهم نحو كيفية تحقيق ذلك (Duncan & Stock, 2010, p. 296)

الحالة الثالثة. وصف وتحليل إرشاد مديرين المدارس الجدد في سنغافورة.

يتم وصف وتحليل ملامح إرشاد مديرين المدارس الجدد في سنغافورة في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي على النحو الآتي:

أولًا وصف إرشاد مديرين المدارس الجدد في سنغافورة.

يتم تناول إرشاد مديرين المدارس الجدد في سنغافورة من خلال التطور التاريخي لإرشاد مديرين المدارس الجدد، والجهات المسؤولة عن إرشاد المديرين الجدد، والتهيئة والتحضير لمديرين المدارس، وكذلك خصائص ومكونات إرشاد مديرين المدارس الجدد، ثم عرض وتحليل السياق الثقافي والمجتمعي وذلك على النحو الآتي:

١) التطور التاريخي لإرشاد مديرين المدارس الجدد في سنغافورة.

منذ عام ١٩٨٤م، كان الإرشاد جزءًا مهمًا من برنامج مدته عام واحد لتعليم المعلمين الطموحين في سنغافورة، وهؤلاء المدراء الطموحون أو نواب المديرين التي تحددهم وزارة التربية والتعليم لحضور البرنامج التعليمي المسمى دبلومة الإدارة التربوية (DEA). يتضمن هذا البرنامج، الذي أجراه المعهد الوطني للتعليم في جامعة نانيانغ التكنولوجية في سنغافورة، جزءًا من استغلال مرافق المدرسة وقت الأجازات. وخلال فترة التعلق بالمدرسة، ويستمر لمدة ثمانية أسابيع، يتم تقسيم البرنامج إلى فترتين مدة كل منهما أربعة أسابيع أثناء فترة التعليق بالمدرسة، ويتم إرسال هؤلاء المرشدون إلى مدرسة المدير الجديد خلال فترة تعليق الدراسة في الأجازات، ويقدم المرشد فرصًا للمدير المشارك لممارسة واكتساب الخبرة في الجوانب المتعلقة بعمل مدير "الحياة

الواقعية" أثناء التعلق بالمدرسة، وقرب نهاية مدة الإرشاد يتم منح كل مدير الفرصة لتولي المسؤوليات التنفيذية في المدرسة المرشد لمدة أسبوع تحت إشراف المرشد، بهدف توفير بناء المهارات الإدارية للمديرين، وانفتاح المديرين على أساليب إدارة المرشدين، وتم استبدال هذا البرنامج ببرنامج the Leaders in Education Programme (LEP) من عام ٢٠٠١م (Boon, 1998, p. 30; Hean, 2009, p. 162) و LEP جهد تعاوني بين وزارة التربية والتعليم the Ministry of Education (MOE) والمعهد الوطني للتعليم the National Institute of Education (NIE). يتم اختيار هؤلاء المديرين الطموحين، وهم نواب المدير أو مسؤولون تم معادلتهم قبل البرنامج، بعناية من قبل وزارة التربية لحضور البرنامج. ويعتمد الاختيار على سجل أداءهم وسلسلة من اختبارات الحالة والمقابلات (Ng, P. T., 2015, p. 366).

٢) التهيئة والتحضير لمديرين المدارس الجدد في سنغافورة.

تُدار مدارس سنغافورة بشكل مركزي من أعلى إلى أسفل من قِبل وزارة التربية والتعليم. وينقسم النظام إلى أربع مناطق: الشمال والجنوب والشرق والغرب. داخل كل منطقة، يتم تجميع المدارس في مجموعات من المدارس الابتدائية المختلطة والمدارس الثانوية و/أو الكليات المتوسطة، كل مجموعة تحت إشراف مشرف المنطقة، وتضم كل مجموعة ما بين (١٢) و(١٤) مدرسة، ويخضع مديرو كل مدرسة في مجموعة ما للمساءلة من خلال مشرفهم أمام وزارة التربية والتعليم. ويوفر هيكل الكتل أو المناطق قاعدة محلية قوية تمكّن وزارة التربية من تصفية السياسة إلى أسفل، والمشرفون يعملون عن كثب مع مديرين المدارس وموظفيهم ومراقبتهم وتقييمهم، وتشارك المدارس مع مجموعتها الموارد والممارسات الجيدة (Dimmock et al., 2021, p. 224).

المديرون في سنغافورة مسؤولون أمام وزارة التربية والتعليم على تحقيق النتائج التعليمية، ويتمثل عملهم الأساسي في قيادة المعلمين لضمان التنمية الشاملة لطلابهم، كما أنهم مسؤولون عن المرافق المدرسية والتمويل والتوظيف وإشراك أصحاب المصلحة الآخرين، بالإضافة إلى ذلك، يُتوقع منهم مواءمة ممارسات المدرسة مع الضرورات الوطنية. ويحتوي دورهم على كثير من التعقيد والتحدي حيث يواجه المديرون والمعلمون

ضغوطًا من الآباء الذين يسعون بلا "هوادة" لتحقيق الأفضل لأطفالهم، ويواجهون المنافسة الشديدة التي يقودها تصنيف المدرسة، وتتطلب المسؤوليات الثقيلة ساعات عمل طويلة للغاية، وعرضة للعزلة المهنية والوحدة عند مواجهة مواقف صعبة بشكل خاص في السنة الأولى من عمل المديرين، كما أدت الإصلاحات الرئيسية في المدارس في العقد الماضي إلى زيادة حدة المطالب على مديرين المدارس. حيث يجب تنفيذ مبادرات وزارة التعليم، المصممة لتعكس تحول النظام بالعناية الواجبة، (Boon, 2021).

وقد وضعت سنغافورة "نظام صارم" لاختيار قادة المدارس خاصة بعد التحول إلى نظام الجدارات، حيث يخضعون لعملية اختيار دقيقة من قبل الإدارة العليا في المقر الرئيسي لوزارة التربية والتعليم، بما في ذلك المدير العام للتعليم، والأمناء الدائمون، ومديرو وزارة التربية والتعليم، حيث يوجد نظام التقييم المركزي، يسمح باختيار المعلمين الذين يُظهرون قدرات معرفية ومهنية وقيادية بصورة مبكرة تمكنهم فيما بعد من أن يصبحون مديرين. ومن هذه الصفات التي تحرص عليها وزارة التربية والتعليم (Ho & Koh, 2018, p. 46):

- سجلات حافلة بالإنجاز.
- قدرات إدارية مثبتة في المدارس في المقر الرئيسي لوزارة التربية والتعليم.
- الرغبة والالتزام في تطوير إمكانات الطلاب على جميع المستويات.
- القدرة على فهم التحديات الجديدة التي تواجه التعليم وتطوير برامج فعّالة.

حيث يتم تشجيع المعلمين الذين يُظهرون إمكانات على اتخاذ مسار القيادة (أحد المسارات الثلاثة للمعلمين إلى جانب مساري مسار التدريس، ومسار كبار المتخصصين)، وتكليفهم بأبحاث ومشروعات لحل مشكلات واقعية في نطاق المنطقة التعليمية، ثم العمل مع تلك المنطقة لمحاولة تنفيذ المشروع، ويمنح هذا "البحث الإجرائي" قادة المدرسة المحتملين خبرة ليس فقط في تحليل المشكلات في المدرسة، ولكن أيضًا الحصول على دعم من أصحاب المصلحة، وإدارة التوقعات، والتخطيط للحفاظ على التحسين بمرور الوقت، والتركيز على تمتع المديرين بالمرونة والتفكير النقدي ومهارات حل المشكلات، كما يحضر المديرون المتوسطون برنامج دراسات الإدارة والقيادة بدوام

كامل لمدة (١٧) أسبوعًا لتعزيز قدراتهم الإدارية، ونواب المديرين الذين لديهم القدرة على أن يصبحوا مديرين يخضعون لمدة (٦) أشهر بدوام كامل لبرنامج "القادة في التعليم" (LEP) لإعدادهم لأدوار مديرين المدارس، بالإضافة إلى أن هؤلاء المديرين، سيواصلون تعلمهم من خلال مختلف القنوات الرسمية وغير الرسمية، بما في ذلك المؤتمرات والزيارات الخارجية المكثفة لدراسة الإصلاحات والابتكارات التعليمية، توفير البرامج الإرشادية لهم(Ng et al., 2015, pp. 514-515; Sparks, 2017) مع ملاحظة أنه يتم تناوب المديرين عمدًا كل (٥–٧) سنوات، إلى مدرسة جديدة أو للعمل في المقر الرئيسي كمشرفين عن مجموعة مديرين أو نواب مديرين، وهذا جزء لا يتجزأ من عملية تطوير القيادة ، والذي يساهم أيضًا في تجديد نظام التعليم من خلال رفع المعايير العامة في المدارس، والتأكد من أن الجودة العالية لا تتعلق فقط ببضعة مدارس"، كما أن مثل هذه الحركة "تسمح بتجديد الأفكار وتعطي وجهات نظر جديدة". وعلى عكس معظم الأنظمة التعليمية التي يصبح فيها المساعد أو نائب المدير هو المدير تلقائيًا، فإن ذلك لا يحدث كثيرًا في سنغافورة، وإنما يتم تناوب المديرين بدلاً من تعيين نائب مدير المدرسة ليخلف المدير (Ho & Koh, 2018, pp. 56-57).

كما يقوم مشرفو المجموعة (في ظل نظام الكتلة/المناطق the cluster system يوجد مشرف لمجوعة من المداس داخل نفس الكتلة/المنطقة، يتولى إرشاد مديرين تلك المدارس، وهم من كبار المديرين وذوي الخبرة) بتسهيل التعاون ومشاركة الموارد والممارسات الجيدة بين المدارس داخل المجموعة، وإيصال السياسة التعليمية من الوزارة إلى المديرين ومساعدتهم على تنفيذ التوجهات التربوية الجديدة، أي "نقطة الترابط" بين وزارة التربية والتعليم والمدارس ودعم المديرين من أجل قيادة التغيير، وتوفير تدريب ميداني على القيادة Leadership Situational Exercise (LSE) للمديرين المرشحين، وهو تمرين محاكاة لمدة يومين، حيث يتم تكليف المشاركين بتطوير وتقديم خطة عمل إستراتيجية مقترحة في مجال التعليم أو خارجه، والتعامل مع أصحاب المصلحة، وتقييم خطتهم ونقاط القوة والضعف في الجوانب الإدارية لديهم، وتوفر LES طريقة أكثر موضوعية لاكتشاف مهارات الشخص، وبعد إطلاق مبادرة "مدارس التفكير،

أمة التعلم" ظهرت الحاجة إلى مديرين مبتكرين، وتم إطلاق برنامج القادة في التعليم the Leaders in Education Programme (LEP) في عام ٢٠٠١ ، نتيجة شراكة "تكاملية" بين وزارة التربية والتعليم والمعهد الوطني للتعليم، يحضره نواب المديرين والمديرين الجدد لمدة (٦) شهور بمرتب كامل (Ho & Koh, 2018, p. 47, 53).

وفي عام ٢٠١٤م، قدمت الوزارة نموذج نمو القائد the Leader Growth Model (LGM)، ليكون بمثابة مجموعة أدوات لتطوير القيادة، والذي تم اعتماده أيضًا من قبل المعهد الوطني للتعليم في تطويره لرؤساء الأقسام وقادة المدارس، وتسترشد LGM بفلسفة وأولويات القيادة التربوية في سنغافورة ، والتي ترى أن القيادة ترتكز على القيم والأهداف، ويوضح النموذج (٦) مجالات رئيسية للقيادة المدرسية: القائد الأخلاقي، القائد التربوي، القائد صاحب الرؤية، ومؤسس الثقافة، وقائد التغيير، وقائد المجموعة (Ho & Koh, 2018, pp. 61-62).

٣) الجهات المسؤولة عن إرشاد مديرين المدارس الجدد في سنغافورة.

يعمل المعهد الوطني للتعليم (NIE) في سنغافورة ضمن بيئة واسعة للقيادة. وتم تأسيس NIE في عام ١٩٩١ كمؤسسة مستقلة مع لجامعة نانيانغ التكنولوجية، بناءً على التجسيدات السابقة مثل كلية تدريب المعلمين ومعهد التعليم، ويعد NIE اليوم مؤسسة فريدة من نوعها لأنها مؤسسة جامعية مكثفة في البحث ولأنها مزود يحتكر تعليم المعلمين الأولي وتطوير القيادة داخل سنغافورة، حيث يعد NIE مسؤولًا عن البرامج الرئيسية التي يكملها المعلمون في طريقهم إلى القيادة، مثل برنامج الإدارة والقيادة في المدارس the Management and Leadership in Schools (MLS) لرؤساء الأقسام وتمرين موقف القيادة the Leadership Situation Exercise (LSE) وبرنامج القادة في التعليم Leaders in Education Programme (LEP)، وتم إطلاق برنامج القادة في التعليم (LEP) في عام ٢٠٠١م، والبرنامج بلا شك هو الأكثر شمولاً بين أنظمة التعليم عالية الأداء، يغطي محتواه الأنظمة والتفكير المستقبلي ، والتعلم التنظيمي ، والتعامل مع التعقيد بالإضافة إلى الجوانب التشغيلية للقيادة. ويتضمن أيضًا زيارة لمدة أسبوعين إلى بلد آخر ومشروع عمل إبداعي (CAP) ، حيث يقترح

المشاركون وينفذوا "تغييرًا ذا قيمة مضافة" في مدرسة مختلفة عن مدارسهم، ويعكس الطبيعة الصارمة لنظام التعليم في سنغافورة لاختيار المديرين وتنميتهم وإرشادهم، ويعتمد على نهج الجدارة، وتستخدم المشاريع الممتدة داخل المدرسة والبحث الإجرائي كطريقة لتطوير تجارب التعلم الصعبة والديناميكية والمفتوحة والتي يمكن أن تطور مفكرين نظاميين حقيقيين للمدارس (Greany, 2018, p. 10) .

٤) خصائص ومكونات برامج إرشاد المديرين الجدد في سنغافورة.

يتم وصف برامج إرشاد مديرين المدارس الجدد من خلال برنامج القادة في التعليم على النحو الآتي:

أ- **برنامج برنامج "القادة في التعليم" the Leaders in Education Programme (LEP)**

تم إطلاق برنامج "القادة في التعليم" (LEP) التابع لـــ (NIE) في مارس ٢٠٠١م، ويعد برنامجًا بارزًا يقوم بإرشاد مديرين المدارس الجدد والمديرين المحتملين ليكونوا قادة فاعلين، ويحتوي على جلسات تفاعلية في القيادة والإدارة الإستراتيجية لتوجيه عملية صنع القرار والإصلاح التنظيمي، ويتم تنظيمهم في مجموعات، وتختار وتعين الوزارة المرشدين الذين يشاركون في البرنامج، ويكون البرنامج الإرشادي لمدة ستة أشهر، والمبدأ الأساسي لهذ البرنامج أنه "بما أن ما يعرفه المديرون الجيدون وممارسته هو ضمني إلى حد كبير، وأن المديرون المبتدئون يواجهون عديد من التحديات والقضايا، ويحتاجون إلى مساعدة من نظرائهم الراسخين في إيجاد "موطئ قدم" لهم في السنة الأولى لمنصب المدير؛ فإن LEP يتضمن الإرشاد الفردي للمشاركين من قبل مدير المدرسة المعين بشكل مناسب، يتم فيه نقل القيم من قادة المدارس ذوي الخبرة إلى القادة الطموحين والجدد، في ظل منح المدارس مزيدًا من الاستقلالية لاتخاذ القرارات في المواقف المعقدة (the Leaders in Education Programme [LEP], 2011, p. 10).

ويهدف LEP إلى إنتاج مديرين ذوي قدرة عالية يعملون كمحفز للتغيير والابتكار، وإكساب المديرين الجدد مجموعة المهارات المحددة والمختارة بعناية في ضوء معايير القيادة الوطنية، ليكونوا قادرين على المساهمة بشكل كبير في تحسين المدرسة في المستقبل. كما يهدف إلى تطوير القدرة على القيادة القائمة على القيم، والهادفة،

والتطلعية، والمرتكزة على كل من القيادة القوية للأفراد والقيادة التعليمية (Ng, F. S., 2007).

وبرنامج LEP مصمم لتلبية الإصلاحات التعليمية في سنغافورة، بهدف تطوير "القدرة على القيادة" الحالية والمستقبلية في عالم يزداد تعقيدًا، وهذه القدرة على القيادة ستكون مدفوعة بالقيم وهادفة ومبتكرة وقادرة على النجاح في ظروف سيئة التحديد، ويتطلب تحقيق أهداف البرنامج الواسعة والعميقة بنية تعليمية نابضة بالحياة تعتمد على المشاركة النشطة والمستمرة في مجتمع الممارسة المهنية، حيث يتم تحديد ما سيتعلمه المشاركون من خلال التفاعلات العميقة والمشاركة النشطة في العمليات الغنية مثل التعلم بالعمل والحوار والتفكير والمنظورات الخارجية وما إلى ذلك. بعبارة أخرى، سيخلق المشاركون بنشاط المعرفة الشخصية والمعرفة بالمحتوى (Ng, D. F. S., 2013, p. 426).

ويرتكز برنامج LEP على تطوير رأس المال البشري. وفي هذا الصدد، فإن اختيار المديرين في LEP هو اختيار شامل وصارم، يعتمد على إجراء تقييم مستمر للمعلمين الطموحين في القيادة، ومنحهم فرص التعلم والتدريب والتطور، وعلى نتائج هذا التقييم، وعلى أدائهم في مرحلة القيادة الوسطى والأدوار الإشرافية، وغالبًا ما يكونوا المديرين المشاركين في آواخر الثلاثينيات من العمر. ويتم توفير راتب مقابل الاشتراك في البرنامج، بالإضافة إلى مكافآت أثناء البرنامج بدوام كامل، تحت مظلة الاستثمار الضخم في رأس المال البشري، كما يُنظر إلى الحافز أيضًا على أنه شكل من أشكال التقدم الوظيفي وتنمية المواهب .(Jayapragas, 2016, p. 97)

وبالنسبة لاختيار المرشدين. فيتمتع هؤلاء المرشدون بسجل حافل بالإمكانيات الجيدة وتقييم الأداء، وقد اجتازوا بنجاح سلسلة من الاختبارات ومقابلات الاختيار التي أجرتها وزارة التربية والتعليم، وبعد اختيارهم تتولى وزارة التربية والتعليم رعايتهم بشكل كامل، قبل الانخراط في LEP بدوام كامل ويحصلون على راتب خلال فترة الإرشاد (Jayapragas, 2016, p. 94).

تم تصميم LEP بيشمل عدة مكونات للتعلم هي (Ng, D. F. S., 2013, pp. 129-430; Ng, P. T., 2015, p. 372):

١. **النقابات Syndicates**. حيث يجتمع المشاركون بانتظام في مناقشة مجموعة صغيرة تسمى النقابة من أجل تكثيف التعلم الذي يحدث في محيط المدرسة، والنقابة هي عنصر أساسي في البرنامج. تتكون النقابة من مجموعة من خمسة أو ستة مشاركين ، ويعمل عضو هيئة التدريس أو المرشد كقائد نقابي، سيراقب القائد تعلمهم خلال البرنامج، بما في ذلك التعلم القائم على المدرسة، والتعلم من الزيارة الدولية، والتعليم القائم على الفصول الدراسية الأوسع. وبالتالي ستنمو علاقة تعلم مكثفة بين المشاركين وقائد نقابتهم وبين المشاركين. يعقد الاجتماع النقابي على أساس أسبوعي، بما يشكل مجموعة دعم مستمرة، وشبكة دعم مستدامة، وبيئة آمنة، يمكن للمشاركين طرح القضايا والأسئلة والأفكار ومناقشتها، ويوفر تبادل الأفكار، والروابط العاطفية، ويتولى المرشد تقديم المشورة والتوجيهات المفيدة خاصة الدعم في حالات الأزمات والتعامل مع المعلمين والعاملين أصحاب الأداء المنخفض، أو التعامل مع مشاكل الانضباط، ويساعد المديرين على تسهيل القيام بأدوارهم الإدارية، والإعداد الجديد، وتعلم القيم والمعرفة والمهارات المطلوبة لتحمل المسؤوليات المعقدة وهناك أربع وظائف رئيسية للنقابة على النحو التالي:

- سوف يدعم المشاركون بعضهم البعض أثناء تنفيذ المشاريع في المدارس.
- تشجيع التفكير المتباين والاستكشافي من خلال المحادثات، ومناقشة المواد التي تم تناولها خلال الندوات كل أسبوع ودمج الأفكار التي تبدو منفصلة.
- مناقشة القضايا الحالية ذات الاهتمام ، بعد أن قاموا بالقراءة التمهيدية والبحث عن المعلومات.
- الانخراط في مناقشات عميقة مع متحدثين خاصين ومع المرشدين.

٢. **السيمنارات/الندوات Seminars**. يتم توفير الكثير من المواد التعليمية في شكل محاضرة عن طريق القراءة المسبقة. على الرغم من أنه لا يزال هناك بعض المدخلات الأساسية من المحاضرين ، إلا أن الجلسات في الفصول الدراسية تكون

تفاعلية للغاية، والاعتماد على استقدام متحدثين زائرين لإثراء النقاش والحوار. وهذا يتماشى مع الاتجاهات بعيدًا عن التعليمات "من أعلى إلى أسفل" ونحو الإدارة الذاتية الاستباقية للمتعلم.

٣. **مجلة التعلم Journal**. تهدف مجلة التعلم إلى معالجة عمق المعرفة وخبرات التعلم طوال مدة LEP. يُتوقع من المشاركين التفكير في افتراضاتهم الخاصة حول الإدارة والقيادة والتعليم والتعلم وفحصها وطرح الأسئلة عليها ومقارنتها مع تلك التي تدعم تجارب التعلم المتنوعة التي تمت مواجهتها في LEP من خلال الزيارات الدولية ومشروع الابتكار والندوات الخاصة بهم.

٤. **المكون الدولي International component**. تزور كل مجموعة/نقابة دولة أخرى لمدة أسبوعين حيث ستسعى إلى فهم الطرق التي يتم من خلالها إدارة التحول والابتكار والتحسين في كل من قطاعي الأعمال والتعليم. يتم تسهيل التعلم من قبل قائد النقابة المصاحب من خلال استخلاص المعلومات بانتظام.

٥. **التعلم الصناعي Industrial learning**. يزور المشاركون منظمات الأعمال ويتفاعلون مع كبار المديرين التنفيذيين والموظفين. والغرض من ذلك هو تحمل مسؤولية التعلم المهني الشخصي من خلال تعلم معرفة كيفية قيام مؤسسات الأعمال بوضع استراتيجياتها في القيادة والإدارة. كما سيتعرض المشاركين على طرق مختلفة للتفكير في القضايا المتعلقة بالقيادة ولتكوين فهم لكيفية إضافة القيمة إلى المنظمات التي تختلف عن تلك الموجودة في التعليم.

٦. **الحوار Dialogue**. المشاركون لديهم جلسات مختلفة للدخول في حوار مع كبار المسؤولين الإداريين من وزارة التربية والتعليم. الغرض من هذه الحوارات هو توفير رابط بين النظرية والممارسة وتطبيق السياسة.

٧. **بناء المعرفة من خلال مشروع الابتكار**. يقضي المشاركون وقتًا أسبوعيًا منتظمًا في مدرسة مخصصة لتنفيذ مشروع ابتكار رئيسي. يتلقون الدعم والإرشاد من مدير المدرسة والمشرف من المنطقة التعليمية وعضو هيئة التدريس بالجامعة. من المتوقع أن يساعد المشروع المدرسة على تحسين ممارسات القيادة والإدارة التي تؤدي إلى

تعلم المديرين ويقصد بها أن تكون تجربة تعليمية عميقة للمشارك. وتتاح للمشاركين مرافق المدرسة التي يتم تنظيم البرنامج فيها، وتعتبر المدرسة منصة للمشاركين لخلق معرفة جديدة. في الوقت القصير الذي يقضونه في التعلق بالمدرسة، يجب عليهم قيادة الآخرين (المعلمين والطلاب وأولياء الأمور) للقيام بأشياء جديدة ويجب عليهم إيجاد طرق مختلفة للقيام بالأشياء الموجودة. الهدف من إنشاء معرفة عملية جديدة هو الارتقاء بالمدرسة إلى مستوى أعلى من الإنجاز، ويوفر المشروع للمشاركين تحدي الممارسات الحالية من خلال النظر إلى المدرسة من وجهة نظر نقاط قوتها، ثم تحديد مجموعة من فرص الابتكار. من هذه الفرص ، سيختار المشاركون فكرة محتملة لابتكار مهم نسبيًا، وبذلك فالعنصر الأساسي في مشروع التعلم هذا هو ظهور فكرة إبداعية قابلة للتطبيق.

ومشروع العمل الإبداعي the Creative Action Project (CAP) كان التغيير الرئيسي في تصميم LEP في عام ٢٠١٠م، وينطوي على أن المشاركين يقترحون ويعملون على "تغيير القيمة المضافة" في مدرسة غير التي يعملوا بها، حيث يلتحق فيه المدير المشارك في مدرسة غير تلك التي يعمل بها، ويطلب منهم تقديم خطة مستقبلية ويتصوروا ما ستكون عليه المدرسة في غضون (١٠) إلى (١٥) عامًا، وإقناع طاقم المدرسة والعمل معهم لوضع نموذج أولي لمكون رئيسي في رؤيتهم المستقبلية، وكيفية مواءمة رؤيتهم طويلة المدى وتكييفها مع الاحتياجات المحددة لمدارسهم، وتتاح لهم مرافق المدرسة وبعض المعلمين والوحدات المدرسية لتجريب وتطبيق جزء من خطتهم المستقبلية، وهذا يمثل تحديًا في التفكير المستقبلي، وفي أن المديرين المشاركين ليس لهم أية سلطة داخل المدرسة التي تنظم البرنامج، وعليهم العمل في بيئة مدرسية مختلفة عن سياق مدرستهم، وتتوقع CAP من المشاركين LEP القيام بنفس عملية الموازنة التي يتعين عليهم القيام بها كمديرين، ولكن يتعين على المشاركين تبرير كيف تكون الفكرة قابلة للتطوير والاستدامة، ويتم تشجيع المشاركين على تنفيذ نموذج أولي في المدرسة المرتبطة يرتبط ارتباطًا مباشرًا بالمنهج وطرق التدريس والتقييم، كما يتعين على المشاركين التفكير في تحديات التنفيذ الخاصة بالنموذج الأولي وتحديات التنفيذ المحتملة في خطة التوسع لتطوير المعرفة التشغيلية (NIE, 2013, p. 5; Ho & Koh, 2018, p. 51).

والغرض من CAP هو إعطاء المدير المشارك في البرنامج فرصة لاقتراح والعمل على تغيير القيمة المضافة في المدرسة، كما يتعين على المشارك LEP التفكير في تحديات تنفيذ المشروع، ويقدم هذا المشروع منصة لبدء محادثات مثمرة وانعكاسية بين المرشد والمدير المشارك في LEP، على الرغم من أن الإرشاد يتجاوز حدود المشروع ليشمل نطاقًا أكثر شمولية (Tee, 2012, p. 29).

وفي ظل CAP يستكشف المرشدون مع المديرين والمعلمين الممارسات المبتكرة في تطوير المناهج وطرق التدريس والتقييم وتنمية العاملين وتحسين الأداء، وابتكار قيمة مضافة للنظام المدرسي، على أن ينتج عن المشروع ممارسات جديدة في المدرسة تكون قبلة للتطوير والاستدامة. كما يعتبر المشروع أحد أهم أدوات التعلم الذي يوفر التكامل بين الإرشاد والدورات التدريبية والعمل الميداني والتفكير في المعتقدات والقيم حول القيادة والإدارة المدرسية وطرق تطويرها (Jayapragas, 2016, p. 94).

وبذلك، يعد CAP مكونًا حاسمًا في LEP حيث يتأقلم المشركون مع السياق المدرسي، وتعلم كيفية التعامل مع التعقيدات المضمنة في وضع تصور للمشروع وتنفيذه. ومن خلال CAP، يتم وضع المعرفة التي اكتسبها المشاركون من خلال الدورات والمنتديات الأخرى موضع التنفيذ. ومع ذلك ، يتعين عليهم ممارسة قيادتهم في معالجة قضايا إدارة التغيير بشكل استراتيجي ومنهجي في مدرسة غير مألوفة مع عدم وجود شعور مريح باليقين. مع ملاحظة ان المشاركين لا يتمتعون في LEP بأي رتبة أو سلطة داخل المدرسة، ويجب أن يكونوا قادرين على العمل مع المدير الحالي ونائب المدير والمعلمين في المدرسة المرتبطة بهم في تعزيز رؤية المدرسة (أي ١٠-١٥ سنة في المستقبل) وتنفيذ التغيير كجزء من تلك الرؤية. المهم هو أن CAP لا يمكن أن يكون مجرد تمرين نظري ولكن يجب أن يضيف قيمة إلى مدرسة التدريب، كما تساعد CAP المشاركين على تطوير القدرة على التكيف والمرونة للتعامل مع التعقيد (Ng, P. T., 2013, p. 69).

وبذلك، فإن CAP يساعدهم في المجالات التالية (Ng, P. T., 2013, p. 73):

- تعلم إجراء "المستقبل": أن يكون المدير أكثر وعياً بالاتجاهات والتطورات العالمية.
- تعلم التأقلم: لترجمة النظريات والأفكار إلى تخطيط وتنفيذ فعالين للإصلاحات المدرسية التي تناسب الواقع على أرض الواقع.
- تعلم التكيف والمرونة: للتنقل ببراعة في بيئة غير مألوفة وغير متوقعة.
- تعلم التعاون: لتزدهر في العمل مع الآخرين وبدء وتنظيم مثل هذا التعاون.
- توفر تجربة CAP تقديرًا أعمق لديناميكيات المواقف المدرسية.
- يستفيد النظام التعليمي من تطوير قادة مدارس جدد أصبحوا الآن أكثر قدرة على التعامل مع التعقيدات المتزايدة المرتبطة بقادة المدارس.

وبذلك يركز محتوى البرنامج على حلقة عمل انعكاسية مستمرة ويساعد على زيادة وعي المديرين بأدوارهم وتنمية "عقول" قادة المدرسة، فالطريقة التي يفكر بها القائد (عقولهم) ستؤثر على أفعالهم (أدوارهم)؛ ومن ثم فمن المهم للمديرين أن يفكرون في أفعالهم في "الأدوار" المختلفة لتحسين "عقولهم". كما يشمل البرنامج قيام المديرين بإجراء دراسات الحالة، والحوارات مع كبار مسؤولي وزارة التعليم، ورحلة دراسية خارجية، حيث تتيح الرحلة الدراسية للمشاركين اكتساب معرفة مباشرة حول مبادرات التعليم الجديدة (Jayapragas, 2016, p. 94).

كما يستند برنامج LEP إلى نظرية الفعل، والتي تدفع نحو إنتاج مديرين لديهم القدرة على تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية ترعى الطلاب والمعلمين المبتكرين. حيث تستند هذه النظرية التي تم تبنيها إلى حقيقة أن تدريب القيادة المدرسية عالي الجودة ، مثل LEP، يهيئ المديرين الجدد والمعلمين الطموحين لقيادة المدارس إلى مجالات جديدة من التميز التعليمي، والتي بدورها يجب أن تحسن التدريس والتعلم، ونمو الطلاب وإنجاز الطلاب، ووسيلة لتنمية وتعزيز ثقافة التعلم بين القوى التعليمية، فالمديرون الأكثر خبرة يرشدون المديرين الجدد، والمديرين يرشدون المعلمين، وفي هذه الحالة يتم توفير قادة مؤهلين للمدرسة (مثل المديرين المتوسطين والقادة المعلمين وما إلى

ذلك)، كما يستند LEP إلى فلسفة البنائية الاجتماعية، حيث يركز على السياق الثقافي والاجتماعي الذي يحدث فيه التعلم، فعلى سبيل المثال، في التفاعل بين المشاركين في LEP، يتم إنشاء المعرفة وتبادلها بدلاً من اكتسابها، ويجب على المديرين أيضًا التفكير في معتقداتهم وتصرفاتهم، والتأمل في الأشياء التي يقوموا بها والافتراضات التي يفترضونها، فالبنائية الاجتماعية تفترض أن المتعلمين يتعلمون بشكل أفضل مع بعضهم البعض ومن بعضهم البعض، وينخرط المشاركون أيضًا في التعلم بطريقة يُتوقع منهم أن يكونوا قدوة وقيادة فريق العمل والطلاب وأولياء الأمور (Jayapragas, 2016, pp. 95-96).

وأثبتت نتائج برنامج LEP أن المديرين المشاركين استفادوا من المشاركة المفتوحة والتأمل الذاتي، ومن التجارب والمشاريع الميدانية التي قاموا بها، ومن واستجابة مرشديهم لاحتياجات التعلم الخاصة بهم. وشعروا بمزيد من الثقة. وتتلخص النتائج في عدة جوانب هي(Jayapragas, 2016, pp. 97-98):

- اكتساب القدرة على التعلم الذاتي في المستقبل.
- للتعامل مع التعقيدات التي تعكس تحديات القيادة المدرسية في سياق الحياة الواقعية.
- المساهمة في ابتكار ممارسات تحسن الأداء المدرسي وتجريب هذه الممارسات مع المرشد.
- المساعدة على إحداث تغيير هادف في المدرسة.
- توسيع اتصالات المدير بالشبكات المهنية مع المرشدين والأقران.
- تعلم التأمل والتفكير النقدي في طريقة تكييف الممارسات الجيدة لتناسب سياق مدرستهم.
- تعلم التأقلم والتكيف مع التغييرات التربوية.
- تعلم المرونة ومهارات التواصل بناء العلاقات الاجتماعية المهنية.
- تعلم التعاون مع المرشدين والمعلمين في نموذج التنظيم الذاتي.
- مساعدة نوابهم والمعلمين الطموحين على أن يكونوا مديرين جيدين في المستقبل.

ويظهر بوضوح سلوك التعلم التعاوني في هذا البرنامج مع التركيز القوي على التعلم أو مساعدة الآخرين على التعلم، حيث يؤدي البرنامج الإرشادي إلى مساعدة المديرين على إعادة هيكلة إدارة المدرسة، كما يبدو أن سلوك التعلم التعاوني يمثل فائدة واضحة للنظام التعليمي في سنغافورة، ويظل عديد من المرشدين والمديرين على اتصال مع بعضهم البعض بعد انتهاء مدة البرنامج الإرشادي، كما يمكن توضيح سلوك التعلم التعاوني الناشئ لمديرين المدارس من خلال الخصائص الخمس التالية للبرنامج: أولاً، يمكن لمديرين المدارس التعلم من خبراتهم وأيضًا التعلم من خلال التفاعل مع زملائهم المديرين الآخرين، وكذلك من خلال برامج التدريب الرسمية التي يجريها المرشدين. وثانيًا، يمكن للمديرين أن يشاركوا في تطوير مبادئ المستقبل. وثالثًا، يمكن لمديرين المدارس العمل مع أقرانهم في الدعم المتبادل للإدارة الفعالة للمدارس. ورابعًا، يمكن لمديرين المدارس الاستمرار في تحسين وضعهم المهني بالصورة التي يقدمونها. أخيرًا، يمكن للمديرين إثبات ممارسة النظرية في استكمال مساهمات المعلمين الإداريين. وبذلك فإن الموضوع الأساسي لخصائص هذا البرنامج هو السلوك التعاوني. كما أن الخاصية الثانية لبرنامج LEP هي علاقات التعلم غير الرسمية، حيث شكّل مديرو المدارس علاقات تعلم في العمل مع "زملائهم المديرين" الآخرين أثناء حضورهم البرنامج الإرشادي، وتمثل ذلك في المناقشات الثنائية والجماعية، وتبادل الآراء والأفكار، والزيارات التعليمية، بما عزّز بناء شبكة للتعلم من المديرين تدعم التواصل والتعلم المستمر، وتوفير التطوير المهني المستمر للمديرين، كما أن امتلاك القدرة على الارتباط بـــ الأقران أسهم في الحد من هذا الشعور بالعزلة ويوفر الدعم التنموي ويعزز الثقة للمديرين الجدد خلال فترة التغيير وعدم اليقين. (Hean, 2009, pp. 163-165) .

وبذلك، يقوم المرشدون في هذا البرنامج باستخدام أربعة استراتيجيات أثناء البرنامج الإرشادي، وهي: دعم الأقران، والتعاون، والتعلم المتبادل، والتدريب. ويتمثل دور المرشد في"توفير الفرص للمشاركين في للعمل معهم من خلال الملاحظة، وتشكيل الأدوار والمشاركة في عملهم، وتشمل المهارات التنفيذية ما يلي: العلاقات الإنسانية، والإدراك الحسي، والقيادة، والتنظيم، والتصوير، وتحليل المشكلات، والاتصال اللفظي،

والاتصال الكتابي ومهارات بناء العلاقات، كما يُطلب من المرشدين مشاركة المديرين في القرارات الكبيرة والصغيرة والروتينية وغير المتوقعة المتعلقة بإدارة المدرسة. من ناحية أخرى ، يتمثل دور المدير في LEP في "الاستثمار" في مشروع "التطوير في الابتكار" للمدير الطموح في المدرسة المضيفة حيث يجب أن ينتج عن المشروع نتائج قابلة للتسويق للمدرسة (Hean, 2009, pp. 167-168) .

كما يحتوي البرنامج على الشراكات الدولية في التعلم. فيتم جزء كبير من التعلم من خلال شراكات قوية مع المدارس ومنظمات الأعمال والمؤسسات التعليمية في كل من سنغافورة وخارجها وبدعم من التعلم في الفصل الجامعي والدروس التعليمية. كما يتعرض هؤلاء المشاركون للقيادة في منظمات الأعمال والأفكار من مصادر مختلفة، بما في ذلك المنظمات الحكومية. ولتعزيز مثل هذه التأثيرات تتم دعوة المسؤولين الرئيسيين من وزارات التعليم والمدنية والوزارات الأخرى للانخراط في حوار مع المشاركين ومراقبة بعض العمل المنجز في البرنامج. كما ان هناك أيضًا مكون دولي للبرنامج. هذه زيارة دولية مدفوعة التكاليف مدتها أسبوعان من قبل المشاركين بقيادة رئيس النقابة ومدير مدرسة ثانوية. يقوم الفريق بالتحقيق في الممارسات المبتكرة الناجحة في الخارج ، وإجراء التحليلات النقدية ، واكتساب رؤى مهمة حول كيفية إدارة الابتكار التعليمي في سنغافورة. إن إدراج هذا المكون ، رغم أنه ليس فريدًا ، يوفر منصة موسعة للتعلم على المسرح الدولي. بما يؤثر على كيفية قيام القادة بإعادة تشكيل وإعادة تركيز تعلم الطلاب وتنميتهم في سنغافورة (Ng, F. S., 2015, p. 7).

ووفّر البرنامج الإرشادي فرصة لتبادل الخبرات بين مجموعة المديرين الجدد الذين يعملون تحت قيادة نفس المشرف بتبادل الزيارات المدرسية بين هؤلاء المديرين، وكذلك فرصة الزيارات الخارجية والرحلات التعليمية خارج سنغافورة في فنلندا ونيوزيلندا وهونج كونج وغيرها، من أجل تبادل الثقافات وتنمية القيادة العاملية لدى المديرين الجدد، وإتاحة فرص التوأمة مع مدارس خارجية، وإقامة الشراكة مع المدارس الأجنبية والدولية داخل سنغافورة (ASP, 2021).

ويمكن استنتاج بعض الملاحظات على النحو الأتي:

- LEP كان انتقالًا من تدريب قادة المدارس ليكونوا إداريين إلى تدريبهم ليكونوا قادرين على التصور ، وليكونوا قادرين على التفكير والتخطيط الاستراتيجي.
- LEP قائم على الابتكار تطوير قادة "ذوي رؤية" و "مستقبليين" يمكنهم باستمرار الابتكار من أجل "تطوير المدارس للغد".
- الابتكار كان التركيز الرئيسي للبرنامج من خلا المشروع الذي يعده وينفذه المدير المشارك.
- يتضمن محتوى البرنامج التفكير المنظومي والتعلم التنظيمي والتعامل مع التعقيد المدرسي.
- إنتاج وإدارة الابتكارات والتغييرات محليًا وخارجيًا من خلال فرصة زيارة دول أخرى في رحلة برعاية كاملة لمدة أسبوعين.
- أحد الأهداف الرئيسية للمشروع هو تمكين المدراء المحتملين من تطوير المهارة الإستراتيجية والتفكير المستقبلي، وتوقع التحديات والاستعداد لها، واستكشاف الفرص وكيفية استثمارها.
- يظل الخريجون من نفس مجموعة LEP على اتصال مع بعضهم البعض ، مما يشكل أخوة أو شبكة مهنية وشخصية يمكنهم الاستفادة منها للحصول على دعم وتوجيه الأقران.
- يتمرن المديرون على القيادة بممارستها من خلال مشروع ميداني في مدرسة تابعة للبرنامج تحت إشراف مرشد خبير ومدير المدرسة التي يتم فيها البرنامج.
- يتعلم من خلال CAP مهارات القيادة، والعلاقة بين النظرية والممارسة من خلال فهم أهمية وضع السياق والتعرف على ما يمكن أن ينجح.
- تتاح للمديرين المشاركين الفرصة لتنفيذ المشروع على أرض الواقع في أحد فصول أو وحدات المدرسة، ودراسة نتائج التنفيذ فعليًا، والنتائج المحققة، والصعوبات التي واجهته وكيفية التغلب عليها.

ثانيًا. السياق الثقافي والمجتمعي لإرشاد مديرين المدارس الجدد في سنغافورة.

جغرافيًا ومجتمعيًا. تدعم ميزات الجغرافيا والديموغرافيا في سنغافورة نظامها التعليمي المركزي والمسيطر عليه بيروقراطيًا. ففي حين أن عدد السكان قد نما من (١,٨) مليون في عام ١٩٦٥م إلى (٥,٩) مليون في عام ٢٠٢٠م؛ إلا إنها لا تزال دولة صغيرة نسبيًا، وغالبية السكان من الصينيين (٧٥٪)، مع أقليات عرقية من الملايو (١٥٪)، والهنود (٧.٤٪)، والأوراسيويين والأعراق الأخرى، وينعكس قلة عدد السكان في وجود نظام مدرسي صغير، ففي عام ٢٠٢٠م لم يكن هناك سوى (٣٢٥) مدرسة ابتدائية وثانوية. وكدولة "مدينة جزرية"، فإن سكان سنغافورة حضريون ومركزون بكثافة، ومن هنا جاء العدد الصغير نسبيًا من المدارس وحجمها الموحد. ويبلغ متوسط عدد الطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية (١٥٠٠) و (١٣٠٠) طالب على التوالي، بالإضافة إلى ذلك، يتم توزيع السكان الحضريين والعدد الصغير نسبيًا من المدارس عن كثب على جزيرة تبلغ مساحتها (٣١) ميلاً فقط من الشرق إلى الغرب و (١٧) ميلاً من الشمال إلى الجنوب. ويوجد قطاع خاص صغير جدًا (مثل المدارس الدولية)، حضرها بشكل رئيسي المغتربون. ومع مرور الوقت، سعت حكومة سنغافورة إلى تعزيز الاختيار والتميز من خلال السماح بتنوع متزايد داخل نظام المدارس الحكومية (على سبيل المثال، المدارس المستقلة التي تتمتع بقدر أكبر من الاستقلالية عن المدارس الحكومية الأخرى، والمدارس المتخصصة التي يركز بعضها على التدريب العملي والتعلم العملي، مما يسمح للمدارس بتطوير "مجالات" خاصة بها مثل الروبوتات أو الصحافة. والاتجاهات نحو تنويع أنواع المدارس والمناهج هي سياسات حكومية سنغافورية واعية ومدروسة في السعي وراء المزيد من الاختيار والتميز، والغرض منها هو تجنب مآزق التجانس المفرط بين خريجي المدارس وفي نفس الوقت الحفاظ على نظام مدرسي من الطراز العالمي . (Worldometer, 2020;Dimmock et al., 2021, p. 216)

وسنغافورة تتكون من ثلاث مجموعات عرقية رئيسية ومجموعة كاملة من العمال الدوليين على جميع مستويات المجتمع، حيث يصل الأطفال إلى المدرسة وهم يتحدثون لغة الماندرين والتاميل والأوردو والهندية أو لغات أخرى ، ويطلب من المدارس تعليمهم اللغة الإنجليزية وتطوير كفاءتهم في لغتهم الأم أيضًا. بسبب أنماط السكن ، المدارس

المختلفة لديها اختلافات مختلفة من المجموعات العرقية. بدون الكثير من الموارد الطبيعية ، فهي تعلم أن شعبها هم أعظم مواردها، لذلك تمتلك قوة تدريسية وإدارية متنوعة للعمل في مدارسها المتنوعة هو حاجة وهدف لوزارة التربية والتعليم (Sclafani, 2008, p. 2).

وكما هو في السياق الآسيوي (بما في ذلك سنغافورة) ، فإن قيم العمل الثقافي متجذرة بعمق في الكونفوشيوسية، ويتم التركيز بشكل كبير على احترام السلطة والتقاليد، وتقوى الأبناء وعلاقات القرابة في مكان العمل. قد تعيق مثل هذه القيم الثقافية علاقة التدريب الحقيقية بين المشرف والمرؤوس (Boon, 2021).

وسياسيًا. تأسست جمهورية سنغافورة في عام ١٩٦٥م عندما انفصلت الدولة المدينة عن ماليزيا، بعد فترة ليست طويلة من نهاية الحكم الاستعماري البريطاني في عام ١٩٥٩م، ويوصف النظام السياسي في سنغافورة بأنه استبدادي وعملي، وهيكلها الإداري شديد المركزية وعقلاني وقانوني، وهيكل سلطتها مركزية للغاية، وتعتمد على التحكم من أعلى إلى أسفل مع قيود صارمة على الحريات المدنية، وذلك من خلال استمرار حزب سياسي واحد وهو حزب العمل الشعبي، الذي تولى السلطة منذ الاستقلال حتى الآن، وتدار من قبل البيروقراطيين في الجدارة حيث تكتسب السلطة من خلال المعرفة والإنجاز الأكاديمي والأداء والولاء للأمة وسياساتها، لذلك فالمدارس في سنغافورة تقليديًا تُدار بلنظام المركزي "من أعلى إلى أسفل والقيادة والسيطرة، وتتحكم في المدارس وزارة التربية والتعليم (Tan & Dimmock, 2014, pp. 748-749).

وتاريخيًا. كان تطور سنغافورة منذ عام ١٩٦٥ مدعومًا بثلاثة مفاهيم بارزة، توفر جميعها السياق لفهم أهمية وطبيعة القيادة المدرسية في سنغافورة. يشرح اثنان من المفاهيم الثلاثة (الدولة التنموية والليبرالية الجديدة) وضع الدولة فيما يتعلق بالحوكمة، والسيطرة على الحياة العامة والتنمية الاقتصادية. والثالث (الجدارة) ففي وقت مبكر من تأسيس الجمهورية تم اعتباره القاعدة الاجتماعية الفلسفية التي يقوم عليها التنظيم الاجتماعي، وتصنيف الموهبة، والمكافأة الفردية، حيث يُنظر إلى القيادة في حد ذاتها على أنها شرط حيوي وضروري لاستمرار نجاح سنغافورة، فبالنسبة لجزيرة صغيرة ذات موارد طبيعية محدودة، غالبًا ما يُنظر إلى جودة مواردها البشرية على أنها ذات

أهمية قصوى. وبالتالي ، ينظر القادة السياسيون إلى التعليم والقيادة على أنهما أمران حاسمان لاستمرار التنمية المستقبلية والقدرة التنافسية لسنغافورة. في الواقع ، تُمنح القيادة أولوية رسمية وصريحة والاعتراف بها كفضيلة يجب تنميتها من المدرسة الابتدائية وما بعدها (علـــى سبيل المثال من خلال نشاط المناهج الدراسية ومسؤوليـــة الطـــلاب) ، والتـــي يبـــدو أن القليـــل مـــن المجتمعـــات الأخـــرى قـــادرة أو مستعـــدة لمحاكاتها (Dimmock et al., 2021, p. 217).

واقتصاديًا. بالرغم من أن سنغافورة دولة جزيرة صغيرة تفتقر إلى الموارد الطبيعية؛ فإن شعبها مفتاح النمو الاقتصادي والازدهار. ويمكن تمييز منطق السوق الليبرالية الجديدة بوضوح في سنغافورة في مظهرين على الأقل، أولاً، برنامج العمل الشعبي – دافع عن الاقتصاد الذي يحركه السوق، والذي شجع ، جنبًا إلى جنب مع الاستقرار السياسي، نمو قطاع مصرفي ومالي عالمي رئيسي. لقد جعل موقع سنغافورة الاستراتيجي على طرف شبه جزيرة الملايو منها منذ فترة طويلة ميناء رئيسيًا، والذي نما الآن ليصبح أحد أكثر الموانئ ازدحامًا في العالم، حيث تعتبر سنغافورة كمركز تجاري من أكثر مراكز عدم التدخل في العالم. ثانيًا، تم وصف حزب العمل الشعبي على أنه يقدم أيديولوجية مناهضة للرعاية الاجتماعية، وفي قلب السياسة العامة لسنغافورة يكمن مفهوم "الجدارة" – روح المسؤولية الذاتية والفردية التي يؤكدها افتراض أن أي شخص لديه موهبة وجهد يمكنه تحقيق النجاح التعليمي والحياتي، فتم تبني "الجدارة" كمبدأ تنظيمي أساسي لدولة سنغافورة منذ استقلالها، وتم تأطير "الجدارة" كطريقة عادلة وفعالة لتخصيص الموارد، ومكافأة الأفراد الموهوبين الذين يعملون بجد والحماية من التراخي والمحسوبية، واختيار الأكثر جدارة أكاديميًا لشغل وظائف رفيعة المستوى من أجل القيادة السياسية المثلى والكفاءة الاقتصادية، وبذلك، تعد سنغافورة مزيجًا معقدًا من الاعتماد على الدولة للحصول على بنية تحتية للخدمات الاجتماعية عالية الجودة ، واقتصاد سوق حر تنافسي يشجع على المخاطرة، وريادة الأعمال والإبداع، والمواطن الذي يشرب قيم الاعتماد على الذات، والمسؤولية الذاتية، والاعتماد المنخفض على الرفاهية. وهذه بالنسبة لحكومة وشعب سنغافورة، هذه أكثر من مجرد مفاهيم – فهي عقلية راسخة بعمق لإدارة دولة المدينة وللناس لتأطير حياتهم. أنها توفر بوصلة أخلاقية

ونقطة مرجعية للسياسيين والبيروقراطيين وأولئك الذين في مناصب قيادية ، بما في ذلك مديرين المدارس، فالجدارة ـــــ الأساس الاجتماعي والسياسي ـــــ مقبولة إلى حد كبير كوسيلة لتخصيص مواهب الأمة (Dimmock et al., 2021, p. 218).

وبذلك، توصف سنغافورة بأنها دولة "نيوليبرالية تنموية" هجينة، مع نهج تحكم يجمع بين الديناميكيات التي تدعو في الوقت نفسه إلى الاعتماد على الدولة (المنطق "التنموي")، وفي نفس الوقت تؤول إلى المسؤولية تجاه الأفراد والمنظمات (منطق "الليبرالية الجديدة"). فمن ناحية، تولت الدولة سيطرة مركزية قوية على تطوير خدمات القطاع العام، مثل الإسكان والنقل والتعليم، وبالتالي ضمان مستوى عالٍ بشكل موحد من البنية التحتية الاجتماعية التي يمكن لمواطنيها الاعتماد عليها. تسعى الدولة "التنموية" إلى الشرعية السياسية من خلال التدخلات الفعالة لتعزيز الأداء الاقتصادي. تاريخيًا، وفقًا للسياسيين السنغافوريين، كان هذا النهج التدخلي ضروريًا لضمان الاستقرار الاجتماعي وتنمية رأس المال البشري الأمثل في ظل ظروف "الأزمة" والضعف. بالإضافة إلى ذلك، تتبنى دولة سنغافورة إلى حد كبير الوظيفة "الرعوية" لرعاية مواطنيها، على عكس الوظيفة "الإجرائية" للدول الأكثر ليبرالية سياسيًا فعلى سبيل المثال ، يوجد برنامج "ديمقراطي اجتماعي" متطور للغاية من التعليم العام والإسكان المملوك للدولة إلى حد كبير والمزود بالموارد الجيدة والمدعوم بدرجة عالية (Chua, 2017, p. 7; Liow, 2011, p. 241).

كما يحتل التعليم المرتبة الثانية في الميزانية الوطنية، مما يعكس التزام الحكومة بتعظيم تنمية الموارد البشرية. في قطاع التعليم، من المفهوم أيضًا سبب كون تنمية القيادة أولوية مستمرة، والعلاقة بين تنمية القيادة وسياسات التعليم مترابطة بشكل وثيق. تعتبر القيادة المدرسية عاملاً رئيسياً في نجاح المدارس وإصلاحات النظام التعليمي حول العالم وقد تم بحثها على نطاق واسع وترسيخها بشكل جيد (Choy et al., 2019, p. 70).

وتعليميًا. فمن المعالم الرئيسية في إصلاحات التعليم الأخيرة في سنغافورة رؤية "مدارس التفكير، أمة التعلم" Thinking Schools, Learning Nation (TSLN) التي توفر الإرشاد للتحول في نظام التعليم منذ عام ١٩٩٧م. أوضح الوزير الأول "جوه تشوك تونج" Goh Chok Tong، رئيس الوزراء آنذاك، أنها كانت بمثابة رؤية لبيئة تعليمية

شاملة، بما في ذلك الطلاب والمعلمين والمديرين وأولياء الأمور والعاملين والشركات والمنظمات المجتمعية والحكومة. "مدارس التفكير" هي رؤية لنظام مدرسي يمكنه تطوير مهارات التفكير الإبداعي وشغف التعلم مدى الحياة والالتزام القومي لدى الطلاب. "أمة التعلم هي رؤية للتعلم كثقافة وطنية، حيث يزدهر الإبداع والابتكار على كل مستوى من مستويات المجتمع، وتحت مظلة الرؤية الشاملة لـــ TSLN، تم إطلاق عديد من المبادرات، كل منها يعالج جانبًا مختلفًا من نظام التعليم. كانت أكثرها أهمية هي اعتماد نموذج مدفوع بالقدرة الذي يهدف إلى تكييف التعليم وفقًا لقدرات الطالب، ويهدف النظام التعليمي منذ ذلك الوقت إلى تطوير التماسك الوطني، والاستدامة والثقة في المستقبل من خلال تعزيز الشعور بالهوية والفخر واحترام الذات مثل السنغافوريين، كما تم تغيير معايير المناهج والامتحانات والقبول بالجامعة لتشجيع التفكير خارج الصندوق والمخاطرة، كما يشارك الطلاب الآن بشكل أكبر في أعمال المشروع وأسئلة التفكير العليا لتشجيع الإبداع المستقل والتعلم المتبادل. وفي عام ٢٠٠٤م، في خطاب رئيس الوزراء "لي هسين لونج" Lee Hsien Loong's خلال العيد الوطني لعام ٢٠٠٤م دعا المعلمين إلى "تدريس أقل" حتى يتسنى للطلاب "معرفة المزيد" وحمل هذا الاقتباس، والذي يتم الحديث عنه كثيرًا الآن في هذا البلد، وأصبحت عبارة جذابة في نظام التعليم في سنغافورة، وأدت إلى تغيير الطبيعة الأساسية للتعليم في سنغافورة، ففي عام ٢٠٠٥م، أوضحت وزارة التربية والتعليم هذا البيان الفلسفي لتعني تحويل التعلم من الكم إلى الجودة – "نوعية أكثر وكمية أقل" في التعليم. وهذا يتماشى مع الرؤية الوطنية "مدارس التفكير ، أمة التعلم" (Ng, P. T., 2008, pp. 5-6). وفي عام ٢٠١٠م أدخلت وزارة التربية والتعليم، إطار الكفاءات للقرن الحادي والعشرين، والذي يسعى إلى تطوير كل طفل إلى شخص واثق، ومتعلم موجه ذاتيًا ، ومساهمًا نشطًا ، ومواطنًا معنيًا، يتمثل التحدي الذي يواجه المدارس في تجاوز شكل المبادرات لإحداث تغيير تعليمي حقيقي وكبير ومستدام من خلال هذه المبادرات (Ng et al., 2015, p. 514) .

ويتم تصنيف نظام التعليم في سنغافورة من بين الأفضل أداءً في العالم على مدار الخمسة عشر عامًا الماضية، وتضمنت عوامل النجاح: الرؤية الواضحة، والإرادة

السياسية، والقيادة التربوية لوزارة التربية والتعليم، وتمحور العملية التعليمية على الطالب والقائم على القيم، والتركيز على رعاية وتطوير قدرة المعلم والقيادة على تنفيذ الإصلاحات المدرسية، وتوافر مجموعة طموحة وصارمة من المعايير والتقييم، وثقافة التحسين المستمر، والتوجه المستقبلي الذي يسعى إلى قياس ممارساتها التعليمية مقابل الأفضل في العالم(the Ministry of Education [MOE], 2020) .

ووزارة التربية والتعليم هي الأكثر تأثيراً في قطاع التعليم. تقوم الوزارة بصياغة وتنفيذ سياسات التعليم ، وهي مسؤولة عن تصميم المناهج وتخصيص الموارد. علاوة على ذلك ، فإنه يتحكم في تطوير وإدارة المدارس الحكومية والمدعمة الحكومية ويشرف أيضًا على المدارس الخاصة. ويعمل قسم المدارس بوزارة التربية والتعليم على ضمان إدارة المدارس بفعالية وأن التعليم المقدم يتوافق مع الأهداف الوطنية. علاوة على ذلك ، فإن الوزارة مسؤولة عن اختيار وتدريب وتطوير قادة المدارس. يتم الإشراف على قادة المدرسة وفريق قيادة المدرسة بالكامل وتوجيههم ودعمهم وتقييمهم فيما يتعلق بفعاليتهم من قبل المشرفين. وبالتالي، يتم تخصيص التفتيش المدرسي مباشرة على مستوى الوزارة. (Huber& Hiltmann, 2010, p. 316) .

وتقع مسؤولية المدرسة الفردية على عاتق قادة المدرسة ، ومع ذلك فإن معظم المدارس تدار فعليًا من قبل الوزارة (فيما يتعلق باختيار الموظفين ، وقبول الطلاب ، وشراء المواد اللازمة ، وما إلى ذلك). وبالتالي ، فإن مهام قادة المدارس تختصر بشكل شبه كامل في تنفيذ أحكام الوزارة ، وتقييم ما إذا كانت جودة التدريس جيدة ، والبدء في جهود التحسين إذا لزم الأمر. نظام التعليم في سنغافورة تنافسي للغاية ، وهناك ضغط كبير على المدارس والمعلمين والطلاب ، حيث يتم تقييم تحصيل الطلاب من خلال الاختبارات الموحدة ويتم نشر النتائج في قوائم الترتيب .(Huber& Hiltmann, 2010, p. 316)

وفي ظل هذه المبادرات يؤدي مدير المدرسة دورًا رئيسيًا في هذا الانتقال من نهج موجه نحو النتائج للغاية لعرض المدارس إلى نهج أكثر توجهاً نحو العملية والتعلم. يجب على المدير التأكد من أن المدرسة تستجيب للاحتياجات والتحديات المختلفة ، ويشرف هو

أو هي على تطوير البرامج المدرسية. سيكون التركيز الرئيسي على بناء الشخصية والتحفيز والابتكار والتعلم الإبداعي والملتزم. قد يعني هذا المزيد من الضغط للنجاح بالنسبة للمدير الوحيد ، حيث ستظل هناك قوائم ترتيب ومنافسة بين المدارس بينما تغير نطاق المعايير لكل ذلك وازداد. وبالتالي يمكن القول إن على مديرين المدارس في سنغافورة التعامل مع الطلبات المتضاربة. من ناحية ، يحتاجون إلى دفع الرؤية الشاملة لمدرسة التفكير إلى الأمام: التطور إلى كيان أكثر استقلالية من الناحية التنظيمية وانعكاسًا للذات ، حتى عندما يتم تصنيفهم. في الواقع ، من المفترض أن تتطور المدارس على عكس ما شكلها لعقود. لذلك ، يلعب مدير المدرسة دورًا مهمًا في هذا التغيير المجتمعي المنتشر سياسيًا (Huber& Hiltmann, 2010, p. 316).

ومن خلال هذه الدراسة الوصفية التحليلية يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثاني للبحث: ما ملامح إرشاد مديرين المدارس الجدد في كل من انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة في ضوء السياق الثقافي لكل دولة؟

الجزء الرابع. الدراسة التحليلة المقارنة لإرشاد مديرين المدارس الجدد في كل من انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة لبيان أوجه الشبه والاختلاف.

في ضوء ما سبق عرضه من وصفية وتحليل إرشاد مديرين المدارس الجدد في انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة، في ضوء السياق الثقافي والمجتمعي لكل دولة، تتعرّض الدراسة في هذه الخطوة إلى الدراسة التحليلية المقارنة، وفيها يتم عقد مقارنة بين حالات المقارنة الثلاث؛ بهدف الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بينهما، وتفسير ذلك في ضوء مجموعة من مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة، وذلك وفقًا للمحاور التي تم تناولها بالوصف والتحليل، والمتمثلة في: التطور التاريخي لإرشاد مديرين المدارس الجدد، والجهات المسؤولة عن إرشاد مديرين المدارس الجدد، وخصائص ومكونات برامج إرشاد مديرين المدارس الجدد. وينبغي التأكيد على أن الوصول إلى أوجه الشبه والاختلاف ليس غاية في ذاته؛ فالأهم من ذلك هو تفسير تلك الأوجه؛ بغية تقديم أطر علمية للإجابة عن أسئلة مؤداها: لماذا هذا التشابه؟ وفي المقابل لماذا هذا الاختلاف؟ كما أن اكتشاف المفاهيم والعوامل الاجتماعية التي تقف وراء برامج

إرشاد مديرين المدارس الجدد يساعد في فهمها، وعلى تطويرها وتعميمها وتكييف آلياتها لتتناسب مع ظروف المجتمع المصري. وفي سياق ذلك المنطلق، وفي إطار إتمام التحليل المقارن؛ تتناول هذه الخطوة المحاور التالية لإجراء الدراسة المقارنة:

١) التطور التاريخي لإرشاد مديرين المدارس الجدد.

٢) الجهات المسؤولة عن إرشاد مديرين المدارس الجدد.

٣) التهيئة والتحضير لمديرين المدارس الجدد.

٤) مواصفات ومكونات برامج إرشاد مديرين المدارس الجدد (الأهداف، والمدة، والأدوار، واختيار وتدريب المرشدين، وتقييم البرنامج)

وذلك على النحو الآتي:

١) التطور التاريخي لإرشاد مديرين المدارس الجدد.

- **أوجه الشبه**

تتشابه الدول الثلاث في الخلفية التاريخية الكبيرة في الاهتمام بإرشاد مديرين المدارس الجدد، منذ الثمانينات في انجلترا وسنغافورة، وكان بشكل غير مؤسسي في الولايات المتحدة الأمريكية حتى عام ٢٠٠٠م.

البحث المستمر حول فعالية القيادة المدرسية، وكيفية تحسينها، لا سيما ما كانت تقوم به الكلية الوطنية للقيادة المدرسية في انجلترا ومؤسسة والاس في الولايات المتحدة الأمريكية، واعتبار تأثير دور المديرين في المرتبة الثانية بعد دور المعلمين في الفصول الدراسية.

التطوير المستمر لبرامج إرشاد المديرين الجدد بعد أن كانت عبارة عن دورات جامعية في انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية، ثم اتخذ شكل التدريب أثناء العمل، ثم تطور إلى أن أصبح يتم في شكل برامج إرشادية معتمدة.

تطورت برامج إرشاد مديرين المدارس الجدد، من أن تكون اختيارية لمن يتقدم ويترشح لوظيفة مدير مدرسة، إلى أن أصبحت إلزامية في الدول الثلاث، لكنها عادت اختيارية منذ عام ٢٠١٢م في انجلترا.

- **أوجه الاختلاف.**

الولايات المتحدة الأمريكية كانت مدفوعة في تطورها التاريخي بنقص المؤهلين لوظيفة مدير المدرسة، وزيادة أعداد من هم في سن التقاعد، حيث أبلغت الرابطة الوطنية لمديرين المدارس الثانوية (NASSP) في عام ٢٠٠١م عن نقص خطير في الطلبات لشغل الوظائف الرئيسية الشاغرة ، بدعوى وجود القليل من المتقدمين المؤهلين، وايضًا انجلترا تواجه نقصًا في عدد المتقدمين لشغل الوظائف الإدارية بسبب المساءلة المتزايدة، وضغوط العمل، وضعف الرواتب، وطول ساعات العمل، أما سنغافورة لا تعاني من نقص في المرشحين المحتملين، بسبب إدارتها المركزية، واختيارها الفريد من بين عدد كبير من المعلمين الموهوبين، لكنها كانت مدفوعة بتحقيق الأداء العالي للطلاب والمعلمين والمديرين (Walker & Qian, 2006, p. 299).

وتم الاهتمام بإرشاد مديرين المدارس الجدد بشكل مبكر في انجلترا، وذلك منذ قانون إصلاح التعليم لعام ١٩٨٨م الذي زاد من نطاق عمل مديري المدارس وأدى إلى التركيز على "الإدارة"، والتي غالبًا ما تُفسَّر على أنها تنفيذ السياسات الحكومية (Bush, 2013, p. 454)، كما يوجد حزب العمال الذي بدأ في تغيير النظرة نحو القيادة المدرسية منذ عام ١٩٩٧م وزيادة التركيز عليها بما شكّل ضغطًا على النظام التعليمي وزيادة المساءلة للمديرين (Bush, 2013, p. 454)، وفي عام ١٩٩٨م، لفتت الورقة الخضراء الحكومية the Government's Green الانتباه إلى أهمية القيادة في نجاح المدرسة وسلطت الضوء على تدريب وإرشاد مديري المدارس وقادة المدارس الآخرين كأحد المساهمين الرئيسيين في هذا النجاح. كما حددت الورقة الخضراء خطة لإنشاء (NCSL) تكون مسؤولة عن جميع برامج الإعداد والتطوير الوطنية وقانون "كل طفل مهم" ٢٠٠٣م، و"الإستراتيجية الخمسية للأطفال والمتعلمين" ٢٠٠٤م ، و"المعايير العليا: مدارس أفضل للجميع" ٢٠٠٥م، و"الإستراتيجية الخمسية للأطفال والمتعلمين" ٢٠٠٥م،المتعلمون: الحفاظ على التقدم الممتاز "٢٠٠٦م، عبّروا جميعًا عن التزام الحكومة بمنح قادة المدارس أفضل إعداد وتطوير ممكن (Rob et al., 2007, p. 57).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية أفادت مؤسسة والاس أنه قبل عام ٢٠٠٠م، كانت ولايات كنتاكي ووست فرجينيا هما الولايتان الوحيدتان اللتان تطلبان من جميع المديرين الجدد الخضوع للإرشاد، ومنذ عام ٢٠٠٠م كان نصف الولايات لديها برامج إرشادية إلزامية، ويمكن أن يُعزى الارتفاع في عدد برامج الإرشاد إلى زيادة تعقيد الإدارة ونقص المرشحين المؤهلين، وتغير دور المدير بشكل حاد مع إدخال قانون عدم ترك أي طفل No Child Left Behind لعام ٢٠٠١م وبدأ عصر المساءلة، وأصبح الإرشاد والدعم المقدمين للمديرين الجدد لهما أهمية قصوى، وزاد من ذلك الاهتمام إنشاء NCLB معايير لإنجاز الطلاب، وعندما لا يتم استيفاء هذه المعايير، يمكن أن تعاني المدارس من عواقب وخيمة، وترتب عليه أن أصبح التوتر والضغط العامل الأساسي الذي يثني المرشحين المحتملين عن تولي إدارة المدرسة، بالإضافة إلى عوامل أخرى مثل زيادة الالتزام بالوقت وضغوط الاختبار المعياري، والمتطلبات المرهقة للوظيفة، وضغوط العمل، والأجور غير الكافية، وانخفاض المهنية، وأصبحت المهارات المطلوبة للقيادة في هذا المشهد التعليمي تختلف عن تلك التي كانت مطلوبة قبل تقرير "أمة في خطر" وقانون "عدم ترك أي طفل"، فضلًا عن الافتقار إلى مديرين المدارس المؤهلين المستعدين لقيادة المدارس الأمريكية مصدر قلق متزايد، حيث تقدر NASSP أنه خلال العقد المقبل، سيتقاعد ٤٠٪ من المديرين الحاليين .(Russo, 2013, pp. 1-2).

وبالنسبة لسنغافورة، فبحلول الثمانينيات، أصبحت سنغافورة واحدة من الاقتصادات الصناعية الرائدة الجديدة التي كانت تنمو بمعدل سنوي قوي يبلغ حوالي ١٠٪. وفي التسعينيات، بدأت سنغافورة في مواجهة منافسة متزايدة فمن ناحية، يمكن البلدان النامية الأخرى أن تُصنّع بتكلفة أقل، ومن ناحية أخرى، من البلدان المتقدمة التي تحقق نموًا اقتصاديًا مدفوعًا بشكل متزايد بالصناعات القائمة على المعرفة يغذيها اكتشاف الأفكار الجديدة؛ ومن ثم، اتبعت سنغافورة التنويع الاقتصادي من خلال الانتقال من الصناعات التحويلية إلى الصناعات القائمة على المعرفة مثل التكنولوجيا والتمويل والخدمات، وبالتالي، كانت هناك حاجة مقابلة لتطوير القوى العاملة مع التصرف والمهارات ذات الصلة لمواجهة تحديات هذا الاقتصاد المعرفي الجديد، والذي يعطي الأولوية للمعرفة

والابتكار، فجاءت "رؤية سنغافورة لمواجهة هذا التحدي للمستقبل تتجسد في أربع كلمات: "مدارس التفكير، أمة التعلم" Thinking Schools, Learning Nation (TSLN) وهي رؤية لبيئة تعليمية شاملة، بما في ذلك الطلاب والمعلمين والمديرين وأولياء الأمور والعاملين والشركات والمجتمع والمنظمات والحكومة، وأعلن رئيس الوزراء آنذاك "جوه" Goh أنه سيتم منح المزيد من الاستقلالية للمدارس، بحيث يمكن للمديرين والمعلمين ابتكار الحلول للمشكلات التي تواجههم، وأن سنغافورة بحاجة إلى "مديرين ديناميكيين لقيادة مدارسنا حتى يتمكنوا من الاستفادة القصوى من هذا الاستقلالية"، وبدأت تنمية القدرات القيادية للمعلمين مبكرًا، وتنفيذ عملية اختيار صارمة للمديرين، وتوفير الدعم الإرشادي لهم من خلال عدة برامج إرشادية تساعدهم على النجاح، لا سيما DEA في التسعينات وبرنامج LEP في مطلع الألفية الثالثة والذي يركز على المشروعات الابتكارية، حيث أدركت سنغافورة أن الاقتصاد القائم على الابتكار هو الذي سيقود الدولة إلى التقدم والنمو (Ho & Koh, 2018, pp. 44-45).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم **المساءلة** والتي تهدف إلى ضمان جودة المنتجات أو الخدمات التي تقدمها المنظمة، وتظهر في تقييم العاملين، ونمذجة القيمة المضافة، والاختبارات عالية المخاطر، وعمليات التفتيش الخارجية، وتظهر أيضًا في مناهج "اللمسة الناعمة" مثل الشبكات المهنية، والتقييم الذاتي، بالإضافة إلى الأشكال الأفقية والأشكال الاجتماعية للمساءلة (Tolo, 2020, p. 60; Bovens 2010, p. 956) ، كما يمكن التفسير في ضوء مفهوم **الجدارة** وهي "القدرة على أداء نشاط معين من قِبل الموظف بأعلى درجة ممكنة من الدقة والإتقان، وفقًا للمعايير والتعليمات المحددة لذلك، وقد يتضمن ذلك تطوير وتنمية مختلف جوانب المهارات المتعلقة بالأداء" (التوبجري والبرعي، ١٩٩٣، ص ٦٥)، فالجدارة مزيج متكامل من المعرفة والمهارة والاتجاه والسلوك يتم توظيفها للقيام بالمهام المطلوبة. ويتبين أن الولايات المتحدة اتجهت نحو "النماذج المعرفية القائمة على المشكلات والتي تعتمد على التدريب المهني" ، بينما "المملكة المتحدة" انتقلت نحو التعلم القائم على الإدراك بشكل أكبر بالتنسيق مع الخبرات العملية ، وفي حين أن الولايات المتحدة قد قبلت مفاهيم الترخيص، في الولايات المتحدة الأمريكية حاولت "الكفاءات" أو "المعايير" تحفيز الحوار النشط حول جودة القيادة التربوية

بين أصحاب المصلحة" و "توفير المواد الخام التي ستساعد أصحاب المصلحة عبر المشهد التعليمي" ، بما في ذلك "الوكالات الحكومية والجمعيات المهنية" و "مؤسسات التعليم العالي" وبالتالي يتم إعداد قدر كبير من القيادة المدرسية كشراكة بين السلطات التنظيمية الحكومية ومؤسسات التعليم العالي والمدارس ، ويتم "تضمين" الكفاءات والمعايير بشكل متزايد في برامج الدرجات العليا، فقد قامت إنجلترا بتحركات كبيرة نحو إصدار الشهادات الوطنية. بشكل حاسم (Brundrett, 2001, p. 240) بينما تستند روح سنغافورة على إيمان قوي بالجدارة كأساس للمكافآت والترقيات ، فمع قلة الموارد الطبيعية، أدركت الدولة منذ نشأتها أن شعبها سيكون مصدر أي ازدهار.

وفي انجلترا يعمل قادة المدارس في إنجلترا في ثقافة توصف بالمساءلة العالية جنبًا إلى جنب مع الاستقلالية العالية. فقد أنشأ صانعو السياسات أيضًا أنظمة مساءلة، تجمع بين ضغوط شبه السوق (مثل اختيار الوالدين للمدرسة إلى جانب التمويل الذي يعتمد على أعداد ونتائج الطلاب) مع التنظيم والرقابة المركزية، وتحدث المساءلة بشكل خاص من خلال عملية تفتيش مدرسية منتظمة تجريها Ofsted (وكالة تفتيش المدارس في إنجلترا). يتم تسليط الضوء على عمليات التفتيش Ofsted من قبل العديد من قادة المدارس كمحرك رئيسي لسلوكهم. نتيجة لذلك ، من المسلم به أن إطار المساءلة في إنجلترا يركز ويضغط على قادة المدارس للنظر فقط في أشكال محددة جدًا من تحسين المدرسة وبالتالي التركيز بشكل رئيسي على ضمان تحقيق الطلاب بشكل جيد في اختبارات التقدم في مجالات المواد الرئيسية، والقدرة على تحديد وتشكيل ثقافتهم التنظيمية الخاصة وتحمل مسؤولية المعايير والتحسين المستمر . (Greany & Earley, 2018, p. 7; Luzmore & Brown, 2021, p.147)

وفي سنغافورة. تم تصميم إعداد وتطوير مديرين المدارس لتعكس رؤية النظام التعليمي ككل لا سيما المعايير المهنية للمعلمين وكيفية مساءلة المدارس عن التحسين، حيث يتم اختيار المديرين من بين أفضل المعلمين، وفي الولايات المتحدة الأمريكية، تؤدي مطالب المساءلة الجديدة ، جنبًا إلى جنب مع النقص المتزايد في الميزانية والتعويضات المنخفضة نسبيًا، إلى نقص في الأفراد المؤهلين الملتزمين الذين يرغبون في أن يكونوا مديرين في المدارس الصعبة.

٢) الجهات المسؤولة عن إرشاد مديرين المدارس الجدد.

- **أوجه التشابه:**

في سنغافورة يتولى المعهد الوطني للتعليم التابع لوزارة التربية والتعليم، إعداد المعلمين وتنميتهم وكذلك إعداد المديرين وتنمية القيادة المدرسية، ويوجد في إنجلترا مؤسسة وطنية مركزية هي "الكلية الوطنية للقيادة المدرسية" تتولى تطوير القيادة المدرسية، وتدريب مديرين المدارس، وإرشاد المديرين الجدد، في حين يوجد في الولايات المتحدة الأمريكية تنوعًا كبيرًا بين الجهات التابعة للولايات والجامعات والجمعيات والروابط المستقلة لا سيما منظمة القادة الجدد والرابطة الوطنية لمديرين المدارس الثانوية (NASSP) والرابطة الوطنية لمديرين المدارس الابتدائية (NAESP). أفاد أن كلاً من NASSP و NAESP واللتان تركزان على تنظيم برامج إرشاد مديرين المدارس الجدد وتهيئتهم للإدارة.

تتناول هذه المؤسسات تنمية القيادة المدرسية بشكل كامل وليس مجرد تقديم برامج إرشاد المديرين الجدد، فالمعهد الوطني للتعليم في سنغافورة يحتكر تعليم وتنمية المعلمين وكذلك إعداد وتهيئة وإرشاد مديرين المدارس، كما نجد في انجلترا الكلية الوطنية للقيادة المدرسية تركز على القيادة المدرسية في (٥) مستويات: القيادة الناشئة، وتأسيس القيادة، والدخول إلى الإدارة، والقيادة المتقدمة، والقيادة الاستشارية.

تنوع البرامج التي تقدمها هذه الجهات، فتقدم الكلية الوطنية للقيادة المدرسية برنامج التأهيل الوطني المهني للمديرين NPQH وبرنامج HEADLAMP بعد أن كانت تقدمه وكالة تدريب المعلمين وبرنامج London and City Challenge ، كما تقدم برنامج Head Star، ويقدم المعهد الوطني للتعليم برنامج القادة في التعليم، وبرنامج أكاديمية المديرين، وفي الولايات المتحدة الأمريكية تقدم الرابطة الوطنية لمديرين المدارس الإبتدائية برنامج إرشادي خاص بها بالإضافة إلى برامج خاصة بكل ولاية.

تتولى الجهات المسؤولة في كل دولة وضع المعايير الخاصة بالقيادة المدرسية، وشروط الحصول على تراخيص لمديرين المدارس.

- **أوجه الاختلاف:**

يتم تقديم برامج إرشاد المديرين الجدد في سنغافورة بشكل مركزي، وانجلترا يتم على المستوى الوطني من خلال الكلية الوطنية للقيادة المردسية وفي نفس الوقت تمنح التراخيص للمحليات بتقديم البرامج التي تعتمدها، في حين يتم في الولايات المتحدة الأمريكية بشكل لا مركزي.

الجهات التي تقدم برامج إرشاد مديرين المدارس الجدد في انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية تركز على القيادة المدرسية، في حين أن المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة يمثل حالة فريدة، فهو مؤسسة جامعية تعمل مع جامعة نانيانغ التكنولوجية ويتبع وزارة التربية والتعليم ويحتكر تعليم وإعداد المعلمين وكذلك إعداد وتنمية المديرين.

في انجلترا يمكن منح بعض الجهات التي تستوفي شروط البرنامج الإرشادي ان تقوم بتقديمه بترخيص من الكلية الوطنية وتشرف الكلية على مدى التزام تلك الجهات بالشروط المحددة، وفي الولايات المتحدة الأمريكية تترك للولايات والجامعات إنشاء برامج إرشادية حسب ما تحدده الولاية.

كما تتميز الولايات المتحدة الأمريكية بالدور الأكبر للجامعات في تصميم وتنفيذ برامج إرشادية لمديرين المدارس الجدد.

ويمكن تفسير أسباب هذا التشابه سيطرة اقتصاد السوق على الدول الثلاثة، مع تركيز سنغافورة على نهج الليبرالية الجديدة. والسياق الاقتصادي في سنغافورة يسثمر في الموارد البشرية والسياق السياسي الذي يفوق أكثر الليبرالية، ومن خلال تحليل سيطرة وقوة سياسات وممارسات الموارد البشرية لوزارة التربية والتعليم والتي تحدد من يصبح قائداً وكيف يعمل.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم **المركزية واللامركزية**. حيث يمكن تفسير أوجه الشبه والتمايز بين الدول الثلاث وعلاقة الجهات المسؤولة عن البرامج الإرشادية في ضوء العلاقة مع الدولة أو الولاية وتعرف المركزية بأنها "نظام للإدارة تتركز فيه سلطة التوجيه والضبط والتيسير في هيئة عليا" (شحاتة والنجار، ٢٠١١، ص. ٩٧)، وتعرف

اللامركزية على أنها "تفويض المستويات الإدارية الوسطى والمباشرة في اتخاذ القرارات بدلًا من تركيزها في يد فئة الإدارة العليا فقط" (المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٧، ص. ٩٣١)، كما تشير اللامركزية إلى "توزيع الوظائف والسلطات الإدارية التي تختص بها السلطة المركزية بين سلطات محلية عديدة"، أو "توزيع سلطات وصلاحيات اتخاذ القرارات بعيداً عن الإدارة المركزية لجهات وهيئات أخرى، بمعنى ترك القرارات إلى المستويات الإقليمية والمحلية بدلاً من المستوى المركزي (A Dictionary of Economy, Oxford Reference Online) وتنتهج سنغافورة المركزية نظرًا لمساحتها الصغيرة (تتساوى مع إحدى مدن أو ولاية في الولايات المتحدة الأمريكية)، وحجم نظامها التعليمي الصغير، وكذلك سيطرتها البيروقراطية المركزية الصارمة التي يمارسها حزب سياسي واحد وهو حزب العمل الشعبي. والتركيز على الكفاءة والفعالية في سياق الحاجة إلى بناء الدولة السريع والتنمية الاقتصادية من خلال رأس المال البشري. وزارة التعليم السنغافورية (MOE) قد طورت بمرور الوقت خيارات وتنوعًا أكبر داخل نظامها – ومع ذلك فهي تواصل الإشراف عن كثب على العديد من جوانب نظامها التعليمي المركزي إلى حد كبير ، بما في ذلك وصف المناهج واستخدام الكتب المدرسية، والامتحانات، وتوظيف وفصل المعلمين وتطويرهم المهني وتدريبهم، حيث تشرف الحكومة إلى حد كبير على تعيين وتخصيص كل من المعلمين ومديرين المدارس، وحتى يومنا هذا تجري جميع تدريبات المعلمين وإعداد القيادة المدرسية من خلال مؤسسة واحدة، وهي المعهد الوطني للتعليم the National Institute of Education (NIE) (Dimmock et al., 2021, p. 218).

أما في الولايات المتحدة الأمريكية يوجد نظام لا مركزي ضخم، تسيطر على التعليم (٥٠) وكالة تعليمية حكومية، ويتباين التنظيم المدرسي بين الولايات، وايضًا نتيجة التنوع العرقي والاجتماعي والمساحة الجغرافية الشاسعة، وفي انجلترا تسيطر الحكومة المركزية على المناهج والاختبارات الوطنية والمساءلة والتفتيش على المدارس، في حين تترك استقلالية المدرسة في بعض الجوانب من خلال مجلس المدرسة، كما تتقاسم الحكومة المسؤولية عن التعليم مع بعض السلطات المحلية.

حيث يتم في انجلترا رصد ومراقبة معايير تحصيل الطلاب من خلال الاختبار الوطني للمراحل الرئيسية في سن ٧ و ١١ و ١٤ و ١٦ و ١٨ عامًا. إلى جانب هذه التغييرات ، قامت الحكومات أيضًا بزيادة الموارد المتاحة للتدريب ودعم المعلمين، وقدمت مجموعة من فرص التدريب الإداري وشجعت المدارس على تقديم عطاءات تنافسية لمجموعة من المشاريع الخاصة. وبالتالي، أصبح عمل المديرين في القيادة والإدارة أكثر تعقيدًا حيث دعا تعدد الإصلاحات إلى اكتساب مجموعة أكبر من الصفات والمهارات والكفاءات والحفاظ عليها وتطبيقها في عدد متزايد من سياقات القيـــادة (Day, 2005).

وفي الجانب التشريعي نجد قانون كل طفل مهم (٢٠٠٣) في انجلتر، في الولايات المتحدة قانون عدم ترك أي طفل (٢٠٠١) وبالتالي اتجه التركيز التعليمي نحو المساءلة وإنجاز الطلاب. في الوقت نفسه، أصبحت إدارة المدارس متنوعة ومتعددة الطبقات، ومليئة بالمزيد من المسؤوليات، وأصبح المديرون وكلاء للتغيير والإصلاح، وفرض هذا الوضع على المديرين أن يتمتعوا بالمهارات والقدرة على التعامل بفعالية مع بيئة سريعة التغير، و أن يكونوا من أصحاب الرؤية التربوية وخبراء في التقييم وبناة للمجتمع وخبراء في العلاقات العامة والاتصالات، ومحللين للميزانية، ومديرين المرافق ومديرين البرامج الخاصة، كما يجب عليهم أيضًا الإشراف على التفويضات القانونية والتعاقدية والسياسات. وهذا يتطلب مستويات عالية من مهارات الاتصال وبناء العلاقات أثناء مناقشتها لاحتياجات الطلاب وأوليـــاء الأمـــور والمعلمين ومسؤولـــي مكتـــب المقاطعـــة والنقابـــات والوكـــالات الحكوميـــة والفيدراليـــة. بالإضافـــة إلى ذلك ، يُتوقع من مديريـــن المـــدارس، أولاً وقبل كـــل شـــيء، أن يكونـــوا قـــادة تعليميـــين . (Duncan & Stock, 2010, p. 295)

بالإضافة إلى أنه في الولايات المتحدة الأمريكية وجدت أن نصف جميع المديرين الجدد يغادرون بحلول السنة الثالثة، ويعتبر الإرشاد إحدى طرق للتدخل للحفاظ على المديرين الجدد ودعمهم وتطويرهم مهنيًا (School Leaders Network, 2014).

٣) التهيئة والتحضير لمديرين المدارس الجدد.

- **أوجه الشبه:**

يوجد في انجلتر برنامج التأهيل الوطني المهني للإدارة NPQH ويوجد في الولايات المتحدة الأمريكية برنامج "القادة الجدد" وبعض برامج الجامعات لا سيما جامعة نورث كارولينا، وفي سنغافورة يوجد برنامج "دبلومة الإدارة التربوية" التابع لوزارة التربية والتعليم DEA ويقدم المعهد الوطني للتعليم برنامج the Management and Leadership in Schools.

تقدم البرامج التحضيرية لرؤساء الأقسام والمعلمين الطموحين في تولي إدارة المدرسة وكذلك لنواب المديرين.

هذه البرامج التحضيرية اختيارية في انجلترا وسنغافورة وإلزامية في بعض الولايات في الولايات المتحدة الأمريكية.

هذه البرامج تعتبر من شروط حصول المدير على شهادة/رخصة معتمد للتعيين في وظيفة مدير مدرسة، وتمكنه من العمل كمدير لإحدى المدارس.

تجمع هذه البرامج بين التدريب والعمل تحت إشراف مرشد معتمد وكذلك إجراء البحوث الإجرائية.

تهدف هذه البرامج إلى تهيئة المعلمين الطموحين والنواب إلى العمل كمدير مدرسة، وإكساب المشاركين على المهارات الإدارية وكيفية القيام بالأدوار المطلوبة منهم، وتحقيق الانتقال من وظيفة معلم إلى وظيفة مدير مدرسة.

هذه البرامج تمتد لمدة تصل إلى عام لكن الجانب الإرشادي فيها قصير المدى يتراوح بين عدة أسابيع، حيث يشتمل على مكونات أخرى إلى جانب الإرشاد كالدورات التدريبية والندوات التعريفية والتأهيل في الجامعات.

يتم استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في التواصل بين المرشدين والمشاركين في البرامج.

توجد شروط محددة في الدول الثلاث للالتحاق بالبرامج التحضيرية مثل سجل المعلم الحافل بالإنجازات، وخبرة (٥) سنوات في العمل كمعلم، وامتلاك بعض القدرات الإدارية، والعمل بفعالية مع الطلاب والرغبة في تنميتهم وزيادة تحصيلهم.

- **أوجه الاختلاف:**

تتمايز سنغافورة بوجد مسار وظيفي للمعلم وهو مسار القيادة ضمن ثلاثة مسارات وظيفية للمعلم، يساعد مسار القيادة على بناء المواهب الإدارية، وإعداد المعلمين بصورة مبكرة للقيادة المدرسية، ويكون للمعلمين الذين يختارون هذا المسار الإلتحاق بالبرامج التحضيرية لوظيفية مدير مدرسة. كما يتم تنفيذ بحث إجرائي خلال البرنامج التحضيري، وإثبات الجدارة في وظيفة معلم، والرؤية المستقبلية في تطوير القيادة المدرسية.

في انجلتر يركز البرنامج على الدورة التدريبية لمدة محددة ثم العمل تحت إشراف مرشد لمدة اخرى والقيام ببعض المشروعات المدرسية.

يتم دعم برامج التهيئة والتحضير في انجلترا بنسبة (٨٠)% من تكلفة البرنامج، ويتم دعمه بصورة كاملة في سنغافورة، لكن يتم في الولايات المتحدة الأمريكية بمقابل مادي غالبًا يتحمله المشارك.

في الولايات المتحدة الأمريكية يتم التعاون بين منظمة القادة الجدد وبعض الشركاء المحليين من اجل تقديم البرنامج، ويتم تقييم اثر البرنامج في ضوء نتائج تحصيل الطلاب، كما تقوم الجامعات بالدور الأكبر في برامج التهيئة لا سيما جامعة نورث كارولينا وجامعة نيويورك، كما تشمل البرامج دعم من أساتذة الجامعات، وتركز على التدريب الميداني، وندوات تعريفية.

ويرجع هذا الاختلاف إلى وجود نظام المناطق/الكتلة في سنغافورة والتي تضم عدة مدارس مع بعضها تحت إشراف مرشد يتولى الإشراف على مجموعة المدارس وبناء شبكة مهنية بين مديرين ونواب تلك المدارس ويعتمد على توجيه الأقران، لضمان توافر نفس مستوى الجودة بين أغلب المدارس. وكذلك وجود مسار للقيادة كأحد المسارات الوظيفية للمعلم بما يضمه من كوادر إدارية مؤهلة تحافظ على الأداء العالي لنظام التعليم في سنغافورة.

كما تستثمر سنغافورة في قادة المدارس، وتبذل سنغافورة جهدًا كبيرًا في تطوير قادة المدارس لأنه، كما قال وزير التعليم السابق "ثارمان شانموغاراتنام" Tharman Shanmugaratnam، "نريد الأفراد المناسبين لإدارة مدارسنا"... (Ng, P. T., 2015, p. 366)

أما في الولايات المتحدة الأمريكية يتلقى مساعدي المديرين القليل من الإعداد الخاص بالأدوار قبل أن يصبحوا مديرين و/أو الحد الأدنى من التطوير المهني المستهدف بمجرد توليهم هذا الدور علاوة على ذلك، لا تقدم معظم برامج الإعداد للقيادة دورات مصممة خصيصًا للمدراء المساعدين، وبالتالي، يعتمد العديد من مديرين المدارس المساعدين الجدد على خبراتهم في التدريب الإداري من برامجهم التحضيرية للتعرف على الدور (Searby et al., 2016; Reyes-Guerra & Barnett, 2017).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهومي "**إدارة المواهب**" أو "**التعاقب القيادي**" وتُعرَّف إدارة المواهب بأنها عملية تعاقب القيادة داخل منظمة، أو عملية تضمن فيها المنظمة تنمية المهارات القيادية بالإضافة إلى المهارات المهمة في المستقبل من خلال إنشاء قنوات قيادية" (Haruna et al., 2020, p. 226). كما أنها "عبارة عن مجموعة من الممارسات أو الوظائف أو الأنشطة أو المجالات المتخصصة النموذجيـــة لإدارة المـــوارد البشرية مثل التوظيف والاختيار والتطوير وبناء الوظائـــف والتعاقب" (Onday, 2016, pp. 91-92) والتعاقب القيادي "جهد مدروس ومنهجي من قبل منظمة لضمان استمرارية القيادة في المناصب الرئيسية، والاحتفاظ برأس المال الفكري والمعرفي وتطويره للمستقبل، وتشجيع التقدم الفردي" (Rothwell, 2001, p. 6)، ويمكن أن يشمل تخطيط التعاقب قضايا مثل "الإجراءات اللازمة لنقل ناجح، وتهيئة العاملين للقيادة، وإرشاد المديرين في بداية العمل، والاعتبارات القانونية والمالية، والعوامل النفسية، وتنمية القيادة، واستراتيجية الخروج" (Ip & Jacobs, 2006, p. 327). ومفهوم "**التدوير الوظيفي**" وهو "إحدى تقنيات تطوير أداء العاملين وإحداث تغييرات تنظيمية داخل المنظمة بموجبها تتاح الفرصة لتنويع خبرات ومهارات مواردها البشرية بما يحقق تنميتها"(الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، الإدارة المركزية للبحوث، ٢٠١١، ص. ٥٢)، ففي سنغافورة يوجد مسار القياد أحد المسارات الوظيفية للمعلم، للإعداد للقيادة المدرسية من مرحلة مهنية مبكرة، كما يتم تناوب كبار قادة المدارس كل خمس سنوات وخاصة المديرين، وهيكل المجموعة ودور مشرف المجموعة أو المنطقة الذي يعترف بمن لديه موهبة قيادية ويرقيها(Dimmock & Tan, 2012, p. 334)

وفي الولايات المتحدة الأمريكية رصدت شبكة قادة المدارس أن مديرين المدارس الجدد يواجهون تحديات تؤدي إلى ارتفاع معدلات دورانهم بين المدارس، بما يؤدي إلى خسائر اقتصادية وأكاديمية في المناطق التعليمية، كما استقال (٥٠%) من مديرين المدارس قبل عامهم الثالث في الإدارة، لذلك توفر المناطق التعليمية الإرشاد للمديرين الجدد أو الطموحين، وتقدم أكثر من نصف الولايات برامج إرشاد إلزامية للمديرين الجدد قبل تعيينهم بشهادة/رخصة معتمدة، بحيث تركز على التنشئة الاجتماعية المهنية، وعلى تعلم كيفية القيام بالأدوار المطلوبة، بما في ذلك صنع القرار المبني على البيانات (Swaminathan & Reed, 2020, p. 221) وفي انجلتر توجد عدة مسارات، مثل مساعدي المعلمين، والانتقال إلى وظيفة معلم المعلمين، ثم انتقال المعلمين إلى المدير المساعد، وانتقال المدراء المساعدين إلى المناصب الرئيسية. وفي الولايات المتحدة الأمريكية يوجد أن بعض المناطق لديها استراتيجيات لتخطيط التعاقب في مكانها لعدة سنوات وتعديلها بمرور الوقت حسب الحاجة، في حين أن مناطق أخرى كانت أقل تعمدًا في تخطيط التعاقب بسبب عدم وجود فرد أو إدارة واحدة مسؤولة، وفي بعض المناطق الكبيرة، يتم تقاسم المسؤوليات أو تداخلها بين قسم الموارد البشرية وقسم التطوير المهني ، مما يسمح غالبًا بعمليات زائدة عن الحاجة ويحتمل أن تكون النتائج غير مكتملة .(Fusarelli et al., 2018, p. 298)

كما يمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء مفهوم "**المسؤولية الاجتماعية**" والتي تعرف بأنها "تبني المنظمات منظورًا أوسع لمسؤولياتها، بحيث تتضمن عديد من الحلقات كان تتحمل مسئولياتها تجاه العاملين، والعملاء والمجتمع المحلي، والدولة، والبيئة، وكذلك تجاه أصحاب المصالح الخاصة وكل المتأثرين بأنشطة المنظمة" (Barnett, 2006, p. 137)، ويظهر هذا المفهوم في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال تأسيس الروابط المهنية والجمعيات برامج تطوير وإرشاد لمديرين المدارس الجدد، مثل مؤسسة والاس، والرابطة الوطنية لمديرين المدارس الإبتدائية والرابطة الوطنية لمديرين المدارس الثانوية. وعلى سبيل المثال قدمت مؤسسة والاس ما يقرب من (٧٠٠) برنامج إعداد وتهيئة رئيسي على المستوى الوطني، وتعد جامعة ولاية نورث كارولاينا واحدة من

خمسة برامج فقط حازت على تميز كونها برنامجًا تحضيريًا مثاليًا. وقامت مؤسسة والاس بدعوة ما يقرب من (٢٥) برنامجًا للتقديم للحصول على منحة من المؤسسة، وتلقت سبعة برامج جزءًا من مبادرة بقيمة (٤٧) مليون دولارًا أمريكيًا للارتقاء ببرامج التهيئة والتحضير لمديرين المدارس للوصول إلى مستوى جيد، وبناء قنوات القيادة للمناطق التعليمية (Fusarelli et al., 2018, p. 307).

وفي انجلترا، خلال السنوات الأخيرة أصبح النظام التعليمي يهيمن عليه بشكل متزايد المساءلة المركزية القوية في مقابل منح الاستقلالية للمدارس لا سيما بعد إصدار الأوراق البيضاء في عام ٢٠١٠م، وبدأت الزيادة السريعة في ما يسمى الأكاديميات (المدارس المستقلة الممولة من القطاع العام) واستمرت في الزيادة حتى عام ٢٠١٦ وتم منح المدارس الاستقلالية في الانضمام إلى الشبكات ، ولا سيما الصناديق الائتمانية، والدخول في تحالفات مع الشركات والروابط المهنية وتلقي الدعم في التنمية المهنية للمعلمين والمديرين مثل تحالفات مدارس التدريس Teaching Schools Alliances (TSAs) والرابطة الوطنية لمديرين المدارس the National Association of Headteachers (NAHT) (Godfrey & Ehren, 2020, p,95).

٤) مواصفات ومكونات برامج إرشاد مديرين المدارس الجدد (الأهداف، والمدة، واختيار وتدريب المرشدين، والأدوار، وتقييم البرنامج)

- **أوجه الشبه:**

الغرض الرئيسي من برامج الإرشاد هو إعداد المديرين الجدد لأدوارهم الجديدة. وما يُلفت الانتباه إلى بعض النقاط المشتركة في برامج الإرشاد المستخدمة في وسنغافورة وأمريكا وانجلترا تشمل هذه الخصائص المشتركة مساعدة المديرين على تطوير المهارات من أجل:

- إنشاء رؤية للمدرسة
- تطوير كفادة تحوليين
- تعرف على القيادة التعليمية
- إشراك أنفسهم في إدارة شؤون الموظفين

- كن مدير موارد
- واجهة المدرسة والمجتمع
- كن مدربا ومتخصصا في الشبكات

يتم توفير تمويل ودعم لهذه البرامج، ففي انجلترا يوفر برنامج HEADLAMP مبلغ (٢٥٠٠) جنيهًا استرليني لكل مدير مشارك بالبرنامج، وفي سنغافورة يتم دعم البرنامج من قبل وزارة التربية والتعليم ويتم توفير رواتب ومكافآت للمديرين المشاركين، بينما يتفاوت الدعم في الولايات المتحدة الأمريكية بين الولايات والجهات المتعددة.

يتم تصميم هذه البرامج بالتعاون والشراكة بين عدة جهات، ففي سنغافورة يتم التعاون بين المعهد الوطني للتعليم ووزارة التربية والتعليم وجامعة نانيانغ التكنولوجية، وفي الولايات المتحدة الأمريكية يوجد على سبيل المثال برنامج KELI عبارة عن شراكة تعاونية بين عديد من الوكالات الحكومية والمنظمات المهنية بما في ذلك كلية التربية بجامعة كانساس وإدارة التعليم بولاية كانساس ورابطة كانساس للمجالس المدرسية، ومديرين المدارس المتحدة في كانساس، وجمعية مديرين كانساس، وفي انجلتر تدعم NCSL المشاركين بنسبة تتراوح من (٨٠-١٠٠%) من التكلفة.

يتم تقييم البرنامج بعدة طرق منها استطلاعات رأي المرشدين والمديرين حول فعالية البرنامج ومقترحات تطويره، ففي نجلترا تقوم NCSL بتعديل برامجها في ضوء التقييمات الداخلية للبرنامج من خلال تلقي تعليقات المشاركين والتقييمات النهائية ومن خلال التقييمات الخارجية من خلال تشكيل فرق بحثية من الجامعات تتولى تقييم البرنامج وتطويره، وفي الولايات المتحدة الأمريكية يقوم برنامج أكاديمية نيويورك للقيادة بتحليل البيانات عن البرنامج وتلقي التعليقات بشكل نصف سنوي من المشاركين، كما قامت بتعيين مقيّم مستقل لإجراء تقييم للبرنامج.

يوجد شروط لاختيار المرشدين، والشروط المشتركة بين الدول الثلاث هي خبرة في إدارة المدرسة لا تقل عن (٥) سنوات، أو المديرين المتقاعدين أصحاب الخبرات، وفي انجلترا يمكن لمديرين المدارس الثانوية أن يقوم بإرشاد مديرين مدارس المرحلة الإبتدائية، وفي سنغافورة يجتاز المرشد اختبارات ومقابلات، وتقارير مشرفو المنطقة

ومديرو وزارة التربية والتعليم عن الشخص المتقدم للعمل كمرشد، حيث تتم عملية اختيار العاملين في بشكل صارم لا سيما المعلمين والمديرين والمرشدين، وفي الولايات المتحدة الأمريكية يجب ان يمتلك المرشد رخصة لمزاولة الإرشاد.

كما تركز الدول الثلاث على اختيار المدير للمرشد، على الاقتران بين المرشد والمدير من حيث تطابق الجنس والعرق والمرحلة الدراسية خاصة في سنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية من أجل أن تكون العملية الإرشادية ناجحة، وفي الولايات المتحدة الأمريكية يتم اختيار المرشدين الرئيسيين من المدارس القريبة قدر الإمكان، لتسهيل فرص التواصل والاجتماعات بين المرشد المدير مع إمكانية طلب المدير لتغيير المرشد.

كما يعكس الإرشاد النواحي الاجتماعية في النظام التعليمي، وقيم التعاون في المجتمع والإحساس بالمسؤولية، ففي سنغافورة تظهر بوضوح العلاقات بين القادة التربويين والمجتمع، وهناك ثلاثة عوامل تسهم في هذا المعنى: الكفاءة المتصورة للقادة يُنظر إلى القادة التربويين على أنهم يتمتعون بالكفاءة الفنية والمهنية، وتم تعزيز هذا التصور من خلال ثقة أولياء الأمور والأسر في نظام التعليم، ومن خلال الصورة الإيجابية عن النظام التعليمي في وسائل الإعلام، وثانيًا، التواصل المستمر بين القادة وأصحاب المصلحة، من خلال القنوات الرسمية (المقابلات بين أولياء الأمور والمعلمين، والمحادثات التي يديرها المدير لتقديم مبادرات وزارة التربية والتعليم، والأنشطة الاجتماعية) أو من خلال قنوات غير رسمية أكثر مخصصة (رسائل نصية ومكالمات من المدارس)، وثالثًا، غالبًا ما يُنظر إلى القادة التربويين على أنهم مهتمون ويعززون ثقافة دافئة شبيهة بالأسرة في المدارس، وهذا التصور له أسس فلسفية كونفوشيوسية قوية (Dimmock et al., 2021, pp. 227-228) وفي الولايات المتحدة الأمريكية يوفر الإشراف الحكومي من قبل الولاية عن البرامج الإرشادية لدى مديرين المدارس إحساسًا بالترابط والدعم والمساندة، التي تشجعهم على التطوير المهني والشخصي، وتزيد من إحساسهم بالمسؤولية عن تحسين تعلم الطلاب وتنمية المعلمين (Riley, 2020, p. 353).

- **أوجه الاختلاف:**

برامج الإرشاد لها نماذج مختلفة ومكونات مختلفة. تم تصميم بعض البرامج لمساعدة المديرين الجدد خلال عامهم الأول ، بينما تم تصميم برامج أخرى لتنمية شراكة طويلة الأمد بين المرشد والمدير. وقد يتم الإرشاد بشكل فردي لكل مدير نظرًا للتنوع العرقي في الولايات المتحدة الأمريكية، فمديرين الأقليات لا سيما النساء الأمريكيات من أصول أفريقية، "لم يفهموا كيف أو لم تتح لهم الفرصة للتواصل مع مرشدين مساعدين" كما أن هذه النتيجة إلى ضرورة إعادة تصميم برامج الإرشاد لتلبية احتياجات جميع القادة" (Reyes, 2003, p. 58) .

وهنا يبرز بوضوح مفهوم **العدالة الاجتماعية** في ظل التنوع العرقي في سنغافورة والولايات المتحدة. وتعرف العدالة الاجتماعية بأنها "تلك الحالة التي ينتفي فيها الظلم والاستغلال والقهر والحرمان من الثروة أو السلطة أو من الخدمات، أو من جميعهما، والتي يغيب فيها الفقر والتهميش والإقصاء الاجتماعي، وتنعدم فيها الفروق غير المقبولة اجتماعيًا بين الأفراد والجماعات داخل الدولة، والتي يتمتع فيها الجميع بحقوق اقتصادية واجتماعية وسياسية وبيئية متساوية وحريات متكافئة، والتي يعم فيها الشعور بالإنصاف والتكافل والتضامن والمشاركة الاجتماعية، والتي يتاح فيها الأفراد والمجتمع فرص متكافئة لتنمية قدراتهم وملكاتهم بما يوفر فرص الحراك الاجتماعي الصاعد وبما يساعد المجتمع على النماء والتقدم المستدام" (العيسوي، ٢٠١٣، ص ص. ١٩٩-٢٠٠) ورغم سيادة الليبرالية في الدول الثلاث، إلا إننا نجد في سنغافورة ورغم تنوع الطلاب، لا يزال التعليم في المقام الأول للجميع، ويؤمن المعلمون بقيمة تعليم وتنمية الطلاب، وإتاحة نفس الفرصة ومستوى الجودة من التعليم في المجتمع السنغافورى، إذ ليس كل طالب في سنغافورة متحمسًا للغاية، لكن الجميع يفهم أن مستقبلهم يعتمد على أدائهم في المدرسة. في الواقع، يعرف كل من في المدرسة والمجتمع والأسرة ذلك أيضًا، وشبكة الدعم قوية في جميع المجالات الثلاثة. فإذا لم ينجح الطفل في المدرسة ، تقدم المنظمات العرقية القائمة على المجتمع المحلي الدعم المسائي وجلسات تعليمية لهم (Sclafani, 2008, p. 2) كما يتم في الولايات المتحدة الأمريكية تقديم الإرشاد الفردي للمديرين من الأقليات

العرقية، وتوفير فرص التنشئة الاجتماعية لمديرين المدارس الذين يعملون في مدرسة تكون أغلبها من عرق أو سلالة وثقافة مختلفة عن سلالة وثقافة المدير.

حيث أدت الزيادات الدراماتيكية في أعداد المرشحات الإناث والأمريكيات من أصل أفريقي واللاتيني المقبولين في برامج الإعداد الرئيسي بالإضافة إلى التنوع العرقي/ الإثني الأكبر في هيئة التدريس بالقيادة التربوية إلى أكثر من مجرد تغيير بشرة الفصول الدراسية، لذلك كان التوجه إلى مزيد من الاهتمام لوجهات نظر الأمريكيين الأفارقة في برامج الإعداد الرئيسية بحيث يتم إعداد المديرين المدربين حديثًا بشكل كافٍ وحساسيتهم للظروف الصعبة في المناطق الحضرية. المدارس والمجتمعات، وتم إعادة تصور دور المدير على أنه دور "قائد المجتمع" وليس مجرد قائد مدرسة، وتم التركيز على إرشاد المديرين داخل سياق مدارسهم أفضل من تدريبهم في سياقات عامة (Bredeson, 2016, p. 296).

كما تركز أهداف البرامج الإرشادية لمديرين المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية على التنشئة الاجتماعية للمديرين الجدد، حيث يتم التركيز في إعداد وتأهيل المديرين وإرشادهم على العمل داخل مدارسهم بصورة تحقق وتعزز العدالة الاجتماعية داخل المدرسة، وتضمن العدالة بين جميع الطلاب، لذلك كان دور المرشد هو ملاحظة تصرفات وآلية عمل المدير التي تعزز العدالة الاجتماعية وتوجيهه نحو تحقيقها حيث تركز الأدبيات على "مصائد" تعيق العدالة الاجتماعية في المدارس وفي ممارسات القيادة: الفصل العنصري، والتوظيف وتجنب النظرة، والمعتقدات والسلوكيات الشاذة، واصبح الهدف الرئيسي هو مساعدة المديرين الطموحين والجدد على تطوير استراتيجيات ناجحة لتجنبها أو التعامل معها (Bredeson, 2016, p. 297).

"تلتزم NAESP في الولايات المتحدة الأمريكية بوضع معايير لجودة المرشدين الرئيسيين والتأكد من توفر مرشدين ذوي جودة عالية عند الحاجة، وإصدار رخصة للمرشدين المعتمدين، وذلك من خلال برنامج NAESP Mentor وهو برنامج فريد من نوعه، يشمل ورشة عمل مكثفة وتدريب لمدة تسعة أشهر من أجل الحصول شهادة/رخصة معتمدة.

يتم تمويل برامج الإرشاد الرسمية في الولايات المتحدة الأمريكية من أموال المقاطعات (Duncan & Stock, 2010, p. 305) بينما في سنغافورة وانجلترا يتم تمويلها من قبل الحكومة، وهذا راجع إلى النمط اللامركزية في الولايات المتحدة الأمريكية، أما سنغافورة فتعتمد النمط المركزي، وتتوزع سلطة التعليم في انجلترا بين الحكومة والسلطات المحلية.

وتتمايز سنغافورة بقصرة مدة البرنامج الإرشادي حيث يستمر لمدة (٦) شهور، وذلك بسبب الاختيار القائم على الجدارة، والتهيئة الجيدة للمديرين، ومراحل الاختيار الصعبة والتي تنتقي أفضل المواهب من المعلمين لتولي إدارة المدرسة، كما تتمايز سنغافورة بمكونات البرنامج الإرشادي، لا سيما ما يتعلق بـــ "النقابات" والسيمنارات والمشروع الإبداعي، ويمكن تفسير ذلك بما خلصا إليه "ديموك" و"تان" ن هناك سبعة مقاربات تعمل في تناسق لتحقيق "مستوى استثنائي من التماسك والمواءمة – في القيادة والابتكار في السياسات على مستوى النظام التعليمي في سنغافورة، والذي يمكن أن تطمح إليه وتستفيد منه معظم الأنظمة الأخرى، وهذه المقاربات السبع هي: إنشاء مسار القيادة كأحد المسارات الوظيفية الثلاثة للمعلمين، ونظام تقييم يكافئ باستمرار القادة المطابقين لمعايير محددة، ووجهة نظر إجماع من قبل عدة مسؤولين حول توافر الإمكانات لدى المرشحين للإدارة المدرسية، وإعداد وتطوير القيادة يتم توفيره بشكل أساسي من قبل مؤسسة احتكارية هي NIE، وتناوب كبار قادة المدارس كل خمس سنوات وخاصة المديرين، وهيكل المجموعة ودور مشرف المجموعة أو المنطقة الذي يعترف بمن لديه موهبة قيادية ويرقيها، وأخيرًا، قوة وزارة التربية والتعليم في حث وتوضيح القيم التي تقوم عليها سياساتها وقيادتها في حد ذاتها (Dimmock & Tan, 2012, p. 334).

كما تتمايز سنغافورة بمكون فريد في برنامجها الإرشادي، وهو ما يتعلق بالزيارات الدولية للمديرين الجدد في هونغ كونغ وفنلندا ونيوزيلندا وغيرها، وكذلك الشراكة بين المدارس الداخلية والتوأمة مع المدارس الخارجية، وهذا بسبب ما تطمح إليه سنغافورة من بناء القيادة العالمية للمديرين، لملائمة التنوع العرقي فيها، ولطموحها في الأداء العالي والتفوق. كما أن البرامج الإرشادية أكثر تخطيطًا وتنظيمًا، حيث يتم من خلال

جهة واحدة يقدم برنامج موحد لجميع المديرين وهو برنامج LEP. كما يوفر نظام الكتلة/المناطق فرصة لبناء شبكات تعلم بين المديرين وسهولة إرشاد الأقران، نظرًا لقرب المدارس من بعضها بسبب المساحة الجغرافيا الصغيرة، وتظهر بوضوح مفاهيم الصداقة والاقتران والتعلم المتبادل أو التعلم من بعضهما البعض في ظل القيم الكونفوشيسية.

وتركز سنغافورة على التنمية المهنية للمديرين من خلال الإرشاد بسبب الاعتقاد الراسخ بأن التنفيذ الناجح لسياسات التعليم في سنغافورة يعتمد بشكل حاسم على فعالية وقناعة المديرين في تفسير هذه السياسات في المدرسة. يحتل المدراء موقع الصدارة في الإصلاح التربوي ولهم تأثير كبير ، كما أوضح وزير التعليم السابق هينج سوي كيت: "المبادئ هي الواجهة الحاسمة بين المقر الرئيسي لوزارة التربية ومديرين المدارس، بين الواقع الحالي والمستقبل المنشود. وأن تصرفات (٣٦٠) مديرًا لدينا لها تأثير هائل على (٣٣٠٠٠) معلم وأكثر من نصف مليون طالب" (Heng, 2012) وتمثل المرتبة الأولى من الاهتمام الحكومي، حيث تتمثل رؤية وزارة التعليم أنه يتم تكليف مديرين سنغافورة بالمسؤولية المهمة "لتشكيل مستقبل أمتنا من خلال تشكيل الأشخاص الذين سيقررون مستقبلنا"(Ministry of Education [MOE], 2020).

كما تختلف سنغافورة عن الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا باختيارها منذ ما يقرب من خمسين عامًا، نظام الجدارة، حيث تستند جميع المكافآت والترقيات إلى الجدارة ، وليس الأقدمية أو القدرة الاقتصادية للولاية(Sclafani, 2008, p. 2) كما ترجع قوة سنغافورة في امتلاكها معلمين ومديرين على درجة كبيرة من المهنية والتأهيل والالتزام، وذلك لعدة عوامل، أولها، أنها عكس الولايات المتحدة وانجلترا حيث تتمتع فيهما الكليات والجامعات بعملية قبول مفتوحة لبرامج إعداد المعلمين، بينما تختار سنغافورة عددًا مختارًا من الأشخاص للدخول في إعداد المعلمين وتستثمر الأموال اللازمة لإعدادهم جيدًا، وتضمن الوزارة الجودة من خلال توفير مؤسسة إعداد معلم واحدة فقط في الدولة من خلال المعهد الوطني للتعليم (NIE) معايير عالية من الإعداد والدعم التي تتماشى مع سياسات الوزارة واحتياجات المدارس، ويتم فتح القبول للبرنامج فقط لتلبية الوظائف

الشاغرة في المستقبل التي تتوقعها الاتجاهات في تقاعد المعلمين، كما يتم قبول الطلاب المتفوقين من الثلث الأول في امتحان التخرج، واجتياز امتحان القبول، وايضًا هذا لا يكفي. فيجب على المتقدمين لبرنامج إعداد المعلمين الخضوع لعملية مقابلة لتحديد ما إذا كان لديهم الشغف والالتزام والقيم والاستعداد للتعلم ومهارات الاتصال ليكونوا معلمين جيدين، ونموذجًا يحتذى به لطلابهم. كما لا يحصل كل من يتقدم بطلب للحصول على مقابلة، ولا يتم قبول كل من تتم مقابلته. وترجع هذه الصعوبة في القبول إلى أن الدولة تستثمر في رأس المال البشري من خلال التعليم حيث تدفع الوزارة الرسوم الدراسية للطلاب ومنحهم مرتبات شهرية أثناء الدراسة مقابل اجتيازهم البرنامج والخدمة بعد التخرج لمد (٦) سنوات. والعامل الثاني المهم هو أن التدريس معروف بأنه مجال انتقائي للغاية مع فرص كبيرة للنمو والتطور الفردي. وثالثًا ، تبحث الوزارة عن هؤلاء الشباب الذين لديهم شغف بمساعدة الآخرين وتجدهم، حيث تعد خدمة المجتمع جزءًا من تعليم كل طالب في سنغافورة (Sclafani, 2008, p. 3).

ويوفر "ميثاق القائد والمعلم" في سنغافور السياق المهم للغاية لتنفيذ المناهج وتعزيز تعلم الطلاب. الميثاق ، المتأثر بالمنطق الكونفوشيوسي، هو في الأساس اتفاق قائم على الثقة: يمتلك المدير القوة والسلطة وفقًا لأعلى المعايير الأخلاقية والمهنية، مع الكفاءة والإحسان، مقابل ولاء المعلمين. توفر مثل هذه "المواثيق" رأس المال اللازم لقادة المدارس لقيادة معلميهم ومعلميهم لدعم ومتابعة قادتهم، ويتميز هذا "الاتفاق في السياق الاجتماعي والثقافي لسنغافورة " بشكل أبوي كونفوشيوسي آسيوي للقيادة. القيادة الأبوية هي "أسلوب قيادة يشبه الأب حيث يتم الجمع بين السلطة الواضحة والقوية مع الاهتمام والاعتبار وعناصر القيادة الأخلاقية" فالقيادة الأبوية هي "أكثر أشكال القيادة تطورًا وبحثًا منهجيًا ومن الواضح أنها أصلية" المعتمدة في المجتمعات الكونفوشيوسية الآسيوية، والمعايير الأخلاقية والمهنية للقيادة الأبوية تتمثل في: أجل كسب احترام الموظفين، والترويج بإيجابية للمدرسة باعتبارها تتمتع بثقافة عائلية جماعي، مع الإشارة إلى الموظفين على أنهم أعضاء في عائلة المدرسة الأكبر ، وفي السعي لتلبية احتياجات وتطلعات موظفيهم. ومع ذلك ، هناك أيضًا أحكام ضمنية تجعل القائد سلطويًا في بعض الأحيان، ولكن بسبب الحاجة إلى "تصحيح" السلوكيات غير المرضية أكثر من إساءة

استخدام أو إسكات أو "كسر إرادة" الأتباع (Farh & Cheng, 2002, p. 96) وتشكل هذه المعاملة بالمثل بين قادة المدارس والمعلمين ميثاقًا اجتماعيًا مميزًا يحكم سلوك العمل وعادة ما يؤدي إلى التعاون والرعاية والاحترام في مكان العمل. وتتوافر أهمية القيادة الأبوية في نظام المدارس في سنغافورة ، ويرجع ذلك جزئيًا إلى التراث الثقافي لدولة المدينة، والأغلبية العرقية للسكان الصينيين، وكذلك تأكيد الحكومة المستمر على القيم الكونفوشيوسية لبناء مجتمع متماسك ومتناغم.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم **الاستثمار في رأس المال البشري**، حيث تقوم تقوم نظرية رأس المال البشري على تحول النظرة إلى الأفراد كقوة عاملة تتطلب الحد الأدنى من المعارف والمهارات أثناء العمل، إلى شكل من أشكال رأس المال يجب الاستثمار في تعليمه وتدريبه، وفي الاتجاهات والسلوكيات والقيم لدى الأفراد، ليصبح أحد الأصول الفردية التي يمكن استخدامها في جعل الفرد منتجًا وتنافسيًا في السوق، حيث تتعامل نظرية رأس المال البشري مع معارف الأفراد ومهاراتهم على أنها أصول يمكن اكتسابها وتخزينها وتطويرها واستخدامها على أساس استراتيجي على المدى الطويل(Ikoma, S., 2016, p.30) فراس المال البشري يشمل مجموعة المفاهيم والمعارف والمعلومات والمهارات من جهة، والاتجاهات والسلوكيات والمثل والقيم من جهة ثانية، يكتسبه الفرد عن طريق التعلم الرسمي وغير الرسمي والتوجيه والإرشاد، بما يسهم في رفع إنتاجية الفرد والمنظمة ككل. ففي الدول التي تتمتع بالأداء العالي مثل سنغافورة وفي الولايات المتحدة الأمريكية وفي انجلترا وجد أن كل نظام لديه نهج جيد التصميم ومتعمد لتطوير القيادة المدرسية، بما في ذلك التدريب والتطوير والإرشاد المتوافق مع رؤية النظام، وتحديد و إعداد المعلمين لأدوار قيادية، وإنشاء برامج تدريبية تركز على مهارات حل المشكلات، وضمان استمرار التطوير المهني المستمر طوال الحياة المهنية للمدير (Fusarelli et al., 2018, p. 287).

حيث يتم الاستفادة من الاستثمار في رأس المال البشري، ومن الاستثمار في نفقات الموارد البشرية التي يتم استغلالها لتوظيف هؤلاء القادة الجدد، حيث تحتفظ المقاطعات والمناطق التعليمية بمديرين المدارس الفعاليية المتقاعدين للعمل كمرشدين ومنسقي دعم للمديرين الجدد، من خلال الزيارات المدرسية وإقامة الندوات والاجتماعات وجهًا لوجه،

كما تركز بعض المقاطعات عن قصد على المديرين المساعدين لأن الدور عادة ما يكون أول منصب رسمي للقيادة ، معتبراً إياه "منصبًا أساسيًا" و "أساسيًا لصحة المدرسة التنظيمية على المدى الطويل" وتقدم لهم برامج تهيئة لمدة عام، كما تقدم البرامج في بعض الولايات حاليًا مكافآت نقدية لمديرين المدارس الذين تحقق مدارسهم مكاسب أكاديمية في الاختبارات الموحدة (Conger & Fulmer, 2003, p. 79) ،وفي سنغافورة يتم ترقية المديرين المتقاعدين الفعاليين إلى العمل كمشرفية كتلة/منطقة لدعم مديرين مجموعة من المدارس.

نتائج الدراسة المقارنة.

في ضوء ما تم عرضه من وصف وتحليل إرشاد مديرين المدارس الجدد في انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة، وعقد المقارنة بين حالات المقارنة الثلاث، واستخلاص أوجه الشبه والاختلاف، وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة؛ وبالتالي أمكن التوصل إلى النتائج الآتية:

- أدت الإصلاحات التعليمية منذ نهاية القرن العشرين إلى تعقد أدوار مديرين المدارس، وزيادة المساءلة على المدارس، بما استدعى أهمية إرشاد مديرين المدارس الجدد.
- تحول التركيز من تدريب المديرين على المهام الإدارية إلى التركيز على قيادة التعليم والتعلم أدى إلى التوسع في البرامج الإرشادية للمديرين الجدد.
- تنوعت دوافع الاهتمام بإرشاد مديرين المدارس الجدد ما بين نقص المديرين المؤهلين، أو العزوف عن التقدم لوظيفة مدير مدرسة، أو الرغبة في الحفاظ على الأداء العالي للمدارس.
- انخفاض الثقة في أثر البرامج التدريبية على أداء المديرين أسهم في تزايد الاعتماد على الإرشاد للمديرين الجدد.
- ركزت الدول على التحول من الأساليب التقليدية في التدريب إلى أساليب التعلم القائم على الخبرة، والتعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم من المواقف اليومية في سياق المدرسة من خلال مساعدة شخص خبير لمدير المدرسة.

- تطورت برامج إرشاد مديرين المدارس الجدد منذ الثمانينات من القرن العشرين حتى أصبحت أكثر تطورًا ومؤسسيًا، واصبح للجامعات والروابط المهنية دورًا بارزًا في تصميمها وتنفيذها والإشراف عليها.
- وجود مؤسسات وطنية معتمدة تقدم برامج الإرشاد في كل دولة مثل الكلية الوطنية للقيادة المدرسة، والمعهد الوطني للتعليم، ومنظمة القادة الجدد.
- تهدف البرامج الإرشادية إلى ضمان توفير مديرين مؤهلين قادرين على إحداث التغيير والتطوير في المدرسة.
- تنطلق برامج إرشاد مديرين المدارس الجدد من الاستثمار في المواهب، وجذب افضل المعلمين وتأهيلهم وتوفير الدعم الإرشادي الذي يضمن لهم النجاح الوظيفي والاحتفاظ بهؤلاء والاستفادة منهم في وظائف أخرى.
- تتضمن برامج الإرشاد الزيارات المدرسية، والاجتماعات، والاتصالات عن بعد، واستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وتوفير الأدلة والكتيبات.
- تتضمن بعض البرامج تكليف المديرين الجدد بعمل خطة لتطوير المدرسة، أو اقتراح مشروع إبداعي مستقبلي، وتنفيذ جزء منه في إحدى المدارس.
- الاقتران بين المرشد والمدير في ضوء المرحلة الدراسية، والنوع الاجتماعي، والخلفية الثقافية، والقرب الجغرافي.
- يتم تحديد جدول زمني محدد للإرشاد، بالاعتماد على زيارات المرشد لمدير المدرسة، وحضور المرشد بعض الاجتماعات، ومساعدة المدير في جوانب الميزانية والمسائل القانونية، وكيفية تنفيذ التغييرات التربوية، وتطوير رؤية ورسالة المدرسة وكيفية نشرها وتطبيقها، وتحدد الأولويات لمدير المدرسة، بالإضافة إلى مساعدته على التنشئة الاجتماعية التنظيمية
- يتم الإرشاد من خلال مناقشة القضايا التعليمية بين المرشد والمدير، وطرح الأسئلة الاستفسارية، وتقديم التغذية الراجعة حول قرارات المدير، وبناء المعرفة المهنية والإدارية لمدير المدرسة، وتدريبه على التواصل مع السلطات الأعلى والسلطات المحلية وأولياء الأمور. وهذه البرامج التي تم تحليلها راسخة ومستقرة ومن أفضل الممارسات في تلك الدول.

- يمكن تصنيف تلك البرامج من عدة جوانب: أولها من من ناحية المركزية وسيطرة الدولة على تصميم تلك البرامج، والثاني اختيارية والزامية تلك البرامج، والثالث تركيزها على التعلم من الممارسة العملية للإدارة المدرسية، والرابع مقدمي تلك البرامج.
- تنوع فرص التعلم بالنسبة للمديرين في تلك البرامج بالتركيز على التعلم القائم على الخبرة، والتعلم القائم على الممارسة، حيث التركيز على الجانب العملي والتطبيقات، وفي أغلب الأحيان ضمن المواقف المدرسية للمديرين، وبدعم من المرشد في الوقت نفسه.
- تتمتع البرامج بقدر من الاستقلالية، فيتم تصميم محتوى البرنامج ومدته لكن يتم تطبيقه بشكل لا مركزي وبواسطة جهات كالجامعات أو مؤسسات غير حكومية.
- تتراوح مدة برامج إرشاد مديرين المدارس الجدد من (٦) شهور إلى عامين، وقد تمتد إلى العام الثالث في الحالات الاستثنائية بناءً على طلب من مدير المدرسة.
- وجود برامج تأهيلية وتدريبية للمرشدين، فلا يكفي لمدير المدرسة الذي قضى سنوات خبرة معينة في الإدارة المدرسية أن يكون مرشدًا ناجحًا وإنما يتم تدريبه وتأهليه للعمل مع المديرين الجدد.
- يتم تنظيم البرامج الإرشادية في ضوء المعايير الوطنية للقيادة المدرسية، ليصبح المدير مستوفيًا لهذه المعايير، كما يتم تقييمه في ضوئها.
- يتم تعيين المدير بشكل مؤقت حتى يجتاز برامج الإرشاد وبقية الشروط والمعايير حتي يحصل على شهادة/رخصة معتمدة يتم تعيينه بناءً عليها.
- يتم تقييم برامج الإرشاد في ضوء نتائج الطلاب في الاختبارات الوطنية، وفي ضوء أداء المديرين، وفي قدرة المدرسة في الحصول على الدعم الحكومي.
- يتم تقييم برامج الإرشاد من خلال استطلاع رأي المرشدين والمديرين، والمقابلات المنظمة، وتقارير مشرفو المناطق، والتقييمات النهائية، وتقييم جهات مستقلة كالجامعات والروابط المهنية.
- تحديث برامج إرشاد مديرين المدارس بصورة مستمرة في ضوء التغييرات التربوية، وفي ضوء المستجدات الإدارية، وفي ضوء الاحتياجات الفردية للمديرين.

وبعد هذه الدراسة المقارنة التفسيرية يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثالث للبحث: ما أوجه الشبه والاختلاف بين إرشاد مديرين المدارس الجدد في كل من انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة؟.

الجزء الخامس. الجهود المصرية المبذولة لدعم مديرين المدارس الجدد.

يعد مدير المدرسة هو المرجع المهني الأول في المدرسة، ومسؤول أمام الإدارة التعليمية عن توفير الرؤية والقيادة والتوجيه للمدرسة، وضمان تنظيمها وإدارتها بالطريقة التي تجعلها تحقق غايتها وأهدافها، من خلال العمل مع الآخرين، فمدير المدرسة هو المسؤول عن تقييم أداء المدرسة من أجل تحديد أولويات التحسين المتواصل، ورفع مستوى المعايير وضمان تكافؤ الفرص للجميع، كما أنه مسئول عن تطوير السياسات، وضمان استخدام الموارد بفعالية من أجل تحقيق أهداف المدرسة، وتسيير الشئون اليومية للمدرسة من الناحية الإدارية والتنظيمية (مصطفى، ٢٠١٠، ص. ٣). الأمر الذي يدعو إلى أهمية اختيار أفضل المعلمين لتولي مسئولية إدارة المدرسة، وتهيئته ودعمه بأساليب متنوعه تمكّنه من القيام بأدواره.

وقد حدد القانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧، والمعدل بالقانون رقم (٩٣) لسنة ٢٠١٢، وقرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨) لسنة (٢٠١٣)؛ طريقة اختيار مديرين المدارس في المواد (١٠، و١١، و١٢) بحيث يتم الإعلان عن وظائف مديرين ووكلاء المدارس خلال شهر يوليو من كل عام، من خلال مديريات التربية والتعليم بالمحافظات بعد موافقة السلطة المختصة، في مسابقة عامة، ويتم التقدم لهذه الوظيفة من بين شاغلي وظيفة معلم (أ) على الأقل، ويكون الاختيار لمدة سنتين قابلة للتجديد، بشرط الحصول على مؤهل عالٍ تربوي مناسب أو مؤهل عالٍ مناسب، بالإضافة إلى شهادة أو إجازة التأهيل التربوي، وكذلك اجتياز برامج التنمية المهنية للمديرين في مجال الإدارة المدرسية والتي تقررها الأكاديمية المهنية للمعلمين، وتشكل لجنة بقرار من تلك السلطة المختصة من عدد من ثلاثة خبراء في مجال الوظيفة، ونقيب المعلمين، ورئيس مجلس الأمناء بالمحافظة، وعميد كلية التربية بالمحافظة أو من ينيبه من أساتذة التربية بالكلية، وتكون اللجنة برئاسة مدير مديرية التربية والتعليم، ولها أن تضم من تراه من الخبراء، وتتولى

تقييم في المعايير والمهارات والقدرات اللازمة للوظيفة، والتي تتكون من أربع مجموعات من المعايير والقدرات، على النحو الآتي:

١) التاريخ الوظيفي. ويشمل: السن عند التقدم لشغل الوظيفة، وتقارير الكفاية والإنجازات التي حققها المتقدم، ويحدد لهذه المجموعة (٣٠) درجة.

٢) المهارات القيادية. وتشمل: عناصر القدرة على القيادة، واتخاذ القرارات في التوقيت المناسب، والقدرة على التجديد والابتكار، وتحدد لهذه المجموعة (٣٠) درجة.

٣) القدرات العملية والعلمية. وتشمل الحصول على مؤهلات أعلى، والقدرة على إجادة لغات أجنبية، والمعرفة بعلوم الحاسب الآلي، والاشتراك في المؤتمرات وإعداد البحوث، ويحدد لهذه المجموعة (٣٠) درجة.

٤) السمات الشخصية. ما تكشف عنه المقابلة من التمتع بالمظهر اللائق، والقدرة على التخاطب، ويحدد لها (١٠) درجات.

كما حددت بطاقة الوصف الوظيفي لوظيفة مدير مدرسة الصادرة عام شروط شغل الوظيفة فيما يأتي (جمهورية مصر العربية: وزارة التربية والتعليم. ٢٠١٦):

- الحصول على مؤهل عالٍ تربوي مناسب أو مؤهل عالٍ مناسب بالإضافة إلى شهادة أو إجازة التأهيل التربوي.
- تشغل بالاختيار من بين شاغلي وظيفة معلم أول (أ) على الأقل لمدة سنتين قابلة للتجديد طبقًا لإجراءات وأسس الاختيار الواردة باللائحة التنفيذية.
- الحصول على شهادة صلاحية لمزاولة وظائف الإدارة المدرسية.
- الحصول على تقرير تقويم أداء بمرتبة فوق متوسط على الأقل في سنتين سابقتين مباشرة على النظر في شغل وظيفة مدير مدرسة.
- استيفاء برامج التنمية المهنية في مجال الإدارة المدرسية طبقًا لما تقرره الأكاديمية المهنية للمعلمين.

وبالنسبة لمهام مدير المدرسة في مصر، فقد أصدرت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بعض القرارات الوزارية التي تحدد مهام مدير المدرسة منها القرار الوزاري رقم (٥٨٣) لسنة ٢٠٠٣، والقرار رقم (٢٨) لسنة ٢٠٠٤، بشأن إعادة توصيف مهام العاملين في الإدارة المدرسية، وتطوير تلك المهام، وكذلك القرار رقم (٢٥٠) لسنة ٢٠٠٥ بشأن تحديد مهام مدير المدرسة التي تتضمن ما يأتي (جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٠٥):

- تحديد رسالة المدرسة وفقًا لما تقتضيه المعايير القومية، وتحديد اللائحة الداخلية للمدرسة.
- قيادة العاملين بالمدرسة وأصحاب المصالح عملية وضع رؤية مستقبلية تساعد في تحديد الأهداف التعليمية.
- وضع خطة عمل تفصيلية لتحقيق الرؤية المستقبلية للمدرسة، والتأكد من توافر الموارد والظروف الملائمة لتنفيذها.
- إيجاد مناخ مدرسي إيجابي يدعم العاملين بالمدرسة وإبراز مشاركتهم في نجاح الخطط المدرسية.
- عقد اجتماعات مع العاملين لبث الوعي فيهم بالتغيرات في السياسات والبرامج الجديدة والعمل على تنميتهم مهنيًا.
- وضع نظام للاتصال بالمجتمع، بحيث يضمن تفهم المجتمع لدور المدرسة، ومستوى أدائها، وتشجيع أعضاء المجتمع على المشاركة في تطوير المدرسة.
- التعاون والتنسيق مع مجالس الأمناء والآباء والمعلمين وغيرها من المجالس والجهات المعنية، والتنسيق، والأنظمة المحلية والمؤسسات المجتمعية المحيطة.

ثم أكدت بطاقة الوصف الوظيفي لوظيفة مدير مدرسة، على أن شاغل وظيفة مدير مدرسة يعمل طبقًا للمعايير المحددة لوظائف الإدارة المدرسية، والواردة باللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم وفي ضوء توقعات الأداء التي تحددها المعايير القومية للتعليم ويقيم على أساسها، ويخضع شاغل الوظيفة للإشراف المباشر لرئيسه، كما يضطلع بالواجبات والمسؤوليات في إقرار الالتزام بالميثاق الأخلاقي وقواعد تنظيم العمل والمنهج

الحقوقي، ويشرف إشرافًا عامًا على جميع العاملين بالمدرسة، وذلك في عدة جوانب، هي:

- **أولًا. القيادة والإشراف المؤسسي.** يقوم مدير المدرسة بمهام القيادة التعليمية، والإدارة المدرسية، ويشمل ذلك: تطبيق الحوكمة الرشيدة، ومبادئ المساءلة والمحاسبية، وإرساء مبادئ العمل الجماعي، ودعم التواصل وخلق قنواته داخل وخارج المدرسة، وحفز استخدام التكنولوجيا في نواحي التعليم والإدارة، كما يعمل مدير المدرسة على ترسيخ أسس التعاون بين إدارة المدرسة ومجلس الأمناء والآباء والمعلمين، ويقوم بالإشراف المباشر على: إعداد الخطة الدراسية، أمن وسلامة المدرسة، أعمال الامتحانات، أعمال الحكومة الإلكترونية، الشئون المالية والمخزنية، شئون العاملين وشئون الطلاب، والتقويم والمتابعة، وتقارير الأداء المؤسسي.
- **ثانيًا عمليات التعليم والتعلم.** يشرف مدير المدرسة على العملية التعليمية بالمدرسة، ويقوم تحقيقًا لذلك باتخاذ القرارات التعليمية بناءً على تحليل نتائج المتعلمين والبيانات والإحصاءات الخاصة بالمدرسة، وخلق بيئة أمنة تدعم التحسن المستمر للأداء والابتكار وتجتذب المتعلمين، ووضع أساليب دمج الفئات المهمشة وذوي الاحتياجات الخاصة، والمتميزين من المتعلمين، والعمل على الحد من التسرب الدراسي، وتنسيق أوجه الصرف على الأنشطة طبقًا للقواعد والإجراءات المتبعة.
- **ثالثًا: ضمان معايير الجودة والاعتماد.** يقوم مدير المدرسة بدعم فرق المدرسة، ومجلس الأمناء والآباء والمعلمين، ووحدات التدريب والجودة المدرسية، ويقود عملية وضع رؤية ورسالة المدرسة بالمشاركة مع جميع الأطراف المعنية من أجل تأهيل المدرسة للاعتماد التربوي طبقًا لمعايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- **رابعًا: التنمية المهنية.** يحرص مدير المدرسة على دعم جهود التنمية المهنية المستدامة، فيقوم بحفز العاملين على تطوير أدائهم المهني، وتقديم النصح والإرشاد التربوي وتفعيل سبل التغذية الراجعة المستمرة، والتنسيق مع التوجيه الفني في متابعة وتقييم وتقويم المعلمين والأخصائيين ووضع خطط التنمية المهنية المستدامة لهم، والمشاركة كمتدرب في برامج التنمية المهنية الفنية والقيادية.

- **خامسًا. المشاركة المجتمعية.** يقوم مدير المدرسة بترسيخ أسس الشراكة والتعاون بين المدرسة والمجتمع، وذلك من خلال: وضع سبل للتواصل مع المجتمع، وتشجيع المعلمين وأولياء الأمور على المشاركة في أعمال مجلس الأمناء والآباء والمعلمين، مع حفز المبادرات التطوعية التي تسهم في جهود الإصلاح بالمدرسة.

ولكي يكون مدير المدرسة قادرًا على القيام بهذه الأدوار؛ فإنه يتم تدريب مديرين المدارس على مستويين: الأول، على المستوى المركزي، يشمل البرامج التي تتسم بصفة العموم، وتهدف إلى المعاونة في تحقيق السياسة التعليمية، ويتولى التدريب هنا ديوان عام الوزارة (الإدارة العامة للتدريب)، ويوجه التدريب عادة للمستويات الإشرافية التعليمية بمديريات التربية والتعليم بالمحافظات، ويستهدف إعداد هذه المستويات لتطبيق مناهج أو برامج جديدة تم إقراراها أو عند إدخال وسائل تعليمية جديدة يراد تعميمها. والمستوى الثاني، المستوى القطاعي، في مديريات التربية والتعليم بالمحافظات، ويهدف إلى خدمة مجموعة محافظات في الشئون التدريبية ذات الصبغة القطاعية، وتهدف هذه المراكز إلى معاونة الإدارات التعليمية في إعداد وتنفيذ خطط التدريب المحلية وقياس اثر التدريب (عيداروس، ٢٠٠٨، ص. ٢٠٤).

وتكون مدة هذه البرامج تتراوح بين (٤) إلى (٦) أيام بمعدل من (٢٤) إلى (٣٦) ساعة للبرنامج، ويشترط حضور المتدرب (٨٥%) من جملة مدة البرنامج، وتشمل موضوعات البرنامج واجبات ومسئوليات هذه القيادات، شئون مالية، والرعاية التربوية والنفسية للطلاب، وشئون العاملين، وشئون الطلبة، والسجلات، وقرارات وزارية، وتطوير مهارات الأداء اللازم لواقع العمل (شريف، ٢٠٠٩، ص. ٢٠٦).

كما تقدم الأكاديمية المهنية عددًا من الدورات التدريبية لمديرين المدارس في القيادة الإشرافية وأساليب القيادة الناجحة، ومهارات التكنولوجيا للإداريين، والمجتمعات المهنية للتعليم، حيث تهدف الأكاديمية المهنية للمعلمين إلى التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم الخاضعين لأحكام التعليم، والإرتقاء بقدراتهم ومهاراتهم بصورة مستمرة بما يؤدي إلى رفع مستوى العملية التعليمية (جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٨).

- وضع الخطط والسياسات ومعايير الجودة الخاصة بالبرامج التدريبية بما يكفل تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم.

- إعداد البرامج التدريبية اللازمة لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم وفقًا للخطط والسياسات ومتطلبات التنمية المشار إليها في البند السابق.
- المشاركة في وضع المعايير اللازمة لجودة أداء أعضاء هيئة التعليم، وتطويرها.
- اقتراح سياسات، ونظم تقويم الأداء المهني لأعضاء هيئة التعليم ،وتطويرها.
- دعم وحدات التدريب والتقويم في المدارس للارتقاء بالأدء المهني لأعضاء هيئة التعليم.
- إدارة برامج تدريبية متقدمة من خلال شراكة فاعلة مع الجامعات، ومراكز البحوث، والتنمية المهنية، والجمعيات الإقليمية ذات الصلة.
- دعم وحدات التدريب، والتقويم في المدارس؛ للإرتقاء بالأداء المهني لأعضاء هيئة التعليم.
- توفير استشارات فنية لوزارة التربية والتعليم، والمديريات، والإدارات التعليمية، والمؤسسات المعنية التعاون مع كليات التربية، ومراكز البحوث، والتنمية المهنية في كل ما يحقق أهداف الأكاديمية.

ورغم الدور الذي تقوم به الأكاديمية المهنية للمعلمين في تقديم برامج تدريب سواء للترقية أو تنمية القدرات لأعضاء الإدارة المدرسية لتأهيلهم للحصول على رخصة مزاولة المهنة، إلا أن هده البرامج يقابلها بعض التحديات، حيث إن الأكاديمية ما زالت في حاجة إلى التنسيق مع كليات التربية ومراكز البحوث ومراكز التنمية المهنية لتتمكن من إعطاء رخصة مزاولة المهنة للعاملين بالمؤسسات التعليمية، كما أن الميزانية المدرجة للتدريب ضعيفة جدًا، وهو ما جعل فرص تطوير قدرات مديرين مدارس التعليم العام محدودة (نصر، ٢٠٢٠، ص. ٢٣).

كما أن تقديم الأكاديمية لدورة القيادة الإشرافية كإحدى شروط الوظيفة؛ ليس شرطًا موضوعيًا لتولي إدارة المدرسة، لأن الدورات المقدمة لم تنجح في تلبية الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية، كما أن أسلوب التدريب القائم على المحاضرات لا يسمح بتمكين المدير من إتقان المهارات المطلوبة في الوظائف المرقى إليها (السعودي، ٢٠١٧، ص. ٢٤٨).

ثم تم إنشاء وحدة للتدريب والجودة بالقرار الوزاري رقم (١٣٧) بتاريخ ٢٠١٢/٣/١١ بكل مدرسة تتبع الوكيل المختص بالجودة، وتتولى تحديد الاحتياجات التدريبية وإعداد وتنفيذ برامج التنمية المهنية على مستوى المدرسة، وتبادل وتنمية المهارات الفنية بين العاملين بالمدرسة، التحقق من أثر برامج التنمية المهنية في رفع مستوى إنجاز الطلاب وتأهيل المدرسة للاعتماد التربوي، الإشراف على التنمية المهنية المتعددة والمبتكرة (المجتمعات المهنية ـــ تبادل الزيارات ـــ البحوث الإجرائية ـــ ورش تنشيطية ... إلخ).

كما صدر القرار الوزاري رقم (١٠) الصادر بتاريخ ١٦ يناير ٢٠٢٠م، بتشكيل لجنة عليا للتدريب برئاسة وزير التربية والتعليم والتعليم الفني، وعضوية كل من نواب الوزير، ومدير الأكاديمية المهنية للمعلمين، والمستشار القانوني للوزير، ورؤساء قطاعات التعليم بنوعيه، ومديري مراكز البحوث والتقويم وتطوير المناهج واعداد القيادات، فضلًا عن عضوين من خبراء التنمية المهنية والتدريب يتم ترشيحهما من قبل نائب الوزير لشؤون المعلمين وغيرهم، وتتولى إدارات التدريب بالمديريات التعليمية مسؤولية تنفيذ ومتابعة الأنشطة والبرامج التدريبية بكافة أنواعها، تلك التي تم اعتمادها من اللجنة العليا للتدريب، واعداد قاعدة بيانات شاملة خاصة بالتدريب والمتدربين والأنشطة والبرامج التدريبية الخاصة بالعاملين بالتعليم. وتتمثل اختصاصات اللجنة العليا للتدريب فيما يلي (جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢٠):

- وضع سياسات التدريب لكافة العاملين بوزارة التربية والتعليم والهيئات التابعة لها.
- تنسيق جهود المؤسسات التي تقدم وتنظم تدريبات للمعلمين والعاملين على مستوى الوزارة والمديريات والإدارات التعليمية.
- وضع خطة عامة مشتركة تتضمن تكامل البرامج من الجهات ذات الصلة.
- إعداد قاعدة بيانات عامة مشتركة تشمل توزيع جميع البرامج المقدمة على المستهدفين والأعداد وجهة الحصول عليها ..إلخ.
- متابعة تنفيذ البرامج المقدمة من الجهات المختلفة ودراسة سبل تطويرها لتعظيم العائد منها.

وعلى الرغم من الاهتمام بتدريب المديرين من قبل الوزارة لمساعدتهم على التطوير الوظيفي، وعلى مواكبة التطور الحادث في أدوارهم، وإطلاعهم على كل ما هو جديد في مجال الإدارة المدرسية، إلا أن هذه البرامج ليست فعّالة في إعداد وتأهيل مديرين المدارس، وتقدم بطريقة مركزية دون دراسة للاحتياجات التدريبية للمديرين، مما يُضعف من آثارها في تطوير أدائهم الوظيفي، وبما ينعكس سلبًا على انجاز الأهداف المؤسسية بصفة عامة، بالإضافة إلى أن عملية اختيار المدربين في هذه البرامج تفتقد إلى الأسلوب العلمي، وأن المدربين ليسوا مؤهلين لإعداد وتأهيل مديرين المدارس للأدوار المطلوبة منهم، وأن موضوعات التدريب سطحية ونظرية وفاقدة للفعالية، ويقتصر أسلوب التدريب على المحاضرات النظرية (عيداروس، ٢٠٠٨، ص. ٢١١).

وقد رصدت الدراسات عددًا من المشكلات التي تواجه مديرين المدارس في مصر بداية من الرغبة في العمل الإداري، وعملية اختيار المديرين، وإعدادهم قبل وأثناء تولي إدارة المدرسة، فبالنسبة لتفضيل وجذب وظيفة مدير المدرسة؛ فإن 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 إلى مناصب إدارية أعباء كثيرة، لا سيما زيادة المسؤوليات وعبء 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 (راغب، ٢٠٠٨، ص. ٣١٧).

كما يوجد خلل في عملية اختيار مديرين المدارس، حيث تتم بشكل يفتقر إلى الموضوعية، وأن معايير اختيار المديرين لا تعتمد على قاعدة علمية تضمن تحقيق معايير التمهين، ولا تتم وفق خطة مستقبلية، وأن تعيين الكثير من القيادات التربوية بالمدارس يتم بصورة مؤقتة وعشوائية لسد فراغ إداري فقط، وان عملية الاختيار لا تقيس الكفايات اللازمة للوظيفة في المعلمين المرشحين (عبدالعزيز، ٢٠١٩، ص. ٢٤).

وبالنسبة لعملية إعداد المديرين فقد أشارت إحدى الدراسات إلى عديد من أوجه القصور في إعداد أعضاء الإدارة المدرسية، والذي يرجع إلى ضعف برامج التدريب المقدمة لهذه الفئة عند ترشيحهم للمناصب الإدارية، بالإضافة إلى قلة الاهتمام ببرامج البعثات الداخلية والخارجية المقدمة لهم، وقصور مستوى برامج التدريب والتنمية المستدامة على المستوى المركزي من حيث تحديد الاحتياجات التدريبية، ومحتوى البرامج التدريبية كمًا وكيفًا، والمدربين المؤهلين، وتقليدية أساليب التدريبية المستخدمة، وأساليب تقييم المتدربين، وقياس أثر التدريب، وضعف حوافز التدريب، وتقليص الدور الذي تقوم به الأكاديمية المهنية للمعلم واقتصاره على برامج الترقي والتسكين على الكادر، وهو ما يُشعر المديرون بضعف الفرص المقدمة لهم لتطوير قدراتهم المهنية (نصر، ٢٠٢٠، ص. ٦٠). وأن برامج تدريب المديرين تقتصر على دورة او دورتين إلزاميتين للتعيين في وظيفة مدير، لكن يكون نادرًا ما تعقد دورات تدريبية للمديرين بعد تعيينهم، ولا يتم إطلاعهم على المستجدات التربوية والسياسات الجديدة وكيفية تنفيذها (شريف، ٢٠٠٩، ص ص. ٢٠٨-٢٠٩)، وافتقاد مديرين المدارس إلى القدرة على تقديم أفكار جديدة، وضعف القدرة على تحسين الأداء المدرسي، ولا يركزون على وضع الخطط لتنفيذ الأفكار الجديدة في العمل، بل يلتزمون بالتطبيق الحرفي للقرارات (يوسف، ٢٠١٥، ص. ٣٦١).

وفي ظل التغييرات التربوية الحادثة في نظام التعليم في مصر والتي تتمحور حول توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم؛ فإن ذلك لم يقابله إعداد وتهيئة جيدة لمدير المدارس، بالإضافة إلى الخوف من المساءلة جعلهم يتمسكون بالحرفية في تطبيق القوانين واللوائح الإدارية، وهو ما قلل من فرص تمكين العاملين بهذه المؤسسات، وأفقدهم الرغبة في المشاركة في القرارات المدرسية، وقلل من جهود ومبادرات الإصلاح والتطوير بها (نصر، ٢٠١٧، ص. ٣٢٢).

ويعمل مديرو المدارس في مصر في سياق سياسي يتسم بـــالمركزية في إدارة جميع قطاعات المجتمع بما فيها التعليم، حيث تعد إدارة وتنظيم التعليم من مسؤولية الدولة التي تشرف عليه إشرافًا كاملًا من النواحي المالية والإدارية او لفنية، ويعاون الوزارة

المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي، وتنعكس المركزية الشديدة في إدارة التعليم، على الحد من قدرات مديرين المدارس على الإبداع داخل مدارسهم، وتقليص استقلالية مدير المدرسة في التصرف بحرية مع المشكلات في سياق مدرسته، وغلبة نمط واحد من الإدارة في جميع مدارس التعليم العام، ذلك النمط الذي يتسم بالبيروقراطية والتنفيذ الحرفي للقرارات (أحمد والعاني، ٢٠١٥، ص ص. ١٠٠-١٠١).

ويعمل مديرو المدارس في مصر في سياق اجتماعي يزداد فيه الطلب الاجتماعي على التعليم، حيث ما زالت تعقد الأسر الآمال والطموحات على التعليم من أج الحراك الاجتماعي على التعليم، وفى ظل الزيادة السكانية الكبيرة لاتي يعاني منها المجتمع المصري والتي تفوق معدلات النمو الاقتصادي، بما يشكل ضغطًا على المديرين في التعامل مع مشكلات الكثافة الطلابية، ومواجهة عجز المعلمين، والعمل على فترتين دراسيتين، بما يقلل من وقت اليوم الدراسي، ويصبح مديرو المدارس في مواجهة عدد من المشكلات والمواقف اليومية التي يتعاملون معها، بما يبعدهم عن أنشطة النمو المهني أو التعلم من الأقران، أو التعلم من أصحاب الخبرات.

كما أن الإطار القانوني للإدارة المدرسية لا يزال يعتمد على التشريعات والقوانين واللوائح التي تعمل على صبه في قوالب جامدة، إضافة إلى ان هذا الإطار لا يعطي مجالًا للإبداع والابتكار والمبادأة أو الرؤية المستقبلية للمؤسسة التعليمية في مصر(أبو النور، ٢٠٠٨، ص. ٢٦٩). بالإضافة إلى غلبة البيروقراطية على التنظيم الإداري بمدارس التعليم العام، وسيادة نمط واحد في جميع المدارس يعتم على التلقي والتنفيذ السلبي وانتظار الحلول وتجميد المشكلات(أبو النور، ٢٠٠٨، ص. ٢٦٩).

كما يعمل مديرو المدارس في مصر في سياق من المركزية الشديدة في إدارة التعليم وكثرة الأجهزة الرقابية أضعفت من استقلالية مديرين المدارس، حيث تتركز أغلب السلطات في وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني لا سيما في خطط الدراسة والمناهج الدراسية وطرق تنفيذها وطرق تنفيذ الامتحانات وتعيين المعلمين والمديرين، وضعف دور الإدارات التعليمية في تحديد سياسة تعليمية مناسبة لظروفها أو اختيار طرق التنفيذ(أبو النور، ٢٠٠٨، ص. ٢٧١).

كما يشهد النظام التعليمي في مصر عددًا من التغييرات التربوية، لا سيما توظيف التكنولوجيا في التعليم، والتطوير في المناهج الدراسية، والاعتماد على المنصات التعليمية، وتطبيق التعليم الهجين في حالات الطوارئ في ظل تفشي جائحة كورونا COVID-19، في مقابل ارتفاع الكثافة الطلابية بالفصول الدراسية وعجز في المعلمين في نفس الوقت، بما يفرض تحديات جديدة على الإدارة المدرسية، وعلى أدوارهم وتجعلهم في حاجة أكثر إلى الإرشاد من مدير أكثر خبرة يساعده على العمل في تلك البيئة سريعة التغيير شديدة التعقيد، خاصة إذا كان المدير في العام الأول والثاني من توليه إدارة المدرسة لأول مرة.

وبذلك، يتضح أن الجهود المصرية المبذولة لدعم مديرين المدارس اقتصرت على التدريب، الذي يشوبه كثير من المعوقات والمشكلات، ولا يوجد دعم مخصص ومستقل لمديرين المدارس الجدد، وفي غياب الدعم من مؤسسات اخرى ذات الصلة كالجامعات ونقابة المهن التعليمية ومن المؤسسات المجتمعية والروابط المهنية، كما أن هذه الجهود تتم بشكل جزئي، غير مرتبط بواقع العمل الفعلي لمديرين المدارس الجدد، بما يدعم ضرورة الإفادة من كيفية إرشاد مديرين المدارس الجدد في الدول التي تم تناولها في هذا البحث. وبذلك ايضًا يكون البحث قد أجاب في هذا الجزء عن السؤال الرابع للبحث: ما الجهود المصرية المبذولة لدعم مديرين المدارس الجدد؟

الجزء السادس. إجراءات مقترحة لإرشاد مديرين المدارس الجدد في مصر.

انطلقت هذه الدراسة من أجل التوصل إلى كيفية الاستفادة من إرشاد مديرين المدارس الجدد في انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وستغافورة، في ضوء التأصيل النظري لموضوع الدراسة، وفي ضوء الدراسة المقارنة بين حالات المقارنة الثلاث، من خلال وصف وتحليل إرشاد مديرين المدارس الجدد في حالات المقارنة، وإجراء الدراسة التحليلية المقارنة بين الحالات الثلاث؛ بهدف الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بينها، وتفسير ذلك في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة، بغية اكتشاف العوامل التي تقف وراء إرشاد مديرين المدارس الجدد، من أجل تكييف نتائج وتعميمات الدراسة المقارنة مع السياق المصري، وفي ضوء ذلك، يتم في هذا الجزء الأخير من الدراسة،

إجراءات مقترحة تتعلق بتهيئة مديرين المدارس، وتحديد الجهات التي تتولى مسؤولية إرشاد مديرين المدارس الجدد، وصياغة ذلك في برنامج مقترح لإرشاد مديرين المدارس الجدد في مصر. وذلك على النحو الآتي:

١) مقترحات التهيئة والتحضير لمديرين المدارس الجدد في مصر.

يحتاج المديرون إلى دعم رسمي مقصود ومنظم وعالي الجودة يلبي احتياجاتهم الإدارية، ويهيئهم للقيام بالأدوار المطلوبة منهم كمديرين، وذلك من خلال:

- تطوير المسارات الوظيفية للمعلمين، واستحداث مسار "المعلم القائد" ينضم إليه المعلمون بعد (٥) سنوات من العمل كمعلم، ليتم إعداد المعلمين الذين يختارون هذا المسار إلى القيادة المدرسية بشكل مبكر، يلتحق المعلمون من خلال هذا المسار ببرامج تدريبية تركز على القيادة المدرسية، ويتولى بعض المهام التنفيذية داخل المدرسة، وتتاح له الفرصة للتدرج الوظيفي في مجال الإدارة المدرسية.
- تنظيم برنامج إرشادي صيفي في أجازة نهاية العام الدراسي في كل إدارة تعليمية في إحدى المدارس التابعة لنفس الإدارة، يلتحق بالبرنامج المعلمين المرشحين لوظائف الإدارة المدرسية والمعلمين الأوائل ووكلاء المدارس، يضم تدريب على الأساليب الإدارية، وتثقيف المشاركين في البرنامج في المسائل القانونية والمالية، وينظم البرنامج ندوات يُدعى إليها بشكل رسمي أساتذة الإدارة التربوية بكليات التربية، أو مديرين المدارس المتقاعدين أصحاب الخبرات الكبيرة، لإرشاد وتوجيه المشاركين، ويضم البرنامج الصيفي مشروع من المشاركين تحت إشراف مشرف من الإدارة التعليمية، ويوفر البرنامج فرصة لبناء شبكة مهنية من المشاركين والمدربين، وتوفير توجيه وإرشاد الأقران.
- يشمل البرنامج الإرشادي الصيفي تجربة تعليمية يمكن للمديرين من خلالها تطبيق لعب الأدوار والتحليل واتخاذ القرار بطريقة حقيقية. المحاكاة هي أداة قوية لمساعدة المديرين الطموحين على تطوير المهارات الأساسية والمشاركة في العمل العملي الذي يعكس تجربة الحياة الواقعية (كإعداد الجداول والميزانية والتخطيط لتنفيذ السياسة التعليمية، ووضع الخطط الاستراتيجية)، كما يشمل على جانب نظري يشمل

المعرفة المهنية الإدارية مثل (شرح السياسات التعليمة، واللوائح المدرسية، وإدارة الموارد البشرية، والأساليب الإدارية الحديثة، وقيام المشاركين بوضع خطة لأول ثلاثة شهور لتوليهم إدارة المدرسة.

- إلزام المرشحين لوظيفة مدير مدرسة باجتياز دبلوم في "الإدارة المدرسية" من إحدى كليات التربية بالجامعات المصرية، وهو برنامج تابع مدته لا تقل عن عام دراسي، تتضمن جانب نظري وميداني.
- إلزام المرشحين لوظيفة مدير مدرسة بإعداد مشروع لتطوير القيادة المدرسية، أو تبني أحد الأساليب الإدارية الحديثة وتجربته في إحدى المدارس وكتابة تقرير عن نتائجه، وأوج الاستفادة من المشروع على المستوى الفردي وعلى مستوى المدرسة ككل.
- بناء شبكة مهنية توفير هيكلة لفرص التعاون بين الأقران، وتحقق التنشئة الاجتماعية للمديرين، تتيح الاستماع إلى وجهات نظر متعددة، والتأمل في أفكارهم وتوجهاتهم الإدارية وقيمهم، وتعميق الاكتشاف والاستفسار، وتطوير وجهات النظر النقدية، وتساعد على الخروج من العزلة المهنية، وتطوير المهارات في حل النزاعات والعمل الجماعي والتعاون.
- إشراك المديرين في تجارب القيادة العملية الحقيقية لتمكين المديرين من تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة حديثًا بطريقة هادفة، وتكليف المديرين المرشحين لتنفيذ مهام إدارية بالفعل وملاحظة أدائهم وإعطائهم التغذية الراجعة عن هذا الأداء. وهيكلة التعلم في مواقف حقيقية قائمة على المدرسة للمديرين باكتساب المعرفة من الخبرات التي ستكون قابلة للتطبيق في مديريتهم.
- تضمين فرص التعلم القائم على حل المشكلات. وتكليف المديرين المرشحين بتحليل المشكلات الحقيقة التي تعاني منها المدرسة التي يعمل بها ووضع الحلول العملية داخل انظمتهم وتنفيذ هذه الحلول وصياغة النتائج بموضوعية.
- تقديم الدعم الإرشادي المستمر من خلال شبكة الاتصال المفتوحة مع المديرين السابقين وأساتذة كليات التربية ومسؤولي الإدارات التعليمية، وتنظيم لقاءات مستمرة.

٢) مقترحات للجهات المسؤولة عن إرشاد مديرين المدارس الجدد في مصر.

- تتولى الأكاديمية المهنية للمعلمين بالتعاون مع كلية التربية في نطاق المحافظة تصميم برامج لإعداد وتهيئة مديرين المدارس المحتملين.
- تتولى الأكاديمية المهنية للمعلمين وضع معايير للقيادة المدرسية، تختار في ضوئها مديرين المدارس، إلى جانب المقابلات وسجلات الأداء، كما يتم تقييم المديرين في ضوء هذه المعايير.
- تتولى المحافظة تمويل برامج إعداد وإرشاد مديرين المدارس الجدد من ميزانية المحافظة، بالتعاون مع نقابة المهن التعليمية ومنظمات المجتمع المدني.
- تشكيل رابطة إقليمية مهنية لمديرين المدارس، يتم تشكيلها من خلال المديرين الحاليين والمتقاعدين داخل كل مديرية تعليمية، تتعاون مع كليات التربية في تحديد احتياجات المديرين، وتوفير مرشدين متطوعين أو بمقابل مادي للمديرين الجدد، يتم تمويلها من نقابة المهن التعليمية.
- تتولى الأكاديمية المهنية للمعلمين بالتعاون مع كليات التربية ومديرية التربية والتعليم بكل محافظة منح الترخيص للمديرين بعد اجتياز البرنامج الإرشادي، وتوافر معايير القيادة المدرسية، واجتياز دبلوم الإدارة المدرسية بكليات التربية، ومتابعة سجل أداء المدير وتقرير المرشد عن أدائه، ويجدد هذا الترخيص كل (٥) سنوات بشروط إضافية.

٣) برنامج إرشادي مقترح للمديرين الجدد في مصر.

في ضوء ما تم عرضه وتحليله من برامج إرشادية في انجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة، يمكن الإفادة منها في تصميم برنامج إرشادي مقترح، على النحو الموضح بالجدول (٦).

جدول (٦) برنامج إرشادي مقترح لمديرين المدارس الجدد في مصر.

مكونات البرنامج	المواصفات المقترحة لكل مكوّن
التشريعات الحاكمة	تحديث شروط تعيين مديرين المدارس، بإلزامية برنامج التهيئة، ودبلوم الإدارة المدرسية، وقضاء عامين في العمل كمدير مؤقت تحت إشراف مرشد خبير. إصدار لائحة تتضمن شروط الترخيص لمديرين المدارس، وجهة إصدارها، ومدتها، وشروط التجديد، وما يتميز به المديرين المرخصين المعتمدين عن غيرهم.
حوكمة البرنامج	تصميم البرنامج الإرشادي من قبل فريق يضم اعضاء من الأكاديمية المهنية للمعلمين، وأساتذة كليات التربية، وأعضاء من رابطة مهنية لمديرين المدارس، ويتم اعتماد البرنامج من قبل وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني. تتولى كليات التربية بالجامعات المصرية الإشراف على تنفيذ البرنامج. يتم تقييم البرنامج الإرشادي بشكل دوري كل (٣) سنوات، وتعديله في ضوء المستجدات.
الجهات المسؤولة	مديرية التربية والتعليم تتولى تحديد واختيار المشاركين في البرنامج. الأكاديمية المهنية للمعلمين تتولى تنفيذ البرنامج داخل محيطها او في إحدى المدارس داخل نطاقها. كليات التربية بالجامعات المصرية تتولى المشاركة في إعداد البرنامج، والإشراف على التنفيذ. تشكيل رابطة لمديرين المدارس داخل كل محافظة بقوم بتوفير شبكة مهنية من المديرين الحاليين الممارسين ومن المتقاعدين تحدد الاحتياجات الخاصة بالمديرين وتقديم الإرشاد الرسمي وغير الرسمي، بمقابل كاد أو تطوعي من اعضائها.
تمويل البرنامج	تخصيص جزء من ميزانية التدريب في المديرية التعليمية للإنفاق على البرنامج الإرشادي، ويتم توفير رواتب المرشدين من ميزانية المحافظة. تخصيص جزء من ميزانية الأكاديمية المهنية للمعلمين في تأهيل وتدريب المرشدين. توفير مكافأة دورية (كل فصل دراسي) للمرشد يتم تخصيصها من مديرية التربية والتعليم ومن المحافظة.
مبررات البرنامج	تزايد تعقد الإدارة المدرسية في ظل التغييرات التربوية المتسارعة. كثرة المسؤوليات على مدير المدرسة. الإعداد غير الكافي للمديرين قبل تولي إدارة المدرسة. كثرة التحديات والصعوبات التي تواجه مديرين المدارس خلال الفترة الأولى من المراحل المهنية للمديرين.

مكونات البرنامج	المواصفات المقترحة لكل مكوّن
	نقص المهارات الإدارية والفنية لمديرين المدارس. يعتمد مديرو المدارس على التعلم بالمحاولة والخطأ والخبرات الشخصية والتعلم الذاتي في اكتساب المهارات الإدارة. دعم مديرين المدارس في العام الأول والثاني من تولي إدارة المدرسة. اعتماد التطوير المهني لمديرين المدارس على التعلم القائم على حل المشكلات والتعلم في موقع العمل من خلال مرشد خبير.
أهداف البرنامج.	تحقيق تأقلم المديرين مع العمل الإداري والمهام الجديدة وطرق التواصل والتعامل مع المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي. جذب الوكلاء ومديرين المدارس لوظائف الإدارة التعليمية من خلال برامج التهيئة والتحضير. مساعدة المديرين على تجاوز صعوبات الإدارة المدرسية. تحقيق التنمية المهنية للمديرين من بداية رحلتهم الإدارية. توفير الدعم الفني في كيفية القيام بالمهام والمسؤوليات الإدارة وتنفيذ السياسة التعليمية. تحقيق التنشئة الاجتماعية المهنية للمديرين بتعلم واكتساب المهارات الإدارية من خلال الملاحظة والنمذجة والمحاكاة ومن الخبرات والمواقف الإدارية التي يتعرضون لها. تحقيق التنشئة الاجتماعية التنظيمية بالانضمام إلى مجموعة العمل واكتساب الثقة والتواصل وإجراء تغييرات إدارية وتربوية في المدرسة وفق رؤية المدير الخاصة. التركيز على القيادة التعليمية وتنمية تعليم وتعلم الطلاب وتحقيق التنمية المهنية لجميع العاملين بالمدرسة بدلًا من الإجراءات الروتينية اليومية التي تبتعد عن تعلم الطلاب في الفصول الدراسية. إكساب الثقة في النجاح الإداري والترقي لوظائف إدارية اعلى. نقل الخبرات من المرشدين أصحاب الكفاءات إلى المديرين الجدد والاستثمار في المواهب الإدارية. تحسين أداء المدرسة من خلال امتلاك كوادر إدارية.
موضوعات الإرشاد	يتضمن البرنامج الإرشادي ما يأتي: تنمية المهارات الإدارية كإدارة الوقت والاجتماعات واتخاذ القرارات وغيرها. تنمية القيادة التعليمية. حل المشكلات المدرسة.

مكونات البرنامج	المواصفات المقترحة لكل مكوّن
	إدارة العلاقات داخليًا، وخارجيًا مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي. إدارة الأزمات والطوارئ. تنفيذ السياسات التعليمية والتغييرات الحادثة. فهم المسائل القانونية والمالية. الاندماج في ثقافة المدرسة وتطويرها. تطوير القيم و الأفكار الشخصية والمهنية.
محتوى البرنامج	يتكون البرنامج من: تنظيم دورة تعريفية مكثفة حول القيادة المدرسية لمدة أسبوع، من خلال أستذة كليات التربية المتخصصين، أو أحد مسؤولي الإدارات التعليمية. اقتران المرشد بالمدير في المدرسة التي يعمل بها المدير لمدة عامين، ويمكن الاكتفاء بعام واحد بناءً على تقرير المرشد، ويتم خلال الاقتران تنظيم المرشد للزيارات المدرسية للمدير لمدة ثلاثة أيام في الأسبوع يتناول موضوع من موضوعات البرنامج الإرشادي وتوفير الدعم الفور للمواقف اليومية الإدارية، والتغذية الراجعة المباشرة عن تصرفات وقرارات المدير. إتاحة المرونة في إضافة أو حذف أي موضوع من موضوعات البرنامج الإرشادي حسب السياق المدرسي. توفير وسائل اتصال مستمرة بين المرشد والمدير من خلال المكالمات الهاتفية، والبريد الإلكتروني والتطبيقات الرقمية.
مدة البرنامج.	العام الأول والثاني من تولي المدير إدارة المدرسة لأول مرة.
شروط التحاق المديرين بالبرنامج.	حضور دورات تدريبية تاهلية في الأكاديمية المهنية للمعلمين.. الحصول على دبلوم في الإدارة المدرسية من إحدى كليات التربية بالجامعات المصرية لمن لم يقض (٣) سنوات على الأقل كوكيل للمدرسة، ويتقدم لوظيفة مدير مدرسة. الترشيح لوظيفة مدير المدرسة من قبل مديرية التربية والتعليم واجتياز المقابلة وجميع شروط ومراحل القبول، واستيفاء شروط الوظيفة. العمل كمدير مدرسة مؤقت لحين اجتياز البرنامج الإرشادي.
اختيار المرشدين	مدير مدرسة متقاعد. يكون قضى على الأقل (٥) سنوات في وظيفة مدير مدرسة. يمتلك سجل وظيفي جيد خالٍ من الجزاءات والمخالفات الإدارية. لديه خبرات إدارية كبيرة، والقدرة على التفاعل والتواصل مع المديرين الجدد.

مكونات البرنامج	المواصفات المقترحة لكل مكوّن
	لديه الاستعداد والقبول للقيام بمساعدة المديرين الجدد. حضور تاهيل كمرشد في الأكاديمية المهنية للمعلمين. اجتياز مقابلة مع لجنة "الإرشاد الإداري" تابعة للمديرية التعليمية تضم مسؤولين ومديرين سابقين وأساتذة من كليات التربية. يقدم مشروع فردي أو جماعي في تطوير الإدارة المدرسية. ويمكن لأساتذة كليات التربية أو رؤساء الأقسام ومديرين المراحل والمديرين العموم بالمديريات التعليمية العمل كمرشدين بالصفة الوظيفية التي يحملونها.
أدوار المرشدين	تقديم المعرفة المهنية الإدارية اللازمة للمديرين. نمذجة تنفيذ العمليات الإدارية ويتعلم المدير الجديد من طريقة تنفيذ المرشد لهذه العمليات. مساعدة مدير المدرسة على التعامل مع المسائل القانونية والمالية. توضيح طريقة تنفيذ التغييرات التربوية داخل المدرسة. مراجعة وتطوير خطط المدرسة من خلال العمل المشترك بين المرشد والمدير. تقديم التغذية الراجعة الفورية حول القرارات والتصرفات التي يقوم بها مدير المدرسة.
استراتيجيات الإرشاد	التعلم بالملاحظة. استخدام استراتيجيات النمذجة والمحاكاة ولعب الأدوار. طرح الأسئلة الاستفسارية التي لا تقدم المعرفة المباشرة بقدر ما تجعل مدير المدرسة يفكر ويتأمل في الممارسات الإدارية التي يقوم بها. العمل التعاوني. تعلم الأقران من خلال شبكة مهنية توفر وسائل اتصال مستمرة. الحوار التأملي حول القضايا المدرسية.
النواتج المستهدفة.	إتقان المدير لكافة جوانب العمل الإداري. التنمية الشخصية المهنية للمدير في التواصل والتفاعل واكتساب مهارات كالتفاوض والإقناع وغيرها. تشكيل مجتمعات للتعلم داخل المدرسة. امتلاك المدرسة كوادر وخبرات إدارية كبيرة تنعكس على تعلم الطلاب بشكل إيجابي.
تقييم البرنامج	استطلاعات راي المرشدين ومديرين المدارس حول البرنامج الإرشادي. تقارير كلًا من المرشد والمدير عن العملية الإرشادية. تقييم لجنة الإرشاد المهني داخل المديرية التربية والتعليم التي تضم مسؤولين ومديرين

مكونات البرنامج	المواصفات المقترحة لكل مكوّن
	سابقين واساتذة كليات التربية. التقييمات الدورية خلال العامين (طوال مدة الإرشاد). فحص الجزاءات والمخالفات الإدارية حالة حدوثها للمدير الجديد خلال مدة البرنامج الإرشادي. تقييم أداء المدرسة ككل بعد انتهاء العملية الإرشادي.

٤) متطلبات تنفيذ البرنامج الإرشادي المقترح.

- تطوير برامج إعداد المديرين بالأكاديمية المهنية للمعلمين لتركز على التعلم من التجربة في موقع العمل، والتعلم القائم على المشكلات، وتعلم الأقران، من خلال توفير برامج إرشادية للمديرين.
- تأهيل وتدريب المديرين المتقاعدين على العمل كمرشدين لمديرين المدرسة من خلال برامج تدريبية معتمدة، تؤهل المرشدين لاكتساب مهارات التواصل، والتفاوض، وتقديم التغذية الراجعة، وتقييم الأداء، والمبادرة، وتحمل المخاطر.
- توفير الجامعات عددًا من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، يتولى كل عضو الإشراف على مجموعة من المدارس التي يكون على رأسها مدير في العام الأول والثاني من توليه الإدارة، وتضع كلية التربية البرنامج الإرشادي وموضوعاته ومدته، وطرق إرشاد المدير، وتقييم أدائه، ويتم تخصيص مقابل مادي من إدارة الجامعة ووزارة التربية والتعليم.
- تطوير شروط وظيفة مدير المدرسة وجعل البرنامج الإرشادي شرط للتعيين في وظيفة مدير مدرسة، ومنحه الاعتماد والترخيص بعد استيفاء الشروط التي تم اقتراحها.
- تطوير المهام والأدوار القيادية لمدير المدرسة، ومعايير قياس هذه الأدوار، وتصميم البرامج الإرشادية التحضيرية لمدير المدرسة في ضوء هذه المعايير.
- توفير تمويل لبرامج تهيئة وإعداد مديرين المدارس من خلال ميزانية المحافظات والمحليات.

- زيادة المكافآت المالية لمديرين المدارس نظير العبء الإداري، وتوفير منحة للمديرين خلال مدة البرنامج للتنقل وحضور الاجتماعات والتواصل مع الأقران والمرشدين.
- توفير راتب شهري ومكافآت سنوية للمرشدين.
- رصد الإدارات التعليمية أعداد المديرين الجدد، ومتابعتهم بشكل دوري.
- تشكيل رابطة مهنية لمديرين المدارس من خلال النقابة المهنية للمعلمين في كل محافظة، تنظم الاجتماعات والاتصالات وورش العمل والندوات التي تناقش موضوعات الإدارة المدرسية والتغييرات التربوية وكيفية تنفيذها.
- بناء مجتمعات للتعلم المهني بين مديرين المدارس في كل منطقة تعليمية، وإتاحة وسيلة معتمد للتواصل، وجدول للاجتماعات، لتبادل المعارف والخبرات.
- توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في توفير الإرشاد عن بعد.
- بناء شركة بين كلية التربية ومديرية التربية والتعليم بالمحافظة ونقابة المهن التعليمية ورابطة مديرين المدارس؛ من أجل دعم القيادة المدرسية، وإرشاد مديرين المدارس الجدد.
- تطوير المسارات الوظيفية للمعلمين، بحيث يتم بناء القدرات الإدارية للمعلمين في شكل مبكر من حياتهم المهنية.
- قياس أداء مديرين المدارس في ضوء معايير محددة، وبناء على نتائج قياس الأداء يتم تحديد احتياجات المدير وتوفير الإرشاد الذي يناسب ويغطي هذه الاحتياجات.
- إجراء تقييم دوري مستمر لبرامج إرشاد مديرين المدارس الجدد من خلال الاستبانات والمقابلات مع المرشدين والمديرين، وإجراء تقييم من قبل كليات التربية، وكذلك مديرية التربية والتعليم من أجل تنقيح البرنامج باستمرار، وتطويره في ضوء المستجدات التربوية.
- توفير فرص ابتعاث للمديرين في بداية حياتهم المهنية، في دول مختلفة، للاستفادة من التطور في الإدارة المدرسية، والاطلاع على المستجدات التربوية، وبناء مهارات القيادة العالمية.

قائمة المراجع

اولاً : المراجع العربية :

أبو النور، محمود أبو النور عبدالرسول (٢٠٠٨). تطوير الإدارة المدرسية بمصر في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته المصدر. مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١١(٢٣)، ٢٣١-٢٨١.

أحمد، محمد جاد حسين؛ والعاني، وجيهة ثابت (٢٠١٥)خصائص القيادة المدرسية العالمية ودرجة تحققها لمديرى المدارس الثانوية فى مصر وسلطنة عمان: دراسة مقارنة المصدر. مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٢(٥)، ٦٥-٢٠٧.

التوبجري، محمد بن إبراهيم؛ و البرعي، محمد بن عبدالله (١٩٩٣). معجم المصطلحات الإدارية، العبيكان.

العيسوي، إبراهيم حسن. (٢٠١٣). الآفاق المستقبلية لتحقيق العدالة و التنمية في اقتصاد الربيع العربي : حالة مصر . مجلة التنمية و السياسات الاقتصادية، المعهد العربي للتخطيط ١٥(١)، ١٩٤-٢٥٧.

المنقاش، سارة بنت عبدالله (٢٠١٠). إستراتيجية تغيير ثقافة المؤسسات التربوية من قبل المديرين الجدد وأثرها على العمل الإداري. دورية الإدارة العامة، ٥٠(٢)، ١٨٥-٢٣١.

الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، الإدارة المركزية للبحوث. (٢٠١١). تفعيل سياسة التدوير الوظيفي بالقطاع الحكومي. اتحاد جمعيات التنمية الإدارية، ٤٨(٣)، ٥٢-٥٣.

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٥). القرار الوزاري رقم (٢٥٠) بشأن تحديد اختصاصات وأدوار مدير المدرسة. المطابع الأميرية.

جمهورية مصر العربية. (٢٠٠٨). قرار رئيس جمهورية مصر العربية رقم ١٢٩ لسنة ٢٠٠٨ بتنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصاتها. الجريدة الرسمية.

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢). القرار الوزارى رقم ١٣٧ لسنة٢٠١٢، بشأن إنشاء وحدات التدريب والجودة بالمدارس. الجريدة الرسمية.

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٣). القرار الوزاري رقم (٤٢٨) لسنة ٢٠١٣ بشأن إصدار اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة١٩٨١، المضاف بمقتضى القانون رقم (١٥٥) لسنة٢٠٠٧،المعدل بالقانون رقم ٩٢ لسنة ٢٠١٢، المواد (١٢،١١،١٠).

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني. (٢٠١٦). القرار الوزاري رقم (١٦٤) لسنة ٢٠١٦ بشأن اعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم. الجريدة الرسمية.

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني. (٢٠٢٠). قرار وزاري رقم (٢٣) بتاريخ ٢٠٢٠/١/- م بشأن تنظيم الأنشطة التدريبية. الجريدة الرسمية.

حجي، أحمد إسماعيل. (٢٠٠٥). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

حسب النبي، أحمد محمد نبوي (٢٠١٦). الأدوار الاستراتيجية لمديري المدارس في استراليا وإمكانية الإفادة منها في مصر. التربية المعاصرة، ٣٣(١٠٣، ١٠٤)، ٨١-١٥٨.

حلمي، فؤاد أحمد (٢٠١٤). تطوير الإدارة التعليمية في ضوء مدخلي الإدارة الاستراتيجية والتمكين الإداري. القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

داود، عبدالعزيز أحمد محمد (٢٠١١). الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة : دراسة ميدانية بمحافظة كفر الشيخ. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، (٣٥)، ٩-٨٩.

راغب، إيمان زغلول (٢٠٠٨). بنية مقترحة لإدارة الموارد البشرية بمدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣(٣٢)، ٣١٥-٤٢٧.

زاهر، محمود محمد أحمد (٢٠١٩). استراتيجيات التطوير المهني للمديرين الجدد في ضوء نموذج تحفيز الممارسة الفعالة والتأثير على المجتمع (إيبك). [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت.

شريف، شريف محمد محمد (٢٠٠٩). إعداد القيادات الإدارية المدرسية بمصر في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة كلية التربية بالزقازيق، (٦٣)، ١٩٥-٢٤٢.

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (٢٠١١). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.

عبدالرسول، محمود أبو النور. (٢٠١٣). تطوير الأداء الإداري بمدارس التعليم العام بمصر في ضوء إدارة المعرفة تصور مقترح. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان، ١٩(٢)، ٤٩٣-٥٢٤.

عبدالعزيز، خميس فهيم عبد الفتاح (٢٠١٩). الخبرة الأمريكية في تخطيط التعاقب القيادي بمدارس التعليم العام وإمكانية الإفادة منها في مصر. مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية،(٢٤)، ١٣-١٦٣.

عيداروس، أحمد نجم الدين أحمد (٢٠٠٨). التمهين القيادي لمديري المدارس كمدخل لتحقيق الفعالية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، (٦١)، ١٣١-٢٤٧.

فتحي، شاكر محمد وزيدان، همام بدراوي (٢٠٠٣م): التربية المقارنة، المنهج، الأساليب، التطبيقات. القاهرة: مجموعة النيل الدولية.

السعودي، رمضان محمد محمد (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير الكفايات المهنية لمديرى المدارس الثانوية الفنية بمصر فى ضوء خبرات بعض الدول. مستقبل التربية العربية، المركز العربى للتعليم والتنمية، ٢٤(١٠٧)، ١٥٧-٢٩٦.

مسعود، جبران (١٩٩٢). معجم الرائد. الطبعة السابعة، بيروت: دار العلم للملايين.

مصطفى، يوسف عبدالمعطي (٢٠١٠). الإدارة التربوية معالم جديدة. الطبعة الثالثة، القاهرة: دار الفكر العربي.

المنظمة العربية للتنمية الإدارية (٢٠٠٧). معجم المصطلحات الإدارية. القاهرة. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

نصر، عزة جلال مصطفى (٢٠١٧). الذكاء العاطفي وتحسين الأداء القيادي لمديري المدارس الثانوية العامة بمصر، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس، ٩(١٨)، ٢٩٧-٣٥٥.

نصر، عزة جلال مصطفى (٢٠٢٠). تحسين جودة الحياة الوظيفية لقادة مدارس التعليم العام بمصر: آليات مقترحة. مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، (٢٦)، ١٣-٩٧.

يوسف، يحيى إسماعيل محمود (٢٠١٥). تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة بمصر في ضوء مدخل التمكين الإداري. مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٢(٧)، ٢٨٥-٣٨٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية :

Ackerman, R., Ventimiglia, L., & Juchniewicz, M. (2002). The Meaning of Mentoring: Notes on a Context for Learning. In K. Leithwood, R. Hallinger (eds.), *Second Intemational Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 1133-1161), Kluwer Academic Publishers.

Aravena, F. (2018). Mentoring novice school principals in Chile: What do mentors learn?. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 7*(3), 219-230.

Barnett, B. G., Shoho, A. R., & Okilwa, N. S. (2017). Assistant principals' perceptions of meaningful mentoring and professional development opportunities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, *6*(4), 285-301.

Barnett, T. (2006). Corporate social resposibilty. In Helms, M. (ed). *Encylopedia of management*, 5th Ed, New York, Thomson Gale.

Bayar, A. (2016). Challenges Facing Principals in the First Year at Their Schools. *Universal Journal of Educational Research, 4*(1), 192-199. DOI: 10.13189/ujer.2016.040124

Boerema, A. J. (2011). Challenging and Supporting New Leader Development. *Educational Management Administration & Leadership, 39*(5), 554-567. DOI:10.1177/1741143211408451

Bovens, M. (2010). Two concepts of accountability: Accountability as a virtue and as a mechanism. *West European Politics, 33*(5), 946–967.

Boon, S. L. (1998). Principalship mentoring in Singapore: who and what benefits?. *Journal of Educational Administration, 36*(1), 29-43. https://doi.org/10.1108/09578239810200123

Boon, S. L. (2021). Coaching: an approach for leadership development in the Singapore education system. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, ahead-of-print. Retrieved on (Novamber 12, 2021) https://0810bssf8-1103-y-https-doi-org.mplbci.ekb.eg/10.1108/IJMCE-09-2021-0089

Bredeson, P. V. (2016). Research on School Principals in the United States (2003–2013). Chapter 14, In H. Ärlestig et al. (eds.), *A Decade of Research on School Principals*, Studies in Educational Leadership 21, Springer.

Browne-Ferrigno, T., & Muth, R. (2004). Leadership mentoring in clinical practice: Role socialization, professional development, and capacity building. *Educational Administration Quarterly*, *40*(4), 468-494. doi: 10.1177/0013161X04267113

Brundrett, M. (2001). The Development of School Leadership Preparation Programmes in England and the USA: A Comparative Analysis. *Educational Management & Administration, 29*(2), 229–245.

Bush, T. (1998). The National Professional Qualification for Headship: The Key to Effective School Leadership?. *School Leadership and Management, 18*(3), 321–333.

Bush, T. (2003, March 12-14). *New visions or empty vessels: The National College for School Leadership induction model for new school managers* [Paper presented]. The Education Management Association of South Africa Conference, Nelspruit.

Bush, T. (2013). Preparing Headteachers in England: Professional Certification, not Academic Learning. *Educational Management Administration & Leadership, 41*(4), 453–465.

Casavant, M. D., & Cherkowski, S. (2001). Effective Leadership: Bringing Mentoring and Creativity to the Principalship. *NASSP Bulletin, 85*(624), 71-81.

Chitpin, S. (2021*). Transforming Education Through Critical Leadership, Policy and Practice Ser.: Understanding Decision-Making in Educational Contexts: A Case Study Approach*. Emerald Publishing Limited, Bingley.

Choy, W. K. W., & Chua, P. M. H. (2019). Professional Development. In B. Wong, S. Hairon & P. T. Ng (eds.). *School Leadership and Educational Change in Singapore* (pp. 69-86), Springer.

Chua, B. H. (2017). *Liberalism disavowed: Communitarianism and state capitalism in Singapore*. Cornell University Press.

Clayton, J. K., Sanzo, Karen L., & Myran, S. (2013). Understanding Mentoring in Leadership Development: Perspectives of District Administrators and Aspiring Leaders. *Journal of Research on Leadership Education, 8*(1) 77–96.

Conger, J. A., & Fulmer, R. M. (2003). Developing your leadership pipeline. *Harvard Business Review, 81*(12), 76-84.

Cooper, C. L., & Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: A national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, (63), 130-143.

Creasap, S. A., Peters, A. L., & Uline, C. L. (2005). The Effects of Guided Reflection on Educational Leadership Practice: Mentoring and Portfolio Writing as a Means to Transformative Learning for Early-Career Principals. *Journal of School Leadership, 15*, 352-386.

Crosby, F. J. (1999). The developing literature on developmental relationships. In A. J. Murrell, F. J. Crosby, & R. J. Ely (Eds.), *Mentoring dilemmas: Developmental relationships within multicultural organizations* (pp. 3-20). Mahwah, NJ: Erlbaum

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

Daresh, J., & Male, T. (2000). Crossing the Border into Leadership: Experiences of Newly Appointed British Headteachers and American Principals. *Educational Management & Administration, 28*(1), 89–101.

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., & Orr. M. T. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. This report was commissioned by The Wallace Foundation, Stanford Educational Leadership Institute.

Day, C. (2005). The UK Policy for School Leadership: Uneasy Transitions. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (13) (pp. 393-420),.

Day, C., & Armstrong, P. (2016). England: School Leadership Research in England . in Ärlestig, H., Day, C., Johansson, O. (eds). A Decade of Research on School Principals Cases from 24 Countries. (pp. 245-268) Studies in Educational Leadership 21,Springer.

Deng, Z., & Gopinathan, S. (2016). PISA and high-performing education systems: Explaining Singapore's education success. *Comparative Education, 52*(4). DOI:10.1080/03050068.2016.1219535.

Department for Education and Skills. (DfES). (2004). *Every Child Matters: Next Steps*. London: DfES.

Diamond, A., Adamson, J., Lamb, H., Neat, S., & Spong, S. (2013). *Transition to headship: Evaluation and impact study*. Nottingham: National College for Teaching & Leadership.

A Dictionary of Economy, Oxford Reference Online. Retvired from: http://www.oxfordreference.comrlpoxy.ca/views/10/2021.

Dimmock, C., & Tan, C. Y. (2013). Educational leadership in Singapore: Tight coupling, sustainability, scalability, and succession. *Journal of Educational Administration, 51*(3), 320-340.

Dimmock, C., Tan, C. Y., & Chiong, C. (2021). Social, Political and Cultural Foundations of Educational Leadership in Singapore. In R. Normand, et al. (eds.), *The Cultural and Social Foundations of Educational Leadership* (pp. 215-233), Educational Governance Research 16, Springer.

Duncan, H. E., & Stock, M. J. (2010). Mentoring and Coaching Rural School Leaders: What Do They Need?. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 18*(3), 293-311.

Earley, P., & Bubb, S. (2013). A Day in the Life of New Headteachers: Learning from Observation. *Educational Management Administration & Leadership, 41*(6), 782–799.

Earley, P., Nelson, R., Higham, R., Bubb, S., Porritt, V., & Coates, M. (2011). *Experiences of New Headteachers in Cities.* Full report Nottingham: National College for School Leadership.

Easley, J., White-Smith, K., & Soto-Ruiz, N. (2021). School Effectiveness in U.S. Amid Crisis: Moral Capacity Building for Social Justice Leadership. In R. Normand et al. (eds.), *The Cultural and Social Foundations of Educational Leadership* (pp. 155-173), Educational Governance Research 16.

Eby, L. T., & Lockwood, A. (2005). Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior, 67*(3), 441–458. DOI: 10.1016/j.jvb.2004.08.002

Farh, J. L., & Cheng, B. S. (2000). A cultural analysis of paternalistic leadership in Chinese organizations. In J. T. Li, A. S. Tsui & E. Weldon (Eds.), *Management and organizations in the Chinese context* (pp. 94–127). Macmillan.

Fletcher, S. J. (2000). *Mentoring in Schools: A Handbook of Good Practice*. London: Kogan Page.

Fusarelli, B. C., Fusarelli, L. D., & Riddick, F. (2018) Planning for the Future: Leadership Development and Succession Planning in Education. *Journal of Research on Leadership Education, 13*(3), 286–313.

Galbraith, M. W., & Cohen, N. (1995). Issues and challenges confronting mentoring. *New Directions for Adult and Continuing Education, 66*, 89–93.

Gettys, S. G., Martin, B. N., & Bigby, L. (2010). Does Mentoring Assist in Developing Beginning Principals' Instructional Leadership Skills?. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, *8*(2), 91-110.

Gimbel, P., & Kefor, K. (2018). Perceptions of a Principal Mentoring Initiative. *NASSP Bulletin*, *102*(1), 22-37.

Godfrey, D., & Ehren, M. (2020). Case Study of a Cluster in the National Association of Head Teachers' 'Instead' Peer Review in England. in Godfrey, D (ed). *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability Theory, Practice and Policy Implications*. (pp. 95-118) Accountability and Educational Improvement, Springer.

Gordon, s. p. (2020). The Principal Development Pipeline: A Call for Collaboration, *NASSP Bulletin*, *104*(2), 61–84.

Greany, T. (2018). Balancing the needs of policy and practice, while remaining authentic: an analysis of leadership and governance in three national school leadership colleges. Retrived on (November 15, 2021) from https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10053500/1/Greany_school%20leaders%209.5.18.pdf

Greany, T., & Earley, P. (2018). The paradox of policy and the quest for successful leadership. *Professional Development Today*, *19*(3&4), 6–12.

Gronn, P. (1999). *The making of educational leaders*. London: Cassell.

Gümüş, E. (2019). Investigation of Mentorship Process and Programs for Professional Development of School Principals in the U.S.A: The Case of Georgia. *International Journal of Educational Leadership and Management*, *7*(1), 2-41. DOI: 10.17583/ijelm.2019.3718

Gümüş, E., & Bellibas, M. S. (2016). The effects of professional development activities on principals' perceived instructional leadership practices: multi-country data analysis using TALIS 2013. *Educational Studies*, *42*(3), 287-301. DOI: 10.1080/03055698.2016.1172958

Hanover Research. (2015). *Teacher and administrator induction programs*. Full report Prepared for California County Superintendents Educational ervices Association. Hanover Research

Haruna, N. H., Mahmooda, N. H, & Othmana, S. A.(2020). The effect of talent management factors on teacher's leadership at the secondary schools. *Management Science Letters, 10*, 225–234

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

Hartle, F., & Thomas, K. (2003). *Growing Tomorrow's School Leaders: The challenge*. National College for School Leadership.

Hayes, S. D. (2019). Using developmental relationships in mentoring to support novice principals as leaders of learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 27*(2), 190-212. https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1611289

Hayes, S. D., & Angelle, P. S. (2021). Relational Mentoring for Supporting School Principals in Social Justice Leadership. In: C. A. Mullen (Ed.), *Handbook of Social Justice Interventions in Education* (pp. 283-302). Springer International Handbooks of Education, Springer Nature Switzerland, Springer Nature Switzerland.

Hayes, S. D. & Mahfouz, J. (2020). Principalship and mentoring: A review of perspectives, evidence, and literature 1999 – 2019. *Research in Educational Administration & Leadership, 5*(3), 722-751. DOI: 10.30828/real/2020.3.4.

Hean, L. L. (2003). Educational Practice in Leadership Mentoring: The Singapore Experience. *Educational Research for Policy and Practice, 2*, 215–221.

Hean, L. L. (2009). Highlights of Educational Research on Leadership Mentoring: One and a half decades of Singapore experience. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 7*(1), 162-171.

Heng, S. K. (2012). Speech by Mr Heng Swee Keat, Minister for Education at the 15th Appointment and Appreciation Ceremony for Principals, Island Ballroom, Shangri-La Hotel. Retrieved on (May, 21, 2021) from http://www.moe.gov.sg/media/speeches/2012/12/27/speech-by-mr-heng-swee-keat-at-36.php.

Ho, J. M., & Koh, T. S. (2018). Historical development of educational leadership in Singapore. In T. S. Koh & D. Hung (Eds.), *Leadership for change: The Singapore schools' experience* (pp. 29-83). Singapore; Hackensack, N. J.: World Scientific.

Hobson, A. (2003). *Mentoring and Coaching for New Leaders*. Summary Report, National College for School Leadership, Nottingham.

Hopkins-Thompson, P. A. (2000). Colleagues helping colleagues: Mentoring and coaching. NASSP Bulletin, 84(617), 29–37.

Huber, S. G., & Hiltmann, M. (2010). The Recruitment and Selection of School Leaders – First Findings of an International Comparison. In S. G. Huber (ed.), *School Leadership – International Perspectives* (pp. 303-330), Studies in Educational Leadership 10, Springer Science+Business Media. DOI 10.1007/978-90-481-3501-1

Huber, S. G., & West, M. (2002). Developing school leaders: A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future. In K. Leithwood, P. Hallinger, G. Furman, P. Gronn, J. MacBeath, B. Mulford, and K. Riley. (eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration*. (pp. 1071-1101), Norwell, MA: Kluwer.

Ikoma, S. (2016). *Individual excellence versus collaborative culture: a cross-national analysis of professional capital in the U.S., Finland, Japan, and Singapore*. (Unpublished doctoral dissertation), The Graduate School College of Education, The Pennsylvania State University. Available from Electronic Theses and Dissertations for Graduate School.

Institute of Education Sciences (IES). (2003). Making the Case for Principal Mentoring. A program of The Education Alliance at Brown University, Brown University.

Ip, B., & Jacobs, G. (2006). Business succession planning: A review of the evidence. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, *13*, 326-350.

Irby, B. J. (2014). Editor's overview: A 20-year content review of research on the topic of developmental relationships published in the mentoring & tutoring journal. *Mentoring & Tutoring: Partnerships in Learning*, *22*(3), 181–189.

James-Ward, C. (2013). The coaching experience of four novice principals. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, *2*(1), 21–33. DOI 10.1108/20466851311323069

Jayapragas, P. (2016). Leaders in Education Program: The Singapore Model for Developing Effective Principal-ship Capability. *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, *19*(1), 92-108.

Johnson, L., Møller, J., Ottesen, E., Pashiardis, P., Savvides, V., & Vedøy, G. (2012). Leadership Preparation for Culturally Diverse Schools in Cyprus, Norway, and the United States. Chapter 8, In R. M. Ylimaki & S. L. Jacobson (eds.), *US and Cross-National Policies, Practices, and Preparation* (pp. 153-177). Studies in Educational Leadership 12.

Kaser, L., & Halbert, J. (2010). Developing New School Leaders: Application of International and Local Knowledge to Practice. In S. G. Huber (ed.), *School Leadership – International Perspectives* (pp. 253-265). Studies in Educational Leadership 10, Springer Science+Business Media. DOI 10.1007/978-90-481-3501-1

Katsigianni, E. A., & Ifanti, A. A. (2021). Investigating the triangle: The school principal's role, term of office, and school improvement in Greece. *Educational Management Administration & Leadership*, *XX*(X), 1–20.

Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional*

Development of Teachers (pp. 217-237), Maidenhead: Open University Press.

Kirkham, G. (1995). Headlamp and the need for an enlightened view of mentoring for new school leaders. *Journal of Educational Administration, 33*(5), 74-83. https://doi.org/10.1108/09578239510098545

Kochan, F. K. (2002). Examining the organizational and human dimensions of mentoring: A textual data analysis. In F. K. Kochan (Ed.), *Perspectives on mentoring: The organizational and human dimensions of mentoring programs and relationships* (pp. 269–286). Greenwich, CT: Information Age.

Leaders in Education Programme (LEP). (2011). *Handbook for Participants*. NIE, Singapore.

Lee-Piggott, R. (2014). *Being 'The Principal': One Beginning Principal's Practices, Challenges and Feelings*. The Nottingham Jubilee Press, School of Education, University of Nottingham.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.

Liang, J., & Augustine-Shaw, D. (2016). Mentoring and induction for new assistant principals: The Kansas educational leadership institute. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 5*(3), 221-238.

Lim, H. L. (2002). Learning beyond mentoring: the Singapore experience. *International Journal of Educational Management, 16*(4), 185-189.

Lindley, F. (2009). *The portable mentor: A resource guide for entry-year principals and mentors*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Liow, E. D. (2011). The neoliberal-developmental state: Singapore as case study. *Critical Sociology, 38*(2), 241–264.

Luzmore, R., & Brown, C. (2021). Self-Interest and Altruism: How English School Leaders Navigate Moral Imperatives

in a High Stakes Culture. In R. Normand, et al. (eds.), *The Cultural and Social Foundations of Educational Leadership* (pp. 141-154), Educational Governance Research 16, Chapter 8.

Magee, S., & Slater C. L. (2013). Narratives of new principals in urban schools: Facing challenges and finding support. In C. L. Slater, & S. W. Nelson (Eds.), *Understanding the Principalship: An International Guide to Principal* Preparation (pp. 245–268), Advances in Educational Administration (Vol. 19), Emerald Group Publishing Limited, Bingley. https://doi.org/10.1108/S1479-3660(2013)0000019015

Martorell, F., Heaton, P., & Gates, S. M. (2010). Preliminary Findings from the New Leaders for New Schools Evaluation. Education working paper series, RAND.

Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results.* Alexandria, Va. Association for Supervision and Curriculum Development.

Mathibe, I. (2007). The professional development of school principals. *South African Journal of Education*, *27*(3), 523–540.

McKinney, M. (2018). *The Mentoring Experiences of Novice Principals in Rural Alabama* [Doctoral dissertation]. Auburn University.

Middlewood, D., Abbott, A., Netshandama, V. O., & Whitehead, P. (2017). Policy Leadership, School Improvement and Staff Development in England, Tanzania and South Africa: Schools Working Together. In P. Miller (ed.), *Cultures of Educational Leadership: Global and Intercultural Perspectives* (pp. 149-168), Ser. Intercultural Studies in Education, Palgrave Macmillan, London, UK. DOI 10.1057/978-1-137-58567-7_7

Ministry of Education (MOE). (2020). Our Mission and Vision, available at: Our Mission and Vision, Ministry of Education, Singapore.

National Association of Elementary School Principals (NASEP) . (2016). School leadership mentor competencies. Retrieved on (April 22, 2020) from http://www.naesp.org/sites/default/files/NAESP%20Mentor%20Competencies.pdf

NAESP & NSU. (2021). Professional Standards for Principal Mentors: Mentoring Certification Program. NAESP &NSU. http://www.ciclt.net/ul/gael/leadershipimmersioninstitute.pdf

National Association of Secondary School Principals . (2014). Coalition draws up roadmap for profession-ready teachers and principals. *NewsLeader, 62*(3), 1-6.

National College of School Leadership (NCSL) (2002). *NCSL Prospectus, 2002–3*. Nottingham, NCSL.

NCSL (2007). NPQH Programme Structure. Retrieved on (May 12, 2021) from http://www.ncsl.org.uk/programmes/npqh/npqh-structure.cfm

NCSL. (2015). National Professional Qualification for Headship (NPQH). Retrieved on (January 16, 2021) from https://www.gov.uk/national-professional-qualification-for-headship-npqh

New York City Leadership Academy. (2008). *Leadership performance planning worksheet*. [Used in grant effort with permission of creators, not available for publication].

NYC Leadership Academy. (n.d). *Giving new principals a strong start: What works in principal induction*. Retrieved on (October 10, 2021) from https://www.nycleadershipacademy.org/wp-content/uploads/2019/05/principal-induction-leadership-brief.pdf

Ng, F. S. D. (2007). Developing Singapore school leaders, Commonwealth Education Partnerships: 16th Commonwealth Ministers of Education Conference, Nexus Partnerships: Commonwealth Secretariat, Cape Town, 11-14 December 2006.

Ng, F. S. D. (2013). Assessing leadership knowledge in a principalship preparation programme. *International Journal of Educational Management*, *27*(4), 425-445.

Ng, F. S. D. (2015). Leadership learning for complex organizations. *Cogent Education*, *2*(1), 1-20. DOI:10.1080/2331186X.2015.1017312

Ng, P. T. (2008). Educational reform in Singapore: from quantity to quality. *Educ Res Policy Prac*, *7*, 5–15.

Ng, P. T. (2013). Developing Singapore school leaders to handle complexity in times of uncertainty. *Asia Pacific Journal of Education Rev.*,*14*, 67–73.

Ng, P. T. (2015). Aspiring principals' perception of the challenges of beginning principals and the support that they need. *Asia Pacific Journal of Education*, *35*(3), 366-376.

Nicolaidou, M., Karagiorgi, Y., & Petridou, A. (2016). Feedback-based coaching towards school leaders' professional development reflections from the PROFLEC project in Cyprus. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, *5*(1), 20-36.

the National Institute of Education (NIE). (2013). Leadership Programmes in NIE. Singapore: National Institute of Education Retrieved on (October 22, 2021) from http://155.69.97.30/docs/defaultsource/GPL/leadership-programme.pdf?sfvrsn=4

O'Brien, J. (2011). School Leadership in the United Kingdom: A Policy Perspective. In T. Townsend & J. MacBeath (eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 319-333), Springer International Handbooks of Education 25, Springer Science+Business Media. DOI 10.1007/978-94-007-1350-5_19

Onday, O. (2016). Creating Employee Engagement Through Talent Management: 4 Links Between Talent Management And Employee Engagement, *International Journal of Academic Value Studies*, *2*(3), 90-103.

Parylo, O., Zepeda, S. J., & Bengtson, E. (2012). The different faces of principal mentorship. International Journal of Mentoring and Coaching in Education.1(2), 120-135.

Peters, A. (2010). Elements of Successful Mentoring of a Female School Leader. *Leadership and Policy in Schools, 9*(1), 108-129.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Policy and practice*. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Redmond, S. P. (1990). Mentoring and cultural diversity in academic settings. *American Behavorial Scientist, 34*(2), 188-200. https://doi.org/10.1177/0002764290034002007

Reyes, A. (2003). The relationship of mentoring to job placement in school administration. *NASSP Bulletin, 86*(635), 45-64.

Reyes-Guerra, D., & Barnett, B. G. (2017). Field experiences in educational leadership development: Where theory meets practice. In M. D. Young & G. M. Crow (Eds.), *Handbook of Research on the Education of School Leaders* (2nd ed.) (pp. 229-261), Routledge, New York, NY.

Rhodes, C., Brundrett, M., & Nevill, A. (2009). Just the ticket? The National Professional Qualification and the transition to headship in the East Midlands of England. *Educational Review, 61*(4), 449-468.

Rhodes, C., & Fletcher, S. (2013). Coaching and mentoring for self-efficacious leadership in schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 2*(1), 47-63.

Riley, C. A. (2020). National Principal Mentor Program. In B. J. Irby, J. N. Boswell, L. J. Searby, F. Kochan, R. Garza & N. Abdelrahman, (eds). *The Wiley International Handbook of Mentoring: Paradigms, Practices, Programs, and Possibilities* (pp. 353-365). John Wiley & Sons, Inc.

Rob, H., Hopkins, D., & Ahtaridou, E. (2007). *Improving school leadership: Country background report for England*. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Robinson, J., Horan, L., & Nanavati, M. (2009). Creating a mentoring coaching culture for Ontario school leaders. *Adult Learning, 20*, 35–38.

Rothwell, W. (2001). *Effective succession planning: Ensuring leadership continuity and building talent from within* (2nd ed.). New York, NY: American Management Association.

Russo, E. D. (2013). *E-Mentoring for New Principals: A Case Study of a Mentoring Program* [Doctoral Disseration]. The Faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University.

Schechter, C., & Firuz, F. (2015). How mentor principals interpret the mentoring process using metaphors. *School Leadership & Management, 35*(4), 365-387. DOI: 10.1080/13632434.2015.1010500

Schleicher, A. (2012). *preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-3-en

School Leaders Network (SLN). (2014). CHURN: The high cost of principal turnover. Retrieved on (October 1, 2021) from https:// www.issuelab.org/resources/20544/20544.pdf

Sciarappa, K., & Mason, C. Y. (2014). National principal mentoring: Does it achieve its purpose? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 3*(1), 51-71.

Sclafani, S. (2008). *Rethinking Human Capital in Education: Singapore As A Model for Teacher Development*. The Aspen Institute Education and Society Program.

Searby, L., Browne-Ferrigno, T., & Wang, C. (2016). Assistant principals: Their readiness as instructional leaders. *Leadership and Policy in Schools, 16*(3), 397-430.

Silver, M., Lochmillerb, C. R., Copland, M. A., & Trippsa, A. M. (2009). Supporting new school leaders: Findings from a university-based leadership coaching program for new administrators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 17*(3), 215-233.

Smith, A. A. (2007). Mentoring for experienced school principals: Professional learning in a safe place. *Mentoring & Tutoring, 15*(3), 277-291.

Sobri, A. Y., Nurabadi, A., Bafadal, I., & Gunawan, I. (2019, December). *Validity and Reliability of Questionnaire Problematics Leadership Beginner School Principals* [paper presented]. Advances in Social Science, volume 381, Education and Humanities Research, the 4th International Conference on Education and Management (COEMA 2019), Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/coema-19.2019.51

Southworth, G. (2010). Developing Leadership Development. In B. Davies, & M. Brundrett (eds.), *Developing Successful Leadership. Ser. Studies in Educational Leadership 11* (pp. 177-194), Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9106-2_11

Sparks, S. D. (2017). Principal-Training Secrets Shared by the World's Top School Systems. Retrived on (march 22, 2021) from https://www.edweek.org/leadership/principal-training-secrets-shared-by-the-worlds-top-school-systems/2017/10

Spiro, J., Mattis, M. C., & Mitgang, L. D. (2007). *Getting principal mentoring right: Lessons from the field.* New York: The Wallace Foundation.

Sutcher, L., Podolsky, A., & Espinoza, D. (2017). *Supporting principals' learning: Key features of effective programs*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Supporting_Principals_Learning_REPORT.pdf

Swaminathan, R., & Reed, L. (2020). Mentor Perspectives on Mentoring New School Leaders. Journal of School Leadership, 30(3), 219-237. DOI: 10.1177/1052684619884785

Tahir, L., Mohd Said, M. H., Daud, K., H Vazhathodi, S., & Khan, A. (2016). The benefits of headship mentoring: An analysis of Malaysian novice headteachers' perceptions. Educational Management Administration & Leadership 2016, Vol. 44(3) 420–450.

Tan, C. Y., & Dimmock, C. (2014). How a 'top-performing' Asian school system formulates and implements policy: The case of Singapore. *Educational Management, Administration & Leadership, 42*(5), 743-763.

Tee Ng, P. (2012). Mentoring and coaching educators in the Singapore education system. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 1*(1), 24-35. Retrieved on (April 15, 2021) from https://0810bssf8-1103-y-https-doi-org.mplbci.ekb.eg/10.1108/20466851211231602

Theodosiou, V. (2015). *Looking into early headship the socialisation experiences of new primary headteachers in Cyprus* [Doctoral Dissertation]. UCL Institute of Education.

Tomlinson, H. (2004). Headteacher. In H. Green (ed.), *Professional Standards for School Leaders: A Key to School Improvement* (pp. 225-245), Abingdon: Routledge Falmer.

Tolo, A., Lillejord, S., Petour, M. T., & Hopfenbeck, T. N. (2020). Intelligent accountability in schools: A study of how school leaders work with the implementation of assessment for learning. *Journal of Educational Change, 21*, 59–82.

United States Department of Education. (2010). *A Blueprint for Reform: The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act*. U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Washington.

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

Walker, A., & Qian, H. (2006). Beginning Principals: Balancing at the top of the greasy pole. *Journal of Educational Administration, 44*(4), 297-309.

Wallace Foundation. (2010). Investigating the links to improved student learning. Retrieved on (January 30, 2021) from www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf

Weindling, D. (1999). Stages of Headship. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, & P. Ribbins (Eds.), *Educational management: Redefining theory, policy and practice* (pp. 90-101). SAGE Publications Ltd, London.

Weindling, D., & Dimmock, C. (2006). Sitting in the 'hot seat': New headteachers in the UK. *Journal of Educational Administration 44*(4), 326–340.

Weingartner, C. J. (2009). *Principal Mentoring: A Safe, Simple, and Supportive Approach.* Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

West, P. A. (2002). *A case study of the formal mentorships of novice principals in one school district* [Doctoral Dissertation]. The Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.

Worldometer. (2020). *Singapore population*. Retrieved on (June 15, 2021) from https://www.worldometers.info/world-population/singapore-population/

Yirci, R., & Kocabas, I. (2010). *The Importance of Mentoring for School Principals: A Conceptual Analysis*. Retrieved on (May, 11, 2021) from https://cnx.org/contents/oWbyeal1@1/

Zhang, W., & Brundrett, M. (2010). School leaders' perspectives on leadership learning: The case for informal and experiential learning. *Management in Education, 24*(4), 154-158.