جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كليـــــة الدراســـات العليـــا

كليـــــة اللغـــــــات

ترجمة الصفحات () من كتاب

"القيادة والإدارة ضمن السياق التربوي"

لمؤلفه: توني بوش

A Translation of the pages () of the Book Entitled "Educational Leadership & Management"

By Tony Bush

بحث تكميلي لنيل درجـــة ماجستيرالآداب في الترجـــــمة

ترجمة الطالبة: هند بكري أحمد عبدالرحيم

تحت إشراف الدكتور: تاج السر حسن بعشـــوم

2015

الإهـــــــــــــــداء

إلى ابنتي "تالـين"...لأن في عينيك أجد كل الأمل

شكر وتقدير

ووصل القطار الى آخر محطة ..في طريق قطعناه معاً .. وتعجز كلمات الشكر والامتنان عن التعبير بما في النفس من تقدير وعرفان، أشكركم جميعاً دون استثناء، وأخص بالشكر أستاذي الدكتور تاج السر حسن بعشوم الذي أشرف على هذا العمل، والذي ألهمني دون أن يدري.

إلى أسرتي لصغيرة وأسرتي الكبيرة، شكراً لكم، فلولا تشجيعكم الدائم لما كنت هنا اليوم.

ملخص البحث

يتناول هذا الكتاب أصول القيادة والإدارة، ولكن يضعها في سياق تربوي وتعليمي، ويناقش الكاتب ما يتطلبه هذا السياق من أساليب فريدة، تضمن تحقيق الاحتياجات الحرجة.

لا جدل أن ثروة البلاد تتمثل في شبابها وقوتها العاملة المتعلمة، ولضمان تحقيق مستوى تعليمي متميز للشباب على الحكومات أن تسعى إلى الاهتمام بالنظام التعليمي، وذلك لا يكتمل إلا بإطار عمل تحت نماذج قيادية وإدارية ذات جودة متميزة.

تم اختيار عدة فصول للترجمة من هذا الكتاب، وقد كان الفصل الأول وهو القيادة وتحسين المدرسة وفي هذا الفصل كانت المقدمة التلخيصية للكتاب بتعريف القيادة والإدارة وعلاقتهما بتحسين وتطوير الأنظمة التربوية، والفصل الثاني وقد قدم هذا الفصل عدة نماذج للقيادة وعرّفها وقارن بينها، ومن ثم انتقل المترجم للفصل الخامس بعنوان دعم القادة في الدول المتقدمة، والفصل السادس وهو دعم القادة في الدول النامية.

كانت عملية الترجمة لهذا الكتاب سلسة للمترجم لخلفيته عن محتوى السياق التربوي، ولكن ذلك لم يمنع الحاجة للقراءة المسبقة للكتاب لمعرفة محتواه بالكامل والتهيئة لعملية الترجمة، التي تمت فصلاً بفصل.

تطوّر القيادة والإدارة

"ضمن السياق التربوي"

توني بوش

المحتوى

معلومات عن الكاتب
مقدمة

القيادة وتطوير المدرسة **8**
مقدمة
القيادة أم الإدارة؟
القيادة وتطوير المدرسة
الخاتمة

نماذج للقيادة التربوية **16**
مقدمة
نماذج للقيادة والإدارة التربوية
ربط النماذج بتطور القيادة

إعداد ودعم القادة في الدول المتقدمة **31**
مقدمة
تعاقب القيادة
إعداد القيادة
اختيار القيادة
تهيئة القيادة عبر برنامج تعريفي
تدريب وتطوير القيادة
نظرة عامة

إعداد ودعم القادة في الدول النامية **48**
مقدمة
إعداد المدراء الجدد
الاختيار والتهيئة عبر برنامج تعريفي
خبرة المدراء الجدد
التحسين أثناء الخدمة
خاتمة : نهج جديد للقيادة المدرسية في الدول النامية

عن المؤلف

توني بوش أستاذ القيادة التربوية في جامعة وارويك ، هذا وقد شغل عدة مناصب مماثلة في جامعات ليستر، ولينكولن، إلى جانب خبرته كمعلم ونائب مدير في المدارس الثانوية، وكضابط محترف مع سلطة محلية، لديه خبرة دولية واسعة، وقد كان أيضاً أستاذاً زائراً ، ومتحناً خارجياً ، مستشاراً، وتم دعوته ليكون متحدثاً رئيساً في أستراليا، والصين، وألمانيا، واليونان، وهونغ كونغ، ونيوزيلندا، والنرويج، والبرتغال، وسيشيل وسنغافورة وجنوب أفريقيا.

كما وقد كان له منشورات على نطاق واسع، بما في ذلك ثلاثيتهالأكثر مبيعاً من الكتب حول نظريات القيادة والإدارة التربوية، وانشغل أيضاً بتوجيه العديد من مشاريع البحوث والتقييم حول القيادة وتطويرها، لاسيما للكلية الوطنية الإنجليزية للقيادة المدرسية، وفي جنوب أفريقيا. كما أنه رئيس تحرير مجلة دولية رائدة تسمى بالإدارة والقيادة التربوية.

1
القيادة وتطوير المدرسة

مقدمة

هناك اهتمام كبير بالقيادة التربوية منذ بداية القرن الحادي والعشرين، وكان ذلك بسبب الاعتقاد الشائع بأن لجودة القيادة الأثر الأكبر على المدرسة ومخرجات الطلبة، وفي العديد من الدول حول العالم سواءً كانت من الدول المتقدمة أو النامية، كان هناك يقين بالأثر الكبير للقادة والإداريين الفاعلين على التعليم الأفضل الذي يمكن تقديمه للطلبة والمتعلمين، وتدرك الحكومات بصورة متزايدة أن أصولها الأساسية تكمن في شعوبها وتطوير مهارات القوى العاملة، مما يتطلب معلمين مدربين ومهرة ملتزمين بمهنتهم ورسالتهم، ولكن هؤلاء المعلمين يحتاجون مدراء فاعلين ودعم كامل من الإداريين.

القيادة أم الإدارة؟

إن الإدارة والقيادة التربوية تعتبر ميداناً للدراسة والبحث لجميع الممارسات المرتبطة بالعمليات المدرسية وأي منظمات وجهات تعليمية أخرى.

ويعرّف بولام (1999:194) الإدارة التربوية " هي عملية تنفيذية لإجراء سياسة متفق عليها"، ويفرّق بولام بين الإدارة والقيادة التربوية بقوله:" تعتبر مسؤولية محورية لتشكيل السياسة والتحول التنظيمي كلما وجب ذلك" (الصفحة 194).

ونقلاً عن احدى وجهات النظر "الهندية" يقول سابر (2002: 102) " إن الإدارة هي مجموعة من الأنشطة المتجهة نحو توظيف فاعل ومثمر لمصادر المنظمة يتم عبرها تحقيق أهدافها".

هذا ويجادل جلاتر (1979: 16) بأن الدراسات الإدارية تهتم بـ" العمليات الداخلية للمؤسسات التربوية، هذا بالإضافة بعلاقاتها بالبيئة المحيطة، أي المجتمعات التي تخدمها، والجهات الحكومية التي تقع تحت منظومتها رسمياً " وبتعبير آخر أن الإداريين في المدارس والكليات عليهم التواصل داخلياً وخارجياً

لقيادة مؤسساتهم، هذا التعبير يضع بدقة حدود الإدارة التربوية ولكنه يترك بعض الأسئلة دون إجابة كطبيعة الموضوع.

وجادل الكاتب الحالي بصورة متكررة (على سبيل المثال، بوش 2003) أن على الإدارة التربوية أن تهتم بصورة محورية بأهداف وغايات التعليم، تلك الأهداف والغايات التي تقدم مغزى للتوجهات والرؤى مما يدعم إدارة المؤسسات التربوية.
يتم توجيه الإدارة لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وإذا لم تكن تلك الأهداف مرتبطة بصورة وثيقة وواضحة بإدارتها فإن ذلك يهدد بخطر "النزعة الإدارية"، بالضغط بالإجراءات على حساب الأهداف والغايات التعليمية" (بوش 1999: 240).
إن الإدارة لا تمتلك أهدافاً أو قيماً تعني ذاتها، ولكنها تبحث عن الفعالية المتمثلة في مهمتها الأساسية- ولكن هذه الفعالية تتحقق بتحقق الأهداف التي يحددها الآخرون" (نيومان وكلارك 1994:29).

إن التوجه نحو تحقيق الأهداف التعليمية أمر هام ومحوري، ولكن قبل ذلك يجب الاتفاق على ماهية تلك الأهداف بين المدرسة والمجتمع، فإذا انشغل الإداريون بتحقيق أهداف ومبادرات خارجية فإنهم يخاطرون بما يسمى "النزعة الإدارية"، لذا تحتاج الإدارة الناجحة لرابط واضع بين الأهداف، والاستراتيجيات، والعمليات الإدارية.

إن عملية وضع أهداف المؤسسة تعتبر ركيزة الإدارة التربوية، وفي بعض الحالات يتم وضع تلك الأهداف من قبل المدير أو رئيس هيئة التدريس، وأحياناً يتم وضعها بالتعاون مع بعض القادة من الزملاء أو ربما مجموعة صغيرة من أصحاب المصلحة.

ولكن في العديد من المدارس والكليات تكون عملية وضع الأهداف نشاطاً تعاونياً يتم بالتعاون بين جهات رسمية ومجموعات أخرى غير رسمية، وتعبر غالباً المدارس عن أهدافها عبر "رؤية" أو "مهمة المدرسة"، وتتأثر أهداف المدرسة أو الكلية بالتأكيد بضغوط البيئة التعليمية الأوسع، مما يؤدي للتساؤل حول مدى جدوى "رؤية" المدرسة.

وفي العديد من الدول ومن ضمنها المملكة المتحدة وويلز، يوجد المنهج الوطني والتوجه الحكومي مما يترك مدى بسيطاً لتقرر المدارس أهدافها التعليمية بصورة مستقلة، وقد يترك للمؤسسات المهمة المتبقية ألا وهي تفسير المبادرات الخارجية بدلاً من تحديد الأهداف التي تعتمد على التقييم المحلي لاحتياجات الطلبة.
وللحكومات سلكتها الدستورية التي تفرض عبرها قراراتها ومبادراتها الناجحة ولكنها تحتاج لالتزام ممن عليهم تطبيق تلك التغييرات.
هذا وإذا اعتقد المعلمون والقادة أن تلك المبادرات لا تتلاءم مع أطفالهم أو طلبتهم سيؤدي ذلك إلى قلة حماسهم لما سيطبقونه إلزاماً، لذا ترغب الحكومات بوجود رؤية قيادية محلية للمدرسة طالما لم تتعارض تلك الرؤية بصورة واضحة عما كان في الغايات والأهداف الحكومية "بوش 2003".

القيادة

تعتبر عملية التأثير عاملاً أساسياً في العديد من التعاريف المعروفة للقيادة.

القيادة وتطوير المدرسة

تعكس معظم التعريفات المقدمة عن القيادة أن عملية التأثير الاجتماعي التي تعني التأثير بتطبيق احدى الأهداف من شخص معين (أو مجموعة) وانعكاسها على مجموعة من الأشخاص بنية وضع الأهداف والعلاقات في المجموعة أو المنظمة. (يوكل 2002:3).
وقد ينظر للقيادة على أنها "تأثير"ولكن ذلك لا يفسّر ولا يقدم أي توصيات بماهية الأهداف أو الإجراءات التي يجب اتباعها خلال تلك العملية.

ولكن البدائل الأكيدة لتركيز القيادة تتطلب منها أن تستند إلى قيم شخصية ومهنية ثابتة، واسيبيرج (2000:158)، على سبيل المثال أن الدور الأساسي لأي قائد هو توحيد الأشخاص والتفافهم نحو قيم رئيسة".
وقد تم إجراء احدى الدراسات على 12 مدرسة "فاعلة" في المملكة المتحدة وويلز، ولخصت تلك الدراسة أن "القادة الناجحون" هم من يحددون ويبلغون مجموعة واضحة من القيم الشخصية والتربوية والتي تمثل الأهداف الخاصة بالمدرسة" (الصفحة 53).
تعتبر الرؤية عنصراً أساسياً للقيادة "الفاعلة". بيير (1992) إشارة إلى عمل بينيس ونانوس (1985) لتمثيل عشرة تعميمات ومباديء للقيادة، ارتبطت أربعة منها بالرؤية:

1. يتمتع القادة المميزون برؤية واضحة لمنظماتهم.

2. يجب أن يتم التواصل حول الرؤية لجميع أعضاء فريق المؤسسة بهدف ضمان الالتزام الكامل من جانبهم.

3. التواصل والتعرف على الرؤية يتطلب معرفة تفاصيل معانيها.

4. يجب الاهتمام برؤية المؤسسة إذا ما حرصت القيادة على النجاح.

تعتبر هذه التعميمات وجهة نظر معيارية لمكانة الرؤية لدى القيادة الفاعلة، وهناك درجة عالية من الدعم للرؤية الوطنية ولكن فورمان (1998) يظهر أنها قد تسبب العديد من المشكلات.

ويقول كاوزيس وبوسنر (1996:24) أن "مشاركة الرؤية تعتبر ممارسة قيادية وآراء الرؤساء قد لا يتفق معها الجميع"، ولكن فولان (1992: 83) يضيف " أن تأسيس الرؤية عملية هامة قد لا تتمكن من تفعيلها جميع المؤسسات".
وقد تم إثبات أن من المحتمل بعد كتابة رؤية واضحة أن تتطور المدارس ولكن مازال الجدل قائماً حول مدى جدواها، ويثار قلق آخر مرتبط بإمكانية وضع قادة المدارس لرؤية محددة لمدارسهم في ظل التأثير الحكومي على مختلف الجوانب المنهجية والإدارية.

الفصل بين القيادة التربوية والإدارة

تتداخل مفاهيم القيادة والإدارة، ويقدم كيوبان (1988)تفصيلاً واضحاً بين القيادة والإدارة، فقد ربط

فقد ربط القيادة بالتغيير، أما الإدارة فينظر إليها كنشاط محافظة أو صيانة.

كما أكد على مدى أهمية توجهات الأنشطة المؤسسية:
فالقيادة تعني التأثير على أفعال الآخرين نحو توجيههم لتحقيق النهاية المطلوبة، فالقادة هم من يشكّلون الأهداف والدوافع والإجراءات للآخرين.
ففي الغالب هم من يبادرون بالتغيير لتحقيق أهداف حالية أو جديدة، لذا تتطلب القيادة الكثير من البراعة والطاقة والمهارة.

إما الإدارة فهي المحافظة على العمليات المؤسسية الحالية بصورة فاعلة ومثمرة، وقد تظهر الإدارة الجيدة بعض المهارات القيادة ولكن الإجراء الكلي يتوجه نحو المحافظة عوضاً عن التغيير، أثني على كلاهما "القيادة والإدارة: ولا أضيف أي قيمة على أحدهما دون الآخر حيث أن السياقات والأوضاع المتباينة تتطلب استجابات مختلفة.
وقد أشارت الدراسة التي أجريت على 12 مدرسة "فاعلة" إلى عدد من المعضلات حول القيادة المدرسة، وكانت احداها مرتبطة بالإدارة المتمثلة في الأنظمة "الورقية"، أما القيادة فينظر إليها على أنها تهتم بتطوير الأشخاص، ويربط بوش (1998، 2003) القيادة بالقيم أو الأهداف بينما ترتبط الإدارة بالتطبيق أو القضايا التقنية.
ويجب إعطاء القيادة والإدارة أهمية متساوية إذا ما تطلعت المدارس والكليات لأن تكون فاعلة وناجحة في تحقيق أهدافها/ فبينما تكون الرؤية الواضحة هامة لتأسيس طبيعة وتوجه التغيير، فإن الأهمية متساوية لضمان أن المبادرات تطبق بفاعلية، وأن الإجراءات المدرسية تتم بفاعلية دون تجاهل سير بعض عوامل التغيير.

اللامركزية والإدارة الذاتية

تعمل المؤسسات التعليمية ضمن إطار عمل تشريعي تم وضعه عبر حكومة وطنية أو برلمانية، وإحدى المفاهيم الأساسية لتلك الأنظمة هي درجة ومستوى اللامركزية في الأنظمة التربوية، فالأنظمة المركزية تتصف بالبيروقراطية والسماح بالتقدير المحدود للمدارس والمجتمعات المحلية.

تمنح الأنظمة اللامركزية العديد من الصلاحيات للمستويات التابعة لها، مما يمنح تلك الصلاحيات للمستوى المؤسسي أي ما قد نسميه "بالإدارة الذاتية".

ويربط لاوجو (1997) المركزية بالبيروقراطية ويعّرفها بما يلي:

إن البيروقراطية المركزية تنعكس بتركيز الصلاحية "القصوى" من اتخاذ للقرارات على مدى واسع وحصرها ملميترك برنامجاً صارماً ومحدداً ليتم تنفيذه عبر المستويات الأدنى من المؤسسة.....

يمكن للوزارة أن تتخذ القرارات بتفاصيل دقيقة كالأهداف والغايات والمنهج وسائل التدريس التي يمكن استخدامها، والخطط والطرق المتبعة..

كتعيين الموظفين وأوصافهم الوظيفية، وتسجيل الطلبة، والتقييم والشهادات، والأمور المالية والميزانية، والتفتيش/التقييمات لمراقبة مستوى الأداء (لاوجو 1997: 3-4)

لاوجو (1997:5) يقول أن المركزية البيروقراطية منتشرة في العديد من الدول المتقدمة وقد وصلت من الدول المستعمرة السابقة والتركيز على التخطيط المركزي لعديد من حكومات ما بعد الاستعمار، ودولة تنزانيا على سبيل المثال وهي مستعمرة سابقة مازالت تبحث عن تقليل مستوى المركزية (بابيجيا 2000).

إن الأنظمة المركزية لا تقتصر على المستعمرات السابقة، يدّعي "ديرويت" (2000:61) أن دولة فرنسا كانت أكثر الأنظمة مركزية في العالم في الفترة ما بين الستينات والسبعينات من القرن السابق، بينما يقول "فينيش" (1994: 131) أن نظام التعليم في مالطا مركزي "بدرجة كبيرة" ، أما "بوتيري" (1999: 119) فيقول أن التعليم في النظام البريطاني قد شهد توجهاً مركزياً في الثلاثين سنة الأخيرة"، أما في اليونان فإن نظام التعليم الحكومي يتسم بالمركزية والبيروقراطية (بوش 2001).

أما الأنظمة اللامركزية فتتسم عملياتها بقلة الدور المركزي للحكومة في التخطيط وتقديم التعليم الموجه، ويمكنها أن تأخذ أشكالاً عديدة منها:
اللامركزية في التعليم تعني انتقال السلطة والصلاحيات من مؤسسة "القمة" المركزية في التسلسل الهرمي للسلطة، والأشكال المختلفة للامركزية تتمثل في تنوع مسبباتها وما تنعكس عليه في توزيع السلطة والصلاحيات (لاوجو 1997: 3).

وحينما تنتقل اللامركزية للمستوى المؤسسي، مثل المملكة المتحدة وويلز وأستراليا ونيوزلندا وهونغ كونغ وجنوب أفريقيا، يؤدي ذلك للإدارة الذاتية المحلية، " مدارس الإدارة الذاتية هي المدارس ذات نظام التعليم المتسم باللامركزية للحد الأقصى حيث تمنح الصلاحيات لمستوى المدرسة في اتخاذ القرارات المرتبطة بتوزيع المصادر"، (كالدويل وسبينكس 1992: 4 معدّل).

يقترح البحث حول الإدارة الذاتية الذي تم إجراؤه في المملكة المتحدة وويلز (بوش 1993) (ليفا 1995) (ثوماس ومارتن 1996) أن التحول باتجاه الحكم والإدارة الذاتية كان مفيداً، وقد دعمت الآراء البريطانية بأدلة عالمية عديدة تؤكد فعالية الإدارة الذاتية من منظمة الإقتصاد والتطوير التعاونية (OECD 1994).

إن الحكم الذاتي للمدارس (يؤدي) لفاعلية أكبر من خلال المرونة القصوى مما يسمح باستخدام أرشد لموارد، والتنمية المهنية المختارة محلياً بحسب احتياجات المدرسة، إلى معلمين أكثر كفاءة وخبرة وأولياء أمور أكثر معرفة، إلى جانب قرارات مالية حكيمة، لتخطيط مدرسي وتطبيق للأولويات يعتمد على بيانات الطلبة (المخرجات) واحتياجاتهم. (مقتبس من ثوماس ومارتن 1996:28)

تزيد الإدارة الذاتية للمدرسة وتوسّع دور قادة المدارس بسبب القرارات التي عليهم اتخاذها لمصلحة مدارسهم بدلاً من أن تؤخذ هذه القرارات عنهم/ إن الحكم الذاتي للمدارس والكليات قد يؤدي لفاعلية ونجاح أكبر ولكن جودة الإدارة الداخلية تعد عاملاً حرجاً يؤثر في مدى نجاح تلك المؤسسات ، وذلك يتفق مع رأي ديلارز (1998) في بحثه الذي أجراه على 30 مدرسة ثانوية في أستراليا، فقد أظهر أن الإدارة "الذاتية للمدارس" تكون ناجحة للغاية حينما يتوفر مناخ مدرسي إيجابي يشارك فيه الموظفين وأصحاب المصلحة في عملية اتخاذ القرار.

إن التطور الهام للقيادة والإدارة الذاتية يحد بمدى كفاءة الإدارة والقيادة، فبينما ينشغل الإداريون في الأنظمة المركزية بتنفيذ وتطبيق السياسات والقرارات التي تم وضعها من مستويات بيروقراطية أعلى، فإن القادة للمدارس ذاتية الحكم تقع على عاتقهم مسؤوليات متعددة منها وضع الميزانيات والتوظيف والعلاقات الخارجية إلى جانب تطبيق وتفسير المناهج، مما يوفر لهم فرصاً أكبر للإبداع والمرونة من القادة الذين يتقيدون بإطار عمل مركزي.

إن المسؤوليات الإضافية لم تعد ذات معنى، فقد تعد القيادة نشاطاً يقتصر على المدير أو رئيس هيئة التدريس، وأغلب المدارس ذات الأنظمة الذاتية للإدارة تتمتع بنطاق أوسع للقيادة، يتضمن في الأغلب عدة قادة في المدرسة (نائب المدير و/أو الوكيل)، والقادة المتوسطين في المدرسة مثل (رؤساء الأقسام أو المواد)، وقد أظهرت دراسة يونغ (2006) لإحدى المدارس الإنجليزية الإبتدائية الكبرى عدداً كبيراً من الموظفين يؤدون أدواراً قيادية في المدرسة.
إن زيادة عدد القادة ومدى القيادة يؤدي لزيادة الاهتمام بالقيادة الموزعة، وكما قالت هاريس (2004:13) "إنها رائجة في الزمن الحالي"، إلا أنها تضيف أنها تتجاوز الأدوار الرسمية بإشراك جميع الخبرات المتوفرة في المؤسسة" (الصفحة 13)، إن إشراك عدد أكبر من الموظفين في القيادة والإدارة التربوية يحسّن الاحتياج لتطوير أكثر فعالية وملاءمة للقادة، وقد كان ذلك محور التركيز الرئيس لهذا الكتاب.

القيادة وتطوير المدرسة

غالياً ما ترتبط القيادة بتطوير المدرسة، ومنذ عقدين من الزمان تقريباً أكّد "بيير" على أهميتها بقوله:
إن القيادة المتميزة هي السمة الرئيسة للمدارس المتميزة.

ولا يوجد شك أن البحث عن التميز والجودة العالية في التعليم يتحقق بتميّز القيادة الناجحة وان التطوير يجب أن يكون أولوية القادة (1992:99، معدّل)، وقد رددت هذه العبارة من قبل العديد من الباحثين وصناع القرار. الكلية الوطنية للقيادة المدرسية.

(NCSL) في بريطانيا تعتبر من أهم الأمثلة التي تؤكد مدى أهمية القيادة الفاعلة بالنسبة لتطوير المدرسة، وتكرر كلية تطوير القيادة باستمرار هذه العبارة:

إن دليل فاعلية وتطوير المدارس خلال الخمس عشرة سنة الأخيرة أظهر باستمرار حرص قادة المدرسة على جودة ومعايير عالية لجميع الجوانب، وتعتبر القيادة الفاعلة عاملاً رئيساً للتحسين المستمر والتحول التطوير لأي نظام.

وتعزز هاريس (2004:11) هذا الرأي بقولها "أن القادة الفاعلين يمارسون تأثيراً غير مباشر ولكنه قوي على فاعلية ونجاح المدرسة إلى جانب التأثر على نتائج وإنجازات الطلبة" (تم إضافة التأكيد).

إن العلاقة بين كفاءة القيادة وفاعلية المدرسة تلقت اهتماماً عالمياً كبيراً، فقد ذكر عن أمانة الكومونويلث (1996) قولها عن أفريقيا "إن القيادة تلعب الدور الأكثر اهمية في مدى فاعلية المدارس"، وقد عزز ذلك القول فريق المهام في إدارة تطوير التعليم لحكومة جنوب أفريقيا عبر التأكيد على مدى أهمية الإدارة التعليمية الكفوءة.
تتخذ المدارس في جنوب أفريقيا تحركاً مستمراً نحو الإدارة الذاتية لأنظمة التعليم المدرسية، فيكبر دور المدارس في إدارتها الذاتية، مما ينعكس على الاختلاف والتنوع في ثقافاتها وممارساتها لمدرسية، مما نتج عنه تمكّن المدارس من اتخاذ التغييرات اللازمة التي اعتمد على طبيعة وجودة الإدارات الداخلية لها (قسم التعليم 1996:28).

هذا وقد توصل "هوبرز" (2004: 1-3) الذي قام بمراجهة برامج تطوير القيادة في 15 دولة إلى نتيجة مماثلة وهي:
إن الدور المحوري لقيادة المدرسة قد تم تأكيده بنتائج وأبحاث مدى فاعلية المدارس خلال العقود الماضية، وقد أظهرت الأبحاث أن المدارس التي صنفت على أنها ناجحة تمتلك قيادة ثابتة وصلدة وفاعلة، وقد عززت الدراسات حول تحسين وتطوير المدارس أهمية قادة المدارس ودورهم.

إن الاعتقاد الشائع بأهمية القيادة والإدارة كعوامل مؤثرة في تأثيرها على مخرجات ونتائج المدارس غير مدعومة بأدلة ملموسة لمى التأثير على طبيعة القيادة المدرسية، وقد نوقش ذلك في الفصل الثامن ولكن يجب علينا أن نذكر رأي" هالينغر وهيكس" (1998) الذي يشير على ان القيادة المدرسية تؤثر بنسبة تتراوح ما بين 3 إلى 5 في مخرجات ونتائج الطلبة، وذلك يعد ربع جميع العوامل المؤثرة في المدرسة.

ومزيج الحجم المحدود والأثر غير المباشر، يجعلان من الصعب قياس مدى أثر القيادة، وهي بأي حال من الأحوال لا تكاد تذكر، حيث أن نسبة صغيرة من الأثر تثير التساؤل حول مدى صحة الحديث عن القيادة المدرسية بالقول لا موضع للشك، تعتبر دوراً هاماً "، "ذات تأثير قوي"، وعلى الرغم من أن كتاباته كانت في نهاية السبعينات، إلا أنها يجب أن تكون موضع اهتمام شديد حتى ولو بعد ثلاثة عقود لاحقة.

من الصعب إظهار أثر الإدارة والمؤسسة على المخرجات والنتائج التعليمية، وعلى الرغم من أن هناك بعض الأدلة على ذلك إلا أن أغلب الدراسات والآراء الحالية تشير إلا أن تباين نتائج المدارس قد يرجع لتباين مؤسساتها أو إداراتها. (مارس 1978:221)

هذا وقد تغير ذلك الاعتقاد الآن لتوفر قدر أكبر من "الأدلة المناقضة" ، ولكنها تحتاج أكثر للفهم والتفنيد في مداها، وكيفيتها، وتأثير القادة على نتائج المدارس.

الخاتمة

هناك يقين بأهمية القيادة والإدارة الفاعلة كعوامل مؤثرة في مدى نجاح المدارس والكليات في تحقيق أهدافها المتنوعة الموضوعة عبر أصحاب المصلحة فيها، مما لوحظ في الحكومات التي تقدم معظم تمويل المؤسسات الحكومية للتعلم، وفي الاقتصاد العالمي المتزايد تعتبر القوى العاملة المتعلمة هامة جداً للحفاظ على مستوى التنافسية والتطورمرتفعاً .

يتوقع المجتمع من المدارس والكليات والجامعات أن تهييء الأفراد للتوظيف ضمن هذه البيئة المتغيرة بصورة سريعة، ويتوقع من المعلمين وقادتهم ومدرائهم أن يكونوا الأشخاص المسؤولين بتحقيق معايير تعليم عالية.

وهناك اعتقاد شائع بأن المعايير العالية للقيادة والإدارة عامل أساسي لتحسين المدارس، وبرتبط ذلك بمتطلبات إعداد وتطوير القادة لأداء دورهم الهام.

وبينما كان هذا التركيز الرئيس لهذا الكتاب، إلا أن ذلك يقود لسؤال مسبق حول "طبيعة" القيادة والإدارة في المدارس/ وماهية السلوكيات والممارسات القيادة التي قد ينتج عنها مدرسة ناجحة أو نتائج مرتفعة للطلبة؟ وفي الفصل التالي سنناقش النماذج الرئيسة للقيادة المدرسة وسننظر في الأدلة على مدى فاعليتها في تعزيز نجاح وتطوير المدارس.

2
نماذج القيادة التربوية

مقدمة

لقد استكشفنا في الفصل الأول من هذا الكتاب الأبحاث والدراسات التي تربط القيادة التربوية بالمدارس ونتائج الطلبة، وقد لاحظنا أيضاً انتشار الاعتقاد السائد بأن فاعلية القيادة تعد عاملاً أساسياً لنجاح المدارس والأنظمة التربوية.
وبينما يوجد هناك توافق للآراء حول المكونات الرئيسة للقيادة، إلا أنها تفتقر للوضوح حول ماهية السلوكيات التي ترجح تحقيق النتائج المثلى للمستوى المطلوب.

إن الوعي وإدراك الطرق المختلفة للقيادة يعتبر هاماً لمعرفة تصميم وتطوير الأنظمة التي تلهم وتصقل القادة، ونحن في هذا الفصل من الكتاب نقدم نظرة عامة للنماذج الرئيسة للقيادة التربوية ونربطها بنماذج مشابهة للإدارة التربوية، (بوش 2003، بوش وجلوفر 2003).

وكتطبيق للقانون الذي ينص على إصلاح التعليم (1988) وتشريعاته اللاحقة في بريطانيا وويلز، وجميع الحركات المشابهة المتوجهة نحو الإدارة الذاتية في العديد من البلدان قد نتج عنها تحسين لممارسات الإدارة والقيادة التربوية (هوبر 2004).

هذا وكان كان هناك ضغط من الحكوميين والسياسيين والأكاديميين والمستشارين على مدراء المدارس ورؤساء الكليات حول كيفية قيادة وإدارة مدارسهم وكلياتهم، والعديد من آرائهم لم تكون بالوضوح الذي يرتبط بالقيم والمفاهيم التربوية (بوش 1999، 2003)، وكما سنرى لاحقاً فإن الحكومات قد تستخدم لغة للمفاهيم تغير معانيها وتحولها لتدعم أهدافها السياسية.

ولايوجد هناك نظرية واحدة شاملة وقاطعة حول القيادة التربوية، وبصورة جزئية فإن ذلك ينعكس نتيجة للتنوع الكبير للمؤسسات التعليمية، وتباينها ابتداءً من أصغر المدارس الإبتدائية وصولاً إلى الجامعات والكليات الكبيرة، ومروراً بجميع أنواع السياقات والأوضاع العالمية.

وبما يرتبط أيضاً بتنوع واختلاف المشكلات وطبيعتها في المدارس أو الكليات، وأي منها قد يتطلب طرقاً وحلولاً ربما مختلفة، وفوق كل ذلك فإن ذلك ينعكس على الحقائق المختلفة لطبيعة الإدارة والقيادة التربوية، وكنتيجة لذلك قد تكون عدة آراء صحيحة بصورة متزامنة. (بوش 2003).

إن النماذج التي ستتم مناقشتها في هذا الفصل يجبالنظر إليها كأساليب بديلة لأحداث تصوّرية، ووجود عدة آراء مختلفة ينتج عنه "كما وصفه بولمان وديل (1997 :11)" النظريات المتعددة: الآراء المختلفة لأصوات متعددة"، وكل نظرية منها لديها إثباتاتها بما يصف السلوكيات التي تتسم بها والأحداث والسياقات المختلفة للمؤسسات التربوية.
إن الآراء المقدمة من المدراء، تؤثر على عملية القرار سواءً كان تأثيرها بصورة صريحة ومباشرة أو كان ذلك ضمناً، يستخدم "مورغان" (1997: 4-5) مصطلح "المجازية" ليشرح الخصائص المعقدة للحياة المؤسسية ويلاحظ أن: "أي نظرية أو رأي يتم دراسته حول الإدارة والمؤسسية، قد تكون أفكارها قيّمة ومفيدة، ولكنها أيضاً غير كاملة وقد تكون مضللة".
إن النظريات المختلفة حول القيادة والإدارة التربوية تنعكس على طرق مختلفة للغاية لفهم وإدراك الأحداث والسلوكيات في المدارس والكليات، وهي أيضاً تستند للأيدولوجية، وبالتأكيد تتشعب وجهات النظر حول الكيفية التي يجب عبرها إدارة المؤسسات التربوية.
ويشير "وايت: (2002: 66) إلى " الحرب النموذج الأمثل" في وصف التعارض بين الأكاديميين في مناصبهم المختلفة والنظريات والأبحاث في الإدارات التربوية.

وقد تم تجميع النماذج التي سنناقشها في هذا الفصل من عدد واسع من النظريات حول القيادة والإدارة التربوية التي اعتمدت على مراجعات منهجية للأبحاث والدراسات. (بوش 2003، بوش وجلوفر 2003).

نماذج القيادة والإدارة التربوية

وقد صنّف المؤلف الحالي وعرض نظريات الإدارة التربوية لأكثر من عشرين عاماً (بوش 1986، 1995، 2003) وصنّف هذا العمل النظريات الأساسية لستة نماذج رئيسة: الرسمية، والزمالة، والسياسة، والذاتية، والغامضة والثقافية (انظر للجدول 2.1 أدناه).

الجدول 2.1 لأنواع نماذج القيادة والإدارة

نماذج القيادة	نماذج الإدارة
إداري	الرسمية
التشاركية	الزمالة
التحويلية	
العلاقات الشخصية	السياسية
التبادلية	الذاتية
ما بعد الحداثة	الغامضة
الطارئة	الثقافية
أخلاقي	
توجيهي	

المصدر: بوش 2003

ومؤخراً، راجع المؤلف مفاهيم القيادة التربوية ضمن العمل الذي قامت به الكلية الإنجليزية الوطنية لقيادة المدرسة (NCSL) (بوش وجلوفر 2003).

وبالنسبة للإدارة التربوية، فقد كان هناك بدائل عديدة ونماذج تتنافس في كفاءتها أشارت عليها المؤلفات الكثيرة حول القيادة، وقد قام عدد من الكتاب بتجميع تلك المفاهيم المتنوعة وتصنيفها تحت عدد من الأنواع أو المواضيع وفقاً لخصائصها، وقد كان أكثر تلك التصنيفات شهرة ما قام بيه "ليثوود (1999)، الذي عرّف ستة "نماذج" من خلال التقصي الدقيق لـ 121مقالاً في أربعة صحف عالمية.

أما بوش وجلوفر فقد زادوا تلك النماذج لتصبح ثمانية نماذج مختلفة، وكانت بين النماذج التسعة المختلفة للقيادة التي ذكرت في الجدول 2.1، إلى جانب نماذج الإدارة المذكورة سابقاً ضمن هذا الفصل من الكتاب.

أما بقية هذا الفصل فسيستكشف ويفصّل هذه النماذج ويقيّم أهميتها وتأثيرها على الممارسات القيادية على مدى واسع من السياقات والأوضاع التربوية المختلفة، وبينما سيتطرق الكتاب لنماذج الإدارة ، إلا أن التركيز سيكون على نماذج القيادة التسعة المذكورة في الجدول 2.1.

القيادة الإدارية

تفترض القيادة الإدارة أن تركيز القادة يكون على الإجراءات والعمليات ، والمهام والسلوكيات، وتركز أيضاً على ما إذا كانت تلك الإجراءات تنفذ بكفاءة من قبل عمل الموظفين في المؤسسة.
ومعظم نهج القيادة الإدارية تفترض أيضاً أن سلوكيات أعضاء المؤسسة عقلانيون إلى حد كبير.
ويعرّفها "ليثوود 1999: 14" بقوله أن توزيع السلطة والصلاحيات يتم بحسب المناصب الرسمية ودرجات تلك المناصب بالنسبة للهيكل الوظيفي المؤسسي.

ويقرّب هذا التعريف النموذج ليكون نموذجاً رسمياً " مثلما تم وصفه في ثلاثية المؤلف الحالي حول هذا الموضوع (بوش 1986، 1995، 2003).
هذا وتفترض النماذج الرسمية أن المنظمات تتصف بالهرمية الهيكلية في أنظمتها مما يمكّن المدراء من السعي وراء تحقيق الأهداف ضمن سياق منطقي ومتدرج للمسؤوليات.

إن الرؤساء يمتلكون السلطة التشريعية التي تخولها لهم مناصبهم وهم مسؤولون أمام الجهات الراعية لجميع أنشطة مؤسساتهم. (بوش 2003:37)

وقد أظهرت مراجعة "دريسلر (2001: 175) للقيادة في المدارس الأمريكية انتشاراً واسعاً للقيادة الإدارية، " وبصورة تقليدية، فقد كان دور مدير المدرسة يركز بصورة ملحوظة على المسؤوليات الإدارية".

أما كالدويل (1992: 16-17) فقد جادل أن المدراء والقادة للمدارس ذاتية الإدارة عليهم أن يتمكنوا من تطوير وتطبيق العمليات الدورية متضمنة الإجراءات الإدارية السبعة:

- وضع الأهداف
- تحديد الاحتياجات
- ترتيب الأولويات
- التخطيط
- وضع الميزانية
- التطبيق
- التقييم

ومن المهم ملاحظة أن هذا النوع من القيادة لا يتطمن مفهوم الرؤية، وهي محورية في جميع نماذج القيادة الأخرى، حيث تركز القيادة الإدارية على إدارة الأنشطة الحالية بنجاح دون التركيز على رؤية لمستقبل أفضل للمدرسة.

ويناسب هذا النهج المدارس التي تعمل تحت أنظمة مركزية، حيث تكون الأولوية للتطبيق الفاعل لمبادرات خارجية المصدر، والتي تحددها مستويات أعلى من الهيكل الوظيفي، وبيروقراطياً لها انعكاساتها على القيادة الإدارية التي تعتبر النموذج الأكثر تفضيلاً للعديد من الأنظمة التربوية، نذكر منها:
جمهورية التشيك (سفيكوفا 2000)، الصين (بوس 1998)، اليونان (كافوري وإيليس 1998)، إسرائيل (غازيل 1998)، بولندا (كلوس ستانسكا و أوليك 1998)، جنوب أفريقيا (سيباكوانا 1997) سلوفانيا (بيكاج 1994)، ومعظم مناطق أمريكا الشمالية (نيولاند 1995).

وأشار اثنين من هؤلاء المؤلفين إلى ظهور بعض جوانب الضعف للبيروقراطية في التعليم وهي: البيروقراطية والمركزية المفرطة، والتي واصلت في الظهور (في أمريكا الشمالية) على الرغم من التحولات التطويرية التي طبّقت، مما أثر على مدى كفاءة النظام (نيولاند 1995:113).

ويجب على اليونان أن تبدأ في توجيه نظامها إلى إعادة هيكلة المؤسسة المدرسية بمزيد من التبسيط، وتشكيل ومركزية النظام، وزيادة الكفاءة المهنية للمعلمين ورؤساء هيئة التدريس، مما سيعود بفائدة على النظام (كافوري و إيليس 1998: 106).

إن للقيادة الإدارية إيجابيات محددة، خصوصاً عندما ترتبط بالأنظمة البيروقراطية، ولكن بالتأكيد هناك صعوبات في تطبيقها بصورة مبالغة فيها في المدارس والكليات، نسبة للطبيعة المهنية لعمل المعلمين، حيث إذا لم يتملك المعلمون "الرغبة والإبداع" واقتصر دورهم على "تطبيق" ما يتم تلقينهم له من تغييرات، فمن المرجح أن يفتقر عملهم للحماس مما يؤدي للفشل (بوش 2003: 46).

القيادة التحويلية

ويربط بوش (2003) ثلاث نماذج للقيادة بنموذج "الزمالة" للإدارة، وأولى تلك النماذج الثلاثة هي "القيادة التحويلية".

يفترض هذا النموذج للقيادة أن التركيز المحوري للقيادة يتمثل في التزامات وقدرات أعضاء المؤسسة، فالمستويات الأعلى من الالتزام الشخصي بأهداف المؤسسة والقدرات الأكبر على تحقيق تلك الأهداف يعني بديهياً بجهود أكبر وإنتاجية أكثر. (ليثوود 1999:0).

ويتناول ليثوود (1994) جوانب القيادة التحويلية على مدى ثمانية أبعاد مختلفة، وهي:

- وضع رؤية مدرسية
- إنشاء أهداف للمدرسة
- تقديم محفزات فكرية
- تقديم دعم فردي
- تقديم نماذج لأفضل الممارسات والقيم المؤسسية الضرورية
- وضع توقعات مرتفعة للأداء
- تهيئة مناخ وثقافة مدرسية إيجابية ومنتجة
- تطوير أنظمة يتم فيها تشجيع المشاركين على المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية

ويجادل كالدويل وسبينكس (1992: 49-50)أن القيادة التحويلية تعتبر نموذجاً لازماً للمدارس المستقلة بقولهم، " ينجح القادة في الحصول على التزام تابعيهم لدرجة أن المستويات الأعلى من الإنجاز تكون التزاماً عملياً وأخلاقياً، ومن وجهة نظرنا أن القدرات العالية للقيادة التحويلية ضرورية لتحقيق انتقال ناجح لأنظمة المدارس ذات الإدارة الذاتية".
ويقترح بحث ليثوود (1994) أن هناك بعض الدعم التجريبي والعياري لنموذج القيادة التحويلية، وأشار لسبعة أبحاث كمية واستخلص منها أن : ممارسات القيادة التحويلية تعتبر مكوناً أساسياً له آثار مباشرة وغير مباشرة على مستوى نجاح المدارس التي تمر بفترة إعادة هيكلة، وينظر المعلمون في تحسين نتائج الطلبة. (الصفحة 506).

إن نموذج القيادة التحويلية ركز على تفاصيل تقديم نهج معياري لقيادة المدرسة، يساعدهم في التركيز على العملية التي تمكّن القادة من التأثير على مخرجات المدرسة من من التركيز على طبيعة أو توجه تلك المخرجات.

ولكن يبقى هناك المجال لنقد هذا النموذج لكونه وسيلة للتحكم في المعلمين ويمكن أن يكون مفضلاً للقادة وليس من يتبعهم (شيرشيلو 1999)، ويضيف أليكس (2000) على ذلك بقوله أن القيادة التحويلية من المحتمل أن تتحول لنموذج "مستبد" لأنها تعتمد على القوة والصفات البطولية والشخصية الجاذبة. ويعتقد أن على القادة رفع "المخاوف الأخلاقية" وتقوية الشكوك حول مدى ملاءمة أنظمة المؤسسات الديموقراطية.

وتثار المزيد من التساؤلات عبر أنظمة المدارس المعاصرة حول مدى فاعلية القيادة التحويلية، فعلى الرغم من شيوعها تربوياً، فالأنظمة الإنجليزية تؤثر بصورة متزايدة على قادة المدارس فتقدم مبادرات حكومية تؤثر على الأهداف ومحتوى المناهج وطرائق التدريس والقيم المدرسية.

ويعتبر ذلك نظاماً تعليمياً أكثر مركزية وتوجيهاً وتحكماً، يقلل بصورة كبيرة أي احتمالية لتعليم وقيادة تحويلية أكثر صدقاً ودافعية. (بوتيري 2001:215).

تتشابه القيادة التحويلية مع نموذج الزمالة الذي يفترض أن القادة والموظفين يتشاركون رؤية واهتمامات متشابهة، وعندما ينجح فسيحث ذلك مشاركة جميع أصحاب المصلحة في المشاركة لتحقيق الأهداف التعليمية.

تتحد أهداف القادة التابعين لدرجة يصبح فيها من المنطقي افتراض تناغم العلاقة والتقارب الحقيقي اللذان يؤديان لقرارات متفق عليها، أما عندما يفرض النظام "التحويلي" قيماً وقرارات "حكومية" تصبح العملية سياسية أكثر منها زمالة.

القيادة التشاركية

تفترض القيادة التشاركية أن عمليات اتخاذ القرار تتم عبر المجموعة وتتجه نحو التركيز على الأهداف المشتركة لها (ليثوود 1999: 12).

ويرتكز هذا النموذج على ثلاث افتراضات:

- المشاركة ستزيد من فاعلية المدرسة.
- تتحقق المشاركة عبر مباديء ديمقراطية
- وبحسب سياق الإدارة الذاتية فإن القيادة قد تتوفر في أي من أعضاء الفريق

(ليثوود 1999:12).

سيرجيوفاني (1984:13) يؤكد على مدى أهمية النهج التشاركي الذي سيقوي "رابطة" الموظفين معاً مما سيؤدي لتسهيل عملية التوجه نحو أهداف المدرسة، وسيقل عبء القيادة إذا ما تم توزيع السلطات والصلاحيات القيادية عبر مفهوم "توزيع وتمكين القيادة"، وذلك بدلاً من أن تقتصر الأدوار القيادية على المدير، (إيبيد، تم التعديل).

ويظهر سافيري (1992) أن نائبو المدير في غرب أستراليا يرغبون في المشاركة في عملية اتخاذ القرارات في المدرسة، على الرغم من تفاوت تلك الرغبة بحسب نوع القرار.

ويلخصون بالقول: "تزيد رغبة الأفراد في تطبيق القرارات التي شاركوا في وضعها، خصوصاً بما يتعلق بالقرارات التي تؤثر فيهم وفي وظائفهم بصورة مباشرة (الصفحة 24).

القيادة الشخصية

يعتبر نموذجالقيادة الشخصية نموذجاً جديداً قد يرتبط بنموذج الزمالة، ويجادل (ويست بيرونهام 2001:1) بقول: "تعد مهارات التواصل مع الآخرين الشخصية وسيطاً هاماً للنجاح".

مهارات التعامل مع الآخرين هي عدد من السلوكيات الحدسية التي تنبع من البديهة والذكاء الشخصي، يستمدها الشخص من وعي الذاتي أثناء تعامله مع الآخرين، مما يسهّل المشاركة الفاعلة بينه وبين الآخرين. (إيبيد: 2).

ترتبط القيادة الشخصية بنموذج الزمالة الذي يؤكد أهمية التعاون والعلاقات بين الأشخاص (توهي وكوفلان 1997). ويقدم بحث (بينيت 2000)-الذي أجراه على تسع مدارس إنجليزية إبتدائية- الأدلة على مدى أهمية القيادة الشخصية ومساهمتها في نهج الزمالة نحو إدارة المدرسة:

وفي أربعة عينات من المدارس لوحظ أن رؤساء هيئة التدريس يتمتعون بمهارات شخصية قوية في التعامل مع الموظفين الآخرين، وبسببها تلفظ الموظفون في تلك المدارس بكلمات مثل "الفريق"، أو "لعمل معاً كأصدقاء"، "ونثق بالمشاورة والدعم"، وفي هذه الحالة ..قد تكون الزمالة متحققة بصورة ملحوظة. (الصفحة 347).

القيادة التبادلية

ويربط بوش (2003) القيادة التبادلية بالنموذج السياسي، أما ميلر وميلر (2001) فيقارنانها بالقيادة التحويلية فيقولان: "إن القيادة التبادلية نموذج للقيادة تعتمد فيه العلاقة مع المعلمين على تبادل المصادر ذات القيمة".

أما بالنسبة للمعلمين، فإن التعامل بين الإداريين والمعلمين يكون التعامل قصير الأمد ومحدود بتبادل التعاملات، وتعتبر القيادة التحويلية أكثر فاعلية وتعقيداً ويتم فيها تفاعل المعلمين وتعاملهم مع بعضهم البعض بطريقة تنمي كل منهم والإداريين لمستويات أعلى من الإلتزام والحماس والمباديء الأخلاقية، وخلال المرحلة التحولية يندمج حماس القادة والتابعين (الصفحة 182).

ويستند تعريف ميلر وميلر (2001) للقيادة التبادلية بأنها عملية تبادلية ، والتبادل هو استراتيجية سياسية يتخذها أعضاء المؤسسة، فيتملك الرؤساء والمدراء السلطة من مناصبهم كقادة رسميين لمؤسساتهم، ويتملكون السلطة والقوة على شكل مفاتيح تمنح كالترقيات والمرجعيات الوظيفية، ولكن الرئيس يحتاج لتعاون الموظفين لضمان فاعلية وإدارة المدرسة، وكإجراء تبادلي قد يضمن لهم الفوائد التي تعود على الجانبين من ورائه.

وعلى سبيل المثال في ذكر قيود هذه العملية فإن الموظفين قد لا ينخرطون أو يشاركون في أي تعامل يتجاوز الفوائد المباشرة التي تعود عليهم من خلاله، وكما أشار تعريف ميلر وميلر فإن القيادة التبادلية لا ينتج عنها التزام طويل الأمد للقيم والرؤية اللتان يتم الترويج لهما من قبل قادة المدرسة.

قيادة ما بعد الحداثة

يلاحظ بوش (2003: 127) أن نموذج قيادة ما بعد الحداثة يتماشى مع نموذجه الموضوعي للإدارة، حيث أنه نموذج عصري للقيادة، والذي لا يوجد لديه تعريف عام متفق عليه، فعلى سبيل المثال أسفرت نقاشات ستارات (2001) حول "نظرية ما بعد الحداثة للقيادة الديمقراطية" في (الصفحة 347) التي لا تعرّف المفهوم أكثر من اقترحها أن ما بعد الحداثة قد تساعد في تشريع ممارسات القيادة الديمقراطية في المدارس.

أما كوغ وتوبن (2001: 2) فيقولان " أن ثقافة ما بعد الحداثة الحالية تحتفي بالحقائق الموضوعية المتعددة المعرّفة من خلال الخبرات ونواتج اختفاء الصلاحيات المطلقة" كما قدما عدة صفات أساسية لما بعد الحداثة وهي:

- اللغة لا تعكس الواقع.
- لا يوجد واقع واحد، ولكنها عدة وقائع.
- أي وضع أو حالة تمتلك عدة تفسيرات
- يجب استيعاب الأوضاع والحالات على مستوى محلي مع التركيز على تنوعها واختلافها (ايبيد 11-13).

ويفترض نموذج ما بعد الحداثة العديد من الأدلة حول كيفية عمل القادة، مما يعتبر جانباً للضعف أيضاً في النموذج الموضوعي الموازي، وأكثر النقاط فائدة لذلك التحليل هو أن على القادة أن يحترموا ويهتموا بتنوع وتباين وجهات النظر المتعددة لأصحاب المصلحة المعنيين.

وعليهم أيضاً تجنب الاعتماد على التسلسل الهرمي الوظيفي مما يعني تمازج المؤسسة، ويشير ستارات (2001) إلى تشابه ما بعد الحداثة بالديمقراطية حيث أنه نموذج "يتم فيه التشاور، والتشارك، واحتواء المواقف" (الصفحة 348)، لذا يعتبر هذا النهج متماشياً مع نموذج القيادة التشاركية.

ويشير ساكني وميتشيل (2001: 13-14) إلى أن مركزية التفسيرات الفردية للأحداث والانتقاد الذي يطال القيادة التحويلية التي تحتمل التلاعب:" فعلى القادة الاهتمام بالثقافة والهياكل الرمزية التي يبنيها الأفراد وتفسّرها المجموعات المختلفة، تستبدل قيادة ما بعد الحداثة التركيز على الرؤية وتضع محلها الصوت المباشر"؛ وبدلاً من تحديد رؤية واحدة موضوعة عبر القائد، فإن هناك عدة رؤى لمعاني ثقافية متنوعة.

القيادة الأخلاقية

يفترض هذا النموذج التركيز الناقد للقيادة على القيم والمعتقدات والأخلاقيات المرتبطة بالقادة أنفسهم، والصلاحيات والتأثيرات الناتجة عن المفاهيم المرتبطة بما هو صحيح أو خطأ في أصله (ليثوود 1999:10)

أما سيرجيوفاني (1984:10) فيقول : "أن للمدارس المتميز مناطق مركزية تمثّل القيم والمعتقدات المنبثقة من الخصائص الثقافية"، ويضيف لاحقاً على ذلك بقوله " أن الإدارة تعتبر مهنة أخلاقية". (1991: 322).

إن البعد الأخلاقي للقيادة يعتمد على:" المنطق المعياري، المنطقي الذي يعتمد على معتقداتنا لما هو صحيح" (ايبد: 326)، ويناقش ويت بيرنهام (1997) نهجين للقيادة "الأخلاقية"، يصف في الأول "الروحانية" ويرتبط "بإدراك أن العديد من القادة يتملكون ما يمكن أن يسمى بوجهات نظر "التفكير العليا"، ويمكن أن يمثل ذلك الجانب أي معتقدات والتزامات دينية (الصفحة 239)، ويتمتع مثل هؤلاء القادة بالمباديء التي تقدم الأساس للوعي الذاتي.

والنهج الآخر الذي وصفه ويست بيرنهام (1997) "الثقة الأخلاقية"، المتمثل في أن يتم التصرف بطريقة تتماشى مع النظام الأخلاقي وثابتة على مر الزمن، إن القائد ذو الثقة الأخلاقية هو من يتصف بالتالي:

- يظهر توافقاً ثابتاً بين المباديء وممارساته
- يطبق المباديء لأي مواقف جديدة
- ينشيء فهماً مشتركاً ومصطلحات موحدة
- يشرح ويوضح أسباب القرارات وقف معاني أخلاقية
- يحافظ على المباديء على مر الزمن
- يعيد تفسير المباديء كلما كان هناك حاجة لذلك (ويست بيرنهام 1997: 241)

واعتماداً على بحث جولد (2003) الذي أجراه على عدد من المدارس الإنجليزية الإبتدائية والثانوية، الذي قدّم من خلاله بعض الأدلة حول طبيعة القيم التي يتبناها القادة لما يسمى "بالمستوى المتميز" لمعايير التعليم من خلال المفتشين والمقيّمين.

ويشير هؤلاء المؤلفون إلى أن عدم التوافق بين "النظرة التقنية والإدارية للقيادة المدرسية التي تقع تحت الإشراف العملي من النظام الحكومي للتفتيش" ،"تركيز القادة على القيم ومجتمعات التعلم والتوزيع السلطة القيادية" (الصفحة 127).ويوضح هؤلاء المدراء قيماً ومعتقدات محددة من خلال أقوالهم وأفعالهم:

- الشمولية
- تكافؤ الفرص
- الإنصاف أو العدالة
- توقعات عالية
- المشاركة مع أصحاب المصلحة
- التعاون
- العمل الجماعي
- الالتزام
- التفاهم

ويلخص جولد (2003: 136) بأن تلك القضية تتوجه نحو "توسيط التوجيهات الخارجية العديدة للتأكد من توافقها الأقصى مع ما تحاول المدرسة تحقيقه".

ويجادل سيرجيوفاني (1991) أن كلاً من القيادة الأخلاقية والإدارية تواجههما تحديات للقيادة الإدارية متمثلة في توفيق ضرورات متنافسة وهي الإدارية والأخلاقية، ولا يمكن تجاوز الضرورتان أو تجاهلهما وإلا طرأت المشاكل ، لذا على المدارس أن تعمل بفاعلية إذا سعت إلى تحقيق النجاح، أما إذا رغبت المدارس بتحويل أنفسها إلى مؤسسات عليها أولاً تكوين مجتمع تعلم مهني..
(هذه) هي الضرورة الأخلاقية التي تواجه المدراء (الصفحة 329).

القيادة التوجيهية

تختلف القيادة التوجيهية من النماذج الأخرى التي نتناولها في هذا الفصل، هذا لأنها تركز على توجه التأثير بدلاً من طبيعته ومصدره، والتركيز المتزايد على إدارة العملية التعليمية كنشاط أساسي للمؤسسات التعليمية قاد لهذا النهج من القيادة ليتم تعزيزه والتأكيد عليه، وبصورة ملحوظة فإن المنظمة الإنجليزية NCSL (2001) تضمن هذا النموذج كإحدى النماذج العشرة المقترحة للقيادة لديها.

ويجادل هالينغر (1992) بقوله أن القيادة التوجيهية تم استبدالها بالقيادة التحويلية في الولايات المتحدة الأمريكية، ولكن لم تكن هذه النماذج متوافقة مع NCSL، ويشير ليثوود (1999) إلى ضعف الوصف الواضح للقيادة التوجيهية ويقترح أنه قد يكون لديها معاني مختلفة عن هذا المفهوم.

ويقول ساوثورث (2002: 79) أن "القيادة التوجيهية" تعتني بالعملية التعليمية بالتحديد، ومن ضمنها التنمية المهنية للمعلمين ومعدلات نتائج الطلبة" أما بوش وجلوفر (2003)فيعرّفان هذا النموذج مع التركيز على توجه عملية التأثير بقولهم: تركز القيادة التوجيهية على العملية التعليمية وعلى سلوكيات المعلمين في العمل مع الطلبة، ويستهدف تركيز القادة ويتمحور حول تعلم الطلبة من خلال المعلمين، ويعزز هذا النموذج أيضاً على التوجه والتأثير بدلاً عن عملية التأثير نفسها. (بوش وجلوفر 2003: 10).

بلاس وبلاس (1998) لهما بحث ضمّ 800 مدير في المدارس الأمريكية الإبتدائية والمتوسطة والثانوية، وقد اقترح ذلك البحث أن سلوكيات القيادة التوجيهية الفاعلة تضم ثلاثة جوانب:

- التحدث مع المعلمين (التحاور)
- تعزيز النمو المهني للمعلمين
- رعاية تأمل المعلمين

ويذكر في البحث النوعي لساوثورث (2002) الذي أجري في مع مدراء مدارس إبتدائية صغيرة وكان حول تحسين العملية التعليمية:

- النمذجة
- المراقبة
- الحوارات والنقاشات المهنية

ويؤكد التصنيف الثالث لساوثورث النقطة الأولى لبلاس وبلاس (1998)، ولكن استراتيجياته الأخرى تقدم نوعاً جديداً منممارسات القيادة التوجيهية التي يتوقع منها نجاحاً، ويؤكد أيضاً إلى جانب هيل (2001) أن "قادة المدرسة قد يفتقرون للمعرفة العميقة بالعملية التعليمية التي تمكّنهم ن تقديم قيادة توجيهية ناجحة"، ويدعو (ساوثورث 2002: 87) إلى أهمية إضافة عنصر برامج تطوير القيادة.

ولمقارنة ذلك بما يدعيه ليثوود (1994: 499) بقوله :" أن صور القيادة التوجيهية لم تعد كافية" هذا لأنها " تركز بكثافة على الصفوف الدراسية ولا تهتم بالتغييرات الثانوية مثل بناء المؤسسة (الصفحة 501)، وأضاف أن صورة القيادة التوجيهية "تظهر الآن إشارات لاحتضار هذا النموذج" (الصفحة 502).

وعلى الرغم من هذه التعليقات، فإن للقيادة التوجيهية بعداً هاماً جداً لكونه يستهدف الأنشطة المحورية للمدرسة ألا وهي الأنشطة التعليمية، هذا وقد تكون هناك نهضة جارية في بريطانيا، وذلك بسبب تضمينها عبر NCSL (2001)، ولكن هذا النموذج قد يمكن اعتباره نموذجاً ضيقاً لتقليله اعتبار الحياة والمفاهيم المدرسية الأخرى مثل العلاقات الاجتماعية ورعاية الطلبة وثقتهم بأنفسهم (بوش 2003: 16-17).

القيادة الطارئة

تعتبر جميع النماذج القيادية التي تم تناولها سابقاً في هذا الفصل جزئية، حيث أنها تقدم أفكاراً صحيحة وداعمة في احدى المفاهيم القيادية، وقد يركز بعضها على العملية التي يحدث فيها التأثير بينما تعزز الأخرى احدى الأبعاد القيادية الأخرى أو حتى أكثر من ذلك، ولكن لا يقدم أي من تلك النماذج صورة كاملة للقيادة المدرسة، وكما لاحظ لامبرت (1995: 9) فلا يوجد نوع واحد مثالي".

يوفر نموذج القيادة الطارئة نهجاً بديلاً، يراعي فيه الطبيعة المختلفة لسياقات المدارس، ومن مميزاته أنه يتبنى أسلوباً للقيادة يلائم أوضاعاً معينة بدلاً من تبني طريقة ان "مقاس واحد للجميع"، ويفترض هذا النموذج أن المهم هو كيفية استجابة القادة للظروف أو المشاكل المؤسسية الفريدة، وهناك تباينات واسعة لسياقات القيادة، التي عليها لتكون فاعلة أن تتبنى أساليب مختلفة للقيادة.

والأفراد القياديين خصوصاً الذين يشغلون مناصب سلطة رسمية، والقادرين على اتقان ممارسات قيادية عديدة، فسيعتمد تأثيرهم بدرجة على كبيرة على مستوى اتقانهم (ليثوود 1999:15)، ويضيف يوكل (2002: 234) بقوله أن:"الوظائف الإدارية معقدة جداً وغير متوقعة مما لا يسمح باعتماد مجموعة من الاستجابات المعيارية للأحداث، لذا يقوم القادة الفاعلون بالقراءة المستمرة للأحداث وتقييمها وتكييف سلوكياتهم بناءً عليها".

تتطلبالقيادة تشخيصاً فاعلاً للمشكلات ويتبع ذلك تكييف وأقلمة أكثر الاستجابات ملاءمة لهذه المواقف (مورغان 1997)، ويعد هذا النهج الانعكاسي هاماً عندما يكون على القادة تقييم المواقف بدقة والتفاعل معها بصورة ملائمة بدلاً من الاعتماد على نموذج معياري للقيادة.

ربط النماذج بتطوير القيادة

ويمكن النظر للقيادة على أنها عملية تأثيرية تعتمد على قيم ومعتقدات واضحة تقود "لرؤية" مدرسية، يتم وضع تلك الرؤية عبر قادة حريصين على اكتساب التزام الموظفين وأصحاب المصلحة بهدف تحقيق مستقبل أفضل للمدرسة والطلبة وجميع المعنيين.

ويعد كل نموذج من نماذج القيادة التيتم مناقشتها في هذا الكتاب نموذجاً جزئياً، حيث يقدم فيه وجهات نظر مميزة ولكنها أحادية التوجه حول القيادة المدرسية، ويضيف سيرجيوفاني (1994: 6) بقوله أن " نظرية القيادة والممارسة تقدم آراء محدودة، تركز على بعض مفاهيمها بينها تتعرض مفاهيم أخرى للتجاهل".

وتم تعديل النماذج التسعة للقيادة من ليثوود (1999)، وبوش وجلوفر (2003)، حيث يتفقان على مقترح أن مفاهيم قيادة المدرسة معقد ومتباينة، ويقدمان إطارعمل معياري يمكن عبره استيعاب القيادة ولكنه يفتقر للدعم التجريبي لهذه الممارسات.

وتتوفر أيضاً فوارق واختلافات، أو"أنواع مثالية"، والتي يميل القادة المتميزون لتضمينها في ممارساتهم العملية (بوش (2003)، ويقدم هذا التحليل نقطة بداية لربط هذه النماذج بتطوير القيادة، والتي تعتمد كثيراً على طبيعة الدور القيادي و الإداري لأنظمة تربوية بعينها.

وإذا كان دور المدير تطبيق السياسات الخارجية بصورة أساسية، تلك السياسات التي قد تكون وطنية أو إقليمية أو تم وضعها بواسطة الحكومة المحلية، فيجب على أن يركز برنامج تطوي رالقيادة على تطوير "القيادة الإدارية"، وهذا هو التوقع السائد في العديد من الدول النامية والدول التي تقع في شرق أوروبا.

وقد فقدت القيادة الإدارية مصداقيتها بإجراءات محدودة، ولكن ذلك لا يمنع كونها عاملاً هاماً لنجاح القيادة عبر التأكد من تطبيق رؤية واستراتيجيات المدرسة.

وبعد أن يتم تحديد الرؤية والمهمة، والاتفاق على الأهداف، يجب تحويلها إلى إدارة إجرائية واستراتيجية، حيث أن مرحلة التطبيق لعملية اتخاذ القرار تتساوى أهميتها بأهمية تطوير رؤية مدرسية، حيث إن الإدارة الخاوية دون رؤية يتم انتقادها بأنها دون منظور أو تطبيق فاعل مما يؤدي للإحباط.

إن القيادة الإدارية جزء حيوي من أدوات أي مدير ناجح (يوش 2003: 186)، والضعف في هذا الجانب، حيث يندر التركيز على المهمة الأساسية وهي إدارة العملية التعليمية ، ولا يتطلب ذلك مشاركة مستمرة من الأشخاص المعنيين في المدرسة.

وكنتيجة لذلك يمكن أن تكون نتائج المدرسة والطلبة متدنية لدرجة محبطة، وقد تقلق الحكومات لعدم قدرتها على المنافسة العالمية، وتنعكس تلك المخاوف لاتخاذ قرار التوجيه المركزي للحكومة، وعلى سبيل المثال يمكنها وضع الشروط بحصول جميع رؤساء الأقسام على درجة الماجستير في القيادة التعليمية.

وقد أثر ذلك على تقرير فريق المهمات الذي أعدته حكومة جنوب أفريقيا بعد الانتخابات الديمقراطية عام 1994: وكان منها تحسين جودة التعليم، وذلك يتطلب استراتيجيات تركز على تغيير مستويات المدرسة والصفوف الدراسية، ذلذ فعلى المدراء عدم انتظار التوجيهات والقرارات الحكومية.

وقد كان تسارع التغيير والحجة للتأقلم والاستجابة للظروف المحلية بحاجة لأن يطوّر القادة مهاراتهم وطريقتهم في العمل (قيم التعليم 1996: 13-14) تتطلب تحسين جودة التعليم نهجاً يتم فيه تطوير القيادة مع التركيز على "القيادة التوجيهية".

مما يعني محاولة تغيير طريقة تفكير القادة بما يرتبط بعمليات التدريس والتعلم لتصبح محور دورهم، بدلاً من ترك مثل هذه الأمور للمعلمين في الصفوف، ولكن كما لاحظنا سابقاً، فإن هذا النموذج يرتبط بالتوجيهات المباشرة وليس العملية القيادية.

وبينما يشجع دافعية القادة في التركيز على العملية التعليمية، إلا أنه يوجه أيضاً حول ما عليهم فعله:" فيقول القليل جداً عن العملية التي يمكن عبرها تطوير القيادة التوجيهية، فيركز على "ماذا"بدلاً من ان يركز على "الكيفية" للقيادة التربوية"لذا فهو عند هذا الجانب يعتبر نموذجاً جزئياً (بوش 2003:186).

ولتحديد سلبيات النموذج التوجيهي، يمكننا ربطه بالنهج الذي تحدده العملية وتوجهات القيادة، وهناك رواج للقيادة التحويلية حيث أنها تعزز المبادرات الحالية للرؤية كتركيز محوري للقيادة.

من المتوقع للقيادي الناجح أن يشارك الموظفين وجميع الأشخاص المعنيين في تكوين مستويات أعلى من الالتزام تسعى لتحقيق الأهداف المؤسسية التي ترتبط بدورها برؤية المدرسة، وكما اقترح ميلر وميلر (2001: 182)، " فمن خلال العملية التحويلية، تتمازج وتتحد أهداف ومحفزات القادة والتابعين".

وهناك أدلة تدعم المقترح الذي يؤكد أن القيادة التحويلية فاعلة في جانب تحسين نتائج الطلبة (ليثوود 1994)، ولكن قد يتم تعديله ليخدم متطلبات خارجية، ففي بريطانية على سبيل المثال تستخدم الحكومة اللغة التحويلية ولكنها تعني جانب تطبيق السياسات الموضوعة مركزياً، والتي قد تبعد عن الالتزام برؤية وأهداف المدرسة الخاصة.

وللقيادة الأخلاقية صفات تشبه القيادة التحويلية حيث يعزز كلاهما التركيز على التزام التابعين ولكنهما يختلفان في عامل أن القيادة الأخلاقية تركز على الأهداف الأخلاقية والمتعمدة على المعتقدات، ومن المتوقع من القادة أن يسلكوا سلوكاً نزيهاً ويضعوا ويدعموا أهدافاً تعكس قيمهم الواضحة، والتحدي الأعظم لمثل هذا النموج هو ان لا تتوافق قيم وأخلاقيات الموظفين وأصحاب المصلحة مع قيم وأخلاقيات القائد.

وتكون القيادة التشاركية فاعلة في زيادة نسبة الالتزام للمشاركين، وفي تطوير العمل التعاوني، ولكن قد يكون ثمنها في الوقت المستغرق للاتفاق، وقد تواجه القائد الرسمي صعوبات وتحديات لأنه يظل المسؤول الأول للقرارات التي يتم اتخاذها بصورة جماعية، ويقترح هذ النموذج أن على القادة التركيز على التوفيق بين فرق التدريس.

وتؤكد القيادة الشخصية على أهمية التعاون بين أعضاء الفريق والطلبة وأصحاب المصلحة، ويقترح البحث الذي أجراه بينيت (2000) في المدارس الإبتدائية الإنجليزية أن هذا النموذج يمكن أن يكون فاعلاً في تطوير بيئة إجرائية للتعلم وفرق العمل، ويقترح هذا النموذج ان تركز القيادة على تطوير العلاقات بين جميع أصحاب المصلحة.

أما القيادة التبادلية فتفترض أن العلاقات بين المعلمين وأصحاب المصلحة تعتمد على عملية التبادل، فيعرض القادة مكافآت وتعويضات للتابعين بدلاً من أن يعمل على تحسين التزامهم أو دوافعهم، كما هو في النموذج التحويلي، وأكبر الجوانب السلبية لنموذج القيادة التبادلية كون ان العملية التبادلية ذات مدى قصير ومحدودة بأمر معين. ولا ينتج التزام طويل الأمد بالقيم والرؤية التي تم تبنيها عبر قادة المدرسة، بينما التبادلية هو أمر لا مفر منه بالنسبة لقادة المدارس، فإنه لا يبدو من ملائم تضمين مثل هذه الطرق في برامج تطوير القيادة.

وتركز القيادة في ما بعد الحداثة على وجهات النظر المتعددة للأفراد، حيث لا يوجد هناك حقيقة مطلقة، ولكنها مجموعة من الأفكار الفردية، وتتوفر رؤى متعددة ومعاني ثقافية متباينة، ولا يوجد رؤية موحدة ليتبناها القادة، والسلبية الأساسية لهذا النموذج هو انه يحد القيادة بمجموعة من التوجيهات والإجراءات وبرامج التطوير التي يمكن فقط تفعليها عند التعامل مع الأشخاص بصورة فردية وليس على شكل مجموعات غير متجزئة.
وتدرك القيادة الطارئة الطبيقة المتباينة لسياقات المدارس، وإيجابيات تبني أساليب للقيادة في أوضاع وحالات معينة، بدلاً من تبني أسلوب "مقاس واحد للجميع" كما ورد في ليثوود.

(1999: 15) الذي اقترح أنه " من المهم أن يركز القادة على الكيفية التي سيستجيبون بها على المشكلات أو الأحداث المعينة؛ إن السياق التعليمي معقد جداً ولا يمكن توقعه أو الاستجابة فيه بأسلوب واحد للقيادة في جميع أحداثه وقضاياه، ونسبة لهذه البيئة المتغيرة فعلى القادة أن يتمكنوا من "قراءة" الموقف ثم تبني نموذج القيادة الأكثر ملاءمة للاستجابة.

لذيمكننا القول أن القيادة الطارئة ليست نموذجاً أحادياً ولكنه يعكس عدة استجابات تتطلب تشخيصاً دقيقاً يتبعه اختيار أكثر الأساليب القيادية ملاءمة ، لذا فهو عملي ولا يعتمد على مباديء جامدة، ويمكن انتقاده بأنه لا ينظر "للصورة الكاملة" للرؤية.

وأثناء اعداد القادة يجب التركيز على تحليل المواقف وعلى التكيف الدقيق لأساليب القيادة المتبعة في حالات وأوضاع معينة، وسنناقش لاحقاً أسباب تطوير القيادة والإدارة التربوية والأدلة الموجودة حول أن الاستعداد والتهيئة ينتجان قاعدة أكثر فاعلية وثقة.

3

إعداد ودعم القادة في الدول المتقدمة

مقدمة

تكمن الغاية من هذا الفصل في تقييم مدى وطبيعة إعداد وتطوير القيادات في الاقتصادات المتقدمة. وتشمل تلك الاقتصادات أمريكا الشمالية ومعظم دول أوروبا والعديد من دول آسيا والمحيط الهادئ، بما في ذلك أستراليا ونيوزيلندا وهونغ كونغ وسنغافورة. بعض هذه البلدان، ولا سيما كندا وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية، كانت رائدة في مجال إعداد مديري المدارس قبل الخدمة في حين كانت دول أخرى، بما في ذلك جزء كبير من أوروبا، أكثر بطْئ في تطوير مثل تلك البرامج.

وتعتبر العديد من هذه البلدان من بين الأغنى في العالم، حسب الناتج المحلي الإجمالي للفرد، لذلك فإن الموارد ليست عائقاً رئيسياً كما هو الحال في البلدان النامية (انظر الفصل 7). وتستند القرارات حول مدى وطبيعة التطوير الإداري للقيادة على الأحكام الوطنية للحاجة لها وليس على صعوبة اتخاذ تلك القرارات بسبب نقص الموارد.

تعاقب القيادة

من حيث المبدأ، هناك نوعان من الاستراتيجيات الرئيسية المتاحة لتحديد قادة المدارس المحتملين. أولا، المهتمين بمثل هذه الوظائف الذين يشعرون بالأهلية لـ "الترشح الذاتي عن طريق التقديم للوظائف المتاحة وتقديم أنفسهم بصورة (صريحة أو ضمنية) للوفاء بمعايير الاختيار. وعادة ما تستخدم هذه الطريقة من قبل أنظمة التعليم مع وجود درجة عالية من اللامركزية. ولعل المأخذ الرئيسي على هذه الاستراتيجية هو أن عدد المرشحين المؤهلين تأهيلاً جيداً ممن يخضع للتدقيق يكون عادة غير كافي. ففي انجلترا، على سبيل المثال، أدى التقاعد الوشيك "طفرة المواليد" في مرحلة ما بعد الحرب إلى ظهور قلق واسع النطاق من عادم كفاية البدلاء من مديري المدارس، مما دفع إلى إيجاد "تخطيط التعاقب" وهي مبادرة وطنية، من الكلية الوطنية للقيادة المدرسية (www.ncsl.org.uk). أما الاستراتيجية الثانية، التي تستخدم عادة من قبل الأنظمة المركزية، فهي عبارة عن نهج مخطط له يؤدي إلى اتخاذ قرارات مركزية حول من ينبغي النظر إليه في الترقية. في حين أن هذا النهج قد تم انتقاده على أساس تكافؤ الفرص، فإنه يقلل من عنصر "الصدفة"، ويوفّر إمكانية تعاقب سلس للقيادة. ويتحدث واتسون (2003:7) عن أوروبا، قائلاً بأنه "في معظم البلدان، يتم الإعلان على نطاق واسع عن الوظائف المدراء عندما تصبح شاغرة. هناك، ومع ذلك، لا يزال نظام أو نظامان يتم اللجوء إليهما عند اختيار المرشحين إما من خلال البيروقراطية على مستوى البلديات أو الأقاليم أو على المستوى القومي حيث لا يوجد مسابقة مفتوحة لملء المنصب الشاغر."

النظم اللامركزية

كما ذكر أعلاه، فإن فكرة "تعاقب القيادة" تبدو أكثر صعوبة عند تطبيقها في الأنظمة اللامركزية، لأن التطور المهني يقع على عاتق مقدم الطلب، وليس على جهة العمل، حيث لا يمكن الاعتماد على النهج المخطط له.ولعل ذلك يشكّل أحد عناصر 'التغيير التربوي العميق "(ديفيز 2003: 145) الناجم عن إعادة توزيع السلطة من البيروقراطية التعليمية إلى الهيئات المدرسية على حدة. ففي انجلترا، تقوم الهيئة المسؤولة عن كل مدرسة بتعيين المعلم الأول (تومللينسون 2003: 224). وبالمثل، فإن مجلس إدارة المدرسة في الدنمارك يجري عملية الاختيار ويقدم توصية نهائية إلى المجلس البلدي. وفي حين أن تلك الهيئات ذات الصلاحية يمكن أن تشجّع عملية الترشّح، فإنها لا تستطيع أن تضمن أن يتحلّى المرشّحون بالتأهيل الجيد واللازم. (موس 2003: 58).

ويوجد أسلوب وحيد للتعامل مع هذه المعضلة؛ وهي أن تقوم الحكومات أو الجهات المسؤولة الاخرى بخلق مناخ ملائم لتعاقب القيادات. وقد استطاعت الكلية الوطنية للقيادة المدرسية في انجلترا التصدي لهذا الأمر ومعالجته من خلال استراتيجية التعاقب، وتستشهد الكلية بتعريف هارجريفز وفينك (2006) لتخطيط التعاقب: 'التعاقب الفعّال يعني وجود خطة ووضع أطر لخلق تتابع إيجابي ومنسق للقيادة، وذلك عبر مرور السنوات والأجيال"(الكلية الوطنية للقيادة المدرسية 2006:5). ولكنها تؤكد على أربعة "تحديات للتعاقب" تحتاج إلى معالجة من خلال استراتيجية منسقة.

طفرة التقاعد

يشير الملف الخاص بسن المهنة، أنها تأثرت بـ"طفرة المواليد" التي أعقبت الحرب،مما يعني أنّ عدداً كبيراً من المدرسين الأوائل من المرجح أن يتقاعدوا بحلول عام 2009.

التصورات الوظيفية

يُنظر إلى مهمة مدير المدرسة على أنها مهة صعبة، حيث أفاد 43 في المائة من نواب المدراء بأنهم لا يرغبون في تقلد هذا المنصب.

التلمذة المهنية

يخدم المعلمون الأوائل مدة طويلة في المهنة (في المتوسط 20 عاما)، كمعلمين ونواب للمدير، قبل أن يصبحوا معلمون أوائل. "جعل الطريق إلى الأعلى أسرع من شأنه أن يجعله أكثر جاذبية للمعلمين الأصغر" (الكلية الوطنية للقيادة المدرسية 2006:7).

النواب قبل أن يصبحوا معلمون أوائل. "جعل الطريق إلى الأعلى أسرع من شأنه أن يجعله أكثر جاذبية للمعلمين الأصغر" (الكلية الوطنية للقيادة المدرسية 2006:7).

تفاوت إقليمي

في أجزاء معينة من انجلترا، وخصوصاً داخل لندن، من الصعب جداً جذب مرشحين مناسبين، تحتاج ما يقرب من 50 بالمائة من المدارس إلى إعادة الإعلان لمدرائها بغية التمكن من الحصول على أشخاص مؤهلين. (الكلية الوطنية للقيادة المدرسية 2006 سي)
تطبق هذه النقاط أيضاً في بعض البلدان الأخرى، حيث أثرت "طفرة المواليد" على العديد من الدول، ولا سيما في أوروبا، وكذلك تشكل "فترة الخبرة الطويلة"عاملاً في العديد من أنظمة التعليم. وكما هو مبين أدناه، تميل قبرص ومالطا على حد سواء إلى تعيين معلمين من ذوي الخبرة العالية كرؤساء. '[في قبرص]، يكون متوسط عمر مدراء المدارس في أول تعيين حوالي 55 عاماً (باشياريديس 2003: 36).

الأنظمة المركزية

في الأنظمة المركزية، تسهم البيروقراطية في تحديد المعايير الخاصة بتعاقب القيادة وفي اختيار المرشحين بغرض الإعداد و/أو الترقية. فحكومة سنغافورة، على سبيل المثال، تحدد المعلمين المناسبين للترقية، كما يشير تشونغ وآخرون (2003) إلى أنه:
في سياق سنغافورة، لم يتم ترك [تعاقب القيادة] إلى الصدفة وقد استنتجت وزارة التربية والتعليم نظاماً بحيث يتم اختيار المعلمين الواعدين لمختلف المناصب القيادية أو الإدارية في المدرسة. بينما يظل معظم المعلمين في الفصول الدراسية طوال حياتهم المهنية، يجوز لهؤلاء الأشخاص الذين يملكون تلك القدرات القيادية الترقي إلى وظائف أخرى:معلمين أوائل ورؤساء تابعين ورؤساء مستويات ورؤساء شُعَب. (ص. 167).

تتبع العديد من الدول الأوروبية نمطاً مشابهاً، على سبيل المثال في روسيا البيضاء، "لا يتم الإعلان عادة عن وظائف المدير الشاغرة [مدير مدرسة]. يتم إجراء الاختيار عادة على مستوى المنطقة: يتم ترشيح المدراء المرتقبين من قبل هيئة المدرسة أو المنطقة، ويتم إجراء المقابلة والتعيين في مكتب المنطقة. تعمل بعض المناطق التعليمية على نظام بموجبه يتم تحديد "التجمع" أو "الاحتياطي" من المرشحين المرتقبين "زاجومونوف وسالكفيتش 18:2013).
في فرنسا، يتم تعيين المرشحين الناجحين للمدرسة الثانوية في البداية في منصب وكلاء لمدراء المدارس، ويمكن أن يتم التعيين في أي جزء من البلاد (لافوند وهيلت 2003:92).
إحدى مشكلات ذلك النهج هي أنه يميل إلى إنتاج سمات المجموعة الحالية من مدراء المدارس. يشير جرون وريبينز (2003) إلى أنظمة "تصويرية"، والتي تميل إلى التأكيد على الخصائص الشخصية للأفراد وتنتج عادة فوج من القادة (غالباً من الذكور) من قاعدة اجتماعية ضيقة. فقبرص، على سبيل المثال، تبنت نهجاً يؤدي إلى تعيين مدراء من ذوي الخبرة العالية وعادة من الذكور، (جرون وريبينز 2003 ؛ وباشياريديس وريبينز 2003. وفي اشارة بيزينا (2002:10) إلى مالطا، لاحظ أنه "تم ترقية المتقدمين الذين أجرى مقابلات معهم إلى مدراء للمدارس على أساس الأقدمية"، ويضيف أنه " لا يجوز لأي مدير من المدراء اعتبار نفسه يعمل وفق خطة مهنية مصممة تقوده إلى منصب قيادة المدرسة "(المرجع نفسه). ويمكن اعتبار ذلك على أنه نتيجة حتمية لعمليات الاختيار من أعلى إلى أسفل لكنه يعكس أيضاً الامتناع عن التخلي عن التدريس (المرجع نفسه ص 11). يضيف بيزينا (2002: 13-14) إن التمييز السياسي كان مشكلة في السابق، يقول أحد من تحدثوا إليه:

كانت مناصب وكلاء مدراء المدارس من الصعب جداً الحصول عليها بسبب الجو السياسي ... وكان من المستحيل عملياً إذا كان لديك أي اتصال مع اتحاد معلمي مالطا أو إذا كنت لا ترتبط بشكل خاص بحزب الحكومة، فليس لديك أي فرصة ... للحصول على الوظيفة...وكان هناك دائماً عدد قليل يتم اختياره.

لا يزال هذا العامل سائداً أيضاً في قبرص. "لكي تتم الترقية، يتعين عليك الانتماء إلى الحزب السياسي المعني" (باشياردیس 2003: 39). تطبق اعتبارات مماثلة في أيسلندا حتى وقت قريب. "يرى الكثير أن تعيين مدراء المدارس له اعتبارات سياسية؛ أي تعيين الأغلبية السياسية مدراء المدارس "من حزب التجمع المعتدل" "(هانسن 2003: 123).
تعد العديد من البلدان في أوروبا الشرقية في عملية تعديل ما كانت عليه الأنظمة المركزية سابقاً بشكل كبير. في إستونيا، كانت تعيينات منصب الرئيس يعتمد في السابق على عضوية الحزب الشيوعي، الذي كان مشتركاً أيضاً في التعيين. وفي القرن الحادي والعشرين، يتم الإعلان عن الوظائف وتوصي اللجنة بقائمة مختصرة من المرشحين إلى مجلس البلدية (اسوك وليلورج 2003:81). وبالمثل، قد تم تغيير العملية في لاتفيا منذ 1991. يتم تعيين مدراء المدارس من قبل مسئولي التعليم المحلي، بعد إجراء منافسة مفتوحة (بروينا 2003:161). وفي بلغاريا، "يشارك المتقدمون المؤهلون في مسابقة منظمة من قبل لجنة معينة عن طريق جهة العمل (ستانيف وميرشيفا 2003:31).
في بعض البلدان، ولكن ليس في معظمها بأي حال من الأحوال، يتم طلب بعض نماذج الإعداد قبل التعيين كمدير مدرسة.

إعداد القيادة

تشير فكرة الإعداد إلى وجود توجه تم تصوره مسبقاً نحو التطوير الوظيفي، من خلال مدراء المدارس المرتقبين و/أو قادة النظام. و يتعين في العديد من البلدان على مدراء المدارس التواقين للمنصب استكمال تأهيل ما قبل التوظيف المعتمد قبل أن يتم النظر في التعيين. ويرتكز هذا على اهتمام المعلمين التواقين للمنصب الذين يدركون ما هو المطلوب للتقدم نحو القيادة العليا. وفي أماكن أخرى، لا توجد أية متطلبات رسمية باستثناء الحاجة إلى معلمين مؤهلين ومن ذوي الخبرة.

الإعداد الرسمي كشرط للقيادة

واحدة من أوائل الدول التي اشترطت مؤهلات قيادة متخصصة لمدراء مدارسها كانت سنغافورة، حيث أدخلت دبلوم الإدارة التربوية في يوليو 1984 (بوش وشو 1999). ويقوم المعهد الوطني للتعليم باستيعاب 50وكيل مدرسة سنوياً، يتم اختيارهم وكفالتهم من قبل وزارة التربية والتعليم. وكان دبلوم الإدارة التربوية الذي يمثل برنامج ما قبل التعيين عبارة عن دوام كامل، ويتضمن فترة تدريب لمدة ثمانية أسابيع في مدرسة المدير الموجِّه، حيث يعمد الموجهون إلى تخليص تجربتهم وممارساتهم ويقدمون أيضاً النتائج إلى المتدربين بشأن طريقة تعاملهم مع مجموعة متنوعة من مهام المدرسة.

يستنتج بوش وشو (1999: 45) أن "أخذ تجربة التدريب ومدخلات نظرية الإدارة المكتسبة معاً من خلال الدورات الدراسية يقدم خلفية تدريب قوية. وأضاف تشونغ وآخرون (2003: 168) أن "دبلوم الإدارة التربوية كان معروفاً بتفوق الرؤساء المواظبين على التدريب.

في عام 2001 تم استبدال "برنامج قادة التعليم" "بدبلوم الإدارة التربوية" وقام تشونغ وآخرون(2003) بشرح الأسباب المنطقية للتغيير:

كان في السابق يتم تقييم المدير الملتزم والكفء وفق نظام يتم الإشراف عليه بالكامل من المركز تقريباً ... يتطلب جدول الأعمال التعليمي الجديد نوعاً جديداً من قادة المدارس الذين يمكنهم التعامل بشكل استباقي مع سياق ديناميكي ومعقد وغير مؤكد في بعض الأحيان. وبينما بذلت القيادة القديمة ما في وسعها من أجل الامتثال. نجد أن القيادة الجديدة ينبغي أن تكون طموحة ومستقلة ومبتكرة وقادرة على النجاح في الظروف التي تم تحديدها بشكل أقل وضوحاً . (ص. 168)

التركيز الرئيسي لهذا التدريب هو "تعلم المبادرة"، يخلق المشاركون المعرفة الخاصة بهم من خلال تعلم الفريق، وهذا يحدث من خلال "النقابات"، حيث تشارك مجموعة مكونة من ستة من المشاركين في اجتماع أسبوعي ويحظى الاجتماع بالمساعدة من قبل أستاذ جامعي. وهم يدركون ما حصلوا عليه من دراية ومعرفة قاموا بانتاجها فقط عندما يصلون إلى نهاية البرنامج (تشونغ وآخرون 2003). يعتبر موضوع إعداد قائد مدرسي أمرٌ له تاريخ عريق في الولايات المتحدة، ويلاحظ بروندريت (2001) أنه يمكن أن يعود إلى القرن التاسع عشر، ويضيف أن الولايات المتحدة الأمريكية هي الدولة التي وضعت نظرية الإدارة التربوية لأول مرة. وبحلول عام 1945، عرضت 125 مؤسسة ومعظمها من الجامعات دورات في تدريب مدير المدرسة ومن ثم تشترط العديد من الولايات اجتياز هذا البرنامج بنجاح قبل أن يصبحوا مدراء للمدارس أو مشرفين للمنطقة (هوبر 2004 بي).

ويشير بوش وجاكسون (2002) أيضاً أن معظم الولايات الأميركية تشترط على المدراء الطامحين الحصول على مؤهل معتمد، وعادة يكون في مستوى الماجستير. منذ عام 1994، التزم مقدمو الخدمات في معظم الولايات بمعايير اتحاد تراخيص قيادة المدارس بين الولايات. وتهدف هذه المعايير إلى نقل الإعداد والممارسة بعيداً عن الإدارة والاهتمام بالقيادة والتركيز على تحسين تعلّم الطالب (بيورك وميرفي 2005). ويتضمّن برامج الإعداد عموماً فترات من "الخبرة العلمية"، للمساعدة في "سد الفجوة بين الجانب الأكاديمي والجانب التطبيقي للمهنة "(نفس المرجع: 8).

تطبق ترتيبات مماثلة في كندا. ففي أونتاريو، على سبيل المثال، يجب على كافة المدراء الراغبين في المنصب استكمال برنامج تأهيل مدراء المدارس قبل أن يتم تعيينهم في وظيفة مدير مدرسة أو وكيل مدير المدرسة (بوش وجاكسون 2002). ويجب على المرشحين الخضوع لدراسة لمدة 60 ساعة من الخبرة العملية، والتي تتضمن اتخاذ دور قيادي في مدرستهم ويقوم مدراؤهم بالإشراف عليهم. "ويهدف التدريب العملي إلى تمكين المرشحين من وضع معرفتهم ودرايتهم... في اختبار في محيط مدرسة حقيقية وإجراء مشروع القيادة بشكل مستقل" (هوبر وليثود في عام 2004: 261).

في فرنسا، يوجد تمييز واضح بين المدارس الابتدائية والثانوية، ولا توجد برامج تأهيل رسمية للقيادة في الابتدائي ولكن يتم انتظار إكمال رؤساء المدارس الثانوية لبرنامج تدريبي شامل. يجري القادة التواقين للمنصب أولاً "مناظرات"، وهو امتحان تحريري لمدة أربع ساعات، يليه عرض تقديمي ومقابلة. ومن ثم يخضع المرشحون لمرحلة تأهيل لمدة ستة أشهر، وتشتمل على حلقات دراسية وتدريب في المدارس في القطاع الخاص والقطاع العام. يتم اختيار المدارس التي تقوم بتقديم التدريب المهني وفق الصفات القيادية لمدير المدرسة، الذي يصبح موجهاً للمعلمين الأوائل التواقين للمنصب. وبعد هذا التدريب، يتم تعيين المرشحين في أي مدرسة، وغالباً ما يكون وكيل للمدير، ولفترة تجريبية لمدة عامين. خلال هذه المرحلة، يوجد مزيد من التدريب المفصل وفق احتياجات معينة للمرشحين (هوبر وميوريت 2004). ويشير بيزينا (2002: 11)، إلى أنه في مالطا، "يحتاج كافة مدراء المدارس المرتقبين إلى الحصول على دبلوم في الإدارة والتدابير التربوية ". وقد أخذ معظم الأشخاص الذين أجرى مقابلة معه موضوع الحاجة إلى الإعداد على محمل الجد، "أنت بحاجة لهذا النوع من الإعداد والتدريب والحوار مع زملائك في الدورة" (ص. 12). على الرغم من أن المشاركين في دراسته يعتبرون تجربة قيادتهم متساوية، إن لم تكن ذات قيمة أكبر. "وتحدث معظم مدراء المدارس عن فترة عملهم كوكلاء لمدراء المدارس كأمر حاسم لتطورهم المهني" (المرجع نفسه).
في انجلترا، يوجد برنامج نظامي، هو التأهيل المهني الوطني للقادة (ان بي كيو اتش). وقد دخل حيز التنفيذ في عام 1997 وسيصبح إلزامياً لجميع المدراء المعنيين لأول مرة في عام 2009. وتم دعمه من خلال المعايير الوطنية للمعلمين الأوائل (دي اف أي اس 2004 ايه). وتم تحديد المعايير هذه ضمن المجالات الستة الرئيسية وهي:

- تشكيل المستقبل
- تعلم وتدريس القيادة
- تطوير الذات والعمل مع الآخرين
- إدارة المنظمة
- تأمين المسئولية
- تعزيز المجتمع.

يمر التأهيل المهني الوطني للقادة عبر ثلاث مراحل على النحو التالي:
1. الاستهلال؛ بما في ذلك التهيئة والتدريب والتطوير.
2. التنمية؛ التدريب والتطوير والتقييم القائم على المدرسة.
3. النهائي.؛ برنامج داخلي مدته 48 ساعة بالإضافة إلى التقييم النهائي للمهارات.

قد يكون القادة ذوو الخبرة، على سبيل المثال وكلاء المدير، قادرين على البدء مباشرة في التطوير أو الوصول إلى المراحل النهائية بدون الخضوع للمرحلة السابقة. لذلك قد يخضع بعض المتقدمين إلى 48 ساعة فقط من "التدريب" قبل أن يتم منحهم التأهيل الوطني المهني للقادة.

أفاد بوش (في عام 2006) أن هذا يدل على التوتر الناشئ عن أي برنامج إلزامي، من الأمور الحيوية لضمان وجود متقدمين مؤهلين بما يكفي لتمكين الهيئات التي تدير المدرسة من امتلاك خيار يخص مدراء المدارس المرتقبين. ومع ذلك، فإن أي توسع قد يكون على حساب الجودة:
في حين أن اشتراط أن يكون المعلمين الأوائل مؤهلين يعتبر خطوة إلى الأمام، فإن برنامج التأهيل الوطني المهني للقادة يطرح متطلبات فكرية محدودة فقط، ومن النادر لأي مرشح 'عدم اجتيازها' (بوش 2006: 511).

سوف يخضع برنامج التأهيل الوطني المهني للقادة للمراجعة خلال عام 2007. وسوف يتم عرض مناقشة شاملة لعمل برنامج التأهيل الوطني المهني للقادة في الفصل رقم 6.

في استونيا، يجب على مدراء المدارس إتمام دورة في الإدارة المدرسية مدتها (240 ساعة) وذلك قبل التعيين. وتقوم العديد من مؤسسات التعليم العالي بتقديم هذه البرامج عن طريق التعليم عن بعد (اسوك وليلبورج 2003). وبالمثل، فإن الحصول على "رخصة القيادة'يعد شرطاً قانونياً للتعيين كمدير مدرسة في سلوفينيا. ويتم تقديم البرنامج المعتمد من قبل كلية القيادة الوطنية، وتضم ست وحدات. ويستند التقييم على 'المشاركة والحضور الفعال، بالإضافة إلى ست مهام مقبولة "(اركولج 227).

أمّا جنوب أفريقيا فتُعدُّ في طور عملية إدخال التأهيل لمدراء المدارس، بتطبيق برنامج الشهادة المتقدمة في التعليم: قيادة المدرسة، ومن المفروض أن تصبح إلزامية في عام 2010. ويجري تجربتها في العام الدراسي 2007-2008وسوف تحظى التجربة بتقييمٍ شامل، ويتم رفع التقرير الخاص بالتقييم إلى وزير التربية والتعليم حول ما إذا كانت الشهادة المتقدمة في التعليم ستصبح شرطاً الزامياً للمدراء الجدد أم لا. وسوف تقوم ست جامعات بطرح البرنامج ولكنه برنامج قائم على الممارسة في المقام الأول، مع التقييم الميداني ووجود الشبكات المحلية والتوجيه من قبل مدراء المدارس ذوي الخبرة (بوش وآخرون 2007 ايه).

البرامج الاختيارية لإعداد القادة

في العديد من البلدان، تتوفر برامج إعداد القيادة، ولكن ليست شرطاً أساسياً للتقدم إلى منصب مدير المدرسة. وبدأ يطرأ اعتراف بضرورة وجود نوع محدد من تعلم القيادة ولكن ذلك لم يصل بعد إلى المرحلة التي يتعين على المدراء إجراء مثل هذا الإعداد؛ بينما يأخذ ممارسو المهنة المستقلين عادة زمام المبادرة للوصول إلى فرص التطوير.

بحث ديفيز (في عام 2001) الوضع في ولاية فيكتوريا وأستراليا، وبدأ بالإشارة إلى أن المهنيين وأصحاب العمل كانوا متحفظين على حد سواء بشأن إعطاء أولوية كبيرة تتعلق بإعداد خاص للمدراء:

أدركت عزوف العديد من معلمي المدارس بخصوص اعتقادهم الشخصي المناسب في فعالية التعلم المستمر مدى الحياة، وتطبيق هذه العقيدة على ظروفهم المهنية الخاصة. (ص 24)
في أستراليا، لم يتم مطابقة الخطاب بشأن تطوير المدرسة تقريباً مع التدريب المهني اللازم لتحقيق النتائج المطلوبة. (ص 25)
في عام 2001 قام ديفيز بإجراء بحث حول المركز الاسترالي لمدراء المدارس، والذي يملك أربع فئات من العضوية، أحدها هو العضو المنتسب المعني بالتابعين الذين أتموا التدريب قبل التعيين كمدراء مدارس. في حين أنه لا يحمل أي صفة رسمية، ويعتقد ديفيز (2001: 28) أن "عضوية الانتساب سيوفر ميزة التنافسية "عند التقدم للوظائف في الإدارة الرسمية للمدرسة".
ويعد ذلك فائدة رئيسية جلية للإعداد غير إلزامي ولكنها تعتمد كثيراً على آراء هيئة التعيين المتعلقة باعتماد هذا النوع من التدريب.

في هولندا، كان التدريب على إدارة المدارس متاحاً منذ عام 1984 ولكن المؤهلات الرسمية كانت غير مطلوبة لكي تصبح مديراً للمدرسة. ومع ذلك، يشير هوبر وامانتس (2004: 145) أن "مجالس إدارة المدارس ... والحكومة الوطنية تتوقع أن ... يصبح المعلمون الذين يطمحون إلى منصب قيادة المدارس لا تأخذ الرعاية المتعلقة بإعدادهم مهنياً، والقيام بالمشاركة في الدورات التدريبية والحلقات الدراسية. هناك العديد من الفرص المختلفة المتاحة لإعداد مدراء المدارس المرتقبين.

تنطبق ترتيبات مماثلة في ألمانيا حيث توفر كافة الولايات الستة عشر برامج تأهيل لقادة المدارس الجدد. تعرض خمسة منها فقط دورات توجيهية قبل الخدمة. وقد لاحظ هوبر وروسنبوش (2004: 172) أن الافتراض المتمثل في أن المعلم الجيد سيكون تلقائياً قائد مدرسة جيداً لا يزال موجوداً. ومع ذلك، فإن أهمية التأهيل المناسب يعد أكثر إقراراً من قبل السياسيين والمعلمين.

في المجر، ليس هناك مطلب رسمي للتدريب تُلزم به قيادة المدارس ولكن هناك "سوق واسعة من البرامج المعتمدة ... [و] تحظى برامج درجة الماجستير المتعلقة بإدارة المدارس بشعبية كبيرة بين الوكلاء والمدراء المرتقبين والمعلمين (جيرجيلي 2003: 112). وذات الأمر في أيسلندا، فليست المؤهلات التعليمية والخبرة من المتطلبات الرسمية الوحيدة للحصول على منصب لإدارة المدرسة ولكن 'يلتحق المعلمون العاملون في المناصب الإدارية بالمدارس في برنامج دبلوم الدراسات العليا في إدارة المدارس ... من أجل إعداد أنفسهم لإدارة المدارس (هانسن 2003: 121).

معظم البلدان التي يتم استعراضها في هذا القسم يبدو أنها تدرك أهمية الإعداد قبل تقديم الخدمة لمدراء المدارس الطامحين لهذا المنصب ويحصل العديد من هؤلاء القادة على تلك الفرص. أما في غيرها، فهناك القليل من الاهتمام بتعليم القيادة تعليماً رسمياً ومع وجود ارتياح واضح إزاء الترتيبات القائمة.

ففي قبرص، على سبيل المثال، "ينخرط القليل من [المدراء التواقين للمنصب] في إعداد حقيقي واستباقي" (باشياريديس وربينس 2003:29). كان المدراء الذين أخذوا دورات قصيرة يشككون في قيمتها، واصفين إياها بأنها موغلة غاية الإيغال في الجانب "النظري" (المرجع نفسه). ومن الناحية العملية، يتمتع معظمهم برصيد من "التدريب اثناء الممارسة" حيث تعلموا من خلال عملهم مع مدراء "حقيقيين وداعمين" (المرجع نفسه). وفي هذا الصدد علقت سيدة،وهي مديرة لإحدى المدارس، قابلها باشياريديس وربينس (2003: 30)، "في قبرص، في الحقيقة لا يوجد في مجال التعليم أي نوع من الاستعداد لهذا المنصب".
في الدنمارك، لا توجد مبادئ توجيهية وطنية أو توقعات رسمية أو أهداف ذات جدارة للقيادة التربوية، لا يوجد تعليم أو تدريب يُدار أو يُنفذ بشكل وطني لمدراء المدارس التواقين للمنصب. "يبدو أن هناك إجماع على أن القيادة لا تتطلب أي نوع من التعليم بعد التدريب الأولي للمعلمين وربما لبعض سنوات من التدريس" (موس 2003: 60). تجرى الآن بعض المناقشات حول دورة دبلوم القيادة الوطنية ولكن تم تصور هذا على أنه سمة عامة لكافة أنواع القادة، في القطاعين العام والخاص، بأخذ البرنامج نفسه.
يؤثر مدى وطبيعة التدريب الذي يتم تقديمه قبل الخدمة، بدرجات متفاوتة على اختيار مدراء المدارس.

اختيار القيادة

أنظمة مركزية

تسير إجراءات توظيف وتعيين مدراء المدارس وفقاً لعملية "التعاقب" التي تم التطرق إليها أعلاه. في النظم المركزية، يتم تطوير معايير الاختيار من قبل كبار الموظفين في وزارة التربية والتعليم أو الهيئات ذات الصلة. ففي قبرص، على سبيل المثال، يتم تعيين المعلمين وتوفير إقامة لهم ونقلهم والترويج إليهم من قبل لجنة الخدمة التعليمية (أي اس سي)، وهي هيئة مستقلة يقوم بتعيينها رئيس الجمهورية (باشياريديس وريبينس). ويفترض أن تعتني لجنة الخدمة التعليمية بثلاثة عوامل عند اختيار مساعدي مدراء المدارس والمدراء:
عدد سنوات الخدمة
الجدارة والتميز كمعلم
أية شهادات أو درجات أو مؤهلات أكاديمية أخرى.

يستنتج باشياريديس وريبنس (2003: 15) أن المرشحين لديهم الكثير من المؤهلات الأكاديمية، لأن الجميع تقريباً تم تصنيفه كمعلم ممتاز، ويأتي التمايز الأساسي فقط من خلال سنوات الخدمة.

ويؤدي ذلك إلى أن معظم مدراء المدارس الثانوية يجرى تعيينهم عندما تصل أعمارهم أكثر من 50عاماً . وتؤكد المراجعة التي أجرتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) في جزيرة قبرص أن "المعيار الأساسي هو العمر والأقدمية ...ونادراً ما تؤخذ كفاءة أداء العمل في الاعتبار" (دريك وآخرون 1997: 56 -8). وتخلص تلك المراجعة إلى أن "النظام يحدد ما يمكن وصفه فقط بأنه " شيخوخة في التعليم" (المرجع نفسه: 58). كما يعزز النظام أيضاً فكرة السلطة الأبوية بوجود 68 في المائة من مدراء المدارس الثانوية من الرجال، على الرغم من أن غالبية من يعملون في مهنة التدريس من النساء (باشياريديس ريبينس 2003:15).

في سنغافورة، يعد الانتهاء بنجاح من "برنامج تعليم القادة" شرطاً للمدراء الراغبين في الوظيفة ولكن لا يضمن التعيين.بل يعد شرطاً ضرورياً ولكنه غير كاف للترقية. تتم التعيينات من قبل وزارة التربية والتعليم على أساس "إجراء ترقية موحدة" (هوبر وغوبيناتان لعام 2004: 225)، ويتم أخذ القرار عن طريق نظام درجات تقييم الأداء (ليم 2005: 75).
في روسيا البيضاء، لا يوجد معايير رسمية محددة للاختيار ولم يتم الإعلان عن الوظائف. "يتم الاختيار على أساس المراقبة التربوية لموظفي التعليم وممارسة القيادة وغيرها من الجوانب الخاصة بالمرشحين في مدارسهم (زاجوميوف و شالكوفيش 2003:18). يتطلب تعيين مدراء المدارس الثانوية في لاتفيا موافقة وزارة التربية والتعليم والعلوم ولكن الاختيار المبدئي للسيطرة على المسئولين يكون على أساس "فهمهم لما يحتاجونه في المدارس" (برزينا 2003:161). في جمهورية التشيك، يتم تعيين مدراء المدارس عن طريق مكاتب المقاطعات الإقليمية، بالاتفاق مع البلديات. تنطوي عملية الاختيار على هيئة تضم ممثلين المنطقة المعنية، وهو مدرس وطبيب نفسي (سلفيكوفا و كاربيك 2003: 48).

في فرنسا، يوجد مسابقة وطنية لمدراء المدارس الثانوية التواقين للمنصب، ويتم التدقيق في الملفات الشخصية للمتقدمين من قبل "هيئة وطنية" من المفتشين ومدراء المدارس. ويتم رفض ما يقرب من ثلث المتقدمين في هذه المرحلة. ويلي ذلك امتحان شفوي يجرى من قبل المفتشين ومدراء المدارس ومدراء القطاع الخاص لتقييم دافع المرشحين والقدرة على أن يكون قائداً (لافوند وهيلت 2003:91-2).

وتوضح هذه الأمثلة المبدأ العام المتمثل في أن اختيار مدراء المدارس يتبع عملية بيروقراطية في الأساس، وتتفاوت درجة المركزية ولكن يتم اتخاذ القرارات داخل الحكومة الوطنية أو المحلية، بدلاً من الهيئات على مستوى المدرسة.ويعد المنصب مختلف تماماً في مدارس الإدارة الذاتية.

أنظمة لامركزية

في الأنظمة اللامركزية، تقع المبادرة عادة على عاتق المتقدم حيث يتم الإعلان عن وظائف مدراء للمدارس والوظائف الأخرى وتوجد منافسة مفتوحة للوظائف. ويتم تنفيذ قائمة قصيرة من المتقدمين لتلك الوظائف ظاهرياً على أساس "الملائمة" بين مؤهلات وخبرات المرشحين ومعايير العمل. تتضمن عملية الاختيار النهائي عادة مقابلة الهيئة، وغالباً تلحق بالأنشطة العملية، والتي قد تشمل التدريس و/أو المهام الإدارية.
يتم إيلاء الكثير من الاهتمام لموضوع تكافؤ الفرص وذلك لضمان التعامل مع المرشحين بالتساوي والعدالة إلى أقصى حد ممكن بغض النظر عن الجنس أو العرق أو الإعاقة والمتغيرات الشخصية الأخرى. (بوش وميدلوود).

أعلن واتسون (2003أ: 7) أنه في معظم البلدان الأوروبية، "يتم الإعلان على نطاق واسع عن وظائف مدراء المدارس عندما تصبح شاغرة. ويضيف أن هناك "مجموعة واسعة" لهم ضلع في عملية الاختيار، بدءاً من الوزارات الوطنية والحكومة المحلية والآباء والمعلمين. عندما يتم تنسيق هذه العملية عن طريق الحكومة المركزية، كما هو الحال في بلغاريا (ستانيف وميرشيفا 2003)، يتم تحديد درجة اللامركزية. في الوقت الذي يتم فيه الإعلان عن الوظائف، يتم التعامل مع عملية الاختيار عن طريق البيروقراطية بدلاً من الهيئة المسؤولة على مستوى المدرسة.

يتم التعامل مع اختيار المرشحين على المستوى المحلي، كما هو الحال في استونيا، فقد تكون المتغيرات على مستوى المدرسة ذات أهمية أكبر. ومن المتوقع أن يعبر المتقدمون عن «الرؤية» الخاصة بالمدرسة إلى لجنةٍ مؤقتة مكونة من خمسة أشخاص، يقومون بتقديم توصية إلى مدير التعليم في البلدية (اسوك وليلورج). ومع ذلك ففي أيسلندا وإيطاليا، تتم معالجة العملية بشكل كبير من قبل مسئولي البلدية، مع بعض المساهمات على مستوى المدرسة (هانسن 2003: 120؛ سكرتا 2003:153). يتم تعيين مدراء المدارس أيضاً من قبل البلدية في النرويج، وعادة على أساس المقابلات (لين 2003:189).

تعد الدنمارك الدولة الوحيدة بين العديد من الدول الأوروبية التي يتم التعامل مع هذه العملية عن طريق مجلس إدارة المدرسة، فهناك لجنة تعيين تضم ممثلين من الآباء والمعلمين وفريق الإدارة العليا. وبعد المقابلات، توصي بمرشح إلى مجلس إدارة المدرسة بالكامل، الذي يقوم بدوره برفع توصية نهائية إلى مجلس البلدية (موس 2003: 58). في المجر، يوجد دور كبير للهيئات على مستوى المدرسة، بما في ذلك المعلمين وموظفي الدعم، ولكن يتم اتخاذ القرار النهائي من قبل المجلس المحلي (جيرجيلي 2003: 110-11). في 16 ولاية من ألمانيا الاتحادية، يتم إجراء اختيار أولي من قبل الإدارة المحلية، بعد الإعلانات وتقديم الوثائق من قبل المتقدمين. يتم عرض العديد من المتقدمين على هيئات الانتخاب على مستوى المدرسة، والتي تصدر قرارها النهائي (رودر وسشكوتيك 2003:100).

في انجلترا، يتم التعامل مع عمليات التوظيف والاختيار بالكامل على مستوى المدارس، بوجود لجنة تعيين الهيئة الإدارية، وتشمل الآباء، وتقوم تنفيذ إجراءات الاختيار نيابة عنها. ومن المتوقع عادة أن يقوم المختارون في القائمة النهائية بعمل عرضي تقديمي قبل المقابلة، ومن المتوقع كذلك أن يقوموا بتمارين معينة و/أو تدريس "درس تجريبي" (تايلور وروان 2003: 69). يتم تعيين المدراء أيضاً من قبل مجالس إدارة المدارس في ايرلندا (موراي 2003: 130)، وهولندا (ديركس 2003: 170). أما نيوزيلندا فهي تمتلك أحد أكثر أنظمة المدارس تفويضاً في العالم، ويتم تعيين المدراء من قبل مجالس الأمناء، ولا يوجد أي شرط رسمي للمدراء الراغبين في أن يكونوا مؤهلين ولكن توجد مجموعة من الشروط للمرشحين الذين يسعون إلى تعزيز مطالباتهم وإقناع المجالس بملائمتهم (هوبر وروبرتسون: 2004 249). هناك دور مماثل لمجالس المدارس في العديد من دول أمريكا الشمالية. يتم تعيين مدراء من المنطقة ولكن بناءً على نصيحة المجالس المدرسية فقط، والتي تتكون من سياسيين محليين ومعلمين وممثل للتلاميذ وأولياء الأمور. يتم أخذ المرشحين الحاصلين على درجة الماجستير المعتمدة في الإدارة التربوية فقط في الاعتبار للتعيين (هوبر 2004ب).

توجد عملية الاختيار الأكثر ديمقراطية في البرتغال، حيث تدار المدارس من قبل المجلس التنفيذي، "يتم اختيار فريق مكون من ثلاثة مدرسين من الهيئة التدريسية في المدرسة تختارهم هيئة انتخابية تشمل جميع أعضاء هيئة التدريس وغير التدريس وأولياء الأمور وممثلي الطلاب (أفونسو 2003: 196). يجب حضور مرشحي المجلس التنفيذي بأنفسهم كفريق واحد وتقديم وجهات نظرهم بشأن المدرسة وسياساتها. يضيف أفونسو (2003: 197) أن التعيينات تكون استناداً إلى عملية سياسية تتم من خلال إجراءات التصويت بدون استخدام الإجراءات المهنية أو التقنية مثل المقابلات أو الفصل أو السيرة الذاتية أو الاختبارات النفسية. لا يملك معظم المرشحين (90 في المائة) مؤهلات القيادة الرسمية.

تنطبق ترتيبات مماثلة في إسبانيا، إلا أن الانتخابات يترشح فيها مدير مدرسة واحد وليس فريق قيادي، ويقدم المترشحون برامجهم إلى المجلس الإداري للمدرسة، والذي يجوز له أن يستجوبهم ويتبع هذا الإجراء عملية الاقتراع السري. ويستمر التصويت حتى يحصل أحد المرشحين على الأغلبية المطلقة من الأصوات. يكون المعلمون الحاصلون على شهادة الكفاءة مؤهلين لتقديم الطلبات. ويجوز منح الشهادة بعد التدريب والتقييم من قبل المفتش. يستنتج سالا (2003:236) أن النموذج الإسباني في أزمة "بسبب عدم وجود متقدمين بنسبة 49 في المائة في المدارس، ويجب تعيين مدير المدرسة من إدارة مجتمع التعليم: سالا (236: 2003).

تتبع سلوفينيا نمطاً مماثلاً، مع إعلان مجلس المدرسة عن الوظائف ومن ثم يقود عملية الاختيار، ويتعين عليه استطلاع آراء المعلمين والمجتمع المحلي، ويتم إشراك المدير السابق في التصويت، بعد حضور العروض التقديمية للمرشحين. يتعين على الوزارة الموافقة على التعيين وسوف تقوم بذلك إذا كانت مدعومة من قبل أغلبية أعضاء هيئة التدريس فقط (اركولج 226-7 2003)
في كافة الأنظمة المدرسية أعلاه، يتم إصدار القرارات حول قدرة المرشحين، من قبل الحكومة المركزية أو البلدية أو من قبل هيئات على مستوى المدرسة. وفي معظم الحالات، تؤخذ هذه المؤهلات القيادية والخبرة في الاعتبار. بينما في عدد قليل من البلدان، يجوز توظيف المرشحين المؤهلين فقط.

هذا النهج القائم على الترشيح عند اختيار الموظفين يتسم بالعديد من المزايا، أبرزها تمكين القادة الذين قد يكونوا أقل تفضيلاً من قبل هيئات التعيين من التقدم في مساعهم. ومع ذلك يلاحظ ميدلوود (1995) أن نهج "السوق الحرة" في التوظيف يعاني من بعض العيوب كذلك. وعندما يقدم المرشحون غير الفائزين طلباً آخر على وجه التحديد، يتعين عليهم البدء من جديد دون أي التفات لتجربتهم السابقة الثرة في الاختيار. وفي أنظمة التوظيف الأكثر مركزية، يتعين على المرشحين تأسيس صورة لجميع المرشحين المحتملين وتكون أقل بكثير من المتوفر لدى هيئات التعيين على مستوى المدرسة.

بغض النظر عن خبرتهم في التوظيف، فمن المرجح أن يحتاج مدراء المدارس الجدد للخضوع لفترة تهيئة وإعداد قبل تولي مهامهم في المنصب الجديد.

التهيئة لمرحلة القيادة

التهيئة هي العملية التي يصبح فيها شاغلو المناصب الجدد أكثر تعرفاً على البيئة التي يأخذون في زمام القيادة، بما في ذلك التعرف على ثقافة وتقاليد المدرسة. يميّز كرو (2006) بين التنشئة الاجتماعية المهنية (الاستعداد لدخول المهنة) والتنشئة الاجتماعية التنظيمية (تعلم طريقة القيادة في سياق معين).

يحتاج جميع مدراء المدارس لأول مرة إلى تنشئة اجتماعية مهنية، وبالنسبة للكثيرين، هناك تحدٍ إضافياً لقيادة مدرسة غريبة، وهذا يعني أن هناك حاجة أيضاً التي التنشئة الاجتماعية التنظيمية. وضع بوش وميدلوود (2005: 142) هذه الفكرة للقول بأن التعيين في المنصب له ثلاثة أبعاد رئيسية:

- التنشئة الاجتماعية:تمكين الموظف الجديد ليصبح جزءاً من المنظمة
- تحقيق الأداء الكفء: تمكين الموظف الجديد من المساهمة في المنظمة بفاعلية
- فهم الثقافة: تمكين الموظف من تقدير القيم الأساسية للمنظمة.

قد تكون التهيئة عملية مدروسة، مع أهداف واضحة وعناصر محددة أو نشاط عرضي، ويتم التحديد والتنسيق إلى حد كبير من قبل مدير المدرسة.بغض النظر عن طبيعته، تعد عملية التعلم أمراً لا مفر منه، سواء كان مخطط لها أو غير مخطط لها.

التهيئة المخطط لها

لا تعطي الأدبيات المتعلقة باختيار وإعداد القيادات في كثير من الأحيان إلا القليل من الاهتمام بمسألة التهيئة ولكن هناك عدة أمثلة على ما يتم القيامبه رسمياً، أو ما يحتاجه مدراء المدارس المعينين حديثاً. ففي هلسنكي، فنلندا، على سبيل المثال، يوجد برنامج مفيد للغاية (جاير 2003: 85) لتدريب مدراء المدارس الجديدة. يحضر جميع شاغلي المناصب عملية تدريب لمدة عامين تحتوي على جوانب إدارة البلدية والوطنية وتقديم المشورة المهنية والتدريب على القيادة والإدارة التعليمية والنظرية التنظيمية والاقتصاد وتكنولوجيا المعلومات (المرجع نفسه).

في السويد، تم إنتاج برنامج تدريب لمساعدة المدراء الجدد في السنوات الأولى من تعيينهم. وينصب التركيز الرئيسي على الإدارة ولكن ينبغيتقديم المدراء أيضاً للقيادة التربوية (يوهانسون 2003: 242). تم اقتراح ترتيبات مماثلة لروسيا البيضاء (زاجومونوفا وشالكوفيش 2003) وأيرلندا (موراي 2003) ولكن مدى التنفيذ غير واضح. وفي ألمانيا، تقدم بعض الولايات " تعليم إضافي"لمدراء المدارس المعينين حديثاً، "تم عمل ذلك لمساعدتهم في التعرف على كافة مجالات العمل التي تختلف عن مهام المعلمين حالما يتولون منصبهم الجديد لتهيئتهم ومساعدتهم في أداء مهامهم الجديدة" (رودر ستشوتيك 2003:103).

في سبتمبر 2006 قامت الكلية الوطنية لقيادة المدارس في انجلترا بطرح برنامجها "توفير القيادة المبكرة" (أي اتش بي)، لتحل محل برنامج تدشين القيادة (اتش أي بي)، وهناك مبررات واضحة لهذا البرنامج، "من الواضح أن نرى القيادة المبكرة تمثل مرحلة حرجة في تطوير قائد أي مدرسة" (www.ncsl.org.uk). يحتوي برنامج توفير القيادة المبكرة على درجة عالية من المرونة تسمح للقادة الجدد بتصميم مسارات التعليم الخاصة بهم. ويعد البعد الأساسي لتوفير القيادة المبكرة هو برنامج "الرؤى الجديدة" وهو عملية غنية تعرض الأعمال من خلال التعليم التجريبي. لقد كانت التقييمات المستقلة لهذا البرنامج إيجابية بشكل استثنائي (بوش وغلوفر 2005؛ بوش وآخرون 2006ب). وبرنامج الرؤى الجديدة ليس إلزاميا لكن الكلية الوطنية لقيادة المدارس تريد من غالبية المدراء الجدد تبني هذا البرنامج المبتكر.

في نيوزيلندا، لم يكن هناك ترتيبات تهيئة محددة حتى تم إطلاق برنامج مدراء المدارس المعينين لأول مرة في أبريل عام 2002. ويتضمن ثلاث دورات داخلية، والقيام بزيارتين للمدرسة لمدة نصف يوم يشرف عليها موجهون، ودعم المجتمع الإلكتروني والتعليم عبر الإنترنت. لاحظ بريندريت وآخرون (2006: 98) أن البرنامج غير إلزامي ولا يمثل شرطاً من شروط التعيين ولكنه يعلق بأن ذلك يمثل "قراراً وطنياً لتحسين نوعية القيادة في المدارس" (المرجع نفسه). هناك ترتيبات مماثلة في نيو ساوث ويلز وأستراليا، حيث تم عرض برنامج الإعداد الخاص بمدير المدرسة في عام 1997. ويضم هذا البرنامج أربع مراحل:

- اللقاء الاستهلالي، التركيز على الاستراتيجيات العملية للمدراء المعينين حديثاً .
- تخصيص زميل، بحيث يوفر الوصول إلى شبكات من العلاقات المهنية.
- جولة تعريفية، لتعريف المدراء بعمليات وإجراءات المنطقة وآليات دعمها
- اجتماع المتابعة، التركيز على النظرية والممارسة وإقامة الشبكات وتوفير سبل الوصول إلى قادة المدارس من ذوي الخبرة وإلى المسؤولين الحكوميين. (هوبر وكوتانس لعام 2004: 242).

التهيئة غير مخطط لها

لا يوجد في العديد من البلدان الأخرى لا اشتراط مبهم لتوفير أي نوع من التهيئة ولا بصورة اختيارية بل ولم يتم حتى الحديث عنها لمدراء المدارس الجدد.

في بلغاريا، على سبيل المثال، "لدى البلديات التزام بتقديم الدعم" (ستانيف وميرتشيفا) ولكن طبيعة هذا التقديم غير واضحة. وعلى الرغم من العزلة التي يشعر بها مدراء المدارس البلغاريين في كثير من الأحيان، وخاصة في المناطق الريفية، "غالبا ما يتلقون دعماً قليلاً من الجهات القائمة على الأمر، والتي تفتقر إلى الخبرة التعليمية" (جيرجيلي 2003: 114).

وبما أنه لا يوجد عمل رسمي، يحتاج مدراء المدارس إلى القيام بترتيباتهم الخاصة. في هولندا، "يبدأ كل مدير مهمته بالتعلم من الصواب والخطأ" (ديركس 2003: 172)، وغالبا ما يقومون بتنظيم شكل من أشكال التدريب أو الزيارات المشتركة أو مجموعات تعلم الأداء لمواصلة تعليم قيادتهم. تنظم بعض المقاطعات النرويجية تهيئة مدراء المدارس ولكن يتم القيام بذلك على أساس طوعي فقط (لين 2003:187). وفي غياب التهيئة أو عدم كفايتها، فمن المرجح أن يعتمد سلوك قيادة مدراء المدارس على الخبرات السابقة. ففي قبرص، يلاحظ كل من جرون وربينس(2003: 86) أن قلة من المدراء وجدوا أن إعدادهم الرسمي كان مرضياً ولكن سرعان ما ارتدوا يقتفون أثر النماذج الطيبة التي يتذكرونها لمدراء سابقين باعتبارهم قدوة لهم.

ينبغي أن يمهّد الاعداد الناجح الطريق لمدراء المدارس الجدد ويسرّع اندماجهم الاجتماعي وتمكينهم من الفهم اللازم للواقع المعقد للقيادة المدرسية وبناء ثقتهم لأداء دور فعال. ومن المرجّح أن يؤخر الاعداد القاصر أو الضمني عملية التعلم، ويجعل مدراء المدارس يتضررون من الشعور بعدم اليقين حول ما إذا كانوا يقودون المدرسة بشكل فعال أم لا. أما عند القيام بالاعداد خاصة اذا ما تم اعتباره مرحلة أساسية في عملية مستمرة سيؤدي ذلك لاستدامة تطوير المهارات القيادية.

التدريب على القيادة والتطوير

يعتبر تنمية المهارات القيادية مصطلح عام يستخدم عادة لوصف أي شكل من أشكال الإعداد أو التدريب للقيادة. في هذا القسم، نستخدمه خصيصاً للإشارة إلى الأنشطة التي تم مباشرتها عقب التعيين كمدير للمدرسة، وهذا هو التدريب أثناء الخدمة. التهيئة هي المرحلة الأولى في هذه العملية ولكن ينبغي أن يُنظر إلى تطوير القيادة باعتباره أي نشاط مهني يتم مباشرته بمجرد أن يشغل المدراء مناصبهم. ويمكن اعتبار هذا العمل تكميلياً للإعداد قبل الخدمة أو كبديل لذلك.

في إيطاليا، على سبيل المثال، "يُفسّر عدم وجود أي إعداد وتدريب أولي والتحولات ضخمة التي كان على القيادة التعامل معها خلال العقود، حدوث هذا التطور الهائل في مبادرات التدريب أثناء الخدمة. ومن الواضح أن هذه الأنشطة قد ملأت فجوة كبيرة "(سكورتي 2003:153).

تعد ترتيبات تنمية المهارات القيادية متنوعة جداً وتعكس السياقات والضرورات الوطنية، ومع ذلك، يشير واتسون (أ2003: 9) إلى قضية واحدة يبدو أنها تتجاوز الحدود الوطنية، على الأقل في أوروبا:

مشكلة مستمرة في العديد من البلدان وهي تحديد "التطوير" وربطه بـ "التدريب". ففي كثير من الأحيان، على ما يبدو أن تطوير مدراء المدارس يُنظر إليه على أنه يمكن القيام به من خلال الدورات التدريبية وحدها، ويعطي تركيز قليل على أشكال أخرى من التنمية المهنية. يمكن القول بسهولة أن الفرص تنعكس على تجربة واحدة، على سبيل الإثراء الوظيفي وتناوب وتعدد المهام، فذلك يعني أيضاً التطوير. ويطرح واتسون (أ2003: 13-14) أيضاً سؤالين رئيسيين حول استمرار تنمية المهارات القيادية:

إلى أي مدى يكون التدريب والتطوير مستحقاً للفرد؟
إلى أي مدى يكون الالتزام على جهة العمل؟

يكوون مفهوم الاستحقاق ضمنياً في الترتيبات المتعلقة بالتمويل المخصص لتنمية المهارات القيادية في فنلندا (جاير 2003) وهولندا (ديركس 2003). بينما تخصص الإدارات البلدية الفنلندية الأموال للتطوير المهني، حيث تصل هذه الأموال في هلسنكي، إلى ما يقرب من 1000يورو لكل مدير مدرسة سنوياً . ويشارك مدراء المدارس في الاجتماعات الاستشارية، والمؤتمرات الوطنية لرؤساء المدارس والندوات والمؤتمرات الدولية (جاير 2003: 86). وهناك أيضاً تمويل مخصص لمدراء المدارس البريطانيين من خلال برنامج توفير القيادة المبكرة الذي تم مناقشته في وقت سابق. ويحصل المشاركون على "منحة مرنة" قدرها 1,300 جنيه استرليني، والتي يمكن إنفاقها على نطاق واسع من أنشطة التعليم لتلبية احتياجاتهم الناشئة (www.ncsl.org.uk/ehp). وهذا لا يتوفر إلا لممارسي المهنة في الثلاث سنوات الأولى من القيادة ولكن هناك حجة قوية لتوسيع ذلك إلى كافة المدراء.
يعد برنامج التهيئة والاعداد متاحاً لمدراء المدارس الجدد في قطاع تعلم ومهارات اللغة الإنجليزية (www.centreforexcellence.org.uk)أيضاً .
ويعتبر مفهوم الالزام متأصلاً في الترتيبات المتعلقة بالتطوير في روسيا البيضاء، بل هو شرط متمثل يتعهد بموجبه كل مدير مدرسة بالتدريب الرسمي كل خمس سنوات، وهو تدريب تقوم الحكومة المركزية تمويله وتقدمه معاهد التعليم (زاجومنوف وشلكوفيش 2013:19). الأمر ذاته ينطبق على مدراء المدارس الفرنسية الذين ينبغي عليهم حضور الدورات التدريبية على المستويين الإقليمي والوطني أثناء الخدمة. ويعتبر ذلك الأمر مفيداً بشكل خاص عندما يقومون بتغيير أنواع العمل أو المدرسة، مما يتطلب التكيف مع البيئة التعليمية الجديدة (لافوند وهيلت 2013:93).

في أماكن أخرى في أوروبا، يتم خلق الفرص بدرجة أقل وتعتمد إلى حد كبير على المبادرة الفردية لمدراء المدارس. في المجر، على سبيل المثال، يوجد "خيار وافر للبرامج' ولكن لا يوجد نظام تطوير مركز يتعلق بالقادة الحاليين (جيرجيلي 2003: 113). هناك دعم رسمي نادر في استونيا حيث 'تميل الفلسفة إلى أن الأمر متروك للفرد لإنقاذ نفسه في حال شعوره بتهديد "الغرق المهني " "و(اسوك وليلورج 2003:81)، مما يعني أنها عملية علاجية. وبالمثل، في سلوفينيا، يعد نهج عدم التدخل واضحاً وغير مطلوب من مدراء المدارس القيام بأي تحديث أي تطوير ذاتي. "إذا أدركوا ذلك، فيتعين عليهم تحديث درايتهم ومهاراتهم ويمكنهم حضور دورات تدريبية أثناء الخدمة ... [لكن] لن يكون هناك حاجة إلى تدريب إضافي رسمي" (لين 2003:190). يحتاج مدراء المدارس الأيسلنديين أيضاً إلى أخذ زمام المبادرة من خلال اللجوء إلى إجازة دراسية مدفوعة لمدة قصيرة، وفي النرويج، يتركز الدعم على " تطوير" المدراء وفق القانون الوطني والمناهج الدراسية، وحسب دورهم كقادة للمدارس (ليين 2003:190).

قدم بوش وجاكسون (2002) تقريراً عن زيارات دراسية إلى مراكز القيادة في سبعة ولايات، تم تنظيمها من قبل الكلية الوطنية لقيادة المدارس لإبلاغها عن تطوير برنامجها. وأشارا إلى توافر التطوير المهني لمدراء المدارس من ذوي الخبرة في السويد وفي نيو ساوث ويلز وأستراليا. تم تصميم هذا البرنامج السويدي من قبل الوكالة الوطنية للتربية وتعمل منذ أكثر من ثلاث سنوات، مع دورات داخلية واستشارات في المدرسة.

يعد برنامج التطوير الرئيسي في نيو ساوث ويلز واسع النطاق وينتهي بالحصول على شهادة قيادة وإدارة المدارس. ويشمل ذلك قيادة بمساعدة الزملاء والتوجيه والتدريب والالتحاق، والندوات والتفريغ للدراسة. وفي المقابل، يتلقى المدراء ذوو الخبرة في منطقة يورك الخاصة بأونتاريو، كندا، ميزانية تنمية مهنية سنوية للإنفاق على المؤتمرات أو التدريب (المرجع نفسه: 422).

في انجلترا، فتحت الكلية الوطنية لقيادة المدارس المجال للمدراء أصحاب الخبرة وذلك منذ إنشائها. ويتم ذلك في معظم الأوقات من خلال برنامج القيادة للمدراء العاملين (ال بي اس اتش). وقد اجتذب هذا البرنامج أعداداً كبيرة من المشاركين، حيث التحق ما يزيد عن 7000 مدير بحلول عام 2001 (كولربون 2001: 11). وفي عام 2007، تم استبدال ذلك ببرنامج مدير المستقبل، والذي كان متاحاً لأي مدير له خبرة أكثر من ثلاث سنوات، ويمثل ذلك وتيرة سريعة ومزيجاً من التحدي، وتحفيز النقاش والمطالبة بالتفكير والالتزام بالعمل "(www.ncsl.org.uk/programmes). وهناك كذلك برنامج كبار القادة لمدراء الكلية الذي يقدمه مركز التميّز (www.centreforexcellence. org.uk).

تعد الكلية الوطنية لقيادة المدارس استثنائية في اتخاذ ترتيبات واسعة لوكلاء ومساعدي مدراء المدارس من ذوي الخبرة ، من خلال برنامج القادة المعترف به قانوناً والمدراء متوسطي المستوى عن طريق القيادة من خلال البرنامج الوسيط. هذه هي المراحل الهامة في إطار تطوير قادة الكلية. ويتم طرح هذين البرنامجين عن طريق "التعليم المختلط"، وإعطاء تركيز على الممارسة والنهج أكثر من النظرية والمحتوى. ويشير التقييم الخاص بالكلية الوطنية لقيادة المدارس أن هذه البرامج هي محل تقدير كبير من قبل المشاركين فيها (بوش وآخرون 2007ب).

كانت سنغافورة أول دولة تطرح برنامج منظم للمدراء متوسطي المستوى، من خلال ما يسمى الآن بشهادة الإدارة الإدارية (دي دي ام). وهو برنامج بدوام كامل لمدة 17 أسبوعاً يعزز قدرة المدراء في الإدارة، ويركز جزء كبير من البرنامج على الإدارة، ويشمل القيادة التعليمية وإدارة الفريق وتطوير وتقييم الموظفين.كما يقوم المشاركون أيضاً بزيارة المدارس من أجل "عرض الإدارات بشكل نموذجي في مناطق تخضع لهم (تشونغ وآخرون 2003: 171).

تدل كل هذه الأمثلة على التنوع الخاص بتوفير تنمية المهارات القيادية في الخدمة ومع ذلك، فإنها توضح أيضاً، إن لم يكن عالمياً، زيادة الاعتراف بأن قادة المدارس بحاجةٍ إلى تطوير مهني مستمر. كما يشير لام (2003: 187)، متحدثاً عن هونغ كونغ ، "يجب أن يكون التعليم مدى الحياة الأساس لمنع المهنيين من الكساد".

نظرة عامة

يعتبر العديد من الدول الواردة في هذا الفصل من بين الدول الأغنى في العالم، ويمكن أن يحمل نموذج "رولز رويس" لتنمية القيادة. بينما يوجد نطاق واسع ومتزايد واعتراف بأن طبيعة القيادة والإدارة تعد حاسمة لتحسين نوعية التعليم والتعلم، وهناك تنوع كبير في نطاق وشكل توفير تنمية المهارات القيادية.

تعكس هذه الاختلافات والفروقات افتراضات مختلفة حول طبيعة الدراسة، ودور القيادات التعليمية ومكان البرامج الرسمية في تطوير مدراء المدارس، وتملك العديد من الأنظمة المركزية نهجاً مخططاً لتعاقب القيادة، تاركة القليل للصدفة، في الوقت الذي تترك فيه الدول اللامركزية زمام المبادرة للقادة، وتعزيز تكافؤ الفرص ولكن الخطر هو النقص في عدد المتقدمين. هناك تأثير للاعتبارات الديموغرافية، ولا سيما التقاعد الوشيك من جيل "الزيادة الحادة " في أوروبا الغربية، وفروق المرتبات غير الكافية في بعض البلدان التي تؤدي إلى إحجام المتقدمين وقلتهم، ولا سيما في المواقع الأقل جذباً .
يوجد اعتراف متزايد بأن القيادة غدت مهنة متخصصة، وتتميز عن التدريس، وتتطلب إعداد معين. حيث تشترط العديد من البلدان، ولا سيما إنجلترا وسنغافورة وفرنسا واستونيا وسلوفينيا ومالطا، والكثير من المناطق في كندا والولايات المتحدة الأمريكية، على المدراء الراغبين في المنصب الحصول على مؤهل في القيادة، على الرغم من وجود تنوع كبير في تصميم ومحتوى هذه البرامج. ومع ذلك، لا يزال تعيين العديد من الدول للمدراء يتم على أساس مؤهلات التعليم والخبرة في مجال التدريس وحده دون النظر إلى المعرفة القيادية والمهارات.وتعتبر القيادة الجيدة شرطاً أساسياً للمدارس الناجحة وهي أمر في غاية الأهمية لا يجدر بنا أن ندعه للصدفة.
تعتبر ترتيبات التهيئة والإعداد غير كافية في كثير من الأحيان أيضاً، وترك المدراء يستنتجون لوحدهم النموذج المهني، بحيث يتعلمون المهمة من مدراء المدارس آخرين، يُعد أمرا غاية في البدائية، وربما يكون هذا العمل صائباً إذا كان النموذج الوظيفي صاحب الكفاءة، ولكن التجربة لن تمنحه "عدسات قوية" تسمح للطامحين في المنصب فهم تجربة النهج البديل. على أي حال، فإن فعاليتها عشوائية، وتتوقف على نوعية تجربة القيادة وتطبيقها في المدرسة المرغوب فيها. وحتى إذا كانت مفيدة، فهذا يعني أن القادة الجدد من المرجح أن يكرروا الممارسات السابقة بدلاً من تطوير النهج الخاص بهم على أساس التعلم على نطاق أوسع.

في الوقت الذي لا يزال فيه العديد من البلدان لا يشترط أن يكون لدى قادتهم مؤهلات القيادة الرسمية، فقد انتقلت المناقشة إليها من تلك البلدان التي تم فيها كسب الرهان. ويوجد الآن اعتراف متزايد بأن تطوير القيادة عملية مستمرة، بدءاً من المدراء متوسطي المستوى، وتتقدم من خلال الإعداد قبل الخدمة لمدراء المدارس، ويليه التهيئة ثم التطوير أثناء الخدمة. ويتمثل هذا المفهوم الخاص باستمرار تنمية المهارات القيادية من خلال إطار التنمية القيادات بالكلية الوطنية لقيادة المدارس.
ويتناول الفصل التالي ما هو تأثير أكبر مركز قيادة وطني في العالم.

تطوير القيادة والإدارة في التعليم

إعداد مدراء جدد:
إن فكرة الإعداد تقترح توجيه مسبق تجاه تطوير العمل بواسطة المدراء المحتملين و/أو قادة المنظمة (بوش وآخرون، في الصحافة). النظر في هذه المسألة أو القضية لها بعدان:

مستوى التقديم
جودة التقديم

مستوى التوفير:
في معظم الدول النامية – وبما فيها دول الجزر الصغيرة – لا يوجد متطلبات رسمية للمدراء لكي يكونوا مدراء مدربين. حيث يتم تعيينهم غالبا على أساس السجل الناجح كمدرسين مع الإفتراض الضمني بأن هذا يقدم نقطة بدء كافية للقيادة المدرسية (بوش واودورو 2006: 362). وكما رأينا في الفصل الخامس، فإن هذه المشكلة لا تقتصر على الدول النامية. وبالرغم من السياقات المشار إليها مسبقا، فإن قلة التدريب يترتب عليها عواقب وخيمة جدا. يقول سيمكس وآخرون (1998 : 131) - وبالإشارة إلى باكستان – أن "التدريب على الإدارة وتطويرها قد يساعد في تحسين وتطوير المعلمين الأوائل".

وفي كينيا، فإن نواب مديري المدارس والمعلمين المساعدين يتم تعيينهم بالإدارة بدون الحصول على تدريب القيادة .... حيث أن قدرات التدريس الجيد لم تكن بالضرورة إشارة إلى أن الشخص الذي تم تعيينه سوف يكون مدير تعليمي كفء. (كيتافي وفان دير فيستوزين 1997 : 251 – 2). وبالمثل، فإن المعلمين الأوائل في غانا غالبا ما يتم تعيينهم بدون أي شكل من أشكال التدريب. "إن خدمة التعليم في غانا يبدو أن تكون العمل على افتراض أن مدرس الفصل الناجح بالضرورة أن يصبح مدير مدرسة فعال" (اميزو – كبيجلو 1990: 5). إن تعيين المعلمين الأوائل يعتمد بشكل كبير على أقدمية المدرس في الدرجة وخبرة التدريس. إن اودرو (2003: 310) صرح بأن "كانت الأولوية للالتزام بتوفير وصيانة المرافق والرواتب وأشياء أخرى عن التطوير المهني للمدرسين الأوائل".

وأشار كيتافي وفان دير فيثوزين (1997) إلى نقطة أوسع بأن:

الطرق التي يتدرب عليها معظم المدراء في الدول النامية تتنافى مع تطوير مدراء المدارس الكفؤ...ولم يكن النظام التعليمي القديم أو الحديث (في كينيا) يعطي الاهتمام سواء إلى التدريب الرسمي أو تعيين مدراء المدارس. (صفحة 251).

إن هذا الجدال ايضا ينطبق على جنوب أفريقيا:

في العديد من الحالات...يتولى المدرسون الأوائل القيادة بدون إعداد دورهم الجديد....ونتيجة لذلك، فهم عادة ما يعتمدون على الخبرة والفطرة السليمة....وبالرغم من ذلك، فهذه هي المتطلبات الواجبة على المدراء الآن، وتشمل المعلمين الأوائل الذين تكون خبرتهم المكتسبة لم تأتي من الفطرة أو الشخصية فقط؛ فيجب وجود دعم للتنمية الإدارية (تسوكودو وتايلور 1995 : 108-9).

يوضح البحث التالي في مقاطعة جوتينج (بوش وهيستك 2006: 66) أن الثلثين من المدراء لم يرتقوا من درجتهم المبدئية بينما حوالي ثلث المدراء لم يكونوا خريجين". ونفس النتائج صدرت عن فان دير فيثوزين وآخرين (2004: 1) في مقاطعة مبومالانجا: إن التغيرات واسعة النطاق في نظام التعليم قدمت مدراء مدارس غير كفؤ في إدارة مدارسهم. والعديد من هؤلاء المدراء يفتقرون إلى التدريب الأساسي للإدارة قبل وبعد دخولهم إلى القيادة. إن مراجعة الادب المنهجي لبوش وآخرون (2006أ) – لمدرسة ماثيو جونيو للقيادة والحكم – تستنتج أن " معظم مدراء المدارس لم يتلقوا إعداد اختصاصي مناسب لأدوار قيادتهم وإدارتهم: (ص. 13). هذا الاستشهاد شارك في قرار الحكومة الأخير في تقديم مؤهل محلي جديد (شهادة متقدمة في التعليم: القيادة المدرسية)، والذي تم تجربته في عام 2007 – 2009 (وزارة التربية والتعليم 2007). ووفقا لنتائج التقييم، فإن الشهادة المتقدمة في التعليم قد تصبح مؤهل إلزامي وإجباري لكافة المدراء الجدد (بوش وآخرون 2007).

قد يوجد استثناء كبير للمنصب العام في سيشيل ذلك المكان الذي توفر فيه وزارة التربية والتعليم بالشراكة مع جامعة وارويك (المملكة المتحدة) التدريب في مرحلة الماجستير لما يزيد عن 100 مدير على مدار خمسة اعوام. تعد هذه خطوة هامة جدا لنظام التعليم الصغير مع 33 مدرسة فقط. (بوش 2005).

جودة التقديم:
وبما أن إعداد المدراء الجدد يتم بصورة محدودة للغاية، فهناك حتما نهج ضئيل لطبيعة وجودة التقديم. هناك استثناء واحد وهو عمل تيكليسيلاسي (2002: 59) في أثيوبيا، فقد تحدث عن التركيز الرئيسي على الحرفية في الإدارة التعليمية. وبالرغم من ذلك، معظم المدراء يحضرون فقط دورة تدريبية محدودة (شهر واحد) عن إدارة المدارس. وهذا التدريب قصير المدى إن لم يكن شائعا بين المدراء....فليس له أي تأثير ويعد اقل تحفيزاً للمتدربين حيث انه لم يؤدي إلى شهادة أو تحسين في الرواتب (المرجع نفسه). يُنظر إلى حدود التدريب كالآتي:

منهج غير متصل بالموضوع ومتكرر.
متدربين غير مستجيبين وغير مجهزين.
عدم كفاءة المدربين.
ضعف العلاقة بين التدريب ونوع الشكل التي تسعى إليه وزارة التربية والتعليم.
قصر مدة التدريب ومن ثم ضغط وقت المتدربين. (تيكليسالازي 2002: 60)

هناك نقطة ضعف إضافية وهى أن التدريب يحدث بعد التعيين، وهذا ما يجعل المدراء الجدد غير مستعدين لمسؤولياتهم وأدوارهم الجديدة. وهذا ايضا ما هو الحال عليه في غانا حيث أن التدريب في الخدمة عادة ما يتم تقديمه من قبل وكالات دولية إلى بعض المدارس المختارة، وفي أغلب الأحيان يتم اختيارها من المناطق المدنية والشبه مدنية. و تشمل هذه الوكالات البنك الدولي، واليونسكو، ووزارة التنمية الدولية والوكالة الامريكية للتنمية الدولية (USAID) ووكالة التندية الدولية الكندية (CIDA)، وعادة تحدد عدد وفئة المدارس الواقع عليها الاختيار. ولاحظ اودرو (2003: 309) أن "يتم إيقاف برامج التدريب بمجرد إنجاز المشروع لأن خدمة التعليم في غانا تعانى من قلة الاموال اللازمة لمواصلة تلك البرامج". إن الثلاثين مشارك بأكملهم في دراسة اودرو (2003) يشكو من عدم تنظيم التدريب في الوقت الصحيح وأنه من الواجب أن يتم هذا التدريب قبل تعيينهم كمدرسين أوائل.

لقد قام هيريوت وآخرون (2002) بوضع تقرير حول تطوير مجموعات دعم المدرس الأول في كينيا. ظهرت هذه المجموعات لتصبح جزء من برنامج التدريب للمدارس الابتدائية (PRISM). وتم النظر إلى هذه المجموعات كمركز لاستدامة الإدارة الجيدة في المدارس (المرجع نفسه: 514) وكانت اغراضهم الرئيسية كالتالي:

منتدى لمشاركة الافكار.
تطوير المواد الدراسية.
مواجهة وحل المشكلات الإدارية.
إيجاد مصادر للدخل.
تطوير طاقم العمل وتوعية الرؤساء واللجان والمعلمين والمجتمع.
تطوير طرائق التعليم وأداء الإمتحانات (هيرويت وآخرين 2002: 518).

لقد استنتج هؤلاء الكتاب أن "الشبكات التي بدأت في التطوير لها تأثير تموجي على المدارس والمجموعات، ولكن هناك طريق طويل للذهاب فيه من اجل ضمان استمرارية نجاحه (المرجع نفسه).

يقول ريجزفي (2008) أن القادة في باكستان سوف يستفيدون من تطوير القيادة الفعال: وهذا يجب أن يسير نحو تطوير الخبرة التقنية الصوتية ليشمل فهم كيف أن تقوم الطرق الإدارية بتشجيع التزام المعلمين بعملهم، وكيف أن الرؤية الواضحة للمدارس التي يقودونها تُبنى على قيم ومعتقدات أساسية معينة، وكيف يرتبط المعلمون بنشاط القيادة فردياً وجماعياً، وكيفية تحسين وتوزيع ومشاركة الطاقة داخل التنظيم المدرسي.

هناك استشهادات اكثر عن جودة تطوير القيادة والإدارة في جنوب أفريقيا. إن دراسة بوش وهيستيك (2006: 67) في مقاطعة جوتينج تقدم تصورات تفصيلية من نسبة ال 34% من المدراء الذين حصلوا على درجة الماجستير ومراتب الشرف في الإدارة التعليمية. فقد حازوا على معدلات إيجابية في فروع كثيرة من دوراتهم التدريبية، وكان منها وبشكل ملحوظ "إدارة التدريس والتعليم"، وإدارة المتعلم"، و"إدارة التنمية البشرية". وهم غير راضيين عن "المرافق الإدارية" و"إدارة التمويل". والنقطة الاخيرة تعد هامة للغاية حيث أن حكومة ما بعد التمييز العنصري ابطلت مركزية العديد من المسئوليات على مستوى المدارس، وتشمل وضع الميزانية وجمع التبرعات ووضع الرسوم.

معظم مدراء جنوب أفريقيا لم يكن لديهم مؤهلات في الإدارة ولديهم فرص محدودة في تطوير القيادة. ومعظمهم يحضرون احداث قصيرة المدى تستمر لبضعة ايام فقط، ويتم تنظيمها من قبل وزارات التربية والتعليم. إن تقييم ميكلينان (2000: 305) للتدريب في مقاطعة جوتينج هي أن ورش العمل هذه تعد "غالبا غير منظمة وليست لها صلة بالموضوع". استنتج كلا من بوش وهيستك (2006: 72) أنه يجب مد التدريب ويوصون بحدوث التطوير الإدارى قبل التعيين. (تم التوكيد).

إن كل من بوش وهيستك (2006) يؤيدون إمتداد ذلك ليضم الجامعات ولكن يحذرون من أن البرامج القائمة على معرفة تحتاج إلى التعديل لضمان اتصالها بشكل مباشر بمدارس المشتركين.إن فريق عمل الحكومة الخاص بالإدارة التعليمية (وزارة التربية والتعليم 1996: 24) انتقد التقديم للجامعات: "ممارسات التطوير الإداري ...تهدف إلى التركيز على تحصيل وجمع المؤهلات والشهادات بالإضافة إلى القليل من التركيز على القدرة الفعلية لتحويل ونقل هذه المعرفة المكتسبة الجديدة إلى المؤسسات التي يعمل بها

المدراء". وصل فان دير فيثويزن وآخرون (2004: 717) إلى نفس النقطة بعد تقييم التدريب الإداري في مقاطعة مبومالانجا:

يجب أن يكون تصميم ومحتوى البرامج التدريبية معدّاً لتطوير المهارات والمعرفة الضرورية لتمكين المتدربين من نقل مهاراتهم ومعرفتهم إلى المدارس.

الشهادة المتقدمة في التعليم: إن برنامج قيادة المدارس الذي تم تجربته من 2007 حتى 2009 يشمل عناصر عديدة تم تصميمها لتحسين وتطوير القيادة والإدارة، وتشمل المراقبة والشبكات والتقييم القائم على الموقع (بوش وآخرون 2007، وزارة التربية والتعليم 2007).

الاختيار والإعداد:
في حالة غياب المتطلبات الرسمية لمؤهلات القيادة أو التدريب، يقوم الإداريين و/أو المجموعات بالمطالبة بمعايير بديلة للتوظيف واختيار مدراء. في الدول النامية، وكما لاحظنا مسبقا، فإن الاختيار وتقلد المناصب يعتمد غالبا على طول خبرة التدريس، واحيانا تعتمد ايضا على كفاءة المتقدمين كمدرسين. إن المعايير المستخدمة في أفريقيا مختلفة ولا يعتمد عليها. ولم يتم استثناء كينيا، حيث يتم تحديد العديد من المعلمين الأوائل واختيارهم وفقا إلى مؤهلات مشكوك فيها وعادة تكون ذو طبيعة شخصية بخلاف الخبرة والمهارات ذات الصلة في مجال الإدارة (هيريوت وآخرون 2002: 510). إن هذه المعايير الشخصية غالبا تشمل النوع، ويسود الذكور في كينيا حيث أن 93% من المعلمين الأوائل في المدارس الابتدائية من الذكور.

إن بُعد النوع في الإدارة التعليمية في كينيا يعد موضوع لم يجذب العديد من الدراسات. حيث انه يفيد بأن المرأة ليس لها الحق في تقلد المناصب الرئاسية ومنها المعلمين الأوائل. هناك العديد من العوامل التي تشارك في عدم صلاحية المرأة لتقلد المناصب الرئاسية. (هيريوت وآخرون 2002: 512).

يوضح بحث بوش وهيستك (2006) في مقاطعة جوتينج في جنوب أفريقيا أن 66% من المدراء من الرجال فقط. وعلى الجانب الآخر، فإن بوكلاند وثورلو (1996) – بالإشارة إلى جنوب أفريقيا بوجه عام – يصرحون بأن "هناك مشكلات خطيرة لمعيار النوع في كادر الإدارة ..وأن المرأة تعاني من تجنّي كبير.

ومن جانبه، في غانا، لم تُقدم المرأة لتقلد القيادة المدرسية، وخصوصا في المناطق الريفية. وهذا يعزى بشكل كبير إلى السياق الثقافي. يُنظر إلى المرأة بأنها ضعيفة وأن ليس لديها من الشجاعة ما يكفي لتقلد مناصب التدريس في المناطق المحرومة. ونتيجة لذلك، تشعر بعض البنات أنهن غير جديرات بالدراسة الجادة أو حتى الذهاب إلى المدرسة لأن دور الأنثى في القرى لا يتعدى الفلاحة أو الخياطة أو تجارة الأسماك أو أن تصبح ربة منزل تلد المزيد من الأطفال. (اودرو وماكبيث، 2003: 445).

توضّح هذه الامثلة نظرة جرون وريبين (2003: 91) بأن الخلفية الثقافية تؤثر على أنظمة الاختيار والتعيين وتولد أشكالاً مهنية معينة، مما يؤدي غالباً إلى القيادة التي يسودها الرجال، كما هو موضح في المثال أعلاه، فسيطرة المرأة في معظم المجالات المهنية في سيشيل انعكس على تعيين المدراء، حيث أن 27 من 33 من المدارس تقودها نساء (بوش وآخرون، في الصحافة).

يقدّم تيكليسلاسي (2002) تقريراً حول عملية تعيين مدراء جدد في أثيوبيا، فقبل عام 1994، كان إجراء تعيين مدراء جدد يعتمد بشكل كبير على أساس درجة المتقدمين أو الدبلوم في الإدارة التعليمية (صفحة

57). أما العملية الجديدة تنص على قيام المعلمين بانتخاب مدراء من بين المعلمين بالمدرسة. وتكون فترة المدير،بشكل مبدئي، عامين وبعد ذلك يتم الانتخاب مرة أخرى بواسطة "تقييم الأداء". سوف يقوم كل من الزملاء والطلاب والآباء ومكتب المنطقة بتقييم المدير مرتين في العام وذلك لتحديد إعادة انتخابه للدورة الثانية. وبعد ذلك يلتزم مكتب المنطقة باعتماد الانتخابات (صفحة 59). توصّل تيكليسلاسي (2002: 59) أن مدراء المدارس المنتخبين هم أولئك الذين المتفوقون في مهامهم الدراسية أو أولئك الذين لديهم شعبية بين زملائهم أو رؤسائهم، ويبدو أنّ هذه العملية تشمل الجوانب البيروقراطية والديمقراطية والسياسية والتي قد يترتب عليها نتائج غير متوقعة.

يقوم اودرو (2003) بتحديد خطتين رئيسيتين تعمل بهما هيئة غانا التعليمية وذلك عند تعيين المعلمين الأوائل، الخطة الأولى هي التعيين المباشر والذي يتطلب تعيين مدرسين مدربين جدد لقيادة المدارس، وخاصة في المناطق الريفية. إن عدم جاذبية الحياة الريفية تجعل العمل في المدارس الريفية غير تنافسي بين المعلمين، الذين يطمحون لخلاف ذلك في تعيينهم كمدرسين أوائل. أما بالنسبة للخطة الثانية فهي التعيين من خلال مقابلات الاختيار، والتي تكون مرتبطة بشكل كبير بتعيين المعلمين الأوائل في المناطق الحضرية. ويتم اختيار المتقدمين للمقابلة من خلال التوصية. وبالنسبة للمدرسين الأوائل في دراسة اودرو (2003) يتأثر الاختيار بشكل كبير بأقدمية المدرس في الدرجة وفي خبرة التدريس.

يقول هاربر وديفيز (1997) أنه يتم اختيار المعلمين الأوائل في الدول النامية لأنهم لديهم قدرة جيدة في شيء واحد وهو (التدريس) وبعد ذلك يتم وضعهم في دور إداري حيث يتطلب مهارات مختلفة تماماً (صفحة 77). لاحظ فيكو (2008) في بوتسوانا أنه يتم تعيين المعلمين الجيدين لقيادة المدرسة بدون أي مؤهلات أو مهارات خاصة بقيادة أو إدارة المدرسة.

وعلى الجانب الآخر، اضاف هاربر وديفيز (1997: 67) أن الرؤساء ايضا يواجهون نقل إجباري ومتكرر و قد يحدث في أوقات صعبة جدا، مما يخلق ضغط عمل زائد على أولئك الذين يتركونهم من خلفهم.

وصرح اوبلاتكا (2004) أن حتى تجربة التدريس قد لا تكون هامة في بعض الدول الأفريقية (مثال: نيجيريا)، حيث يتم تعيين المدراء بدون معايير جودة فيما يتعلق بأدائهم في التدريس. العديد منهم لم يدخلوا الفصل أبدًا، حيث تكون الاتصالات السياسية عاملاً سائداً في تعيينهم (صفحة 434).

وهذا ليس هو الحال في غانا حيث يلاحظ اودرو (2003) أن الخبرة التعليمية أو الحصول على مؤهل مهني في التعليم شرطٌ ضروري لتعيين أي شخص في المناصب القيادية في المدارس التأسيسية والثانوية. حتى لو كانت هناك ضغوط سياسية موثرة على موضوع تعيين المدرسين الأوائل، إلا أن الشخص المراد تعيينه ينبغي أن يكون مدرساً مُدرَّباً بالضرورة.

و توضح هذه الامثلة مدى خطورة هذه المشكلة بأن المدراء في الدول النامية نادرا ما يتم اختيارهم وفقا لمؤهلات محددة في القيادة والإدارة التعليمية. ومن المتوقع منهم القيام بكافة متطلبات قيادة المدارس في الظروف الصعبة جدا بدون أي إعداد لهذا الدور. وفي معظم الدول، لا يوجد ايضا تأهيل فعال للقادة جدد.

التهيئة والإعداد:

هناك القليل مما كتب في مجال تهيئة المدراء وإعدادهم في الدول النامية، وهذا غالبا بسبب عدم وجود إعداد رسمي للقادة في هذه المجالات. وكما قال كيتافي وفان دير فيسوزين (1997: 620) انه غالبا ما يتم تعيين المدراء في الدول النامية مثل كينيا بدون تدريب مسبق وبدون ضمان توفير التدريب أثناء الخدمة وايضا بدون دعم من جهة العمل. فهم يقرون بأن معظم المدراء ذوو الخبرة يتغلبون على مشكلاتهم من خلال التجربة والخطأ. وبالرغم من ذلك، فإن المدراء المبتدئين في الدول النامية مثل كينيا يظلون بحاجةٍ إلى خطط إعدادية جيدة والتي تجعلهم مدراء من أهل الكفاءة والفعالية. وبدون إهتمام خاص بمشكلات بداية العام للمدراء الجدد...فهناك محاولات أخرى لتحسين جودة التعليم في الدول النامية أثمرت عن نتائج ضئيلة (صفحة 260). وهذه النقطة الاخيرة تعد حاسمة؛ فإن جودة التقديم تظل في خطر في ظل غياب إعداد فعال للقيادة.

يشدد كيتافي وفان دير فيسشوزين (1997: 261-2) على ثمانى خطط للمدراء الجدد:

تخصيص مدير متمرس وصاحب خبرة لمساعدة المتعين الجديد.
تقديم كتيبات إرشادية للمدراء الجدد.
ضمان إنتقال سلس للمدير المنتهية ولايته.
تقديم المدير الجديد للمدرسة ومجتمعها.
تشجيع التواصل مع المدراء الآخرين.
تشجيع المدراء للسماح للنواب بمتابعتهم لإكتساب الخبرة منهم.
زيارة المدارس الأخرى.
تقديم دورات تدريبية في مجال الإدارة التعليمية.

لا تتطلب العديد من هذه الافكار نفقات كبيرة ولكنها تساعد في دعم وتطوير المدراء الجدد.

وفي غانا، كما يشير اودرو (2003) هناك ظاهرة شائعة وخاصة في المدارس الريفية، حيث يُترك المدرسين الأوائل من دون دعم أو مساندة بعد التعيين. مما يجعل معظمهم يتصدى لمهامه بقليل من المعرفة عن الوصف الوظيفي المطلوب منهم.
و يعلق أحدهم:
لقد تم تعييني فجأة لكي اكون رئيسا، ولم اكن اتوقع ذلك. لم اكن اعرف أي شيء عن هذا المنصب. على سبيل المثال، لم اكن اعرف المحافظة على السجلات المالية أو إعدادها للمراجعة وهذا جزءا من وظيفة المدرس الأول. (المرجع نفسه: 298).

والنتيجة هي أن المدرسين الأوائل لا يجدون مفراً من الاعتماد على منهج المحاولة والخطأ عند تنفيذ مهام القيادة الخاصة بهم. وهناك صعوبات مشابهة تحدث في بوتسوانا، حيث يشعر فيها الرؤساء بأنهم غير مؤهلين لتقلد هذا المنصب (فيكو 2008: 78).
قد يكون الاعداد متاحاً، ولكن ربما بعد مرور أكثر من عامين بعد تقلد المنصب.
إن عدم وجود أو عدم ملاءمة الاعداد يضاعف المشكلات الناتجة عن عجز وقصور في الإعداد قبل الخدمة، حيث يتم تعيين المدراء على أساس مؤهلاتهم التعليمية وخبرتهم، وبعد ذلك يتعلمون من خلال عملهم في المنصب نفسه ويتأثر تعليم الأطفال في حال ارتكاب أية أخطاء.

خبرة المدراء الجدد:

من الواضح من المناقشة، أنه عند استلام مدراء جدد في الدول النامية لمهامهم، ولم يتم إعدادهم لمسؤولياتهم ولا يتوقعون أي إعداد يذكر. وهنا يشير تيكليسيلاسي (2002: 60) إلى "الإجهاد" الذي يصيب المدراء في أثيوبيا.

إن طلب مدراء لشغل مثل هذه الوظائف بدون أي إعداد يعد الطريق إلى الضغط الشخصي وفشل النظام، وايضا له آثار اخلاقية خطيرة، مثلما يوضح أحد المشاركين في دراسة فيكو (2008: 79)، لقد سقطت في النهاية العميقة بدون خيط نجاة".
وقام كل من كيتافي وفان دير فيثوزين (1997: 253) بوصف المدراء المبتدئين مثل الشخص الذي يمتلئ بالقلق والخوف والانعزال المهني....صورة واضحة تبين أن المدراء الجدد الذين لا يستطيعون العمل كقادة تعليميين، مما يدفعهم إلى طلب الهوية المعنوية والاخلاقية ويعانون من مشاعر الضغط العصبي المرتبط بأدوراهم الجديدة.

قام هؤلاء الباحثين بفحص وبحث 100 مدير جديد من مقاطعات كينيا الثمان وحققوا معدل استجابة بنسبة 65%. سؤال واحد متعلق بمعظم المشكلات الخطيرة التي تواجه المدراء الجدد. لقد تم توضيح الاستجابات الرئيسية في الجدول رقم 7-1، وبينت هذه المعدلات أن المشكلات التي تواجه المدراء الجدد. لقد تم توضيح الاستجابات الرئيسية في الجدول رقم 7-1، ووضحت هذه المعدلات أن المشكلات التي تواجه المدراء الجدد تتعامل بشكل أساسي مع القضايا العملية المرتبطة بالطلاب والآباء والموارد وطاقم العمل. إن قضية "الإنجليزية كوسيلة للتعليم" تتعلق بوظيفة المدرسة في التدريس والتعليم. وهذا يفيد بأن القادة الجدد تورطوا في هذه المشكلات والعوائق بخلاف التركيز على دورهم التعليمي. إن هذه المشكلات والقضايا مشابهة لتلك التي تواجه الكثير من المدراء ذوي الخبرة ولكن يبدو أن المدراء المبتدئين يواجهون هذه المشكلات بشكل أكبر (كيتافي وفان دير فيسثويزين 1997: 260).

جدول 7-1 غالبية المشكلات الخطيرة التي تواجه المدراء المبتدئين في كينيا

الدرجة	البند
1	الطلاب الغير قادرين على دفع المصروفات
2	ضعف التجهيزات المدرسية
3	الطلاب الغير قادرين على شراء الكتب
4	عجز المرافق المادية
5	الإقامة السكنية لطاقم العمل
6	تركيب الهواتف
7	أمية أولياء الأمور
8	سفر الطلاب
9	عدم وجود ملاعب في المدرسة
10	استخدام الإنجليزية كوسيلة للتعليم
11	مشكلة المياه النظيفة
12	إقامة نادي اجتماعي مناسب
13	عدم إمكانية التواصل مع أولياء الأمور

المصدر: مقتبس من كيتافي و فان دير ويسثوزين 2002:255. تم نشر هذا الجدول في الصحيفة الدولية لوزارة التربية والتعليم، 17 (3)، كيتافي، إم، و فان دير ويسثوزين، بي، "المشكلات التي تواجه المدراء المبتدئين في الدول النامية: دراسة المدراء المبتدئين في كينيا، من صفحة 251 – 63، حقوق الطباعة والنشر الخاصة بإلسيفير (1997)

وتتشابه توقعات المدراء في أثيوبيا مع تلك المشار إليها في كينيا. لاحظ تيكليسلاسي (2002: 60-1) أن الأدوار التي يتولاها المدراء تصف تلك الأدوار في المنظمات البيروقراطية والتقليدية والتي تكون فيها الأدوار والإجراءات جامدة بدلاً من تتم عبر التعاون وفريق العمل وصناعة القرار. وبالرغم من هذا التعليق الانتقادي، فإن الأنشطة يبدو أنها في جوهرها ذات طبيعة قيادية تعليمية مما هو مشار إليه في البحث الكيني.

وفى غانا، وضح اودرو (2003) أن ضغط العمل الواقع على المدرسين الأوائل يعتمد على ما إذا كانوا متصلين بالتدريس أو منفصلين عنه. يلتزم المدرسون الأوائل المتصلون بتعليم كافة المواد الدراسية المذكورة في جدول المدرسة بالإضافة إلى المهام الإدارية، بينما يقوم المنفصلون فقط بالمهام الإدارية. إن دراسة أودرو والتي أجراها عن عشرين مدرس أول جديد في مقاطعة غانية واحدة تبين أن كافة المدرسين الأوائل المتصلين يشكون من حمل العمل الثقيل. وفى المناطق الريفية، فإن العجز في عدد المدرسين تجبر بعض المدرسين الأوائل على العمل في اكثر من فصل. ولاحظ أحدهم ما يلي:

يوجد في مدرستي 231 تلميذا يقوم بتدرسيهم أربعة معلمين فقط، حيث أقوم أنا بتدريس الصفين الثالث والخامس الابتدائي. وقبل فترة وجيزة، سقط أحد المعلمين مريضا واضطررت إلى القيام بالتدريس مواده أيضا. اذا شخص واحد يقوم بالتدريس لثلاث فصول بالإضافة إلى قيامه بأعباء الإدارة في الوقت نفسه ... فكيف يمكنني أن أكون فعالا؟ (أودورو 2003: 122-3)

أكد فريق عمل الإدارة المدرسية في جنوب أفريقيا (إدارة التعليم 1996) أن الإدارة عملية هامة لأنها توفر إطاراً داعماً للتعليم والتعلم: الإدارة في مجال التعليم ليست غاية في حد ذاتها، الإدارة الجيدة هي أحد المظاهر الأساسية لأي خدمة تعليمية، ولكن هدفها الرئيسي هو تعزيز فاعلية التعليم والتعلم ... ومهمة الإدارة على كافة المستويات هي في نهاية المطاف إنشاء ودعم الظروف التي من خلالها يتمكن المعلمون والطلاب من تحقيق التعلم ...والمدى الذى يتحقق معه فاعلية التعلم يصبح بالتالي هو المعيار الذي تُقاس عليه جودة الإدارة. (ص 27)

وعلى الرغم من هذا التعليق الرسمي، والذى سيتردد صداه في العديد من البلاد الأخرى، فان هناك شواهد محدودة جدا لمديري المدارس الذين يجري إعدادهم للقيادة التعليمية. أوضح أوبلاتكا (2004:434)، على سبيل المثال، "أنه في معظم البلدان النامية ... فان وظائف القيادة التعليمية نادرة نسبيا في المدارس، ومن المرجح أن يتبنى مديرو المدارس موقفاً لصالح التنظيم والإدارة". تظهر دراسة قام بها بوش و هيستيك في عام (2006) في مقاطعة جوتنج في جنوب أفريقيا أن معظم مديري المدراس يريدون تدريباً في مجال التمويل وإدارة الموارد البشرية. وأن 27.2 في المائة فقط من المستجيبين يحددون إدارة التعليم والتعلم باعتبارها ضرورة للتنمية. وخلص المؤلفان إلى أن" مديري المدارس لا يتصورون دورهم بوصفهم "قادة التعلم" (ص 74).

يزعم كوجو (1986) أن المعلمين الأوائل في توجو "يحتاجون إلى تبنى الأدوار القيادية من خلال قيادة تعليمية أكثر قربا" لكنه يضيف أنه، في حين يتوقع المعلمون القيادة، "فان مديري المدارس قد يفضلون أن يروا أنفسهم كمديرين فقط". ويلاحظ أيضا التركيز على القيادة التربوية في وثيقة السياسة الوطنية للتعليم في بوتسوانا:

ينبغي على مديري المدارس باعتبارهم قيادات تعليمية، جنبا إلى جنب مع نائب المدير والمعلمين الأوائل، أن يتحملوا المسئولية الرئيسية للتدريب الداخلي (أثناء الخدمة) للمعلمين داخل مدارسهم، من خلال الملاحظات العادية للمعلمين وورش العمل المؤسسية، وتعزيز التواصل بين المعلمين بشأن المسائل المهنية ومواجهة أوجه الضعف. (جمهورية بوتسوانا عام 1994، في بانسيرى، تحت الطبع، أضيف الخط للتأكيد)

لم يتم الوفاء بهذه السياسات دائماً في الممارسات العملية، حيث يكشف البحث الذى قام به بانسيرى (تحت الطبع)والذى أُجرى على 240 معلما أن 70 في المائة يقولون أنهم يتلقون تغذية راجعة بناءة فيما يتعلق بتدريسهم ولكن 70 في المائة أضافوا أن أعضاء فريق الإدارة العليا (SMT) لم يقوموا بعمل شرح للدروس أو توفير التدريب على كيفية التعامل مع موضوعات معينة. وخلص إلى أن "هناك حاجة ملحة من جانب وزارة التربية والتعليم لتطوير وحدة التدريب الداخلي الخاص بأعضاء فريق الإدارة العليا SMTs والمعلمين في القيادة التوجيهية.

التطوير أثناء الخدمة
في البلدان النامية، بما في ذلك العديد من الدول الجزرية الصغيرة، فان الإعداد في فترة ما قبل الخدمة نادر الحدوث وأن الموارد المحدودة مخصصة للدعم أثناء الخدمة (بوش وآخرون، تحت الطبع). ويشدد كروسلي وهولمز (1999:24) على أهمية تقديم الدعم للقادة في المجتمعات الجزرية النائية. ويؤكدون على قيمة برامج التبادل والزيارات والروابط الودية والمعلومات والصلات المهنية، والاجتماعات الفنية.
يظهر بحث قام به كاردنو وهاوز (2004) لمديري المدارس الثانوية في فيجي اتساع أنشطة التنمية الممارسة من قبل الأشخاص الذين أجريت معهم المقابلات. والتي تراوحت من حملة الشهادات الجامعية والدبلومات إلى ورش عمل الإدارة وأنواع مختلفة من الدعم على رأس العمل. وعلى الرغم من، أو ربما بسبب، هذا التنوع، يشكو مديرو المدارس من أن "طبيعة التدريب الحالي مؤقته ومخصصة لهدف معين ولم يتم إضفاء الطابع الرسمي على المبادرات" (المرجع نفسه: 24). وخلصت دراسة قام بها بيلوت: (16: 2003) على تونجا أن مديري المدارس" أدركوا الحاجة إلى المهارات والكفاءات التي تدعم التعليم والتعلم، وأهمية أقل لمهارات الإدارة الفعالة ".
يركز تقرير سكوت (2001:247) الخاص بمشروع ليكهيد في تسع دول شرق البحر الكاريبي على الرغبة في"تزويد مديري المدارس وكبار العاملين في مجال التعليم بالمهارات والمعرفة والإجراءات الإدارية والاشرافية اللازمة للتشغيل الفعال للمدارس في البلدان المعنية. وفي حين أنهم يحذرون من مخاطر اعتماد النماذج الغربية، فيبدوا أن هيكل ومحتوى الوحدات، بما في ذلك الإدارة، والقيادة، وتخطيط الموارد، والرعاية والتعليم، يشبه إلى حد بعيد ما وصفه بوش وجاكسون (2002) بأنه منهج دولي لتنمية المهارات القيادية في المدرسة.
يشير بيزينا (2001:117) إلى أهمية التعلم مدى الحياة للقادة كما يظهر القيمة المتميزة للتنمية أثناء الخدمة لمديري المدارس الذين لم يكونوا مدربين، أو لم يتم إعدادهم أو لم يكونوا مستهدفين بشكل كاف، قبل تسلم مناصبهم ".

الخلاصة: نهج جديد للقيادة المدرسية في البلدان النامية

تظهر الشواهد المعروضة في هذا الفصل أن قيادات المدارس في البلدان النامية يقومون بإدارة مدارسهم في ظروف بالغة الصعوبة؛ حيث تواجه هذه الدول مشكلات اقتصادية، واجتماعية، وصحية وتعليمية حادة. وعادة ما يتم تعيين مديري المدارس دون إعداد خاص، أو بقدر محدود من الدورات التعريفية أو من دون أي دورات، أو تقل أمامهم فرص الحصول على تدريب مناسب أثناء الخدمة ولا يتمتعون سوى بدعم ضئيل تشوبه البيروقراطية المحلية أو الإقليمية.

هناك أسباب كثيرة لحالة عدم الرضا هذه، فمعظم الدول تعانى من ميزانيات تعليمية محدودة جدا وينظر إلى مسألة إعداد القيادة على أنها ليست ذات أولوية. وقد قدمت الدول المانحة والوكالات الدولية مبادرات للتدريب ولكن نادرا ما تأخذ صفة الاستمرارية إلى ما بعد فترة التمويل الأولي. وفي حين أن هناك اعتراف على نطاق واسع بضرورة تدريب القيادات المدرسية (على سبيل المثال، أمانة الكومنولث 1996) فقد ثبت أن، ترجمة تلك الحاجة الملموسة إلى واقع فعال أمر بعيد المنال (بوش وأودورو 2006).

وهناك مشكلة أخرى وهي عدم وجود الأهلية بين المسئولين عن تعيين وتدريب ودعم مديري المدارس. فالعديد من هؤلاء المسؤولين ليسوا مؤهلين بصورة أفضل من مديري المدارس، هذا بالاضافة إلى بعد المسافات، وعدم كفاية البنية التحتية، يعني أن مديري المدارس في المناطق الريفية نادرا ما يتم زيارتهم، مما يعزز إحساسهم بالعزلة. ومما يفاقم من هذه المشكلة هو النقص في عدد المعلمين والموارد المادية (بوش وأودورو 2006).
سيكون من السهل، ولكن من الحماقة، الدعوة إلى الإجراءات المطورة والمعدلة على أساس النماذج في الدول الغربية. وكما يوضح واتسون (2001:29)، " لا يمكن نقل السياسات التعليمية بسهولة من السياق الوطني والاجتماعي إلى سياق آخر". داعيا إلى تجنب أشكال محددة من تنمية المهارات القيادية إلا اذا كانت تعتمد بقوة على الاحتياجات المحلية والضرورات الثقافية (بوش وآخرون، تحت الطبع). والأكثر احتمالا للنجاح هو مجموعة من التوصيات التي تستند بقوة على واقع المدارس في الدول النامية، وحتى ذلك الحين، لن تترجم هذه التشريعات إلى واقع إلا من خلال شراكات هادفة وطويلة الأمد مع الحكومات، والوكالات الدولية والجامعات في العالم المتقدم. ويستند التحليل والتوصيات الواردة أدناه على افتراض أن التمويل سيقدم لضمان التنفيذ الفعال والتنمية على المدى الطويل.

الإعداد
من الواضح أن إعداد مديري المدارس غير كافٍ في معظم الدول النامية، حيث يتم تعيين معظم مديري المدارس دون أي تدريب خاص بالإدارة والقليلين فقط هم من يتمكنون من الحصول على فرص مناسبة أثناء الخدمة بعد التعيين. وفي حين أن توفير هذه الفرص قبل الخدمة لأمر مرغوب فيه للغاية، وهو أمر باهظ التكاليف لأنه ليس من الممكن دائما تحديد أولئك الذين من المرجح أن يتم تعيينهم كمديري مدارس. لذلك فإن توظيف الموارد المحدودة لاعداد مديري المدارس المعينين حديثا يمكن النظر إليها بأنها عملية ذات جدوى من حيث التكلفة. ويمكن أن ينظر إلى هذا أيضا باعتباره جزءا هاما من الاعداد (انظر أدناه) (بوش وأودورو 2006).
احدى المميزات الأخرى لتوفير فرص التدريب أثناء الخدمة هو أنه يمكنها أن تتصل مباشرة بالسياق المحدد الذى يواجهه مدير المدرسة المعين حديثاً .ويفرّق كرو (2001) بين التنشئة الاجتماعية المهنية والتنظيمية. حيث ترتبط الأولى بالإعداد لتفعيل دور مدير المدرسة في حين تتعلق الأخيرة بالتكيف مع السياق المدرسي الخاص، ويساعد الإعداد أثناء الخدمة على تقوية الارتباط بين هاتين المرحلتين.
تقوم الجامعات في الغالب بتقديم برامج التنمية والتطوير في الدول الغربية، بينما تعمل الحكومات أو الوكالات أخرى، عادة على إبقاء دعمها متواصلا على مدى عدة أشهر أو سنوات، وتؤدي بالتالي إلى

الحصول على التأهيل الأكاديمي أو المهني المطلوب. أما في البلدان النامية فتظهر العديد من المشكلات عند تطبيق هذا النهج. الميزانيات المحدودة المتاحة من غير المرجح أن تقوم بتمويل مثل هذا النموذج الحديث على نطاق مناسب لتلبية الحاجات. وهناك أيضا القدرة المحدودة على تطوير، وقيادة وتسهيل هذه البرامج. وسيكون من المعقول، بناء على ذلك، أن ينصب الهدف على توفير فرص أكثر تواضعا لمديري المدارس الجدد تشتمل على دورة لـ "تدريب المدربين" على مستوى أعلى. ومن المرجح أن يؤدي ربط التدريب بالمؤهل إلى تحفيز المشاركين (تيكلسيلاسى 2002) ورفع مكانة مديري المدارس في مجتمعاتهم. كما لاحظنا سابقا، فإن الشهادة المتقدمة في مجال التعليم: القيادة المدرسية، يجري تجريبها في جنوب أفريقيا 2007-2009.

الاختيار والاعداد

في حالة عدم وجود تأهيل للإدارة قبل الخدمة، لا يمكن أن ترتكز عمليات التوظيف والتعيين على المتطلبات الرسمية. تطوير الوصف الوظيفي الواضح، وربط خبرة المرشحين لهذه المتطلبات، يوفر نقطة انطلاق مفيدة. وعندما يجتاز المزيد من مديري المدارس التدريب، فقد يتمكنون أيضاً من القيام بترشيح أشخاص مناسبين على أساس الممارسة المرتبطة بالعمل في مدارسهم الحالية. وكما لاحظنا في وقت سابق، ومع ذلك، فان هذه العمليات العقلانية غالباً ما تُقوَض عن طريق العوامل السياسية والثقافية. واحد هذه العوامل ما يتعلق بنوع الجنس ومن المهم أن يكون لدى المرأة فرص متساوية للترقية إلى الوظائف العليا، بما في ذلك الوظائف القيادية.

ينبغي على التدريب أثناء الخدمة الموضح أعلاه أن يقدم مساهمة قيمة في حث وتهيئة مديري المدارس، كما يوفر أيضا إمكانية التواصل المهني الذي يمكن أن يستمر إلى ما بعد مدة الدورة. وتتمثل أهمية تطوير شبكات مهنية فعالة بين كل من مديري المدارس ذوي الخبرة والمبتدئين في الحد من عزلتهم.

لا يضمن التدريب، والتوظيف والاختيار المناسب أن يكون مديري المدارس مسلحين بالمهارات، والمواقف والمعرفة والدافع المطلوب لقيادة المدرسة على نحو فعال،بل يعتبر الدعم الإضافي من رؤسائهم، ومجتمعاتهم المحلية، ضرورياً إذا أرادوا لمدارسهم، ولطلابهم، المضي قدماً والتصميم على النجاح ومساعدة بلادهم على المنافسة في الاقتصاد العالمي الذي أصبح أكثر تحدياً .

المراجع
References

Achinstein,B. and Athanases, S., (2006) Mentors in the Making: Developing New Leaders for New Teachers. New York: Teachers College Press.

Afonso, N. (2003) 'The situation in Portugal', in L. Watson (ed.), Selecting and Developing Heads of Schools: Twenty-Three European Perspectives. Sheffield: European Forum on Educational Administration.

Agezo, C.K. and Christian, G. (2002) 'The impact of economic environment on primary school attendance: a case study of Elmina in the Central Region of Ghana', Journal of Educational Management, 4(1): 137–43.

AlertNet (2005) 'Niger: free food needed now as millions teeter on the brink of famine', 14 July. www.alertnet.org/thenews/newsdesk/IRIN

Alimo-Metcalfe, B. (1998) '360 degree feedback and leadership development', International Journal of Selection and Assessment, 6(1): 35–44.

Allix, N.M. (2000) 'Transformational leadership: democratic or despotic?', Educational Management and Administration, 28(1): 7–20.

Amezu-Kpeglo (1990) Educational Administrator Preparation: Survey of Training Needs of Headmasters. Accra: Institute for Educational Planning and Administration (IEPA), University of Cape Coast.

Avolio, B.J. (2005) Leadership Development in Balance: Made/Born. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Babyegeya, E. (2000) 'Education reforms in Tanzania: from nationalisation to decentralisation of schools', International Studies in Educational Administration, 28(1): 2–10.

Barallon, L. (in preparation) Leadership Development in the Seychelles, Mahe.

Bassett, S. (2001) 'The use of phenomenology in management research: an exploration of the learners' experience of coach-mentoring in the workplace', paper presented at the Qualitative Evidence-Based Practice Conference, Coventry, May.

Beare, H., Caldwell, B. and Millikan, R. (1992) Creating an Excellent School. London: Routledge.