جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

الإدارة المسؤولة مدخل لتعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر

إعداد

أ.د/ أحمد إبراهيم سلمى أرناؤوط

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد

كلية التربية – جامعة العريش

تاريخ استلام البحث : ٣١ مارس ٢٠٢٢م – تاريخ قبول النشر: ١٧ أبريل ٢٠٢٢م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2022.

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى وصف وتحليل الإدارة المسؤولة كمدخل لتعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر، من خلال تحديد الأسس النظرية للإدارة المسؤولة بالمدارس والقيادة المستدامة لها، ووصف وتحليل نماذج بعض الدول فى مجال تعزيز القيادة المدرسية المستدامة للمدرسة باستخدام الإدارة المسؤولة، ورصد واقع تعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر باستخدام مدخل الإدارة المسؤولة، والوصول لمجموعة من الإجراءات المقترحة لتعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر باستخدام مدخل الإدارة المسؤولة.

واستخدم البحث المنهج الوصفى، حيث أفاد البحث فى وصف وتحليل الإدارة المسؤولة كمدخل لتعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر، فى ضوء الفكر الإدارى المعاصر، وتحليل خبرات بعض الدول فى مجال تعزيز القيادة المدرسية المستدامة باستخدام الإدارة المسؤولة، وتوصل فى نهايته إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة التى من شأنها تعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر باستخدام مدخل الإدارة المسؤولة.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المسؤولة– القيادة المدرسية المستدامة– اتخاذ القرار الأخلاقى– المساءلة– أصحاب المصلحة– الحوافز والإنتاجية.

Responsible Management As Approach For Promoting Sustainable School Leadership in Egypt

Prepared by

Dr. Ahmed Ibrahim Selmy Arnaout

Associate Professor of Comparative Education and Educational Administration

Faculty of Education – El Arish University

Abstract

The study aimed to describe and analyze responsible Management as an approach for promoting sustainable school leadership in Egypt, by defining the theoretical foundations of responsible Management and sustainable leadership in schools, describing and analyzing models of some countries in the field of promoting sustainable school leadership for schools by using responsible Management, and monitoring the reality of promoting sustainable school leadership in Egypt using the responsible Management approach, and reaching a set of proposed measures to enhance sustainable school leadership in Egypt using the responsible Management approach.

The research used the descriptive approach, where the research benefited in describing and analyzing responsible administration as an entry point for promoting sustainable school leadership in Egypt, in the light of contemporary administrative thought, and analyzing the experiences of some countries in the field of promoting sustainable school leadership using responsible administration, and at the end of it came a set of suggested actions that It will enhance sustainable school leadership in Egypt using the responsible administration approach.

***Keywords*:** Responsible Management-Sustainable School Leadership- Ethical Ddecision-Making- Accountability- Stakeholders, Incentives and Productivity.

المحور الأول - الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة

في ظل المتغيرات العالمية والمحلية، أصبح فهم الروابط الأساسية بين عالم الأعمال والبيئة والمجتمع أمرًا ضروريًا، فلقد أضحت أدوار ومسؤوليات الإدارة المدرسية قوة عالمية أكثر إلحاحًا وتعقيدًا، مما أكسب المفاهيم المتعلقة بالإدارة المسؤولة والاستدامة الاعتراف كعناصر رئيسة فى المنظمات المعاصرة.

ولهذا تحتاج المنظمات إلى أدوات إدارة تكاملية تساعد على تضمين الاهتمامات البيئية والاجتماعية المتعلقة بالحوكمة فى تفكيرها الاستراتيجى وعملياتها اليومية، إضافة إلى توافر الدعم اللازم لتحقيق الاستيعاب لهذه القضايا ودمجها في جوهر الأعمال، والانخراط مع أصحاب المصلحة. كما تتطلب قادة موهوبين وأخلاقيين لا يمكنهم فقط تعزيز الأهداف التنظيمية والوفاء بالالتزامات القانونية والائتمانية تجاه المساهمين، وإنما لديهم استعداد للتعامل مع التأثير الأوسع لإمكانات الأعمال التجارية كقوة إيجابية فى المجتمع(١).

ويرتبط تحقيق الأهداف التعليمية للنظم التعليمية بتوافر القيادة المؤهلة التي تمتلك كافة متطلبات القيادة الفعالة، المناط بها إحداث التكامل والتنسيق بين كافة مدخلات العملية التعليمية وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف التي حددها المجتمع للمؤسسات التعليمية، وهو ما فرض تغيراً سريعًا في أدوار مديرى المدارس للتعامل مع تحديات متعددة في وقت واحد. وللتغلب على هذه التحديات يجب أن يعمل قادة المدارس على استحداث وتطبيق تغييرات ذات معنى، بما يسمح لمنظماتهم والعاملون فيها، تحقيق أهدافهم بشكل أكثر فاعلية؛ ولذلك يجب أن يكون القيادات المدرسية ماهرين في ممارسات القيادة المستدامة(٢).

وتفرض القيادة المستدامة على مديري المدارس امتلاك مجموعة معقدة ومتنوعة من مهارات القيادة الفنية والتكيفية والتركيز على عملية التعليم والتعلم والظروف التي تدعمها، إضافة إلى تفهم المديرون تعقدات المنظمات المدرسية، وتعزيز بيئات التعلم الإبداعية والآمنة ذات الأثر الإيجابي على عمليات التحسين المدرسى(٣)، ومن هنا يجب على المديرين – بصفتهم قادة تعليميًا – التأكد من أن المدرسة هى بيئة تعليمية تنافسية تعزز ثقافة الإنجاز لجميع المتعلمين من خلال التواصل الفعال وتنفيذ رؤية وأهداف مشتركة بين جميع أصحاب المصلحة.

وقد أضحت القيادة المستدامة مهمة، وأساسية لتحسين مدرسى مستدام، حيث يسهم القادة في تطوير الاستدامة من خلال : كيفية الالتزام وحماية التعلم العميق في مدارسهم؛ وكيفية إعالة أنفسهم والآخرين من حولهم لتعزيز ودعم هذا التعلم؛ وكيفية تشجيعهم وزيادة قدرتهم في القيام بذلك، حتى يتمكنوا من المثابرة على رؤيتهم وتجنب الفشل؛ وضمان استمرار التحسينات التي يجرونها بمرور الوقت(٤).

وتوجد العديد من العوامل التي تفرض على المنظمات المعاصرة، الاتجاه إلى تطبيق القيادة المستدامة، والتى تتضمن: تأثيرات العولمة، والسرعة المتزايدة دائماً للتغيير، وتأثير تقنيات المعلومات والاتصالات، والانتشار الواسع لوسائل التواصل الاجتماعي، مما يعطي لعملاء المنظمات المختلفة تأثيرًا أكبر، وتغير احتياجات الموظفين وفقا لتوجهات ومتطلبات العصر الرقمي(٥)، كما يتطلب تنفيذ القيادة المستدامة – ليس

فقط – الاعتماد على التزام القادة وتحسين قدراتهم؛ إنما استمرار توجيه الانتباه نحو بذل جهود حثيثة تجاه التقدم[٦].

ويضاف لما سبق، تحول آخر في دور المدير، يشمل ضمان التوقعات التي يجب على المديرين توفيرها، مثل: الإشراف على تنفيذ المناهج في جميع أنحاء المدرسة، وضمان توافر مواد دعم التعلم والتعليم المناسبة التي تعتبر ضرورية لخلق ثقافة التعليم والتعلم، إضافة إلى ترتيب برنامج للزيارات الصفية متبوعة بملاحظات لكل من المتعلمين والمعلمين، وتعزيز المدراء لبرامج التطوير المهني على مستوى المدرسة لزيادة كفاءات المعلمين، وتحديد الأهداف المشتركة ونقلها إلى كل من المعلمين والمتعلمين[٧]، وهو ما يعنى العمل الرئيس للمدير مع المعلمين لتوفير الظروف والهياكل اللازمة لدعم التعلم والتعليم الفعال للجميع.

ومن هنا يجب أن تتعامل المنظمات التعليمية – على نحو متزايد – مع قضايا الاستدامة من خلال تبنى وتوظيف الممارسات السليمة ودعم دمج الاستدامة في ممارسات الإدارة المدرسية والمناهج الدراسية، مع الأخذ في الاعتبار الاهتمام بأنشطة التعليم والتعلم من قبل أصحاب المصالح ومن ثم معالجة قضايا القيادة المستدامة.

ومع تزايد الاهتمام بأدوار ومسؤوليات قادة التعليم المعاصر، ووجود قائمة متزايدة من مشكلات المنظمات وسوء التصرف وسوء الإدارة الاقتصادية التي أدت إلى أزمة مالية عالمية، وهو ما فرض توسع تركز الاهتمام – ليس فقط – على مجتمع الأعمال نفسه، ولكن أيضًا على مسؤولية المؤسسات التعليمية في تعليم وأعداد العديد من القيادات التعليمية مستقبلا[٨].

وتعرف الإدارة المسؤولة، بأنها تلك الإدارة التى تتبنى الاهتمامات المجتمعية، مثل الاستدامة والمسؤولية والأخلاق، الأمر الذى يفرض تقديم تقدير أولي للكفاءات التي تعتبر ذات صلة للمديرين المسؤولين وتنظيم هذه الكفاءات في إطار عمل متماسك، يمكن من خلاله الوصول لتعليم الإدارة وممارسات الموارد البشرية داخل المؤسسة[٩]. كما توصف الإدارة المسؤولة كشكل من أشكال إعادة توازن المجتمع من خلال الإدارة، وهو ما يعنى تركيزها على المدير بالإضافة إلى الوظيفة الإدارية والعملية والممارسات[١٠]، الأمر الذى يفرض على المنظمات في جميع أنحاء العالم تضمين مفهومها للإدارة الإدارة المسؤولة، مفاهيم أخرى مثل: الحكمة العملية، والأخلاق، والمسؤولية الاجتماعية للمنظمات، والتنمية المستدامة، والعمل الخيرى للمنظمات[١١].

ويتميز مفهوم الإدارة المسؤولة، بالتركيز على تعزيز الحاجة إلى تنمية المهارات الشخصية، وأهمية التفكير المنهجي، والمدخل الشامل لإدارة الأعمال، ومفاهيم الأخلاق والمسؤولية الاجتماعية للشركات والتنمية المستدامة، إضافة إلى أهمية الاصطفاف الروحي، والقيم الشخصية والتنظيمية كعنصر من عناصر الإدارة المسؤولة[١٢]، الأمر الذى يؤكد أن تطوير الإدارة المسؤولة على المستوى الفردي أولاً ثم على مستوى الجماعى، حيث تستند على تنمية القيم الأخلاقية، والمهارات الناعمة، والتفكير المنهجي، والرؤية المشتركة والشمول.

ويعد وجود تقدير واضح للمديرين لدورهم الاجتماعي أمرًا مفيدًا، إلا أنه غير كافيًا لضمان تصرف المديرين بما يخدم المصلحة العليا للمجتمع والمجتمعات وأصحاب المصلحة، فقد لا يمتلكون الكفاءات المناسبة لأداء دورهم الاجتماعي، بسبب طبيعته المتميزة عن سلوك الإدارة التجارية البحتة، ولهذا تحدد

المهن مجموعة أساسية من الكفاءات المهنية التي تمكّن الأفراد من أداء وظائفهم المجتمعية والعمل لصالح الفرد والمجتمع [١٣].

وأشارت المؤسسة الأوروبية لتطوير الإدارة EFMD، لضرورة أن يكون لدى المدرسة فهم واضح لدورها فى إعداد الفرد المسؤول عالميًا، نظرًا لمساهمتها في الأخلاق والاستدامة، بحيث ينعكس هذا الفهم في مهمة المدرسة واستراتيجيتها وأنشطتها، وأن يكون هناك دليل على أن مساهمة المدرسة تنعكس في أنشطتها العادية، والتي تغطي التعليم والبحث والتفاعل مع الشركات والمديرين والتواصل مع المجتمع وعملياتها الخاصة[١٤]. الأمر الذى يتطلب استراتيجية منفصلة حول الإدارة المسؤولة من خلال سرد الالتزامات الرسمية للمدرسة نحو الأخلاقيات والمسؤولية والاستدامة، بما يوفر للطلاب فهمًا لتأثير الاستدامة والأخلاق وإدارة المخاطر على القرارات وأداء الأعمال، ومن هنا بدأ طرح التساؤلات حول الكفاءات التي يحتاجها المديرون المسؤولون لإنشاء مثل هذه الكفاءات، حيث تتضح الحاجة إلى مزيد من البحث لبناء أساس متين لنهج فعال قائم على الكفاءة للإدارة المسؤولة وتثقيف المديرين لإتقان مهارات الإدارة المسئولة.

ومما تقدم يتضح أهمية إتباع منظور مستدام في القيادة المدرسية، من خلال تطبيق ممارسات القيادة المستدامة في الإدارة المدرسية، والتي تضطلع بأدوار حيوية ومسؤولة في المجتمع وهى الأولى بتطبيق ممارسات القيادة المستدامة، والتى تعكسها الإدارة المسؤولة كمدخل تطويرى، من المهم إتباع مبادئها فى القيادة المدرسية، ومن هنا؛ فعلى نفس القدر من الأهمية يمكن أن تسهم الإدارة المسؤولة من خلال مفهومها ومبادئها فى تعزيز ممارسات القيادة المدرسية المستدامة، ومن ثم تقييم ما إذا كانت الممارسات القيادية التي يتبعها مديرو المدارس تتسق مع مبادئ الإدارة المسؤولة أم لا، ومن هنا تسعى الدراسة الحالية لتبنى الإدارة المسؤولة كمدخل لتعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر.

مشكلة الدراسة

يمكن عرض ملامح الإحساس بالمشكلة من خلال عدة مصادر، أبرزها: الرجوع إلى بعض الدراسات السابقة؛ فمن خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة اتضح قلة الدراسات التي أجريت عن موضوع الإدارة المسؤولة في مصر ويسري هذا الأمر على الدراسات التي أجريت في القطاع التعليمي والتي أجريت خارجه. وفي مصر بشكل خاص لا تتوافر أي دراسات سابقة – في حدود علم الباحث – أجريت عن موضوع الإدارة المسؤولة فى علاقتها بالقيادة المستدامة للمدرسة.

ويلاحظ أنه لم تتعرض أيا من الدراسات العربية لقضايا الإدارة المسؤولة على مستوى التعليم قبل الجامعى؛ عدا دراسة واحدة عربية تناولت موضوع الإدارة بالمسئولية وهى بعنوان:" الإدارة بالمسئولية :مدخل لتطوير إدارة مؤسسات التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠"[١٥]. وعلى حد علم الباحث ، تم إجراء دراسة لمعالجة أسس الإدارة المسؤولة RME في سياق كليات إدارة الأعمال المصرية، حيث أكد مؤلفو هذه الدراسة عدم وجود أي تطبيق منهجي لـ تعليم الإدارة المسؤولة RME في عينة كليات إدارة الأعمال. على عكس ما يحدث في كليات إدارة الأعمال الغربية كما أكده قضايا المسؤولية العالمية، مثل تغير المناخ والبطالة والفساد والبصمات الكربونية، لم يتم إعطاؤها مساحة في المناهج الدراسية التي تدرس في كليات الأعمال المصرية في عينتها، علاوة على ذلك، يعطي الأكاديميون هناك الأولوية لقضايا البحث المتعلقة بالأعمال ويستبعدون الجوانب الاجتماعية والثقافية من أجندتهم البحثية[١٦].

ومن ناحية أخرى تشير الخطة الاستراتيجية القومية للتعليم قبل الجامعي، في إطار تحليلها لمؤشرات السياق الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للتعليم قبل الجامعي في مصر، إلى بعض جوانب القصور، مثل: غياب نظام مؤسسي متكامل للمتابعة والتقويم، ورغم أن هناك العديد من الإدارات التي تقوم بعناصر من المتابعة والتقويم لكنها تعمل في غياب كامل للتنسيق، إضافة إلى غياب المحاسبية والشفافية في النظام التعليمي(١٧).

بينما أشارت إحدى الدراسات إلى أن واقع القيادة المدرسية فى مصر ، يشوبه العديد من جوانب القصور، تشمل(١٨):

- **غياب رؤية ورسالة مشتركة للمدرسة.**
- **سيادة ثقافة المركزية على مستوى المدرسة.**
- **العزوف عن استخدام المداخل المستحدثة في قيادة المدرسة.**
- **ضعف مشاركة الأطراف المعنية في صنع واتخاذ القرارات المدرسية.**
- **افتقار المدارس المصرية إلى إتباع أسلوب فرق العمل، وغياب العمل الجماعي التعاوني بين أعضاء المجتمع المدرسي.**
- **افتقار المدارس المصرية إلى ثقافة تنظيمية تدعم القيم الإيجابية.**

إضافة إلى نقص البرامج التدريبية التي توجه للمديرين ، وغياب الأساليب الإدارية الحديثة، وضعف قنوات الاتصال بين أفراد المجتمع المدرسي وأصحاب المصالح، والفردية في اتخاذ القرارات وقلة إتاحة الفرص لمشاركة الأفراد والعاملين، إضافة إلى عجز هذه الإدارات بمحتواها وأساليبها وأدواتها الراهنة عن فتح الطريق أو التمهيد للتطورات التعليمية المنتظرة والمطلوبة مستقبلا، وكثرة الأعباء والمسئوليات التي يواجهها المديرين، وافتقار الإدارة المدرسية للتوجيه والمتابعة الفعالة المستمرة من أجل تصحيح المسار، وتعديل ما يقع من انحرافات في المدرسة(١٩).

وتواجه المدارس العديد من التحديات التى تفرض على المديرين والقيادات التخلص من السلوكيات والممارسات التقليدية غير المسؤولة، والتي تعودوا عليها في مجابهة كل ما يدور حول المدرسة، والتعامل معها بفكر جديد وأساليب حديثة ومتنوعة ترتكز على المشاركة والحوار وتحويل بيئة المدرسة إلى بيئة نشطة متفاعلة مع واقعها المحلي والعالمي وتواكب التغيرات العالمية، ومن هذه المشكلات: الجمود والتعقيد والميل نحو المحافظة على صيغ تشريعية ثابتة، وبخاصة فيما يتعلق بالجوانب الإدارية، وقصور الإدارة المدرسية في أداء كفاياتها ومهامها، كما أن هناك غيابا لمفهوم القيادة التعليمية، إضافة لمعاناة المديريات والإدارات التعليمية من الترهل الشديد، وضعف الإنتاجية، وسوء جودة الخدمة بشكل مثير للانتباه(٢٠)، وهو ما يعنى ضعف مستوى الإدارة المسئولة للقيادة المدرسية فى مصر، فى مجالات اتخاذ القرار بشكل عام والأخلاقى بشكل خاص ، وضعف الشعور بالمساءلة ، وضعف الروابط بين المدرسة ومختلف أصحاب المصالح، وصولا لتدنى وتقليدية نظم الحوافز وتدنى مستوى الإنتاجية.

ومن ناحية أخرى، قام الباحث بإجراء بعض المقابلات الشخصية(*)مع عددًا من مديري المدارس والمعلمين في المدارس التي يعمل بها هؤلاء المديرون، وركزت على تحديد مدى الوعي بمفهوم الإدارة المسؤولة ومدى

(*) أنظر ملحق رقم (١) استمارة المقابلة ، ص ١٠٩.

ممارستها بشكل رسمى، وما إذا كانت الجوانب المختلفة للإدارة المسؤولة يتم أخذها بعين الاعتبار هناك أم لا. وتم استخدام استمارة مقابلة شبه مقننة تضمنت بعض التساؤلات المرتبطة بهذا الموضوع. وقد أبرزت نتائج التحليل إلى أن أغلب المشاركين بنسبة (٦٩%) ليس لديهم إلمام بمفهوم الإدارة المسؤولة أو لم يسبق لهم أن سمعوا بهذا المفهوم. كما تبين من هذه النتائج إجماع المشاركين بنسبة (٩٢%) على عدم وجود تطبيق رسمى لمبادئ الإدارة المسؤولة في مدارسهم. كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن الجوانب المختلفة لمبادئ وممارسات الإدارة المسؤولة لا تحظى بالاهتمام الكافي من وجهة نظر من أجريت معهم المقابلات الشخصية، كما أكدت معظم الاستجابات على أهمية الوعى بمفهوم الإدارة المسؤولة، ومشاركة المعلمين والإداريين وأصحاب المصالح فى اتخاذ القرارات الأخلاقية، وتعزيز الشعور بالمساءلة، ودعم الروابط بين المدرسة وأصحاب المصالح بالمجتمع، ودعم نظم توفير الحوافز والإنتاجية بالمدرسة.

ويتضح مما سبق أن القيادة المدرسية بمصر تواجه تحديات كثيرة تحد من تمتعها بالاستدامة، والتى تنعكس فى ضعف ممارسات القيادة المستدامة بالمدرسة المصرية، ومن ثم تتضح الحاجة للتاكد مما إذا كانت ممارسات القيادة المستدامة تتم على أرض الواقع بالشكل المناسب، مما يستلزم إيجاد مدخل إدارى حديث يعمل على تعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر، ويعد مدخل الإدارة المسؤولة من أفضل المداخل الادارية المناسبة لتعزيز القيادة المدرسية المستدامة.

وفي ضوء ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتى: كيف يمكن تعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر باستخدام مدخل الإدارة المسؤولة؟. ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ما الأسس النظرية للإدارة المسؤولة بالمدارس والقيادة المستدامة لها؟.
- ما نماذج بعض الدول فى مجال تعزيز القيادة المدرسية المستدامة للمدرسة باستخدام الإدارة المسؤولة؟
- ما واقع تعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر باستخدام مدخل الإدارة المسؤولة؟
- ما الإجراءات المقترحة لتعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر باستخدام مدخل الإدارة المسؤولة؟.

منهج الدراسة

استخدم البحث المنهج الوصفى، حيث يفيد البحث فى وصف وتحليل الإدارة المسؤولة كمدخل لتعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر، فى ضوء الفكر الإدارى المعاصر، وتحليل نماذج بعض الدول فى مجال تعزيز القيادة المدرسية المستدامة باستخدام الإدارة المسؤولة، والتوصل إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر باستخدام مدخل الإدارة المسؤولة.

واستنادا لما سبق، يسير البحث بعد الإطار العام له تبعا للخطوات التالية:

١- تحديد الإطار النظرى للبحث، متضمنا الأسس النظرية للإدارة المسؤولة بالمدارس والقيادة المستدامة لها، من خلال الأدبيات والدراسات السابقة فى هذا المجال.

٢- توضيح نماذج بعض الدول فى مجال تعزيز القيادة المدرسية المستدامة للمدرسة باستخدام الإدارة المسؤولة.

٣- الوقوف على واقع تعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر باستخدام مدخل الإدارة المسؤولة.

٤- استخلاص أهم الإجراءات المقترحة لتعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر باستخدام مدخل الإدارة المسؤولة.

أهداف الدراسة

تتجه الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ – تحديد الأسس النظرية للإدارة المسؤولة بالمدارس والقيادة المستدامة لها.

٢ – وصف وتحليل نماذج بعض الدول فى مجال تعزيز القيادة المدرسية المستدامة للمدرسة باستخدام الإدارة المسؤولة.

٣ – رصد واقع تعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر باستخدام مدخل الإدارة المسؤولة.

٤ – الوصول لمجموعة من الإجراءات المقترحة لتعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر باستخدام مدخل الإدارة المسؤولة.

أهمية الدراسة ومبرراتها

تنبع أهمية الدراسة من الاعتبارات الآتية:

١) تقدم هذه الدراسة إضافة ثرية إلى أدبيات الإدارة المسئولة في علاقتها بالقيادة المدرسية المستدامة؛ نظرا لندرة الدراسات العربية – على حد علم الباحث – والدراسات الأجنبية بشكل عام التى تناولت الإدارة المسؤولة كمدخل لتعزيز القيادة المدرسية المستدامة، وذلك من خلال تقديم خبرات لبعض الدول في مجال تعزيز القيادة المدرسية المستدامة باسنتخدام الإدارة المسؤولة.

٢) كما تعمل الدراسة على إثراء الأدبيات المكتوبة باللغة العربية التى تتناول هذا الموضوع، حيث تساهم الدراسة الحالية فى سد الفجوة بين الإدارة المسؤولة والقيادة المدرسية المستدامة في قطاع التعليم قبل الجامعى، حيث كانت الدراسات حول الإدارة المسوؤلة فى تعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر محدودة أن لم تكون معدومة حتى الآن.

٣) تفيد هذه الدراسة في الكشف عن واقع تعزيز القيادة المدرسية المستدامة في مصر باستخدام الإدارة المسؤوولة؛ وتعرف معوقات تحققها في المدرسة المصرية، وتذليل هذه الصعوبات لإحداث الجودة المنشودة بمدارس التعليم قبل الجامعى، ومن ثم تحسين نواتج تعلم الطلاب الأمر الذى يساهم في توفير الكفايات للإدارة المسؤولة للمدرسة اللازمة للتصدى لمتغيرات هذا العصر.

٤) يمكن أن يستفيد المسئولون عن الإدارة المدرسية في مصر من هذه الدراسة في إعداد برامج للتنمية المهنية الملائمة لتنمية مهاراتهم وكفاياتهم في مجال تطبيق المداخل الإدارية الحديثة وفى مقدمتها الإدارة المسؤولة في تعزيز ممارسات القيادة المدرسية المستدامة في مصر.

حدود الدراسة

تناولت الدراسة الحالية العديد من الحدود المرتبطة بالموضوع على النحو التالى:

أ – الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة الحالية على بعض القضايا ذات العلاقة بين الإدارة المسؤولة والقيادة المدرسية المستدامة، من خلال: المشاركة فى: اتخاذ القرار الأخلاقى، وتعزيز الشعور بالمساءلة، وتعزيز الشراكة والتعاون بين المدرسة وأصحاب المصلحة بالمجتمع، ودعم نظم توفير الحوافز والإنتاجية.

ب – الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة الحالية على نماذج بعض الدول على النحو الآتى:

١ – النموذج الصينى: حيث يعد النموذج الصينى في مجال الاستدامة من أكثر التجارب العالمية، تقدمًا فى أعقاب مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية فى عام ١٩٩٢ نشرت الحكومة الصينية أجندة الصين ٢١ وهى تقرير رسمى عن السكان والبيئة والتنمية فى الصين فى القرن الحادى والعشرين كوثيقة تضم برنامجًا لتوجيه التنمية الاجتماعية والاقتصادية فى البلاد، والتى مثلت مؤشرًا لبداية عملية التنمية المستدامة فى الصين.

٢ – النموذج الأسترالي: حيث يعد النموذج الأسترالي واحدًة من ١٩٣ دولة اعتمدت خطة العام ٢٠٣٠ في سبتمبر ٢٠١٥، كما أبلت أستراليا جيدًا في تحسين الصحة (الهدف ٣ من أهداف التنمية المستدامة)، والتعليم (الهدف ٤)، وتحاول فى الحد من انبعاثات ثاني أكسيد الكربون (الهدف ١٣) والنفايات وتدهور البيئة (الهدف ١٢ و١٤ و١٥)، ومعالجة عدم المساواة الاقتصادية.

٣ – النموذج السنغافورى:

حيث يعد من أفضل النماذج الدولية في استدامة خطط التنمية، حيث تبنت مبادرات الإصلاح الإستراتيجي التي ترمي إلى توسيع نطاق المبادرة الخاصة، وتحسين المهارات، وزيادة القدرة التنافسية، وترشيد القطاع العام، واتخاذ إجراءات إيجابية مساعدة للنمو، والارتقاء بالقاعدة المعرفية وبالبنية التحتية،وهدفت إلى أن يكون البلد متطورًا في قطاع الصناعات التحويلية، واتسمت بتشجيع الأفراد على الابتكار وتحسين قدرة الشركات على توسيع القاعدة الاقتصادية وأصبح المورد الوحيد الذي يعتد به في سنغافورة هو القوى العاملة.

ويرى الباحث أن هذه النماذج تقدم إطارًا فريدًا لتحقيق التنمية خلال فترة زمنية وجيزة والتخلص من الفقر المدقع انطلاقًا من أسس متواضعة، الأمر الذى جعل هذه الخبرات الدولية فى التقدم والصعود كقوى اقتصادية كبرى ذات أهمية عالمية ومغزى خاص للدول النامية ومنها مصر، ولكونها مثالاً يحتذى به ومقاربة مغايرة، تستحق دراسات معمقة لاستخلاص النماذج والدروس التى يمكن للدول النامية الاستفادة منها.

مصطلحات الدراسة

١ – الإدارة المسؤولة (Responsible Management):

يستند تعريف الإدارة المسؤولة من رؤي مختلفة تتضمن وجهات نظر الطلاب، والممارسات الإدارية المسؤولة، حيث تم تصور الإدارة المسؤولة على أنها تنبثق من جديد من الممارسات الانعكاسية الأخلاقية لكل مدير، إضافة إلى إشتراك مختلف المحاولات لتعريف الإدارة المسؤولة حول تصور مفاهيمي متكامل يسهم في إعادة التوازن للمجتمع (٢١).

ومع ذلك، فإن الموضوع المشترك الذي يتم تشغيله من خلال معظم التعريفات هو أن الإدارة المسؤولة RL تتضمن موازنة الاحتياجات والاهتمامات بين أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين. ولتحقيق ذلك، يحتاج القادة المسؤولون إلى تطوير العلاقات مع أصحاب المصلحة الذين يضعون أنفسهم كأعضاء متكاملين في المجتمع ينتمون إليه ويهتمون به، ولذا تتعدد الأدوار المتنوعة التي يتعين على القادة المسؤولين القيام بها من أجل نسج بناء شبكة من الإدماج داخل المجتمع وبناء علاقات مستدامة تقوم على القيم الأخلاقية السليمة التي تهدف إلى خدمة غرض مشترك(٢٢).

ومن ناحية أخرى، أوضح بليس وماكPless&Maak استناد مفهوم الإدارة المسؤولة (RL) على عدة عوامل ، وهى: العوامل الفردية مثل القيم والفضائل واتخاذ القرار الأخلاقي؛ العوامل التنظيمية مثل الثقافة التنظيمية والروابط مع المسؤولية الاجتماعية للشركات (CSR)؛ والعوامل المؤسسية التى تشمل السياق المجتمعي والثقافي والتي تشمل مسافة السلطة والجماعية والتوجه الإنساني؛ وتشير جميعها إلى مدى اعتبار الاهتمامات الاجتماعية جزءًا من الممارسة الثقافية. كما أنها تتضمن موازنة الاحتياجات والاهتمامات بين أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين، ولتحقيق ذلك، يحتاج القادة المسؤولون إلى تطوير العلاقات مع أصحاب المصلحة الذين يضعون أنفسهم كأعضاء متكاملين في المجتمع ينتمون إليه ويهتمون به(٢٣). ومن هنا تتعدد الأدوار المتنوعة التى يتعين على القادة المسؤولين القيام بها من أجل بناء علاقات مستدامة تقوم على القيم الأخلاقية وأغراض مشتركة.

ومن ناحية أخرى يتميز التعريف الشامل للإدارة المسؤولة من خلال استناده إلى تنمية القيم الأخلاقية، والمهارات الناعمة، والتفكير المنهجي، والرؤية المشتركة التي تتسم بالاحترام والمشاركة والشمول، كما إن الإدارة المسؤولة جزء لا يتجزأ من ممارسات المنظمات، وتمكين أصحاب المصلحة، من خلال الاعتماد على التعلم والتحسين المستمر، حيث يشمل تصور أصحاب المصلحة وجهات النظر القائمة على الموارد والسوق ، وهو ما يشير إلى أي شخص يتأثر بإجراءات المنظمة، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر(٢٤).

ويقصد بالادارة المسؤولة في الدراسة الحالية: "بأنها تشير إلى ممارسات الممارسين الإداريين للإدارة المسؤولة والتي تتميز بتضمين الاستدامة والمسؤولية والأخلاق بعمق في عمل كل مدير، من خلال تعزيز دوره فى المشاركة فى اتخاذ القرار الأخلاقى، وتعزيز الشعور بالمساءلة، والشراكة والتعاون بين المدرسة وأصحاب المصلحة بالمجتمع، ودعم نظم توفير الحوافز والإنتاجية.

٢ – القيادة المدرسية المستدامة (sustainable school leadership):

تعرف القيادة المستدامة بأنها: القيادة التي تعتمد بشكل أساسي على تطوير المدرسة من خلال التعلم المستمر إذ أن الهدف منها هو تحقيق ميزة تنافسية مستدامة وتوجيه المسار نحو التحسين المستمر من خلال عملية التعليم المستمر والتكيف مع المتغيرات بشكل أفضل من المنافسين[٢٥].كما ترتكز القيادة المستدامة على الأصالة والإنفتاح وهي متاحة للجميع وينبغي دعم جميع أعضاء المجتمع المدرسي ورعايتهم في عملية تطوير إمكانياتهم القيادية الخاصة، وتهدف القيادة المستدامة على وجه التحديد إلى خلق وتعزيز العلاقات المتبادلة بين أعضاء المجتمع المدرسي، واستدامة العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسى والمجتمع المحلى[٢٦].

وتعرف القيادة المدرسية المستدامة بأنها: تلك القيادة المدرسية التى تتطلب القدرة على التطوير والتواصل ووضع رؤية لتحسين المدرسة والتي تحشد طاقات أعضاء متباينين من الموظفين حول أهداف مشتركة، ويجب أن تشمل المعلمين والموظفين المساعدين وحتى سكرتير المدرسة، وبإشراك المعلمين وأولياء الأمور والطلاب وغيرهم للمشاركة في تكوين الرؤية، وتشجيعهم على الانضمام إلى الجهود المبذولة لجعل الرؤية حقيقة واقعة[٢٧].

ومن ناحية أخررى، تعرف القيادة المستدامة على أنها منظور إداري يهدف إلى زيادة الفاعلية والنتائج المتحققة بالمدرسة، وتقليص التنقل غير المرغوب للموظفين. ويتمثل الهدف الرئيس للقيادة المستدامة في إحداث التوازن ما بين الاهتمام بالأفراد، والعوائد المالية، والبيئة خلال فترة وجود المنظمة [٢٨]. بينما يعرف "سيمانسكين وآخرون.Simanskiene &Others القيادة المستدامة بالمدرسة على أنها المسئولية عن الأفراد والمجموعات والمنظمات والمجتمع استنادًا إلى مبادئ الاستدامة البيئية والاجتماعية والاقتصادية في سياق المجموعة، والمنظمة، والمجتمع من خلال ترويج وتطبيق أفكار الاستدامة ونشر مبادئ التنمية المستدامة استنادًا إلى التدريس والتعلم والتعبير الذاتي الإنساني وحماية البيئة[٢٩]. كما اقترح "هارجريفز Hargreaves تعريفا للقيادة المستدامة في البيئة التعليمية على أنها تلك القيادة التي تعمل على تنمية التعلم المتعمق بطريقة لا تؤذي بل تُحدث تأثيرات إيجابية لكافة المعنيين بالأمر في الوقت الحاضر ومستقبلاً[٣٠].

وفي الدراسة الحالية تُعرف القيادة المدرسية المستدامة على أنها ذلك التوجه القيادى المعاصر، والذى يمكن تطبيقه في إطار البيئة المدرسية يركز على الممارسات التي من شأنها تحقيق استدامة المدارس كمؤسسة اجتماعية فاعلة اجتماعياً من خلال التركيز على استدامة التعلم والنجاح، وتنمية المهارات القيادية لدى الآخرين مثل المعلمين وطاقم العمل بغرض استدامة القيادة، والعمل على نشر وتوزيع القيادة ومهامها وأدوارها بين كافة أعضاء المجتمع المدرسي، والعمل على الحفاظ على الموراد والبيئية والبشرية بدلاً من استنزافها، وتحقيق العدالة، والتعلم من دروس الماضي وإتباع منظور طويل الأمد.

الدراسات السابقة

رغم الاهتمام الأكاديمي والبحثي بقضايا الإدارة المسؤولة والقيادة المدرسية المستدامة، إلا أن هناك ندرة في الدراسات العربية التى تتناول الإدارة المسؤولة، فحتى الآن، تم تطوير أدب القيادة المسؤولة في الغالب من منظور غربي، علاوة على ذلك، كما لا يوجد سوى عدد قليل من الدراسات حول هذا الموضوع

والقليل جدًا من التركيز على السياق الآسيوي، فى حين اهتمت بعض الأدبيات الأكاديمية والبحثية الأجنبية بدراسة قضايا القيادة المستدامة.

وسوف يتم عرض الدراسات السابقة من الأقدم للأحدث – عربية وأجنبية – وذلك على النحو الآتى:

١– دراسة " تورهان (Turhan, 2010)" [٣١]، التى استهدفت إجراء تحليل لقيادة العدالة الاجتماعية والعدالة الاجتماعية بناءً على الأدبيات ومراجعة أدوار ومسؤوليات مديري المدارس المتعلقة بقيادة العدالة الاجتماعية. أولاً ، تم وضع تعريف واسع لمفهوم العدالة الاجتماعية. كما تم فحص مفهوم قيادة العدالة الاجتماعية وتم تحليل هذا النوع الجديد من القيادة وعلاقاته مع الأنواع الأخرى من القيادة، ومناقشة أدوار ومسؤوليات مديري المدارس المتعلقة بقيادة العدالة الاجتماعية لإنشاء مدارس عادلة اجتماعيًا.

واستخدمت الدراسة الأسلوب التحليل الوصفى، وتوصلت الدراسة إلى أن ضمان العدالة الاجتماعية في المدارس على أنه وثيق الصلة بالسلوكيات القيادية لمديري المدارس، كما تقع مسؤولية ضمان وتعزيز العدالة الاجتماعية في مثل هذه البيئة الاجتماعية على عاتق مديري المدارس، مما يعد القيام بأدوار قيادية لمسؤولي المدارس من أجل العدالة الاجتماعية أمرًا مهمًا للغاية بالنسبة للمعلمين لفهم مفهوم العدالة الاجتماعية وإظهار السلوكيات المناسبة، كما أوصت الدراسة للحاجة إلى دراسات تتعلق بالأدوار القيادية لمديري المدارس لضمان العدالة الاجتماعية.

٢– دراسة ميلينكوفا "(Melnikova, 2012) " [٣٢]: تمثل الهدف من هذه الورقة البحثية في تصميم نموذج لتنمية القيادة المستدامة في المدارس بلتوانيا بحيث يضمن تنمية الكفايات القيادية اللازمة في مختلف المراحل من وظيفة القيادة. وتم تنفيذ هذه الورقة البحثية باستخدام منهج التحليل النظري لنظام تطوير القيادة المدرسية واستند هذا التحليل إلى نظرية ما بعد الحداثة التي تؤكد على دور قائد المدرسة كميسر للتغيير، وكمعزز للتعلم التنظيمي الذي يُحسن قدرات المدرسة في مجال إيجاد عمليات تعلم ذكية بطريقة تعمل على زيادة الفاعلية التنظيمية، والقدرة على التحسين المستمر جنباً إلى جنب مع الاعتماد على نظرية تعلم الكبار والتي وفقاً لها يجب أن يستند تدريب وتنمية قادة المدارس إلى توصيف واضح لأهداف العملية التعليمية بشكل عام وعمليات المتابعة في المدرسة كمنظمة متعلمة بشكل خاص وهي الفكرة التي رأى المؤلف أنها يجب أن تشكل معالم برامج تطوير القيادة فيما يتعلق بالمحتوى، والطرق والنماذج... الخ. واستناداً إلى هذه المنهجية تم إعداد نموذج مقترح يتضمن رؤية المدرسة ومسئوليات قيادة المدرسة ويربط ما بينها وما بين مراحل الوظيفة القيادية والعمليات اللازمة لتحقيق نظام لتنمية القيادة المدرسية المستدامة.

٣– دراسة "خاتاجابور(KhataJabor, 2012)" [٣٣]: تمثل الهدف الرئيسي لهذه الورقة البحثية في تحديد كيف يمكن تطبيق وإدارة مبادئ القيادة المستدامة في المدارس التقنية والمهنية. واعتمدت البحث على منهج بحثي وصفي تحليلي معتمد على مراجعة الأدبيات كآلية لجمع البيانات اللازمة للدراسة. حيث تم الحصول على عدد من المقالات وثيقة الصلة من الدوريات الرئيسة في هذا المجال باستخدام محركات البحث الرئيسية. كما تم تحليل المعلومات المستمدة من الكتب الدراسية ومقالات الدوريات، ووقائع المؤتمرات، وغيرها لأغراض البحث.

وقد توصل البحث إلى تحديد عدد من المبادئ الرئيسية التي يجب تطبيقها لتنفيذ القيادة المستدامة في المدارس المهنية والتقنية وهى: (١) أن تعمل القيادة المستدامة على إيجاد والحفاظ على التعلم المستدام. (٢) تشجع وتضمن القيادة المستدامة النجاح عبر الوقت. (٣) تعمل القيادة المستدامة على استدامة قيادة الآخرين. (٤) تركز القيادة المستدامة على قضايا العدالة الاجتماعية. (٥) تعمل القيادة المستدامة على التطوير بدلاً من استنزاف الموارد البشرية والمادية. (٦) تعلم على تنمية التنوع والقدرات البيئية. (٧) تطبق القيادة المستدامة الانخراط النشط في القضايا البيئية. وعلاوةً على ذلك بينت البحثوجود عدة متطلبات لابد من تحقيقها لكي يتم تطبيق القيادة المستدامة بنجاح وهي: توافر القيادة الإدارية الفعالة، وممارسة القيادة التحويلية، وممارسة القيادة التشاركية، وممارسة القيادة التعليمية.

٤- دراسة "ويليامز(Williams, 2013) " [٣٤]: ركز هذه البحث على تحديد العوامل الميسرة والمعيقة لتطبيق القيادة المستدامة في المدارس. ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام منهجية بحثية إثنوجرافية قائمة على جمع البيانات الكيفية. وقد تم تطبيق البحث من خلال إجراء مجموعة من المقابلات الشخصية مع قادة بعض المدارس والذين حاولوا تطبيق القيادة المستدامة. وقد بينت نتائج البحث وجود العديد من المعوقات التي حدت من قدرة المنظمة التعليمية على الوفاء باحتياجات متعلميها وأعاقت تطبيق القيادة المستدامة. وقد وُجد أنه من خلال تطبيق القيادة الموزعة أمكن تذليل عدد من الصعوبات وأتاحت تحقيق نمو القيادة وحققت الاستقرار في المدارس.

٥- دراسة عيداروس، ٢٠١٤[٣٥]: إن تزايد الاهتمام الدولي حيال احترافية تطوير مؤسسات التعليم العام يتوافق والمتطلبات الوطنية والمقتضيات العالمية، يقتضي إعادة النظرة العلمية المنهجية في طرائق بناء الإستراتيجيات المدرسية الداعمة لأبعاد التميز التنظيمي، لذا؛ فجودة أداء القيادات المدرسية تتأتى من تمازج البرامج التدريبية الأولية والتنصيبية وأثناء الخدمة بما يصقل القدرات القيادية للمدراء، مع اتساق الرسالة المؤسسية ومضامين الفعاليات التنظيمية ومعايير ضمان الجودة والاعتماد والمقتضيات الوطنية والدولية، وهدف البحث للتوصل لأهم ملامح التصور المقترح حيال إرساء احترافية التدريب القيادي لمدراء المدارس بما يدعم التميز التنظيمي بمؤسسات التعليم العام بالسعودية، وانتهج البحث المنهج الوصفي، مع الاستعانة بأسلوب دلفي في الدراسة الميدانية، وتوصل البحث الحالي للعديد من النتائج المتعلقة ببنية التدريب القيادي للمدراء، وأهم الممارسات التطبيقية الداعمة للتميز التنظيمي. كما توصل للعديد من المقترحات، التي من أهمها: استدامة التحديث والتطوير لبرامج التدريب القيادي، ويتم ذلك من خلال: استخدام ما يسمى النمذجة التنموية في برامج التدريب القيادي لمدراء المدارس والتصميم العلمي للوحدات التدريبية الداعمة لقدرات المدراء في برامج التدريب الأولية والتنصيبية وأثناء الخدمة.

٦- دراسة كوك (Cook, 2014)[٣٦] : التى هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهمية القيادة المستدامة والحاجة إليها وكيف ينظر المعلمون إلى القيادة المدرسية المستدامة وعناصرها اللازمة للوصول إلى قيادة مدرسية مستدامة. ولتطبيق البحثتم الاستعانة بمنهج بحثي مسحي يعتمد على أداة استبيان تم إعداده على أساس المعايير التي قدمها الاتحاد المشترك بالولايات للترخيص لقادة المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية والذي يقيس بعض ممارسات القيادة المستدامة. وقد تم تطبيق البحث على عدد من مديري المدارس الأمريكية وبعض الطلاب السابقين في برنامج إعداد المديرين بالجامعة. وقد بينت نتائج

البحثأن المشاركين فيها قد عبروا عن أهمية القيادة المستدامة والحاجة إليها من أجل الحفاظ على النمو الأكاديمي للطلاب والنمو المهني للمعلمين. كما لم ينظر المشاركون إلى القيادة المستدامة باعتبارها الحفاظ على القيادة الحالية عبر الوقت كما رأى المشاركون أن القيادة المستدامة تتضمن القيادة المشاركة في صنع القرار في مجتمع للتعلم والذي من شأنه تيسير تنمية المهارات القيادية وتنمية القدرة على فهم جوانب التعقيد والتحديات المرتبطة باستدامة القيادة عبر الزمن.

٧- دراسة " Suriyankietkaew ، ٢٠١٦[٣٧]: التى تمثل الهدف من هذه الورقة البحثية في تحديد تأثيرات القيادة المستدامة على رضا العملاء. وقد اعتمد تصميم البحث على مدخل ميداني كمي باستخدام مسح عبر الأقسام ومطبق على عينة طوعية مؤلفة من ٤٤٠ من مديري الأعمال لقطاعات صناعية متنوعة في تايلاند. وقد تم تبني نموذج القيادة المستدامة كإطار نظري موجه للبحث اعتماداً على نموذج "افري" و"بريجستنر". وقد بينت نتائج البحثأن ١٦ من أصل الممارسات الثلاث والعشرين المحددة في نموذج "افري" و"بريجستنر" ترتبط على نحو دال بتحسين الرضا لدى العملاء. وبينت نتائج تحليلات الانحدار المتعددة أن الرؤية القوية والمشاركة، والإبداع، وانخراط طاقم العمل، والجودة المرتفعة ترتبط على نحو إيجابي وكما كان متوقعاً برضا العملاء.

٨- دراسة (غانم، ٢٠١٦)[٣٨]: التى هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق "القيادة المستدامة في جامعة مدينة السادات بجمهورية مصر العربية، باعتباره مدخلاً لتطوير التعليم الجامعي، وذلك من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس، وبشكل أكثر تحديداً، يركز البحث على رصد درجة تطبيق القيادة المستدامة، وما إذا كان هذا الواقع يختلف باختلاف الشخصية للمشاركين في البحث (الجنس، والمرتبة العلمية، والتخصص).

وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال المسح بالاستبيان على عينة من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بجامعة السادات. ولجمع البيانات، تم إعداد استبيان لواقع ممارسات القيادة المستدامة استناداً إلى الأدبيات المتاحة في موضوع البحث، وبخاصة نموذج "إفري" و"بريجستنر" كإطار عمل نظري موجه للبحث. واستنادا لهذا النموذج، تم إعداد الاستبيان بحيث يشمل الممارسات ال٢٣ التي حددها "إفري" و"بريجستنر". وقد تم تحليل البيانات باستخدام الإحصائيات الوصفية (المتوسطات والانحرافات المعيارية) والاستدلالية (تحليل التباين أحادي الاتجاه) باستخدام برمجية .SPSS وقد توصلت الدراسة إلى أن تطبيق القيادة المستدامة في جامعة مدينة السادات كانت بدرجة "متوسطة"، وعدم وجود فروق دالة في تصورات أعضاء هيئة التدريس باختلاف المتغيرات الشخصية: الجنس، والمرتبة العلمية، والتخصص. ومن المتوقع أن تكون لنتائج البحث أهمية تطبيقية في مجال تعزيز الجهود المبذولة لتطوير التعليم الجامعي في جمهورية مصر العربية.

٩- دراسة (Zulkiffli&Latiffi ، 2016)[٣٩]: ركزت هذه الورقة البحثية على المراجعة النظرية لنماذج وممارسات القيادة المستدامة في مجال صناعة الإنشاءات. وقد اعتمدت البحثعلى منهج تحليلي نظري قائم على مراجعة الأدبيات المستمدة من الدوريات والكتب الخاصة بالقيادة المستدامة وأنماط القيادة في صناعة الإنشاءات. وتضمنت البحث مراجعة فوائد القيادة المستدامة والتي يمكن تحقيقها في المنظمات في قطاع التشييد والبناء. وقد توصلت البحث إلى أن القيادة المستدامة يمكن النظر إليها على أنها نوع

من القيادة التي تعمل على إيجاد طريق مستدام للتأثير على البشر والاضطلاع بالمسئولية نحو الأفراد، والمجموعات، والمنظمات، والمجتمع الأوسع. كما تقدم القيادة المستدامة أيضاً حل مستدام يمكن قبوله وتبنيه لمجموعة متنوعة من الصناعات المختلفة.

١٠- دراسة " نونيت وآخرون (Nonet &Others, 2016)" [٤٠]، التى استهدفت تقديم نهج عملي وتعريف لمفهوم الإدارة المسؤولة، كما تم تطويره من خلال مجموعة من مراجعة الأدبيات والنتائج التجريبية من بناء الخريطة الذهنية التي أكملها طلاب كلية إدارة الأعمال في برامج إدارة الخريجين الموجهة نحو المسؤولية.

واستخدمت الدراسة مدخل الأساليب النوعية، التى "تقدم طرقًا لاستكشاف مشكلة غامضة والتحقيق فيها وإنشاء فرضيات قابلة للاختبار بينما تقدم الأساليب الكمية طرقًا للتحقق من النتائج واختبار الفرضيات"، حيث تم اختيار هذه الطريقة لتقديم وسيلة للحصول على فهم تجريبي واسع النطاق للطريقة التي يفهم بها طلاب كلية إدارة الأعمال الإدارة المسؤولة. وتوصلت الدراسة لعدة مكونات كدلالة على الإدارة المسؤولة: الأهمية التي يوليها المستجيبون للمهارات الشخصية ، وتطوير المعرفة الرسمية والتفكير النقدي ، وفهم شامل وشامل للخط الأساسي الثلاثي للإدارة مع التطوير رؤية مشتركة لجميع أصحاب المصلحة، وأوصت الدراسة باجراء مزيد من البحث للمساعدة في فهم كيف يمكن للتعليم في كلية إدارة الأعمال أن يدعم الإدارة المسؤولة، وبحيث يتم تشجيع البحث الإضافي لفحص هذه الأسئلة وفهم المستويات المختلفة للتأثير الاجتماعي والسياق الذي يحتمل أن يؤثر على فهم الطلاب للإدارة المسؤولة.

١١- دراسة " سنغال وأخرون(Singhal&Others, 2017)" [٤١]، التى تهدف دراسة حالة معهد واحد من شمال الهند حاول اعتماد المبادئ الستة لمبادئ تعليم الإدارة المسؤولة PRME في تصميم المناهج الدراسية لدبلوم الدراسات العليا في الإدارة (PGDM). تعمل المقالة كأداة لمساعدة مؤسسات التعليم العالي (HEIs) التي تخطط لاعتماد PRME لأنها تشرح العمليات والتحديات والفوائد المترتبة على تنفيذ PRME في جميع أنحاء النظام.

واعتمدت الدراسة على أسلوب دراسة الحالة، من خلال تحليل حوالى ٦٠ مقالة تمت مراجعتها من قبل الأقران في مجال تعليم الإدارة المسؤولة لفهم الفئات المهمة حيث يمكن للمؤسسة الالتزام بتنفيذ التنمية المستدامة. يركز الجزء التالي من البحث على دراسة الإعلانات أو المواثيق أو المبادرات الخاصة بالتعليم العالي من أجل التنمية المستدامة. علاوة على ذلك ، تم بناء البحث الخاص بهذه المقالة على مناقشات حول تنفيذ PRME في تصميم نتائج تعلم الطلاب (SLOs) لتعليم الإدارة.

وأكدت الدراسة يواجه التعليم الإداري بشكل متزايد مطالب مجتمعية لكي يصبح عملاً مسؤولاً، لذلك ، أصبحت العديد من مؤسسات الإدارة منخرطة في دمج التنمية المستدامة كجزء من تعليم الإدارة المسؤولة في نظامها الأكاديمي. كان هذا أيضًا بسبب استخدام "الإدارة المسؤولة" كأحد المعايير المهمة في عملية الاعتماد الدولي وبالتالي أدى إلى قبول أكبر بين الجمهور المستهدف. تعتبر مبادرة مبادئ تعليم الإدارة المسؤولة (PRME) المدعومة من الأمم المتحدة حافزًا مهمًا لتحويل التعليم الإداري في هذا الاتجاه.

١٢- دراسة "سيركا وآخرون (Šircaa &Others, 2018)"[٤٢]، التى استهدفت تعرف طبيعة العلاقة بين الإدارة المسؤولة وتحديات الإدماج في بيئة مدرسية متعددة الثقافات في سلوفينيا، من خلال التركيز على

دمج أطفال الروما والمهاجرين في المدارس وتفعيل دور الشباب للمساعدة كمتطوعين، ووصف دور إدارة المدرسة المسؤولة تكييف بيئة التعلم مع مزيج معين من الطلاب وجعلها أكثر شمولاً. واعتمدت الدراسة الاسلوب التحليلى، وتوصلت الدراسة إلى تقسيم المشاكل ، التي قد تعيق إدماج أطفال المهاجرين وأطفال الروما في المدارس ، إلى ثلاثة مستويات: المستوى الوطني، الذى يتعلق بالسياسات الوطنية والتنسيق على مستوى الوزارات والمنظمات الحكومية وغير الحكومية الأخرى ، حل مشاكل عدم توافق السياسات والتدابير في مجال المشروع وكذلك تحسين استجابة السلطات المحلية والوطنية لمبادرات واقتراحات المنظمات العامة وغير الحكومية المختلفة. أما مستوى المدارس ومهارات، فتعتبر معرفة ومهارات جميع الأشخاص المعنيين أمرًا بالغ الأهمية، فى حين يتضمن مستوى الأفراد والمتطوعين المحتملين وخاصة عدم وجودهم.

وأوصت الدراسة بضرورة مواصلة المناقشات المفتوحة على المستوى الوطني، ودعوة ممثلي الوزارات المسؤولة والمنظمات الحكومية للمشاركة في مثل هذه الأحداث، تشجيع النقاش بين الهيئات العامة وغير الحكومية والوزارات، التأكيد على ضرورة تنسيق أنشطة مختلف الفاعلين على مختلف المستويات في مجال الدمج لأطفال الروما والمهاجرين في المدارس، وتحسين معرفة المعلمين والطلاب (مهنة التدريس) من الأغلبية العرقية بشأن القضايا المتعلقة بالأقليات (الروما والمهاجرون)، وزيادة اهتمام الشباب بالتطوع (اكتساب الكفاءات مدى الحياة والدورة التدريبية بها وكيفية التعامل مع مشكلة عدم قبول موضوعات المهاجرين والروما من قبل بيئة المجتمع.

١٣- دراسة عيداروس ، وآخرون، ٢٠١٩ [٤٣]: التى هدف للتعرف على الاطار النظري الذي يحكم تجويد الأداء المؤسسي مثل ماهية الأداء المؤسسي ومقومات الأداء المؤسسي، والتعرف على الإطار النظري الذي يحكم مدخل القيادة المستدامة ومفهومها ومبادئها ودور مدخل القيادة المستدامة في تجويد الأداء المؤسسي بالمدارس الثانوية العامة بمصر، طرح مجموعة من المقترحات التي تسهم في تجويد الأداء المؤسسي بالمدارس الثانوية العامة بمصر من خلال مدخل القيادة المستدامة، استخدم البحث المنهج الوصفي، وأظهر البحث أن تجويد الأداء المؤسسي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية وأن القيادة المستدامة تهدف إلى تحسين العملية التعليمية والتربوية وتجويد الأداء المؤسسي بالمدارس الثانوية العامة وذلك عن طريق توعية العاملين بالمدرسة بواجباتهم والعمل على تحقيق أهداف المدرسة.

١٤- دراسة حوالة والمطيري، ٢٠١٩[٤٤]: التى هدفت للكشف عن مستوى تطبيق قائدات المدارس الثانوية الحكومية لأبعاد القيادة المستدامة بشمال مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات، كما هدفت إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية، حول مستوى تطبيق قائدات المدارس الثانوية بشمال مدينة الرياض، لأبعاد القيادة المستدامة، فى ضوء متغيررات الدراسة:"المؤهل العلمى، سنوات الخدمة، عدد البرامج التدريبية) . كما هدفت الدراسة لرصد سبل التحسين منه وجهة نظر المعلمات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاهتماد على المنهج الوصفى المسحى ، واستخدام الاستبانة أداة للدراسة لجمع البيانات حيث تم ارسالها لجميع افراد مجتمع الدراسة المكون من معلمات المرحلة الثانوية بشمال مدينة الرياض والبالغ عددهن (٨٧٨) معلمة ، وتم استرداد (٢٩١) استبانة صالحة للتحليل الاحصائي. وتوصلت الدراسة الى ان مستوى تطبيق قائدات المدارس الثانوية بشمال مدينة الرياض لاجمالى ابعاد

القيادة المستدامة جاء بدرجة متوسطة ، حيث جاء بعد القيادة الموزعة بالمرتبة الأولى فى التطبيق يليله بعد التعلم العميق، وبالمرتبة الثالثة جاء بعد المحافظة، وفى الأخير جاء بعد التوظيد كاقل الابعاد تطبيقا لدى قائدات المدارس الثانوية بشمال مدينة الرياض.

١٥- دراسة " كارول ولاش(Carroll & Laasch, 2020)" [٤٥] ، التى استهدفت توضيح المسؤولية الاجتماعية للشركات (CSR)، من خلال توضيح الروابط بين المستوى التنظيمي للمسؤولية الاجتماعية للشركات بجذوره في دراسة المستوى الفردي للمسؤولية الإدارية، إضافة إلى مناقشة المسؤولية من مناقشة المسؤولية الإدارية الفردية إلى المسؤولية التنظيمية في شكل المسؤولية الاجتماعية للشركات. كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفى ، وتوصلت الدراسة إلى أن التناقضات والتوترات تلعب أيضًا دورًا حيويًا في الإدارة المسؤولة، علاوة على ذلك، إلى أن هناك رابطا أساسيًا يربط الإدارة المسؤولة بمجال الأعمال والمجتمع الأكبر، من خلال إطار عمل توازن القيمة والمساءلة (VBA). كما توصلت الدراسة إلى ان هناك تذبذب فى العلاقة بين المدير المسؤول والمنظمة المسؤولة. كما أوصت الدراسة بضرورة التحول من المستوى التنظيمي إلى المستوى الإداري للتحليل هو عنصر محدد في مناقشة الإدارة المسؤولة، بسبب الاهتمام بالتنفيذ والاهتمام المتجدد بمشاركة الموظفين. ومع ذلك ، فإن هذا التذبذب بين المستوى الفردي والمستوى التنظيمي وأهمية امتداد المستويات الفردية والتنظيمية، ومناقشة أكثر تكاملاً للإدارة المسؤولة والشركات المسؤولة.

١٦- دراسة "موسى (Mousa, 2021)"[٤٦]، حيث تمثل الغرض لهذه الدراسة، من خلال تصميم دراسة حالة متعددة، لفرص بدء وتنفيذ تعليم الإدارة المسؤولة (RME) فى كليات إدارة الأعمال العامة المصرية بعد جائحة COVID-19، وفحص تأثير جائحة كرونا على استيعاب تعليم الإدارة المسؤولة (RME) في سياق كليات إدارة الأعمال العامة المصرية.

واستخدمت الدراسة أسلوب الدراسات النوعية، حيث ركز المؤلف على الأكاديميين الذين يعملون في أربع من أصل ٢٥ كلية إدارة أعمال في مصر. واعتمدت منهجية الدراسة على تصميم دراسة متعددة الحالات لجمع البيانات. كما أظهرت النتائج أن جائحة كرونا COVID-19 لم يكن له أي تأثير على اعتماد تعليم إدارة الأعمال المستدامة في مؤسسات العينة، علاوة على تأثير فيروس كورونا على بطئ محاولات تطبيق تعليم الإدارة المسؤولة RME في كليات إدارة الأعمال المصرية.

وتوصلت الدراسة إلى أمكانية تنفيذ تعليم الإدارة المسؤولة RME بعد جائحة كرونا COVID-19 إذا تغلبت على الأنواع الثلاثة التالية من العقبات التى تشمل: تقرير المصير، والعقبات المؤسسية والوطنية.

١٧- دراسة الأسمري، ، ٢٠٢١[٤٧]: هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك في المجالات (إدارة الاجتماعات، مجتمعات التعلم، التدريب، تقويم الأداء)، كما هدفت إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد مجتمع الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس، والدورات التدريبية في القيادة المدرسية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من (٨٥) قائدا وقائدة، منهم (٣٩) قائداً، و(٤٦) قائدة، وقد أخذ المجتمع كاملاً ووزعت الأداة عليهم جميعاً، واسترد منها (٥٦) استبانة لتشكل ما نسبته (٦٨%) من

مجتمع الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية في كل مجال من مجالات الدراسة (إدارة الاجتماعات، مجتمعات التعلم، التدريب، تقويم الأداء) كان بتقدير متوسط، كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥ ≥α) بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة وفقًا لمتغير الجنس في مجالات الدراسة ما عدا مجال (إدارة الاجتماعات) لصالح الذكور، وكما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥ ≥α) بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة وفقًا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال القيادة المدرسية.

١٨- دراسة الخضير،٢٠٢١[٤٨]: هدفت الدراسة للتعرف على مفهوم القيادة المستدامة، وأهم متطلباتها، وأبرز ممارسات هولندا لتطوير أداء القيادة المستدامة في التعليم العام، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، ومن خلال تحليل الأدبيات والدراسات السابقة، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها: أن القيادة المستدامة هي القادرة على تلبية احتياجات الجيل الحاضر، دون المساس بقدرة الأجيال التالية في المستقبل على اشباع حاجاتها. كما توصلن إلى أن من أهم متطلبات القيادة المستدامة اندماج كافة عناصر المؤسسة التعليمية في عملية تحسين شاملة، والحفاظ على نجاح النتائج، ودعم وتمكين العاملين كقادة مهنيين، وإمكانية التنبؤ وحل المشكلات المعقدة، وإدارة المشاعر، وصياغة الرؤية ومشاركتها، وإعداد خطة استراتيجية وفق منظور طويل المدى، والتقييم المنتظم للممارسات المستدامة، والمرونة، وإدارة التغيير، والتطوير المهني المستمر، والتحفيز المادي والمعنوي وتشجيع الأفكار الإبداعية والابتكارية، والمسؤولية الاجتماعية والبيئية، ومشاركة القرار مع أصحاب المصلحة، وبناء الشراكات الخارجية، وتخطيط التعاقب القيادي الناجح، والنزاهة الأخلاقية، وممارسة القيادة الأخلاقية والتحويلية.

تعليق عام على الدراسات السابقة

بمراجعة هذه الدراسات يلاحظ أن أغلب الدراسات كانت أجنبية ما يؤكد على الأهمية البالغة للدراسة الحالية باعتبارها من الدراسات العربية الرائدة في المجال، حيث يلاحظ أنه لم تتعرض أيا من الدراسات العربية لقضايا الإدارة المسؤولة على مستوى التعليم قبل الجامعى؛ عدا دراسة عربية واحدة تناولت موضوع الإدارة بالمسئولية وهى بعنوان:" الإدارة بالمسئولية: مدخل لتطوير إدارة مؤسسات التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠"، فى حين تناولت عدة دراسات أجنبية الإدارة المسؤولة ، وهى: دراسة "موسى (Mousa, 2021)"، ودراسة " كارول ولاش(Carroll & Laasch, 2020)"، ودراسة "سيركا وآخرون (Šircaa &Others, 2018)"، و دراسة " سنغال وأخرون(Singhal&Others, 2017)".

كما لا توجد أيا من الدراسات السابقة العربية التى تناولت الإدارة المسؤولة، لا سيما المصرية، فضلاً عن وجود عدد من الدراسات العربية السابقة أجريت عن القيادة المستدامة في البيئية العربية، واحدة فقط تناولت البيئة المصرية وهى دراسة: عوض الله، وآخرون، ٢٠١٩، إلى جانب عدد من الدراسات التى تناولت بعض البيئات العربية مثل: دراسة ميليكونوفا "Melnikova, 2012) ، التى تناولت بيئة لتوانيا، ودراسة حوالة والمطيري، ٢٠١٩، ودراسة الأسمري، ، ٢٠٢١: التى تناولت المملكة العربية السعودية فى الرياض وتبوك،

أما دراسة الخضير،٢٠٢١، فتناولت البيئة الهولندية. أما دراسة" سنغال وأخرون ,Singhal&Others) " (2017، فتناولت البيئة الهندية.

وأجريت عدد من الدراسات السابقة بهدف التركيز على القيادة المستدامة في المؤسسات التعليمية (كما هو الحال في دراسات كل من: دراسة الأسمري، ، ٢٠٢١؛ دراسة الخضير،٢٠٢١؛ دراسة عوض الله، وآخرون، ٢٠١٩ ؛ دراسة حوالة والمطيري، ٢٠١٩، دراسة (غانم، ٢٠١٦)؛ دراسة كوك (Cook, 2014)؛ دراسة "ويليامز(Williams, 2013) ، دراسة ميليكونوفا "(Melnikova, 2012) "، دراسة "خاتاجابور(KhataJabor, 2012)"). بينما تم تنفيذ عدد آخر من الدراسات في قطاعات غير تعليمية مثل دراسة "binti Zulkiffli ، ٢٠١٦، في مجال صناعة الإنشاءات، ودراسة " Suriyankietkaew ، ٢٠١٦ فى مجال رضا العملاء فى القطاعات الصناعية.

وقد تنوعت النماذج التي انطلق منها الباحثون في هذه الدراسات لدراسة وتناول القيادة المستدامة من نموذج "افري" و"بريجستنر" مثل دراسة "عصام غانم" (٢٠١٦)، وكان من بين الأبعاد التي تم التركيز عليها في قياس القيادة المستدامة هي: استدامة التعلم والنجاح، واستدامة القيادة لدى الآخرين، والعدالة الاجتماعية، والمحافظة على الموارد البشرية والمادية، والاندماج النشط مع البيئة والتنوع البيئي، والتعلم المستدام، وتطوير بدلاً من استنزاف الموارد المادية والبشرية، وتنمية التنوع والقدرات البيئية.

واشتركت معظم الدراسات السابقة في طريقة قياسها لممارسة القيادة المستدامة ومبادئها. فقد عمدت أغلب الدراسات موضع التناول إلى استخدام أساليب التقرير الذاتي من خلال استخدام استبيانات تستطلع آراء المشاركين عن مدى ممارسة وتطبيق مبادئ القيادة المستدامة وما يندرج تحتها من ممارسات أو سلوكيات في المؤسسات التي يعملون بها.

وخلافاً للاتجاه العام بالاعتماد على الاستبيانات في قياس وتقييم ممارسات ومبادئ القيادة المستدامة، وظفت دراسة "موسى (Mousa, 2021)" أسلوب الدراسات النوعية، أما دراسة الأسمري، ٢٠٢١، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي إلى جانب الاستبانة كأداة لجمع البيانات، أما المنهج الوصفى المسحى، فقد وظفته دراسة الخضير،٢٠٢١ ، ودراسة حوالة والمطيري، ٢٠١٩. كما وظفت دراسة "سيركا وآخرون (Šircaa &Others, 2018)" على الاسلوب التحليلى، أما دراسة " سنغال وأخرون)" (Singhal&Others, 2017 ، فقد اعتمدت الدراسة على اسلوب دراسة الحالة، بينما استخدمت دراسة " نونيت وآخرون (Nonet &Others, 2016)" مدخل الأساليب النوعية، أما دراسة "ويليامز " (Williams, 2013) ، فقد استخدمت منهجية بحثية إثنوجرافية قائمة على جمع البيانات الكيفية.

وقد ألقت نتائج الدراسات السابقة الضوء على بعض الجوانب المهمة منها: دراسة "موسى ,Mousa)" (2021 ، التى أظهرت نتائجها أن جائحة كرونا لم يكن له أي تأثير على اعتماد تعليم إدارة الأعمال المستدامة في مؤسسات العينة، علاوة على ذلك، ذهب بعض المستجيبين إلى أبعد من ذلك وأشاروا إلى أن تحديد فيروس كورونا يبطئ أي محاولة لتطبيق RME في كليات إدارة الأعمال المصرية العامة. فى حين أشارت دراسة الخضير،٢٠٢١، لوجود العديد من المبادرات والشراكات مع المجتمع المحلي والعالمي لتعزيز ممارسات القيادة المستدامة، مثل المدارس البيئية وشبكة تدريب المعلمين والمدارس الابتدائية، وشبكة التعليم المهني الثانوي، وبرنامج مدارس من أجل الاستدامة، والمدارس الحيوية. فى حين أكدت دراسة نونيت

وآخرون (Nonet &Others, 2016)" وجود عدة مكونات كدلالة على الإدارة المسؤولة: الأهمية التي يوليها المستجيبون للمهارات الشخصية ، وتطوير المعرفة الرسمية والتفكير النقدي ، وفهم شامل وشامل للخط الأساسي الثلاثي للإدارة مع التطوير رؤية مشتركة لجميع أصحاب المصلحة. وفيما يتعلق بمستوى ممارسة القيادة المستدامة فقد تباينت النتائج إذ بينت نتائج دراسة " غانم" (٢٠١٦) وجود درجة متوسطة من ممارسة القيادة المستدامة في جامعة مدينة السادات.

وعلاوةً على ذلك، أبرزت بعض الدراسات وجود عوامل تحد حول تطبيق الإدارة المسؤولة فى مجال الأعمال، حيث توصلت دراسة كارول ولاش(Carroll & Laasch, 2020)"، إلى أن التناقضات والتوترات تلعب أيضًا دورًا حيويًا فى الإدارة المسؤولة، علاوة على ذلك، إلى أن هناك رابطا أساسيًا يربط الإدارة المسؤولة بمجال الأعمال والمجتمع الأكبر، من خلال إطار عمل توازن القيمة والمساءلة (VBA). كما ركزت بعض الدراسات السابقة على ما إذا كانت آراء المشاركين فيها بشأن ممارسة القيادة المستدامة ومبادئها تتأثر بتغير المتغيرات التى تتناولها الدراسة: كمتغيرات الجنس، والتخصص وغيرها ، مثل دراسة "عصام غانم" (٢٠١٦) التى لم تتوصل نتائجها إلى وجود فروق في تلك الآراء وفقاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمرتبة العلمية وكذلك توصلت دراسة الأسمري، ، ٢٠٢١، إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة وفقًا لمتغير الجنس في مجالات الدراسة ما عدا مجال (إدارة الاجتماعات) لصالح الذكور.

وبشكل عام، استفاد الباحث من مراجعة الدراسات السابقة في عدة مجالات أولها إبراز أهمية وإمكانية تطبيق الإدارة المسؤولة فى تعزيز القيادة المستدامة في المدارس. كما ألقت الدراسات الضوء على الأبعاد التى يمكن للإدارة المسؤولة العمل من خلالها لتعيزي القيادة المستدامة في سياق المؤسسات التعليمية. كما كشفت مراجعة الدراسات السابقة عن الأبعاد الرئيسة التي يجب التركيز عليها في تعزيز القيادة المدرسية المستدامة باستخدام الإدارة المسؤولة وهى: اتخاذ القرار الأخلاقى، وتعزيز الشعور بالمساءلة، الشراكة والتعاون بين المدرسة واصحاب المصلحة بالمجتمع، وتوفير ودعم نظم الحوافز والانتاجية. كما أمكن للباحث من خلال مراجعة هذه الدراسات الوقوف على منهجية السير فى الدراسة الحالية وبناء الاجراءات المقترحة لتعزيز القيادة المدرسية المستدامة.

يمتاز البحث الحالى عن الدراسات السابقة – رغم الكثير من أوجه التشابه بينهم– في توفر الرابطة بين الإدارة المسؤولة كمدخل لتعزيز القيادة المدرسية المستدامة، من حيث التركيز مدارس التعليم قبل الجامعى فى مصر، إذ لم توجد على حد علم الباحث أي دراسات سابقة أجريت لتناول موضوع الإدارة المسؤولة فى إطار التعليم قبل الجامعى، وبذلك يقدم البحث الحالى إضافة ثرية وذات قيمة كبيرة للأدبيات المرتبطة بموضوع البحث.

خطوات السير فى الدراسة

سارت الدراسة وفقا لعدد من الخطوات وفقا للمنهجية المستخدمة فى الدراسة، على النحو الآتى:

- الخطوة الأولى، وتتضمن تحديد الإطار العام للدراسة، والذى يشمل مقدمة الدراسة ومشكلتها ومنهجها، وأهداف الدراسة وأهميتها، وحدود الدراسة ومصطلحاتها، والدراسات السابقة والتعقيب عليها، وخطوات السير فى الدراسة.

- الخطوة الثانية، وتتضمن تحديد الأسس النظرية للإدارة المسؤولة بالمدارس والقيادة المستدامة لها.
- الخطوة الثالثة، وتتضمن وصف وتحليل نماذج بعض الدول فى مجال تعزيز القيادة المدرسية المستدامة باستخدام الإدارة المسؤولة.
- الخطوة الرابعة، وتتضمن وصف وتشخيص واقع الإدارة المسؤولة بالمدرسة المصرية وعلاقته بالقيادة المستدامة.
- الخطوة الخامسة، وتتضمن الإجراءات المقترحة لتعزيز دور الإدارة المسؤولة لتحقيق القيادة المدرسية المستدامة فى مصر.

المحور الثانى – الأسس النظرية للإدارة المسؤولة بالمدارس والقيادة المستدامة لها

يجيب المحور الثانى عن السؤال الأول، ونصُّه: ما الأسس النظرية للإدارة المسؤولة بالمدارس والقيادة المستدامة لها؟ . وجاءت الإجابة عنها على النحو الآتى:

أولا – الإدارة المسؤولة بالمدرسة:

دعا بعض علماء الإدارة الأكثر شهرة إلى الإدارة المسؤولة لجميع أنواع المديرين، حيث تراوحت هذه التحركات البارزة نحو الإدارة المسؤولة من فلسفة آدم سميث الأخلاقية المبكرة للإنسان بشكل عام ورجال الأعمال بشكل خاص إلى استكشاف ماري باركر فوليت لدور المديرين في المجتمع وأخلاقياتهم وعلاقات أصحاب المصلحة، وهو ما يؤكد أن أداء الإدارة المسؤولة هو البديل الذى يتضمن الدعوة للمسؤولية الاجتماعية، لا سيما فى العلاقة التي يديرها المدير(٤٩). ومن هنا يمكن تناول الإدارة المسؤولة بالمدرسة على النحو الآتى:

١ – مفهوم الإدارة المسؤولة وأهميتها فى المدرسة:

فى السنوات الأخيرة، أعاد البعض صياغة موضوع المسؤولية الإجتماعية للمنظمات Corporate Social Responsibility(CSR) للتركيز على "الإدارة المسؤولة" (RM)، الذى يهدف للمساعدة في تفسير وترجمة ما يجب على المديرين القيام به لتحقيق المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات الخاصة بهم، وبالتالى، تعرف الإدارة المسؤولة بأنها: الاستراتيجيات أو التكتيكات أو الإجراءات المحددة التي يجب على المديرين إتباعها لمعالجة مساءلة الأعمال والالتزامات والواجبات تجاه المجتمع وأصحاب المصلحة (٥٠).

ومن ناحية أخرى، تشير الإدارة المسؤولة إلى التركيز على تعزيز الحاجة إلى تنمية المهارات الشخصية، وأهمية التفكير المنهجي، والنهج الشامل لإدارة الأعمال، إضافة إلى أهمية الإصطفاف الروحي كعنصر من عناصر الإدارة المسؤولة، وأهمية القيم الشخصية والتنظيمية فى هذا الإطار(٥١).

ومن منظور كلى، تتبنى الإدارة المسؤولة الحوكمة والإشراف على القضايا الاجتماعية والعامة وقضايا أصحاب المصلحة بالمنظمات، لتشمل المسؤولية الاجتماعية للشركات والاستدامة وأخلاقيات العمل، بالإضافة إلى المفاهيم ذات الصلة بمواطنة الشركة وإيجاد القيمة المشتركة والغرض التجاري، الأمر الذى يستلزم إدارة الأنشطة العابرة للحدود بين المنظمة وبيئات أصحاب المصلحة. أما على المستوى الجزئي، تستلزم الإدارة المسؤولة (RM)، إدارة الأهداف والوظائف والعمليات المتعلقة بالمنظمة نفسها وأعضاء المنظمة الذين

يتحملون مسؤولية تنفيذ هذه القضايا، بحيث يتم التعامل مع هذه الموضوعات في سياق مواطنة الأعمال العالمية(٥٢).

وخلال الثمانينيات من القرن الماضي، شجعت مجتمعات البحث والسياسة التعليمية المديرين بشكل خاص على التأكيد على الأنشطة التي من شأنها تعزيز التدريس والتعلم داخل الفصول الدراسية، وهو ما يعنى أن مديرى المنظمات التي تتمثل وظائفها الرئيسة أو الرسمية فى التدريس والتعلم، فإن مديرى المدارس مسؤولون عن مخرجات المدرسة. وعلى وجه الخصوص، يشير مؤيدو القيادة التعليمية إلى أن المديرين هم الأكثر فاعلية من بين جميع قادة التدريس لأنهم يقعون في سياق المدرسة، على عكس مديري المستوى الأعلى في الوزارات.

ويرتكز منظور آرشي Archie على الإدارة المسؤولة بقوة في مناقشة المسؤولية الاجتماعية للمنظمات التي كان أحد روادها، حيث قدم فهما لوظائف الإدارة المسؤولة في واجهة الأعمال والمجتمع، حيث يرتبط هذا التركيز ارتباطًا وثيقًا بمفهوم أرشي Archie للإدارة المسؤولة بمسؤولية مديري الشركات المتخصصين(٥٣)، الذين تتمثل مهمتهم في إدارة مسؤولية منظمات التوظيف(٥٤).

ولطالما كانت المسؤولية الإدارية قضية بارزة في الدراسات الإدارية، وهو ما أكدته كتابات هنري مينتزبيرج Mintzberg حول المسؤولية الاجتماعية وإعادة توازن المجتمع تتطلب الإدارة المسؤولة(٥٥).

ومنذ أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، أصبحت الإدارة المسؤولة جانبًا منتشرًا في ممارسة الأعمال عبر الوظائف، وبالتالي أضحت الحاجة ملحة لتعميم مبادئ وممارسات الإدارة المسؤولة عبر المهن الإدارية، حيث تحتاج ممارسة الإدارة المسؤولة للاستجابة للتحديات البيئية والاجتماعية والأخلاقية الملحة التي تميز القرن الحادي والعشرين؛ الأمر الذى يعكس الحاجة إلى المدير المسئول(٥٦).

ومن ناحية أخرى ، تتضمن الإدارة المسؤولة مسئوليتها عن الجوانب الآتية داخل المنظمات، وهى(٥٧):

١). المسؤولية تجاه المالكين/ المساهمين، حيث تتحمل المنظمة مسؤولية معينة دائمًا لتكون منتجة وتحقق دخلًا لأصحابها / مستثمريها / مساهميها بناءً على استثماراتهم الأولية، بالإضافة إلى مسؤولية ضمان حماية هذه الاستثمارات في جميع الأوقات.

٢). المسؤولية تجاه الموظفين/العمال، حيث تتمتع المنظمة بمستوى معين من المسؤولية تجاه القوى العاملة بأكملها، بما يعنى المعاملة المتساوية للموظفين وكذلك معاملتهم بالطريقة التي يستحقونها.

٣). المسؤولية تجاه عملائها/المستهلكين، حيث تدين المنظمة لقاعدة عملائها بمسؤولية ثابتة في إنتاج الكمية والنوعية المناسبة للسلع/ الخدمات فى جميع الأوقات، إضافة إلى توفير هذه الخدمات/السلع بأسعار عادلة.

٤). المسؤولية تجاه السلطات والمجتمع العام، بحيث تلتزم المنظمة بالقوانين والشروط بالبلد الأم، وهو ما يعنى دفع الضرائب بأمانة وبشكل منتظم، مما يعنى أن تمتثل لجميع القوانين وألا تشارك فى أعمال يمكن أن تضر بالمجتمع، وهو ما يعد أحد جوانب المسؤولية التي لا تتجاهلها المنظمة.

ولقد تم إلقاء اللوم على العديد من ممارسات الإدارة السائدة التى عانت الكثير من الأمراض والقضايا والأزمات الحالية في العالم، بما في ذلك القضايا ذات الأهمية العالمية كالظلم الاجتماعي وتدمير البيئة، ومن هنا اكتسب المجال الرسمي لدراسات الإدارة النقدية زخمًا كبيرًا، حيث تعرضت لانتقادات من مجموعة متنوعة

من وجهات النظر المختلفة، والتى فرضت ضرورة تبنى منظورًا إيجابيًا يهدف إلى ترجمة النقد لمقترحات ملموسة للتغيير في ماهية الإدارة، لينتقل الاعتقاد الأساسي هو أن الإدارة وتأثيرها على الأعمال يمكن أن ينتقل من كونها مصدرًا للمشاكل إلى كونها مصدرًا للحلول[٥٨].

ومن ناحية أخرى، تعرف الإدارة المسؤولة على أنها إدارة تتبنى الاهتمامات المجتمعية، مثل الاستدامة والمسؤولية والأخلاق، من خلال وصف كفاءات الإدارة من أجل الاستدامة والمسؤولية والأخلاق على نطاق واسع[٥٩].

ويوفر تاريخ ظهور مجال تعليم الإدارة المسؤولة تفسيرًا للتضارب المنطقي الدلالي للإدارة المسؤولة كمصطلح شامل يتضمن المسؤولية الإدارية،باعتبارها موضوعًا فرعيًا، جنبًا إلى جنب مع الاستدامة والأخلاقيات، ومن هنا تشير الإدارة المسؤولة (RM) إلى ممارسات الممارسين الإداريين للإدارة المسؤولة، والتي تتميز بتضمين الاستدامة والمسؤولية والأخلاق بعمق في عمل كل مدير[٦٠]. كما تشير إلى القدرة على إنشاء واستدامة العلاقات مع أصحاب المصلحة، بناءً على قيم وأخلاقيات القادة، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف المنظمة ، وبحيث تستند للعناصر الثلاثة الآتية[٦١]:

١. المسؤولية، وهي مسؤولية الإداريين تجاه موظفيهم ومسؤوليتهم عن أداء واجبهم بطريقة مقبولة وإبداء الرغبة والقبول لكونه القائد الذي يدير المنظمة ويجعلها ناجحة.

٢. الانفتاح، وهو الانفتاح على قبول التغييرات والتعليقات من الآخرين، والاهتمام بمشاعر أصحاب المصلحة والتكيف مع التحديات الجديدة.

٣. المساءلة، وهي القدرة على تقديم تفسيرات وإجابات لأية أسئلة، والتصرف بطريقة تكسب الاحترام وثقة الجمهور.

ولا يقتصر المدير المسؤول على دلالة عالم البيئة التي يتم إدراكها أحيانًا عند استحضار التنمية المستدامة، ولكنه يتضمن المفاهيم الأخلاقية للمسؤولية الاجتماعية والمسؤولية البيئية للشركات، والتنمية المستدامة، والأداء طويل الأجل، والاستثمارات المسؤولة اجتماعيًا، والمساواة، والتنوع ، والتعقد الإداري[٦٢]. إضافة لوجود مجموعة متداخلة من المسؤوليات العامة، تتكون من واجبات والتزامات مرتبطة بمختلف المواقف والساحات ومستويات العمل، وهي مدعومة بأحكام قانونية ومعايير أخلاقية[٦٣].ومن هنا تزايد التركيز على المسؤولية البيئية والمسؤولية الاجتماعية للشركات في العقود الأخيرة.

يتضح مما سبق، أن مجالات مثل تعليم وتعلم الإدارة المسؤولة يتم بناؤها وإعادة بنائها باستمرار من خلال الممارسات الاجتماعية التي تشكلها، كما يقدّر منظور الممارسات الاجتماعية مجتمعات الممارسات المتميزة، التشريع التعاوني للممارسات، إضافة إلى التركيز على كيفية ترابط الأفراد والتقنيات والخطابات في الممارسة، وبالتالي تجنب الانقسام بين الفاعلية والبنية، ومن هنا يُنظر إلى ممارسي المجال الإداري الذين يمارسون الإدارة المسؤولة، والممارسون الميدانيون الأكاديميون الذين يمارسون تعليم الإدارة المسؤولة على أنهم يمارسون معًا ممارسات تعليم وتعلم الإدارة المسؤولة.

ومنذ أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، أصبحت الإدارة المسؤولة جانبًا منتشرًا في ممارسة الأعمال عبر الوظائف الإدارية، مما أوجد الحاجة لتعميم مبادئ وممارسات الإدارة المسؤولة عبر المهن الإدارية، إضافة إلى الحاجة للاستجابة للتحديات البيئية والاجتماعية والأخلاقية الملحة التي تميز القرن

الحادي والعشرين، وهو الحاجة إلى المدير المسؤول، ومن ثم نما تركيز مبادئ تعليم الإدارة المسؤولة PRME على قضايا مسؤولية المنظمات والاستدامة من الجذور الفكرية في آداب وأخلاقيات العمل، والمسؤولية الاجتماعية للمنظمات، والاستدامة البيئية. وتفصيل ذلك على النحو الآتى[٦٤]:

أ – أخلاقيات العمل Business Ethics:

توجد أمثلة معزولة عن أدبيات حول أخلاقيات العمل تعود إلى أوائل الستينيات، ومع ذلك فان التبني الأكثر شيوعًا للمصطلح في أوائل السبعينيات، تلاه اهتمام أكاديمي متزايد بالبناء. وفى عام ١٩٧٩،ظهرت ثلاث مختارات عن أخلاقيات العمل: توم بوشامب ونورمان بوى، النظرية الأخلاقية والأعمال؛ توماس دونالدسون وباتريشيا ويرهان، القضايا الأخلاقية في الأعمال: مدخل فلسفي؛ وفينسنت باري، القضايا الأخلاقية في الأعمال. وفى عام ١٩٨٢ ظهرت أول كتب مؤلفة منفردة في هذا المجال: جورج ريتشارد د، "أخلاقيات الأعمال، ومانويل ج. فيلاسكيز، أخلاقيات العمل: المفاهيم والحالات.

ب – المسؤولية الاجتماعية للشركات Corporate Social Responsibility:

على الرغم من أن نشأة المسؤولية الاجتماعية للشركات يمكن إرجاعها إلى الحجج المبكرة حول دور المديرين، فإن بداية فترة المسؤولية الاجتماعية للشركات الحديثة مرتبطة بأوائل الخمسينيات من القرن الماضي، حيث بدأت بدأت مجلة Business & Society النشر في عام ١٩٦٠، وتبعتها مجلات أخرى في المسؤولية الاجتماعية للشركات، إضافة إلى كتابة مئات المقالات والعديد من الكتب حول هذا الموضوع، حيث لوحظ أن الاهتمام الرئيس لأدبيات المسؤولية الاجتماعية للشركات هو العلاقة بين الأنشطة التجارية الهادفة للربح والمجال العام.

ج – الإستدامة البيئيةEnvironmental Sustainability:

يمزج العمل الأكاديمي حول الاستدامة البيئية أيضًا الإنشاءات من خارج مجال الأعمال مع تلك الخاصة بممارسة الأعمال، مما يوفر أساسًا مهمًا لمبادئ الإدارة المسؤولة PRM.

وتدعم الإدارة المسؤولة التحول مع تغييرات جذرية فيما يحتاجه مديري المدارس التعليم العام، تسهم فى تحقيق خمس مسؤوليات رئيسة، على النحو الآتى[٦٥]:

- تشكيل رؤية للنجاح الأكاديمي لجميع الطلاب، على أساس معايير عالية.
- خلق مناخ موات للتعليم يسود فيه الأمن وروح التعاون وغيرها من أسس التفاعل المثمر.
- تنمية روح القيادة في الآخرين بحيث يضطلع المدرسون وغيرهم بأدوارهم في تحقيق رؤية المدرسة.
- تحسين التعليمات لتمكين المعلمين من التدريس وتمكين الطلاب من التعلم إلى أقصى حد.
- إدارة الأفراد والبيانات والعمليات لتعزيز عمليات التحسين المدرسى.

ومن هنا، يجب أن يكون قادة المدارس على دراية بأصحاب المصلحة ومتطلباتهم واحتياجاتهم، وهو ما يفرض على المدارس ضرورة إنشاء روابط نشطة وبناءة بين المدرسة وبيئتها، كالحى والبيئة، وعمل الشباب، فعندما تتبنى الإدارة المدرسية (المدارس) المسؤولية الاجتماعية، فإنها تهدف إلى التواصل الجيد والعلاقة الإيجابية مع المجتمع المحيط، وبالتالى فهي تنشئ وترعى سمعة طيبة.

٢ – مكونات الإدارة المسؤولة بالمدرسة وأبعادها وعملياتها:

يمكن تناول هذا المحور على النحو الآتى:

أ – مكونات الإدارة المسؤولة بالمدرسة وأبعادها:

تعد المسئولية مركز تمحور العمل الإداري، حيث تموج المسؤولية في دوائر متحدة المركز من كون الفرد مسؤولاً تجاه الموظفين، ومسؤول تجاه العملاء، ومسؤول أمام أصحاب المصلحة بشكل عام، ومسؤول أمام المجتمع، فالمدير المسؤول معنى بقضايا إدارة مسئوليات المنظمة، باعتبار المدير هو محور المسؤلية، والعملية الإدارية لقدرته على إنتاج مسؤوليات (IR) بالمنظمة [٦٦].

وتعد الإدارة المسؤولة RM واعدة في وضع قيم الوعي العالمي بالمسؤولية الاجتماعية والاستدامة على جدول أعمال التعليم الإداري، حيث تعتمد الإدارة المسؤولةRM على المبادئ العشرة للميثاق العالمى للأمم المتحدة في مجال حقوق الإنسان (حاجة الشركات إلى حماية واحترام حقوق الإنسان المعلنة دوليًا) ، والتوظيف والعمل (حرية تكوين الجمعيات ، والمفاوضة الجماعية ، وحقوق الإنسان والقضاء على جميع أشكال التمييز وعمالة الأطفال)، والبيئة (الاستجابة للتحديات البيئية من خلال تطوير ونشر تقنيات صديقة للبيئة وتعزيز المسؤولية البيئية)، ومكافحة الفساد (العمل ضد جميع أشكال الفساد بما في ذلك الإبتزاز والرشوة)[٦٧].

وتستند الإدارة المسؤولة إلى ستة مكونات رئيسة ، على النحو الآتى[٦٨]:

١ – الغرض، من خلال العمل على تطوير قدرات الطلاب ليكونوا منتجين مستقبليين لقيمة مستدامة للأعمال والمجتمع ككل وللعمل من أجل اقتصاد عالمي شامل ومستدام.

٢ – القيم، من خلال الاندماج فى نشطتنا الأكاديمية ومناهجنا قيم المسؤولية الاجتماعية العالمية كما تم تصويرها في المبادرات الدولية مثل الاتفاق العالمي للأمم المتحدة.

٣ – الطريقة، سننشئ الأطر التعليمية والمواد والعمليات والبيئات التي تمكن من خبرات التعلم الفعالة للقيادة والإدارة المسؤولة.

٤ – البحث، من خلال الانخراط في البحث المفاهيمي والتجريبي الذي يعزز الفهم لدور وديناميكيات وتأثير الشركات في خلق قيمة اجتماعية وبيئية واقتصادية مستدامة.

٥ – الشراكة، من خلال تفعيل مع مديري المنظمات لتوسيع معرفتهم بالتحديات التي يواجهونها في الوفاء بالمسؤوليات الاجتماعية والبيئية واستكشاف مناهج فعالة بشكل مشترك لمواجهة هذه التحديات.

٦ – الحوار، من خلال تسهيل ودعم الحوار والنقاش بين المعلمين والطلاب ورجال الأعمال والحكومة والمستهلكين ووسائل الإعلام ومنظمات المجتمع المدنى والمجموعات المعنية وأصحاب المصلحة الآخرين بشأن القضايا الحاسمة المتعلقة بالمسؤولية الاجتماعية العالمية والاستدامة.

ويمكن تلخيص وجهات النظر المختلفة حول مكونات الإدارة المسؤولة، وذلك على النحو الآتي[٦٩]:

١ – الإدارة المسؤولة كإدارة للمسؤولية، ففى السنوات الأخيرة، أعاد البعض صياغة موضوع المسؤولية الاجتماعية للشركات (CSR) للتركيز على "الإدارة المسؤولة" (RM)، ويهدف هذا التركيز إلى المساعدة في تفسير وترجمة ما يجب على المديرين القيام به لتحقيق المسؤولية الاجتماعية للشركات.

وبالتالى، تتناول الإدارة المسؤولة الاستراتيجيات أو التكتيكات أو الإجراءات المحددة التي يجب على المديرين اتباعها لمعالجة مساءلة الأعمال والالتزامات والواجبات تجاه المجتمع وأصحاب المصلحة.

٢ – الإدارة المسؤولة كقيادة مسؤولة، حيث تستند إلى منظور القيادة المسؤولة، والتي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بعملها الرائد في تقاطع القيادة والإدارة، ومن هذا المنظور، يسعى قائدة الشركات المسؤولة إلى تحقيق هدفها الاجتماعي بالتشابك مع شبكة مسؤولة للقائد والتابع، من خلال دراسة القيادة المسؤولة التي تشمل تحليل المسويات الفردية والجماعية والتنظيمية.

٣ – الإدارة المسؤولة كإعادة توازن للمجتمع من خلال الإدارة، فبعيدًا عن التركيز المفرط على الأسواق والتجارة، يتمحور التصور للإدارة المسؤولة حول المدير بالإضافة إلى الوظيفة الإدارية والعملية والممارسات، إضافة إلى تموجات المسؤولية في دوائر متحدة المركز من المسئولية تجاه الموظفين والعملاء وأصحاب المصلحة والمجتمع.

٤ – الإدارة المسؤولة كإدارة قادرة على الاستجابة لموقف، حيث يرتبط التركيز الظرفى بالفهم الإجرائي للمسؤولية، التي يتم بناؤها بشكل مشترك باستمرار، حيث تظهر المسؤولية في المواقف أو حلقات المسؤولية، وهذا المنظور له آثار مهمة على فهم المسؤولية التي تظهر من المديرين، والتشكيك بشكل نقدي في مسؤوليتهم أثناء قيامهم بعملهم. كما يؤكد مفهوم القدرة على الاستجابة أيضًا على الدور المركزي لكفاءة الإدارة المسؤولة والقدرة على الاستجابة الإدارية.

٥ – الإدارة المسؤولة كإدارة للشخصية البشرية، حيث يخلق التركيز على النزعة الإنسانية علاقة واعدة بمناقشة الإدارة الإنسانية، لا سيما حين تتقاطع مع الإدارة المسؤولة، ويعكس هذا التركيز الحاجة إلى تجاوز الكفاءة التقنية في مناقشات الإدارة المسؤولة والإنسانية نقدًا للمفاهيم الليبرالية الجديدة للإدارة، والتى تحدد الإنسانية باعتبارها الجزء المقابل في مناقشة القيمة الأخلاقية والطبيعة البشرية في الممارسة الإدارية.

٦ – الإدارة المسؤولة كمواءمة مع أصحاب المصلحة، حيث يؤكد هذا المنظور على تناغم أصحاب المصلحة (على عكس الموازنة) والمدير كشخص متكامل لا تنفصل حياته المهنية والخاصة. وهذه التحولات في المنظور تعني الحاجة إلى إعادة التفكير في كيفية إعطاء الأولوية لأصحاب المصلحة في الإدارة المسؤولة؛ لتمتد في المجالات الخاصة للحياة الإدارية.

وعلى نحو متزايد، ترصد بعض المنظمات بعض جوانب الإدارة المسؤولة بما في ذلك مفاهيم مثل الحكمة العملية، والأخلاق، والمسؤولية الاجتماعية للمنظمات، والتنمية المستدامة، والعمل الخيري، بما يضمن ايمان بعض المنظمات بالتغيير المستقبلي للنموذج الاقتصادي، من خلال تبنى مبادئ التنمية المستدامة أو دمج تدريجي لهذه الفلسفة الجديدة "المسؤولية" داخل منظماتهم(٧٠).

ومن ناحية أخرى، تتضمن أبعاد الإدارة المسؤولة تقديم مقترحات التغيير من المجالات الرئيسة الثلاثة للاستدامة والمسؤولية والأخلاق، والتي تعكس أقوى تيارات الفكر في الطلبات الحالية للتغيير في ممارسات الإدارة، حيث يوفر كل مجال من المجالات الثلاثة منظورًا فريدًا، حيث تتداخل هذه المجالات وتكمل بعضها البعض في تأثيرها على الإدارة(٧١).

ومن هنا يمكن عرض هذه الأبعاد فى المدرسة على النحو الآتى(٧٢):

١ – الاستدامة Sustainability، يجب أن يؤدي نشاط الإدارة إلى محصلة ثلاثية سليمة وإيجابية تحمي وتخلق وتحافظ على قيمة الأعمال الاجتماعية والبيئية والاقتصادية، بحيث تتبنى ممارسة الإدارة تحسين المحصلة الثلاثية.

٢ – المسؤولية Responsibility، يجب أن يؤدي نشاط الإدارة إلى تحسين القيمة الإجمالية لأصحاب المصلحة (SV)، بدلاً من التركيز الضيق على تعظيم قيمة المساهمين، بحيث تتبنى ممارسة الإدارة تحسين القيمة الإجمالية لأصحاب المصلحة (SV).

٣ – الأخلاقEthics، يجب أن تكون القرارات في الإدارة مرغوبة أخلاقياً في كل من العملية والنتائج، بحيث تتبنى ممارسة الإدارة اتخاذ القرارات الأخلاقية وخلق التميز الأخلاقي.

وفي سياق المدرسة، يكون المدير مسؤولاً بشكل أساسي عن هذه القضايا الأساسية وهى: كيف تدار المنظمة لتحسين الأداء والمساءلة، كيف تنعكس القيم والأهداف من خلال النظم والهياكل التي يتم إنشاؤها، كيف يقيم القادة علاقات تولد التزام أولئك الذين يعملون معهم ومن أجلهم، كيف يتم تطبيق القيادة رسميًا في إدارة الأعمال التنظيمية، ومن ثم يجب على مدير المدرسة المسئول المدرسة دمج مهاراته الإدارية مع قواعد الأخلاق التي وافق عليها جميع الموظفين. كما أن جميع موظفي المدرسة، مسؤولون عن إنشاء والحفاظ على مجتمع موصل للتعلم الأكاديمي والعاطفي والاجتماعي، إلا أن المدير هو المروج الرئيس للقيم والمعايير التي تضمن وظيفة كل شيء وكل شخص في مبنى المدرسة وفقًا لأعلى المعايير الأخلاقية ، والاستدامة وخدمة مدرسية لأغراض أخلاقية، من خلال رعاية النمو البشري والاجتماعي والفكري للشباب[٧٣]، وبالتالي، على الرغم من قيام المسؤولين التربويين بالعديد من الأشياء العامة المشتركة بين جميع المسؤولين ، فإن هذه الأنشطة تهدف إلى تعزيز الأهداف التعليمية للمؤسسة.

ج – عمليات الإدارة المسؤولة بالمدرسة:

يطرح هذا المحور عدة تساؤلات: ماذا يعني الأداء والفعالية والكفاءة لمدير مسؤول؟ ما هي الأشياء التي يجب إدارتها؟ كيف تختلف الإدارة المسؤولة على مختلف المستويات الهرمية؟، ومن ثم الحاجة لفحص المدير المسؤول على المستوى الفردي، من خلال رصد المعرفة والمهارات والمواقف الشخصية التي يحتاجها مثل هذا المدير، الأمر الذى يتطلب إعادة النظر فى وظائف الإدارة التقليدية الأربع: التخطيط، والتنظيم، والقيادة، والتحكم، من خلال دمج اعتبارات الإدارة المسؤولة بشكل منهجى فى كل منها، أى: كيف يخطط المرء وينظم مجال تأثير الإدارة الفردي لتحقيق أقصى قدر من أداء المسؤولية؟ وكيف يمكن للمرء أن يدمج اعتبارات المسؤولية في القيادة وأنشطة التحكم؟.

وعادة ما يتم تقسيم الوظائف الإدارية إلى أربعة أنواع مختلفة، والتي تشكل ككل العملية الإدارية، وهى التخطيط والتنظيم والتحكم والقيادة، ومن أجل إضفاء المسؤولية على عملية الإدارة الشاملة، سيتم التركيز على تطبيقاتهم فى ممارسات الإدارة المسؤولة، بحيث يتم إعادة تفسير كل من هذه الوظائف الأربع لتتطور حول المجالات الثلاثة للإدارة المسؤولة: الاستدامة، والمسؤولية، والأخلاق[٧٤]. وتفصيل هذه العمليات على النحو الآتى:

١ – التخطيط:

التخطيط عادة هو الموقع الذي يتم فيه تحديد اتجاه المنظمة من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة بما في ذلك تطوير الأهداف، وعلى هذا النحو، تجسد وظيفة التخطيط للإدارة مستويات مختلفة من صنع القرار، فقد يؤدي السماح للعاملين بالمشاركة في اتخاذ هذه القرارات إلى توليد أفكار إضافية تقدم رؤى قيمة، كما يمكن أن يكون لهذه الأفكار الجديدة تأثير إيجابي على جودة الخطة لأن الموظفين لديهم مجموعة متنوعة من الخبرات والمهارات المختلفة(٧٥)، إضافة إلى أن إشراك العاملين في القرارات له قيمة رمزية في نقل الشعور بالمسئولية للموظفين، وربط المسئولية الإدارية بزيادة مستويات مشاركة الموظفين في صنع القرار.

وتتضح فى تفهم كيف تبدو مهمة التخطيط للمدير المسؤول؟؛ فالتخطيط هو عملية اتخاذ القرارات بشأن الأهداف والأنشطة التي سيتم متابعتها في المستقبل، والتى تقسم مهام التخطيط إلى مهام إستراتيجية وقرارات، حيث يحتاج المديرون إلى صياغة إستراتيجية شاملة، وهي خطة لتحقيق ميزة تنافسية. إضافة إلى أن عليهم اتخاذ قرارات فردية وتحركات تكتيكية في سلوك العمل اليومي، بحيث تأخذ عملية التخطيط في الاعتبار كلا من المدى القصير والجوانب طويلة المدى التي غالبًا ما يتم نسيانها لتصبح مسؤولة، من خلال استناد التخطيط كأحد وظائف الإدارة المسؤولة فى مراحل: تحليل الموقف، توليد الحلول البديلة، وتقييم الحلول البديلة، والاختيار النهائي للحل(٧٦).

وهناك عنصران مهمان في صنع القرار هما جمع المعلومات وتحليلها، بحيث يقدم الموظفون رؤى ومساعدة قيمة فيما يتعلق بكل من هذين العنصرين، وهما: غالبًا ما يتفاعل الموظفون بشكل مباشر مع العملاء والموردين وأصحاب المصلحة الآخرين، ونتيجة لذلك، لديهم معرفة مباشرة بالمعلومات الأساسية التي يمكن أن تكون مفيدة في توجيه عملية التخطيط. كما تساعد مطالبة العاملين بالمساعدة في جمع المعلومات في التحقق من صحة تصوراتهم وإضافة المصداقية المتصورة إلى قيمة ملاحظاتهم وتفاعلاتهم مع أصحاب المصلحة الرئيسيين، وهو ما يعزز مستويات الثقة المتزايدة. وبالمثل، فإن السماح للموظفين بالمشاركة في تحليل المعلومات يرسل رسالة إلى الموظفين مفادها أن لديهم رؤى قيمة تقدم وجهات نظر فريدة حول الفروق الدقيقة في المعلومات(٧٧) ،وبهذا ستعمل المشاركة على تعزيز قبول الموظف فيما يتعلق بالأهداف، والمساهمة في زيادة مستويات المسؤولية لدى العاملين.

ويعتمد التخطيط على عدة خطوات، تم تصميمها كعملية بحث إجرائي محور عملية المدارس المستدامة لضمان الالتزام والملكية للمبادرة من قبل المجتمع المدرسى بأكمله، وليس مجرد فرد متحمس. وهذه الخطوات، هى(٧٨):

١. تقديم التزام من خلال تشكيل لجنة أو مجموعة عمل.

٢. اعتماد نهج مدرسي كامل لإشراك الطلاب.

٣. إجراء التدقيق.

٤. كتابة سياسة.

٥. تحديد الأهداف.

٦. إعداد خطة عمل تتضمن العمليات، والمناهج الدراسية، ومشاركة المدرسة بأكملها.

٧. كتابة خطة المنهج ودمج العمليات.

٨. تنفيذ البرنامج.

٩. المراقبة والتقييم وتقديم التغذية الراجعة.

١٠. تحقيق الأهداف والغايات ، وتحسين البرنامج باستمرار.

وتستند عملية اتخاذ القرار فى اطار وظيفة التخطيط، من خلال تحليل الموقف، بحيث ينظر المدير بشكل أساسي في العوامل التي سيكون لها تداعيات مالية محتملة، وكيف سيؤثر القرار على الإيرادات؟ هل هناك جوانب قانونية يجب مراعاتها؟ كيف سيؤثر القرار على العمليات؟ ماذا يريد مديري مني أن أفعل؟ في صنع القرار المسؤول، بينما لا تزال هذه الأسئلة مهمة ، يجب على المدير المسؤول إجراء تحليل أكثر تعقيدًا ومتعدد الأبعاد. أما ومن وجهة نظر الاستدامة، يجب على المدير تقدير كيفية تأثير الوضع على رأس المال الاجتماعي والبيئي والاقتصادي على المدى القصير والطويل، وهو ما يفرض على المدير تحليل كيفية ارتباط الشبكة المعقدة لأصحاب المصلحة بالوضع الحالي والتشكيك في الآثار الأخلاقية للوضع الراهن، وهو ما يفرض على المديرين المسؤولين القيام بدور وكيل التغيير، وهذا يعني أنه يتعين عليهم التفكير خارج نطاق معايير العمل السائدة[٧٩]، ونتيجة لذلك، قد تشمل الحلول البديلة الإجراءات المحتملة التي تبدو غير عادية من وجهة نظر الأعمال التقليدية، وبالتالى فإن جوهر عملية صنع القرار الأخلاقى هو تقييم الحلول البديلة.

٢–التنظيم:

تتكون الوظيفة التنظيمية للإدارة من العديد من الأنشطة المرتبطة بشكل مباشر أو غير مباشر بتخصيص الموارد بطرق تدعم تحقيق الأهداف والخطط التي تم تطويرها في وظيفة التخطيط، حيث يشتمل الإطار التنظيمي على العديد من الأنشطة المتعلقة بإدارة الموارد البشرية (HRM) مثل تصميم الوظائف وإسناد واجبات الوظيفة، نظرًا لأن ممارسات إدارة الموارد البشرية تخدم مثل هذا الدور الحاسم، بحيث تطور المنظمة ممارسات توظيف شفافة وفعالة، لمساعدة الموظفين على اكتساب شعور بالوعي الكامل لكيفية قيام المنظمة بنشر ممارسات التوظيف، التى تعد ضرورية لاكسابهم الثقة في فائدة هذه الأنشطة[٨٠].

وهناك بعض الاعتبارات الرئيسة عند التنظيم للأداء الإدارى المسؤول، وهى ما يلي[٨١]:

أ – تنظيم آلي مقابل تنظيم عضوي: هل يجب أن أفضّل شكلًا من أشكال التنظيم الآلي شديد البيروقراطية ، مع أدوار ومسؤوليات ثابتة وهدف أساسي هو الكفاءة ، أم ينبغي تنظيم منطقة تأثيري بشكل عضوي ، مع أدوار مرنة ، وتسلسلات هرمية مسطحة ، ودرجة عالية من اللامركزية؟؛ فمن منظور الإدارة المسؤولة ، تتحدث العديد من الأدلة عن شكل تنظيمي عضوي، تقع العلاقات والمسؤوليات الشخصية والأفقية للموظف الفردي في قلب الشكل التنظيمي العضوي. كما تتيح الهياكل العضوية التفاعل الاجتماعي اللازم للإدارة المسؤولة، باعتباره شرطًا مسبقًا للاتصال بأصحاب المصلحة، ومواجهة الموظفون في الهيكل التنظيمي العضوي درجة أعلى من المسؤولية الشخصية لاتخاذ الخيارات الصحيحة المستدامة والمسؤولة والأخلاقية، إضافة إلى أن الهياكل التنظيمية الآلية تتمتع بمرونة قليلة جدًا في أوقات التغيير، وبالتالى فالإدارة المسؤولة المتمتعة بخصائص وكالة التغيير المركزية الخاصة بها ، سيكون من الصعب تنفيذها في منظمة آلية.

ب – التمايز والتكامل، وتعنى كيف يمكن إنشاء تخصص كافٍ لإنجاز المهمة، إضافة لإعادة دمج جميع المساهمات المختلفة في مخرجات متماسكة؟، وهو ما يفرض على الإدارة تحديد المجالات الوظيفية داخل منطقة تأثير المدير؛ فعلى غرار تقسيم العمل، يعنى التمايز أن كل شخص يأخذ جزءًا من العمل يتوافق بشكل

أفضل مع قدرات ذلك الشخص. وفى هذا الإطار، تتطلب الإدارة المسؤولة، نظرًا لطابعها الجديد وطبيعتها متعددة التخصصات، دمج كفاءات الخبراء في فريق المدير، حيث يجب على المدير المسؤول – ليس فقط – دمج مساهمات مجموعة متنوعة من الموظفين أو الإدارات التنظيمية، ذات مواقف ومهارات مختلفة، بل تشمل مساهمات أصحاب المصلحة الخارجيين.

ج – التفويض والتعاون واللامركزية، إلى أي درجة ينبغي أن تنقل المسؤوليات إلى الآخرين، وكيف ينبغي تنظيم التعاون؟؛ فقد لا يتمكن المديرون المسؤولون، أكثر من المديرين العاديين من أداء المهام بأنفسهم. ورغم ذلك، فإن العامل المقيد هو الخبرة وليس الوقت فى عملية تفويض الإدارة المسؤولة، على عكس تفويض الإدارة السائد، حيث يجب أن يتعلم المديرون المسؤولون بناء شبكات تعاونية لا مركزية تلقائيًا من المتعاونين من أصحاب المصلحة من أجل اكتساب الخبرة اللازمة، وليس فقط تفويض الموظفين.

٣ – **القيادة**، حيث تشمل الوظيفة القيادية للإدارة التغيير التنظيمي، لأن الثقة لها أهمية قصوى في سياق التغيير الكبير، والذى يكون مصحوبًا بآثار غير مرغوب فيها للموظفين، حيث يؤثر مستوى ثقة الموظفين في مشرفيهم على مواقفهم المصاحبة تجاه التغيير. فعلى سبيل المثال ، وجد أن الطريقة التي يتم بها تنفيذ التغييرات إما أن تقلل الثقة في الإدارة أو تزيد من الثقة في الإدارة [٨٢]، ومن هنا تتضح أهمية مشاركة الموظف وتواصل القيادة فى تحقيق ثقة الموظف.

ومن ناحية أخرى، يجب أن يكون المديرون المسؤولون قادة لمجموعة متنوعة من الأفراد بخلفيات مختلفة، فقد يشمل أتباع المديرين المسؤولين، على سبيل المثال لا الحصر: المستهلكين، الذين يجب قيادتهم إلى أنماط استهلاك أكثر مسؤولية؛ السياسيون، الذين يجب قيادتهم وممارسة الضغط عليهم لوضع سياسات عامة للاستدامة والمسؤولية والأخلاق؛ والموردين، الذين يجب أن يكونوا قادة لتحويل شركاتهم إلى شركات مسؤولة،وبالتالى، فالقيادة المسؤولة هي عملية أصحاب المصلحة المتعددين التي تتطلب مهارات اجتماعية ومرونة ذهنية تختلف عن تلك التي يحتاجها المديرون العاديون، حيث تتراوح الأدوار المختلفة للقادة المسؤولين، من كونك صاحب رؤية إلى أن تكون خادمًا ووكيلًا لأصحاب المصلحة، مع الأخذ فى الاعتبار أنه على عكس العلاقات بين المدير والموظف، فلا يوجد التزام قانوني أو تعاقدي بالتبعية بين القائد المسؤول ومعظم أصحاب المصلحة[٨٣]. ويلاحظ أنه لا يتم تعيين القادة المسؤولين بل يصبح هؤلاء القادة من خلال عملية عضوية للسلطة وبناء العلاقات، وتحقيق المصداقية ، ومن خلال اكتساب شرعية القائد، مع مجموعة متنوعة من أصحاب المصلحة.

٤ – **التحكم**:

تتضمن الوظيفة الرابعة للإدارة المسؤولة، وهي الرقابة، الجهود الإدارية الموجهة نحو مراقبة كل من أداء المؤسسة والموظف ومستوى التقدم نحو الأهداف، حيث تستخدم المنظمات والمديرين مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات أو الأساليب المتعلقة بالسيطرة، وتتراوح هذه المنهجيات من أشكال السيطرة العلنية والتقييدية والحازمة إلى أشكال أكثر ضمنيًا ولا مركزية وغير مباشرة من التحكم. كما تتضمن المنهجية استخدام أنظمة المعلومات الإدارية المختلفة، من قبل المديرين لتوجيه الموظفين لكيفية أداء وظائفهم، ومن خلال المراقبة الدقيقة لأدائهم[٨٤].

وتفرض هذه العملية اهتمام المديرون بالتعليم ذي الجودة العالية، والتى تتضح أهم خصائصه، فى[٨٥]:

- تعدد وشمولية التخصصات، بحيث يتم تضمين التعلم من أجل التنمية المستدامة مضمن في المنهج بأكمله، وليس كموضوع منفصل.
- القيم المدفوعة، بحيث يتم تقاسم القيم والمبادئ التي تقوم عليها التنمية المستدامة.
- التفكير النقدي وحل المشكلات، بحيث يؤدي إلى الثقة في معالجة معضلات وتحديات التنمية المستدامة.
- صنع القرار التشاركي، بحيث يشارك المتعلمون في القرارات المتعلقة بكيفية التعلم.
- معالجة القضايا المحلية والعالمية، واستخدام اللغة التي يستخدمها المتعلمون بشكل شائع.

ولما كانت المؤسسات التعليمية وفى مقدمتها الإدارة المدرسية مسئولة مسؤلية تامة عن تقديم نوعية جيدة من التعليم للمتعلمين، فان الأمر يقتضى وجود نوع من الرقابة والمتابعة والمساءلة وتقويد الأداء للحكم على فاعلية إدارة تلك المؤسسات – والتى تعكس عمليات الإدارة المسؤولة، عدة متطلبات، وهى[٨٦]:

١ – التخطيط لربط الاداء المؤسسي بمراكز المسئولية، بحيث تتضمن الإدارة المسؤولة بالمدرسة فى قبول المسولية من اجل التخطيط واداء العمل، واثبات ان المعيار المستخدم مناسب، إضافة إلى تحمل الفرد المسؤول التزماته وقرارته.

٢ – التنظيم الادارى لتحديد مراكز المسئولية وتحديد المسئوليات لكل فرد داخل المدرسة بحيث يكون مسئول عن كل جزء من عمله ونتائج هذا العمل.

٣ – مقارنة الأداء الفعلى بالأداء المخطط، بحيث تاضمن الإدارة المدرسية المسؤولة عمليات وأساليب رقابية يتم بمقتضاها التحقق من أن الأمور تسير وفقا لما هو مخطط وضمن أقصي مستوى مستطاع، بالاضافة الى تحديدها للمسؤولين.

٤ – تحليل الانحرافات فى الأداء الفعلى عن الاداء المخطط لتحقيق الادارة بالمسؤولية، لابد من اكتشاف الاختلالات بين المخطط مقدما والمنفذ فعلا حتى يتسنى للمسولين التعرف على نفاط الضعف والكفاية واكتشاف أسباب الانحرافات بنوعيها الساب والموجب.

٥ – توفير نظام تقارير اداء متكامل ونظام حوافز فعال لتعزيز الادارة بالمسئولية بعد المساءلة واتخاذ القرارات.

وتعكس المتطلبات السابقة عمليات الادارة المسؤولة من تخطيط وتنظيم وقيادة وتحكم فى مدخلات وعمليات ومخرجات المدرسة، على نطاق واسع أفضل وسيلة لوصف وظيفة مدير المدرسة المسئول، وكذلك أفضل طريقة لتصنيف المعرفة المتراكمة حول دراسة الإدارة المسؤولة، فعلى الرغم من حدوث تغييرات هائلة في البيئة المدرسية التي واجهها المديرون والأدوات التي يستخدمها المديرون لأداء أدوارهم، فلا يزال المديرون يؤدون هذه الوظائف الأساسية.

ومن ناحية أخرى، يتم تحديد مجالات التأثير الفردى لعمليات الإدارة المسؤولة للمديرين من خلال موقعهم الهرمي، فعلى أدنى مستوى هرمي ، حيث يشارك مديرو الخطوط الأمامية (مديرو العمليات) بشكل مباشر مع موظفين غير إداريين ويشرفون على العمليات بالمدرسة. كما يترجم المدراء المتوسطون (المديرون التنفيذيون) الأهداف التنظيمية والاستراتيجية إلى أهداف وإجراءات محددة، والتى عادة عادةً ما يشرف مديرو المستوى المتوسط على فريق من مديري الخطوط الأمامية ويتلقون التوجيه من الإدارة العليا. أما كبار

المديرين، مسؤولون عن تحديد الهيكل المعياري للمؤسسة والاستراتيجية العامة، وعلى المستويات الثلاثة ، يوجد نوعان من المديرين المسؤولين(٨٧):

الأول – يهتم المديرون الرئيسون في المقام الأول بعمليات الأعمال الاقتصادية المعتادة في الأقسام التقليدية، مثل التسويق والبحث والتطوير والمحاسبة، ولكي يصبح مديرو التيار الرئيسي مديرين مسؤولين ، يجب عليهم دمج الاستدامة والمسؤولية والأخلاق في ملف تعريف وظيفي راسخ منذ فترة طويلة.

الثانى – يمتلك المديرون المسؤولون المتخصصون تفويضًا رسميًا للتركيز على الاستدامة والمسؤولية والأخلاق كنشاط رئيسي لهم؛ فعلى مستوى الإدارة العليا، يمكن تسمية هذه الوظائف كبير مسؤولي الاستدامة (CSO) ، أو نائب الرئيس (VP) للأعمال المسؤولة ، أو كبير المسؤولين الأخلاقين، كما قد يطلق على المديرين المتوسطين المتخصصين مدير العمليات المستدامة أو مسؤول حماية البيئة، فى حين المناصب الإدارية المباشرة تسمى – على سبيل المثال – المدير البيئي أو مديري العلاقات المجتمعية.

ويتوقع الباحث – مستقبلا – أن يندمج هذان النوعان من المديرين بشكل متزايد في مزيج واحد من ملف تعريف الإدارة الذي يدمج حقًا الإدارة المسؤولة في الإدارة السائدة ، والعكس صحيح.

ويوضح الجدول التالى، مستويات الإدارة الهرمية وأوصاف المهام النموذجية للإدارة المسؤولة

جدول رقم (١)
مستويات الإدارة الهرمية وأوصاف المهام
النموذجية للإدارة المسؤولة

العملية	كبار المديرين	المدراء المتوسطون	مديرو الخطوط الأمامية
التخطيط	خطط استراتيجيًا لانتقال نشاط تجاري ليصبح نشاطًا تجاريًا مسؤولاً. (عالي)	خطط لتحركات تكتيكية لترجمة استراتيجية الأعمال المسؤولة الشاملة إلى أهداف وإجراءات ملموسة. (متوسط)	خطط لكيفية استخدام الموارد المتاحة وإشراك الموظفين غير الإداريين في تحقيق أهداف العمل المسؤولة التي تقدمها الإدارة الوسطى. (قليل)
التنظيم	إنشاء المؤسسات والمسؤوليات التنظيمية ، وتسهيل عمليات التغيير لتصبح عملاً مسؤولاً. (متوسط)	أعد تنظيم إدارة الخطوط الأمامية بطريقة تمكنهم من الإدارة بمسؤولية. (عالي)	اضبط تعيينات الموظفين على ضروريات العمل المسؤول. (متوسط)
القيادة	تزويد الأسلوب الصحيح من الأعلى ، مع إعطاء الأولوية لتغيير الأعمال المسؤول. (متوسط)	يؤدي المديرون المباشرون في تنفيذ أهداف الأعمال المسؤولة. (عالي)	قيادة الموظفين في التنفيذ اليومي لأنشطة الأعمال المسؤولة. (عالي)
التحكم	مراقبة أداء الأعمال المسؤول في المجالات الرئيسة للمؤسسة واتخاذ قرار بشأن التصحيحات في الإستراتيجية العامة. (قليل)	مراقبة الأداء التجاري المسؤول لمديري الخطوط الأمامية واتخاذ قرار بشأن التحركات التكتيكية لتحسين أدائهم. (متوسط)	الإشراف المستمر على إجراءات الموظفين ومخرجات الأعمال المسؤولة من أجل تحسين أداء المجموعة. (عالي)

Source: Oliver Laasch & Roger Conaway:" Principles of Responsible Management: Glocal Sustainability, Responsibility, Ethics", Cengage Learning, Mason, 2015, p.25.

ويتضح من الجدول السابق، اختلاف مهام الإدارة التي يؤديها عادةً أي نوع من المديرين المسؤولين على نطاق واسع، اعتمادًا على المستوى الهرمي لكل مدير، حيث يتم تنفيذ المهام الرئيسة الأربعة للإدارة – التخطيط والتنظيم والقيادة والتحكم، من قبل المديرين من جميع المستويات، ولكنها تتخذ عادةً أشكالًا مختلفة جدًا على مستويات هرمية مختلفة، فعلى سبيل المثال، قد تتضمن مهمة التحكم التي يتم إجراؤها من خلال كبير مسؤولي الاستدامة (المستوى الأعلى) مراقبة جميع أقسام الأعمال استنادا إلى نظرة شاملة، إضافة إلى

قيام مدير البيئة والصحة والسلامة فى المؤسسة(الخط الأمامي) بمهمة التحكم الخاصة به عن طريق التحقق بدقة من مناطق المؤسسة المختلفة وحتى مساهمات الموظفين الفرديين في أداء الأعمال المستدامة.

ثانيا – القيادة المستدامة للمدرسة:

يمكن تناول هذا المحور على النحو الآتى:

١ – مفهوم القيادة المستدامة للمدرسة ومبادئها:

تعد قيادة المدرسة العامل الأكثر تأثيرا على التحسين المدرسى، وتماشياً مع عقد من البحث والتطوير في تحسين المدارس مع مشروع التصاميم المبتكرة لتعزيز الإنجازات في المدارس IDEAS، بقيادة فريق أبحاث القيادة الدولي (LRI)، حيث تتضح أهمية بناء القدرات القيادية من أجل التحسين المستدام للمدارس، وعلى الرغم من ضياع الفرصة لاستمرار تحسين المدرسة نتيجة تكرار معدل دوران الموظفين – ولا سيما مدير المدرسة – إلا أن هناك درجة محدودة من التحسين واستمرار إشكالية الاستدامة(٨٨).

وتقترح اليونسكو عدة ركائز للاستدامة، من خلال أربعة أنظمة فرعية مترابطة، وهى(٨٩):

- النظم الفيزيائية الحيوية، التي توفر أنظمة دعم الحياة لجميع أشكال الحياة البشرية وغير البشرية.
- النظم الاقتصادية، التي توفر وسيلة مستمرة لكسب العيش (الوظائف والمال) للأفراد.
- النظم الاجتماعية والثقافية، التي توفر سبلًا للناس للعيش معًا في سلام ومنصف ومع احترام حقوق الإنسان وكرامته.
- الأنظمة السياسية، التي يتم من خلالها ممارسة السلطة بشكل عادل وديمقراطي لاتخاذ قرارات حول الطريقة التي تستخدم بها النظم الاجتماعية والاقتصادية البيئة الفيزيائية الحيوية.

وتعرف القيادة المستدامة هي خلق ثقافة الانجاز المستمر، وهي قدرة المدارس والأفراد على الاستمرار لمواجهة التحديات الجديدة والمعقدة بطريقة لا تضر بالأفراد أو المجتمع، وبناء قدرات الأفراد للانتقال بالمدرسة من الوضع الحالي إلى المطلوب والاستمرار في التحسين لمواجهة المستقبل وبناء مستقبل أفضل للمؤسسة، من خلال المسئولية المشتركة، نحو عدم استخدام الموارد البشرية والمادية دون مبرر؛ بل إنها تولى اهتماماً كبيراً بالابتعاد عن أي ضرر قد يقع على محيط البيئة التعليمية والمجتمع(٩٠).

ومن ناحية أخرى، يمكن تعريف المدارس المستدامة على أنها نتاج العمليات التي تنطوي على سعادة المتابعين ومشاركتهم المشتركة في الأدوار القيادية، بمعنى آخر، يفترض هذا النهج أن القيادة ، في هذا السياق، تتكون من عمليات التعلم المتبادل التي تمكن المتابعين من بناء والتفاوض بشأن المعاني التي تؤدي إلى هدف مشترك للتعليم(٩١).

وتعد القيادة المدرسية المستدامة أساسية للنمو الأكاديمي للطلاب وكذلك النمو المهني لأعضاء وطاقم الهيئة التعليمية(٩٢). ونتيجة الاهتمام بتطبيق مبادئ القيادة المستدامة في المجال التعليمي والمدرسي بشكل خاص ظهرت بعض المصطلحات التي تعبر عن هذه الخصوصية مثل مصطلح القيادة المدرسية المستدامة Sustainable school leadership، ومع ذلك، يعد مفهوم القيادة المستدامة في بداياته المبكرة فأحدث الأدبيات التي وجدت حول هذا الموضوع منذ عام ٢٠٠٣م فقط (٩٣). ومن هنا ترتكز القيادة المستدامة على أفعال أولئك الذين لديهم منطق استراتيجى في العمل ويمكنهم التأثير على الآخرين والمنظمات لتلبية الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية(٩٤). ولاتقتصر القيادة المستدامة على كونها مجموعة من الإجراءات أو

السلوكيات التي تتبناها المنظمة وتسعى إلى تجسيدها ، وإنما بالإضافة الى ذلك فهي سلوك أخلاقي يتضمن النية والتأثير لمساعدة مجموعات الأفراد على تحقيق النتائج الهامة والتي لن تتحقق بدون ذلك السلوك[٩٥].

ويتبلور مفهوم القيادة المستدامة للمنظمات – ومنها المدرسية – فى إطار مراحل أربع، هي[٩٦]:

المرحلة الأولى :التقدير Appreciation، وتسمى (مرحلة الاستكشاف)، والتي تتضمن التحقق من الجوهر الايجابي للمنظمة وموظفيها والعمل التكافلي، وكيف يدار الإبداع في المنظمة وكيف يحفز الأفراد على تعزيز الإبداع وتطوير مهارات القيادة المستدامة.

المرحلة الثانية: تصور النتائج Visualization of results، وتسمى(مرحلة الحلم)، وهي عملية تصور الرؤية المستقبلية المطلوبة للمنظمة من خلال مشاركة جميع أصحاب المصلحة.

المرحلة الثالثة: البناء المشترك Co-construction، وتسمى (مرحلة التصميم)، وهي التعبير بالممارسات والوسائل لتحقيق الرؤية المنشودة .من خلال تنمية مهارات القيادية المستدامة التي ترتبط بتنمية مهارات القيادية الفردية والعلائقية وتطوير القيادة الجماعية ونظام التوجيه، والتعليم التنفيذي وورش العمل والندوات والتدريب والتعليم الرسمي.

المرحلة الرابعة: عمل الاستدامة Sustaining action، وتسمى(مرحلة المصير)، وتعني خلق وسيلة منهجية للتمكين، أي تمكين الأفراد من التعلم مدى الحياة والارتجال.

ويتبين للباحث من خلال ما سبق، أن القيادة المستدامة، تسمح لقيادة المدرسة بتحقيق ميزة تنافسية وتوجيه المسار نحو التحسين المستمر، والإفادة من الموارد البشرية والمادية بأقصى درجة ممكنة دون استنزافها، وتعزيز أداء المدرسة وتعميق عملية التعلم لدى جميع العاملين بالمدرسة، وتحمي وتطور الحاضر وتعد للمستقبل بأهداف طويلة المدى، وتولي اهتماماً بالبيئة التعليمية والمجتمع المحيط بالمدرسة ويتأتى ذلك من خلال اهتمام القائد بعملية التغيير المستمر ليس الوقتي بحيث يصبح جزء لا يتجزأ من المؤسسة التعليمية واستمرارها كنمط من أنماط العمل.

وتستند القيادة المستدامة اللازمة فى تطوير التعليم المدرسى لعدة مبادئ، على النحو الآتى[٩٧]:

أ) القيادة المستدامة تخلق التعلم المستدام وتحافظ عليه، وهو ما يمثل المبدأ الأول للاستدامة في تحقيق الاكتفاء الذاتي، الأمر الذى يؤكد أن قيادة الاستدامة التي تعزز التعلم المستدام تتجاوز المكاسب المؤقتة في درجات الإنجاز لخلق تحسينات دائمة في التعلم يمكن قياسها أيضًا.

ب) القيادة المستدامة تضمن النجاح بمرور الوقت، حيث يمثل التعاقب القيادى التحدي الأخير للقيادة، إذ إنه التحدي المتمثل في التخلي، والمضي قدمًا، والتخطيط لتقادم المرء، فالتحسينات المستدامة لا تفلت من التغييرات التي تختفي عندما يغادر أبطالها.

ج) تحافظ القيادة المستدامة على قيادة الآخرين، حيث تتمثل إحدى طرق القادة لترك إرث دائم في ضمان تطويره مع الآخرين ومشاركتهم. وبالتالي ، فإن خلافة القيادة تعني أكثر من مجرد تهيئة الخلفاء، وهذا يعني توزيع القيادة في جميع أنحاء المجتمع المهني للمدرسة، بحيث يمكنها حمل الشعلة بمجرد رحيل المدير، وتخفيف وطأة خلافة المدير.

د) تعالج القيادة المستدامة قضايا العدالة الاجتماعية، حيث تفيد القيادة المستدامة جميع الطلاب والمدارس وليس قلة منهم على حساب البقية.

هـ) القيادة المستدامة تطور الموارد البشرية والمادية بدلا من تفويضها، حيث توفر القيادة المستدامة مكافآت جوهرية وحوافز خارجية تجذب وتحتفظ بأفضل وألمع مجموعة قيادية؛ ويوفر الوقت والفرصة للقادة للتواصل والتعلم من بعضهم البعض ودعم بعضهم البعض.

و) القيادة المستدامة تنمي التنوع والقدرة البيئية، حيث يقوم مروجو الاستدامة بإعادة تهيئة بيئة لديها القدرة على تحفيز التحسين المستمر ، إذ أنها تمكن الأفراد من التكيف من أجل الازدهار في بيئتهم المتزايدة التعقيد من خلال التعلم من ممارسات بعضهم البعض المتنوعة.

ز) تتولى القيادة المستدامة مشاركة الناشطين مع البيئة، ففي مواجهة الإصلاح الموحد، أصبحت المدرسة التقليدية نسخة مبالغ فيها وأقل تحفيزًا من ذواتهم السابقة.

وختاما لما سبق، تعكس المبادئ السابقة، حقيقة أن الاستدامة هي التحدي الأول والأخير للقيادة كما أن اطار عملها المكون من المبادئ عالية الذكر، متوافقة مع بعضها البعض فالاستدامة هى وجبة كاملة وليست قائمة طعام يمكن اختيار بعضها دون الأخر، وبالتالي، ليس من الممكن تحديد النقطة التي يتم عندها اكتمال بناء القدرات وضمان الاستدامة؛ فمن الناحية المثالية لا تنتهي أبدًا ويجب تقييمها من وقت لآخر مع تطور التغييرات.

٢ - أهمية القيادة المستدامة للمدرسة:

يعد توفير قيادة تعليمية مستدامة عالية الجودة أمرًا ضروريًا للنمو المستمر للمدارس إلى ما بعد فترة عمل القائد في المدرسة،وللحصول على قيادة تعليمية مستدامة، يجب أن يلتزم مدير المدرسة وأعضاء هيئة التدريس ومجلس المدرسة وأصحاب المصلحة بتطوير ثقافة مدرسية قوية مع مرور الوقت[٩٨]. وبهذا تتجاوز القيادة المستدامة المكاسب المؤقتة في درجات الإنجاز لخلق تحسينات دائمة في التعلم، من خلال زيادة قدرة النظام على الانخراط في تعقيدات التحسين المستمر التى تتوافق مع القيم العميقة للأغراض البشرية.

ومن ناحية أخرى، تتضح أهمية القيادة المستدامة للمدرسة، فى الوفاء بمختلف الأدوار التعليمية، من خلال صياغة أهداف المدرسة، وإيصال أهداف المدرسة، من خلال ضمان توفير الأبعاد الآتية[٩٩]:

- البعد الأول، تحديد مهمة المدرسة، يستلزم العمل مع الموظفين لتحديد مهمة المدرسة التأكد من أن المدرسة لديها أولويات محددة وقابلة للتحقيق يتم تحقيقها داخل مجتمع المدرسة، إضافة إلى التركيز على دور المدير في التعاون مع الموظفين لضمان أن المدرسة لديها أهداف متسقة وقابلة للقياس وتركز على التقدم الأكاديمي للطلاب.
- البعد الثاني، إدارة البرامج التعليمية، بحيث يتم التركيز على تخطيط ومراقبة التدريس والمناهج، حيث يشتمل هذا المكون على ثلاث وظائف قيادية: الإشراف على التدريس وتقييمه، وتنسيق المناهج الدراسية، وتتبع تقدم المتعلم، وهو ما يستلزم مشاركة نشكة من المدير في التحفيز والإشراف على التدريس والتعلم،إضافة إلى التفاني في تطوير المدرسة.
- البعد الثالث، تعزيز مناخ تعليمي مدرسي إيجابي، والذي يتضمن عدة وظائف: حماية وقت التدريس ، وتعزيز التطوير المهني ، وتقديم الحوافز والمكافآت للمعلمين والمتعلمين، ومن ثم يدعم هذا البعد المدارس الناجحة تلك التى تغرس معايير وتوقعات عالية في الطلاب والمعلمين.

ويضاف لما سبق، أن المدير مسؤول عن تحسين بيئة المدرسة من خلال ضمان الحفاظ على مستوى عالٍ من التميز، الأمر الذى يفرض على المدير أن يكون قدوة للمبادئ والسلوكيات التي تعزز بيئة التحسين المستمر في بيئة التدريس والتعلم.

ومن ناحية أخرى تتضح أهمية القيادة المستدامة، فيما يلى[١٠٠]:

- أنها ضرورية للحفاظ على الثقافة المدرسية الإيجابية، والروح المعنوية العالية بين أعضاء المجتمع المدرسي.
- مشاركة جميع أعضاء المجتمع المدرسي في وضع رؤية المدرسة ورسالتها.
- أنها عامل مهم في تحديد النمو الأكاديمي للطلاب والنمو المهني لأعضاء المجتمع المدرسي.
- أن قدرة القائد المستدام في جعل أعضاء المجتمع المدرسي لديهم مسئولية مشتركة، يعد عنصراً مهما في تحقيق الأهداف طويلة وقصيرة الأمد.
- تعزز الأفكار والممارسات الناجحة في مجتمع التعلم، وتحسن استثمار الموارد البشرية والمادية وتتجنب الضرر السلبي على البيئة التعليمية والمجتمعية المحيطة.

ومن جانب أخر، تتحدد أسباب الاهتمام بالقيادة المستدامة للمدرسة لما يلى[١٠١]:

١ – القيادة المستدامة غنية بالموارد ، حيث توفر أنظمة القيادة المستدامة مكافآت جوهرية وحوافز خارجية تجذب وتحافظ على أفضل مجموعة للقيادة، إضافة إلى ما توفره من وقت وفرص للقادة للتواصل والتعلم دعم بعضهم البعض.

٢ – القيادة المستدامة عادلة اجتماعيًا، حيث تفيد القيادة المستدامة جميع الطلاب والمدارس، وليس قلة منهم على حساب البقية، كما تدرك القيادة المستدامة وتتحمل المسؤولية عن حقيقة أن المدارس تؤثر على بعضها البعض في شبكات التأثير المتبادل، وم ثم ترتبط الاستدامة ارتباطًا وثيقًا بقضايا العدالة الاجتماعية.

٣ – القيادة المستدامة تعزز التنوع، حيث يقوم مؤيدو الاستدامة بزراعة وإعادة خلق بيئة لديها القدرة على تحفيز التحسين المستمر، مما يمكّن الأفراد من التكيف والازدهار في بيئاتهم متزايدة التعقيد من خلال التعلم من ممارسات بعضهم البعض.

٤ – القيادة المستدامة ناشطة، حيث أدت الإصلاحات المعيارية في مشاكل المدارس التقليدية، إلى تحول هذه المدارس إلى نسخ أكثر تحفيزًا من السابقة، كما تتسم القيادة المستدامة بأنها الأكثر مرونة على الإطلاق – ليس فقط بسبب قوتها كمجتمع تعليمي – ولكن بسبب قيادتها النشطة، التى تتعامل بحزم مع بيئتها في نمط من التأثير المتبادل.

ويلاحظ مما سبق، تزايد رغبة معظم القادة في تحقيق الأهداف المهمة، وإلهام الآخرين للانضمام إليهم في العمل على تحقيق تلك الأهداف، وترك أثر بعد رحيلهم، ومن ثم لا يمكن ترك القيادة المستدامة للأفراد، بغض النظر عن موهبتهم أو تفانيهم، فإذا أردنا أن يكون التغيير مهمًا، وأن ينتشر، وأن يدوم، فإن الأنظمة التي يقوم القادة بعملهم فيها يجب أن تجعل الاستدامة أولوية.

٣ – العوامل الداعمة للقيادة المدرسية المستدامة والصعوبات التى تواجهها:

ينطوى تنفيذ التعليم من أجل التنمية المستدامة في المدارس على مناهج التدريس والتعلم التي تدمج أهداف الحفظ والعدالة الاجتماعية والتنمية المناسبة والديمقراطية في رؤية ورسالة التغيير الشخصي والاجتماعي. كما تتضمن تطوير أنواع من الفضائل والمهارات المدنية التي تمكن المواطنين من تقلد أدوارًا قيادية لتحقيق مستقبل مستدام. وبالتالي، فإن التعليم من أجل التنمية المستدامة يدرك أهمية الجدوى الاقتصادية والعمالة المنتجة على المستويات المجتمعية والإقليمية والوطنية والدولية ويزود الطلاب بالمهارات الحياتية التي يحتاجون إليها ليكونوا مواطنين بنّاء ونشطاء وقادرين وملتزمين بالمساهمة فى بناء مستقبل مستدام(١٠٢).

وتشير أحد الدراسات إلى أن الظروف المدرسية المستدامة مرتبطة برفاهية المعلم(١٠٣)، وبالنظر إلى أن السعادة التنظيمية وجودة الحياة العملية هما مؤشرين لرفاهية المعلم في المنظمة، فإن إدراك المستويات العالية من السعادة التنظيمية وجودة الحياة العملية من قبل المعلمين قد يسهل بيئة التعليم المستدامة ، حيث تكتسب أهميتها، من خلال تحديد طرق دعم السعادة التنظيمية ومتغيرات جودة الحياة العملية في البيئة التنظيمية، وتحديد طرق تقديم هذا الدعم للمعلمين في المستويات العليا. إضافة لأهمية الإدارة الجماعية لعمليات القيادة من قبل الفاعلين في المدرسة بدلاً من شخص واحد لتوفير بيئة مدرسية صحية،وفي هذا السياق، يأتي مدخل القيادة الموزعة في المقدمة، لما لها من تاثير على الرضا الوظيفي، والثقة التنظيمية، وإنجاز الطلاب، وفعالية المعلم(١٠٤).

وهناك عدد من العوامل المشتركة لنجاح القيادة المستدامة للمدرسة ، وهى(١٠٥):

- **المشاركة مع المدارس المستدامة في جميع أنحاء المدرسة.**
- **يشارك المعلمون والطلاب وأولياء الأمور رؤية البيئة التي لها مكانة عالية في المدرسة.**
- **دعم فريق قيادة المدرسة.**
- **فريق عمل متحمّس وملتزم.**
- **غمر جميع الموظفين في الوحدة الأساسية.**
- **جعل هيكل المدارس المستدامة أكثر مرونة فى التنفيذ.**
- **دمج الاستدامة في عمليات المدرسة وعبر المنهج.**
- **مشاركة الطلاب في عمليات الاستدامة اليومية في المدرسة.**
- **توافر الأموال لتمكين تطوير البنية التحتية المستدامة المرئية.**
- **توافر خطة رئيسة لأرض المدرسة تساعد في الجمع بين جميع جوانب تحقيق مدرسة مستدامة.**

ومن ناحية أخرى، تشمل الصعوبات التي تحول دون الاستدامة في المدارس ما يلى: توجه منهجي متصور نحو معرفة القراءة والكتابة والحساب، إضافة إلى القضايا الهيكلية في المدرسة مثل الجدول الزمني الذي يحد من قدرة المعلم على تنفيذ مشاريع التعليم البيئي المجتمعية وتصور التعليم البيئي، باعتباره موضوعًا منخفض المستوى في المدرسة. إضافة إلى ما تنتجه هذه الحواجز من فجوة بين واقع بين السياسات الحكومية وما يختبره المعلمون في عملهم اليومي(١٠٦).

وتطرح أحد الدراسات عددا من الكفاءات القيادية الداعمة لتحسين المدارس، والتى تعد نتاجا للاستشارات الدولية، حيث تنقسم الكفاءات إلى سبعة مجالات(١٠٧):

١) التخطيط لتحسين المدرسة بناءً على رؤية ورسالة محددتين جيدًا.

٢) التعامل مع أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين لتسهيل أداء واجبات المدرسة.

٣) إدارة الموارد البشرية والمادية.

٤) الحفاظ على جودة التدريس والتعلم.

٥) بناء بيئة مدرسية صديقة للطفل لتحفيز التعلم وبناء روابط قوية مع المجتمع المدرسي.

٦) استخدام مناهج متعددة لتقييم الطلاب واستخدام النتائج لتحسين عملية التعلم.

٧) دمج التكنولوجيا في التدريس والتعلم وإدارة المدرسة.

ومن هنا، تعكس مهمة القيادة المدرسية فى تحويل مدارسهم إلى مجتمعات تعلم مستدامة تعزز التدريس والتعلم القوي لجميع الطلاب، بدلاً من مجرد الحفاظ على الوضع الراهن كمديرين ذوى مهارات قيادية مستدامة، إنما تشمل العمل كمديرين لتحسين المدرسة وتنمية رسالة المدرسة ورؤيتها، والاستفادة من بيانات الطلاب لدعم الممارسات التعليمية ولتقديم المساعدة للطلاب المتعثرين، وبناء علاقات المجتمع المدرسي.

ثالثا – دور الادارة المسؤولة فى تعزيز القيادة المدرسية المستدامة:

يمكن بيان دور الإدارة المسؤولة فى تعزيز القيادة المدرسية المستدامة من خلال الآتى:

١ - المشاركة في اتخاذ القرارات الأخلاقية.

على الرغم من وجود اختلافات في تعريف الأخلاق، بشكل عام، إلا أنها تمثل فرع الفلسفة الذي يسعى إلى توضيح وتنظيم السلوك، وفى مجال التعليم ، يواجه القادة التربوين قرارات أخلاقية ويختارون من بين مسارات العمل الممكنة على أساس يومي، ففى كثير من الأحيان ، لا يتم اتخاذ هذه القرارات باستخدام عملية مدروسة أو إطار أخلاقي محدد، علاوة على تجاهل تضمين برامج إعداد القيادة دراسة الأخلاقيات في المناهج الدراسية ، مما يترك القادة التربويين غير مستعدين للتعامل مع عملية صنع القرار الأخلاقي بطريقة منهجية ومقننة(١٠٨).

ويشير اتخاذ القرار الأخلاقي فى الإدارة المدرسية، إلى عملية التقييم والاختيار من بين البدائل بطريقة تتفق مع المبادئ الأخلاقية، الأمر الذى يفرض ضرورة إدراك الخيارات غير الأخلاقية والقضاء عليها واختيار أفضل بديل أخلاقي. كما أن هناك مجموعة من العوامل المرتبطة بصنع القرار الأخلاقي لدى مدراء المدارس، منها ما يرتبط بالقيم والخصائص الشخصية والتوجيه السريري والتدريب الأخلاقي الذي تم تلقيه، وتأثير سنوات الخبرة على الاختيارات الأخلاقية التي يتخذها المديرين(١٠٩).

ومن الثابت في البحث أن مدير المدرسة يلعب دور الوكيل الاخلاقى في إنشاء مناخ أخلاقي والحفاظ عليه في المدرسة، إضافة إلى دوره فى تطوير الوعى بالأهمية الأخلاقية لأفعالهم وقراراتهم؛ فالحساسية الأخلاقية هي وعي بالقضايا الأخلاقية التي تشكل السياق والوضع المهني، حيث تتكون هذه الحساسية من المهارات المرتبطة باستجابة أخلاقية دؤوبة ومناسبة واستعداد مستمر لتفعيل جهاز الفرد الأخلاقي وفاعليته،

كما يتحمل القادة مسؤولية أخلاقية ليكونوا سباقين في خلق بيئة أخلاقية لتسيير التعليم، ومن المؤكد أن الاستباقية أكثر ترجيحًا مع زيادة الوعي والتفصيل لدور الوكيل الأخلاقى لقائد المدرسة(١١٠).

ومن ناحية أخرى هناك ثلاثة مناهج أخلاقية للقيادة المدرسية، تشمل أخلاقيات العدالة والرعاية والنقد؛ حيث تركز أخلاقيات العدالة على الحقوق والقانون والسياسات والمفاهيم مثل العدل والمساواة والحرية الفردية، أما أخلاقيات الرعاية بأنها علائقية وتتوافق مع أفكار الاحترام والحب واحترام الآخرين، فى حين تتعمق أخلاقيات النقد في النظرية النقدية وتتوافق مع مبادئ العدالة الاجتماعية والكرامة الإنسانية، وهو ما يعكس أخلاق المجتمع كمنظور إضافي يستحضر مبادئ أخرى للعلاقة، مثل العمليات التعاونية والمجتمعية، ومن هنا يمكن القول أن أخلاقيات المهنة التي تهتم – على سبيل المثال – بمدونات السلوك المهني والإجراءات المتخذة لصالح الأطفال، مجتمعة، يمكن أن تكون أخلاقيات العدالة والنقد والرعاية والمجتمع والمهنة بمثابة نموذج أو إطار عمل مترابط لقيادة المدرسة الأخلاقية(١١١).

وهناك خمسة مجالات لمسئولية القادة الأخلاقيون، حيث يتم وصف المجالات الخمسة على أنها مسؤولية القائد: الانخراط كإنسان أخلاقي ؛احترام الحقوق المدنية والتصرف في الثقة العامة ؛ فهم ومعرفة كيفية الاستخدام ومعرفة كيفية تطبيق المناهج بشكل مناسب ؛ تطوير وإدارة الهياكل التنظيمية لتمكين عمل المدرسة ؛ تحويل المدرسة إلى مجتمع تعليمي حقيقي، وهو ما يعني أن المسؤولية النهائية كقائد تربوي هي تتويج للمستويات الأربعة السابقة للقيادة الأخلاقية وتعكس نموذجًا أعلى للقيادة داخل المدرسة(١١٢).علاوة على ذلك، تتجلى مسؤولية التصرف كإنسان أخلاقي في جميع المستويات المتعاقبة للمسؤولية، مثل أن القادة يجب أن يتصرفوا دائمًا كبشر محترمين حتى عندما يتصرفون كمعلمين أو مديرين تربويين.

ويستند يتكون هيكل القرار الأخلاقي، إلى ثلاث ركائز: الشخصية الأخلاقية للقادة واهتماماتهم على الذات والآخرين، والقيم الأخلاقية المضمنة في رؤية القادة، وأخلاقيات العمل الأخلاقي الاجتماعي التي ينخرط فيها القادة والأتباع ويتابعونها بشكل جماعي؛ ومن هنا كلما كان مستوى القادة الأخلاقيين أعلى ، كلما كان سلوك قائدهم أكثر أخلاقية ، وبالتالي تحسين فعاليتهم في اتخاذ القرار الأخلاقي، من خلال وضع معايير أخلاقية في مؤسستهم من خلال الصدق والنزاهة، وتوضح المبادئ الأخلاقية التي يمكن اتخاذ قرار الإدارة بناءً عليها، وبحيث يتماشى سلوكهم مع المبادئ الأخلاقية وهم يرفعون المناخ الأخلاقي للمنظمات من خلال ممارسات الإدارة (١١٣).

وتطرح أحد الدراسات إطارا لاتخاذ القرار الأخلاقي، حيث تستند عملية صنع القرارات الأخلاقية إلى الخطوات التالية(١١٤):

١. جمع الحقائق، بحيث لا يتم القفز إلى الاستنتاجات حتى ظهور الحقائق، وطرح الأسئلة حول المشكلة المطروحة، خاصة في المواقف التي تلعب فيها الأخلاق دورًا مهمًا.
٢. تحديد المسألة الأخلاقية، فقبل النظر في الحلول أو الخطط الجديدة، يتم تحديد المسألة الأخلاقية بوضوح.
٣. تحديد أصحاب المصلحة، بمعنى من هم هؤلاء أصحاب المصلحة الأساسيين؟ ومن هم أصحاب المصلحة الثانويون؟، ولماذا هم مهتمون بهذا الموضوع؟.

٤. تحديد الآثار والنتائج، من خلال التفكير فى العواقب الإيجابية والسلبية المحتملة المرتبطة بالقرار، وحجم هذه العواقب، ومدى احتمال حدوث هذه العواقب بالفعل، سواء قصيرة الأمد أم طويلة الأمد .

٥. النظر في النزاهة والشخصية، بمعنى الاخذ فى الاعتبار ما يعتقده المجتمع سيكون قرارًا جيدًا في هذا السياق، وما ردود الفعل الصحفية الوطنية عن قراراك، وما رد فعل الراى العام حول القرار، ومدى تاثير شخصية القائد على القرار المتخذ.

٦. كن مبدعا مع الإجراءات المحتملة، من خلال البحث عن الخيارات أو البدائل الأخرى التى لم يتم النظر فيها بعد، مع محاولة التوصل إلى حلول أو خيارات إضافية إذا تم أخذ عدد صغير في الاعتبار.

٧. تحديد التصرف الأخلاقي الصحيح، من خلال الوضع فى الاعتبار الخيارات، وعواقبها ووجباتها، وتحديد الحجج الأكثر ملاءمة لتبرير الاختيار.

ولكي يتصرف صانع القرار بشكل أخلاقي ، يجب عليه: (أ) التعرف على قضية أخلاقية، (ب) إصدار حكم أخلاقي، (ج) إعطاء الأولوية للمخاوف الأخلاقية وإنشاء نية أخلاقية، (د) التصرف بناءً على الاهتمامات الأخلاقية، ورغم تميز هذه المراحل الأربعة من الناحية المفاهيمية، إلا أن كل مرحلة تشكل مكونا وشرطًا مسبقًا مطلوبًا ولكنه غير كافٍ للمرحلة اللاحقة. وبالتالي ، فإن الاعتراف بقضية أخلاقية هو شرط ضروري ولكنه كافٍ لإصدار حكم أخلاقي، والذي يعد بدوره شرطًا ضروريًا ولكنه غير كافٍ لإعطاء الأولوية للمخاوف الأخلاقية أو التصرف بناءً على تلك الاهتمامات[١١٥].

ويخلص الباحث مما سبق، يعد القادة الذين يمكنهم التفريق بين الصواب والخطأ أكثر جدارة بالثقة من قبل الآخرين في المنظمة ويمكنهم التأثير على الآخرين بسهولة أكبر، إذا تصرف القادة بشكل أخلاقي، يتم تعزيز الفضائل مثل الصدق والولاء ويصبح الموظفون أكثر التزامًا بالمنظمة.

٢ - تعزيز الشعور بالمساءلة:

تشير المساءلة إلى تتبع ممارسة السلطة واستخدام الموارد وتنفيذ السياسة، جيث ترتبط المساءلة ارتباطًا وثيقًا بالإدارة الديمقراطية والمفاهيم الأخرى ذات الصلة مثل المشاركة واللامركزية والتمكين والشفافية، حيث تتطلب مطالب الديمقراطية والكفاءة شكلاً من أشكال المساءلة في المدرسة، باعتباره مفهومًا معبرًا عن مفهوم المساءلة من خلال الاهتمام المستمر بالضوابط والرقابة والمراقبة والقيود المؤسسية على ممارسة السلطة. كما تحمل المساءلة دلالات القوة التي تمارس على الأفراد من قبل وكلاء مراقبة الجودة. كما تُعرَّف المساءلة بأنها عمل احترافي يتم تحديده من خلال: معرفة تلك المبادئ والنظريات والعوامل التي تدعم القرارات المناسبة حول الإجراءات التي ينبغي استخدامها ومعرفة الإجراءات نفسها، والالتزام بعمل ما هو أفضل للعميل ، وليس ما هو أسهل أو أكثر ملاءمة[١١٦].

ومن ناحية أخرى، تعرف المساءلة،على أنها مساءلة السلطات في منظمة ما أمام السلطات العليا فيما يتعلق باستخدام السلطة والمسؤولية؛ والتصرف بما يتماشى مع الانتقادات والمطالب المتعلقة بالمساءلة؛ والحاجة إلى تحمل المسؤولية في حالة الفشل أو عدم الكفاءة أو مخالفة القواعد؛ واستخدام السلطة والموارد في المنظمات بما يتماشى مع القانون ووفقًا لمبادئ الإنتاجية والكفاءة؛ وعرض المسؤولية المتعلقة بتحقيق الأهداف والغايات المحددة[١١٧].

ويفترض ضمنيًا في تعريف المساءلة التركيز على العملية التي تحاول من خلالها المناطق التعليمية ضمان أن المدارس والأنظمة المدرسية تلبي أهدافها، بغرض تعزيز فعالية تحسين المدرسة، فعند السعي لتقييم ما إذا كانت العمليات (مثل التحسين الفعال للمدرسة) يمكن أن تحقق أهدافها، ينصب التركيز على النتائج (أي أن تكون مسؤولاً عن العمليات)، وهو ما يعكس الخيارات والأولويات المدفوعة بالقيمة على النحو الذي يحدده نظام التعليم الأوسع(١١٨).

ومن الواضح أن المساءلة المدرسية، أي أن تكون مسؤولاً أمام شخص ما عن الأنشطة التي تجري في المدارس ليست جديدة، فلطالما كان المعلمون مسؤولين عن اتباع المنهج المحدد ، والحفاظ على النظام الجيد في الفصل الدراسي ، والقيام بواجبات مختلفة تشمل التدريس في الفصول الدراسية ولكنها تتجاوز ذلك، وحتى وقت قريب جدًا ، كان المعلمون أيضًا مسؤولين عن عرضهم الشخصي (معايير اللباس) وسلوكهم (داخل وخارج سياق المدرسة) إلى درجة يمكن القول إنها أكثر صرامة بكثير من مختلف قواعد اللباس والسلوك الأخلاقى(١١٩).

وفي سياق المساءلة، يُتوقع من مديري المدارس استخدام موارد المدرسة بأفضل طريقة ممكنة وزيادة نجاح المدرسة، وهو ما يفرض على مديري المدرسة مراجعة العديد من العناصر، مثل أهداف المدرسة، وأولوياتها، والمركز المالي، والموظفين، البرامج وموارد التعلم التربوي ونظام التقييم(١٢٠).

والمدارس كمنظمات معقدة تتطلب من القادة اتخاذ عدة خيارات، بحيث تتم هذه الاختيارات ضمن قيود وإمكانيات البيئة السياسية والاجتماعية التي تعمل فيها المدرسة، بحيث يكونون على علم بالأولويات والقيود والمناخ الذي تحدده بيئة السياسة داخليًا وخارجيًا للمدرسة(١٢١). ومن هنا، يتحمل قادة المدارس مسؤوليات تتجاوز أنظمة المساءلة الرسمية، والتى تشمل ضمان أن القيم والفلسفات والمبادئ الموضحة في بيانات الرؤية والخطط الإستراتيجية والمناهج وأطر التدريس يتم تفعيلها في الواقع اليومي لممارسات التعليم.

وتتحدد أربع علاقات مساءلة رئيسة للمدارس؛ فالمدارس لديها مسؤوليات وعليها أن تحاسب على(١٢٢):

- **التلاميذ والآباء والمجتمع المحلي (المساءلة الأخلاقية)**
- **الزملاء (المساءلة المهنية)**
- **أرباب العمل أو الحكومة (المساءلة التعاقدية)**
- **السوق ، حيث يمكن للعملاء اختيار المؤسسة (مساءلة السوق)**

ومن ناحية أخرى، فلكى تصبح التقارير المدرسية حافزًا قويًا لتحسين المساءلة المدرسية، لابد من توافر عدة متطلبات من بينها(١٢٣):

- **إنشاء أحكام قانونية للكشف عن بيانات المدرسة.**
- **صياغة نظرية تغيير واضحة تربط بين البيانات والمساءلة.**
- **مراعاة اختلالات القوة والقيود الثقافية عند تصميم بيانات المدرسة.**
- **اختيار البيانات التي تعتبر بالغة الأهمية لمراقبة المساءلة المالية أو الإدارية أو التربوية .**
- **إعطاء الأولوية للبيانات ذات الصلة لكل من الطلاب وأولياء الأمور لتشجيعهم على المشاركة في جهود المساءلة المدرسية.**
- **آليات تصميم تمكن من إجراء مقارنات عادلة بين المدارس.**

- تبسيط عرض البيانات مع الحفاظ على دقتها الفنية.
- إنشاء مجموعة من السبل للمواطنين للوصول إلى البيانات.
- تدريب لجان إدارة المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور ومجموعات مجتمعية مختارة على كيفية استخدام البيانات للمطالبة بالمساءلة.
- استحداث آلية قانونية لمعالجة المظالم للآباء والمجتمعات.

وتمثل النظرية الادارية التى تنتهجها الادارة المدرسية، نقطة ارتكاز المساءلة، بحيث يتم إعطاء أهمية أكبر للنهج الذي تقوده المدرسة والذي يكون أكثر دعمًا للمعلمين ولكن كيف يمكن أن يحدث؟، فإذا كانت العمليات التي يقوم عليها مدخل أكثر لامركزية للمساءلة المدرسية، فإنها تدعم بسهولة إطار المساءلة العامة، حيث تتطلب المساءلة التي تقودها المدرسة المضي قدمًا بعدة طرق(١٢٤):

- زيادة ملكية المعلمين والمدرسة للمساءلة كدعم لمهنيتهم وتعلم الطلاب.
- ضمان أن تقييم المدرسة هو عملية ديناميكية وشاملة يشارك فيها التلاميذ وأولياء الأمور والموظفون والمجتمع مما يؤدي إلى ممارسة أفضل.
- ترسيخ ثقافة التفكير المهني والاستفسار والتعلم داخل المدارس مما يزيد من تطلعات المعلمين وتطوير ممارسة أفضل في التدريس وتعلم الطلاب.
- ترسيخ التعاون داخل المدارس وعبرها كأداة صارمة وفعالة لتحسين الممارسة.
- استخدام شبكات المدارس لتطوير القدرات وضمان مشاركة جميع المدارس.
- تركيز التفتيش لتقديم دعم أكبر للمساءلة التي تقودها المدرسة.

٣ - تعزيز الشراكة والتعاون بين المدرسة وأصحاب المصلحة با لمجتمع.

يتحدد مفهوم الشراكة فى إطار تكوين العلاقات، وهى تشمل شخصين أو أكثر أو منظمات أو دول، يعملون عن كثب ولديهم حقوق ومسؤوليات مشتركة، وهو من المصطلحات الأكثر شيوعا فى قطاعي الأعمال والتعليم. ففى المجال التعليمي، تم الاعتراف على نطاق واسع بيأهمية تطوير الشراكة من قبل العائلات والبلدان والحكومات: فبالنسبة للعائلات، فإن العمل مع المدارس يمكّنهم من مساعدة أطفالهم على التعلم بشكل أكثر فعالية، وبالنسبة للعديد من البلدان؛ فإن وجود أسر تعمل في شراكة وثيقة مع المدارس من شأنه أن يؤدي إلى تحصيل أعلى للطلاب، وبالنسبة للحكومات، فيمكن للشراكة بين العائلات والمدارس أن تجعل المدارس أكثر عرضة للمساءلة أمام المجتمع الذي يمولها، بما يساعدها على تلبية مطالب الآباء(١٢٥).

وقد أظهرت الأزمة المالية العالمية لعام ٢٠٠٧ أن القادة الفعالين ليسوا بالضرورة مسؤولين أمام أصحاب المصلحة، حيث يمكن للقادة في المناصب القوية أن يتجاهلوا مسؤوليتهم في أن يكونوا أخلاقيين وخاضعين للمساءلة، وبدلاً من ذلك يختارون الانغماس في رغباتهم المادية والشخصية، ومن هنا تعد الفكرة القائلة بأن القادة مسؤولون فقط أمام مساهميهم ولتعظيم قيمة المساهمين، تم استبدالها بوجهة نظر أكثر حداثة مفادها أن مسؤولية القادة يجب أن تكون تجاه أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين في المنظمة(١٢٦).

ولا تزال معظم المدارس تستدعي قرارات التعاون التي تستند بشكل أساسي إلى أهداف المدرسة واحتياجاتها، وبالتالي يقتصر منظور مشاركة أصحاب المصلحة على توفير الموارد التكميلية اللازمة

لمساعدة المدرسة على تحقيق أهدافهم، ومع ذلك، يتوقع الآباء اليوم أن يكون لهم رأي أكبر في قرارات المدرسة وعملياتها(١٢٧).

في الوقت نفسه، يجب أن يكون قادة المدارس على دراية بأصحاب المصلحة ومتطلباتهم واحتياجاتهم، وبهذه الطريقة تعبر المدارس عن رغبتها في إنشاء روابط نشطة وبناءة بين المدرسة وبيئتها، مثل الحي، والبيئة ، وعمل الشباب، باعتبارها مسؤولية اجتماعية للمدارس، تفرض التواصل الجيد والعلاقات الإيجابية مع أصحاب المصلحة(١٢٨). إضافة إلى أن المسؤولية الاجتماعية للشركات وسيلة قوية لتحقيق أرباح تنافسية مستدامة وتحقيق قيمة دائمة للمساهمين وكذلك لأصحاب المصلحة، وبالتالي ، يجب على المنظمات أن تبني على قيمها المؤسسية لخلق ثقافة تنظيمية تتقبل التغيير ويمكنها الحفاظ على استراتيجية المسؤولية الاجتماعية المستندة إلى وضع الأعمال والأخلاق داخل المجتمع(١٢٩).

ومن ناحية أخرى، تشمل أبعاد شراكات المدرسة وأولياء الأمور فى المدارس عدة أبعاد رئيسية: فهم أدوار كل شريك ، وربط التعلم بين المنزل والمدرسة ، والتواصل في طرق متنوعة ، والمشاركة في البرامج والأنشطة المدرسية ، والمشاركة في صنع القرار ، والتعاون خارج المدرسة ، وبناء المجتمع والهوية(١٣٠)، وربما منطلق ذلك أن مديري المدارس هم عنصر أساسي في إقامة شراكات فعالة بين المدرسة وأولياء الأمور.

وربما تعكس التغييرات التي حدثت خلال القرن الماضي في الأدوار التي يلعبها الآباء في المدارس ، حيث تعد الشراكات الناجحة بين المدرسة وأولياء الأمور مهمة لنجاح المدرسة لعدة أسباب، أن الآباء هم المعلمون الأساسيون والمستمرون لأطفالهم ، وبدون التعامل مع العائلات، فقد تنخفض نتائج الطلاب أقل مما ينبغي. ومن هنا يجب على موظفي المدرسة العمل مع العائلات للتأثير على الثقافة التربوية للأسرة وتحسين الشبكات الاجتماعية المتاحة في المدارس، الأمر الذى يؤكد ارتباط مشاركة الوالدين في التعليم ارتباطًا إيجابيًا بالأداء الأكاديمي، والحضور إلى المدرسة، وسلوك الطلاب وانضباطهم، والجودة الشاملة للبرامج المدرسية، وفهم البرامج والأنشطة المدرسية. كما قد تغيرت طبيعة الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور، ففى السابق ، كان يتم تنشيطه عادةً عندما كانت هناك مشكلة في تعلم الطلاب وسلوكهم، أما اليوم يتم التخطيط للشراكة وتنفيذها للمساهمة في تحصيل الطلاب ونجاحهم في المدرسة، من خلال مجموعة متنوعة من برامج المشاركة على النحو الآتى(١٣١):

- الأبوة والأمومة: المدرسة كمشجع على الأبوة والأمومة الجيدة.
- التواصل: إنشاء قنوات للتواصل مع أولياء الأمور.
- التطوع: استخدام الوالدين كمتطوعين في الأنشطة المدرسية ، بما في ذلك دعم الفصل.
- التعلم في المنزل: تشجيع المدرسة لأولياء الأمور على دعم مدرسة أطفالهم في المنزل.
- صنع القرار: تشجيع المدرسة لأولياء الأمور على المشاركة في عمليات صنع القرار في المدرسة.
- التعاون المجتمعي: تسهيل العلاقات مع المجتمع الأوسع.

ولما سبق، يلاحظ أهمية بناء مجتمع شامل من الآباء والمعلمين وقادة المدارس والطلاب الذين يعملون ويتعلمون معًا، وهذة المجتمعات المدرسية الشاملة، تلك التي تقدر وتحترم الأعضاء وتوفر بيئة تعليمية آمنة

للجميع للتعبير عن آرائهم ، وبناء الوعي وتطوير القدرات معًا، وتعديل معتقداتهم وممارساتهم لتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعين داخل ثقافة مدرسية شاملة.

٤– دعم نظم توفير الحوافز والإنتاجية.

يعد الحافز هو الوعد بمكافأة مقابل القيام بعمل جيد ، والمساءلة هي قبول المكافآت والعقوبات التي تأتي مع قياس النتائج التي تم الحصول عليها والإبلاغ عنها، وبما أن المساءلة تعني تقييم النتائج التي تم الحصول عليها ، فإن الحوافز والمساءلة هي مجرد تعبيرات مختلفة لنفس المفهوم(١٣٢). كما أن الحوافز هي نوع آخر من الأجور التقديرية ، بدلاً من الراتب والأجور ، وهي عبارة عن أجر ثابت ، والتي تعتبر طريقة تعويض على أساس الأداء، حيث يعتبر تقديم هذه المزايا ذا قيمة للشركة أو العاملين(١٣٣).

وتعد الحوافز هي جزء من الحوافز النقدية المضمنة في التعويض المباشر، وتعتمد فوائدها على النتائج، حيث تُمنح هذه المكافآت للعمال لزيادة الإنتاجية أو الإثارة للعمل ، مما سيزيد من كفاءتهم ويزيد في نهاية المطاف من ربحية المؤسسة، ولتحفيز الموظفين على تحسين جودة وكمية أعمالهم وبناء بيئة عمل إنتاجية إيجابية من خلال الاستخدام الفعال لأدوات الملكية من حيث المدخلات العمليات والمخرجات(١٣٤). ومن هنا يعد التعويض على أساس الأداء (PBC) أحد أهم الإصلاحات التي تستهدف المعلمين والتدريس بشكل مباشر، وهو ما يُعرف باسم أجر الأداء أو الجدارة، وتُمنح هذه المكافآت المالية للأفراد أو مجموعات الموظفين بناءً على تحقيق معايير الأداء المحددة مسبقًا(١٣٥).

وتخضع الحوافز المالية للمعلمين للتدقيق الأساسي من الآباء والحكومة: فلماذا يجب على المجتمع إعطاء أجر إضافي لشخص ما للقيام بالوظيفة التي تم تعيينهم للقيام بها في المقام الأول؟، وأبسط إجابة هي أن أنظمة التعليم تستخدم المال لحث المعلمين على التغلب على مثبطات الإجراءات البيروقراطية أو قوانين التعليم السيئة أو اتفاقيات النقابات التي تعزز الأداء المنخفض. كما يجادل البعض بأن هيكل حوافز المعلمين أوسع بكثير من مجرد التمويل، فقد تشمل الاعتراف والهيبة في المجتمع ، والاستقرار الوظيفي ، ومزايا التقاعد ، والنمو المهني، والمرافق المدرسية الجيدة والنمو الشخصي(١٣٦).

وهناك مشكلتان يمكن أن تعترض قدرة أي نظام تعليمي على تحقيق نتائج التعلم: أحدها أن المعلمين قد لا يكونون مستعدين بشكل كاف للتدريس، أو أن يكون المعلمون مدربين جيدًا، إلا انهم لا يكون لديهم الدافع لبذل قصارى جهدهم لأن الأداء الجيد لا يُكافأ بشكل مناسب، ويتم تحديد الرواتب بشكل أساسي من خلال الأقدمية وليس الأداء، ولتحسين الأداء، ربطت بعض البلدان جزءًا على الأقل من رواتب المعلمين بالمعايير المتعلقة بالأداء، والتى ترتبط بمدى جودة أداء الطلاب في الاختبارات، إلا أن معارضو هذا النهج يرون أن عمل المعلمين متعدد الأبعاد، حيث يتم قياس بعض جوانبه فقط من خلال درجات اختبار الطالب، وأن ربط الأجر بأداء الطلاب من شأنه أن يؤدي إلى قيام المعلمين بتدريس الاختبار بشكل أساسي. علاوة على ذلك ، يرى البعض أن الحوافز غير المالية والضمنية، مثل ظروف العمل وضغط الأقران، قد تكون كافية أو أكثر قوة في زيادة الإنتاجية (١٣٧).

ومن جانب أخر فإن الفعالية الواضحة للحوافز المالية في زيادة الحافز هي الأكثر وضوحًا في العمال حيث يتم ملاحظة إنتاجهم بسهولة وقياسه بدقة؛ محسوبة على أساس "مقاييس الأداء والجهد التي يمكن التحقق منها". كما يمكن أن يكون لنظام الحوافز المالية أكثر فعالية، بحيث يرتبط الجهد الفردي ارتباطًا

واضحًا بالدفع والمكافأة ، وذا تأثير إيجابي على كل من جودة وكمية الإنتاج الفردي وكذلك الإنتاجية التنظيمية الإجمالية، ورغم ذلك، فإن تأثير الحوافز المالية أقل وضوحًا على العمال ذوى الانتاجية الأقل واقعية(١٣٨).

ولما سبق، تتضح المخاوف بشان نظم الحوافز التى توفر الأمن الوظيفي المرتفع للعاملين، فى إطار تحديد الأجور حسب مستويات التعليم والأقدمية بدلاً من الأداء؛ ونتيجة لذلك، كان هناك اهتمام كبير بالإصلاحات التي تحفز المعلمين على بذل جهد أكبر، لا سيما من خلال مخططات الدفع مقابل الأداء التي تربط الحوافز والمكافآت بنتائج اختبارات الطلاب والإدارة المدرسية ككل.

المحور الثالث – نماذج بعض الدول فى مجال تعزيز القيادة المدرسية المستدامة باستخدام الإدارة المسؤولة

يجيب المحور الثالث عن السؤال الثانى، ونصُّه: ما نماذج بعض الدول فى مجال تعزيز القيادة المدرسية المستدامة للمدرسة باستخدام الإدارة المسؤولة . وجاءت الإجابة عنها على النحو الآتى:

أولا – النموذج الصينى فى مجال تعزيز القيادة المدرسية المستدامة باستخدام الإدارة المسؤولة:

يمكن عرض النموذج الصيني فى مجال تعزيز القيادة المدرسية المستدامة باستخدام الإدارة المسؤولة، على النحو الآتى:

١– جمهورية الصين الشعبية - إطار عام:

تقع جمهورية الصين الشعبية فى الجزء الشرقي من القارة الآسيوية على الساحل الغربي للمحيط الهادي، وتبلغ مساحتها الإجمالية حوالى ٩.٦ مليون كيلومتر مربع، وتعد الصين أكبر دولة في آسيا وثالث أكبر بلد في العالم، إلى جانب روسيا وكندا (١٣٩).

ولدي الصين تنوع مادي كبير، حيث تتكون السهول الشرقية والسواحل الجنوبية من البلاد من الأراضي المنخفضة الخصبة وسفوح التلال، وهي موقع لمعظم الإنتاج الزراعي الصيني والسكان البشريين، بينما المناطق الجنوبية من البلاد (جنوب نهر اليانغتسى)، حيث تتكون من التضاريس الجبلية، يهيمن غرب وشمال البلاد على أحواض غارقة (مثل غوبي وتاكلا ما كان) وهضاب متدحرجة وكتل صخرية شاهقة، وهي تحتوي على جزء من أعلى الأراضي على وجه الأرض هضبة التبت، ولديها إمكانات زراعية وسكان أقل بكثير(١٤٠).

وبلغ عدد سكان الصين عام 2021، (1,397,897,720) نسمة تقريبا (١٤١)، وتقليديا، يتركز السكان الصينيون على السهول الصينية في الشرق ويوجهون أنفسهم نحو سوقها الداخلية الهائلة، حيث يتطورون كقوة إمبريالية يقع مركزها في المجرى الأوسط والأدنى للنهر الأصفر في السهول الشمالية وقد استخدم الخط الساحلي البالغ طوله ١٨٠٠٠ كم على نطاق واسع في التجارة الموجهة للتصدير، مما جعل المقاطعات الساحلية هي المركز الاقتصادي الرئيسي (١٤٢).

وتعتبر الصين دولة ذات حزب واحد تعتمد بشكل كبير على توجيه القيادة من الحزب الشيوعي لتوجيهها(١٤٣)، فهي تعمل في ظل نظام حكومي شديد المركزية، وبالتالي فإن صنع السياسة يتركز بشكل رئيسي في الحكومة المركزية، إلا إنه مع ما شهدته الصين من تنمية اقتصادية واجتماعية سريعة منذ تطبيق سياسة "الإصلاح والانفتاح" عام ١٩٧٨ ، جعل الحكومة المركزية تكافح أكثر فأكثر لصياغة سياسة موحدة

و إدارة موحدة، إلا أن الوسائل الموحدة للإدارة الحكومية لم تعد تلبي احتياجات المجتمع سريعة التطور مما دفع الحكومة المركزية الي توزيع جزء من قوة صنع السياسة وتعديل السياسة للحكومات المحلية، مثل حكومات المقاطعات، وحكومات المدن، وغيرها من الكيانات الأصغر فالحكومة المركزية للحزب الشيوعي هي المسئولة عن صياغة السياسات والحكومات المحلية هي المسؤولة عن تنفيذ السياسات بشكل مستقل عن بعضها البعض، فقد تتغير السياسة إلى حد معين خلال عملية التنفيذ ، وعادة ما يطلق على هذا التغيير "سياسة التكيف" أو عادةً ما يجد المجتمع هذا النوع من التغيير مقبولاً إلى حد محدود(١٤٤).

ومنذ بدأت الصين سياسة الاصلاح والانفتاح في عام ١٩٧٨، عززت الصين استراتيجية التنمية الإقليمية تدريجيا من الساحل إلى الداخل، حيث أخذت المناطق الساحلية الشرقية زمام المبادرة لسياسة الإصلاح والانفتاح في النظام الاقتصادي، تبع ذلك سلسلة من السياسات التفضيلية التي تغطي الانفتاح على البلدان الأخرى، بالإضافة إلى التمويل والضرائب والاستثمار ومع مزايا السياسة الوطنية هذه ، يستمر الشرق في تقلد دور رائد في التنمية الاقتصادية في الصين، فالناتج المحلي الإجمالي ونصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في الشرق متقدم عن المناطق الأخري(١٤٥)، حيث تواصل الصين اتباع سياسة صناعية ، ودعم الدولة للقطاعات الرئيسية ، ونظام استثماري مقيد. ومن عام ٢٠١٣ إلى عام ٢٠١٧ ، كان لدى الصين أحد أسرع الاقتصادات نموًا في العالم ، بمتوسط نمو حقيقي يزيد قليلاً عن ٧٪ سنويًا(١٤٦).

ومن أبرز الإصلاحات التي تمت في فترة الإصلاح والانفتاح في الصين هي إدخال عناصر من اقتصاد السوق في نظام كان مخططًا مسبقاً، و تفكيك المجتمعات الزراعية حيث عادت الزراعة إلى الأسرة، كما تم السماح بالاستثمار الأجنبي الخاص والتجارة في البداية في عدد صغير من المناطق الخاصة ولكن في نهاية المطاف في جميع أنحاء البلاد، بالإضافة الي نمو القطاع الخاص المحلي إلى جانب قطاع المؤسسات التقليدية المملوكة للدولة، كما تضمن الإصلاح أيضًا اللامركزية السياسية على نطاق واسع(١٤٧).

وبسبب التنمية الاقتصادية غير المتوازنة في جميع أنحاء البلاد، هناك مستويات مختلفة من التعليم من أجل التنمية المستدامة تم تطويرها في مناطق مختلفة في البر الرئيسي للصين. أما الجزء الشرقي من البر الرئيسي للصين أكثر تطوراً نسبيًا من الغرب. وفي المناطق الأفقر، يفكر الناس أكثر في التنمية الاقتصادية والعيش حياة أفضل من مخاطر تلويث البيئة. كما أنه عندما يكون هناك تضارب بين الفوائد الاقتصادية والمخاطر البيئية، فقد تتخذ الشركة والحكومة المحلية قرارات غير مناسبة، ولا يعرف السكان المحليون حقهم المفقود في المنطقة الغربية في الصين. كما يلاحظ أن وعيهم البيئي منخفض بشكل عام في المناطق الفقيرة حيث قد لا تتاح للأطفال فرصة الالتحاق بالمدارس وغالبًا ما تكون هناك أمية أعلى، ومن هنا تطورت البيئة والتنمية المستدامة بشكل أفضل في الجزء الساحلي من البر الرئيسي للصين ، مثل بكين وشنغهاي والمدن في دلتا نهر تشانغجيانغ ودلتا نهر بيرل ، إلخ. ومع ذلك ، لا تزال هناك صعوبات تواجه البيئة والتنمية المستدامة في هذه المناطق(١٤٨).

وتقسم الصين الي ٢٣ مقاطعة، ٥ مناطق ذاتية الحكم، ٤ بلديات، منطقتان إداريتان خاصتان هونغ كونغ وماكاو، ويمكن تقسيم المقاطعات إلى أربع مناطق إدارية: شرق ووسط وغرب وشمال شرق الصين (١٤٩)، حيث ينص دستور الصين على ثلاثة مستويات من الإدارة، بإستثناء الحكومة المركزية: مستوى المقاطعة ومستوى المحافظة ومستوى البلدة، على النحو الآتى(١٥٠):

١ – يعد القسم على مستوى المقاطعة أعلى مستوى من التصنيف، حيث تقع المسؤولية الأساسية عن التعليم على عاتق المقاطعات لإدارة وتقديم التعليم الابتدائي والثانوي ، بينما يقع التعليم العالي تحت اختصاص سلطات المقاطعات.

٢ – يتم إدارة الأقسام على مستوى المقاطعات مباشرة من قبل الحكومة المركزية، حيث توجد أربعة أنواع من التقسيمات على مستوى المقاطعات: المقاطعة ، والبلدية ، ومنطقة الحكم الذاتي ، والمنطقة الخاضعة للإدارة الخاصة. حاليا ، هناك ٢٣ مقاطعة و ٤ بلديات و ٥ مناطق حكم ذاتي ومنطقتان خاصتان.

٣ – تتمتع الحكومات على مستوى المقاطعات بالحق في ممارسة سياسات الإدارة الخاصة بها ضمن اختصاص القانون وبموجب اللوائح التي تفرضها الحكومة المركزية.

وأوضح الرئيس التنفيذي في خطابه السياسي لعام ١٩٩٩ أن محاولة بناء الصين إلى مدينة عالمية المستوى وجعلها موطنا نظيفًا ومريحًا وممتعًا يتطلب تغييرًا جذريًا في العقلية، بحيث يجب على كل مواطن وكل شركة وكل دائرة ومكتب حكومي أن يبدأ العمل في شراكة لتحقيق التنمية المستدامة، والتى تعنى فى أبسط معانيها[١٥١]:

- إيجاد طرق لزيادة الرخاء وتحسين نوعية الحياة مع الحد من التلوث والنفايات بشكل عام.
- تلبية احتياجاتنا وتطلعاتنا دون الإضرار بآفاق الأجيال القادمة.
- تقليل العبء البيئي الذي نضعه على عاتق جيراننا والمساعدة في الحفاظ على الموارد المشتركة، لا يمكن لجهود الحكومة وحدها أن تبني مجتمعًا مستدامًا.

كما أقامت شعبة التنمية المستدامة **(SDD) The Sustainable Development Division** اتصالات مع المنظمات غير الحكومية والمجموعات الخضراء والمؤسسات الأكاديمية والقطاع الخاص والمنظمات الرائدة، محليًا وخارجيًا ، بهدف بناء شراكات قوية في متابعة التنمية المستدامة. بالإضافة إلى ذلك، أطلقت وزارة التنمية المستدامة برنامجًا كاملاً لتعزيز الوعي العام بالتنمية المستدامة. كما يقوم مجلس التنمية المستدامة بتنفيذ برنامج التوعية المدرسية للتنمية المستدامة لتقديم مفهوم التنمية المستدامة للمعلمين والطلاب منذ عام ٢٠٠٢. وحتى الآن ، شاركت أكثر من ٤٢٠ مدرسة (حوالي ١٢٣٠٠٠ معلم وطالب) في هذا البرنامج[١٥٢]، ومن هنا يلاحظ أن الصين مثل العديد من الدول الغربية تتجه نحو هدف الاستدامة، ومع ذلك، فإن آليات التنفيذ نحو تحقيق هذا الهدف هي بالفعل عملية معقدة، والكثير من الأساس المنطقي وراء قوانين مراقبة التنمية السائدة اليوم لا يفضي إلى تلبية متطلبات الاستدامة.

٢ – جمهورية الصين الشعبية – إطار تعليمى ومدرسي:

تولى الحزب الشيوعي الصيني قيادة التعليم في الصين منذ تأسيس الصين في عام ١٩٤٩، وقد استخدمه لضمان الهيمنة على مختلف جوانب الحياة الاجتماعية، حيث يُنظر إلى التعليم على أنه أمر بالغ الأهمية يجب أن تسيطر عليه الحكومة لضمان الاستقرار السياسي، بما تقدمه الحكومة المركزية الصينية من توجيهات تتعلق بالسياسة وإرشادات خاصة بالمنهج والمواد لجميع المدارس، ولكن هذه السنوات بدأت الحكومة المركزية في تحويل جزء من السلطة إلى مستويات المقاطعات[١٥٣].

وتعد وزارة التعليم في جمهورية الصين الشعبية هي وكالة تابعة لمجلس الدولة تشرف على التعليم في جميع أنحاء البلاد، حيث يعد مجلس الدولة هو السلطة الإدارية الرئيسة في الصين ويرأسه رئيس مجلس

الدولة، وهي مسؤولة عن تنفيذ سياسات الحزب الشيوعي الصيني وكذلك اللوائح والقوانين التي اعتمدها المؤتمر الشعبي الوطني.

وعلى مستوى المقاطعات في الصين، هناك إدارات أو لجان تعليمية مسؤولة عن التعليم، وعلى مستوى المحافظة ، فإن مكاتب التعليم هي المسؤولة، حيث يتم تنفيذ السياسات والاستراتيجيات التي تضعها وزارة التربية والتعليم من قبل إدارات التعليم المحلية أو الجامعات الخاضعة لإدارتها المباشرة، والتى غالبًا ما تقوم سلطات التعليم المحلية ، والإدارات ومكاتب التعليم بصياغة وثائق السياسة التي تتوافق مع السياسة الوطنية وتشمل التعديلات المحلية والمبادئ التوجيهية للتنفيذ المحدد للسياسات من قبل الحكومات المحلية(١٥٤) .

وعلى مستوى الإدارة التعليمية، تمارس الدولة الصينية رقابة صارمة على المناهج الدراسية وتعيين مديري المدارس، كما يُطلب من الطلاب من جميع المستويات الحصول على تعليم سياسي وأيديولوجي إلزامي موجه نحو الحزب الشيوعي الصيني، انطلاقا من الجمع بين التعليم والسياسة، الأمر الذى يفرض أن يكون المدراء أعضاء في الحزب الشيوعي الصيني والعديد من المدارس لديها أعضاء وأمناء للحزب الذين يمثلون قادة المدارس(١٥٥).

ومنذ منتصف الثمانينيات، عندما تبنت الحكومة المركزية في الصين اللامركزية باعتبارها اتجاهًا رئيسًا للسياسة التعليمية، اتسم النظام التعليمى بالتغير، حست مثل هذا التحول في السياسة مفتاح التطور التعليمي الحالي في الصين لأن القضايا التعليمية مثل التعليم الخاص، ونظام توظيف المعلمين، ورعاية الطلاب والتى ظهرت جميعها نتاجًا لهذه الظروف(١٥٦).

ومع إنشاء النظام الحالي للإدارة التعليمية في الصين وفقًا لقانون التعليم لجمهورية الصين الشعبية الذي تم سنه في عام ١٩٩٥، والتى لم يتغير محتوى هاتين المادتين منذ عام ١٩٩٥ على الرغم من تعديل القانون في عامي ٢٠٠٩ و ٢٠١٥، وبموجب نص هاتين المادتين، فإن نظام الإدارة التعليمية للمدارس الابتدائية والثانوية هو نظام من أربعة مستويات تحتل فيه وزارة التعليم (MOE) المرتبة الأولى في النظام ويليه إدارات التعليم في المقاطعات (PEDs) ومكاتب التعليم على مستوى المحافظات والمدينة (PLCEDs) ومكاتب التعليم بالمقاطعات (CEBs)(١٥٧).

ولما كانت القيادة المدرسية في الصين ، جزء لا يتجزأ من وحدة عمل شديدة المركزية والمنظمة، وهي نوع من المؤسسات العامة الوطنية المعتمدة من قبل الحزب الشيوعي الصيني كوسيلة لقيادة الأمة بأكملها، من خلال توجيه قيادة المدرسة والتحكم فيها، وضمان استجابة المدارس للاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية للدولة، وبهذا يلعب قادة المدارس الذين يعملون كرؤساء لوحدات العمل المدرسي أدوار الوكيل المزدوج، فهم يمثلون الحزب الشيوعي الصيني في تنفيذ السياسات الوطنية، والدفاع عن أيديولوجيته ، ومن ناحية أخرى، يتعين عليهم العمل مع السلطات العليا للحصول على المزيد من الموارد السياسية والاجتماعية والاقتصادية لوحدات العمل الخاصة بهم(١٥٨).

وتعد المدارس العامة هي من الناحية القانونية مسؤولية مديري المدارس، وغير مفوضة بأن يكون لها مجالس مدرسية كجزء من هيكل الإدارة، حيث يعد نظام المسؤولية الرئيسة هو سر إدارة المدرسة في الصين، والتى تتكون من: (١) المدير ، (٢) سكرتير الحزب (السياسي)، (٣) لجنة تمثيل المعلمين والموظفين ، و (٤) جمعيات الآباء والمعلمين(١٥٩). ومع هذه السلطة، يمكن لمجالس المدارس أن تكون بمثابة جسر يربط

مديري المدارس بأولياء الأمور وأعضاء المجتمع والطلاب، ومن خلال مجالس المدرسة ، يستطيع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع ممارسة السلطة في قضايا إدارة المدرسة ، والتركيز على تحسين التعلم المصمم خصيصًا لاحتياجات الطلاب، ومساءلة المدارس عن قراراتهم، حيث يتخذ المديرون القرارات المفوضة الرئيسية، عادة بالتشاور مع أمناء الحزب وجمعيات المعلمين والعاملين، ولا تزال مشاركة المجتمع الأكبر وأولياء الأمور مباشرة في إدارة شؤون المدرسة نادرة في شنغهاي ، باستثناء المدارس الخاصة [١٦٠].

ويمكن عرض نظام التعليم المدرسي على النحو الآتي:

١ – مرحلة ما قبل المدرسة: عادة ما يكون التعليم قبل الابتدائي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث إلى ست سنوات،حيث يلتحق الأطفال الذين يبلغون من العمر ست أو سبع سنوات بالمدرسة من أجل التعليم الإلزامي ، حيث أصدر مجلس الدولة عدة آراء حول تعميق الإصلاح وتوحيد تطوير التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة ، والتي حددت أهدافًا واضحة لتوفير إمكانية أكبر للوصول إلى التعليم قبل المدرسي، كما أصدر المكتب العام لمجلس الدولة إخطارات بشأن تنظيم رياض الأطفال التابعة للمجتمع المحلي، والتي ركزت على إنشاء نظام خدمة عامة للتعليم قبل المدرسي مزود بموارد تعليمية يسهل الوصول إليها.

٢ – المدرسة الابتدائية: يبدأ التعليم الابتدائي في سن السادسة لمعظم الأطفال، بحيث يجب على الطلاب إكمال تسع سنوات من التعليم الإلزامي، بحيث يقضي معظم الطلاب ست سنوات في المدرسة الابتدائية، رغم أن بعض الأنظمة المدرسية تستخدم دورة خماسية للمدرسة الابتدائية [١٦٢].

وتعد لغة التدريس هي لغة الماندرين الصينية باستثناء المدارس الابتدائية التي تقبل بشكل أساسي طلاب الأقليات العرقية، حيث يشمل التعليم الابتدائي حاليًا تسع دورات إلزامية ، والتي تشمل اللغة الصينية والرياضيات والدراسات الاجتماعية والطبيعة والتربية البدنية والأيديولوجيا والأخلاق والموسيقى والفنون الجميلة ودراسات العمل. وعادة ما يتم تقديم اللغة الأجنبية كدورة اختيارية، ومن أجل التخرج ، يتعين على جميع الطلاب اجتياز امتحانات التخرج في مادتي اللغة الصينية والرياضيات، من خلال تصميم الامتحانات وإدارتها من قبل المدارس بتوجيه من السلطات التعليمية المحلية [١٦٣].

٣ – المدرسة الثانوية المتوسطة (الإعدادية):

يستمر التعليم الثانوي (الإعدادي) ثلاث سنوات بعد الانتهاء من المدرسة الابتدائية، ولكي يحصل الطلاب على شهادة التخرج ، يتعين على الطلاب اجتياز اختبارات التخرج واستيفاء الحد الأدنى من معايير التربية البدنية. تم تصميم امتحانات التخرج وإدارتها من قبل المدارس الفردية وفقًا للمبادئ التوجيهية التي تحددها المكاتب التعليمية الإقليمية أو السلطات التعليمية المحلية. كما يتم فحص الطلاب عادةً في المواد التالية للتخرج: اللغة الصينية والرياضيات والكيمياء والفيزياء واللغة الأجنبية والسياسة،ويُعد الانتهاء من التعليم الإعدادي (الأدنى) بمثابة نهاية برنامج التعليم الإلزامي لمدة ٩ سنوات (٦ + ٣) [١٦٤].

٤ – المدرسة الثانوية:

بعد الانتهاء من المدرسة الثانوية المتوسطة (الإعدادية) ، يمكن للطلاب اختيار الالتحاق إما بالمدرسة الثانوية العامة (الأكاديمية) أو المدرسة الثانوية المهنية. تستمر المدرسة الثانوية العامة (الأكاديمية) لمدة ٣ سنوات ، وتستمر المدرسة الثانوية المهنية لمدة ٣ أو ٤ سنوات، بحيث يجب على الطلاب الراغبين في مواصلة دراستهم في المسار العام (الأكاديمي) اجتياز امتحانات القبول للمدارس الثانوية العامة. كما يشمل

امتحان القبول، الذي يتم تصميمه وإدارته من قبل السلطات التعليمية الإقليمية ، نفس المواد مثل امتحان التخرج من المرحلة الإعدادية. في نهاية العام الدراسي الأخير ، يُطلب من خريجي المدارس الثانوية الذين يسعون للقبول في التعليم ما بعد الثانوي إجراء امتحان القبول الوطني للتعليم العالي، والذي يُعرف أيضًا باسم امتحان القبول في الكلية الوطنية (NCEE)[١٦٥].

وهناك خمسة أنواع من المدارس الثانوية العليا في الصين: الثانوية العامة ، والثانوية الفنية أو المتخصصة ، والثانوية للبالغين ، والمدارس الثانوية المهنية ، والمدارس الحرفية، حيث يشار إلى المدارس الأربعة الأخيرة على أنها مدارس مهنية ثانوية. يخضع الطلاب لاختبار عام يسمى Zhongkao قبل دخولهم المدارس الثانوية ، ويعتمد القبول على درجة الفرد في هذا الاختبار. تستخدم الحكومة نتائج الامتحانات من Zhongkao لتعيين الطلاب في مدارس ثانوية مختلفة[١٦٦] .

٥ - التعليم المهني:

يتم تقديم برامج التعليم المهني في كل من المستويين الثانوي وما بعد الثانوي، حيث تقدم المدارس الثانوية المهنية تعليمًا وتدريبًا خاصًا بالموضوع والمهنة، حيث يتجه التعليم الثانوي المهني إلى حد كبير نحو التوظيف ويدخل الخريجون عادة إلى القوى العاملة، ومع ذلك ، فإنه يوفر بعض الوصول إلى مزيد من التعليم، لا سيما في التخصصات التقنية / المهنية [١٦٧].

٦ - التعليم العالى:

يتم توفير التعليم العالى من قبل مؤسسات مختلفة بما في ذلك الجامعات العامة والتقنية والمؤسسات المتخصصة والجامعات المهنية والمؤسسات العسكرية والمدارس والكليات الطبية والكليات المستقلة ومؤسسات التعليم العالي للبالغين من مختلف الأنواع. يعتمد الدخول إلى الجامعة بشكل أساسي على مدى جودة أداء الطلاب في امتحانات القبول [١٦٨].

ويُدار التعليم العالى على المستوى المركزي ومستوى المقاطعات، وتتولى حكومة المقاطعة المسؤولية الرئيسية، وفي الوقت نفسه، قامت الجامعات الفردية بتوسيع استقلاليتها في مصادر التمويل وأولويات البرامج، وعززت الشراكة مع أصحاب المصلحة. كما يتمتع التعليم المهني والتقني بنظام إداري "للقيادة الشاملة من قبل مجلس الدولة، والإدارة على مختلف المستويات، واتخاذ القرارات الرئيسية من قبل السلطة المحلية، والتنسيق من قبل الحكومات، ومشاركة القطاعات الاجتماعية"؛ المؤسسات التجارية / الصناعية والمؤسسات المهنية ومؤسسات المجتمع المدني تشارك بشكل متزايد في الإدارة الكلية في التعليم المهني والتقني الموجه نحو التوظيف والقائم على المهارات[١٦٩].

ويمكن عرض مجموعة من المؤشرات الخاصة بنظام التعليم في الصين على النحو الآتى[١٧٠]:

- بلغ عدد المعلمين المتفرغين في المرحلة الثانوية ٢.٧٠٤ مليون في عام ٢٠١٩ ، بينما ارتفع عدد المعلمين المتفرغين الذين يقومون بالتدريس في المدارس الإعدادية العادية بنسبة ٢.٦٪ ، أو ٤٧٠٠٠ ، إلى ١.٨٥٩ مليون. كما انخفضت نسبة الطلاب إلى المعلمين من ١٣.١: ١ في عام ٢٠١٨ إلى ١٣.٠: ١ في عام ٢٠١٩ ، مما يعكس تحسنًا في نشر القوى العاملة التعليمية.
- بالنسبة للمدارس المهنية الثانوية ، انخفض عدد المعلمين المتفرغين إلى ٨٤٣٠٠٠ في عام ٢٠١٩ ، كما انخفضت نسبة الطلاب إلى المدرسين من ١٩.١: ١ في ٢٠١٨ إلى ١٨.٩: ١ في ٢٠١٩.

- في عام ٢٠١٩ ، كان هناك ما مجموعه ٢٤٠٠٠ مدرسة تقدم التعليم الثانوي، وبلغ عدد الطلاب الملتحقين بهذه المدارس ٣٩.٩٤٩ مليون.
- في عام ٢٠١٩ ، كان هناك ٢١٣٠٠٠ مدرسة للتعليم الإلزامي في جميع أنحاء البلاد ، حيث بلغ عدد الطلاب في التعليم الإلزامي ١٥٤ مليونًا. واستمر عدد الطلاب الملتحقين بالمدارس الابتدائية والمحافظة عليهم في الارتفاع ، لا سيما في المدارس الحضرية. في عام ٢٠١٩ ، كان هناك ١٦٠ ألف مدرسة ابتدائية ، بانخفاض قدره ١٦٦٣ مدرسة عن عام ٢٠١٨.
- في عام ٢٠١٩ ، كان هناك ٥٢٠٠٠ مدرسة ثانوية في جميع أنحاء البلاد ، والتي التحق بها ١٦.٣٨٩ مليون طالب. كما التحق بالمدارس الإعدادية الحضرية ٦.٢٤٠ مليون، وبلغ عدد طلاب المدارس الإعدادية ٤٨.٢٧١ مليون مليون طالب.
- كان هناك ١٠١٠٠ مدرسة مهنية ثانوية في جميع أنحاء، وإجمالى ٦.٠٠٤ مليون طالب، وحوالى ١٥.٧٦٥ مليون طالب وطالبة في المدارس المهنية الثانوية.

وفي السنوات الأخيرة ، كان هناك اهتمام متزايد بتدويل التعليم المدرسي في الصين، فاعتبارًا من عام ٢٠١٦ ، وافقت حكومة بكين على ١٩ مدرسة دولية، حيث وفرت هذه المدارس الدولية فرصًا لقادة المدارس المحلية لدراسة مبادئ وممارسات القيادة المدرسية لنظرائهم الدوليين، حيث يفتن قادة المدارس المحلية بممارسات التدريس والتعلم التي تركز على المتعلم ، والقائمة على التعاون ، والموجهة نحو الخبرة والاستقصاء والتي يتم إجراؤها في هذه المدارس الدولية(١٧١).

ومن ناحية أخرى، قدمت حكومة بكين المحلية العديد من البرامج التدريبية التي تركز على تنمية القيادة المدرسية المحلية. ومع ذلك، كانت معظم هذه البرامج أقل فعالية لأنها كانت تركز بشكل أساسي على المعلم وتقدم المعرفة المجردة لقادة المدارس مع القليل من التطبيقات العملية. كما إن معظم برامج تطوير القيادة المدرسية لم تعتبر قادة المدارس كمتعلمين بالغين يجلبون معهم تجارب قيادة مدرسية غنية في العالم الواقعي، ولم توفر معظم البرامج أي وقت أو مساحة للمساعدة في التقديم يتم تدريس المعرفة النظرية من خلال التدريب على مواقف العالم الحقيقي(١٧٢)، وبالتالي، كان لدى قادة المدارس المحلية حافز منخفض للمشاركة في التدريب المهني، وأظهر أولئك الذين شاركوا تحسنًا طفيفًا في ممارسات القيادة المدرسية في العالم الحقيقي.

٣ – دور الإدارة المسؤولة فى تعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى جمهورية الصين الشعبية :

يمكن تناول دور الإدارة المسئولة فى تعزيز القيادة المدرسية المستدامة على النحو الآتى:

١ – المشاركة فى اتخاذ القرارات الأخلاقية :

في الآونة الأخيرة، أصبح من الواضح لدى واضعى السياسات في الصين أن أهداف إصلاح التعليم الوطني لن تتحقق ما لم تتمكن المدارس الفردية من تطوير قدرتها تجاه التغيير، الأمر الذى عكس تحولًا من خلال التفويضات التقليدية من أعلى إلى أسفل وتقدير أكبر لديناميكيات التغيير داخل مؤسسات القطاع العام والمدارس بشكل خاص. وبالتالي، تسعى سياسات إصلاح التعليم إلى خلق ظروف من شأنها دعم التغيير المنشود في الممارسات التعليمية داخل مدارس الدولة، وهو ما يؤدي إلى خلق تحديات جديدة لقادة المدارس في الصين الذين عملوا تاريخيًا كمنفذين للسياسات بدلاً من السعى لابتكارها(١٧٣).

وترتبط عملية اتخاذ القرار الأخلاقى فى الصين بالقيادة الأخلاقية، والتى تتكون من ثلاثة مستويات، تشمل: العلاقة بين القادة والأعضاء مماثلة لعلاقة المحولين والتابعين، إنها قدرة القادة على استخدام سلطتهم ووضعهم ومصادر قوتهم الأخرى للتأثير على سلوك التابعين وسلوكهم، إنها عملية يضع فيها القادة الأخلاقيون معايير أخلاقية واضحة، ويستخدمون المكافآت والعقوبات للتأكد من إتباع هذه المعايير ومحاسبة الموظفين على إتباعها(١٧٤).

وتتسم أنماط اتخاذ القرار في جمهورية الصين الشعبية على أنها أبوية وسلطوية، وربما يرجع ذلك إلى أن القيم توفر الأسباب الكامنة وراء هذه الأنماط السلوكية، بحيث يتأثر المديرون الصينيون بالقيم الكونفوشيوسية في كل من الحياة التنظيمية والشخصية، ونتيجة لذلك يتبع المديرون الصينيون منطقًا خاصًا، يؤكد على احترام التسلسل الهرمي بين المديرين، بمعنى التركيز على العلاقات المتناغمة مع الأشخاص ذوي المكانة الأعلى والثقة المنخفضة في الأشخاص ذوي المكانة المنخفضة، ومن هنا يتصف نظام القيادة في الصين أنفسهم، باعتباره نظام قائم على القوة بشكل أساسي يستخدم فيه المديرون السلطة لضمان إنجاز العمل، مع ضمان امتثال المرؤوسون لتعليماتهم(١٧٥).

ونظرًا لأن عملية صنع القرار تتم من أعلى إلى أسفل من وزارة التعليم في بكين إلى الإدارات التعليمية بالمقاطعة أو من الإدارة التعليمية بالمقاطعة إلى مكاتب التعليم في المقاطعات، فإن مديري المدارس هم موظفون مدنيون من الدرجة الأولى(١٧٦). ومع زيادة اللامركزية في المدارس في الصين وتوجهها نحو السوق، تتزايد مطالب المساءلة من الحكومة المحلية والمجتمع المحلي، وهو ما يفرض على المديرين اكتساب مهارات قوية في القيادة وحل المشكلات لإرشادهم في اتخاذ مجموعة واسعة من القرارات، ومع ذلك، يجد العديد من مديري المدارس صعوبة في قيادة مدارسهم بأسلوب الإدارة التقليدي من أعلى إلى أسفل(١٧٧)، لذلك هناك حاجة لمبادئ جديدة للقيادة بفعالية في بيئة إدارة لا مركزية قائمة على المدرسة.

ووفقا لنظام المسؤولية الرئيسي، فان جميع الكيانات الحكومية العامة في الصين لديها سكرتير للحزب، وهذا الشخص جزء لا يتجزأ من إدارة المدرسة بالاشتراك مع مدير المدرسة، حيث يشارك سكرتير الحزب ولجنة الحزب لكل مدرسة عامة في اتخاذ القرار بشأن الأحداث المدرسية الكبرى، فهم مسؤولون عن التربية الأخلاقية والسياسية والالتزام بمبادئ الحزب. كما تشارك لجنة تمثيل المعلمين والموظفين بالمدرسة، والتي يتم انتخابها ديمقراطيًا في مجموعة من قضايا صنع القرار الأخلاقى، والتى تشمل مجالات اتخاذ القرار تشكيل ميثاق المدرسة، وخطط التطوير، وخطط العمل السنوية، والإصلاحات الرئيسية، وتنفيذ خطة تطوير المعلمين، وتخصيص أجر أداء المعلمين والموظفين، والميزانية السنوية، ومشاريع البناء الرئيسة، وأنظمة السلامة المدرسية، وتوصيات القبول والتخرج ، والتبادلات الدولية، وما إلى ذلك(١٧٨).

وهناك مجموعة من المحددات لاتخاذ القرارات الأخلاقية فى المدرسة الصينية، على النحو الآتي(١٧٩):

١ – الكيانات القانونية، كالحكومة والمجلس الوطني لنواب الشعب على جميع المستويات، حيث يحدد الطابع السياسي للصين موضوعات صنع السياسة، حيث يقرر مؤتمر الشعب، صنع السياسة بالحكومة المركزية والحكومات المحلية، إضافة إلى مسؤولية مجلس الشعب – بصفته جهازًا لسلطة الدولة – بشكل رئيس عن صياغة الدستور وقانون التعليم لإدارة ومراقبة إجراءات وتطبيقات صنع السياسة التعليمية.

٢ – وسائل الإعلام، حيث يتمثل تأثير وسائل الإعلام على صنع القرار الأخلاقى، حيث تنشر وسائل الإعلام بعض الأحداث الكبيرة وغير المتوقعة، مما يجذب الجمهور ويدفعه إلى مناقشة أهم الموضوعات المعنية ، يمكن أن تشكل موضوعات نقاش ساخنة وممارسة الضغط على الحكومات في كل من الحكومات الوطنية والمحلية ومن ثم يمكنها التأثير على تعديل السياسات وصياغة وتنفيذ سياسات جديدة.

وفي عام ٢٠١٠، وقعت عدة حوادث قتل في المدارس في بعض المدن ، وبدأت الحكومة الوطنية في صياغة بعض السياسات، مثل: تعزيز قوات أمن الحرم الجامعى، وتجهيز المدارس بمعدات الحماية اللازمة، وتنفيذ الدوريات الليلية في المدارس الداخلية.

٣ – الخبراء والعلماء؛ في التخطيط التعليمى واتخاذ القرار الأخلاقى، تشمل المؤسسات الرئيسة مركز تطوير التعليم التابع لوزارة التعليم والمعهد الوطني الصيني للبحوث التربوية ومعاهد البحث التربوي بالجامعات الكبرى، حيث يهتم صناع سياسة التعليم في الصين بشدة بديناميكية المجال الأكاديمي ويجمعون كتابات العلماء حول الموضوعات المعنية، والتي تعزز وتحسن صنع سياسة التعليم من خلال طرح أحدث إنجازات البحوث التعليمية فى القضايا التعليمية.

٤ – الشركات؛ مع الإصلاح الاقتصادي الهيكلي في الصين، زاد عدد الشركات الخاصة والجماعية، والتى أولت اهتمامًا متزايدًا للتعليم، حيث شمل تأثير المؤسسات على صنع السياسة التعليمية ثلاثة جوانب: توفير مواصفات وأنواع تنمية المواهب مع المتطلبات الجديدة؛ والشكوى من ضعف قدرة الخريجين على تلبية احتياجات العمل، وتقديم مطالب جديدة على التعليم مع القدرة التنافسية الجوهرية للمؤسسات المرتبطة بالقدرة التنافسية للبلد، لذلك، فإن تأثير المؤسسات الفردية على صنع سياسة التعليم محدود، فى حين تحظى المقترحات التى تقدمها المؤسسات الجماعية مقترحات لإصلاح التعليم باهتمام الحكومة الصينية.

٥ – الآباء؛ غالبًا ما يهتم الآباء بتحسين جودة التعليم، ورغبتهم فى حصول أطفالهم على تعليم مدرسي أفضل، لذلك، بدأ من الآباء في التعبير عن آرائهم للتأثير على إدارة المدرسة وإصلاح التعليم ، وبالتالي التأثير على صنع القرار فى الصين، حيث يوجه الآباء انتقادات شديدة لأية عملية صنع سياسة تعليمية مما يؤدى لتغيير السياسات والقرارات التعليمية، ولعل أحد أبرز أسبابه استياء الوالدين.

وتؤكد الكيانات السابقة، ضرورة وضع الأخلاقيات على محمل الجد في المدارس لأن المعلمين والإداريين لا يواجهون مشاكل أخلاقية فحسب، بل إنهم مسؤولون أيضًا عما إذا كانت الأجيال القادمة متعلمة وأخلاقية، ومن ثم يتضح دور المدارس في تربية الأفراد وأهمية إتخاذ القرارات الأخلاقية للمنظمات المدرسية.

٢ – تعزيز الشعور بالمساءلة:

يعد انتقال السلطة إلى المستوى المحلي ومديري المدارس، أهم اتجاهات تضاؤل تأثير الحزب، وانخفاض مشاركة الدولة، حيث تراجعت الحكومة المركزية الصينية عن كونها المزود الوحيد للخدمات الاجتماعية، من خلال تفويض بعض الحقوق التي كانت تحتفظ بها الدولة في العقود السابقة إلى الحكومات المحلية والمديرين، ومن ثم توليهم قيادة التغييرات ومساءلة الأداء على مستوى المدرسة[١٨٠]، كما يعد النظام المديرين بقدر أكبر من الاستقلالية، فيما يتعلق بالمناهج الدراسية وتطوير المعلمين والتوظيف والترقية، على سبيل المثال، سن مجلس الدولة إرشادات تنفيذ أجر أداء المعلم في صفوف المدارس K-9 في عام ٢٠٠٨

وأطلق نظامًا جديدًا لأجور الجدارة للمعلمين منذ عام ٢٠٠٩[١٨١]. وفي ظل هذا النظام، يقع على عاتق قادة المدارس مسؤولية إنشاء معايير تقييم مدرسية لتقييم أداء المعلمين، والتي ستحدد الراتب التحفيزي للمعلمين[١٨٢].

وتشمل تدابير المساءلة فى الصين، الامتثال لقواعد ولوائح إدارة المدرسة ، وتقديم التقارير إلى ذوى السلطة الإشرافية على المدرسة، وربط المكافآت والعقوبات بالنتائج المتوقعة، بحيث تتضمن جوانب مساءلة المدرسة[١٨٣]:

١. إرشادات لاستخدام نتائج تقييمات الطلاب.
٢. تحليل أداء المدرسة والطالب.
٣. درجة المساءلة المالية على المستويات المركزية والإقليمية والبلدية والمحلية والمدرسية.
٤. درجة المساءلة في العمليات المدرسية.
٥. درجة مساءلة التعلم.

وتتضمن مسئوليات مديرى المدارس فى الصين، ستة مجالات رئيسة على النحو الآتي[١٨٤]:

١. التوجيه الاستراتيجي وبيئة السياسة، حيث يخطط المدراء للمستقبل، بما يضمن مشاركة مجتمع المدرسة في العملية، ودمج الجوانب الاستراتيجية ذات الصلة بالبيئة الاجتماعية والتعليمية والسياسية في تخطيطهم لتحسين المدرسة والطلاب.
٢. التعلم والتدريس والمناهج، حيث ينسق المدراء البرامج لتحقيق الاتساق عبر المناهج وتحقيق الترابط بين المناهج والتدريس والتعلم، إضافة للتأكد من أن جميع الطلاب يتلقون منهجًا واسعًا ومتوازنًا وملائمًا من خلال الأنشطة الرسمية وغير الرسمية.
٣. النمو المهني للمعلمين وتطورهم، حيث يقوم المدراء بتعزيز وتمكين التطوير المهني والوظيفي المستمر للمعلمين، إضافة لتعزيز تبادل المعرفة المهنية الحديثة والممارسة المستنيرة التي تهدف لاستيعاب الاحتياجات المتنوعة للطلاب ضمن التزام عام بتحسين الطلاب والمدرسة.
٤. إدارة موارد الموظفين، من خلال إشاعة المديرون روحًا جماعية لإدارة الفريق تركز على استخدام الموارد البشرية والمادية والمالية بكفاءة لتحقيق أهداف تحسين المدرسة وإنجاز الطلاب.
٥. ضمان الجودة والمساءلة، بحيث يوفر مديرو المدارس أنظمة لضمان الجودة والمساءلة بالتنسيق مع مجتمعاتهم المدرسية التي تقدم ملاحظات للطلاب والمعلمين وغيرهم بهدف تأمين تحسين المدرسة.
٦. الاتصالات الخارجية، بحيث يقوم المدراء ببناء الروابط بين المدرسة والمجتمعات المحلية والوطنية والعالمية.

ومن أجل تعزيز المساءلة فى المدرسة فى الصين، تقوم المدارس بما يلى[١٨٥]:

- توفر المدارس لوحة إعلانات عامة إما في المدرسة أو عبر الإنترنت لتوزيع المعلومات ذات الصلة، كما توفر المناطق التعليمية مكتبًا لتلقى شكاوى أولياء الأمور بشأن المدارس.
- يتاح للوالدين الاتصال برقم ساخن للإبلاغ عن شكاوى المدارس إلى لجنة التعليم في البلدية، حيث تؤدي الشكاوى التي تم التحقق منها إلى التفتيش وإيقاع العقوبات على المدرسة، وهو ما يتيح قنوات عامة للآباء والمجتمع ممارسة سلطة المراقبة وتقديم ملاحظات حول أداء المدرسة.

- يتم تحليل نتائج التقييم الموحدة للطلاب على مستوى المدينة، إلا أن نتائج التحليل التفصيلي غير متاحة للآباء أو لعامة الناس، في حين أن بعض الإحصاءات التعليمية على مستوى المدينة، مثل معدل التخرج ، قد يتم الإعلان عنها للجمهور.
- توفر نتائج التقييم الموحد للطلاب الفرديين فقط للطلاب أنفسهم.

وتأخذ المساءلة في التعليم المدرسي في الصين، أحد الشكلين التاليين:

١ – التفتيش التربوي: منذ تأسيس جمهورية الصين الشعبية في عام ١٩٤٩، تم استخدام التفتيش كآلية مهمة للمساءلة التعليمية، وفي عام ١٩٤٩، أنشأت وزارة التربية والتعليم المنشأة حديثًا قسمًا للتفتيش، ويعد هذا القسم مسؤولاً بشكل رئيس عن فحص تنفيذ اللوائح والسياسات التعليمية للدولة.

وفي عام ١٩٩٣، تم إنشاء مكتب التفتيش التربوي في إطار اللجنة الوطنية للتعليم في عام ٢٠٠٠ ، حيث تمت إعادة تسمية هذا المكتب الوزاري للتفتيش التربوي ليصبح المفتشية الوطنية للتعليم، حيث أخذ النظام الوطني للتفتيش التربوي شكله تدريجياً مع الأنظمة المقابلة وإجراءات العمل في كل من الإدارات المحلية والمركزية، ويتكون هذا النظام من أربعة مستويات للتفتيش التربوي، وهو النظام الخاص بالحكومة المركزية والمقاطعة ومنطقة والمحافظة(١٨٦).

وفقًا للوائح الوطنية الجديدة للتفتيش التربوي الصادرة عام ٢٠١٢ عن مجلس الدولة، فإن التفتيش التربوي يشمل عنصرين(١٨٧):

- التفتيش الحكومي الأعلى على مستوى التنفيذ الحكومي الأدنى في القوانين والأنظمة والسياسات التعليمية.
- التفتيش الحكومي على المدارس في أنشطتها التعليمية.

ووفقًا للائحة التفتيش، يجب أن تكون تقارير التفتيش علنية وتكون بمثابة أساس لمنح وعقاب قائد المدرسة المدرسة التي تم تفتيشها، وإجراء التحسينات المطلوبة وفقا لاستنتاجات التفتيش.

٢ – **مراقبة الجودة:**

تعتبر المساءلة القائمة على النتائج في الصين، أحد الأشكال الجديدة لتقييم الأداء أو مراقبة الجودة مقارنة بالفحص التعليمي، حيث تم إطلاقه مع إنشاء المركز الوطني "التقييم الوطني لجودة التعليم" في عام ٢٠٠٧، والذى يقوم بدوره فى مراقبة وتقييم الجودة المنشأة حديثًا، ومن هنا تتعلق مراقبة الجودة بالمراقبة المستمرة وقياس النتائج التعليمية، والتي تشمل (١٨٨):

- الصفات الأخلاقية والمواطنة لدى الطلاب.
- الصحة الجسدية والنفسية للطلاب.
- التحصيل الدراسي للطلاب وقدرتهم على التعلم.
- السمات الفنية للطلبة.
- مهارات الطلاب العملية وإبداعهم.
- البيئات التعليمية والاجتماعية التي تؤثر على تطور الطلاب.

وكجزء من برنامج ضمان الجودة للمدارس، طور مجلس التنمية الاقتصادية إطارًا إلزاميًا لتطوير المساءلة المدرسية، بحيث يتضمن عدة مكونات(١٨٩):

أ – التقييمات الذاتية للمدرسة وعمليات التفتيش الخارجية على المدرسة، حيث يُطلب من جميع المدارس العامة المشاركة في دورات مدتها ثلاث سنوات من التقييم الذاتي من أجل تطوير وتنفيذ وإعداد تقارير حول الأهداف على مستوى المدرسة. وفي بداية كل دورة مدتها ثلاث سنوات، تضع المدارس خطط تطوير المدرسة الخاصة بها، والتي تحدد أهداف التحسين، والتى تختتم باصدار المدارس تقارير سنوية للمجتمع المدرسي تلخص نتائج التقييم الذاتي ، والمعروفة باسم تقارير المدرسة.

ب – لاستكمال عملية التقييم الذاتي، يقوم مجلس التنمية الاقتصادية بتنفيذ مراجعات المدرسة الخارجية (ESRs)، بحيث يتم اختيار المدارس بشكل عام عشوائياً من أجل تنفيذ مراجعات المدرسة الخارجية ESRs ويتم إخطارها قبل ثلاثة أشهر تقريبًا. يتم إجراء تنفيذ مراجعات المدرسة الخارجية ESRs من قبل فرق مكونة من ثلاثة إلى أربعة أعضاء من مجلس التنمية الاقتصادية ومعلم ممارس واحد، والذي يتلقى تدريبًا متخصصًا في إجراء تنفيذ مراجعات المدرسة الخارجية ESRs. كما يُطلب من المدارس إتاحة تقارير مراجعات المدرسة الخارجية ESR للآباء والأعضاء الآخرين في المجتمع المدرسي.

ج – تساعد مكاتب التعليم الإقليمية المدارس في تنفيذ استراتيجيات التحسين بناءً على نتائج تنفيذ مراجعات المدرسة الخارجية ESRs، من خلال ملاحظات مخصصة للتحسين بناءً على سياق كل مدرسة والمجالات ذات الأولوية اعتمادًا على حجمها واحتياجاتها.

ورغم النهج السائدة للمساءلة التي يستخدمها صانعو السياسات فى الصين والتى تقع في الغالب في الفئتين الإدارية والمهنية، قدم صانعو سياسات المساءلة إطار ضمان الجودة في عام ٢٠٠٣ كمحاولة للربط الوثيق بين تطوير المدارس والمساءلة؛ وقد جعلت هذه السياسة إلزامية للمدارس لإعداد خطط تطوير سنوية، وتطبيق مؤشرات الأداء، مثل استطلاعات أصحاب المصلحة، ومعلومات القيمة المضافة ومقاييس النتائج المعيارية وتنفيذ مراجعات المدرسة الداخلية والخارجية.

ويستنتج مما سبق، أن المديرين يتحملون المسؤولية في تعزيز المساءلة، وترجمتها إلى توقعات لأنفسهم وموظفيهم وكيف يوفقون بين التوقعات الخارجية وأولويات المدرسة الداخلية، وهو ما يفرض على قادة المدارس تحمل عبء تفسير وتنفيذ مجموعة من الإصلاحات التعليمية التى تهدف إلى تحسين المدارس في سياق أطر المساءلة التى تقرها الدولة.

٣ – الشراكة والتعاون بين المدرسة وأصحاب المصلحة با لمجتمع:

منذ الإصلاح والانفتاح في عام ١٩٧٨، شجع التحول نحو السوق والتجزئة الاجتماعية على التعاون الاستراتيجي مع الآخرين الذين يشتركون فى مصلحة مشتركة من أجل التعبير بشكل أفضل عن احتياجاتهم والتأثير على صنع السياسات، علاوة على ذلك، فإن مجموعات المصالح في قطاع التعليم فريدة تمامًا، حيث يشير مفهوم مجموعة المصالح إلى مجموعات الأفراد ممن لديهم اهتمامات راسخة وذات صلة بالسياسات التى يتبنونها[١٩٠]، الأمر الذى يفرض – على كل مدرسة – تطوير استراتيجياتها الإدارية والتعليمية الخاصة أجل تلبية الاحتياجات والخصائص الخاصة بمختلف أصحاب المصلحة في المدرسة، بما في ذلك مجلس الإدارة والمشرفين والمديرين والمعلمين وأولياء الأمور والخريجين، لأنهم على دراية باحتياجات الطلاب وظروف مدرستهم، من خلال منح أصحاب المصلحة الاستقلالية والمسؤولية لاتخاذ قرارات بشأن عمليات

المدرسة وتخطيط التنمية، مثل تخصيص الموارد البشرية ورأس المال، وتقديم المناهج وتوفير الأنشطة المدرسية(١٩١).

وقد أولت الحكومة اهتمامًا ودعمًا متزايدًا للتعاون بين المنزل والمدرسة منذ التسعينيات، ففى عام ١٩٩٣ ، شكلت الحكومة لجنة التعاون بين المنزل والمدرسة لتنسيق وتعزيز الجهود المستمرة للتعاون بين المنزل والمدرسة في المنطقة، وزيادة عدد طلبات تمويل الأنشطة المدرسية ، وفى عام ١٩٩٧، تبنت الحكومة "الروابط المدرسية مع أولياء الأمور والمجتمع" كأحد مؤشرات الأداء للمدارس. أما في عام ٢٠٠٠ ، أنشأت اللجنة التوجيهية لتعزيز تعليم الوالدين في الصين، والتى أدت جميعها لتعدد صور التعاون بين المنزل والمدرسة في الصين، حيث تم اعتماد ستة أنواع من الشراكات بين الإدارة المدرسية والأسرة والمجتمع: الأبوة والأمومة، والتعلم في المنزل، والتواصل، والتطوع، واتخاذ القرار والتعاون مع المجتمع(١٩٢).

ومن أهم أوجه التعاون بين المدرسة وأصحاب المصلحة بالمجتمع فى الصين ، ما يلى(١٩٣):

١ – لجنة الآباء **Parent Committee** ، حيث أصدرت وزارة التربية والتعليم المبادئ التوجيهية لوزارة التربية والتعليم بشأن إنشاء لجان الآباء في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية، وتم تحديد ثلاث واجبات رئيسية للجنة الآباء، وهى: المشاركة في إدارة المدرسة ، والتي تشمل تقديم اقتراحات بشأن خطط العمل بالمدرسة واتخاذ القرارات المهمة ، خاصة فيما يتعلق بالمسائل ذات الأهمية الحيوية للطلاب وأولياء الأمور ، والإشراف على الأنشطة المدرسية وفعاليات لمساعدة المدارس على تحسين عملها، ودعم التعليم المدرسي من خلال تنسيق موارد إضافية وخبرات من أولياء الأمور للبرامج والأنشطة المدرسية، ومشاركة الأفكار الصحيحة والمهارات العملية في تعليم الأطفال بين أولياء الأمور.

٢ – المدرسة الوالدية (الأبوية) **Parent School**، تشير إلى برنامج التدريب الذي طورته المدرسة للآباء، والذي من خلاله يمكن للوالدين اكتساب المعرفة والمهارات حول تطوير كليهما الآباء وأبنائهم والعلاقة بينهم، ولديهم فرص لمشاركة الحالات العملية والأساليب المحددة في معالجة بعض أكثر القضايا صعوبة التي تواجه الآباء اليوم في تفاعلهم مع أطفالهم. كما تتمثل الأغراض الأساسية للبرنامج في تحسين معرفة الآباء ومهاراتهم في مجال تربية الأطفال، وتعزيز التفاهم المتبادل بين الآباء والمعلمين ، وتقوية التعاون بين المدارس وأولياء الأمور.

٣ – الدراسات المحلية **Local Studies**، تشير إلى برنامج التعلم الذي تم تطويره من قبل المدرسة والذي يركز على المجتمع المحلي للطلاب، والذي يقع عادةً في فئة المناهج الدراسية في نظام المناهج الدراسية الصيني ذي المستويات الثلاثة (الوطني والمحلي والمدرسي)، وتعد الدراسات المحلية برنامج تعليمي شامل قائم على المشاريع، يتعلم الطلاب من خلاله استخدام المعرفة المتكاملة من مجالات متعددة ، مثل التاريخ والجغرافيا والعلوم السياسية والاقتصاد والإحصاء وما إلى ذلك، لفهم الأحداث التاريخية والاجتماعية والوضع الاقتصادي الراهن، والمناظر الطبيعية وخصائص الجغرافيا المحلية، وتحديد أكثر القضايا صعوبة التي تواجه المجتمع المحلي اليوم.

٤ – قاعدة (أساس) الممارسة الاجتماعية **Social Practice Base**، تشير إلى نوع من منصات التعلم خارج الحرم الجامعي لطلاب المدارس الابتدائية والثانوية، التى يمكن من خلالها ممارسة المناهج العملية المتكاملة أو أنشطة التربية الأخلاقية والمواطنة لطلاب المدارس، بحيث يتم في البداية إنشاء

معظم أنشطة التعلم في قواعد الممارسة الاجتماعية بشكل مشترك من قبل المدارس والمؤسسات العامة المحلية والمؤسسات الصناعية والمزارع، والتى توفر مكانًا مخصصًا للتعلم مع التسهيلات لتلبية احتياجات أنشطة تعلم الطلاب، ويعمل المتخصصون في المؤسسة كمستشارين في تعلم الطلاب عند الضرورة.

٥ – افتتاح المورد المدرسي **Opening of School Resource**، يشير إلى المدارس الابتدائية والثانوية التى تزويد سكان المجتمع المحلي بفرص مشاركة موارد الحرم الجامعي بعد المدرسة في أيام الأسبوع وكذلك في عطلات نهاية الأسبوع والعطلات المدرسية، حيث تتضمن موارد الحرم الجامعى، المكتبات المدرسية والملاعب والمرافق الرياضية والموارد البشرية كالمدربين أو أولياء أمور.

٦ – اليوم المفتوح للمدرسة**School Open Day** ، عبارة مجموعة متنوعة من الأحداث المفتوحة لتزويد الأطفال، وأولياء أمورهم وأعضاء المجتمع المهتمين بالوضع الراهن للمدرسة وتطورها المستقبلى، من خلال القيام بجولة حول الحرم الجامعي، ومشاهدة تعليمات الفصل وعملية تعلم الطلاب في مختبرات العلوم، وتجربة الأنشطة الرياضية واللاصفية. كما تم استخدام اليوم المفتوح للمدرسة لأول مرة كمصطلح من قبل ممارسي القيادة المدرسية في أواخر الثمانينيات، عندما تم تشجيع المدارس على إقامة علاقات وثيقة مع أولياء الأمور والمجتمعات المحلية أكثر من أي وقت مضى.

٧ – التعاون الجامعى والمدرسى**University-School Collaboration**، يشير إلى آلية تعاونية قائمة على المشروع بين جامعة ومدرسة ابتدائية أو ثانوية بحيث يمكن للطرفين الاستفادة منها. ومع ذلك، فإن الأهداف المحددة للتعاون بين الجامعة والمدرسة تعتمد على موضوعات المشروع التعاوني ، والتي تختلف عادة من حالة إلى أخرى، إضافة إلى الدعم من مدرسة إلى مدرسة، من خلال مشاركة أشكال مختلفة من الموارد التعليمية، مثل المرافق المدرسية والموارد البشرية والخبرات، وقد حظيت هذه الممارسات باهتمام متزايد بعد أن تم الاعتراف بالصين كواحدة من أفضل أنظمة التعليم أداءً في العالم في برنامج ٢٠٠٩ لتقييم الطلاب الدوليين (PISA).

ويضاف لما سبق، تبنت الحكومة الصينية – كجزء من إصلاح التعليم العام في ٢٠٠٧ – لتحسين جودة التعليم ، نهج الإدارة المفوضة والإدارة المدرسية المجمعة للمدارس ذات الأداء المنخفض من خلال إقرانها بالمدارس عالية الأداء؛ ففى السنوات الأخيرة، أصبح التعاون بين المدارس عالية الأداء ومنخفضة الأداء نهجًا شائعًا في الصين لتشجيع تحسين التعليم، حيث بدأت الحكومات المحلية في تعزيز إنشاء مجموعات التعليم بين المدارس عالية الأداء والمنخفضة الأداء في نفس المنطقة أو في مناطق مختلفة ، وأطلق عليها تحالفات مدرسية بين المدارس عالية الأداء ومنخفضة الأداء[١٩٤].

وتساهم الشراكات السابقة والتى ترعاها المدرسة فى إيجاد بيئة تعليمية جذابة لتعلم الطلاب، بحيث تتضح أهمية تحديد جدول زمنى لمثل هذه الشراكات، بحيث تضع الادارة المدرسية فى اعتبارها أن الشراكة الضعيفة مع أصحاب المصالح بالمجتمع يمكن أن تصبح عائقًا أمام تعليم الأطفال في المدرسة نظرا للافتقار إلى المعلومات الكافية عن حجم واحتياجات ومساهمات أصحاب المصالح فى المدرسى.

٤– توفير ودعم نظم الحوافز والانتاجية:

رغم اتخاذ الصين نهجًا مختلفًا كثيرًا لتحفيز المعلمين وموظفي الخدمة المدنية بشكل عام، من خلال إنشاء نظام متطور لتقييم الأداء السنوي الذي يعتمد على القرارات؛ إلا أن السمات الرئيسة لنظام التقييم والترقية هي نفسها لجميع الموظفين العموميين في الصين(١٩٥).

ومن هنا، يتنافس جميع موظفي الخدمة المدنية مع زملائهم على الترقيات، بناءً على تقييمات الأداء السنوية المكثفة، في قطاع التعليم ، من حيث الحالة الإدارية، حيث يتم تعيين جميع المعلمين كمتدربين ومن ثم ترقيتهم، كما أن هناك قواعد محددة تتعلق بسنوات الخدمة المطلوبة قبل أن يكون المعلم مؤهلاً للتقدم للترقية إلى كل رتبة، وبمجرد الترقية ، تنطبق سنوات الخدمة المطلوبة للترقية إلى المرتبة التالية، حيث تتضمن الترقية إلى رتبة أعلى زيادة كبيرة في الراتب، بحيث يبدأ جميع المعلمين كمتدربين في عامهم الأول، ويتم ترقيتهم إلى مستويات أعلى من خلال احتساب عدد السنوات التي يجب على المعلمين انتظارها حتى استحقاق الترقية لكل رتبة، بناءً على مستوى تعليمهم (١٩٦).

ومن ناحية أخرى، قدمت الصين مجموعة من الإجراءات الخاصة بنظم الحوافز على النحو الآتى:

١ – صممت الصين برنامج التعويضات المستندة إلى الأداءPBC ، ويشمل إصلاح نظام التعويض الأجور المستندة إلى السوق، والأجور القائمة على المعرفة والمهارات، والسلالم المهنية، وجوائز التوظيف والاحتفاظ، والأجر مقابل الأداء، حيث يعد نظام الحوافز متأصلة في هذه الأساليب، على الرغم من أن الدفع مقابل الأداء يحفز عادة أداء الطلاب على وجه الخصوص(١٩٧).

وفي كل عام، يحدد مكتب التعليم في كل مقاطعة العدد المحدد للترقيات المتاحة لكل رتبة في كل منطقة تعليمية، ويتم إبلاغ المعلمين بأرقام الحصص من قبل مسؤولي التعليم بالمنطقة، إلا أن توقيت الإعلان غير مؤكد ولن يتزامن بشكل عام مع بداية العام الدراسي، لأنه يعتمد على الميزانية واعتبارات أخرى.كما يتم بعد ذلك اعتبار جميع المعلمين الذين استوفوا الحد الأدنى من الشروط للترقيات في الرتبة بعد التقييمات السنوية في نهاية كل عام دراسي، حيث تتضمن التقييمات السنوية لأداء المعلم أبعادًا متعددة لأداء المعلمين، مجمعة في أربع فئات: ١) درجات اختبار الطالب، ٢) أخلاقيات العمل والموقف، ٣) الإعداد (خطط الدروس، الواجبات المنزلية، إعداد التقارير، إلخ) و ٤) حضور المعلم، إضافة لاستخدام نظام النقاط، على الرغم من وجود تباين عبر المناطق. كما تعتمد لجنة التقييم على المعلومات المستمدة من التقييمات المستندة إلى الملاحظة الصفية المباشرة ، وتقييمات ثلاثة من قبل مدرسين آخرين في المدرسة (مراجعة الزملاء)، واستبيانات من الطلاب، وبيانات عن درجات اختبار الطلاب، والتقارير الرئيسة عن حضور المعلم وإعداده وسلوكه، وبمجرد الاتفاق على الدرجات النهائية داخل اللجنة (١٩٨).

وتقدم لجنة المنطقة المسؤولة عن التقييمات توصيات بشأن من يجب ترقيته كل عام وفقًا للموافقة النهائية من قبل مكتب التعليم بالمقاطعة، استنادًا إلى نظام النقاط الذي يتضمن تاريخ درجات التقييم السنوية والمنشورات والجوائز وغيرها من المناطق المحددة، بحيث يلاحظ أن القرار المتعلق بالحصص لعدد الترقيات المتاحة لكل منطقة يتم تعيينه على مستوى المقاطعة، مما يدفع المعلمون للتنافس مع بعضهم فى منطقتهم للترقيات(١٩٩).

٢ – إعادة معدلات الأجور، فبالإضافة إلى زيادة الأجور بشكل كبير مع كل رتبة أعلى ، تزداد الأجور أيضًا بمرور الوقت، في شكل تعديلات أو سياسات وطنية أو إقليمية دورية لزيادة رواتب الموظفين، ونظرا لأن مكاتب التعليم بالمقاطعة لديها احتكار محلي، حيث لا توجد مدارس خاصة تقريبًا في هذه المناطق، وتحدد تعيينات المعلمين في المدارس، فهناك تنقل محدود للغاية للمعلمين عبر المدارس، لأسباب محددة ، مثل تغيير موقع عمل الزوج أو الزوجة، أو لأن لديهم مهارات خاصة بالموضوع مطلوبة في مدرسة أو مقاطعة أخرى، خاصة وأن الرواتب متشابهة جدًا عبر المدارس العامة داخل نفس المقاطعات، مما يوفر حافزًا ضئيلًا للتبديل بين المدارس داخل المقاطعة(٢٠٠).

ويضاف لما سبق، عدة استراتيجيات لتحسين نظم الحوافز، على النحو الآتي(٢٠١):

١ – زيادة الراتب والمكافآت، ففي عام ١٩٨٧، قررت الحكومة زيادة رواتب معلمي المدارس الثانوية والابتدائية ، ولكن لأسباب متنوعة ، لم يتم حل مشكلة رواتب المعلمين المنخفضة بشكل أساسي، حيث يظل دخل معلمي المدارس الثانوية والابتدائية في المدن الثلاث يحتل المرتبة التاسعة والأخيرة والحادية عشرة على التوالي من بين اثنتي عشرة مهنة، إضافة إلى أن المعلمين يحصلون على رواتب ثابتة ومزايا ضئيلة للرعاية الاجتماعية التي تتجاوز رواتبهم، وهو السبب في أن الأجر هو قضية تتطلب اهتماما عاجلا لتحقيق الرضا الوظيفى وتحسين مستوى الإنتاجية.

٢ – تحسين ظروف العمل، فغالبية المعلمين راضون عن طبيعة وأهمية وتحديات التدريس، لكنهم جميعًا غير راضين عن ظروف العمل الحالية، لذلك من الضروري إتخاذ تدابير لتحسين ظروف عمل المعلمين، من خلال قيام المسؤولين في المدارس والأقسام التعليمية مراعاة النقاط التالية:

أ – تقليل إجهاد الامتحان، حيث تسبب التعليم المكثف الموجه نحو الامتحانات في السنوات الأخيرة في دفع أعداد كبيرة من معلمي المدارس الثانوية والابتدائية إلى الاهتمام بنتائج الامتحانات أكثر من اهتمامهم بالطلاب، حيث يتعرض المعلمون لضغوط امتحانية هائلة بسبب الضغوط التي يمارسها المجتمع وأولياء الأمور. بالإضافة إلى ذلك ، فإن درجات الطلاب في الامتحانات الوطنية الموحدة والنسبة المئوية للانتقال إلى المستوى التعليمي الأعلى التالي هي الاهتمامات المباشرة للمعلمين.

ب – تقليل حجم الفصل، تضم معظم فصول المدارس الثانوية والابتدائية حاليًا ما بين خمسين إلى ستين طالبًا ، وبعضها يصل إلى سبعين أو ثمانين طالبًا، ومن ثم فإن تقليل حجم الفصل وتنفيذ التدريس في الفصول الصغيرة هي جوانب مهمة لتحسين ظروف عمل المعلمين.

ج – تحسين ظروف التدريس، فنظرا لتزايد الاعتراف بالمكانة المهنية للمعلمين، يجب أن يتمتع المعلمون بظروف تعليمية جيدة، لكن ظروف العمل في المدارس الثانوية والابتدائية اليوم سيئة للغاية، ومن ثم، فإن تحسين البرامج والأجهزة الخاصة بمعلمي المدارس الثانوية والابتدائية لإظهار تقديرهم للعمل الفكري للمعلمين يساعد في رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلم.

٣ – توفير قنوات الترقية، ففي ضوء الاستياء العام لمعلمي الصين من نظم الترقيات ، يمكن أن يؤدي اعتماد التدابير التالية: توفير فرص للتطوير المهني، وصقل أنظمة ترتيب المعلمين، وتوسيع الفرص المهنية للمعلمين، وممارسة الإدارة الديمقراطية، نظرا لما انتجته البيروقراطية والعيوب في النظام

التعليمي الحالي إلى إبعاد الجماهير العريضة من معلمي المدارس الثانوية والابتدائية إلى نفس حالة التبعية التي تخضع لسيطرة مشددة مثل طلابهم.

وهناك مجموعة من السياسات التحفيزية لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية فى الصين؛ ففي يناير ٢٠١٨ ، أصدرت اللجنة المركزية للحزب الشيوعي الصيني ومجلس الدولة بيانًا رسميًا بعنوان "الآراء حول الإصلاح الإضافي لمؤهلات المعلمين في العصر الجديد". ويهدف هذا البيان – باعتباره أول سياسة خاصة بارزة لتعليم المعلمين أصدرتها اللجنة المركزية للحزب الشيوعي الصيني – منذ تأسيس جمهورية الصين الشعبية، والتى تسعى إلى تعزيز المعلمين ذوي الجودة العالية والمتخصصين والمبدعين(٢٠٢).

ويوضح الجدول التالى، سياسات التحفيز فى الصين على النحو الآتي:

جدول رقم (١)
سياسات التحفيز فى الصين

الوزارة	السياسة أو الإجراء	البيانات ذات الصلة
مجلس الدولة	تقديم مبادئ توجيهية بشأن تطبيق الأجور على أساس الأداء في مدارس التعليم الإلزامي في عام ٢٠٠٨	"إفساح المجال كاملاً للدور التحفيزي والتوجيهي للأجور القائمة على الأداء في توزيع الدخل ، وفقًا لنتائج التقييم ، يجب أن يتلقى المعلمون رواتب أكثر مقابل المزيد من العمل و مكافآت ممتازة للأداء الممتاز، لا سيما للمعلمين في الخطوط الأمامية والمعلمين الأساسيين وغيرهم من المعلمين الذين حققوا إنجازات بارزة.
وزارة الموارد البشرية والخدمات الاجتماعية ووزارة التربية والتعليم	طرح إرشادات حول تعميق إصلاح نظام اللقب المهنى لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية في عام ٢٠١٥	إن تعميق إصلاح نظام اللقب المهني لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية له أهمية كبيرة لتقوية مؤهلات المعلمين ، ووتهيئتهم للتدريس ، واجتذاب المواهب المتميزة والاحتفاظ بها ، والذين سيستمرون في التدريس لفترة طويلة.
وزارة التربية والتعليم	آراء حول تحسين عمل (مدير المدرسة) في المدارس الابتدائية والثانوية في عام ٢٠٠٦	هناك حاجة ملحة لإدخال سياسات أكثر فاعلية لضمان وتشجيع معلمي المدارس الابتدائية والثانوية ليكونوا على استعداد ليكونوا معلمين في الصف والقيام بوظائفهم بشكل جيد.
وزارة التربية والتعليم	تقديم مبادئ توجيهية بشأن التعزيز القوي لإصلاح مناهج تعليم المعلمين في عام ٢٠١١	من أجل ضمان تنفيذ معايير مناهج إعداد المعلمين ، نصت اللائحة الثامنة لهذه السياسة على "تعزيز المعلمين ذوي الجودة العالية، واتخاذ تدابير فعالة لجذب وتحفيز المعلمين ذوي الكفاءة العالية للقيام بمهام التدريس في البرامج التعليمية. كما يتم تجنيد معلمين مشهورين من رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية كمعلمين بدوام جزئي لتعليم المعلمين الذين يحضرون مناهج التدريب، وهو ما يمثل ٢٠٪ على الأقل من معلمي البرامج التعليمية. إضافة إلى تشكيل آلية يقوم بموجبها معلمو الجامعات والمدارس الابتدائية والثانوية بتوجيه الطلاب المسجلين في مؤسسات تدريب المعلمين وتنفيذ نظام التدريس المزدوج.
وزارة التربية والتعليم	إرشادات حول تعميق إصلاح نموذج التدريب للمعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية وتحسين جودة التدريبات بشكل شامل في عام ٢٠١٣ ، إرشادات حول التعزيز القوي لإدارة تدريبات المعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية في عام ٢٠١٦	أصدرت وزارة التربية والتعليم دليل إرشادي من أجل تحفيز المعلمين على المشاركة في التدريبات ، يجب اعتبار اعتمادات التدريب كشرط أساسي لتسجيل مؤهلات المعلمين وتقييمات المعلمين والتعيينات الوظيفية (المسمى الوظيفي). إضافة إلى زيادة تحفيز حماس المعلمين للمشاركة في التدريبات ، وتعزيز التعلم مدى الحياة للمعلمين ، وتحسين قدرة المعلمين وجودتهم باستمرار.
وزارة التربية والتعليم	آراء حول إنشاء وتحسين آلية طويلة الأجل لتعزيز الأخلاقيات المهنية للمعلمين في	تقدمت وزارة التربية والتعليم بمقترحات لتعزيز الأخلاقيات المهنية للمعلمين في المدارس الابتدائية

	المدارس الابتدائية والثانوية في عام ٢٠١٣	والثانوية ، بما في ذلك المادة ٤ التي تنص على "تسليط الضوء على دوافع الأخلاقيات المهنية المعلمين، وتعزيز سلوك اجتماعي لتقييم الأخلاقيات وتنميتها. إضافة إلى تضمين الأخلاقيات المهنية في نطاق جوائز المعلمين والمعلمين.
وزارة التربية ووزارة المالية ووزارة الصحة والخدمات الاجتماعية مجلس الدولة	آراء حول تعزيز التبادل الوظيفي والتناوب اللاحق لمدراء ومعلمين مدارس التعليم الإلزامي داخل المقاطعات (المناطق) في ٢٠١٤ خطة دعم عمل المعلمين في الريف (٢٠١٥-٢٠٢٠) عام ٢٠١٥	من أجل "تحقيق الأداء المتوازن أولاً بين المدارس الإجبارية في نفس المقاطعة أو المنطقة" ، طرحت هذه السياسة النظام الذي يتناوب فيه المدراء والمعلمون على الخدمة في مدارس أخرى. كما تتطلب المادة الرابعة بشكل خاص "إنشاء وتحسين آلية الحوافز والضمانات المرتبطة بالنظام" ، والتى من شأنها أن تحفز المديرين والمعلمين عن طريق الألقاب المهنية وأنشطة اختيار التميز والترقيات والرعاية الاجتماعية والعلاجات. التمسك بالمبدأ القائل بأن "آلية الإصلاح ، تلهم الحيوية" ، "توسيع القنوات التكميلية للمعلمين الريفيين ، وتشجيع الشباب على الخدمة في المدارس الريفية ، وفتح قنوات للخريجين ومعلمي المناطق الحضرية للعمل في المدارس الريفية ، وتشكيل آلية تحفيز تدريجية أنه "كلما اقتربنا من المستوى الابتدائي ، زادت درجة التعقد للمعالجات الأعلى.
المكتب العام لوزارة التربية والتعليم	إشعار بشأن مزيد من التنظيم لإدارة التسجيل المدرسي لطلاب المدارس الابتدائية والثانوية وإجراءات التعامل مع القضايا المتعلقة بإدارة التسجيل في المدارس لطلاب المدارس الابتدائية والثانوية في عام ٢٠١٦	"تعزيز ثقافة مديري التسجيل في المدارس" ، "تعبئة حماسهم للعمل بشكل كامل ، وتقييم أعباء العمل بشكل علمي ومنحهم المزيد من السياسات لدعم تقييمات اللقب المهني، وتقييمات الأداء والجوانب الأخرى ذات الصلة.

Source:" Hou Longlong & Zhao Ping & Moses Oladele Ogunniran:"Incentive Effects Analysis on Primary and Secondary Teacher Incentive Policies in China," Research Journal of Education, Academic Research Publishing Group, vol. 7(2),2021, p.116-117.

ويمكن ترجمة الأساليب التحفيزية لسياسات تحفيز المعلم فى الصين، من خلال تبنى سياسات وأساليب تحفيز مختلفة، على سبيل المثال، تعتمد سياسة الأجور القائمة على الأداء بشكل أساسي على دفع الحوافز كوسيلة تحفيزية؛ بينما يأخذ إصلاح نظام اللقب المهني شكل ترقية مستويات اللقب المهني كطريقة تحفيزية؛ تشجع سياسة التدريب المعلمين بشكل أساسي من خلال الاعتراف بساعات التدريب والارتباط بالتعليم الرسمى، كما تمكن سياسات التدوير اللاحق المعلمين من الجوانب التالية: التحقق من التوظيف والتصديق عليه، وتحديد الوظائف، وترقية الوظائف (الألقاب المهنية)، وإدارة التوظيف، وتقييمات الأداء، وتدريب المعلمين، والتقييمات والإشادات؛ تجمع سياسة معلمي الصفوف سلسلة من الحوافز مثل أعباء العمل والبدلات الخاصة والإشادات والترقيات[٢٠٣].

ويتضح مما سبق، أهمية توفير نظم حوافز، تتناسب مع مستوى أداء المعلمين، ومن ثم الحصول على ترقيات وزيادات في الرواتب بناءً على تقييمات الأداء المدرسى، من خلال لجان التقييم بمكاتب التعليم بالمقاطعة، وما توفره من بيانات وتقارير حول الأداء، وبالتالى تساعد هذه العملية في جعل النظام أكثر توافقا مع حوافز الترقيات، وخلاصة القول، إن تحسين نظم الحوافز لا يمكن تجنبه ويجب القيام به بشكل جيد لضمان زيادة الرضا الوظيفي للمعلمين وتحسين إنتاجيتهم.

ثانيا – النموذج الأسترالى فى مجال تعزيز القيادة المدرسية المستدامة باستخدام الإدارة المسؤولة:

يمكن عرض النموذج الأسترالى فى مجال تعزيز القيادة المدرسية المستدامة باستخدام الإدارة المسؤولة، على النحو الآتى:

١ – أستراليا إطار عام:

تقع أستراليا بين المحيطين الهندي والهادئ، حيث تغطي ما يقرب من ٧.٦٩ مليون كيلومتر مربع ، وبهذا تعد سادس أكبر دولة في العالم، حيث يبلغ عدد سكانها ما يقرب من ٢٥.٧٣٩.٢٥٦ مليون نسمة ، يعيشون بشكل رئيس في المناطق الساحلية، باعتبارها تغطى أستراليا ما يقرب من ضعف مساحة الاتحاد الأوروبي [٢٠٤]، كما تعد أستراليا أصغر قليلاً من الولايات الـ ٤٨ المجاورة للولايات المتحدة الأمريكية[٢٠٥].

وتعد أستراليا بلد متنوع ثقافيًا، وله تراث مهم من سكانه الأصليين، هناك اختلافات واسعة من حيث عدد السكان والحجم بين الولايات والأقاليم، حيث تعد ولايات نيو ساوث ويلز وفيكتوريا أكثر الولايات اكتظاظًا بالسكان، والتى بها أكثر من نصف سكان أستراليا[٢٠٦]. كما احتلت الشعوب غير الأصلية أراضٍ في أستراليا لمدة ٢٣٠ عامًا، وجلبت طرقًا مختلفة للحياة وأشكال الحكم لتلك الشعوب الأصلية التي نزحوا إليها، فهى واحدة من أكثر المجتمعات متعددة الثقافات في العالم ، وتركز سياستها على تأمين مستويات معيشية عالية لمجموعة متنوعة من السكان، ولكن قبل الحرب العالمية الثانية، كانت أستراليا ذات أغلبية ساحقة من البيض والأنجلو سلتيك(وهى عبارة عن مجموعة إحصائية للأستراليين الذين نشأ أسلافهم كليًا أو جزئيًا في بلدان إنجلترا وويلز واسكتلندا وأيرلندا)، كمجتمع استيطاني، حيث كانت النزاعات السياسية تهيمن عليها الخلافات حول توزيع الموارد الطبيعية، وفيما بعد، أنشأت السلطة السياسية في الحقبة الاستعمارية والفدرالية مؤسسات وقواعد ومعايير تستمر في تشكيل الحكومة الوطنية والسياسة في أستراليا[٢٠٧].

وقد تأسس كومنولث أستراليا، في ١ يناير ١٩٠١ مع اتحاد ستة مستعمرات بريطانية سابقة، وبالإضافة إلى كونها فيدرالية، فإن أستراليا هي أيضًا ديمقراطية تمثيلية وملكية دستورية، حيث تعتبر الملكة إليزابيث الثانية، التي تقيم في المملكة المتحدة، هي الرئيس الرسمي لدولة كومنولث أستراليا. كما تم تصميم نظام الحكم الأسترالي على غرار نظام وستمنستر، Westminster syste المشتق من التقاليد البريطانية، حيث يقع برلمان الكومنولث، المكون من الملكة ومجلسي البرلمان، بالإضافة إلى السلطة التشريعية، في صميم تقليد الحكومة المسؤولة، وهذا يعني أن وزراء الحكومة، يجب أن يكونوا جميعًا أعضاء في البرلمان، مسؤولون أمام البرلمان عن أفعالهم وعليهم أن يتحملوا المسؤولية أمامه[٢٠٨].

وتقسم أستراليا إلى ستة ولايات (نيو ساوث ويلز، كوينزلاند، أستراليا الغربية، جنوب أستراليا، تسمانيا وفيكتوريا) وإقليمين (الإقليم الشمالي وإقليم العاصمة الأسترالية)، ولديها ثلاثة مستويات من الحكومة: الفيدرالية والولاية / الإقليم والمحلية. كما تكون سلطات الولاية / الإقليم والسلطات الفيدرالية مسؤولة بشكل مشترك عن التعليم، بحيث تقع مسؤولية التمويل العام وتنسيق التعليم على عاتق الحكومة الفيدرالية (وزارة التعليم والتدريب) ، بينما تُترك ميزانية المدارس الفردية للولايات/الأقاليم[٢٠٩].

ومنذ الثمانينيات، استبدلت أستراليا اقتصادها البديل للواردات باقتصاد موجه للتصدير، من خلال عدة إصلاحات رئيسة مثل: خفض التعريفات المرتفعة، وتعويم الدولار الأسترالي، وتحسين تكامل اقتصادات الولاية في النظام الفيدرالي، وكان لهذه العديد المؤشرات الاقتصادية الإيجابية الثابتة، بما في ذلك الدخل المرتفع

والمتزايد للفرد، وزيادة الإنتاجية، والبطالة المنخفضة، والتضخم المنخفض، والنمو الثابت للناتج المحلي الإجمالي، والتى تمثل أساس الازدهار الاقتصادي في أستراليا[٢١٠]، وعلى الرغم من استمرار وجود تحديات في الفجوات بين الجنسين وانبعاثات غازات الاحتباس الحراري ، وتحديات أخرى تنشأ من شيخوخة السكان، فقد استعاد الاقتصاد توازنه الآن بعد نهاية طفرة السلع ، مدعوماً بسياسات الاقتصاد الكلي وانخفاض قيمة العملة [٢١١].

وقد احتل المركز الثالث عشر في قائمة أكبر الاقتصادات في العالم في عام ٢٠١٨، حيث بلغ النمو في الناتج المحلي الإجمالي ٢.٩٪، منذ عام ١٩٩٢، حيث كان النمو الاقتصادي ثابتًا، على الرغم من تقلب معدلات النمو السنوية خلال هذه الفترة[٢١٢].

وتمتلك أستراليا نظام مزدوج من المدارس، فهناك مدارس طائفية تديرها الكنائس أو مدارس "وطنية" تسيطر عليها الحكومة، ولما كانت مدارس الكنيسة سابقة للمدارس الحكومية، وبسبب تاريخها الطويل، كان الدعم الحكومي المستمر لها غير مثير للجدل نسبيًا، وبموجب الدستور الأسترالي، فإن التعليم هو مسؤولية الولايات الست ومنطقتين داخليتين، فعلى الرغم من عدم وجود أي دور دستوري مهم، تلعب الحكومة الفيدرالية دورًا نشطًا في مساعدة الولايات والأقاليم على تحقيق أهدافها التعليمية، حيث تنشأ معظم المبادرات الفيدرالية في وزارة التعليم والعلوم والتدريب (DEST)، إضافة إلى أنة لكل ولاية وإقليم وزارة التعليم الخاصة بها، وهي مسؤولة عن تحديد مؤهلات المعلمين، ووضع المعايير، ومراقبة الإحصاءات، وزيادة الإيرادات [٢١٣].

ويجتمع وزراء التعليم بالولايات والأقاليم والكومنولث بانتظام في المجلس الوزاري للتعليم والتوظيف والتدريب وشؤون الشباب (MCEETYA) ، والذي يوفر آلية رسمية للاتفاق على توجيهات واستراتيجيات واسعة النطاق للمدارس في جميع أنحاء البلاد. يمكن تلخيص العناصر الرئيسية للسياسات الفيدرالية للمدارس على النحو التالي[٢١٤]:

- مجموعة من الأهداف الوطنية المتفق عليها والتي تظل قيد المراجعة وتشكل نقاط مرجعية للاستراتيجيات والمعايير الخاصة بمجالات معينة وجوانب أخرى من التعليم.
- استمرار الجهود لإنشاء قياس وطني وتقديم تقارير عن نتائج الطلاب (بما في ذلك من خلال تقييمات العينة الوطنية في بعض المجالات الرئيسية).
- فرق العمل الوطنية وفرق العمل واللجان والدراسات والتقارير التي تتناول موضوعات معينة وتقارير عن التقدم المحرز في تنفيذ الأهداف والاستراتيجيات المصاحبة.

وتدرك أستراليا دور التعليم الجيد في تعزيز الازدهار الوطني والنمو الاقتصادي من خلال ضمان الوصول العادل إلى الفرص والرفاهية الاجتماعية لجميع الأفراد بغض النظر عن خلفيتهم، من خلال عمل الحكومة الأسترالية مع حكومات الولايات والأقاليمؤ، وقطاع التعليم والمجتمع المدني لتحسين الوصول إلى تعليم جيد وتعظيم الفرص من خلال التعلم[٢١٥]، الأمر الذى يؤكد على أهمية مشاركة الحكومة لتسريع تنفيذ أهداف التنمية المستدامة وزيادة الوعي بها، وتغيير المواقف والعمل المنهجي على الصعيدين المحلي والوطني والعالمي.

٢ - أستراليا إطار تعليمى ومدرسي:

يتم تصنيف قطاع المدارس الأسترالية إلى ثلاث فئات: المدارس الحكومية (العامة) والمدارس الكاثوليكية والمدارس المستقلة (الخاصة) (ISs). تتم إدارة المدارس المستقلة (الخاصة) (ISs) من قبل مجالس إدارة المدارس ، والتي تكون عادةً مجالس إدارة، والتى تتبع نموذج مجلس من طبقة واحدة يتكون من أعضاء تنفيذيين وغير تنفيذيين، حيث تقوم المجالس بتفويض المهام إلى مديري المدارس، بالإضافة إلى ممارسة الرقابة، حيث لا يكون المدير عادة عضوًا في مجلس الإدارة (لكنهم يحضرون اجتماعات مجلس الإدارة بدون حقوق التصويت)[٢١٦].

ولدى جميع الولايات والأقاليم قسم تعليمي خاص بها يكون مسؤولاً عن المدارس الابتدائية والثانوية التي تمولها الحكومة، حيث تقوم أقسام التعليم بصياغة سياستها الخاصة فيما يتعلق بتنظيم المدرسة، والمناهج الدراسية، وتقييم الطالب/المعلم، والشهادات، والتعليم عن بعد، والتعليم الخاص، وقبول الطلاب الدوليين وتخصيص الموارد. وفي عام ١٩٩٥، تم تقديم إطار المؤهلات الأسترالية (AQF) لجميع أنواع التعليم ما بعد الإلزامى (بدءًا من سن ١٥ أو ١٦ عامًا تقريبًا)، والذى يميز بين ثلاثة قطاعات تعليمية مختلفة: قطاع المدارس وقطاع التعليم والتدريب المهني وقطاع التعليم العالى، كما يستهدف تسهيل التنقل بين مختلف القطاعات (المسارات المرنة)، وتعزيز التعرف على مجموعة متنوعة من أنواع العمل والتعلم[٢١٧].

وبموجب قانون إصلاح التعليم والتدريب لعام ٢٠٠٦، أصبح التعليم إلزامي للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و ١٧ عامًا، حيث تمثلت القطاعات الثلاثة الواضحة جدًا للتعليم في أستراليا هي المدارس العامة أو الحكومية ، تليها المدارس الكاثوليكية والمدارس المستقلة، والتي يشار إليها باسم المدارس الخاصة. واعتبارًا من عام ٢٠٢٠ ، استحوذت المدارس الحكومية على أكبر نسبة من الالتحاق بنسبة ٦٥.٦ %، تليها المدارس الكاثوليكية بنسبة ١٩.٤ %، والمدارس المستقلة بنسبة ١٥ % [٢١٨].

وتختلف إدارة المدارس في أستراليا بشكل ملحوظ من ولاية إلى أخرى، حيث تشكل التفويضات الوطنية اتجاه المدارس العامة فيما يتعلق بتمويل المدارس والمناهج والاختبارات، بينما تظل إدارة هذه المدارس مسؤولية الولايات، ومن هنا تسعى هذه الترتيبات لتعزيز استقلال المدارس ومنح قادة المدارس المرونة والحرية في الحوكمة وصنع القرار حول قضايا مثل التمويل والتوظيف والموارد، حتى يتمكنوا من الاستجابة بشكل أفضل وأكثر كفاءة لمجتمعاتهم المحلية[٢١٩].

ومدير المدرسة، مسؤول أمام مجلس الإدارة عن البرامج التعليمية والتشغيلية اليومية للمدرسة، بما في ذلك كيفية ارتباط هذه البرامج باستراتيجية المدرسة، بحيث تنص اللوائح وقواعد الحوكمة الأسترالية ، بما في ذلك قانون الشركات لعام ٢٠٠١ ، على أن مجالس المدارس مسؤولة عن الأداء المدرسي ويجب أن تتصرف لصالح المدرسة وهي مسؤولة عن أي خرق لالتزاماتها الائتمانية أو التشريعية، إضافة إلى أن يعمل أعضاء مجلس الإدارة عمومًا على أساس تطوعي ويتم تعيينهم / انتخابهم من المدرسة أو المجتمع المحلي، وغالبًا ما يكون لديهم علاقات شخصية وعاطفية طويلة الأمد مع المدرسة[٢٢٠].

وفى ٢٠١٩، وكان هناك ٣،٩٤٨،٨١١ طالبًا في المدارس في أستراليا ، بنسبة ٦٥.٧٪ في المدارس العامة ، و ١٩.٥٪ في المدارس الكاثوليكية ، و ١٤.٨٪ في المدارس المستقلة ISS ، حيث تتمثل المصادر الرئيسية للدخل في رسوم الطلاب ورسومهم والتبرعات الخاصة والآباء والأمهات ومصادر الدخل

الآخرى. مجالس المدرسة مسؤولة أمام أولياء الأمور والمجتمع المدرسي، عن تحديد مهمة ورؤية المدرسة وتوجهها الاستراتيجي ، ومراقبة البرامج التعليمية ، والإشراف على القرارات المالية ، وإدارة المخاطر[٢٢١].

وبموجب قانون إصلاح التعليم والتدريب لعام ٢٠٠٦ ، أصبح التعليم إلزامي للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و ١٧ عامًا، حيث تمثلت القطاعات الثلاثة الواضحة جدًا للتعليم في أستراليا هي المدارس العامة أو الحكومية ، تليها المدارس الكاثوليكية والمدارس المستقلة، والتي يشار إليها باسم المدارس الخاصة. واعتبارًا من عام ٢٠٢٠ ، استحوذت المدارس الحكومية على أكبر نسبة من الالتحاق بنسبة ٦٥.٦ %، تليها المدارس الكاثوليكية بنسبة ١٩.٤ %، والمدارس المستقلة بنسبة ١٥ % [٢٢٢] .

وفى ٢٠١٩، وكان هناك ٣،٩٤٨،٨١١ طالبًا في المدارس في أستراليا ، بنسبة ٦٥.٧٪ في المدارس العامة ، و ١٩.٥٪ في المدارس الكاثوليكية ، و ١٤.٨٪ في المدارس المستقلة ISS ، حيث تتمثل المصادر الرئيسية للدخل في رسوم الطلاب ورسومهم والتبرعات الخاصة والآباء والأمهات ومصادر الدخل الآخرى[٢٢٣].

ومن أهم ملامح إدارة مجالس المدارس، ما يلى[٢٢٤]:

- في معظم الولايات والأقاليم، تم تطوير مجالس المدارس أو المجالس التمثيلية لتقديم مساهمة مجتمعية على مستوى المدارس الحكومية المحلية، عادة ما يكون المدير عضوًا بحكم منصبه في المجلس، وفي بعض الولايات ، مُنحت المجالس في البداية صلاحيات لتقديم "المشورة" للمدير والموظفين، ولكن في الفترات الأخيرة مُنحت سلطات أوسع.
- في قطاع المدارس الكاثوليكية، تعمل إدارة المدارس ضمن إطار السياسة والمساءلة الذي توفره الأبرشية و الرهبان ، وهناك بشكل عام علاقة وثيقة يومية بين مدير المدرسة وكاهن الرعية، خاصة في المدارس الابتدائية، حيث يعد مكتب التعليم الكاثوليكي في غرب أستراليا (CEOWA) هو السلطة المركزية التي تحكم جميع المدارس الكاثوليكية، من خلال القيام بالتعامل مع الاحتياجات التعليمية للطلاب في أستراليا[٢٢٥].

ويمكن تناول نظام التعليم في أستراليا، على النحو الآتى:

١ – تعليم ما قبل المدرسة :

تقبل مرحلة رياض الأطفال من ثلاثة إلى خمس سنوات من العمر؛ أعداد الحضور تختلف على نطاق واسع بين الولايات، ولكن ٨٥.٧٪ من الأطفال قبل سن المدرسة قد دخلوا رياض الأطفال وهي السنة التي تسبق المدرسة، حيث يمثل العام الذي يسبق دخول الطفل المدرسة الابتدائية هي السنة الرئيسية لمرحلة تعليم رياض الأطفال. كما تقع مسؤولية مدارس رياض الأطفال في نيو ساوث ويلز وفيكتوريا على عاتق إدارة خدمة المجتمع ووزارة التربية والتعليم وتنمية الطفولة المبكرة(DEECD) . أما في جميع الولايات والأقاليم الأخرى في أستراليا، تقع مسؤلية مدارس رياض الأطفال على عاتق وزارة التعليم.

ويتمثل دور التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في توفير الرعاية والإشراف للأطفال، وإعدادهم للمدرسة، والتأكد من أن الأطفال قادرون على المشاركة بفعالية في فرص التعلم اللاحقة، كما يتم تنفيذ برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في البرامج المجتمعية، ودور الحضانة وغيرها من أماكن رعاية الأطفال، إضافة

لارتفاع معدلات المشاركة الأسترالية في سن الرابعة بشكل ملحوظ منذ عام ٢٠٠٥ : من ٥٣ % في ٢٠٠٥ إلى ٨٩ % في ٢٠١٦، مما يمثل رابع أعلى زيادة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية[٢٢٦].

٢ - التعليم المدرسي (الابتدائي والثانوي):

التعليم المدرسي متشابه في جميع أنحاء أستراليا مع وجود اختلافات طفيفة فقط بين الولايات والأقاليم، حيث يعد التعليم المدرسي (الابتدائي والثانوي) إلزامي بين سن السادسة والسادسة عشر، ويتكون التعليم المدرسي من ١٣ سنة دراسية وينقسم إلى[٢٢٧]:

- المدرسة الابتدائية، وتستمر لمدة سبع أو ثماني سنوات ، بدءًا من رياض الأطفال / الإعدادية حتى السنة ٦ أو ٧.
- المدرسة الثانوية، تستمر لمدة ثلاث أو أربع سنوات ، من ٧ إلى ١٠ أو ٨ إلى ١٠ سنوات.
- المدرسة الثانوية العليا، وتستمر لمدة عامين ، الصفان ١١ و ١٢.

وتقدم المدارس الابتدائية برامج من المرحلة التأسيسية إلى الصف السادس أو السابع، ومنذ عام ٢٠١٠ ، أصبح إلزاميًا في جميع الولايات والأقاليم على الطلاب إكمال السنة العاشرة والمشاركة بدوام كامل في التعليم أو التدريب أو العمل ، حتى يبلغوا ١٧ عامًا على الأقل. كما تركز المدارس الابتدائية على تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب والمهارات الاجتماعية الأساسية ، وتوفر المعرفة الأساسية للأطفال حول العالم من حولهم. إضافة إلى أنه يعتبر العامان الأخيران من المدرسة الثانوية (الصفان ١١ و ١٢) حاسمين في تحديد فرص الطلاب في الالتحاق بالتعليم العالي[٢٢٨].

٣ - التعليم والتدريب المهنى:

يتمثل الهدف الأساسي من التعليم والتدريب المهني هو تزويد الطلاب بالمهارات والخبرات العملية لأداء المهام بفعالية وأمان عبر مجموعة واسعة من مجالات التوظيف. يتم تقديم الدورات من قبل معاهد TAFE – وهو يعد واحدا من أكبر مقدمي التعليم والتدريب في فيكتوريا – التي تمولها الحكومة ومراكز تعليم الكبار ومنظمات المجتمع الخاص RTOs الخاصة. كما يمكن أن يبدأ التعليم والتدريب المهني في المدرسة الثانوية والعديد من مؤسسات التعليم والتدريب المهني لديها ترتيبات مسارات رسمية مع الجامعات بحيث يضمن طلاب التعليم والتدريب المهني دخولهم إلى الجامعة عند الانتهاء بنجاح من مؤهلاتهم[٢٢٩].

٤ - التعليم العالى:

يتم توفير التعليم العالي في أستراليا من قبل الجامعات التي تتمتع "بالاعتماد الذاتي" (أي المسؤولة عن جودة برامجها ودرجاتها)، ومن قبل المعاهد غير الجامعية للتعليم المهني العالي ، والمعروفة باسم "عدم الاعتماد الذاتي" مؤسسات التعليم العالي، باستثناء جامعتين خاصتين (جامعة بوند وجامعة نوتردام) ، فإن الجامعات في أستراليا هي مؤسسات عامة، وعلى الرغم من وجود عدد أكبر من المؤسسات الخاصة بين المؤسسات غير الجامعية للتعليم المهني العالي ، إلا أن معظمها مؤسسات حكومية[٢٣٠].

ويتطلب التعليم العالي دراسة مكثفة على مدى عدد من السنوات للحصول على مؤهل عالي المستوى معترف به، حيث يقدم قطاع التعليم العالي الأسترالي مجموعة متنوعة من البرامج التي تؤدي إلى الحصول على مؤهلات مرموقة ومعترف بها دوليًا. كما توفر الحكومة الأسترالية التمويل العام لقطاع التعليم العالي من

خلال قانون دعم التعليم العالي لعام ٢٠٠٣ [٢٣١]. حيث تمنح الجامعات الاسترالية الدرجات العلمية (البكالوريوس – الماجستير – الدكتوراه).

ويلاحظ مما سبق، تطور نظام التعليم الأسترالي باستمرار إلى قائد تعليمي، حيث تتم مراجعة السياسات وتحديثها باستمرار لضمان وتعزيز المساواة في التعليم ، وتنمية مهارات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، ولكن قبل كل شيء الحفاظ على مستوى عالٍ من التعليم لكل من الطلاب المحليين والدوليين، بغض النظر عن الخلفية الاقتصادية والثقافية لهم.

٣ – دور الإدارة المسؤولة فى تعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى أستراليا:

يمكن تناول دور الإدارة المسئولة فى تعزيز القيادة المدرسية المستدامة على النحو الآتى:

١ – المشاركة فى إخاذ القرارات الأخلاقية:

منحت الحكومة الاسترالية المدارس مزيدًا من المرونة في مجالات إدارة القوى العاملة وتمويلها، تشمل ما يلي[٢٣٢]:

- السماح لمديري المدارس بالتعامل بكفاءة أكبر مع المعلمين ذوي الأداء الضعيف.
- تفويض صلاحيات اتخاذ القرار لأتوقيع المكافآت (مثل تحديد بداية الرواتب، وتسريع الأداء العالي ومنح رواتب أعلى لأسباب الجذب أو الاحتفاظ).
- دمج المزيد من خطط التمويل ضمن حزمة موارد الطلاب (SRP).
- فحص خيارات دمج التمويل من خارج برنامج التقويم الاستراتيجي.
- تنفيذ التمويل الذي يتبع الطالب، وتقديم إرشادات جديدة للإعدادات البديلة التي تدعم الأفراد للانتقال بين بيئات التعليم ومتابعة المسارات التي تلبي احتياجاتهم.
- دعم المدارس لشراء التطوير المهني مباشرة من اختيارهم.

وتستند ثقافة المدرسة التعاونية لاتخاذ القرار، أو ما يطلق عليها القيادة الموزعة فى استراليا، إلى مجموعة من المسئوليات لمديرى المدارس فى استراليا فيما يتعلق بصنع واتخاذ القرارات الأخلاقية، وهى[٢٣٣]:

- توفر للموظفين فرصًا للمشاركة الفعالة في قرارات المدرسة.
- توفر للآباء أو الأوصياء فرصًا للمشاركة الفعالة في قرارات المدرسة.
- توفر للطلاب فرصًا للمشاركة الفعالة في قرارات المدرسة.

ومن ناحية أخرى، يجب مراعاة عشرة مبادئ لاتخاذ قرارات أخلاقية بالمدرسة الأسترالية، وتشمل هذه التسامح والصدق والمساءلة والوفاء بالوعود والسعي إلى الكمال والولاء والعدالة والاتساق واحترام الآخرين والمواطنة المسؤولة، بالإضافة إلى أن هناك معايير أخلاقية في إدارة المدرسة الاسترالية تنعكس فى سلوكيات المعلمين والإداريين، ووفقًا لكل هذه المعايير، يجب أن يكون الموظفون المشاركون في التعليم عادلين ومسؤولين وأمينين وحياديين وملتزمين بالقانون[٢٣٤].

واتجهت المدارس الأسترالية نحو استقلالية أكبر لمديري المدارس منذ أوائل السبعينيات من خلال تكليف الحكومة الفيدرالية بتقرير كارمل في عام ١٩٧٣، والذى دعا المدارس إلى أن تكون قادرة على تلبية الاحتياجات السياقية المحلية ولديها صلاحيات أكبر لتخصيص الموارد واتخاذ القرارات بالتعاون مع مجتمعات

مدارسهم. كما تضمن الهدف من هذه التغييرات المقترحة توفير المزيد من التمويل للمدارس لدعمها في تحسين النتائج الأكاديمية للطلاب وكذلك تعزيز العدالة الاجتماعية(٢٣٥).

ومن جانب أخر، تعد مبادرة مدارس المستقبل في التسعينيات في فيكتوريا مدفوعة بالاعتقاد بأن المدارس هي الأفضل لاتخاذ قرارات حول اختيار الموظفين وتحديد أولويات الميزانية والترتيبات التنظيمية الخاصة التي من شأنها تلبية احتياجات تعلم الطلاب على أفضل وجه. وبالاقتران مع سلطة صنع القرار المتزايدة، تتحمل المدارس بشكل فردى المسؤولية عن تحقيق نتائج تعلم الطلاب التي تلبي المعايير المتفق عليها، وفي بعض الولايات والأقاليم، يلزم تقديم التعليقات على أساس سنوي من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور عن طريق الاستطلاعات السنوية ويتم تزويد المدارس الحكومية الفردية بنتائجها المتعلقة بالنظام ككل والمدارس التي تخدم مناطق تجمع مماثلة(٢٣٦).

وعلى الرغم من أن إدارة المدرسة وسياستها كانت تقليديًا شديدة المركزية، إلا أن اللامركزية قد تقدمت في أكثر من مكان في أستراليا بسبب تزايد حجم عملية صنع القرار لمديري المدارس ومجالس المدارس الحكومية، مما يمنحهم قدرًا كبيرًا من الاستقلال التشغيلي، حيث يُطلب من مديري المدارس الحكومية العمل مع موظفيهم ومجتمعهم لتطوير خطط إستراتيجية ذات أهداف واضحة للنتائج واستراتيجيات التحسين(٢٣٧).

وتتحدد أهم ملامح وظائف مجلس المدرسة فى إطار اتخاذ القرارات الأخلاقية، من خلال تحديد الاتجاه الواسع والرؤية للمدرسة داخل مجتمع المدرسة؛ الترتيب لتوريد السلع والخدمات والمرافق والمواد والمعدات المطلوبة لتسيير المدرسة؛ جمع الأموال للأغراض المتعلقة بالمدرسة؛ التأكد من أن جميع الأموال التي في أيدي المجلس يتم إنفاقها للأغراض المناسبة المتعلقة بالمدرسة؛ الاطلاع والاخذ بعين الاعتبار أي آراء للمجتمع المدرسي لغرض اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالمدرسة والطلاب؛ وتحفيز الاهتمام بالمدرسة في المجتمع الأوسع(٢٣٨)، إضافة إلى أنه يمكن لمجلس المدرسة تحديد سياسات التعليم، والإشراف على ميزانية المدرسة، وتقديم توصيات بشأن تعيين المدير(٢٣٩). ومن هنا تسهم عملية اتخاذ القرار الاخلاقى فى المساعدة في الإدارة الفعالة للمدرسة، والتأكد من أن قراراتها التي تؤثر على طلاب المدرسة يتم اتخاذها مع مراعاة المصالح الفضلى للطلاب في المدرسة، وتعزيز الفرص التعليمية للطلاب.

٢– تعزيز الشعور بالمساءلة:

تعد سياسة المساءلة في أستراليا أكثر تطورًا بطبيعتها، حيث تستخدم الأنظمة الرائدة المراجعة الذاتية وعملية مراجعة المدرسة المستقلة التي تلبي احتياجات الحكومة والأسرة والمهنية، كما أن هناك استخدامًا متزايدًا لبرامج الاختبارات الحكومية والوطنية لمراقبة تحسين المدارس واستهداف التمويل (٢٤٠)، وعلى مدار السنوات الماضية، طُلب أيضًا من مديري المدارس في أستراليا تنفيذ سياسات الإدارة والإصلاحات التنظيمية التي تهدف إلى: زيادة تمكين المعلمين؛ تسطيح التسلسل الهرمي للحوكمة التربوية للسماح بمزيد من الإدارة المستندة إلى الموقع، ومشاركة الوالدين والمجتمع في صنع القرار المدرسي؛ وتعظيم الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الناشئة(٢٤١).

وتمتلك استراليا إطار عمل ذكي للمساءلة المدرسية، حيث تعد المدارس هيئات حكم ذاتي تتحكم في ٩٠٪ من ميزانيتها، وهو ما يوجد الحاجة إلى إطار عمل ذكي للمساءلة، يسمح لنظام التعليم بالاستجابة بشكل مناسب للأدلة التي توفرها نتائج الطلاب وبيانات الاتجاهات. كما تشتمل خطط تحسين المدرسة على خطة

استراتيجية للمدرسة مدتها أربع سنوات وخطة تنفيذ سنوية، تستهدف تقييم التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف وغايات التحسين باستخدام التقييم الذاتي للمدرسة والمراجعات الخارجية، وتقديم تقارير إلى المجتمع المدرسي عن التقدم المحرز من خلال مؤشرات الأداء الأساسية [٢٤٢].

وتوظف الحكومة الاسترالية ترتيبات مساءلة مرنة، فبدلاً من استخدام المساءلة كآلية لتوزيع العقوبات والمكافآت، تستخدم بيانات الأداء كأساس للقرارات المتعلقة باستراتيجيات التدخل والدعم للمدارس وقادتها، والتى تشمل[٢٤٣]:

- التدريب.
- التوجيه.
- إداريين خبراء.
- الخبراء الاستشاريين.
- ترتيبات الشراكة مع مقدمي الخدمات للعمل على تنفيذ مشاريع تحسين .
- الترتيبات التعاونية بين المدارس.
- إعارة مديري المدارس ذات الأداء العالي إلى المدارس ذات الأداء المنخفض.

ويحدد المعيار المهني الأسترالي للمديرين دور المدير فى إطار المساءلة المدرسية، من خلال سلسلة من الأقل إلى الأكثر تعقيدًا، حيث يتمثل الدور الرئيس للمديرين فى التاثير الإيجابي على تعلم الطلاب. ومع ذلك ، فإن دورهم ومسؤولياتهم واسعة ؛ تتضمن[٢٤٤]:

- قيادة التدريس والتعلم وتحسينه في المدرسة من خلال ثقافة تعاونية للتخطيط والمراقبة والمراجعة.
- تطوير أنفسهم والآخرين من خلال بناء قدراتهم الخاصة وقدرات المعلمين الآخرين.
- دعم التعلم المستمر، وتوفير التغذية الراجعة وتمكين الجميع من التحسين.
- قيادة التحسين والابتكار والتغيير لتنفيذ رؤية المدرسة وخطتها الاستراتيجية.
- قيادة المدرسة بما في ذلك إدارة الموارد البشرية والمادية والمالية بشكل فعال، وضمان الحكم الرشيد وتلبية متطلبات المساءلة.
- الانخراط والعمل مع المجتمع، وتطوير شراكات إيجابية مع الطلاب والأسر ومقدمي الرعاية والمجتمع المدرسي الأوسع

ويتم استخدام المراجعة الذاتية للمدرسة، كأحد الأمثلة اللامركزية والناضجة للإشراف المدرسي في أستراليا، حيث يُطلب من المدارس أن يكون لديها خطة استراتيجية مدرسية (وثيقة تخطيط مدتها أربع سنوات تصف فيها المدارس خططها التعليمية وأولوياتها ضمن الإرشادات الحكومية) والإبلاغ عن تقدم المدرسة سنويًا في خطة التنفيذ السنوية والتقرير السنوي إلى المجتمع. وفي التقارير السنوية ، يُطلب من المدارس جمع ثلاثة أنواع من البيانات وتحليلها والإبلاغ عنها: البيانات التي تحدد المعيار الحالي لإنجاز الطلاب (يتم تقييم كل من المعلم وتقييمه خارجيًا) ؛ بيانات عن العوامل التي تؤثر بشكل مباشر على تحصيل الطلاب (مثل حضور الطلاب ، رأي الموظفين ، تخصيص الوقت لمجالات المناهج الدراسية) ؛ والبيانات التي تقيس الجوانب التي يمكن اعتبارها شروطًا مسبقة لتعلم الطلاب (مثل غياب الموظفين والتسجيل ورأي الوالدين) [٢٤٥].

ويستند إطار مساءلة المدرسة فى استراليا، على خمسة التزامات أساسية: معايير عالية للطلاب، ومدارس فعالة، وجودة التدريس، ومعلومات عالية الجودة لأولياء الأمور والمجتمع الأوسع حول المعايير التي يتم تحقيقها، بحيث تتضمن أربعة مكونات لإطار العمل الذى يمكن المدارس من الوفاء بالالتزامات الموصوفة، والتى تشمل: خطة المدرسة ، والتقييم الذاتي للمدرسة ، والتقرير السنوي للمدرسة، والمراجعة المدرسية(٢٤٦).

ومن هنا، تتضمن مساءلة مديرى المدارس حول عشر مسؤوليات أساسية، هى(٢٤٧):

(١) ضمان تقديم برنامج تعليمي شامل وعالي الجودة لجميع الطلاب.

(٢) أن يكون المسؤول التنفيذي لمجلس المدرسة.

(٣) تنفيذ قرارات مجلس المدرسة.

(٤) إنشاء وإدارة النظم المالية وفقًا لمتطلبات وزارة التعليم وتنمية الطفولة المبكرة (DEECD) ومجلس المدرسة.

(٥) تمثيل وزارة التعليم وتنمية الطفولة المبكرة (DEECD)في المدرسة والمجتمع المحلي.

(٦) المساهمة في الأنشطة على نطاق المنظومة ، بما في ذلك السياسات والتخطيط الاستراتيجي والتنمية.

(٧) الإدارة الفعالة ودمج الموارد المتاحة للمدرسة.

(٨) إشراك الموظفين والطلاب والمجتمع بشكل مناسب في تطوير وتنفيذ ومراجعة سياسات وبرامج وعمليات المدرسة.

(٩) تقديم تقرير إلى وزارة التعليم وتنمية الطفولة المبكرة (DEECD) والمجتمع المدرسي وأولياء الأمور والطلاب حول إنجازات المدرسة والطلاب الفرديين حسب الاقتضاء.

(١٠) الامتثال للمتطلبات التنظيمية والتشريعية وسياسات وإجراءات وزارة التعليم وتنمية الطفولة المبكرة (DEECD).

أما المساءلة عن تعلم الطلاب ، فتتضمن(٢٤٨):

- أصبح مفهوم "القيمة المضافة " مفهوماً أكثر أهمية، حيث توظف مجموعة أدوات لإعداد التقارير وتقييم القياس المدرسي (SMART) المقدم للمدارس، والذى يستطيع مديرو المدارس من خلاله اكتشاف معلومات مهمة حول التقدم الإجمالي للطلاب داخل المدرسة، مقارنة ببقية الولاية من حيث القيمة المضافة".
- الوعي المتزايد من قبل قادة المدارس بالدراسات الدولية المتعلقة بإنجازات الطلاب، مثل برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، ونتائج دراسة الاتجاهات في دراسة الرياضيات والعلوم الدولية (TIMSS) واهتمام متزايد بالمجموعة الموسعة من المعايير التي تستخدمها، مثل مواقف الطلاب تجاه المدرسة ، والمشاركة ، ومفهوم الذات.
- يُطلب من المدارس الأسترالية أن تقدم بيانات عن أداء الطلاب وأن تتلقى بدورها تحليلات دقيقة للبيانات الفردية والمجمعة.

وتعكس سياسات تعزيز المساءلة فى استراليا، التعقد الواضح لدور القيادة المدرسية لتشمل نطاقًا أكثر استدامة لتشمل مسائل القيادة التشغيلية والإدارية والتعليمية مما كان عليه في الماضي، وهو ما يفرض على

قيادة المدرسة وإدارتها تبنى الصفات والمهارات التى تمكنهم من التواصل والتفاوض والتعاون بشكل فعال مع كل شخص يقودونه في المجتمع المدرسي.

٣ – الشراكة والتعاون بين المدرسة وأصحاب المصلحة با لمجتمع:

يلعب قادة المدارس دورًا مهمًا في إحداث التغييرات وإدارة العلاقات مع أصحاب المصلحة، من خلال دعم الآباء ومقدمي الرعاية للمشاركة في تعلم أطفالهم طوال فترة التعليم ، وقيادة التغييرات في تعلم الطلاب التي تدعم النمو واكتساب المهارات الأساسية، وتعزز مشاركة المدرسة والمجتمع، وتحديد الأولويات وتخصيص الموارد بطريقة تبني التعاون والملاحظة والتغذية الراجعة في جداول المعلمين. وبالمثل ، يجب على المديرين دعم المعلمين للوصول إلى التعلم المهني الفعال والمشاركة لتوسيع الممارسات التي تزيد من نمو التعلم لكل طالب سنويا[٢٤٩].

وتساهم الشراكة بين المدرسة وأصحاب المصالح فى ربط الطلاب بمجتمعاتهم، وبناء رأس المال الاجتماعي من خلال الشراكة مع مختلف منظمات الصحة والرعاية الاجتماعية والمجتمع، بحيث تعمل المنظمات الشريكة ذات الخبرة في العمل مع الطلاب "المعرضين للخطر"، مثل خدمات الصحة والرعاية الاجتماعية والمنظمات الشبابية والجمعيات الخيرية، مع المدارس لتطوير مجموعة من برامج التطوع وتقديم الخدمات التي تشتد الحاجة إليها للفئات المحرومة[٢٥٠].

وهناك مجموعة واسعة من الأساليب للشراكات بين المدرسة والمنظمات بالمجتمع، حيث تقدم الشراكات مجموعة من الأنشطة للطلاب من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية ، بما في ذلك مشاريع التعلم في العالم الحقيقي ، وبرامج التوجيه ، وأيام التذوق الوظيفي ، والمسابقات والأحداث ، برامج التطوير المهني للمعلمين. كما تتراوح الشراكات من المدارس الفردية، إلى النظم البيئية للتنمية الاقتصادية الإقليمية التي تشمل العديد من المدارس وشركاء الصناعة، والمنظمات، كالاتحادات الصناعية والجامعات والمنظمات غير الهادفة للربح والإدارات الحكومية[٢٥١].

وهناك العديد من سياسات الشراكات الوطنية بين المدارس والصناعة؛ ففي عام ٢٠١١، جمعت عملية المائدة المستديرة لاتصالات الأعمال والمدارس، التي أنشأتها الحكومة الأسترالية، قاعدة الأدلة ووضعت اتجاهات السياسة الوطنية للشراكات بين المدارس والصناعة، حيث يوجد حاليًا أكثر من ٥٠٠ برنامج تعليمي مرتبط بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات على مستوى المدرسة مسجل على **Starportal** ، والعديد منها تدعمه أو تقدمه الشركات الأسترالية، وهى عبارة عن منصة عبر الإنترنت تم تقديمها مؤخرًا وتربط الطلاب والمدرسين وأولياء الأمور ببرامج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات المتاحة محليًا[٢٥٢].

ومن ناحية أخرى، يتم تشجيع الأنظمة المدرسية (الحكومية ، والمدارس الكاثوليكية والمستقلة) على تحديد فريق قيادة الشراكة للإشراف على العمل المدرسى وتنسيقه لممارسات الشراكة مع العائلات وأصحاب المصالح ، مثل[٢٥٣]:

- مراجعة أو تطوير سياسة الشراكة بين الأسرة والمدرسة.
- كتابة خطة عمل سنوية للشراكات.
- توفير مواد مرجعية لمساعدة المدارس في برامج الشراكة.
- إنشاء مركز لتبادل المعلومات حول أفضل الممارسات ونتائج البحوث.
- عقد مؤتمرات على مستوى الولاية لتشجيع تبادل الممارسات الجيدة والحلول للتحديات في تنفيذ برامج الشراكة.
- العمل مع الجامعات لإعداد معلمين جدد لإجراء شراكات فعالة.
- النظر في القدرة على تطوير على الشراكات عند النظر في تعيين موظفي القيادة المدرسية.
- الاعتراف بالشراكات الممتازة في المدارس من خلال الجوائز.
- تحديد ميزانية لأنشطة الشراكة في المدارس.
- توفير التدريب عبر المدارس لمديري المدارس والمعلمين والأسر لزيادة مهارات الشراكة لديهم.
- نشر أنشطة الشراكة بين الأسرة والمدرسة في وسائل الإعلام.
- العمل مع قطاع الأعمال والصناعة لوضع سياسات إجازة مرنة حتى يتمكن الآباء متابعة الأنشطة في المدارس.
- الدعم والتشاور بانتظام مع مجموعات الوالدين على مستوى النظام.
- الحفاظ على التواصل والاستدامة.

ويمكن عرض أهم ملامح الشراكات بين الشراكة والتعاون بين المدرسة وأصحاب المصلحة بالمجتمع على النحو الآتي[٢٥٤]:

١ – زيادة انخراط الطلاب ومشاركتهم في التعلم المرتبط بوظائف المستقبل.

٢ – بناء وعي الطلاب وتطلعاتهم لمجموعة واسعة من الوظائف الجديدة والناشئة.

٣ – تطوير قدرات "العمل المستقبلى" للطلاب ذات الصلة بالمهن الحالية والناشئة، كحل المشكلات ، والتعاون ، ومهارات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات ، ومهارات القراءة والكتابة الرقمية ، وعقليات ريادة الأعمال ، ومهارات التعلم مدى الحياة.

٤ – دعم الطلاب للانتقال من المدرسة إلى العمل وتطوير مهارات التوظيف والاستعداد للعمل.

٥– بناء قدرات القيادة المدرسية والمعلمين، من خلال مشاركة المعرفة من عالم الأعمال لدعم القيادة المدرسية.

٦ – زيادة الوصول إلى أحدث التقنيات والمعدات الصناعية القياسية لدعم التدريس والتعلم.

ومن ناحية أخرى، يساعد أصحاب المصالح بالمجتمع المدارس على تلبية احتياجاتهم الخاصة بمجموعة متنوعة من الطرق، على النحو الآتي[٢٥٥]:

١ – التدريب المهني / التطوير المهني للموظفين: فعلى الرغم من أن الطلاب كانوا المستفيدين الرئيسيين من الشراكات ، فقد ركز عدد من الشراكات على تحسين ثقة المعلمين في تعليمهم للعلوم أو الموسيقى.

٢ – العروض أو التدريب المهني: وتشمل الفرص التي تم توفيرها من خلال الشراكات كالمنح التدريبية والتلمذة الصناعية والتوظيف، والتي غالبًا ما يتم دمجها في الشهادات المهنية للطلاب.

٣ – المنتجات أو المعارض الإبداعية: من خلال تقديم الفرص للطلاب للمشاركة في المساعي الإبداعية مثل السيرك والمسرح المادي والإنتاج الموسيقي، وشملت البرامج الأخرى المدارس والمجتمعات التي تعمل معًا في المهرجانات الأدبية الثقافية، مما يتيح فرصًا للطلاب لتشكيل فرق موسيقية وتقديم عروض للجمهور خارج المدرسة.

٤ – البرامج الحكومية أو شبه الحكومية: من خلال تمويل مجموعة واسعة من البرامج وتسهيلها بنشاط من قبل الحكومة أو المنظمات شبه الحكومية، للبرامج المهنية أو برامج التوظيف؛ ومشاريع التنمية المجتمعية المصممة لتعزيز قدرة المجتمعات على الاستجابة للقضايا المحلية؛ ومبادرات الصحة والتنمية المبكرة؛ وبرامج توطين اللاجئين.

٥ – تحسين الصحة واللياقة البدنية: حيث طورت المدارس وشركاؤها برامج حول الرفاهية والإسعافات الأولية والصحة العقلية والبلطجة وتعاطي المخدرات والكحول والتدريب على الأنشطة الرياضية أو الترفيهية.

٦ – المشاريع البيئية: حيث طورت العديد من الشراكات البيئية برامج تعليمية تضمنت رحلات ميدانية إلى مستجمعات المياه المحلية أو أراضي المستنقعات لمراقبة الحياة البرية أو المرافق المساعدة في استدامة نباتات أو حيوانات معينة، من خلال الشراكات مع المجالس المحلية والمجموعات البيئية وشركات البستنة.

٧ – تعلم الخدمة: من خلال مشاركة الطلاب في المشاريع، مثل: رعاية المسنين، والتدريس للطلاب اللاجئين الوافدين حديثًا والذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية في لغتهم الإنجليزية، وجمع الأموال للفئات المحرومة ، ومساعدة من هم فى حاجة للنقل والدعم الاجتماعي.

٨ – الخبرة مع الطلاب "المعرضين للخطر" والضعفاء: من خلال العمل مع الأطفال "المعرضين للخطر" على تطوير مجموعة من البرامج ، بما في ذلك خدمات دعم الطفل والأسرة ، واستشارات العلاقات ، وبرامج الأبوة والأمومة، وعمل الشباب.

٩ – برامج التوجيه التربوى: حيث قدمت بعض الشراكات نماذج إيجابية للطلاب، لمساعدة "الأصدقاء" من الطلاب في تعليمهم القراءة والكتابة، إضافة الى دخول بعض الجامعات في شراكات مع المدارس لتقديم فرص توجيه فردية للطلاب.

ورغم ما سبق، هناك عدد من الحواجز على مستوى النظام تمنع ازدهار الشراكات بين المدرسة والصناعة في جميع المدارس، تشمل العوائق ضيق الوقت لإعطاء الأولوية للشراكات بين المدرسة والصناعة من بين الأولويات الأخرى في المدارس، مثل تقديم المناهج الوطنية ورفع مستوى معرفة القراءة والكتابة والحساب، فضلاً عن الحواجز الهيكلية التي تضيف طبقة من التعقيد لإنشاء الشراكات، مثل سياسات الشراء ومتطلبات سلامة الطفل[٢٥٦]. ومن هنا تعكس الملامح السابقة للشراكة والتعاون بين اصحاب المصلحة بالمجتمع تحقيق التميز التعليمي في المدارس الأسترالية لاعتمادها تفعيل التعاون بين المدرسة وأصحاب المصالح كطريقة لتحسين نتائج التعليم ورئيسية لتحسين التميز في المدارس الأسترالية.

٤– توفير ودعم نظم الحوافز والانتاجية:

في ديسمبر ٢٠١٤، قدمت المجموعة الاستشارية الوزارية لتعليم المعلمين (TEMAG) فى استراليا تقريرها المعنون:" من الآن فصاعدًا: مدرسون جاهزون للفصول الدراسية"، والذى تم تقديمه إلى وزير التعليم الفيدرالي في ذلك الوقت، كريستوفر باين، والذى يعنى أن "المعلمين مهمون"، فهم يستحقون أفضل إعداد حتى يتمكنوا من تحقيق النجاح، ومن ثم يعد تعزيز التعليم الأولي للمعلمين أمرًا بالغ الأهمية لضمان جودة التعليم الأسترالي على مستوى عالمي (٢٥٧).

وتشتمل حزمة تعويضات المعلمين الحوافز المالية، والتى تستند لنظام يحصل بموجبه المعلمون على مكافأة أو زيادة في الراتب أو ما شابه ذلك في حالة تجاوز أداؤهم بعض المعايير المحددة مسبقًا، والتى يجب على المعلمين الوصول إليها من أجل الحكم عليهم بالنجاح، وتشمل هذه المعايير: درجات اختبار الطالب، تقييمات المدراء وغيرهم من الموظفين الإداريين أو كلاهما(٢٥٨).

وتاخذ نظم الحوافز فى المدرسة الأسترالية، ما يأتى(٢٥٩):

١ – حوافز أثناء الخدمة: وتتضمن شكلين، حيث يمثل البحث عن مكان للعمل فى الريف حافزا للحصول على منصب دائم لكثير من الخريجين فى اسراليا. كما يستهدف حافز التوظيف الآخر المعلمين في بداية حياتهم المهنية وهو فترة التوظيف، حيث يوصف الحافز في التعليم الريفي والبعيد، مخطط للعمل، فقد يُعرض على المعلمين المعينين حديثًا وقادة المدارس في المدارس الريفية والنائية تجربة لمدة ١٠ أسابيع قبل تأكيد تعيينهم الدائم.

٢ – حوافز ما قبل الخدمة:

لمواجهة النقص في عدد الموظفين، تم الشروع في بعض الحوافز الحكومية ما قبل الخدمة، إما كاستراتيجية توظيف مستهدفة طويلة الأجل أو تطبيق عملي مدعوم كجزء من التأهيل الجامعي. كما تشمل نماذج التوظيف التحفيزية طويلة الأجل، على سبيل المثال ، النموذج الفيكتوري حيث توجد حوافز مالية تصل إلى ١١٠٠٠ دولار متاحة لمعلمي ما قبل الخدمة في السنة النهائية وخريجي المعلمين الجدد من خلال مخطط المنح التعليمية للحصول على وظيفة في التدريس، بالمدارس الأكثر صعوبة في التوظيف، عند الانتهاء من دراستهم.

٣ – حوافز "المسار السريع":

دخل شكل مختلف من الحوافز للتوظيف بالمدارس الريفية فى السياق الأسترالي في السنوات الأخيرة في شكل تشجيع المسارات البديلة في التدريس، والتي يشار إليها أحيانًا باسم "المسار السريع"، ويمثل برنامج TFA Teach for مثالاً تم تصميمه على غرار امتياز "Teach for All" الذي يتضمن نماذج " Teach First" و "Teach for America "، حيث تشمل المدارس التي يُنظر إليها على أنها أكثر صعوبة في التوظيف، مدارس ذات تنوع اجتماعي واقتصادي وثقافي ولغوي منخفض، والتى تقع غالبًا في مناطق حضرية ذات كثافة سكانية عالية.

ومن جانب أخر، يحصل المعلمون المدربون لمدة أربع سنوات على زيادة في الراتب بعد الانتهاء من كل إثني عشر شهرًا من الخدمة المرضية، حيث تعتمد الزيادات بعد ذلك على طول الخدمة والأداء المرضي والتطوير المهني المستمر (CPD). إضافة إلى أنه يتم تحديد مستويات الأجور لكل جدول من جداول

الرواتب على مستوى الولاية، كما يمكن اعتبار الراتب نقدًا أو مزيجًا من النقود والمزايا من خلال التضحية بالراتب، كشراء أجهزة الكمبيوتر المحمولة المتعلقة بالعمل وأجهزة iPad وما إلى ذلك قبل أخذ الضرائب(٢٦٠).

ثالثا– النموذج السنغافوري فى مجال تعزيز القيادة المدرسية المستدامة باستخدام الإدارة المسؤولة:

يمكن عرض النموذج السنغافورى فى مجال تعزيز القيادة المدرسية المستدامة باستخدام الإدارة المسؤولة، على النحو الآتى:

١ – سنغافورة – إطار عام:

تقع دولة سنغافورة– وهى مدينة صغيرة – في الطرف الجنوبى من شبه جزيرة الملايو، على بعد حوالي ٨٥ ميلاً (١٣٧ كيلومترًا) شمال خط الاستواء. وتتكون من جزيرة سنغافورة الماسية الشكل وحوالي ٦٠ جزيرة صغيرة، حيث تفصل الجزيرة الرئيسية عن شبه جزيرة ماليزيا إلى الشمال بمضيق جوهور، وهو عبارة عن قناة ضيقة يعبرها طريق وجسر للسكك الحديدية يبلغ طوله أكثر من نصف ميل، حيث تمر الحدود الجنوبية للدولة عبر مضيق سنغافورة، حيث تمتد حدود أرخبيل رياو لينغا – التي تشكل جزءًا من إندونيسيا – في حدود عشرة أميال من الجزيرة الرئيسية(٢٦١)، وبهذا يعود الفضل في نموها وازدهارها إلى موقعها المحوري فى الطرف الجنوبى من شبه جزيرة الملايو، حيث تهيمن على مضيق ملقا، الذي يربط المحيط الهندي ببحر الصين الجنوبى.

وفي عام ٢٠١٧، تم تصنيف سنغافورة كأفضل عاصمة بحرية في العالم، وقد احتفظت بمكانتها كميناء رئيس للاتصال في جنوب شرق آسيا نتيجة للتحسينات المستمرة لتعزيز السعة والكفاءة، وعلى الرغم من المنافسة الشديدة من المنافسين ذوي التكلفة المنخفضة، فقد استعادت بعض الأعمال التي خسرتها لصالح الموانئ الماليزية مثل بورت كلانج وتانجونج بيلاباس(٢٦٢).

وقد بلغ عدد سكان سنغافورة حوالى ٥.٤٥ مليون في نهاية يونيو ٢٠٢١، بانخفاض ٤.١ % عن العام السابق، ويرجع ذلك إلى حد كبير إلى الانخفاض بنسبة ١٠.٧ % في عدد السكان غير المقيمين إلى ١.٤٧ مليون في نهاية يونيو ٢٠٢١(٢٦٣)، وتعد شيخوخة السكان تحد اجتماعي آخر لسنغافورة، ففي غضون فترة قصيرة من ٥٣ عامًا من استقلال الأمة في عام ١٩٦٥. كما تضاعف متوسط عمر السكان المقيمين فيها، حيث بلغ عدد السكان الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٠–٦٤ لكل مقيم من متوسط عمر المقيم البالغ ١٧.٨ عامًا في عام ١٩٦٥ ، حوالى ٢.٥٦٥.٧ مليون نسمة، أما ٦٥ سنة فما فوق، فقد بلغ حوالى ٦٣٩.٠٠٠ نسمة وفقا لاحصاءات ٢٠٢١، وبناءا عليه كان هناك إداركا حكوميا إلى أن شيخوخة السكان السريعة تشير إلى شيخوخة القوى العاملة بسرعة، من خلال إمكانية تحسين توظيف العمال الأكبر سنًا وتشجيع أولئك الذين كانوا خارج القوة العاملة سابقًا على العودة إلى العمل، ونظرا لأنه من المتوقع أن يعمل الشخص العادي لفترة أطول، أصبح التعلم مدى الحياة أكثر أهمية من أجل زيادة القابلية للتوظيف(٢٦٤).

وتتكون التركيبة العرقية للسكان المقيمين بسنغافورة والبالغ عددهم ٣.٩ مليون نسمة، من: ٧٤.٣٪ صينيون ، ١٣.٣٪ ماليزيون ، ٩.١٪ هنود و ٣.٣٪ آخرون. وفي عام ١٩٦٢، وافق استفتاء وطني بأغلبية ساحقة على اقتراح لي كوان يو لدمج سنغافورة مع ماليزيا، انضمت سنغافورة إلى مالايا وساراواك وصباح لتشكيل اتحاد ماليزيا بعد عام، ومع ذلك، أصبح التوتر داخل الاتحاد واضحًا بعد ذلك، مما أجبر سنغافورة على الانسحاب وتصبح جمهورية مستقلة في ٩ أغسطس ١٩٦٥، حيث استقال لي كوان يو من

منصب رئيس الوزراء في عام ١٩٩٠ ، وخلفه نائبه السابق جوه تشوك تونغ، وفي عام ٢٠٠٤، تولى لي هسين لونج، الأبن الأكبر لي كوان يو، المنصب كثالث رئيس وزراء لسنغافورة وظل في منصبه منذ ذلك الحين(٢٦٥).

وتعد سنغافورة جمهورية برلمانية قائمة على نظام وستمنستر، دستور سنغافورة هو القانون الأعلى للبلاد ، الذي يحدد هيكل الحكومة ومسؤوليتها، والرئيس هو رأس الدولة ويمارس السلطة التنفيذية بناء على مشورة وزرائها، حيث يعد الوزراء هو رئيس الحكومة، يتم تعيينه من قبل الرئيس، باعتباره الشخص الأكثر ثقة لاغلبية البرلمان، كما يتم اختيار مجلس الوزراء من قبل رئيس الوزراء ويتم تعيينه رسميًا من قبل الرئيس، يُنتخب الرئيس مباشرة بالاقتراع الشعبي لمدة ست سنوات قابلة للتجديد، بحيث تنقسم السلطة الحكومية إلى ثلاثة فروع(٢٦٦):

١ – تنفيذي: الرئيس هو القائد العام للجيش، يمكنه نقض القوانين قبل أن تصبح سارية المفعول (خاضعة لتجاوز البرلمان)، وله سلطات تقديرية محدودة للإشراف على الحكومة، رئيس الوزراء ومجلس الوزراء مسؤولان عن إدارة وإنفاذ القوانين والسياسات.

٢ – تشريعي: يسن البرلمان ذو الغرفة الواحدة قانونًا وطنيًا، ويصدق على الميزانيات، ويوفر فحصًا لسياسة الحكومة.

٣ – القضاء: تفصل المحكمة العليا ومحاكم الولايات – التي يتم تعيين قضاتها من قبل الرئيس – فى النزاعات بين الناس، وتفسر القوانين وتبطل ما يعتبرونه غير دستوري.

وللمنافسة ككيان اقتصادي، واجهت سنغافورة مهمة فورية تتمثل في التخلص من الاعتماد على تجارة المشاريع والشروع في استراتيجية تصنيع موجهة نحو التصدير(٢٦٧)، حيث نما الناتج المحلي الإجمالي لسنغافورة بنسبة ٠.٧٪ في عام ٢٠١٩ وسط حالة عدم يقين عالمية مثل خروج بريطانيا من الاتحاد الأوروبي والتوترات التجارية بين الولايات المتحدة والصين(٢٦٨). كما يرجع النمو القوي للناتج المحلي الإجمالي على أساس سنوي المسجل في الربع الثاني من عام ٢٠٢١ إلى حد كبير إلى القاعدة المنخفضة في الربع المقابل من عام ٢٠٢٠ عندما انخفض الناتج المحلي الإجمالي بنسبة ١٣.٣ ٪ بسبب التدابير الاقتصادية التى تم تنفيذها في الفترة من ٧ أبريل إلى ١ يونيو ٢٠٢٠، فضلاً عن الانخفاض الحاد في الطلب الخارجي وسط جائحة كرونا COVID-19(٢٦٩).

ولقد أظهر تطوير وتشكيل سياسة التعليم في سنغافورة منذ استقلالها فى عام ١٩٦٥ أن ضمان نظام تعليمي جيد يعد أمرًا أساسيًا لجهود الدولة في البقاء وأهميتها في الاقتصاد العالمي، وذلك من خلال ما تستثمره الحكومة في قطاع التعليم، حيث يبلغ إجمالى ما تنفقه على التعليم حوالى ٣% من إجمالى الانفاق على التنمية الاجتماعية سنويا، ونتيجة للدور المهم للدولة في تمويل وإصلاح التعليم، احتلت سنغافورة باستمرار المرتبة الأولى من بين الدول التي تحتل المرتبة الأولى في التقييمات الدولية للإنجازات الأكاديمية مثل الاتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) وبرنامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA)(٢٧٠).

٢ – سنغافورة – إطار تعليمى ومدرسي:

يتميز نظام التعليم فى سنغافورة بالجمع بين المركزية واللامركزية؛ حيث يسعى النظام إلى تحقيق التوازن بين المرونة في اتخاذ القرار في المدارس ودور الحوكمة المركزية في الحفاظ على جودة النظام وتماسكه[٢٧١]، بحيث تضمن مركزية الوظائف المختارة في وزارة التربية والتعليم توزيع الموارد التعليمية المهمة بشكل منصف عبر المدارس، فى حين تعد وزارة التربية والتعليم مسؤولة عن وضع السياسات الوطنية التي تؤثر على الوصول إلى التعليم والمدارس لجميع الأطفال، على سبيل المثال، المناهج الدراسية ومعايير القبول في المدرسة ومعدلات التمويل والرسوم المستحقة الدفع. كما أن تعيين المعلمين، ورعاية التدريب الأولي المشترك للمعلمين في المعهد الوطني للتعليم (NIE)، ونشر المعلمين في المدارس هي أيضًا أمثلة على الوظائف التي جعلتها سنغافورة مركزية لأغراض الإنصاف[٢٧٢].

ومن ناحية أخرى، تتضح أهم المعالم البارزة لحركة اللامركزية فى التعليم فى سنغافورة، فى إنشاء مدارس مستقلة في عام ١٩٨٨، وإنشاء مدارس مستقلة في عام ١٩٩٤، وإطلاق نموذج التميز المدرسي (SEM) لجميع المدارس عام ٢٠٠٠[٢٧٣].

ويتم تمويل التعليم في سنغافورة بالكامل من إيرادات الدولة، حيث تقوم وزارة التربية والتعليم بإعداد تقديراتها السنوية للنفقات، والتي يتم تقديمها إلى وزارة المالية لعرضها على البرلمان للموافقة عليها، وباستثناء عدد قليل من المدارس الخاصة التي تديرها منظمات خاصة مثل الجمعيات العشائرية، كانت المدارس في سنغافورة؛ لا تزال مدعومة من الدولة[٢٧٤].

ويمكن عرض نظام التعليم في سنغافورة، على النحو الآتي:

١ – مرحلة ما قبل المدرسة:

تقدم هذه المرحلة من التعليم في رياض الأطفال التي تشرف عليها وزارة التربية، ويلحق بها الأطفال من سن (٣ – ٥) من العمر، وتتم إدارة رياض الأطفال بشكل عام من قبل جماعات مختلفة تشمل مؤسسات المجتمع، الهيئات الدينية، المنظمات الاجتماعية كجزء من خدماتها للمجتمع. كما تهدف هذه المرحلة إلى تغذية الطفل بسلوكيات التعليم، وإكسابه بعض المهارات الأساسية التي تُعد لَبِنة للمراحل التي تليها، وتعمل معظم رياض الأطفال على فترتين يوميًا، وتنقسم برامجها التعليمية إلى ثلاثة مستويات هي: الحضانة، روضة الأطفال الأولى وروضة الأطفال الثانية، وتتم الدراسة لمدة خمسة أيام في الأسبوع، ويدرس الطفل لغته الأم (الصينية أو المالاوية أو التاميلية) بجانب اللغة الإنجليزية يتعلم مبادئ الحاسب والعلوم والموسيقى والفنون وبعض المهارات الأخرى[٢٧٥].

٢ – المدرسة الابتدائية:

يبدأ التعليم الإلزامي في سنغافورة في سن السابعة ، حيث يلتحق كل طفل بالمدرسة الابتدائية. يأخذون دروسًا في مواد قابلة للاختبار، وهي اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم واللغة الأم ، لكنهم يأخذون أيضًا بعض الدروس في الفنون والحرف اليدوية والتربية البدنية والتربية الصحية والتربية المدنية والتربية الأخلاقية والموسيقى.

وبعد السنة الرابعة من المدرسة الابتدائية، يأخذ التلاميذ دروسًا في مخطط يُعرف باسم "النطاقات المستندة إلى الموضوع" ، حيث يعتمد مستوى الفصول التي يأخذونها في السنة الخامسة والسادسة من

المدرسة الابتدائية على درجاتهم في نهاية المرحلة الابتدائية أربعة لكل موضوع. في نهاية السنة السادسة من المدرسة الابتدائية ، يخضع جميع الطلاب لامتحانات إنهاء المرحلة الابتدائية (PSLE)، وهو امتحان وطني يغطي اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم ولغاتهم الأم[٢٧٦].

٣ – المدرسة الثانوية:

يلتحق الطلاب عادةً بالمدرسة الثانوية لمدة أربع سنوات ، ويتم تدفقهم على نطاق واسع إلى أربعة مسارات بناءً على درجاتهم في امتحانات إنهاء المرحلة الابتدائية (PSLE). يبلغ الطلاب في المسار "الخاص Special" أو "السريع Express" ذروتهم في حضور الطالب لامتحانات (المستوى العادي-O Leve) في كامبريدج في سن ١٦ (دون أي انقطاع)، أو في نهاية السنة الرابعة من طلاب المدارس الثانوية في " المسار العادي (الأكاديمي) "يفعل الشيء نفسه ، ولكن في السنة الخامسة من المدرسة الثانوية. يمكن للطلاب أخذ ما بين ٥ إلى ١١ ورقة لامتحانات (المستوى العاديO-Leve) الخاصة بهم، مع موضوعات تتكون من اللغة الإنجليزية ، والرياضيات الإلكترونية، والرياضيات، واللغة الأم، واللغة الأم العليا، والعلوم المركبة، والفيزياء، والكيمياء، والبيولوجيا، والعلوم الإنسانية المجمعة، والأدب، التاريخ والجغرافيا والموسيقى والتصميم والتكنولوجيا ومبادئ المحاسبة والفن أو الغذاء والتغذية.

ومن الناحية العملية، يجلس معظم الطلاب من ٥ إلى ٩ أوراق بحثية، حيث يأخذ الالتحاق بكلية جونيور في الاعتبار درجات اللغة الإنجليزية، واحدة لكل من موضوعات العلوم والرياضيات والعلوم الإنسانية وأفضل درجتين من أي مادة بعد ذلك (بإجمالي ٦ مواد)، بينما يأخذ الالتحاق بالبوليتكنك في الاعتبار نفس الدرجات مطروحًا منها درجة العلوم الإنسانية (لما مجموعه ٥ مواد). يخضع الطلاب العاديون (الفنيون) لامتحانات المستوى "N" في نهاية أربع سنوات من المدرسة الثانوية[٢٧٧].

بالإضافة إلى المسار السريع ، يمكن للطلاب أيضًا اختيار المسار العادي الذي يوفر الخيارين العادي (الأكاديمي) والعادي (التقني)، حيث يستغرق كلا المسارين ٥ سنوات. تنتهي السنة الرابعة بامتحان الشهادة العامة للتعليم GCE (المستوىN-Level). الطلاب الذين يأخذون المنهج العادي (الأكاديمي) العام يخضعون لامتحانات في ٥ إلى ٨ مواد دراسية، فى حين حيث يختار الطلاب من ٥ إلى ٧ مواد دراسية في المنهج العادي (الفني)[٢٧٨].

٣ – التعليم ما بعد الثانوي:

بناءً على نتائج (المستوى العاديO-Leve) الخاصة بهم ، يتم إدخال الطلاب بعد ذلك في برامج ما بعد المرحلة الثانوية المختلفة، حيث يتيح الطلاب الذين يتمتعون بنتائج أفضل مزيدًا من الخيارات للاختيار الذاتي في برامج مختلفة، تشمل: الفنون التطبيقية مهن تقنية تقدم مجموعة كبيرة ومتنوعة من البرامج المختلفة التي تستخدم مهارات فنية مختلفة ، مثل الهندسة والصحافة والتمريض، مع التركيز على كونها بديلاً أكثر توجهاً نحو الصناعة للكليات الإعدادية، كما تمثل الكليات الصغيرة استمرارًا للتدريس المنظم والمنظم بشدة، حيث يستمر الطلاب في دراسة مواد مثل الفيزياء أو الرياضيات أو الاقتصاد أو الجغرافيا بقصد الالتحاق بالجامعة. كما تمتد المسارت الفنية بشكل عام لمدة ثلاث سنوات، مقارنة بسنتين في كلية المبتدئين، أما معاهد التعليم الفني (ITEs)، فتوفر تدريبًا وظيفيًا بعد المرحلة الثانوية، وعادة ما يُنظر إليها على أنها أقل في التسلسل الهرمي للتعليم من الفنون التطبيقية. وبصرف النظر عن هذه الخيارات الرئيسية الثلاثة، توجد

العديد من المعاهد الخاصة والمتخصصة كخيارات لبدائل التعليم ما بعد الثانوي ، مثل مدارس التمريض والطهي والمحاسبة المتخصصة(٢٧٩).

٤ – التعليم العالى:

يتم إدارة التعليم العالي في سنغافورة وإدارته من قبل وزارة التربية والتعليم (MoE)، وبعد الانتهاء من ١٢ عامًا من التعليم المدرسي أو ما يعادلها، يواصل الطلاب متابعة برنامج الكلية، حيث تعمل الكليات الصغيرة والمعاهد المركزية كمدرسة إعدادية للتعليم العالي وتقدم برامج مدتها سنتان أو ثلاث سنوات، مما يؤدي إلى امتحان امتحان الشهادة العامة للتعليم GCE. ومن ناحية أخرى، تهدف الفنون التطبيقية إلى تثقيف المهنيين من المستوى المتوسط في المجالات التقنية والاقتصادية مع انتهاء البرنامج بدبلومة متقدمة. ويمكن للفرد – على مستوى الجامعة – الحصول على المؤهلات التالية(٢٨٠):

١ – درجة البكالوريوس، حيث يتم القبول في برامج الدرجة الأولى بعد الحصول على شهادة سنغافورة – كامبردج العامة للتعليم GCE المستوى العادي "O" مستوى (سنغافورة–كامبريدج "O")، أو نتائج البوليتكنيك أو امتحانات أخرى ذات مكانة معادلة، وتمتد من ٣ إلى ٥ سنوات، لتشمل تخصصات: طب الأسنان ، والقانون ، والهندسة ، والعقارات ، والهندسة المعمارية ، والموسيقى لمدة أربع سنوات ، بينما يتطلب الطب خمس سنوات من الدراسة.

٢ – درجة الماجستير، حيث يجب أن يكون المرشحون للحصول على درجة الماجستير عن طريق البحث حاصلين على مرتبة الشرف فى درجة البكالوريوس أو ما يعادلها، وتستغرق مدته من سنة إلى سنتين.

٣ – درجة الدكتوراه، حيث تتطلب الدكتوراه في الأعمال إلى مجموعة من البرامج الدراسية وإعداد الأطروحة، حيث يُمنح دكتوراه في الآداب ودكتوراه في القانون ودكتوراه في العلوم على أساس العمل المنشور، وتستغرق من ٢:٥ سنوات ، بعد الحصول درجة الماجستير.

وعلى المستوى المدرسى، يتم إعداد مديري المدارس بدقة في سنغافورة؛ فإذا تم تحديد المديرين الراغبين للقيادة المدرسية، فإنه يفرض عليهم المشاركة في برنامجين تدريبيتين ممولتين بالكامل، بحيث يتقاضون خلاله رواتبهم كاملة. على النحو الآتي(٢٨١):

١ – البرنامج الأول عبارة عن برنامج دراسات الإدارة والقيادة بدوام كامل (MLS)، لمدة ١٧ أسبوعًا لقادة المعلمين الذين يرأسون أقسامهم أو مستوى الصف أو مجموعة المواد.

٢ – البرنامج التدريبي الثاني هو برنامج القادة في التعليم (LEP)، لمدة ستة أشهر بدوام كامل لنواب مديري المدارس ومسؤولي وزارة التربية والتعليم الذين تم تحديدهم كمرشحين لمنصب مدير المدرسة.

وتتعدد العوامل التي تساهم في النجاح التعليمي لسنغافورة ، لتتضمن ثلاثة مستويات مترابطة(٢٨٢):

- الكلي (اجتماعي – ثقافي – اقتصادي – سياسي).
- التنظيمي (المدرسة والفصول الدراسية).
- الأسرى (الأبوة والأمومة والتنشئة الاجتماعية).والتى تكسب القيادة المدرسية ميزات فريدة في سنغافورة، بحيث تمثل مستوى غير عادي من الاقتران الوثيق للقيادة المدرسية، وهذا بدوره يجلب التآزر في الاستدامة وقابلية التوسع والتعاقب والأداء العالي(٢٨٣).

ولتحقيق التنمية المستدامة أصبح من الواضح التنافس الفعال بين دول جنوب شرق آسيا على الاستثمارات الأجنبية في الصناعات، حيث تحول التركيز إلى استراتيجية يمكن أن تسرع انتقال سنغافورة من دولة كثيفة العمالة، إلى دولة ذات رأس المال اقتصاد كثيف، وهكذا، انطلقت الثورة الصناعية الثانية في عام ١٩٨١ لتسريع انتقال سنغافورة إلى قاعدة تكنولوجية أكثر تطوراً ، وبالتالي إخراجها من المنافسة مع البلدان ذات الأجور المنخفضة وتقليل اعتمادها على التوسع في العمالة لتحقيق النمو الاقتصادي(٢٨٤)، ولهذا كانت هناك استراتيجيتان رئيسيتان لبرنامج إعادة الهيكلة، من خلال جذب الشركات متعددة الجنسيات للاستثمار في عمليات التكنولوجيا المتقدمة، وتعزيز العلوم والتكنولوجيا، مثل أنشطة البحث والتطوير. كما أعادت الحكومة النظر في نظام التعليم المدرسى لاستخدامه كوسيلة رئيسية في بناء الدولة، حيث تعمل الدولة كلاعب استراتيجي ليس فقط في تخطيط القوى العاملة، ولكن أيضًا في عملية التنمية الاقتصادية الأوسع لتوفير مخزون من التعليم الأساسي والمهارات المطلوبة للتصنيع(٢٨٥)، ومن هنا كانت قدرة الدولة على إدارة العرض والطلب بنجاح على التعليم والمهارات مصدرًا رئيسا للميزة التنافسية لسنغافورة.

ومن ناحية أخرى، لا يمكن تجاهل التأثير التيسيري للقيادة المدرسية المستدامة، رغم أنه ذا تأثير غير مباشر على تعلم الطلاب، مثل أعضاء هيئة التدريس المتحمسين والمشاركين، والعمليات التربوية السليمة، وثقافة المدرسة الداعمة للتعلم، والتى تعتمد جميعها بشكل كبير على جودة القيادة المدرسية.

٣ – دور الإدارة المسؤولة فى تعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى سنغافورة:

يمكن تناول دور الإدارة المسئولة فى تعزيز القيادة المدرسية المستدامة على النحو الآتى:

١ – المشاركة فى إتخاذ القرارات الأخلاقية:

تماشيًا مع الإصلاحات اللامركزية التي تم تنفيذها دوليًا على مدى العقدين الماضيين ظهرت عملية صنع واتخاذ القرار الأخلاقى، وازداد الوعى بأهمية المشاركة في صنع القرار من أجل إرضاء وتحفيز المعلمين. ورغم ذلك، كان مديرو المدارس بسنغافورة، مترددين في إشراك المعلمين، لا سيما في قرارات التغيير المدرسى، وهو ما تم وصفه من قبل الباحثين على أنه مدخل التمكين المحدود، والذي يتعلق بـ "الدور الاستراتيجي الفوقي" للمديرين(٢٨٦).

وتعد القيادة الأخلاقية أحد المداخل التى يمكن للقادة التربويين من خلاله تمكين أنفسهم وأعضاء مجتمعهم المدرسي في الحفاظ على وفائهم للعمل الأخلاقي المتمثل في التدريس والتعلم، حيث يتوافق مفهوم القيادة التعليمية كنشاط أخلاقي حول المدير، باعتباره من يحقق العدالة، بحيث ترتكز فلسفة القيادة التعليمية على الغرض والقيم، وتؤكد على مركزية القيادة(٢٨٧)، وهو ما أدى ذلك إلى خلق مجتمع جماعي متناغم، يتجنب فيف الأفراد الصراع مع الآخرين.

وعلى الرغم من درجة متزايدة من استقلالية المدرسة في المشهد التعليمي الحالي، يشير واقع الفحص الدقيق للعلاقة والتفاعلات بين وزارة التربية والتعليم (MOE) باعتبارها تمثل (المركز) والمحيط الذى تمثله (المدارس) إلى تركز قبضة وزارة التربية على المدارس، الأمر الذى يؤكد دور الدولة في النظام المركزي لم يتضاءل على الإطلاق؛ بل لقد أصبح أكثر تنوعًا وتعقيدًا ودقة، وأكثر تناقضا وتنافسية (٢٨٨).

وتمارس الحكومة فى سنغافورة تأثيرا كبيرا على القيم التى تمثل مختلف جوانب المجتمع السنغافوري، بما في ذلك نظام التعليم، ووفقا لذلك، تتضح أهمية دور القيادة المدرسية فى إتخاذ القرار فى إطار القيم المحيطة بالمجتمع السنغافورى، للأسباب الآتية[٢٨٩]:

أولاً ، تتأثر جميع مستويات القيادة بدءا من وزارة التعليم (MOE) إلى المدارس، بالقيم الثقافية في نظام التعليم في سنغافورة الذي يضم أكثر من ٣٦٠ مدرسة ابتدائية وثانوية.

ثانيًا، يتميز المجتمع السنغافورى، بالقيم الثقافية المختلفة، والتى تعمل بشكل جماعي على تشكيل قيادة المدرسة ومنحها خصائصا فريدة.

ثالثًا، يمكن تقدير العلاقات بين ممارسات القيادة المدرسية ونتائج المدرسة بشكل أفضل، من خلال الفهم الشامل للقيم الثقافية المتعددة تشكل ملامح ممارسات القيادة المدرسية.

وتتأثر قيادة مدرسة فى سنغافورة بالقيم الآسيوية للجماعة والتضامن فيما يتعلق بالمسؤوليات الأخلاقية عند اتخاذ القرارات الأخلاقية ذات الصلة بتعلم الطلاب ورفاهية الموظفين وبناء الأمة، حيث يمتلك المدير الجيد هدف أخلاقي؛ ولديه مهارات ذات العلاقة بتنمية الأفراد؛ قادر على تطوير ثقافة تعليم وتعلم إيجابية في المدرسة، وإقامة الشراكات مع أصحاب المصلحة، وإدارة القضايا بفعالية، ومن هنا تتجلى أبعاد القيادة الموزعة التي تشمل المديرين ونواب المديرين وقادة المعلمين، وهي: التمكين المحدود، حيث يتمتع المعلمون بقدر أكبر من الاستقلالية في الجوانب المهنية للتعليم والتعلم مقارنة بحوكمة المدرسة، وتطوير القيادة، والقرار المشترك والمشاركة الجماعية، وهو ما يشير إلى الشكل الأبوي للقيادة المدرسية فى سنغافورة [٢٩٠]، ومن هنا يلاحظ خضوع عملية اتخاذ القرار الاخلاقى للتسلسل الهرمى من أعلى إلى أسفل، من خلال توضيح الأدوار والتوقعات للعمل التعاوني الذى يشمل المعلمين لتحقيق كفاءة المهام وفعاليتها من قبل المديرين.

٢ – تعزيز الشعور بالمساءلة:

يعد الشكل الأساسي للمساءلة في سنغافورة هو التقييم الذاتي، حيث يُطلب من المدارس تقييم ممارساتها ونتائجها باستخدام نموذج التميز المدرسي الذي طورته الوزارة ، والذي يتضمن تسعة معايير للأداء، وبناءً على هذا التقييم، تقوم المدارس بتطوير خطط التحسين، على أن يتم استكمال التقييم الذاتي من قبل مفتشين خارجيين يقومون بتقييم كل مدرسة كل خمس سنوات. كما يقوم المفتشون الخارجيون – كأساتذة الجامعات وقادة مدارس ناجحين – بتقديم ملاحظات للمدارس وتقديم التدريب والدعم أثناء تنفيذ خطط التحسين الخاصة بهم، حيث يتم تنظيم جهود التحسين من خلال نظام مجموعة المدارس في سنغافورة[٢٩١]. وللحصول على تقييم جيد، يجب على المدرسة تقديم أدلة على التحسين المستمر في هذا المعيار الذي تم تقييمه من خلال تحليل الاتجاه، وبخلاف جوائز المدرسة التابعة لوزارة التربية والتعليم ، يجوز للمدارس التقدم للحصول على شهادات وجوائز أخرى متنوعة للجودة في القطاعات الصناعية أو التجارية، وللقيام بذلك ، قد تطلب المدارس عمليات تحقق خارجية إضافية، بخلاف التحقق الإلزامي مرة كل ٥ سنوات ، للتأهل لهذه الجوائز[٢٩٢].

ومنذ استقلال سنغافورة ، كانت تقارير الأداء والجوانب الفنية للمساءلة المدرسية أداة قوية وواضحة، حيث استندت لطريقتان مهمتان لمساءلة المدرسة هما: نموذج التميز المدرسي (SEM) ونظام الخطة الرئيسة للجوائز (MoA)؛ حيث يمثل نموذج التميز المدرسى، أساسا نظريا للتقييم والتحسين الذاتي، بينما

تهدف الجوائز إلى تعزيز الجودة في مختلف المجالات والاحتفاء بأشكال التميز المختلفة، إلا أنه لا يزال بعض قادة المدارس يفسرون هذه الإجراءات على أنها تدابير للتدقيق، والتي يمكن أن تؤثر على القدرة التنافسية لمدرستهم وحياتهم المهنية(٢٩٣).

ويُطلب من المدارس تدقيق نفسها في نهاية كل عام دراسي، ومن الممارسات الشائعة لمعلمي المدارس تخصيص الأسبوع الأخير من العام الدراسي والأسبوع الأول من عطلة نهاية العام لجمع الأدلة اللازمة لتقرير نموذج التميز المدرسى SEM، والذى يتطلب دليلًا على ما يلي(٢٩٤):

- نهج سليم ومتكامل للتحسين المنتظم والمستمر لجميع المعايير الجودة التي يحددها النموذج.
- نشر منهجي للنهج ودرجة التنفيذ.
- تقييم ومراجعة منتظمة للنُهج ونشرها ، بناءً على رصد وتحليل النتائج المحققة والأنشطة الجارية.
- تحديد وترتيب الأولويات والتخطيط وتنفيذ أنشطة التحسين.
- مجموعة من أهداف الأداء المناسبة والصعبة.
- التحسين المستمر للنتائج على مدى ثلاث إلى خمس سنوات.
- قياس الأداء مقارنة بالمدارس المماثلة.
- تحديد أسباب النتائج الجيدة أو السيئة.

ومن هنا تعد مساءلة المدرسة فى سنغافورة عملية فنية تشخيصية علاجية، تستهدف التحسين المستدامة للقيادة المدرسية ووضعها أمام مسئولياتها، عند تقييم كفاءة وفعالية العملية الفنية للتعليم داخل المدرسة.

٣ – الشراكة والتعاون بين المدرسة وأصحاب المصلحة بالمجتمع:

انطلاقا من كون صاحب المصلحة، هو شخص لديه مصلحة في نجاح خطة أو نظام أو مؤسسة (٢٩٥)، فقد حددت وزارة التعليم فى سنغافورة أصحاب مصلحة فى عدة فئات ، شملت: الطلاب، وأولياء الأمور، والمعلمين، ومديري المدارس، ومجتمع الأعمال، والخريجين، ممن لديهم أنواع ومستويات مختلفة من الاهتمام بالمشهد التعليمي المحلي؛ كما يلعبون أدوارًا مختلفة في رعاية مستقبل العملية التعليمية للطلاب داخل المدرسة(٢٩٦).

وقد بدأ اتجاه العمل مع أصحاب المصلحة في المدرسة منذ حوالي عقد من الزمان عندما بدأت المدارس العادية في الوصول مؤقتًا إلى ما وراء جدرانها المادية لإشراك الأسرة والمجموعات المجتمعية ومنظمات الأعمال للاستفادة من التعلم الأفضل للطلاب، حيث بدأ قادة المدارس، بموافقة وزارة التربية والتعليم (MOE) وتشجيعها الواضح في استكشاف طرق مختلفة لتسخير أصحاب المصلحة ومواردهم ، ودراسة آليات عمل المعلمون مع هذه الأطراف لتقديم الخبرات التعليمية التي من شأنها إعداد الطلاب لعالم العمل، واكسابهم المهارات والمعرفة والقيم لمواجهة التحديات الجديدة والمتوقعة في المشهد المحلى والعالمى(٢٩٧).

ومنذ الاستقلال في عام ١٩٦٥، كان النموذج الأكثر انتشارًا في سنغافورة هو الاستبعاد، وهو ما يعنى أن معظم الآباء يتوقعون من المعلمين أن يقوموا بالتدريس وأن معظم المعلمين يتوقعون الاتصال بالآباء فقط عندما تكون هناك مشاكل في الانضباط أو ضعف الأداء في الامتحانات، الأمر الذى دعا لإيجاد مجموعات الدعم الوالدي PSGs، وهم الآباء الذين يجتمعون في المدرسة للمناقشة مع الموظفين الرئيسيين بالمدرسة

بشأن الاهتمامات التعليمية وتحسين البرامج المدرسية، ومن ثم توفر مجموعات الدعم الوالدي PSGs شبكة من دعم العلاقات بين المدرسة والعائلات والمجتمع، من خلال علاقة تعاون نحو رؤية مشتركة لتحسين المدرسة(٢٩٨).

وتزايد دور الوالدين في نظام التعليم في سنغافورة، من خلال قيام وزارة التعليم بسنغافورة فى ديسمبر ١٩٩٨ ، بإنشاء تجمع (أولياء الأمور والمجتمع لدعم المدارس) ، وهو مجلس استشاري ، من قبل وزارة التربية والتعليم، حيث يقدم المشورة للوزارة بشأن الطرق التي يمكن من خلالها تعزيز التعاون بين المدرسة والمنزل والمجتمع، كما يمكن من خلاله مشاركة أفضل الممارسات في تعزيز الجهود التعاونية وتعزيزها، مما يشجع الآباء والمجتمع على العمل معًا في المدارس لمساعدة الأطفال على التعلم بشكل أفضل، من خلال دعم اتحاد الآباء والمعلمين (PTAs) أو مجموعات دعم أولياء الأمور (PSGs)،حيث تحدد وزارة التربية والتعليم في سنغافورة عدة فوائد لمشاركة الوالدين مع القيادة المدرسية ، تشمل(٢٩٩):

- قدرة الآباء قادرين على التماشي مع النظام المدرسي من خلال العمل عن كثب مع المدرسة.
- يتم تشجيع المعلمين عندما يكونون قادرين على بناء علاقة جيدة مع أولياء الأمور.
- مع عمل أولياء أمورهم بنشاط مع المعلمين ، يكون الطلاب أكثر تحفيزًا للإنجاز.

ويمكن أن تساعد مشاركة الوالدين في الأنشطة المشتركة في المناهج الدراسية في تعزيز المساحات المشتركة في المدارس، حيث يمكن للآباء من خلفيات عرقية مختلفة المساعدة في تعزيز فهم أكبر للاختلافات في المجموعات العرقية.

وهناك وزارتان مسؤولتان عن الشراكة مع أولياء الأمور في سنغافورة، وهما: وزارة التنمية الاجتماعية والأسرية ووزارة التعليم، من خلال اتباع نهج يركز على الطالب أو الطفل، حيث تحتاج هيئات صنع السياسات والهياكل الإدارية، إلى دعم الشراكات بين المدرسة والمنزل إلى التبسيط من أجل توفير أشكال محسّنة ومستدامة من مشاركة الوالدين عبر المراحل التنموية للطلاب للمدرسة، وحتى تحقق فعاليتها، يجب أن تكون التدخلات من قبل الدولة والشركات التابعة لها شاملة لخدمات التعليم والدعم الاجتماعي وأن تستمر لعدة سنوات، مع متابعة دعم الأطفال وأسرهم لمدة سنتين على الأقل سنوات منذ دخول المدرسة الابتدائية(٣٠٠).

وهناك شكل أخر من الشراكة من خلال تصورات أصحاب المصلحة والإرشاد المدرسي، بحيث يعمل مستشار المدرسة مع إدارة المدرسة في تخطيط وتنفيذ نظام الإرشاد في المدرسة، وتقديم المشورة المباشرة للطلاب والاستشارات لأعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور وكذلك تدريب المعلمين وأولياء الأمور على القضايا المتعلقة بالمشورة. بالإضافة إلى قيام مستشار المدرسة بوضع وتقديم برامج توجيهية جماعية متخصصة للطلاب المعرضين للخطر الذين يحتاجون إلى مساعدة في التنمية الاجتماعية والعاطفية (٣٠١)، وغالبًا ما تتعاون خدمات الاستشارة المدرسية مع منظمات الرعاية التطوعية التي تقدم مساعدة عملية للعائلات في الحي الذى توجد به المدرسة.

وتقوم المنظمات المجتمعية والحكومية والتجارية باقامة شراكات تعليمية مع المدارس، من خلال اللجان الاستشارية المدرسية أو لجان إدارة المدرسة أو الخريجين أو مجموعات دعم أولياء الأمور، من أجل تقديم الدعم لتعلم المعلمين والطلاب، كما يشمل ذلك العمل مع الجامعات، ومعاهد الفنون التطبيقية ، والمنظمات

التطوعية ، والمنظمات الصحية والدينية ، والمؤسسات الترفيهية والثقافية ، ووسائل الإعلام والمنظمات السياسية، إضافة إلى مشاريع شراكة مع مؤسسات ومنظمات خارجية[٣٠٢]، وكل هذه الإجراءات والتوجيهات الجديدة جديرة بالثناء، إذا تم تشكيلها بعناية ورعايتها واستدامتها، فسوف تخدم القيادة المدرسية فى سنغافورة بشكل جيد في جهودها لتصبح بورة الشرق النابضة بالحياة.

٤ – توفير ودعم نظم الحوافز والانتاجية:

بعد تبنى نظام التعليم في سنغافورة فكرة الأداء، وثقت العديد من الدراسات الطرق التي اعتمد بها نظام التعليم في سنغافورة خطاب الأداء وتأثيراته، من خلال تقديم حزمة من الحوافز التى تسهم فى تحسين الأداء من خلال أربع أدوات[٣٠٣]:

(أ) نموذج التميز المدرسي (SEM)، حيث تم تقديم نموذج التميز المدرسي SEM من قبل وزارة التربية والتعليم في عام ٢٠٠٠ كشكل من أشكال ضمان الجودة،حيث أشاد وزير التعليم آنذاك ، الأدميرال تيو تشي هين ، بهذا النهج لقياس نجاح المدارس لأنه يوفر لها إطارًا أكثر منهجية ونهجًا شاملاً للتقييم الذاتي، من خلال قياس كل من النتائج والعمليات ، ومطالبة المدارس بفحص ممارساتها ليس بشكل مستقل ، ولكن كأجزاء تساهم في الكل ، يتم تنظيم SEM للتأكيد على التعليم الشامل.

(ب) الخطة الرئيسية للجوائز (MoA)، حيث يتم تقديم هذه الجوائز سنويًا إلى المدارس من قبل وزير التعليم في ندوة خطة العمل بوزارة التربية والتعليم، وهو حدث يحضره جميع قادة المدارس في سنغافورة وأعضاء هيئة التدريس بالمعهد الوطني للتعليم وكبار مسؤولي الوزارة. كما يتم إصدار قائمة الفائزين بالجوائز للصحافة قبل ندوة خطة العمل كل عام. وعندما تتمكن المدارس من الحفاظ على تميزها من خلال الفوز بهذه الجوائز لمدة ثلاث سنوات متتالية، فإنها ستحصل على جائزة المستوى الثاني، وعند استلام هذه الجوائز، يتم منحهم "امتياز استخدام شعارات الجائزة طالما استمرت الجوائز صالحة.

(ج) قائمة المدارس المماثلة التي يتم منحها لكل مدير مدرسة، من عام ١٩٩٢ إلى عام ٢٠٠٣ ، أجازت وزارة التعليم نشر الصحافة الوطنية في سنغافورة The Straits Times تصنيفات المدارس الثانوية والكليات الإعدادية (أي مؤسسات ما بعد المرحلة الوسطى)، بناءً على الأداء الأكاديمي، حيث تمثل الهدف الأساسي هو مساعدة أولياء الأمور والطلاب على اتخاذ خيارات مستنيرة. وفي عام ٢٠٠٤، تم إلغاء تصنيف الكليات الإعدادية، واستبدلت تصنيفات المدارس الثانوية بجداول الإنجاز المدرسي، حيث تم تجميع المدارس الثانوية في تسعة نطاقات يحددها الأداء الأكاديمي، و في عام ٢٠١٢ ، تم إلغاء النطاقات، ولم يتم نشر أي معلومات رسمية عن الترتيب للجمهور، كما لم يتم تصنيف المدارس الابتدائية مطلقًا.

(د) نظام إدارة الأداء المعزز (EPMS)، في حين تم استخدام نموذج التميز المدرسى SEM ونظام الخطة الرئيسة للجوائز (MoA) والمقارنة مع المدارس المماثلة بشكل أساسي لمحاسبة قادة المدارس، تم تقديم نظام إدارة الأداء المعزز EPMS لتقييم المعلمين ومساءلتهم في النظام. واعتبارًا من عام ٢٠٠٣، تم تطبيق نظام إدارة البرامج التعليمية على مراحل لتقييم المعلمين العاملين في المقر الرئيسي لوزارة التربية والتعليم وفي جميع مدارس وزارة التربية والتعليم، بحيث أعطت كل معلم ملفا مفصلا تعريفات وطرق عمل هذا النظام.

وباستخدام نظام إدارة الأداء المعزز (EPMS)، يتم تقييم جميع المعلمين أو أصحاب الوظائف (JHs) من قبل مسؤولي التقارير، ويتم تعيين درجة أداء للمعلم كمقياس لمدى جودة أو ضعف الأداء بالنسبة لتوقعاته، وبناءً على أدائهم خلال فترة التقييم ، يتم تصنيف جميع المعلمين داخل المدرسة سنويًا من قبل فريق إدارة المدرسة، والذي يشمل المدير ونائب المدير (نواب) وجميع رؤساء الأقسام.

ومن ناحية أخرى، تتعدد الحوافز فى التعليم المدرسى فى سنغافورة ، منها[٣٠٤]:

١ – فرص التدريب في الخارج، والحوافز النقدية لمديري رياض الأطفال وكبار المعلمين لتعزيز جودة القطاع، حيث يمكن لمديري رياض الأطفال وكبار المعلمين الذهاب في رحلات دراسية خارجية والحصول على حوافز نقدية، عندما يتم اختيارهم للمشاركة في برنامج التطوير المهني الجديد للقادة لمدة ثلاث سنوات. كما يزود المشاركين بالدعم لقيادة مراكزهم في ممارسات الجودة في القيادة التنظيمية والمناهج الدراسية، إضافة إلى منحهم مجموعة من الفرص للتعلم، من خلال التدريب والمشاركة المهنية مع قادة آخرين في مرحلة ما قبل المدرسة ورحلات التعلم.

٢ – إتاحة برامج لتنمية المهارات القيادية، حيث يقدم برنامج التطوير المهني للقادة خدماته لقادة المراكز ، الذين يشرفون على الإدارة العامة لمرحلة ما قبل المدرسة، و"المعلمين القياديين" من كبار المعلمين الذين يقودون عادةً مناهج التعليم والتعلم لمرحلة ما قبل المدرسة، ويضطلعون بأدوار نشطة في توجيه المعلمين الجدد. كما توجد برامج تطوير مهني قائمة لمعلمي رياض الأطفال الآخرين وللمربين الذين يعملون مع الأطفال الأصغر سنًا حتى سن الرابعة.

٣ – تقديم أفضل الممارسات للمعلمين، بالإضافة إلى ذلك، قامت وكالة تنمية الطفولة المبكرة (ECDA) بتطوير دليل المعلمين لإطار تطوير السنوات المبكرة والذي يتضمن أفضل الممارسات والنصائح والأنشطة حول نمو الطفل للأطفال حتى سن الرابعة. كما يحتوي على موارد لمساعدة المعلمين على تعزيز تفاعلهم مع الأطفال الأصغر سنًا ، ودعم قادة المراكز أثناء قيادتهم لفرقهم في التفكير في أفضل الممارسات وتطبيقها[٣٠٥].

٤ – مكافأة أداء المعلم، حيث يكافأ المعلمون ماليًا وفقًا لكيفية تقييمهم في نظام إدارة الأداء المحسن، حيث يتم منحهم مكافأة أداء تفاضلية تصل إلى راتب شهر واحد إلى ثلاثة أشهر لمتوسط الأداء المتميز، أي مكافأة سنوية بنسبة ١٠–٣٠٪. بالإضافة إلى زيادات الراتب السنوية وبناءً على درجات أدائهم، كما تُمنح مكافأة الأداء هذه في مارس من كل عام للعمل المنجز خلال الفترة من يناير إلى ديسمبر من العام السابق.

٥ – حزمة نمو 2.0 Grow 2.0 Package ، حيث يتم تقديم بنية وظيفية محسّنة "حزمة نمو 2.0 ، وتستهدف نمو مسؤولي التعليم، من خلال تحسين الاعتراف، والفرص، ورؤية رفاهيتهم، من قبل وزارة التربية "لمنح المعلمين مزيدًا من الاعتراف بالتميز والمزيد من الخيارات المهنية والتطوير المهني، بالإضافة إلى قدر أكبر من المرونة في إدارة حياتهم المهنية والشخصية.

٦ – خطة CONNECT ، وتعنى خطة الاتصال والخبرة والالتزام في التدريس، والتي تم وضعها لزيادة الاحتفاظ بالمعلمين ومكافأة المعلمين على بقائهم في خدمة التعليم، بحيث تشجع خطة CONNECT المعلمين على البقاء في الخدمة حتى التقاعد عن طريق تخصيص مبلغ يتراوح من ٣٢٠٠ دولار إلى

٨٣٢٠ دولارًا كل عام لكل معلم ومنح تعويضات نقدية في شكل نقاط محددة من ٣ إلى ٥ سنوات تتراوح من ١٥،٢٠٠ دولار إلى ٣٦،١٠٠ دولار، وتصل هذه المدفوعات لأعلى قيمها في السنوات العشرين الأولى من الخدمة حيث من المتوقع أن يكون لدى المعلمين التزامات مالية أعلى خلال تلك الفترة.

٧ – الوصول إلى فرص التطوير المهني (PD)، بحيث يحق لجميع المعلمين أيضًا الحصول على ١٠٠ ساعة من التطوير المهني (PD) سنويًا والتي يمكن أن تحدث خلال ساعات الدراسة مع توفير الموارد لمعلمي الإغاثة، كما توفر الوزارة أيضًا التمويل للمنح الدراسية والإجازات الدراسية – محليًا وخارجيًا على حد سواء وتسهل حركة المعلمين على طول سلالم مهنية مختارة والتعلم من خلال أبعاد متعددة، حيث تقدم وزارة التربية والتعليم منحة دراسية للدراسات العليا للمعلمين المتميزين الذين يمكن الالتحاق بهم في أفضل الجامعات في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وكندا وأستراليا وأماكن أخرى.

ومن جانب أخر؛ طورت سنغافورة نظامًا شاملاً لاختيار وتدريب وتعويض وتطوير المعلمين ومديري المدارس ، وبالتالي خلق قدرة هائلة في مرحلة تقديم التعليم، وتتضمن العناصر الرئيسة لهذا النظام ما يلى[٣٠٦]:

- التوظيف، حيث يتم اختيار المعلمين المحتملين بعناية من الثلث الأعلى من فصل خريجي المدارس الثانوية ، من خلال اللجان التي تضم المديرين الحاليين. تعد القدرة الأكاديمية القوية أمرًا ضروريًا، وكذلك الالتزام بالمهنة وخدمة الهيئات الطلابية المتنوعة. كما يتلقى المعلمون المحتملون راتبًا شهريًا يتناسب مع الراتب الشهري للخريجين الجدد في المجالات الأخرى، بشرط أن يلتزموا بالتدريس لمدة ثلاث سنوات على الأقل.
- التدريب، حيث يتلقى جميع المعلمين تدريباً في منهج سنغافورة في المعهد الوطني للتعليم (NIE) في جامعة نانيانغ التكنولوجية، بحيث يأخذون إما دبلومًا أو دورة للحصول على درجة اعتمادًا على مستوى تعليمهم عند الدخول. كما أن هناك علاقة عمل وثيقة بين المعهد الوطني للتعليم (NIE) والمدارس ، بحيث يتم توجيه جميع المعلمين الجدد في السنوات الأولى، فتوجيعهم من خلال مكتب تعليم المعلمين، للاتصال مع المجموعات الأكاديمية الفردية في إعداد برامج تدريب المعلمين الأولية، بالتعاون مع كليات الفنون والعلوم وكليات التربية.
- التعويضات، حيث تراقب وزارة التربية والتعليم رواتب البداية المهنية وتعدل رواتب المعلمين الجدد لضمان استمرار جاذبية التدريس كمهنة للخريجين الجدد، رغم أنه لا تزيد رواتب المعلمين بمرور الوقت بنفس القدر الذي تزداد فيه رواتب المعلمين في وظائف القطاع الخاص.
- تقييم الأداء، يتم تقييم أداء المعلمين سنويًا من قبل عدد من الأشخاص مقابل ١٦ كفاءة مختلفة، حيث يشتمل نظام إدارة الأداء المحسن على مساهمة المعلمين في التطوير الأكاديمي والشخصي للطلاب المسؤولين عنهم، وتعاونهم مع أولياء الأمور ومجموعات المجتمع، ومساهمتهم في زملائهم والمدرسة ككل، كما يحصل المعلمون الذين يقومون بعمل رائع على مكافأة من مجموعة المكافآت بالمدرسة.
- اختيار القيادة والتدريب، حيث تدرك سنغافورة بوضوح أن التدريس عالي الجودة والأداء المدرسي القوي يتطلب قادة فعالين، حيث يستند نهج سنغافورة للقيادة على غرار تلك الموجودة في الشركات الكبرى، فالبرنامج التدريبي وحده ليس كافيا لتحديد المواهب وتنميتها، حيث يتم تقييم المعلمين الشباب بشكل مستمر من حيث إمكاناتهم القيادية وإتاحة فرص للتظاهر والتعلم من خلال العمل في اللجان، ثم ترقيتهم

إلى رئيس قسم في سن مبكرة نسبيًا، أو أن يتم تحويل البعض إلى الوزارة لفترة، وبعد مراقبة هذه التجارب ، يتم اختيار المديرين المحتملين للمقابلات ويخضعون للتدريبات الموقفية للقيادة، وفى حالة نجاحهم، ينتقلون للمعهد الوطني للتعليم (NIE) لمدة ستة أشهر من التدريب على القيادة التنفيذية، مع دفع رواتبهم، وهذه العملية شاملة ومكثفة وتتضمن رحلة دراسية دولية ومشروعًا حول الابتكار المدرسي.

أوجه الإفادة من النماذج الدولية فى تعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر باستخدام مدخل الإدارة المسؤولة محليا:

من خلال العرض السابق لنماذج بعض الدول فى تعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر باستخدام مدخل الإدارة المسؤولة محليا، على النحو الآتى:

أولا - المشاركة في اتخاذ القرارات الأخلاقية بالمدرسة:

١ – إمكانية انتخاب لجان ممثلة للمعلمين والموظفين، بحيث تشارك فى صنع واتخاذ القرارات الأخلاقية بالمدرسة، تهتم بتشكيل ميثاق المدرسة، وخطط التطوير، وخطط العمل السنوية ، والإصلاحات الرئيسة، وبناء ثقافة المدرسة، وخطة تطوير المعلمين والموظفين وتنفيذها، وتخصيص أجر أداء المعلمين والموظفين، والميزانية السنوية، وأنظمة السلامة المدرسية.

٢ – أهمية الأخذ فى الاعتبار عدة محددات عند اتخاذ القرار الأخلاقى بالمدرسة، تشمل: دعم الكيانات القانونية الداعمة للمدرسة، كمجالس النواب ومجلس الشيوخ، والتأكيد على دور وسائل الإعلام بالمجتمع المصرى فى التاثير على صنع واتخاذ القرار الأخلاقى، خاصة فيما يتعلق بالأحداث الكبيرة، إضافة إلى الإفادة من أراء الخبراء والعلماء المتخصصون فى مجال الإدارة التعليمية والمدرسية، ونقابة المعلمين فى إطار اتخاذ القرارات الأخلاقية.

٣ – أهمية استناد القيادة المدرسية إلى نمط القيادة التوزيعية، عند القيام بصنع واتخاذ القرارات الأخلاقية من خلال توفير فرص للموظفين والآباء والأوصياء والطلاب، للمشاركة الفعالة في القرارات الأخلاقية المدرسة.

٤ – ضرورة تأكيد القيادة المدرسية على القيم الأخلاقية للمجتمع المصرى، والمتعلقة بالمسؤوليات الأخلاقية عند اتخاذ القرارات الأخلاقية ذات الصلة بتعلم الطلاب ورفاهية الموظفين وبناء الأمة، بحيث تمتلك القيادة المدرسية المهارات ذات الصلة بتبنى هدف أخلاقي؛ وامتلاكها للمهارات ذات العلاقة بتنمية الأفراد؛ والقدرة على تطوير ثقافة تعليم وتعلم إيجابية في المدرسة.

ثانيا – تعزيز الشعور بالمساءلة:

١ – إمكانية إفادة القيادة المدرسية من مجموعة التدابير للمساءلة بالمدرسة المصرية، والتى تشمل: الإمتثال لقواعد ولوائح إدارة المدرسة، وتقديم التقارير إلى السلطات الإشرافية على المدرسة، وربط المكافآت والعقوبات بالنتائج المتوقعة، بحيث تتضمن جوانب مساءلة المدرسة، تقديم إرشادات لاستخدام نتائج تقييمات الطلاب، وتحليل تحليل أداء المدرسة والطالب، وتحديد درجة المساءلة المالية على المستويات المركزية والإقليمية والمحلية والمدرسية.

٢ – إمكانية قيام القيادة المدرسية بتوفير لوحة إعلانات عامة إما في المدرسة أو عبر شبكات التواصل الاجتماعى لتوزيع المعلومات ذات الصلة، كما يمكن أن تستضيف الإدارة التعليمية والمديرية التعليمية مكتبًا يتلقى شكاوى أولياء الأمور بشأن المدارس.

٣ – أهمية قيام المديريات التعليمية بالمحافظات بتخصيص خط ساخن لتمكين الوالدين للإبلاغ عن شكاوى المدارس إلى لجنة التعليم في المديرات التعليمية، حيث تؤدي الشكاوى التي تم التحقق منها إلى التفتيش والعقوبات المحتملة على المدرسة، بحيث يتيح توفر هذه القنوات العامة للآباء والمجتمع ممارسة سلطة المراقبة وتقديم ملاحظات حول أداء المدرسة.

٤ – أهمية قيام مديرية التربية والتعليم بالمحافظة بتحليل نتائج تقييم الطلاب الموحدة على مستوى المحافظة، ونشر الإحصاءات التعليمية على مستوى المدينة، مثل معدل التخرج، مع إتاحة نتائج التحليل التفصيلي للآباء وعامة الأفراد بالمجتمع.

٥ – مساهمة وحدات الجودة فى تعزيز المساءلة بالمدارس، من خلال: التقييمات الذاتية للمدرسة وعمليات التفتيش الخارجية على المدرسة، واستكمال عملية التقييم الذاتي، وبحيث تساعد وحدات التطوير والجودة بالادارات التعليمية المدارس في تنفيذ استراتيجيات التحسين.

٦ – إمكانية استخدام المراجعة الذاتية للمدرسة فى تعزيز المساءلة بها، بحيث يُطلب من المدارس أن يكون لديها خطة استراتيجية مدرسية، تصف فيها المدارس خططها التعليمية وأولوياتها ضمن الإرشادات الحكومية، والإبلاغ عن تقدم المدرسة سنويًا في خطة التنفيذ السنوية والتقرير السنوي إلى المجتمع داخل وخارج المدرسة.

ثالثا - تعزيز التعاون والشراكة بين المدرسة المصرية وأصحاب المصلحة با لمجتمع:

١ – القيام بمجموعة من الشراكات بين المدرسة والمنظمات بالمجتمع، بحيث تقدم الشراكات مجموعة من الأنشطة للطلاب من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية، بما في ذلك مشاريع التعلم وبرامج التوجيه، والمسابقات والأحداث، وورش عمل التطوير المهني للمعلمين.

٢ – قيام وزارة التربية والتعليم بتقديم الدعم للمديريات التعليمية والمدارس من خلال وضع سياسات للشراكات الوطنية بين المدارس والصناعة؛ مثل إنشاء المائدة المستديرة لاتصالات قطاع الأعمال والمدارس، بحيث تمثل قاعدة تحدد اتجاهات السياسة الوطنية للشراكات بين المدارس والصناعة، بحيث تتيح الوزارة البرامج التعليمية المرتبطة بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات على مستوى المدرسة.

٣ – قيام الإدارة التعليمية بتشجيع القيادة المدرسية على تحديد فريق قيادة الشراكة للإشراف على العمل المدرسى وتنسيقه لممارسات الشراكة مع العائلات وأصحاب المصالح بالمجتمع، بحيث تكون مهمته، مراجعة و تطوير سياسة الشراكة بين الأسرة والمدرسة، وكتابة خطة عمل سنوية للشراكات، وتوفير مواد مرجعية لمساعدة المدارس في برامج الشراكة.

٤ – العمل على زيادة انخراط الطلاب ومشاركتهم في التعلم المرتبط بوظائف المستقبل، من خلال توفير فرص تعليمية ثرية تثير فضول الطلاب وتثير المشاعر وتعطي هدفًا وملاءمة للتعلم المدرسي، وزيادة مشاركة الطلاب في المواد الدراسية المرتبطة بالشراكة.

٥ – إمكانية تطوير قدرات "العمل المستقبلى" للطلاب ذات الصلة بالمهن الحالية والناشئة، ودعم الطلاب للانتقال من المدرسة إلى عالم العمل وتطوير مهارات التوظيف والاستعداد للعمل، من خلال بناء فهم الطلاب لسوق العمل الحالي، وبناء فهم الطلاب لتوقعات الصناعة والمهارات اللازمة للنجاح في مكان العمل.

٦ – مساهمة المديريات التعليمية فى عقد بروتوكولات تعاون بينها وبين أصحاب المصالح بالمجتمع على تلبية احتياجات المدارس من خلال توفير برامج التدريب والتطوير المهني للموظفين، والشراكات فى المنح التدريبية والتلمذة الصناعية والتوظيف، وتطوير الشراكات مع المجالس المحلية والمجموعات البيئية.

٧ – تقديم الدعم اللازم من قبل وزارة التربية والتعليمة فيما يخص إنشاء لجان الآباء، ودعم دورها فى المشاركة في إدارة المدرسة ، وتقديم اقتراحات بشأن خطط العمل بالمدرسة واتخاذ القرارات والمسائل ذات الأهمية الحيوية للطلاب وأولياء الأمور، والإشراف على الأنشطة.

رابعًا - تعزيز نظم الحوافز والإنتاجية بالمدرسة المصرية:

١ – تقديم الدعم اللازم من قبل وزارة التربية والتعليم لتقديم حوافز للمعلمين المعينين حديثًا وقادة المدارس في المدارس الريفية والنائية ، خاصة فى بداية حياة المعلمين.

٢ – قيام مديريات التربية والتعليم بالمحافظات بتبنى مدخل "الإدارة المدرسية المجمعة أو ما يسمى "تحالفات مدرسية بين المدارس عالية الأداء ومنخفضة الأداء، للمدارس ذات الأداء المنخفض من خلال إقرانها بالمدارس عالية الأداء؛ من خلال تعزيز إنشاء مجموعات التعليم بين المدارس عالية الأداء والمنخفضة الأداء في نفس الإدارة التعليمية أو في إدارة تعليمية أخرى داخل المحافظة، أو محافظات أخرى داخل الاقليم التابعة له المحافظة.

٣ – تقديم الدعم التشريعى من قبل مجلس الدولة من خلال طرح مبادئ توجيهية بشأن تطبيق الأجور على أساس الأداء في مدارس التعليم الإلزامي في مصر، من خلال إفساح المجال للدور التحفيزي والتوجيهي للأجور القائمة على الأداء، وتوزيع الدخل، وفقًا لنتائج التقييم.

٤ – تقديم الدعم الإدارى اللازم من قبل وزارة التربية والتعليم من خلال طرح مبادئ توجيهية بشأن التعزيز القوي لإصلاح مناهج تعليم المعلمين، من خلال اتخاذ تدابير فعالة لجذب وتحفيز المعلمين ذوي الكفاءة العالية للقيام بمهام التدريس في البرامج التعليمية، وتجنيد معلمين مشهورين.

٥ – قيام مديريات التربية والتعليم بالمحافظات، باصدار دليل ارشادى، حول تعميق إصلاح نموذج التدريب للمعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية وتحسين جودة التدريبات بشكل شامل، إضافة إلى إرشادات لتعزيز إدارة التدريب للمعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية.

٦ – الإفادة من أوجه التعاون بين وزارة التربية والتعليم ووزارة المالية ووزارة الصحة والشئون الاجتماعية ، لتعزيز التبادل الوظيفي والتناوب اللاحق لمدراء ومعلمي مدارس التعليم الإلزامي داخل المحافظات، ووضع خطة لعمل المعلمين في الريف، من خلال تحقيق الأداء المتوازن بين المدارس في نفس المحافظة أو الإدارة التعليمية.

٧ – توفير قنوات الترقية للمعلمين من خلال توفير فرص للتطوير المهني، وصقل أنظمة ترتيب المعلمين، وتوسيع الفرص المهنية للمعلمين، فرص التدريب في الخارج ، وإتاحة برامج لتنمية المهارات القيادية، وتقديم أفضل الممارسات للمعلمين، وتسهيل الوصول إلى فرص التطوير المهني.

المحور الرابع – واقع تعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر باستخدام مدخل الإدارة المسؤولة

يجيب المحور الرابع عن السؤال الثالث، ونصُّه: ما واقع تعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر باستخدام مدخل الإدارة المسؤولة؟. وجاءت الإجابة عنها على النحو الآتى:

أولا – واقع الادارة المسؤولة بالمدرسة المصرية:

تعتبر القيادة المستدامة مطلبا للمدرسة وتسعى الإدارة المدرسية من أجل تحقيقه، وذلك للمكاسب المتحققة للمدرسة من خلالها والميزة التنافسية التي تحصل عليها من وراء هذه القيادة، ولقد سعت المدرسة المصرية إلي تعزيز القيادة المدرسية المستدامة بأبعادها المختلفة وحققت تقدما كبيرا في ذلك.

وسوف يعرض البحث واقع الإدارة المسؤولة المتمثل فى أبعاد (المشاركة فى اتخاذ القرار الأخلاقى– تعزيز الشعور بالمساءلة – الشراكة والتعاون بين بالمدرسة وأصحاب المصلحة بالمجتمع – دعم نظم توفير الحوافز والإنتاجية) فى المدرسة المصرية وهى الأبعاد المختارة في هذا البحث، والذى يمكن أن يتضح من خلال مكوناته الأربعة الآتية:

١ – واقع المشاركة فى إتخاذ القرار الأخلاقى بالمدرسة المصرية:

يعد القرار رقم ٣٠٦ لسنة ٢٠١٤ بشان إعادة تنظيم مجلس الأمناء والآباء والمعلمين من أهم مجهودات وزارة التربية والتربية فى مصر لتفعيل الإدارة الذاتية وتوفير المناخ الديمقراطى بالمدرسة والذى يتبعه لامركزية صنع القرارات التعليمية بالمدرسة، ومن ثم تحقيق اللامركزية فى الادارة والتقويم والمتابعة وصنع واتخاذ القرار، وتشجيع الجهود الذاتية والتطوعية لأعضاء المجتمع المدنى لتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية والتعاون فى دعم العملية التعليمية بالمدرسة(٣٠٧). كما يمثل إنشاء لجان لدعم اللامركزية بالقرار رقم ٢٨٧ لسنة ٢٠١٢ من أهم مجهودات وزارة التربية والتعليم لاعطاء اللامركزية فى العملية التعليمية الصيغة القانونية، والتى تمكنها من ممارسة اختصاصاتها فى طار قانونى رسمى(٣٠٨).

ومن ناحية أخرى، توجد كثير من المشكلات الأخلاقية لدى مديري المدارس المصرية حيث أن مديري المدارس يفتقرون لسلوكيات الإيثار والتلاحم العاطفي والرعاية والحكمة، وغياب أخلاقيات العمل الإداري في المدارس، الذي من مظاهره نفاق كثير من القيادات المدرسية الذين يفضلون مصالحهم الشخصية على مصلحة العمل، ويتراخون في تنفيذ واجباتهم ومسئولياتهم الو يفية، والانتها زية، والتشويه والتعتيم على بعض القرارات الإدارية وعرقلة تنفيذها(٣٠٩).

كما أن مدير المدرسة يهمل استخدام أسلوب فرق العمل مما أدى إلى غياب العمل الجماعي التعاوني قين أعضاء المجتمع المدرسي، وغياب قيم التعاون والثقة والمصارحة قين القيادة والعاملين، وغياب الاتصال المفتوح قين العاملين مما يعوق تبادل المعلومات والمعارف والخبرات، وعدم ثقة المديرين في أنفسهم من حيث قدرتهم على إكمال مهام عملهم وتحمل المسئولية كاملة، وتفضيل المديرين اللجوء إلى رؤسائهم في العمل عند حل أي مشكلة، وإخطار الإدارة بكافة الظروف والملابسات الطارئة والعاجلة وانتأار قرارهم، وعدم تفويض أو تمكين السلطات إلى المعلمين(٣١٠).

وقد اعتمد العديد من المديرين في معظم المدارس المصرية لفترات طويلة على ممارسة وظائفهم في ظل ظروف من الحماية والاستقرار وعدم المنافسة، وغياب نظام الثواب والعقاب بالدرجة التي أدت لانخفاض الكفاءة الإدارية للعديد من القادة الإداريين بل والتأثير سلباً على قدراتهم ومهاراتهم الإدارية، ولقد أدت تلك الظروف أيضاً إلى سيطرة "نمط المدير التقليدي" على مجريات الأمور للإدارة المدرسية حيث تتضح أسباب القصور الإداري بالنسبة لقيادات المدارس في النقاط التالية(٣١١):

- سلبية المدير تجاه حل المشكلات المدرسية ومحاولة تجاهلها.
- الترقية لوظيفة أعلى في القيادات التعليمية على أساس الأقدمية وليس الكفاءة.
- ضعف قدرات المديرين الفنية والإدارية والشخصية.
- ضعف الصلاحيات المخولة لمدير المدرسة لمحاسبة المعلم المتسيب.
- ضعف مكافأة المديرين والمعلمين المنتظمين على حضورهم مادياً أو معنوياً.

ومن ناحية أخرى هناك عددا من الملامح التى تتسم بها أداء القيادات المدرسية ، منها(٣١٢):

- إتباع الإدارة المدرسية للمداخل التقليدية في الإدارة، وعدم تشجيع بعض المديرين للتجديد والابتكار والإبداع في المدارس.
- تخوف بعض مديري المدارس من تطبيق بعض الأساليب الإدارية الحديثة، إضافة إلى سلبية المناخ بهذه المدارس، حيث لا يسود روح العمل الفريقى القائم على الرؤية المشتركة لجميع أعضائه.
- غلبة الثقافة البيروقراطية على التنظيم الإداري بالمدارس وترعرع نمطها الإداري في ظل ثقافة طبعت على التلقي والتنفيذ السلبي للقرارات وانتظار الحلول وتجنب المشكلات.
- اقتصار دور مجالس إدارة المدارس على تنفيذ القرارات الواردة من السلطات العليا، وضعف دورها في عملية التخطيط، حيث لا يزال شعار مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ هو الشعار السائد.
- غياب الإدارة المدرسية وضعفها في المتابعة الذاتية على العملية التعليمية.
- ضعف قنوات الاتصال الفعال والمتبادلة بين المدرسة والبيئة المحيطة.
- التسلسل الهرمي للهيكل التنظيمي لإدارة التعليم الذي يتجه من أعلى إلى أسفل وكذلك تعدد التخصصات والمسئوليات أدى إلى أدى إلى تداخل هذه المسئوليات والاختصاصات، مما ترتب عليها التكرار في الواجبات وعدم وضوحها، ومن ثم تضارب الآراء والاختصاصات، الشيء الذي انعكس سلباً على العملية التعليمية.
- غياب جماعية اتخاذ القرارات المدرسية، حيث يجتمع بعض مديري المدارس إلى تركيز سلطة اتخاذ القرار في أيديهم، وهذا يؤدي إلى اختناق العمل داخل المدارس، وضعف الروح المعنوية لجميع العاملين بها.
- الندرة في توفير البيانات والمعلومات أمام صانعي القرارات، وبالتالى فإن معظم القرارات إما فوقية صادرة من الجهة العليا، وإما تعتمد على الاجتهادات الشخصية لمديري المدارس.

ومن ناحية أخرى أشارت نتائج بعض الدراسات إلى العديد من الجوانب السلبية، المتعلقة بالقدرة على اتخاذ القرارات فى الإدارة المدرسية، منها(٣١٣):

- اتباع بعض المديرين الأساليب التقليدية في الإدارة،واعتماد معظم قراراتهم على اجتهاداتهم الشخصية دون الاستفادة من المعرفة الضمنية (الخبرات) للعاملين بالمدارس من معلمين وإداريين نظرًا لما يسود المدارس من الديكتاتورية.
- انفراد بعض قادة الإدارة المدرسية باتخاذ القرارات وتخوفهم من تفويض السلطة إلى اعتقادهم بأن التفويض يفقدهم المكانة ويقلل من نفوذهم.
- ضعف قدرة القيادات المدرسية علي التغيير، وضعف إيمان بعضهم بفكرة العمل الجماعى، وضعف قدراتهم على توضيح الجوانب الإيجابية المترتبة عليه، والاعتماد على اللوائح والقوانين بصورة حرفية، وغياب رؤيتهم وقدرتهم على التخطيط.
- ضعف قدرة مديري المدارس على استثمار وتنمية مواردها البشرية بكفاءة وفعالية.
- الافتقار إلى أساليب متنوعة لتطوير مهارات الأفراد العاملين، إضافة لضعف قدرتهم على توظيف خبرات العاملين وتجاربهم في العمل المدرسي.

٢ – واقع تعزيز الشعور بالمساءلة بالمدرسة المصرية:

- في هذا الصدد، هناك قصور واضح في أداء الإدارات التعليمية المختلفة كما حدده أميل فهمي في عدم وجود أساليب رقابية فعالة تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة من المدارس ووجود ضعف في نظم الإدارة من حيث القيام بأعمال الرقابة وتفعيل مبدأ المحاسبية وضعف سبل الاتصال بين المدرسة والأسرة ، مما نتج عن ذلك تضارب في الأدوار التي يؤديها كل طرف من أطراف العمل التعليمي وجعل القائمون بأعمال الرقابة والمسائلة لا يقومون بدورهم على نحو فعال وعدم توافر نظم محاسبية وأساليب رقابية لتقييم إنجاز المدارس. بالإضافة إلى وجود سلبيات وقصور في أداء أجهزة الرقابة بالمنظومة التعليمية مما يعوقها عن القيام بدورها الفعال في مراقبة المدارس وتقييم أدائها ومنها، عدم وجود أساليب رقابة فعالة وهناك تعدد لأجهزة الرقابة على المنظومة التعليمية مما يسبب اضطرابا للمدارس، بالإضافة إلى وجود أفراد بأجهزة الرقابة الرسمية الحكومية لم يسبق تدريبهم وإعدادهم وليس هناك معايير يتم في ضوئها انتقاء عضو المراقبة والمتابعة. علاوة على تلك السلبيات فإن النظرة المدققة إلى استمارة المتابعة التي تقوم بها لجان المتابعة بمراقبة الأداء المدرسي من خلالها نجد أنها على الرغم من أنها تقدم صورة واضحة عن واقع الأداء الفعلي للمدرسة ككل، إلا أنها لا تعطى صورة شاملة عن كافة جوانب أداء أعضاء الهيئة الإدارية بالمدرسة[٣١٤] .

وفي هذا الصدد كشفت دراسة أبو الوفا وحسين عن تعدد الجهات التي تتولي مراقبة الأداء المدرسي في المجتمع المصري ولا تعمل هذه الجهات بناءً على خطة عمل واضحة، كما لا توجد معايير واضحة ومحددة يتم على أساسها تقييم أداء أفراد المجتمع المدرسي، ومن ثم فتعدد الجهات الرقابية يشكل عبئاً يثقل كاهل أفراد المجتمع المدرسي بدلاً من أن تكون بمثابة يد العون والمساعدة لتطوير أدائهم، كما توصلت إلى أن المحاسبية المدرسية في المجتمع تتوقف عند تقييم الأداء وكتابة التقارير، ولكن لا تتعدي ذلك إلى فرض العقوبات على المدارس ذات الأداء المتدني، أو تخصيص مساعدات محلية لتلك المدارس بهدف الارتقاء بمستوى أدائها وإثابة المدارس ذات الأداء المرتفع[٣١٥].

وطبقت وزارة التربية والتعليم بمصر سياسة المحاسبية التعليمية في عدة صور متمثلة في القرار الوزاري رقم (٦٤) بتاريخ ٢٠ من أكتوبر سنه ١٩٦٣ بشأن المنح المقدمة للطلاب المتفوقين، كما تبنت مصر نظاماً للتفتيش والمتابعة والتقويم فأنشأت الوزارة الإدارة المركزية للتفتيش والمتابعة بالقرار الوزاري رقم ٩٢ لسنة ٢٠٠١، وتم تعيين مجموعة من الخبراء بها للقيام بمراقبة الجودة التعليمية بالمدارس، وتحديد أواجه القصور بها، ومتابعة الإصلاح لها مع الجهات المسئولة في فترة زمنية محددة. كما أوصت "وثيقة معايير المدرسة الفعالة" عام ٢٠٠٣ في المجال الخامس منها على توكيد الجودة والمساءلة، كما نص المعيار الثاني من هذا المجال على ضرورة إدراك العاملين بالمدرسة لأهمية المحاسبية بما يحقق رؤية المدرسة ورسالتها(٣١٦).

وبالرغم من تعدد أجهزة الرقابة والتوجيه داخل وزارة التربية والتعليم إلا أنه توجد مجموعة من السلبيات تعوق لجان المتابعة عن القيام بدور فعال في مراقبة المدارس وتقييم أدائها، ومن أهم هذه السلبيات ما يلي(٣١٧):

- قلة توافر العدد الكافي من أعضاء المتابعة للقيام بتغطية كاملة لجميع المدارس بالإضافة إلى نقص التنوع في التخصصات والخبرات.
- قلة التواصل بين لجان المتابعة على المستويات الثلاثة (المديريات–الإدارات–المدارس) نظراً لأن عملية المتابعة تتم بصورة مفاجئة تشه عملية التفتيش.
- قلة الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء لجان المتابعة تعويضاً لهم عما يبذلونه من جهد وساعات عمل إضافية، علاوة على عدم توافر وسيلة المواصلات المريحة.
- قلة تفرغ بعض القائمين بالعمل في لجان المتابعة لكونهم منتدبين.
- لا توجد معايير واضحة يتم في ضوئها اختيار عضو المتابعة.
- تعد أجهزة المتابعة يسبب اضطراباً في المدارس.

ومن جانب أخر يلاحظ قصور أداء أجهزة الرقابة على الأداء التعليمي فى مصر، ويرجع ذلك إلى تركيز هذه الأجهزة على تصيد الأخطاء، والاهتمام بالشكل على حساب المضمون، فضلا عن المعاناة من مشكلة تعدد هذه الأجهزة ومتطلباتها الروتينية، الأمر الذي سبب ضغطا على إدارة العملية التعليمية بالشكل الذي يعوق مسايرتها بما استهدف من إصلاحات حقيقية في المجال التعليمي. إضافة إلى افتقار المدارس إلى الشفافية في نشر المعلومات المرتبطة بأداء المدرسة وأداء العاملين بها، كما يتم حجب هذه المعلومات عن العاملين بالمدرسة، وتعدد أفراد القيادة المدرسية بين مدير ونائب مدير ووكيل ، مما يؤدى إلى عدم وضوح المسئولية والأدوار لديهم، وغيبة قواعد البيانات الدقيقة على كافة المستويات، والتوجه نحو مقاومة التغيير من قبل إدارات المدارس التي سيقع عليها عبء ومسئولية ومحاسبية كبيرة في ظل التغيير المنشود، وبعض المعلمين الذين ينتفعون من الوضع القائم(٣١٨).

ويلاحظ وجود ضعفا فى تطبيق المساءلة بمدارس التعليم قبل الجامعى، وهى على التالى(٣١٩):

- ضعف الاهتمام بنشر ثقافة المساءلة بين العاملين بمؤسسات التعليم قبل الجامعى.
- محدودية شمول المساءلة بتركيزها على جوانب معينة دون غيرها. .
- تركيز المساءلة على حالات القصور والفشل وإهمال الإنجازات والمكافآت.

- النظر إلى المساءلة باعتبارها عملية مراقبة وتفتيش ووسيلة خوف وترهيب وليس تقويم مسار.

وبصفة عامة فإن يبلاحظ توقف عمليات المساءلة في المجتمع المصري عند تقييم الأداء وكتابة التقارير، ولكن لا تتعدى ذلك إلى فرض عقوبات على المدارس ذات الأداء المتدنى، أو تخصيص مساعدات محلية لتلك المدارس بهدف الارتقاء بمستوى أدائها، وإثابة المدارس ذات الأداء المرتفع كما هو الحال في الدول المتقدمة.

٣ - واقع الشراكة والتعاون بين المدرسة وأصحاب المصلحة با لمجتمع:

تأخذ الشراكة الشراكة والتعاون بين المدرسة وأصحاب المصلحة بالمجتمع شكلا تقليديا فى مدارس التعليم قبل الجامعى، من أشهرها:

١ – المشاركة الطلابية:

تمثل الاتحادات الطلابية الإطار الرسمي لمشاركة الطلاب في العملية التعليمية ، باعتبارها نوعاً من التدريب علي الممارسة الفعلية للديمقراطية ، بهدف تعميقها في نفوس الطلاب ، حيث يطبق حق الترشيح وحق الانتخاب لجميع الطلاب علي جميع المستويات(الفصل – المدرسة – الإدارة – المديرية – الدولة)، ويعتمد أسلوب عمل هذه الاتحادات علي عقد عدد من الاجتماعات الدورية التي تضم العناصر المنتخبة من الطلاب ، والتي يتحاور خلالها الطلاب في ظل احترام الرأي والرأي الآخر، وحرية التعبير عن الرأى في إطار المسئولية المزدوجة(الحقوق والواجبات)، واحترام رأى الأغلبية في اتخاذ القرارات ، ومناقشة القضايا العامة التي تهمهم[٣٢٠].

٢ – دعم اللانشطة الصفية بالمدارس:

لم تغفل التشريعات المصرية الاهتمام بالانشطة اللاصفية، فعلى سبيل المثال اختص دستور ٢٠١٤ التعليم بست مواد تبدأ من المادة رقم ١٩ حتى المادة رقم ٢٥، بالاضافة الى المود ذات الصلة بالطفل، وقد نصت المادة رقم ٨٢ على ان تكفل الدولة رعاية الشباب والنشء، وتعمل على اكتشاف مواهبهم وتنمية قدراتهم الثقافية والعلمية والنفسية والبدنية والابداعية وتشجيعهم على العمل التطوعى وتمكينهم من المشاركة فى الحياة العام بالمجتمع[٣٢١].

وينص القرار الوزارى رقم ٣١٣ بتاريخ ٢٠١١/٩/٧ على بعض الايضاحات التى تساعد الإدارة المدرسية فى تنفيذ الانشطة اللاصفية :" من خلال أنه فى حالة عدم وجود تجهيزات ووسائل كافية للانشطة بالمدرسة يجوز بعد الاقتراح من مدير المدرسة وموافقة مجلس الامناء تنفيذ الانشطة تحت اشراف ومسئولية المعلم من خلال بعض الاماكن المتاحة فى البيئة المدرسية المحيطة بالمدرسة كالملاعب والنوادى والمسارح وقصور الثاقفة والمصانع والجامعات بعد الحصول على موافقة مجلس الامناء بالمدرسة واخطار الادارة التعليمية[٣٢٢].

٣ –العلاقة الشكلية بين المدرسة ومنظمات المجتمع المدني:

فعلى الرغم من أن المنظمات تحقق – إلى حد ما – بيئة تشريعية سياسية اجتماعية مناسبة، إلا أن هناك انخفاضا في مستوى أداء المنظمة، فيما يتعلق بالأداء التشريعي والسياسي والاقتصادي، وتحقيق الأهداف العامة للتعليم، واتفاقيات حقوق الطفل وغيرها، وقد يرجع سبب هذا إلى أن الجمعيات – باعتبارها منظمات

غير حكومية – قد تكون بعيدة عن التشريع السياسي أو الحكومي المتعلق بسن القوانين والتدخل في السياسات التعليمية التي تنتهجها الدولة بشكل مباشر، كما أن نسبة كبيرة من هذه المنظمات يقع في النطاق الجغرافي الريفي البعيد عن مراكز صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بالتشريعات التعليمية، إضافة إلى القصور الواضح في الإمكانات على أنواعها كافة (المادية – البشرية – التنظيمية – التخطيطية). كما أن هناك ضعفا في مخرجات هذه المنظمات، خاصة فيما يتعلق بالجانب التعليمي، لا سيما أن نسبة كبيرة من هذه المنظمات لا تخدم القطاع التعليمي المتعلق بالمدارس الحكومية أو مدارس المجتمع، أو قياس أثر المشاريع التعليمية، أو وضع مستويات معيارية لجوانب العملية التعليمية، كما وجد أن هناك قصورا فيما يتعلق بدور هذه المنظمات من جهة التأثير في السياسات التعليمية المتبعة، خصوصا فيما يتعلق بتطوير العملية التعليمية، والمساهمة في تطوير الأداء المهني والأكاديمي للعاملين في التربية والتعليم[٣٢٣].

وتطرح أحد الدراسات صورا أخرى للشراكة بين المدراسة وأصحاب المصالح فى مصر، على النحو الآتى[٣٢٤]:

أ – وزارة التربية والتعليم، التى تعتبر الركن الرئيسي للمشاركة المجتمعية في التعليم، حيث أنها أداة الدولة لإدارة وتنفيذ السياسة التعليمية، وتحكم إدارتها للتعليم التشريعات والقوانين الح اكمة ويتبعها عدة مستويات ادارية ووحدات محلية ترتبط ببعضها من خلال علاقات تنظيمية محددة ومنها المستوى القومي ويتمثل في الوزارة ذاتها والمستوى الإقليمي، ويتمثل في المديريات التعليمية للمناطق أو المحافظات والمستوى المحلي، ويتمثل في الإدارات التعليمية على المس توى المحلي للمدينة والمستوى التنفيذي الإجرائي، ويتمثل في الإدارة المدرسية.

ب – الجامعات ومراكز البحث العلمي، حيث تقوم الجامعات ومراكز البحث العلمي أن تقوم بدور فعال كشريك في العملية التعليمية من خلال تقديمها لبرامج تنمية مهنية للمعلمين يتم فيها تبادل الخبرات بي ن المعلمين وذويهم في المدارس المجاورة، ومناقشة العديد من القضايا المجتمعية أثناء أنشطة المشاركة بين المعلمين وأساتذة الجامعات، وهذا من شأنه كسر جدار العزلة بين المدرسة وما حولها من مدارس ومؤسسات مجتمعية.

ج – الإعلام ، وتعتبر وسائل الإعلام أد اة هامة لتحفيز مؤسسات المجتمع على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية، والتي يمكن أن تكون شريكا فيها عن طريق غرس القيم الثقافية والمعايير الاجتماعية وتعديل القيم والتقاليد القديمة، وتنمية التكامل التربوي القائم بين الأسرة والمدرسة، دعم ا لانشطة التربوية بالمشاركة في إعدادها وإجراءها مما يساعد على نجاح العملية التعليمية.

د – أجهزة الحكم المحلي(محافظة، مركز، حي، قرية)، حيث يشكل نظام الحكم المحلي مطلبا مهما في التنمية، بما يلعبه من أدوار في إحداث التواصل بين الإدارة المركزية على مستوى الحكومة المركزية على مستوى الدولة وكافة قطاعات المجتمع الشعبية في المحافظات والمدن والقرى، وقد تزايد الاهتمام بقضية تطوير الإدارة المحلية في مصر ودعم اللامركزية باعتبارها أولوية من أولويات الإصلاح لتحقي ق التنمية الشاملة، لا سيما في ظل عجز الحكومة المركزية عن الوفاء بكافة احتياجات المجتمع من ناحية، وندرة وسوء استغلال الموارد الطبيعية والبشرية من ناحية أخرى.

هـ – الأندية الرياضية ومراكز الشباب، تلعب الأندية ومراكز الشباب دوراً مهماً في تربية الأبناء، وهو دور لا يقل أهمية عن دور الأسرة والمدرسة في تكوين الشخصية وبنائها بشكل سليم، حيث تقوم بأدوار متعددة سواء ثقافية وتعليمية ورياضية واجتماعية وفنية وغيرها.

و – نقابة المهن التعليمية، من خلال دورها فى تحسين وضع المعلمين ومستواهم اجتماعيا ومهنيا من خلال قيامها بدور الشريك في التعليم له الحق في إبداء الرأي وتشكيل التجديدات والإصلاحات التعليمية.

ز – القطاع الخاص ورجال الأعمال : من خلال إقامة المشروعات والبرامج التعليمية والتنموية، بالإضافة إلى توفير التدريب المناسب والمهارات اللازمة للعمل من خلال الملاءمة بين ما يدرسه الطالب، وبين ما يواجه ويمارسه في الحياة اليومية.

ح – الآباء وأولياء الأمورالجمعيات الأهلية، وتعد العلاقة الايجابية بين المدرسة والاسرة هي عماد البناء التربوي، إذ أن جهد الأسرة مضافا إلى جهد المدرسة يؤدي بالضرورة إلى التكامل لشخصية الطالب، إضافة إلى عقد الأنشطة التي تقوم بها الجمعيات الأهلية فى التوصل إلى حلول عملية لمشكلاتهم، وذلك عن طريق الجهود التطوعية والتنسيق مع الجهود الحكومية.

ورغم ما سبق، الا أن مستوى الشراكة بين المدرسة وأصحاب المصلحة بالمجتمع – كمشاركة أولياء الأمور – تكاد تكون معدومة فى اللجان المدرسية، وأن مجالس الامناء لا تقوم بدورها بدورها فى فى التخطيط لاقتراح الموازنة المالية للمدرسية وتحديد اوجه الصرف ، وان المدرسة لا تستغل امكاناتها وقدرات الاسرة بشكل جيد ، كثرة الالتزامات المهنية للاباء وخوفهم من مطالبهم بجوهد ذاتية وافتقاد بعض المديرين للمهارات القيادية والتربوية التى تتطلبها الشراكة الفعالة بين المدرسة والمجتمع، وضعف قنوات الاتصال بين المدرسة والبيئة المحيطة، وضعف شراكة مؤسسات المجتمع المدنى ونقص الوعى المجتمعى، وغياب المشاركة المدنية والشعبية والوطنية فى رسم السياسة التعليمية وصنع القرار التعليمى[٣٢٥].

٤ – واقع نظم الحوافز والانتاجية بالمدرسة المصرية :

مع حلول عام ١٩٨١م صدر قانون التعليم رقم ١٣٩ وقد تم- تعديل بعض أحكام هذا القانون بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ م، وبموجب قانون التعليم رقم ١٣٩ المذكور أنفاً تم إلغاء جميع القوانين والقرارات والأحكام المنظمة للتعليم المخالفة لأحكامه، ومن ثم يمكن الرجوع للقرارات السابقة عليه مالم تخالف أحكامه ومالم تكن ملغاة بقرارات تالية، حيث يتناول في بابه الخامس دور المعلمين والمعلمات وهو الباب الذي تم إلغاؤه بالمادة رقم - ٤ من القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ م حيث تم إضافة باب سابع لقانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ م بشأن أعضاء هيئة التعليم، وهو ما أطلق عليه لاحقاً قانون الكادر للمعلمين، حيث تم تعديل بعض أحكام هذا القانون بمقتضى القانون رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢ م، وقد صدرت اللائحة التنفيذية لقانون الكادر بق ا رر رئيس مجلس الوزراء رقم ٢٨٤٠ لسنة ٢٠٠٧ م، غير أن هذه اللائحة ألغيت وصدرت لائحة تنفيذية أخرى بمقتضى قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٤٢٨ لسنة ٢٠١٢ م، فضلاً عن تطبيق قانون الخدمة المدنية رقم ٨١ لسنة ٢٠١٦ على المعلمين فيما لم يرد ذكره في القوانين واللوائح التي تنظم عملهم[٣٢٦].

ويشكل إعداد وتنمية قيادات العمل الإداري، والتركيز على الإعداد المتميز لمدير المدرسة أحد أهم الركائز الموجهة لأنشطة الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي(٢٠١٤-٢٠٣٠) ، حيث تهدف الوزارة إلى توفير قيادة مدرسية فاعلة، وإدارة متميزة داعمة للتغيير، قادرة عليه، وموجهة لطاقات العاملين لتحقيق أهداف

المؤسسة، قادرة على استغلال الموارد المتاحة، مع توفير برامج تدريبية لها في مجال الإدارة التعليمية لدعمها، وتفعيل اختيار القيادات المدرسية وفقًا للكفاءة لا الأقدمية، وتدعيم قدرات المعلمين وال قيادات المدرسية من خلال تدريبهم وفق المعايير العالمية، مع وضع حزمة تحفيزية تضمن الاستمرار والتنمية(٣٢٧).

ويعانى المعلمون في مصر يعانون من ضعف الحوافز بكافة أشكاله، والمالية منها بخاصة، كالرواتب، والعلاوة السنوية، وعدم مكافأة المعلمين المتميزين بمكافآت مالية، أو معنوية، أو مهنية، فقد أصبح لزاما على المدرسة أن تبحث في طبيعة عمل الدوافع والاندفاع لدى الفرد، وما إذا كان تصميم الوظيفية يؤدي إلى إشباع حاجاته ورغباته، الأمر الذي يساعد على معرفة تلك الدوافع التي تؤدي إلى الاختلاف في العمل، والأساليب الكامنة من خلفها والحلول الناتجة التي تساعد الإدارة في حل المشكلات التي تواجهها. إضافة إلى أن الحرمان من الحافز يؤدي إلى التأثير على درجة التعاون بين الزملاء في العمل، وزيادة حدة الصراع بينهم، والتأثير على درجة الولاء الوظيفي وعلى درجة الاستقرار داخل المؤسسة(٣٢٨).

وبالتالى، يؤدى ضعف الحوافز والأجور المتدنية يصل– في كثير من الحالات– إلى الحد الذي لا يفي بأبسط متطلبات الحياة، وبخاصة أجور العمل في المؤسسات، إلى الإهمال الوظيفي، وتفشي اليأس والإحباط لدى الكثير من الموظفين، مما ينعكس على نفسيتهم وعلى سلوكهم سلبا، وإلى الاكتئاب والفساد الإداري والمالي الملاحظ في الوقت الحالي.

وقد نص مرسوم القانون رقم ٥١ لسنة ٢٠١١ في مادته ١١ اعتبارا من ٢٠١١/٧/١ تزداد الحوافز المقررة للعاملين المدنيين بالوزارات والمصالح والأجهزة التي لها موازنة خاصة بها والهيئات الخدمية ووحدات الإدارة المحلية أو ما يتقرر لهم من حافز، بحيث لا تقل جملة ما يتقاضاه كل منهم من مكافآت دورية أو سنوية أو حوافز أو مقابل جهود غير عادية أو بدلات أو غير ذلك عن ٢٠٠% من المرتب الأساسي، ولا يدخل في حساب تلك الزيادة أو ما يتقرر من حافز كل من مكافآت جذب العمالة وبدل التفرغ وبدل الإقامة في المناطق النائية وبدل ظروف ومخاطر الوظيفة(٣٢٩).

وتنص المادة الأولى من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ١٠٢٤ لسنة ٢٠١١ بشان تقرير حافز اداء لشاغلى الوظائف التعليمية المنصوص عليها فى الباب السابع من قانون التعليم المشار اليه حافز اداء شهرى بواقع ٧٥ % من المرتب الاساسي بالنسبة لشاغل وظيفة معلم مساعد وما يقابلها ، وبواقع ٥٠ % من المرتب الاسساي أو ما يقابلها ، وبواقع ٢٥% من المرتب الاسساي بالنسبة لشاغالى وظائف معلم أول ومعلم أول (أ) ومعلم خبير وكبير معلمين أو ما يقابلها . كما يسرى ما سبق على جميع من يشغل احدى الوظائف التعليمية وتم الحاقة للعمل فى وظائف الادارة بالمدارس او الادارات التعليمية او المديريات التعليمية والجهات التابعة لها(٣٣٠).

وتشترط المادة الثانية من نفس القرار على ان استحقاق حافز الاداء المنصوص عليه فى المادة الاولى من هذا القرار يتطلب المشاركة فى العمل مشاركة فعلية وبذل جهد متميز لرفع مستوى الاداء ، والا تقل مدة العمل الفعلية خلال الشهر عن ١٨ يوما ، الا يقل تقدير كفاية شاغل الوظيفة عن كفء خلال العام السابق، والا يكون قد يكون شاغل الوظيفة قد اوقف عن العمل او احيل للمحكمة التاديبية او الجنائية والا يكون قد وقع على شاغل الوظيفة جزاء تاديبى بخصم اكثر من خمسة ايام من اجرة خلال الشهر(٣٣١).

ورغم ما سبق يشير الواقع المعاش إلى أن انه يتم تقديم جميع هذه الحوافز للجميع شهريا مع الأجر وعدم تفعيل الشروط السابقة، ومن هنا تفقد وظيفتها كحافز وتحولت الى بدلات تضتف لراتب كجزء ثابت من الاجر الشهرى.

وبتطبيق المرسوم بقانون رقم ٥١ لسنة ٢٠١١ على أجور المعلمين نجد أن: أجور المعلمين تتراوح بين ١٦٠% للمعلم المساعد، و ٢١٠% للمعلم وتزيد حتى ٣١٠% لكبير المعلمين، وبالتالي لا يستفيد من الزيادة المقررة بالمرسوم بقانون سوي المعلم المساعد بنسبة ٤٠% فقط. ثم وافق مجلس الوزراء على صرف حافز أداء للمعلمين يصرف اعتبارا من ٢٠١١/٧/١ بنسبة ٧٥% من الأجر الأساسي للمعلم المساعد، ٥٠% للمعلم، و ٢٥% للمعلم الأول والمعلم الأول (أ) والمعلم الخبير وكبير المعلمين[٣٣٢].

ومن ناحية أخرى، أصدر وزير التربية والتعليم القرار الوزاري رقم ١٣ لسنة ٢٠٢١، بتاريخ ٣ فبراير، لجميع مديريات التربية والتعليم، بشأن الضوابط والقواعد الحاكمة والمنظمة لاستحقاق وصرف حافز الإدارة المدرسية، والمكافأة الإضافية عن امتحانات النقل، وطبقا للقرار الوزاري، وبحكم المادة ٧٩ من قانون التعليم المشار إليه من شاغلي وظائف (مدير مدرسة، وكيل مدرسة)، بحسب الأحوال، حافز شهري نظير إدارة المدرسة بواقع ٢٥٠ جنيه للمدير و١٥٠ جنيه لوكيل المدرسة، ويصرف الحافز الإضافي الشهري للحاصلين على الإجازات المرضية بأجر كامل وكذا إجازات الوضع. كما تمنح مكافأة إضافية لامتحانات النقل لكافة العاملين بوزارة التربية والتعليم وكافة الجهات التابعة لها بالفئات التالية[٣٣٣]:

- درجة كبير المعلمين ١٥٥ جنيه
- درجة معلم خبير ١٤٠ جنيه
- درجة معلم أول أ ١٢٠ جنيه
- درجة معلم أول ٨٥ جنيه
- درجة معلم/ معلم مساعد ٦٥ جنيه

ثانيا: بالنسبة للموظفين المخاطبين بقانون الخدمة المدنية رقم ٨١ لسنة٢٠١٦، وهي:

- الدرجة الممتازة ١٥٥ جنيه
- الدرجة العالية ١٤٠ جنيه
- درجة مدير عام ١٢٠ جنيه
- الدرجة الأولى ٨٥ جنيه
- الدرجة الثانية ٦٥ جنيه
- الدرجة الثالثة ٥٥ جنيه
- الدرجة الرابعة فما دونها ٥٠ جنيه

والمتأمل لهذه الحوافز يجد أنها تمنح لجميع المعلمين على اختلاف درجاتهم ومستوياتهم، بصرف النظر عن الإتقان والجهد في العطاء، وبالتالي فهي لا تعد حوافز بالمعني العلمي، بقدر ما هي زيادة مقنعة تضاف شهريا على رواتب المعلمين دون أي تفرقة بين معلم مجتهد ومعلم آخر يقصر في أداء واجباته، وبالتالي كان من المفروض أن توضع هذه الحوافز بضوابط معينة تقوم على أساس التمييز بين مجموعة العاملين من حيث الكفاءة والجودة في العمل، ومن خلال تطبيق مجموعة من المعايير والمقاييس.

وخلاصة ما سبق أن واقع الإدارة المسؤولة بالمدرسة المصرية بمكوناتها المذكورة عاليه؛ يشير إلي وجود ضعف في القيادة المستدامة بالمدرسة ودرجة تحققها في المدرسة المصرية ؛ فعلى الرغم من الجهود المبذولة في تحسين الأداء بالمدرسة المصرية، ودور القيادات التربوية فى تحسين الأداء على المستوى التنظيمي والجماعي والفردي إلا أنه وجدت العديد من المشكلات وأوجه القصور التي تؤدي إلى عرقلة جهود التحسين وتدني مستواه حيث أثبتت البحوث والدراسات العلمية والوثائق الرسمية أوجه القصور على النحو التالى:

أولا – معوقات إدارية والتي تتضح في النقاط التالية[٣٣٤]:

- ضعف مستوى الرضا الوظيفي الناتج عن كثرة الأعباء والمهام.
- العمل تحت مظلة الروتين واللوائح الجامدة وتداخل التخصصات.
- نقص الكادر الإداري المؤهل لمعاونة مدير المدرسة.
- تضخم أعداد الإداريين الذي انعكس على زيادة معدل الإداريين إلى المعلمين مقارنة بالمعدلات العالمية.
- ندرة وجود وصف وظيفي لجميع الوظائف والمهام، وبالتالي عدم إلمام العاملين لمهامهم ومسئولياتهم وسلطاتهم.
- اختيار القيادات التعليمية على أسلوب الأقدمية، وليس الكفاءة.
- التطبيق الحرفي للوائح والقرارات دون النظر إلى حاجة العمل نفسه.
- تدني القدرة الإدارية لدى بعض مديري المدارس كالقدرة على تقويم أداء المعلمين، وضعف العدالة في توزيع المهام على العاملين لغلبة التقديرات الشخصية أكثر من الموضوعية مما يترتب عليه سوء العلاقات الإنسانية بين الزملاء.

ثانيا – بعض المشكلات الخاصة بجودة الأداء المدرسي(٣٣٥):

- غياب الاهتمام بالتحسين الكيفي للمناهج.
- غياب الأنشطة المدرسية وكيفية تفعيلها.
- غياب التوظيف الأمثل لتكنولوجيا التعليم.
- انفصال مخرجات التعليم العام عن حاجات المجتمع.
- ضعف الإنتاجية والكفاءة التعليمية والقصور في الأداء المدرسي وانخفاض جاذبية المدرسة.
- غياب المحاسبية والشفافية في النظام التعليمي.

ثالثا– بعض مشكلات البنية التنظيمية للمؤسسة التعليمية[٣٣٦]:

- قلة كفاءة البُنى التنظيمية لأجهزة التعليم، وغياب إعادة الهيكلة.
- ضعف تطبيق سياسات المركزية واللامركزية والتوصل إلى صيغة مناسبة بينهما.
- ضعف الاستخدام الأمثل للموارد البشرية بأنواعها.
- ضعف نظم الاتصال والمعلومات واتخاذ القرار.

ولعل ما هو جدير بالذكر أن أوجه القصور السابقة تؤدي إلى ضعف الأداء المدرسي نظراً لافتقاد القيادات المدرسية للمعارف والمهارات والاتجاهات بالدرجة التي تشكل حاجة أساسية للأخذ بمبادئ الإدارة المسؤولة اللازمة لمواكبة المتغيرات الحادثة الآن.

ويشير الواقع إلى ضعف كفاءة مديري المدارس؛ حيث أكدت دراسة إحدى الدراسات إلى افتقارهم للعديد من المهارات الإدارية اللازمة لتطوير الأداء المدرسي كمهارات تفويض السلطة لأعضاء فريق الإدارة المدرسية، والتخطيط للأداء المدرسي، وبناء فرق العمل داخل المدرسة، وتحفيز العاملين ومكافأة الأداء المتميز، وتطوير أداء العاملين، وتوظيف خبراتهم وتجاربهم في تطوير العمل المدرسي وحل مشكلاته، فضلاً عن افتقاد بعضهم للق درة على تقديم أفكار جديدة وعملية لتحسين الأداء المدرسي(٣٣٧).

ومن جانب أخرى أكدت الاستراتيجية على أهمية التركيز على الإصلاح القائم على المدرسة من خلال تطوير إدارة المدرسة ضمن نظام مركزي / لامركزي متوازن، يعزز التنمية المهنية المستدامة والحكم الرشيد والمحاسبة لتوفير بيئة تعليمية داعمة ، وتحقيق التعليم وحقوق الطفل، وهو ما سينتج مواطناً مبتكراً قادراً على المنافسة في مجتمع المعرفة يساهم في التنمية الوطنية، والمدرسة باعتبارها وحدة العمل في النظام التعليمي، يجب الاهتمام بتطويرها؛ فعلى الرغم من هذا الاهتمام ، فقد أكدت التقارير والدراسات أن نظام التعليم في مصر لا يزال مركزيًا ولا يوجد توازن بين المركزية واللامركزية في الإدارة التعليمية، ومن أهم التقارير والدراسات(٣٣٨):

(١) أكدت تقارير التنافسية العالمية (٢٠١٦-٢٠١٩) أن مصر احتلت المرتبة ١٣٨ في جودة إدارة المدارس وحصلت على ٢.٥ من ٧ درجات.

(٢) تؤكد مراقبة الاختيارات التعليمية خلال السنوات العشر الماضية أن العديد من اللوائح الإدارية غير موضوعية وأن نتائج تنفيذها لا تدرس ولا تُقيم ، سواء على العملية التعليمية أو العاملين. وتعزى إلى ما يلي:

- **التعود على المركزية التي أصبحت متجذرة في النظام الإداري المصري. لذلك يجب نشر ثقافة اللامركزية في المؤسسات التعليمية من خلال تأهيل القادة والمعلمين.**
- **الحاجة إلى نظام محاسبة ملائم سواء على مستوى الوزارة أو المديريات أو المدارس.**
- **عدم فاعلية متابعة القرارات المهمة والتأكد من تنفيذها ، بدليل التناقض بين ما يتم الإعلان عنه والممارسات الفعلية.**

ومما سبق، يلاحظ أن دور المديرين كقادة في المدرسة يعوقه اللوائح والتشريعات التي تحدد واجباتهم وسلطاتهم في المدارس والتي تركز على الأنشطة اليومية وأداء المهام الإدارية والتنظيمية، وعدم اهتمامهم بالتطوير المهني الخاص بهم وتحسين مهاراتهم القيادية، وعدم وجود برامج تعليمية رئيسة فعالة، بحيث تشكل هذه القضايا عوامل مقيدة لإنشاء مدارس مستدامة في مصر وتجعل إعداد القادة للمدارس المستدامة عملية معقدة وصعبة. ومن العوامل الأخرى التي تعرقل الفهم سوء فهم مديري المدارس للتنمية المستدامة والتعليم من أجل التنمية المستدامة والمدارس المستدامة ودورهم الشخصي في المساهمة في التغييرات اللازمة لتطوير المدارس المستدامة.

المحور الخامس – الإجراءات المقترحة لتعزيز دور الإدارة المسؤولة فى تحقيق القيادة المدرسية المستدامة فى مصر

يجيب المحور الخامس عن السؤال الرابع، ونصُّه: ما الإجراءات المقترحة لتعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر باستخدام مدخل الإدارة المسؤولة؟. ويمكن عرض هذا المحور على النحو الآتى:

أولا– الإجراءات المقترحة لتعزيز دور الإدارة المسؤولة فى تحقيق القيادة المستدامة للمدرسة المصرية، على النحو الآتى:

أ – إجراءات تعزيز المشاركة في اتخاذ القرارات الأخلاقية بالمدرسة المصرية، ويكون ذلك من خلال:

١– التأكيد على الارتباط بين عملية اتخاذ القرار الأخلاقى فى مصر بالقيادة الأخلاقية بالمدرسة، بحيث تعكس العلاقة بين القيادة المدرسية وأعضاء المجتمع المدرسى، كانعكاس للعلاقة بين القادة التحويلين والتابعين، وقدرة القيادة المدرسية على استخدام سلطاتهم ومصادر قوتهم للتأثير على سلوك التابعين، مع قياد القيادة المدرسية بوضع معايير أخلاقية واضحة، بحيث يتم محاسبة التابعين من اتباع هذه المعايير، وتقديم المكافآت والعقوبات للتأكد من اتباع هذه المعايير.

٢– انتخاب لجان لتمثيل المعلمين والموظفين – مسئولية القيادة المدرسية – بحيث تشارك فى صنع واتخاذ القرارات الأخلاقية بالمدرسة، ذات الصلة بتشكيل ميثاق المدرسة، وخطط التطوير، وخطط العمل السنوية ، والإصلاحات الرئيسية، وبناء ثقافة المدرسة، وخطة تطوير المعلمين والموظفين وتنفيذها ، وتخصيص أجر أداء المعلمين والموظفين ، والميزانية السنوية، وأنظمة السلامة المدرسية.

٣– ضرورة مراعاة القيادة المدرسية لمجموعة من محددات اتخاذ القرار الأخلاقى بالمدرسة، من خلال الإفادة من أراء الخبراء والعلماء المتخصصون فى مجال الإدارة التعليمية والمدرسية، عمليات التخطيط لأتخاذ القرارات الأخلاقية، إضافة إلى الأكاديمية المهنية للمعلمين والنقابات التعليمية، التى تعزز من صنع واتخاذ القرارات الأخلاقية من خلال رسم أحدث إنجازات البحوث التعليمية.

٤– أن تستند القيادة المدرسية إلى ثقافة القيادة التعاونية (التوزيعية)، والمتعلقة بصنع واتخاذ القرارات الأخلاقية والتى تتضمن مجموعة من مسؤوليات مديرى المدارس، كتوفير فرص للموظفين والآباء والأوصياء والطلاب ، للمشاركة الفعالة في قرارات المدرسة.

٥- مراعاة القيادة المدرسية لعدد من المبادئ لاتخاذ قرارات أخلاقية، تشمل: التسامح والصدق والمساءلة والوفاء بالوعود والسعي إلى الكمال والولاء والعدالة والاتساق واحترام الآخرين والمواطنة المسؤولة، بالإضافة إلى انعكاس المعايير الأخلاقية في إدارة المدرسة فى سلوكيات المعلمين والإداريينبما يضمن الشراكة العادلة والمسئولة للعاملين فى اتخاذ القرارات الأخلاقية بالمدرسة.

٦- تعزيز القيادة المدرسية لوظائف المجالس المدرسية ونقابة المعلمين فى إطار اتخاذ القرارات الاخلاقية، من خلال تحديد الاتجاه الواسع والرؤية للمدرسة داخل مجتمع المدرسة؛ الترتيب لتوريد السلع والخدمات والمرافق والمواد والمعدات المطلوبة لتسيير وتشغيل المدرسة؛ وجمع الأموال للأغراض المتعلقة بالمدرسة؛ والتأكد من أن جميع الأموال يتم إنفاقها للأغراض المناسبة المتعلقة بالمدرسة؛ والاخذ بعين الاعتبار أي آراء للمجالس المدرسية ونقابة المعلمين لغرض اتخاذ القرارات الأخلاقية فيما يتعلق

بالمدرسة والطلاب في المدرسة ؛ وتحفيز الاهتمام بشكل عام بالمدرسة في المجتمع الأوسع، إضافة إلى أنه يمكن لمجلس المدرسة تحديد سياسات التعليم ، والإشراف على ميزانية المدرسة.

٧- تأكيد القيادة المدرسية على القيم الأخلاقية للمجتمع المصرى، والمتعلقة بالمسؤوليات الأخلاقية عند اتخاذ القرارات الأخلاقية ذات الصلة بتعلم الطلاب ورفاهية الموظفين وبناء الأمة، بحيث تمتلك القيادة المدرسية المهارات ذات الصلة بتبنى هدف أخلاقي؛ وامتلاكها للمهارات ذات العلاقة بتنمية الأفراد؛ والقدرة على تطوير ثقافة تعليم وتعلم إيجابية في المدرسة، وإقامة الشراكات مع أصحاب المصلحة، وإدارة القضايا الاخلاقية بالمدرسة، والتمتع بأكبر قدر من الاستقلالية في الجوانب المهنية للتعليم والتعلم مقارنة بحوكمة المدرسة، وتطوير القيادة، والقرار المشترك والمشاركة الجماعية فى اتخاذ القرار الأخلاقى.

ب - إجراءات تعزيز الشعور بالمساءلة بالمدرسة المصرية، ويكون ذلك من خلال:

١- قيام القيادة المدرسية بمجموعة من التدابير للمساءلة بالمدرسة المصرية، تشمل: الإمتثال لقواعد ولوائح إدارة المدرسة، وتقديم التقارير إلى السلطات الإشرافية على المدرسة، وربط المكافآت والعقوبات بالنتائج المتوقعة، بحيث تتضمن جوانب مساءلة المدرسة، تقديم إرشادات لاستخدام نتائج تقييمات الطلاب، وتحليل تحليل أداء المدرسة والطالب، وتحديد درجة المساءلة المالية على المستويات المركزية والإقليمية والمحلية والمدرسية.

٢- قيام القيادة المدرسية بتوفير لوحة إعلانات عامة إما في المدرسة أو عبر شبكات التواصل الاجتماعى لتوزيع المعلومات ذات الصلة، كما يمكن أن تستضيف الإدارة التعليمية والمديرية التعليمية مكتبًا يتلقى شكاوى أولياء الأمور بشأن المدارس.

٣- قيام المديريات التعليمية بالمحافظات بتخصيص خط ساخن لتمكين الوالدين للإبلاغ عن شكاوى المدارس إلى لجنة التعليم في المديرات التعليمية، حيث تؤدي الشكاوى التي تم التحقق منها إلى التفتيش والعقوبات المحتملة على المدرسة، بحيث يتيح توفر هذه القنوات العامة للآباء والمجتمع ممارسة سلطة المراقبة وتقديم ملاحظات حول أداء المدرسة.

٤- أن تقوم مديرية التربية والتعليم بالمحافظة بتحليل نتائج تقييم الطلاب الموحدة على مستوى المحافظة، ونشر الإحصاءات التعليمية على مستوى المدينة، مثل معدل التخرج، مع اتاحة نتائج التحليل التفصيلي للآباء وعامة الافراد بالمجتمع.

٥- تفعيل دور أجهزة التفتيش والمتابعة والتوجية التربوي، كوحدات مسؤولة بشكل أساسي عن فحص تنفيذ اللوائح والسياسات التعليمية على مستوى المدرسة.

٦- تطوير أدوار وحدات الجودة تجاة تعزيز المساءلة بالمدارس، بحيث تتضمن عدة مكونات:

- التقييمات الذاتية للمدرسة وعمليات التفتيش الخارجية على المدرسة، بحيث يفرض على جميع المدارس المشاركة في برامج مدتها ثلاث سنوات من التقييم الذاتي من أجل تطوير وتنفيذ وإعداد تقارير حول الأهداف على مستوى المدرسة بحيث تضع المدارس خطط تطوير المدرسة، وتحدد أهداف التحسين، والتى تختتم باصدار المدارس تقارير سنوية للمجتمع المدرسي تلخص نتائج التقييم الذاتي، المعروف باسم تقارير المدرسة.

- استكمال عملية التقييم الذاتي، بحيث تقوم الادارة التعليمية، بإجراء تنفيذ عمليات المراجعة الخارجية للمدرسة، من قبل فرق مكونة من ثلاثة إلى أربعة أعضاء من أقسام الجودة بالمديريات والإدارات التعليمية، ومعلم ممارس واحد بالمدرسة. كما يُطلب من المدارس إتاحة تقارير المراجعة للآباء والأعضاء الآخرين في المجتمع المدرسي بتنفيذ عمليات المراجعة الخارجية للمدرسة، على أن يتم اختيار المدارس بشكل عام عشوائياً من أجل تنفيذ عمليات المراجعة الخارجية للمدرسة ويتم إخطارها قبل ثلاثة أشهر على الأقل.
- تساعد وحدات التطوير والجودة بالادارات التعليمية المدارس في تنفيذ استراتيجيات التحسين بناءً على نتائج عمليات المراجعة الخارجية للمدرسة، من خلال ملاحظات مخصصة للتحسين بناءً على سياق كل مدرسة والمجالات ذات الأولوية اعتمادًا على حجمها واحتياجاتها.

٧- يُطلب من المدارس تدقيق نفسها في نهاية كل عام دراسي، بحيث تخصص القيادة المدرسية الأسبوع الأخير من العام الدراسي والأسبوع الأول من عطلة نهاية العام لجمع الأدلة اللازمة لتقرير نموذج التميز المدرسى SEM، والذى يتطلب دليلًا على ما يلي:

- مدخل سليم ومتكامل للتحسين المنتظم والمستمر لجميع معايير الجودة التي يحددها النموذج.
- نشر منهجي للنهج ودرجة التنفيذ.
- تقييم ومراجعة منتظمة للنُهج ونشرها ، بناءً على رصد وتحليل النتائج المحققة والأنشطة الجارية.
- تحديد وترتيب الأولويات والتخطيط وتنفيذ أنشطة التحسين.
- مجموعة من أهداف الأداء المناسبة والصعبة.
- التحسين المستمر للنتائج على مدى ثلاث إلى خمس سنوات.
- قياس الأداء مقارنة بالمدارس المماثلة.
- تحديد أسباب النتائج الجيدة أو السيئة.

٨- أن تشتمل خطط تحسين المدرسة على خطة استراتيجية للمدرسة مدتها أربع سنوات وخطة تنفيذ سنوية، حيث يقوم إطار العمل بتقييم التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف وغايات التحسين باستخدام التقييم الذاتي للمدرسة والمراجعات الخارجية؛ وتقديم تقارير إلى المجتمع المدرسى عن التقدم المحرز في مؤشرات الأداء الأساسية.

٩– أن يحدد المعيار المهني للمديرين فى مصر دور المدير فى إطار المساءلة المدرسية، من خلال سلسلة من الأقل إلى الأكثر تعقيدًا، بحيث يتمثل الدور الرئيس للمديرين فى التاثير الإيجابي على تعلم الطلاب، مع توسيع أدوارهم ومسؤولياتهم المدرسية، لتتضمن:

- قيادة التدريس والتعلم وتحسينه في المدرسة من خلال ثقافة تعاونية للتخطيط والمراقبة والمراجعة.
- تطوير أنفسهم والآخرين من خلال بناء قدراتهم الخاصة وقدرات المعلمين الآخرين، وهذا يشمل دعم التعلم المستمر، وتوفير التغذية الراجعة وتمكين الجميع من التحسين.
- قيادة التحسين والابتكار والتغيير لتنفيذ رؤية المدرسة وخطتها الاستراتيجية.
- قيادة إدارة المدرسة بما في ذلك إدارة الموارد البشرية والمادية والمالية بشكل فعال ، وضمان الحكم الرشيد وتلبية متطلبات المساءلة.

- **الانخراط والعمل مع المجتمع، وتطوير شراكات إيجابية مع الطلاب والأسر ومقدمي الرعاية والمجتمع المدرسي الأوسع.**

١٠- ضرورة استخدام المراجعة الذاتية للمدرسة، كأحد الأمثلة اللامركزية للإشراف المدرسي، حيث يُطلب من المدارس أن يكون لديها خطة استراتيجية مدرسية، تصف فيها المدارس خططها التعليمية وأولوياتها ضمن الإرشادات الحكومية، والإبلاغ عن تقدم المدرسة سنويًا في خطة التنفيذ السنوية والتقرير السنوي إلى المجتمع، بحيث يُطلب من المدارس – في التقارير السنوية – جمع وتحليل ثلاثة أنواع من البيانات: البيانات التي تحدد المعيار الحالي لإنجاز الطلاب، بحيث يتم تقييم كل من المعلم وتقييمه خارجيًا؛ بيانات عن العوامل التي تؤثر بشكل مباشر على تحصيل الطلاب، مثل: حضور الطلاب، رأي الموظفين، تخصيص الوقت لمجالات المناهج الدراسية؛ والبيانات التي تقيس الجوانب التي يمكن اعتبارها شروطًا مسبقة لتعلم الطلاب، مثل: غياب الموظفين ورأي الوالدين.

ج – إجراءات تعزيز التعاون والشراكة بين المدرسة المصرية وأصحاب المصلحة بالمجتمع، ويكون ذلك من خلال:

١- هناك مجموعة واسعة من الأساليب للشراكات بين المدرسة والمنظمات بالمجتمع، حيث تقدم الشراكات مجموعة من الأنشطة للطلاب من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية، بما في ذلك مشاريع التعلم في العالم الحقيقي، وبرامج التوجيه، وأيام التذوق الوظيفي، والمسابقات والأحداث، وورش عمل التطوير المهني للمعلمين. يمكن أن تتراوح الشراكات من المدارس الفردية التي تعمل مع صاحب عمل محلي ، إلى النظم البيئية للتنمية الاقتصادية الإقليمية التي تشمل العديد من المدارس وشركاء الصناعة. كما يسهل الوسطاء الشراكات في النظام البيئي التعليمي، ويشملون منظمات مثل الاتحادات الصناعية والجامعات والمنظمات غير الهادفة للربح والإدارات الحكومية.

٢- قيام الادارة التعليمية بتشجيع الأنظمة المدرسية على تحديد فريق قيادة الشراكة للإشراف على العمل المدرسى وتنسيقه لممارسات الشراكة مع العائلات وأصحاب المصالح بالمجتمع، بحيث تتمثل مهامه فى:

- **مراجعة أو تطوير سياسة الشراكة بين الأسرة والمدرسة.**
- **كتابة خطة عمل سنوية للشراكات.**
- **توفير مواد مرجعية لمساعدة المدارس في برامج الشراكة.**
- **إنشاء مركز لتبادل المعلومات حول أفضل الممارسات ونتائج البحوث.**
- **عقد مؤتمرات على مستوى الادارات والمديريات التعليمية لتشجيع تبادل الممارسات الجيدة والحلول للتحديات في تنفيذ برامج الشراكة.**
- **العمل مع الجامعات لإعداد معلمين جدد لإجراء شراكات فعالة.**
- **النظر في القدرة على تطوير والحفاظ على الشراكات عند النظر في تعيين موظفي القيادة المدرسية.**
- **الاحتفال والاعتراف بالشراكات الممتازة في المدارس ، على سبيل المثال من خلال الجوائز.**
- **تحديد ميزانية لأنشطة الشراكة في المدارس.**
- **توفير التدريب عبر المدارس لمديري المدارس والمعلمين والأسر لزيادة مهارات الشراكة لديهم.**
- **نشر أنشطة الشراكة بين الأسرة والمدرسة في وسائل الإعلام.**

- العمل مع قطاع الأعمال والصناعة لوضع سياسات إجازة مرنة حتى يتمكن الآباء من حضور الأنشطة في مدارس أطفالهم.
- الدعم والتشاور بانتظام مع مجموعات الوالدين على مستوى النظام.
- السعي لتقدير مدخلات الأسر.
- الحفاظ على التواصل والاستدامة.

٣– تتحدد ملامح الشراكات والتعاون بين المدرسة وأصحاب المصلحة بالمجتمع على النحو الآتى:

- زيادة انخراط الطلاب ومشاركتهم في التعلم المرتبط بوظائف المستقبل، من خلال توفير فرص تعليمية ثرية تثير فضول الطلاب وتثير المشاعر وتعطي هدفًا وملاءمة للتعلم المدرسي، وزيادة مشاركة الطلاب في المواد الدراسية المرتبطة بالشراكة.
- بناء وعي الطلاب وتطلعاتهم لمجموعة واسعة من الوظائف الجديدة والناشئة، بما في ذلك وظائف STEM، من خلال تعريض الطلاب لمهن جديدة وناشئة لن يتمكنوا من الوصول إليها في بيئة المنزل أو المدرسة، وإزالة الغموض عن عالم العمل وتحدي الافتراضات السلبية حول مهن وصناعات معينة، وتوضيح الروابط بين المؤهلات والمهن.
- تطوير قدرات "العمل المستقبلى" للطلاب ذات الصلة بالمهن الحالية والناشئة، التعاون وحل المشكلات، ومهارات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات ، ومهارات القراءة والكتابة الرقمية، وعقليات ريادة الأعمال ، ومهارات التعلم مدى الحياة، من خلال توفير الفرص للطلاب لاختبار وتطبيق المهارات التقنية والقدرات الأوسع لسياقات العالم الحقيقي دعم المعلمين لتطوير هذه المهارات بأنفسهم.
- دعم الطلاب للانتقال من المدرسة إلى عالم العمل وتطوير مهارات التوظيف والاستعداد للعمل، من خلال بناء فهم الطلاب لسوق العمل الحالي، وبناء فهم الطلاب لتوقعات الصناعة والمهارات اللازمة للنجاح في مكان العمل.
- بناء قدرات القيادة المدرسية والمعلمين، من خلال مشاركة المعرفة من عالم الأعمال لدعم القيادة المدرسية و وعي المعلمين وفهمهم للتقنيات الرقمية الجديدة والمعرفة ذات الصلة بالصناعة، ودعم المعلمين لتوفير التعلم الابتكارى.

٤– قيام المديريات التعليمية بعقد بروتوكولات تعاون بينها وبين أصحاب المصالح بالمجتمع على تلبية احتياجات المدارس من خلال عدة طرق، على النحو الآتى:

- توفير برامج التدريب والتطوير المهني للموظفين، من خلال الشراكات فى المنح التدريبية والتلمذة الصناعية والتوظيف، وورش عمل للتطوير المهني ذات صلة بالوظائف وتدريب خاص بالمهارات، وتوقعات أصحاب العمل.
- تقديم الفرص للطلاب للمشاركة في المساعي الإبداعية مثل السيرك والمسرح المادي والإنتاج الموسيقي، وشملت البرامج الأخرى المدارس والمجتمعات التي تعمل معًا في المهرجانات الأدبية الثقافية، مما يتيح فرصًا للطلاب لتشكيل فرق موسيقية وتقديم عروض للجمهور خارج المدرسة.

- **تمويل مجموعة واسعة من البرامج وتسهيلها بنشاط من قبل الحكومة أو المنظمات شبه الحكومية، للبرامج المهنية أو برامج توظيف؛ ومشاريع التنمية المجتمعية المصممة لتعزيز قدرة المجتمعات على الاستجابة للقضايا المحلية ؛ ومبادرات الصحة والتنمية المبكرة.**
- **تطوير المدارس وشركاؤها برامج حول الرفاهية والإسعافات الأولية والصحة العقلية والبلطجة وتعاطي المخدرات والتدريب على الأنشطة الرياضية أو الترفيهية.**
- **تطوير العديد من الشراكات البيئية برامج تعليمية من خلال الشراكات مع المجالس المحلية والمجموعات البيئية وشركات البستنة، بحيث تتضمن رحلات ميدانية إلى مستجمعات المياه المحلية أو أراضي المستنقعات لمراقبة الحياة البرية أو التي شيدت مرافق للمساعدة في استدامة نباتات أو حيوانات معينة.**
- **مشاركة الطلاب في تعلم الخدمة، من خلال مشاريع مع المقيمين في رعاية المسنين، والتدريس للطلاب الوافدين حديثًا، وتجميع الأموال للفئات المحرومة، ومساعدة من هم فى حاجة للنقل والدعم الاجتماعي.**
- **إفادة الطلاب بخبرات التعامل مع الطلاب المعرضين للخطر والضعفاء، من خلال العمل مع الأطفال المعرضين للخطر على تطوير مجموعة من البرامج، بما في ذلك خدمات دعم الطفل والأسرة، واستشارات العلاقات، وبرامج الأبوة والأمومة، وعمل الشباب.**
- **تقديم بعض الشراكات نماذج إيجابية للطلاب برامج التوجيه التربوى، لمساعدة الأصدقاء من الطلاب في تعليمهم القراءة والكتابة، اضافة الى دخول بعض الجامعات في شراكات مع المدارس لتقديم فرص توجيه فردية للطلاب.**

٥- **اهتمام القيادة المدرسية بتشكيل لجنة التعاون بين المنزل والمدرسة للتعاون بين المنزل والمدرسة، لتعزيز الجهود المستمرة للتعاون بين المنزل والمدرسة في المنطقة، وزيادة عدد طلبات تمويل الأنشطة المدرسية ، وبحيث يتم تضمين موشر "الروابط المدرسية مع أولياء الأمور والمجتمع" كأحد مؤشرات مساءلة الأداء للمدارس.**

٦- **الإفادة من أهم أوجه التعاون بين المدرسة وأصحاب المصلحة المجتمع، ما يلى:**

- **قيام وزارة التربية والتعليمة باصدار مبادئ توجيهية خاصة بإنشاء لجان الآباء في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية، بحيث يتم تحديد ثلاث واجبات رئيسة للجنة الآباء، وهى: المشاركة في إدارة المدرسة ، وتقديم اقتراحات بشأن خطط العمل بالمدرسة واتخاذ القرارات المهمة، خاصة فيما يتعلق بالمسائل ذات الأهمية الحيوية للطلاب وأولياء الأمور، والإشراف على الأنشطة المدرسية وفعاليات لمساعدة المدارس على تحسين عملها، ودعم التعليم المدرسي من خلال تنسيق موارد إضافية وخبرات من أولياء الأمور للبرامج والأنشطة المدرسية، ومشاركة الأفكار الصحيحة والمهارات العملية في تعليم الأطفال بين أولياء الأمور.**
- **تقديم المدارس برامج التدريب الذي طورته المدرسة للآباء، وهو ما يطلق عليه المدرسة الأبوية، ومن خلالها يمكن للوالدين اكتساب المعرفة والمهارات حول تطوير العلاقة بين الآباء وأبنائهم،**

ويتمثل الهدف الرئيس للبرنامج في تحسين معرفة الآباء ومهاراتهم في مجال تربية الأطفال، وتعزيز التفاهم المتبادل بين الآباء والمعلمين ، وتقوية التعاون بين المدارس وأولياء الأمور.

- إتاحة برامج الدراسات المحلية، من قبل المدرسة والذي يركز على المجتمع المحلي للطلاب ، وهو برنامج تعليمي شامل قائم على المشاريع، يتعلم الطلاب من خلاله استخدام المعرفة المتكاملة من مجالات متعددة (مثل التاريخ والجغرافيا والعلوم السياسية والاقتصاد والإحصاء وما إلى ذلك) لفهم الأحداث التاريخية والاجتماعية و الوضع الاقتصادي الراهن، وتحديد أكثر القضايا صعوبة التي تواجه المجتمع المحلي اليوم، حيث يتمثل الهدف من برنامج الدراسات المحلية تعزيز عاطفة الطلاب تجاه المجتمع المحلي والشعور بالمسؤولية الاجتماعية.
- قيام المدرسة بمشاركة موارد المدرسة لسكان المجتمع المحلى بعد انتهاء الدوام المدرسي في أيام الأسبوع وكذلك في عطلات نهاية الأسبوع والعطلات المدرسية، مثل: المكتبات المدرسية والملاعب والمرافق الرياضية والموارد البشرية كمدربين أو أولياء أمور.
- تقديم مجموعة متنوعة من الأحداث المفتوحة (اليوم المفتوح للمدرسة)، لتزويد الأطفال (بعضهم قد يكون طلابًا في المستقبل في المدرسة) وأولياء أمورهم وكذلك أعضاء المجتمع المهتمين بالوضع الراهن للمدرسة وتطورها المستقبلي بفرصة لمعرفة ماذا يشبه اليوم المدرسي النموذجي هناك من خلال القيام بجولة حول الحرم الجامعي، ومشاهدة تعليمات الفصل وعملية تعلم الطلاب في مختبرات العلوم، وتجربة الأنشطة الرياضية واللاصفية. تم استخدام اليوم المفتوح للمدرسة لأول مرة كمصطلح من قبل ممارسى القيادة المدرسية في أواخر الثمانينيات، عندما تم تشجيع المدارس على إقامة علاقات أوثق مع أولياء الأمور والمجتمعات المحلية أكثر من أى وقت مضى.
- قيام القيادة المدرسية بعقد شراكات بين المدرسة والجامعات،من خلال آليات تعاونية قائمة على المشروعات بين جامعة ومدرسة ابتدائية أو ثانوية بحيث يمكن للطرفين الاستفادة منها، ومع ذلك، فإنها تختلف عادة من حالة إلى أخرى، مثل الدعم من مدرسة إلى مدرسة، من خلال مشاركة أشكال مختلفة من الموارد التعليمية ، مثل المرافق المدرسية والموارد البشرية والخبرات.
- قيام المديريات التعليمية بالمحافظات بإنشاء تجمع (أولياء الأمور والمجتمع لدعم المدارس) ، بحيث يعد مجلس استشاري ، من قبل المديريات التعليمية، حيث يقدم المشورة للادارات التعليمية والمدارس، بشأن الطرق التي يمكن من خلالها تعزيز التعاون بين المدرسة والمنزل والمجتمع، كما يمكن من خلاله مشاركة أفضل الممارسات في تعزيز الجهود التعاونية، مما يشجع الآباء والمجتمع على العمل والتعلم بشكل أفضل، من خلال دعم اتحادًا للآباء والمعلمين أو مجموعات دعم أولياء الأمور.

٧– د – إجراءات تعزيز نظم الحوافز والإنتاجية بالمدرسة المصرية، ويكون ذلك من خلال:

١- استخدام حزمة تعويضات للمعلمين، بحيث تشمل الحوافز المالية، في الغالب على نظام يحصل بموجبه المعلمون على مكافأة أو زيادة في الراتب أو ما شابه ذلك في حالة تجاوز أداؤهم بعض المعايير المحددة، والتى يمكن الحكم عليها من خلال: درجات اختبار الطالب ؛ تقييمات المدراء وغيرهم من الموظفين الإداريين أو كلاهما.

٢– تلتزم وزارة التربية والتعليم بتقديم حوافز للمعلمين المعينين حديثًا وقادة المدارس في المدارس الريفية والنائية ، بحيث يستهدف حافز التوظيف المعلمين في بداية حياتهم المهنية، حيث يوصف الحافز في التعليم الريفي والبعيد، مخطط للعمل، يُعرض على المعلمين المعينين حديثًا وقادة المدارس في المدارس الريفية والنائية كتجربة لمدة عشرة أسابيع قبل تأكيد تعيينهم الدائم. هذا إلى جانب حوافز المسار السريع – كشكل مختلف عن حوافز التوظيف بالمدارس الريفية، حيث تختص بتشجيع المسارات البديلة في التدريس، والتي يشار إليها أحيانًا باسم "المسار السريع"، فى المدارس التي يُنظر إليها على أنها أكثر صعوبة في توظيف الموظفين، وهى مدارس ذات تنوع اجتماعي واقتصادي وثقافي ولغوي منخفض، والتى تقع غالبًا في مناطق حضرية ذات كثافة سكانية عالية، بحيث يحصل المعلمون المدربون لمدة أربع سنوات على زيادة في الراتب بعد الانتهاء من اثني عشر شهرًا من الخدمة المرضية، وبحيث تعتمد الزيادات بعد ذلك على طول الخدمة والأداء المرضي والتطوير المهني المستمر (CPD)، وبحيث تأخذ مستويات الأجور لكل جدول من جداول الرواتب على مستوى الدولة، مزيجا من النقود والمزايا، كشراء أجهزة الكمبيوتر المحمولة المتعلقة بالعمل وأجهزة iPad منعدمة الضريبة.

٣– قيام مديريات التربية والتعليم بالمحافظات بتبنى مدخل "الإدارة المدرسية المجمعة" أو ما يسمى "تحالفات مدرسية بين المدارس عالية الأداء ومنخفضة الأداء"، للمدارس ذات الأداء المنخفض من خلال إقرانها بالمدارس عالية الأداء؛ من خلال تعزيز إنشاء مجموعات التعليم بين المدارس عالية الأداء والمنخفضة الأداء في نفس الإدارة التعليمية أو في إدارة تعليمية أخرى داخل المحافظة، أو محافظات أخرى داخل الاقليم التابعة له المحافظة.

٤– قيام وزارة التربية والتعليم بطرح مبادئ توجيهية بشأن التعزيز القوي لإصلاح مناهج تعليم المعلمين ، من خلال القيام بالاجراءات التالية:

- **اتخاذ تدابير فعالة لجذب وتحفيز المعلمين ذوي الكفاءة العالية للقيام بمهام التدريس في البرامج التعليمية.**
- **تجنيد معلمين مشهورين من رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية كمعلمين بدوام جزئي لتعليم المعلمين الذين يحضرون مناهج التدريبات ، وهو ما يمثل ٢٠٪ على الأقل من معلمي الدورات التعليمية.**
- **تشكيل آلية يقوم بموجبها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومعلمو المدارس الابتدائية والثانوية بتوجيه الطلاب المسجلين في مؤسسات تدريب المعلمين وتنفيذ نظام التدريس المزدوج.**
- **قيام مديريات التربية والتعليم بالمحافظات، باصدار دليل ارشادى، حول تعميق إصلاح نموذج التدريب للمعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية وتحسين جودة التدريبات بشكل شامل، إضافة إلى إرشادات لتعزيز إدارة التدريب للمعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية، من خلال تحفيز المعلمين على المشاركة في التدريبات، بحيث يتم اعتبار اعتمادات التدريب كشرط أساسي لتسجيل مؤهلات المعلمين وتقييمات المعلمين والتعيينات الوظيفية (المسمى الوظيفي).**

٥– أن تقوم مديرية التربية والتعليم بكل محافظة، بمجموعة من الاجراءات الخاصة بنظام الترقيات للمعلمين ، تتضمن:

- تحديد العدد المحدد للترقيات المتاحة لكل رتبة في كل منطقة تعليمية، ويتم إبلاغ المعلمين بهذه الأرقام من قبل مسؤولي التعليم بالمنطقة.
- يتم اعتبار جميع المعلمين الذين استوفوا الحد الأدنى من الشروط للترقيات في الرتبة بعد التقييمات السنوية في نهاية كل عام دراسي.
- تتضمن التقييمات السنوية لأداء المعلم أبعادًا متعددة لأداء المعلمين، مجمعة في أربع فئات: ١) درجات اختبار الطالب، ٢) أخلاقيات العمل والموقف، ٣) الإعداد (خطط الدروس، الواجبات المنزلية، إعداد التقارير، و ٤) حضور المعلم.
- يتم استخدام نظام النقاط، إضافة إلى اعتماد لجنة التقييم على المعلومات المستمدة من التقييمات المستندة إلى الملاحظة الصفية المباشرة ، وتقييمات ٣ من قبل مدرسين آخرين في المدرسة (مراجعة الزملاء)، واستبيانات من الطلاب، وبيانات عن درجات اختبار الطلاب، والتقارير الرئيسية عن حضور المعلم وإعداده وسلوكه.
- بمجرد الاتفاق على الدرجات النهائية داخل اللجنة، ومن ثم تقدم لجنة المنطقة المسؤولة عن التقييمات أيضًا توصيات بشأن من يجب ترقيته كل عام وفقًا للموافقة النهائية من قبل مكتب التعليم بالمقاطعة.

٦- توفير قنوات الترقية للمعلمين من خلال توفير فرص للتطوير المهني، وصقل أنظمة ترتيب المعلمين، وتوسيع الفرص المهنية للمعلمين، فرص التدريب في الخارج ، والحوافز النقدية لمديري رياض الأطفال وكبار المعلمين لتعزيز جودة القطاع التعليمى، وإتاحة برامج لتنمية المهارات القيادية، وتقديم أفضل الممارسات للمعلمين، وتسهيل الوصول إلى فرص التطوير المهني، وممارسة الإدارة الديمقراطية، وهو ما يتأتى إلا من خلال إتاحة الفرص للمعلمين فى المعلمين الحق فى تقديم الآراء والاقتراحات حول العمل التربوي والتعليمي والإداري للمدارس والمشاركة في الإدارة الديمقراطية للمدارس من خلال مؤتمرات المعلمين والموظفين، ووضع خطة رئيسية للجوائز، بحيث يتم تقديم هذه الجوائز سنويًا إلى المدارس من قبل وزير التعليم في ندوة خطة العمل بوزارة التربية والتعليم، وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والأكاديمية المهنية للمعلمين، وكبار مسؤولى الوزارة.

ثانيا – الإجراءات الداعمة دور الإدارة المسؤولة فى تحقيق القيادة المستدامة للمدرسة المصرية، ويكون ذلك من خلال:

١ – دعم الكيانات القانونية الداعمة للمدرسة، كمجالس النواب ومجلس الشيوخ، من خلال دورهم فى صياغ الدستور وقانون التعليم لإدارة ومراقبة إجراءات وتطبيقات صنع السياسة التعليمية الداعمة لاتخاذ القرار الأخلاقى بالمستوى الإجرائى للإدارة المدرسية.

٢ – التأكيد على دور وسائل الإعلام بالمجتمع المصرى فى التاثير على صنع واتخاذ القرار الأخلاقى، خاصة فيما يتعلق بالأحداث الكبيرة، من خلال دوره فى توجيه الجمهور لمناقشة هذه القضايا، وممارسة الضغط على الحكومات، بغرض تعديل السياسات الحالية وصياغة وتنفيذ سياسات جديدة داعمة للقيادة المدرسية فى دورها نحو اتخاذ القرارات الأخلاقية.

٣ – تعديل التشريعات والقوانين، بحيث تتضمن مسئوليات القيادة المدرسية فى مصر، عدة مجالات على النحو الآتي:

- مجال التوجيه الاستراتيجي، بحيث يخطط المدراء لمستقبل المدرسة، من خلال ضمان مشاركة مجتمع المدرسة في العملية التعليمية، ودمج استراتيجيات لجوانب السياسة ذات الصلة بالبيئة الاجتماعية والتعليمية والسياسية عند التخطيط لعمليات التحسين المدرسى.
- مجال التعلم والتدريس والمناهج، من خلال قيم القيادة المدرسية بالتنسيق لتحقيق الاتساق والترابط بين المناهج والتدريس والتعلم، جنبًا إلى جنب مع مجتمعات مدرستهم ، يتأكدون من أن جميع الطلاب يختبرون منهجًا واسعًا ومتوازنًا وملائمًا من خلال الأنشطة المنهجية وغير المنهجية الرسمية وغير الرسمية.
- مجال النمو المهني للمعلمين وتطورهم، بحيث يقوم مدراء المدارس بتعزيز التطوير المهني والوظيفي المستمر للمعلمين، وتبادل المعرفة المهنية الحديثة والممارسات المستنيرة التي تهدف إلى استيعاب الاحتياجات المتنوعة للطلاب ضمن التزام عام بتحسين الطلاب والمدرسة.
- مجال إدارة موارد الموظفين، بحيث يشيع المديرون روحًا جماعية لإدارة الفريق تركز على استخدام الموارد البشرية والمادية والمالية بكفاءة لتحقيق أهداف تحسين المدرسة وإنجاز الطلاب.
- مجال ضمان الجودة والمساءلة، من خلال تبنى مديرو المدارس أنظمة لضمان الجودة والمساءلة بالتنسيق مع مجتمعاتهم المدرسية التي تقدم ملاحظات للطلاب والمعلمين وغيرهم بهدف تأمين تحسين المدرسة.
- مجال الاتصالات الخارجية، من خلال قيام المدراء ببناء الروابط بين المدرسة والمجتمعات المحلية والوطنية والعالمية.

٤ – تبنى الحكومة المصرية متمثلة فى وزارة التربية والتعليم، لترتيبات مساءلة مرنة، فبدلاً من استخدام المساءلة كآلية لتوزيع العقوبات والمكافآت، تستخدم بيانات الأداء كأساس للقرارات المتعلقة باستراتيجيات التدخل والدعم للمدارس وقادتها، بحيث تشمل:

- التدريب.
- التوجيه.
- إداريين خبراء.
- استشارين خبراء.
- ترتيبات الشراكة مع مقدمي الخدمات للعمل على تنفيذ مشاريع التحسين .
- الترتيبات التعاونية بين المدارس.
- إعارة مديري المدارس ذات الأداء العالي إلى المدارس ذات الأداء المنخفض.

٥ – قيام وزارة التربية والتعليم بوضع سياسات للشراكات الوطنية بين المدارس والصناعة؛ مثل إنشاء المائدة المستديرة لاتصالات قطاع الأعمال والمدارس، بحيث تمثل قاعدة تحدد اتجاهات السياسة الوطنية للشراكات بين المدارس والصناعة، بحيث تتيح الوزارة البرامج التعليمية المرتبطة بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات على مستوى المدرسة، من خلال تسجيلها على منصات الكترونية تربط الطلاب والمدرسين وأولياء الأمور ببرامج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات المتاحة محليًا.

٦ – قيام المنظمات المجتمعية والحكومية والتجارية باقامة شراكات تعليمية مع المدارس، من خلال اللجان الاستشارية المدرسية أو لجان إدارة المدرسة أو الخريجين أو مجموعات دعم أولياء الأمور، من اجل تقديم الدعم اللازم لتعلم المعلمين والطلاب، كما يشمل ذلك العمل مع الجامعات، ومعاهد الفنون التطبيقية ، والمنظمات التطوعية، والمنظمات الصحية والدينية، والمؤسسات الترفيهية والثقافية، ووسائل الإعلام والمنظمات السياسية، إضافة إلى مشاريع شراكة مع مؤسسات ومنظمات خارجية.

٧ – قيام مجلس الدولة بطرح مبادئ توجيهية بشأن تطبيق الأجور على أساس الأداء في مدارس التعليم الإلزامي في مصر، من خلال إفساح المجال للدور التحفيزي والتوجيهي للأجور القائمة على الأداء، وتوزيع الدخل ، وفقًا لنتائج التقييم، بحيث يتلقى المعلمون رواتب أكثر مقابل المزيد من العمل ومكافآت ممتازة للأداء الممتاز، لا سيما المعلمين الذين حققوا إنجازات أدائية بارزة.

٨ – التعاون بين وزارة التربية والتعليم ووزارة المالية ووزارة الصحة والشئون الاجتماعية ، لتعزيز التبادل الوظيفي والتناوب اللاحق لمدراء ومعلمي مدارس التعليم الإلزامي داخل المحافظات، ووضع خطة لعمل المعلمين في الريف، من خلال الاجراءات التالية:

- **تحقيق الأداء المتوازن بين المدارس في نفس المحافظة أو الإدارة التعليمية، بحيث تطرح هذه السياسة النظام الذي يتناوب فيه المدراء والمعلمون على الخدمة في مدارس أخرى.**
- **إنشاء وتحسين آلية الحوافز والضمانات المرتبطة بالنظام، والتى من شأنها تحفيز المديرين والمعلمين عن طريق الألقاب المهنية وأنشطة اختيار أنظمة التميز والترقيات والرعاية الاجتماعية والعلاجات.**
- **توسيع القنوات التكميلية للمعلمين الريفيين ، وتشجيع الشباب على الخدمة في المدارس الريفية ، وفتح قنوات للخريجين ومعلمي المناطق الحضرية للعمل في المدارس الريفية ، وتشكيل آلية تحفيز متدرجة تزداد كلما اقتربنا من المستوى الابتدائي.**

٩ – اعتماد الحكومة سياسة الأجور القائمة على الأداء بشكل أساسي، كوسيلة تحفيزية؛ يأخذ إصلاح نظام اللقب المهني كطريقة تحفيزية؛ تشجع سياسة تدريب المعلمين المعلمين بشكل أساسي من خلال الاعتراف بالائتمان لساعات التدريب والارتباط بالتعليم الرسمي. كما يشمل إصلاح نظام التعويض الأجور المستندة إلى السوق، والأجور القائمة على المعرفة والمهارات، والسلالم المهنية، وجوائز التوظيف والاستبقاء، والأجر مقابل الأداء.

المراجع

[1] Divya Bansal&Others:"**A Study on The Role of Responsible Management in Higher Education**", IJRDO-Journal Of Applied Management Science , Vol.1., Issue(12), Dec 2016, p.33.

[٢] حسين الرشيدي، وفيصل العازمي:"**تقييم الممارسات القيادية لدى مديري المدارس بدولة الكويت في ضوء مبادئ القيادة المستدامة**"، **مجلة البحث العلمي في التربية**، ع١٨، ج٦، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٢٠١٧، ص ٤٩٦.

[3] George. N. Shava1&Others:"**Instructional Leadership: Its Role in Sustaining School Improvement in South African Schools**", International Journal of Social Learning, Vol.1 (2), April 2021,pp.118-119.

[4] Simon Clarke & Elizabeth Mary Stevens:"**Sustainable leadership in small rural schools: Selected Australian vignettes**", Journal of Educational Change 10(4), October 2009, p.2.

[5] S.Coyne:"**Sustainable leadership: Rewire your Brain for sustainable Success**",Transpersonal Leadership Series, White Paper Three,2017,p.4.

[6] L.Simanskiene&Others:"**Sustainable leadership in lithuanian organisations**", New Challenges of Economic and Business Development,2016,p.658.

[7] W. K.Hoy:"**School characteristics that make a difference for the achievement of all students - A 40-year academic odyssey**", Journal of Educational Administration, Issue(50),2012, pp.76-97.

[8] Oliver Laasch & Roger Conaway:" P**rinciples of Responsible Management: Glocal Sustainability, Responsibility, Ethics**", Cengage Learning, Mason, 2015, p.25.

[9] A.Rasche & D. U.Gilbert:"**Decoupling responsible management education:Why business schools may not walk their talk**", Journal of Management Inquiry,2015, p.240.

[10] H.Mintzberg&O.Laasch:"**Mintzberg on (ir)responsible management**", In R.O. Laasch&Others(Eds):"**The research handbook of responsible management**", Cheltenham, Edward Elgar,2020,p.3.

[11] A.Asselineau& P.Piré-Lechalard:"**Développement durable et entreprise responsable, voie pour l'innovation de rupture?",** Cahier de recherche Groupe ESC Clermont, 2008,p.8.

[12] Deloitte Touche Tohmatsu:"**The Deloitte Millennial survey 2016- Winning over the next generation of leaders**", 2016, https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/About-Deloitte/gx-millenial-survey-2016-exec-summary.pdf.

[13] Oliver Laasch & Dirk C. Moosmayer:"**Responsible Management Competences: Building a Portfolio for Professional Competence**", Academy of Management Annual Meeting Proceedings 2016(1), p. 3.

[14] European Foundation for Management Development:"**EQUIS Standards and Criteria**", Brussels, Belgium, EFMD, 2013, p.17.

[١٥] أغادير بنت سالم مصطفى العيدروس:"**الإدارة بالمسئولية: مدخل لتطوير إدارة مؤسسات التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠**"، ج٦٩، **المجلة التربوية**، كلية التربية جامعة سوهاج ، ٢٠٢٠، ص ص ٩٧ – ١٤٦ .

[16] Mohamed Mousa:"**Responsible management education (RME) post COVID-19: what must change in public business schools?**", Journal of Management Development, Vol.40., No. 2, 2021, p.106.

[١٧] وزارة التربية والتعليم:"**الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤/٢٠٣٠ – التعليم المشروع القومي لمصر "معا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل**"، القاهرة، ٢٠١٤، ص ص ٦٦–٦٧.

[١٨] عزة أحمد الحسيني:"**الجدارات القيادية وتحسين الأداء المدرسى فى جمهورية مصر العربية**"، **مجلة الإدارة التربوية**،ع٥،س٢، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة،٢٠١٥، ص ص ١٩–٢٠.

[١٩] أحمد نجم الدين عيداروس وأخرون:" **القيادة المستدامة كمدخل لتجويد الأداء المؤسسي بالمدارس الثانوية العامة بمصر**"، **مجلة كلية التربية**، ع١١٩،مج٣٠، جامعة بنها ، ٢٠١٩، ص ص ٥٣٤–٥٣٥.

[٢٠] محمد جاد حسين أحمد، ووجيهة ثابت العاني:"**خصائص القيادة المدرسية العالمية ودرجة تحققها لمديرى المدارس الثانوية فى مصر وسلطنة عمان: دراسة مقارنة**"، **مجلة الإدارة التربوية**، ع٥، س٢، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية،القاهرة، ٢٠١٥، ص ص ٧٢–٧٣.

[21] A. B.Carroll& Others:" **What 'are' responsible management? A conceptual potluck**", In O. Laasch, R.& Others:(Eds.):"**The Research Handbook of Responsible Management**", Cheltenham, Edward Elgar,2020,pp.3-4.

[22] C.Koh&Others:"**Exercising responsible leadership in a Singapore context**", Leadership & Organization Development Journal, Vol. 39 No.1,2018, p.34.

[23] N.M. Pless and T.Maak:"**Responsible leadership: pathways to the future**", Journal of Business Ethics, Vol. 98, No.1,2011, pp. 3-4.

[24] Guénola Nonet &Others:" **Understanding Responsible Management: Emerging Themes and Variations from European Business School Programs**", Journal of Business Ethics, Vol.139., 2016,p.718.

[25] Jem Bendell &Richard Little:"**Seeking sustainability leadership**،The journal of Corporate Citizenship ، No. 60, 2015, p.16.

[٢٦] أحمد نجم الدين عيداروس :"**القيادة المستدامة ودورها في إرساء ثقافة النزاهة التنظيمية بمؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية** "، **مجلة كلية التربية بكفر الشيخ** ، العدد الثاني ، ٢٠١٣، ص ٢٥٤.

[27] J. W.Cook:"**Sustainable School Leadership: The Teachers' Perspective**", International Journal of Educational Leadership Preparation, 9(1), ,2014,**p.2**.

[28] S.Kalkavan:"**Examining the Level of Sustainable Leadership Practices Among the Managers in Turkish Insurance Industry**", Procedia-Social and Behavioral Sciences,Issue(207),2015.

[29] L.Simanskiene & Others:Op.Cit., p.658.

[30] A.Hargreaves:"Su**stainable leadership and development in education: Creating the future, conserving the past**", European Journal of Education, 42(2),2007, p.224.

[31] Muhammed Turhan:"**Social justice leadership: implications for roles and responsibilities of school administrators**", Procedia Social and Behavioral Sciences, Issue(9), 2010, pp.1357–1361.

[32] J. Melnikova:"**Principles of sustainable school leadership evelopment in Lithuania: theoretical analysis**", Jaunųjų mokslininkų darbai, (2),2012,pp.50-57.

[33] M.KhataJabor&Others:" **Sustainable Leadership for Technical and Vocational Education and Training in Developing Nations**", International Journal of Scientific and Research Publications, Vol.2., Issue(8), August 2012.

[34] Tracy Williams:"**Unleashing Sustainable Leadership in Schools: The Paradox of Distributed Leadership**", Educational Research Journal, 28(1),2013.

[٣٥] أحمد نجم الدين عيداروس:"**تصور مقترح لاحترافية التدريب القيادى لمدراء المدارس السعودية لتدعيم التميز التنظيمى فى ضوء بعض الاتجاهات الدولية والمستقبلية للتنمية القيادية المستدامة** "، **مجلة الإدارة التربوية**، ع١، س١، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ،٢٠١٤، ص ص ٨٧ – ٢٥٤.

[36] J. W.Cook:Op.Cit., pp.1-17.

[37] S.Suriyankietkaew:"**Effects of sustainable leadership on customer satisfaction: Evidence from Thailand**", Asia - Pacific Journal of Business Administration, 8(3),2016, pp.245-259.

[٣٨] عصام جمال غانم:"واقع تطبيق القيادة المستدامة في جامعة مدينة السادات كمدخل لتطوير التعليم الجامعي: دراسة مسحية"، **مستقبل التربية العربية**، ع١٠٣، مج٢٣، المركز العربى للتعليم والتنمية،٢٠١٦، ص ص ٢٣٩–٣٠٠.

[39] N. A.Binti Zulkiffli&Aryani binti Ahmad Latiffi:"**Theoretical Review on Sustainable Leadership (SL)**", In MATEC Web of Conferences, EDP Sciences66, 2016,pp.1-8.

[40] Guénola Nonet &Others:Op.Cit., pp.717-736.

[41] Neeraj Singhal&Others:" **Crafting Responsible Management Practices in Business School Learning Outcomes: An Indian Case Study**", The Journal of Business Perspective,21(1),2017, pp.46-62.

[42] Nada Trunk Šircaa &Others :"**Responsible management and challenges of inclusion in multicultural school environment in Slovenia**", Social and Behavioral Sciences, Issue 238, 2018, pp.670-679.

[٤٣] أحمد نجم الدين عيداروس وأخرون:" **القيادة المستدامة كمدخل لتجويد الأداء المؤسسي بالمدارس الثانوية العامة بمصر**"، **مرجع سابق**، ص ص ٥٣٤–٥٣٥.

[٤٤] سهير بنت محمد حواله، ونورة بليهان المطيري:"**واقع تطبيق أبعاد القيادة المستدامة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بشمال مدينة الرياض**"، **العلوم التربوية**، ع٤، مج٢٧، كلية الدراسات العليا للتربية ، جامعة القاهرة،٢٠١٩،ص ص ٣٦٤ – ٤٠٧ .

[45] Archie B. Carroll& Oliver Laasch:" **From Managerial Responsibility to CSR and Back to Responsible Management**", in: Oliver Laasch& Others(eds):" **Research Handbook of Responsible Management**", Research Handbooks in Business and Management series, 2020, pp.516-531.

[46] Mohamed Mousa:Op.Cit., pp.105-120.

[٤٧] صالح سعد الأسمري:"**دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك** ".**مجلة العلوم التربوية**، ع٢، مج٧، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز ، ٢٠٢١، ص ص٨٣ – ١٢٤ .

[٤٨] هديل بنت سليمان الخضير:"**تطوير أداء القيادة المستدامة في التعليم العام في ضوء خبرة هولندا**"، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، ع٦٩، كلية الإمارات للعلوم التربوية،٢٠٢١، ص ص ٩٧ – ١١٢.

[49] O Laasch& S Gherardi:" **Delineating and reconnecting responsible management, learning, and education: A research agenda through a social practices lens**", Academy of Management Annual Meeting,Boston,2019, p.7.

[50] A. B.Carroll& Others:" **What 'are' responsible management? A conceptual potluck**", In O. Laasch, R.& Others:(Eds.):"**The Research Handbook of Responsible Management**", Cheltenham, Edward Elgar,2020,p.4.

[51] Guénola Nonet &Others:Op.Cit., p.718.

[52] A. B.Carroll& Others:"**What 'are' responsible management? A conceptual potluck**",Op.Cit., p.4.

[53] Oliver Laasch & Roger Conaway:Op.Cit.

[54] L.Carollo& M.Guerci:"**Activists in a suit': Paradoxes and metaphors in sustainability managers' identity work**", Journal of Business Ethics, 148(2),2017,p.249.

[55] O Laasch& S Gherardi:Op.Cit., pp.7-8.

[56] Ibid., p.8.

[57] John Hain:" **Responsible management: definition and principles**",2021, at: https://africalaunchpad.com/responsible-management-definiton-and-principles/#What_is_responsible_management_in_business.

[58] You can see:

- G.Hamel:" **Moon shots for management**", Harvard Business Review, 87(2),2009,pp. 91–98, p.91.
- P. S.Adler&Others:" **Critical management studies**", The Academy of Management Annals, 1(1),2007, pp.119–179.

[59] A.Rasche& D. U Gilbert:Op.Cit., p.240.

[60] O Laasch, S Gherardi:Op.Cit., pp.4-9.

[61] Tharadet Mahapoonyanont&Others:"**How Responsible Leadership by School Administrators and Effective Teamwork, Influences the Effectiveness of Schools under the Office of the Basic Education Commission, Thailand with Intellectual Capital as a Mediator**", PSAKU International Journal of Interdisciplinary Research , Vol. 7 No. 1., 2018, p.361.

[62] Kedge Business School:" **Responsible Managers, valuing diversity**", 2009.Retrieved from, http://www.euromed-management.com/en/RESEARCH%20%2526%20VISION/Responsible%20Managers.

[63] X.Lu&D.Koehn,:" **On responsibility in China: Understanding and practice**", Journal of Business Ethics, 127(3),2015, p.609.

[64] Jeanie M. Forray & Jennifer S. A. Leigh :"**A Primer on the Principles of Responsible Management Education: Intellectual Roots and Waves of Change**", Journal of Management Education, Vol.36., No.3., 2012, pp.298-299.

[65] Wallace Foundation:" **The School Principal as Leader: Guiding Schools to Better Teaching and Learning**", Expanded Edition, January 2013, p.6..

[66] A. B.Carroll& Others:" **What 'are' responsible management? A conceptual potluck**",Op.Cit., pp.5.

[67] Ibid., pp.5.

[68] S.Waddock&Others:" **The principles for responsible management education: Implications for implementation and assessment**", In D. L. Swanson & D. G. Fisher (Eds.),:"**Toward assessing business ethics education**", Charlotte, NC: Information Age, 2010, pp.13-28.

[69] A. B.Carroll& Others:" **What 'are' responsible management? A conceptual potluck**",Op.Cit., pp.1-11.

[70] A.Asselineau & P.Piré-Lechalard:"**Développement durable et entreprise responsible**", voie pour l'innovation de rupture? Cahier de recherche Groupe ESC Clermont,2008,pp.8–22.

[71] Oliver Laasch & Roger Conaway:Op.Cit., p.26.

[72] Ibid., p.26.

[73] Ibrahim Kocaba& Turgut Karaköse:" **Ethics in school administration**", African Journal of Business Management Vol.3 (4), 2009, pp.126-127.

[74] Oliver Laasch & Roger Conaway:Op.Cit., p.39.

[75] Mike Schraeder&Others:"T**he Functions of Management as Mechanisms for Fostering Interpersonal Trust**", ADVANCES IN BUSINESS RESEARCH 2014, Vol.5, p.53.

[76] Oliver Laasch & Roger Conaway:Op.Cit., pp.39-40.

[77] Mike Schraeder&Others:Op.Cit., pp.53-55.

[78] Annette Gough :"**Sustainable Schools: Renovating Educational Processes**", Applied Environmental Education and Communication, Issue(4), 2005, p.340.

[79] Oliver Laasch & Roger Conaway:Op.Cit., p.40.

[80] Mike Schraeder&Others:Op.Cit., p.55.

[81] Oliver Laasch & Roger Conaway:Op.Cit., pp.42-43.

[82] Mike Schraeder&Others:Op.Cit., p.56.

[83] Oliver Laasch & Roger Conaway:Op.Cit., pp.42-43.

[84] Mike Schraeder&Others:Op.Cit., p.56.

[85] Annette Gough:Op.Cit., p.343.

[٨٦] أغادير بنت سالم مصطفى العيدروس:"**الإدارة بالمسئولية: مدخل لتطوير إدارة مؤسسات التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠**"، ج٦٩، **المجلة التربوية**، كلية التربية جامعة سوهاج ، ٢٠٢٠، ص ص ١١٤–١١٥.

[87] P.Lacey&Others:" **A new era of sustainability: UN global compact-Accenture CEO study 2010**", Accenture Institute for High Performance, 2010.

[88] Joan Conway:Op.Cit., pp. 29-30.

[89] UNESCO:" **Education for Sustainability. From Rio to Johannesburg: lessons learnt from a decade of commitment**", Paris, UNESCO, 2002b, p.8.

[٩٠] أحمد نجم الدين عيداروس وأخرون:" **القيادة المستدامة كمدخل لتجويد الأداء المؤسسي بالمدارس الثانوية العامة بمصر"، مجلة كلية التربية**، ع١١٩،مج٣٠، جامعة بنها ، ٢٠١٩، ص٥٣٦.

[91] Egemen Algan & Azize Ummanel:"**Toward Sustainable Schools: A Mixed Methods Approach to Investigating Distributed Leadership, Organizational Happiness, and Quality ofWork Life in Preschools**", Sustainability 11(19), Oct2019,pp.1-2.

[92] J. W.Cook:Op.Cit., p.1.

[93] S.Lambert:"Sustainable leadership and the implication for the general further education college sector. Journal of Further and Higher Education, 35(1),2011, p.134.

[94] Barrett Chapman Brown:"**Conscious Leadership For Sustainability : How Leaders With A Late-Stage Action Logic Design And Engage In Sustainability Initiatives**; Ph.D. dissertation ,Fielding Graduate University,2011,p.63.

[95] Jem Bendell and Richard Little:"**Seeking sustainability leadership**",Journal of Corporate Citizenship,Issue(60), 2015, p.16.

[96] Judita Peterlin&Others:"**Creation of Sustainable Leadership Development: Conceptual Model Validation**; Managing Global Transitions,(11)(2), 2013,p.206.
[97] M.KhataJabor&Others:Op.Cit., pp.2-3.
[98] John W. Cook:Op.Cit., p.3.
[99] George. N. Shava1&Others:Op.Cit., pp.121-122.
[100] SooksanKantabutra&MolraudeeSaratun: "**Sustainable leadership: honeybee practices at Thailand's oldest university"**،International Journal of Educational Management ،Vol. 27 ،Issue: 4 ،2013,p. 632.
[101] Andy Hargreaves & Dean Fink:" **The Seven Principles of Sustainable Leadership**", Educational Leadership, Vol.61., N.7., April 2004 ,pp.8-13.
[102] Annette Gough :Op.Cit., p.339.
[103] P Jiméne&Others:"**Developing Sustainable Workplaces with Leadership: Feedback about Organizational Working Conditions to Support Leaders in Health-Promoting Behavior**", *Sustainability*", 9(11),2017, p.1944.
[104] Egemen Algan & Azize Ummanel:Op.Cit., p.2.
[105] Annette Gough :Op.Cit., p.345.
[106] Sandra Wooltorton:"**Local sustainability at school: a political reorientation**", Local Environment,(9)6, November 2017,p.598.
[107] Louis Cristillo&Others:"**Sustainable Leadership: Impact of an Innovative Leadership Development Program for School Principals in Palestine**",American Journal of Educational Research, 2016, Vol. 4, No. 2A,pp.38.
[108] W.Chik:"**Ethical Leadership in Educational Administration: A Review**", International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences,10(9),2020, p.2.
[109] Dana R.West:"**School Counselors and Ethical Decision Making**", Ph.D., Department of Professional Studies, May 2016, p.46.
[110] Sabre Cherkowski&Others:" **Principals' Moral Agency and Ethical Decision-Making: Toward a Transformational Ethics**",International Journal of Education Policy & Leadership 10(5), 2015, p.2.
[111] K.Arar&Others"**Ethical leadership in education and its relation to ethical decision-making: The case of Arab school leaders in Israel**", Journal of Educational Administration, Vol.54 No. 6,2016, p.650.
[112] Sabre Cherkowski&Others:Op.Cit., pp.5-6.
[113] Xiaoming Zheng&Others :"**Ethical Leadership in Chinese Organizations: Developing a Scale**", Front. Bus. Res. China, 5(1), 2011, p.182.
[114] Ethical Decision Making:"**Framework for ethical decision making**", n.d., at: https://www.toolshero.com/tag/ethical-decision-making/.
[115] M.Selart& S. T.Johansen:"**Ethical decision making in organizations: the role of leadership stress**", Journal of Business Ethics, 99(2),2011, p.131.
[116] Simeon Maile:"**Accountability: an essential aspect of school governance**", South African Journal of Education, Vol. 22(4)., 2002, p.326.
[117] Turkan Argon:"**Teacher and Administrator Views on School Principals' Accountability**", Educational Sciences: Theory & Practice, Vol.15(4), August 2015, p.926.
[118] Allan Walker & James Ko:"**Principal leadership in an era of accountability: a perspective from the Hong Kong context**", School Leadership & Management, 31(4),2011,pp.374-375.
[119] Lee-Anne Perry & Erica McWilliam:"**Accountability, responsibility and school leadership**", Journal of Educational Enquiry, Vol. 7, No. 1, 2007, p.34.
[120] Turkan Argon:"**Teacher and Administrator Views on School Principals' Accountability**", Educational Sciences: Theory & Practice, Vol.15(4), August 2015, pp.927-928.
[121] Lee-Anne Perry & Erica McWilliam:Op.Cit., pp.39-40.
[122] Christine Gilbert:"**Towards a self-improving system: the role of school accountability**", National College for School Leadership, 2012, p.8.
[123] International Institute for Educational Planning:"**10 ways to promote transparency and accountability in education**", 28 january 2018.at: http://www.iiep.unesco.org/en/10-ways-promote-transparency-and-accountability-education-4307.
[124] Christine Gilbert:Op.Cit., p.10.

[125] M. S. L.Ang:"**Home-School Partnerships in Singapore's Special Education Schools: A Case Study**", (Unpublished doctoral thesis). University of Calgary, Calgary, AB, 2020, p.26.
[126] C.Koh&Others:Op.Cit., p.34.
[127] Lana Y. L. Khong:"**Stakeholder Engagement**", in: Benjamin Wong&Others(eds) :"**School Leadership and Educational Change in Singapore**", Springer Texts in Education,2019, p.90.
[128] H.Siebens&Others:"**School ethics' - responsible school management**", Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 12,2014,pp.206-207.
[129] Ravi Kiran&Anupam Sharma :"**Corporate Social Responsibility and Management Education: Changing Perception and Perspectives**", Global Journal of Management and Business Research Vol.11., Issue.6., May 2011, p.58.
[130] David Gurr &Others:" **School–Parent Relations in Victorian Schools**", Journal of School Public Relations Vol.33,Summer 2012, pp.172-174.
[131] Ibid., pp.172-174.
[132] Gustavo Arcia:"**Incentives and Accountability in Education: A Review**", United States Agency for International Development (USAID) , August 2014, p.1.
[133] Andi San&Others:"M**otivation and Incentives on Management Effectiveness through Performance Evaluation System at the Soppeng District Police Station**", Proceedings of the 11th Annual International Conference on Industrial Engineering and Operations Management Singapore, March 7-11, 2021, p.7357.
[134] Marwan M Al-Nsour:"**Relationship between Incentives and Organizational Performance for Employees in the Jordanian Universities**", International Journal of Business and Management, 7(1),2011.
[135] Priya Goel La Londe:" **Incentives in the classroom: performance-based compensation implementation and impact in high performing schools in Shanghai, China**", Dissertation Submitted for the degree of Doctor of Philosophy in Educational Organization and Leadership, University of Illinois at Urbana, Champaign, 2017, pp.1-2.
[136] Gustavo Arcia:Op.Cit., p.5.
[137] Hai-Anh H. Dang& Elizabeth M. King:"**Incentives and teacher effort-Further evidence from a developing country**", Economics of Transition, Vol.24., Issue(4), 2016,p.622.
[138] Alastair Berg:"**Financial Incentives and Teacher Performance**", Camberwell Grammar School, RMIT University, 2015, p.7-8.
[139]) china daily, China**:Location and Territory**,http://cpcchina.chinadaily.com.cn/2013-01/09/content_16098459.htm
[140]) Geography **of China,** https://en.wikipedia.org/wiki/Geography_of_China
[141]) Central Intelligence Agency:"**The World Fact book** ",2018. https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/china/.
[142]**) Geography of China**, https://en.wikipedia.org/wiki/Geography_of_China.
[143]**)** Clem Tisdell:"**Economic reform and openness in China: China's development policies in the last 30 years**", Economic Analysis & Policy, 39(2),2009 ,p271-272.
[144]**)** Ying Li:"**A Policy Study of China's Western Higher Education Development Plan, Department of Educational"**,Department of Educational Research, UNIVERSITETET I OSLO, 2013,pp.19-20.
[145]) Xiafei Chen&Others:"**Chinese innovation-driving factors: regional structure,innovation effect, and economic development—empirical research based on panel data",** Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2017,pp.58-60
[146]) Central Intelligence Agency:"**The World Fact book** ",2018. https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/china/#economy.
[147])David Dollar:"**China's 40 Years Of Reform Anddevelopment 1978–2018 :Decentralisation, local innovation and competition among cities",**The Australian National University Press ,p155
[148] Jian Ming Luo&Others:"**Education for Sustainable Development in Hong Kong: A Review of UNESCO Hong Kong's Experimental Schools**", Public Administration and Policy, (18)1, 2015, p.52.
[149] China Today:"**General Information of the People's Republic of China (PRC)",** http://www.chinatoday.com/general/a.htm

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

[150] "Education in China - A Snapshot", OECD Publishing, OECD, Paris, 2016,p.9.at: https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf.

[151] Jian Ming Luo&Others:"**Education for Sustainable Development in Hong Kong: A Review of UNESCO Hong Kong's Experimental Schools**", Public Administration and Policy, (18)1, 2015, p.52-53.

[152] Ibid., p.53.

[153] Shuying Jiang:"**A critical analysis of women's educational leadership in China**", MEd., The University of British Columbia, 2018,p.21.

[154] "Education in China - A Snapshot", OECD Publishing , OECD, 2016,p.12.at: https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf.

[155] Wing-Wah Law:"**Culture, Gender and School Leadership: School Leaders' Self-Perceptions in China**", A Journal of Comparative and International Education, v43 n3 , 2013, p.6-7.

[156] Jocelyn Wong Lai-ngok:"**School Autonomy in China: A Comparison Between Government and Private Schools Within the Context of Decentralization**", ISEA ,Vol.32., No.3., 2004, p.60.

[157] Shuying Jiang:Op.Cit., p.17.

[158] Ibid., p.21.

[159] Xiaoyan Liang&Others:"H**ow Shanghai Does It- Insights and Lessons from the Highest-Ranking Education System in the World**", International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank, Washington, DC , 2016, p.74.

[160] Ibid., p.77.

[161] People's Republic of China ,Ministry of Education, **Overview of educational achievements in China in 2019**, 6 oct 2021.at: http://en.moe.gov.cn/documents/reports/202102/t20210209_513095.html.

[162] "Education in China - A Snapshot", OECD Publishing , OECD, 2016,p.10.at: https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf.

[163] "**Education System in China**", 2022.at: https://www.scholaro.com/pro/Countries/china/Education-System.

[164] Ibid.

[165] Ibid.

[166] "Education in China - A Snapshot", OECD Publishing , OECD, 2016,p.9.at: https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf.

[167] "**Education System in China**",Op.Cit.

[168] Ibid.

[169] Zhu Muju& Zhou Nanzhao:" **Educational Reform and Curriculum Change in China- A Comparative Case Study**", International Bureau for Education, April 2007,p.7-8.

[170] See:

- People's Republic of China ,Ministry of Education, **Overview of educational achievements in China in 2019**, 6 oct 2021.at: http://en.moe.gov.cn/documents/reports/202102/t20210209_513095.html.

[171] Haijun Kang&Others:"**Learning to Transform Through Interplay Between the Confucian and Western Cultural Heritages: A Case Study of School Leadership Development in Beijing, China**", Journal of Transformative Education, Vol. 18(2),2020,p.164.

[172] Ibid., p.167.

[173] S.Tang&Others:"**Leading school change in China: a review of related literature and preliminary investigation**", International Journal of Educational Management, Vol. 28 No. 6, 2014, p.656.

[174] Xiaoming Zheng&Others :Op.Cit., p.181.

[175] Karen Yuan Wang & Stewart Clegg:"**Trust and Decision Making: Are Managers Different in the People's Republic of China and in Australia?**", Cross Cultural Management, Vol.9,No.1., 2002, p,34.

[176] Shun-wing NG &Shuk-han PUN:" **How school principals position themselves in times of education reform in China**", 2nd Cyprus International Conference on Educational Research, Social and Behavioral Sciences 89, 2013, p.56.

[177] Hongqi Chu & Xiu Chen Cravens:"**Developing Principals in China:Challenges, Opportunities, and Strategic Directions**", Paper Presented at the Asia Leadership Roundtable, Asia Pacific

Centre for Leadership and Change, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, January 11-12, 2010, p.12.

[178] Xiaoyan Liang&Others:Op.Cit., pp.74-75.

[179] Chengwen Hong & Others:" **Issues and Challenges on Knowledge Mobilization and Education Policy-making in China**", 2018,pp.15-18.at: https://www.oise.utoronto.ca/oise/UserFiles/File/China.pdf.

[180] Haiyan Qian & Allan Walker:"**Reconciling top-down policy intent with internal accountability: the role of Chinese school principals**", Educational Assessment, Evaluation and Accountability; Dordrecht, Vol. 31, Iss. 4,Nov 2019, p.500.

[181] S.Liu&Others:"**Professional standards and performance evaluation for principals in China: a policy analysis of the development of principal standards**", Educational Management Administration & Leadership, 45(2),2017,P.239-240.

[182] A.Walker& H. Y. Qian:"**Deciphering Chinese school leadership: Conceptualizations, context and complexities**", Routledge ,London,2018, p.8.

[183] Xiaoyan Liang&Others:Op.Cit.,p.79.

[184] Allan Walker & James Ko:"**Principal leadership in an era of accountability: a perspective from the Hong Kong context**", School Leadership & Management, 31:4,2011,pp.372-373.

[185] Xiaoyan Liang&Others:Op.Cit.,p.79.

[186] P.Rasmussen & Y.Zou:"**The development of educational accountability in China and Denmark**", Education Policy Analysis Archives, 22(121), 2014, p.8.

[187] See:

- State Council, China:"**Regulations on Educational Inspection**", 2012. Retrieved May 31, 2013 from the Chinese central government website athttp://www.gov.cn/zwgk/2012-09/17/content_2226290.htm.
- Ministry of Education, China:"**Press release on 'Ministerial Opinions on Further Enhancing the Inspection of Primary and Secondary Schools' by person in charge of the inspection office**", Ministry of Education, Retrieved May 31, 2021..at:http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s271/201209/142328.html.

[188] P.Rasmussen& Y.Zou:Op.Cit., p.9.

[189] Top Performing Countries:"**Hong Kong**" , at: https://ncee.org/country/hong-kong/.

[190] Shuangmiao Han & Fugui Ye:" **China's education policymaking: a policy network perspective**", Journal of Education Policy Vol.32, No.4,2017,p.393.

[191] Pak Tee Ng & David Chan:" **A comparative study of Singapore's school excellence model with Hong Kong's school-based management**", International Journal of Educational Management, Vol. 22 No. 6,2008, p.494.

[192] Tak Cheung Chan & Others:"**Perception of Chinese Parents Toward School and Family Collaboration**", School Community Journal, Vol. 31, No. 1., 2021, p.235.

[193] Daming Fen :"**Understanding China's School Leadership - Interpreting the Terminology**", Faculty of Education, East China Normal University, Shanghai, China, 2020, p.234-242.

[194] Jing Liu:"**Building Education Groups as School Collaboration for Education Improvement: A Case Study of Stakeholder Interactions in District A of Chengdu**", Asia Pacific Education Review, Vol.22., No.3., Sep 2021, p.428.

[195] Naureen Karachiwalla& Albert Park:"**Promotion Incentives in the Public Sector: Evidence from Chinese Schools**", IZA Discussion Papers, No. 10547, Institute of Labor Economics (IZA), Bonn, 2017,p.2-3.

[196] Ibid., pp.3-4.

[197] Priya Goel La Londe:" **Incentives in the classroom: performance-based compensation implementation and impact in high performing schools in Shanghai, China**", Dissertation Submitted for the degree of Doctor of Philosophy in Educational Organization and Leadership, University of Illinois at Urbana, Champaign, 2017, p.11.

[198] Naureen Karachiwalla& Albert Park:" **Promotion Incentives in the Public Sector: Evidence from Chinese Schools**", IZA Discussion Papers, No. 10547, Institute of Labor Economics (IZA), Bonn, 2017,p.4-5.

[199] Ibid.,pp.4-5.

[200] Ibid.,p7.

[201] Xu Fuming & Shen Jiliang:"**Research on Job Satisfaction of Elementary and High School Teachers and Strategies to Increase Job Satisfaction**", Chinese Education & Society, 40:5, 2007, p.90-95.

[202] Hou Longlong &Others:"**Incentive Effects Analysis on Primary and Secondary Teacher Incentive Policies in China**," Research Journal of Education, Academic Research Publishing Group, vol. 7(2),2021, p.116.

[203] Ibid., p.118.

[204] See:

- Australia's national statistical agency:"**National, state and territory population**", June 2021.at: https://www.abs.gov.au/statistics/people/population/national-state-and-territory-population/jun-2021.
- https://info.australia.gov.au/about-australia/our-country/the-australian-continent.
- https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL.

[205] Country Profile,Australia,"**Federal Research Division Country Profile**-Australia", Library of Congress ,September 2005, p.6.

[206] Krisztina Binder and Jakub Przetacznik :" **Government system and institutions of Australia** ", BRIEFING Continental democracies , European Parliamentary Research Service , February 2020,p.1.

[207] Marija Taflaga:"A **short political history of Australia**", In Peter J. Chen& Others:(eds):"**Australian politics and policy**", junior edition, Sydney, Sydney University Press,2019, p.18.

[208] Krisztina Binder and Jakub Przetacznik :Op.Cit., p.1.

[209] Education system Australia:" **Education system (Australia) described and compared with the Dutch system**", Nuffic, 2nd edition, version 3, May 2018,p.7.

[210] Federal Research Division Country Profile:"**Country Profile – Australia**", Library of Congress, Australia ,September 2005, pp.9-10.

[211] "**OECD Economic Surveys Australia - Overview, the Economic and Development Review Committee (EDRC)**", OECD, March 2017, p.2.

[212] https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD.ZG?locations=AU.

[213] Chad R. Lykins & Stephen P. Heyneman:" **The Federal Role in Education: Lessons from Australia, Germany, and Canada**", Paper commissioned by the Center on Education Policy, Washington, D.C., For its project on Rethinking the Federal Role in Education, November 2008, P.8.

[214] Jenny Povey&Others:" **Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership**", International Journal of Educational Research 79,2016, pp.128-130.

[215] Jordana Angus:"**Report On The Implementation of The Sustainable Development Goals**", United Nations High–Level Political Forum on Sustainable Development 2018, Australian government, 218, p.12,pp.38-39.

[216] Chin Moi Loh&Others:"**Board effectiveness and school performance: a study of Australian independent schools**", School Effectiveness and School Improvement, 32:4,2021, p.650-651.

[217] Education system Australia:" **Education system (Australia) described and compared with the Dutch system**", Nuffic, 2nd edition, version 3, May 2018,p.7.

[218] See:

- https://www.futurelearn.com/info/futurelearn-international/australia-education-system.
- Australian Government:"**Budget 2016-17: Statement 5: Expenses and net capital investment**", 2016. at http://budget.gov.au/2016-17/content/bp1/html/bp1_bs5-01.htm.

[219] Amanda Keddie&Jessica Holloway:"**School autonomy, school accountability and social justice: stories from two Australian school principals**", School Leadership and Management 40(2),July 2019, pp.3-4.

[220] Chin Moi Loh&Others:Op.Cit., pp.651-652.

[221] Australian Bureau of Statistics:"**Schools: Data on students, staff, schools, rates and ratios for government and non-government schools, for all Australian states and territories**", 2019.at:https://www.abs.gov.au/statistics/people/education/schools/2019.

[222] See:

- https://www.futurelearn.com/info/futurelearn-international/australia-education-system.
- Australian Government:"**Budget 2016-17: Statement 5: Expenses and net capital investment**",Op.Cit.

[223] Australian Bureau of Statistics:"**Schools: Data on students, staff, schools, rates and ratios for government and non-government schools, for all Australian states and territories**", 2019.at:https://www.abs.gov.au/statistics/people/education/schools/2019.

[224] Michelle Anderson& Others:" **OECD IMPROVING SCHOOL LEADERSHIP ACTIVITY - AUSTRALIA: COUNTRY BACKGROUND REPORT**", A report prepared for the Australian Government, Australian Council for Educational Research (ACER) , 2007, p.31.

[225] Anne Coffey& Others:"**Transitioning Year 7 Primary Students to Secondary Settings in Western Australian Catholic Schools: How Successful Was the Move?**", RMLE Online, Vol.36., No.10., 2013, p.2.

[226] Australian Government :" **The Australian Education System – Foundation Level** ", Department of Foreign Affairs and Trade, Education Learning and Development Module, 2018,p.9.

[227] Australian education system:"**School education (Primary and Secondary)**", Australia, 2022.at: https://www.studyaustralia.gov.au/english/study/education-system.

[228] Education system Australia:" **Education system (Australia) described and compared with the Dutch system**", Nuffic, 2nd edition, version 3, May 2018,p.8-10.

[229] National Centre for Vocational Education Research (NCVER) website, found at https://www.ncver.edu.au/.

[230] Education system Australia:" **Education system (Australia) described and compared with the Dutch system**",Op.Cit., p.7.

[231] See:

- DET 2016:"**Summary of the 2015 full year higher education student statistics**", at:https://docs.education.gov.au/documents/2015-student-summary.
- https://www.legislation.gov.au/Details/C2017C00003
- "TEQSA", at http://www.teqsa.gov.au/national-register

[232] Victorian Competition and Efficiency Commission:"**Making the Grade: Autonomy and Accountability in Victorian Schools, Inquiry into School Devolution and Accountability**", final report, 2013, p.70.

[233] Chris Freeman & Others:"**Australian teachers and the learning environment - An analysis of teacher response to TALIS 2013(Final Report)**", Australian Council for Educational Research, August 2014,p.48.

[234] Boydak Özan& Others:"**Ethical Leadership Behaviours of School Administrators from Teachers' Point of View**", Foro de Educación, 15(23), 2017, p.167.

[235] Amanda Heffernan:"**The Principal and School Improvement - Theorising Discourse, Policy and Practice**", Sydney,Australia,2018,p.30.

[236] Michelle Anderson& Others:" **OECD IMPROVING SCHOOL LEADERSHIP ACTIVITY - AUSTRALIA: COUNTRY BACKGROUND REPORT**", A report prepared for the Australian Government, Australian Council for Educational Research (ACER) , 2007, p.28.

[237] Peter Matthews&Others:"**School leadership development strategies: Building leadership capacity in Victoria, Australia**", A case study report for the OECD activity Improving school leadership, DIRECTORATE FOR EDUCATION, December 2007,p.9.

[238] Agustinus Bandur:"**Stakeholders' responses to school-based management in Indonesia**", International Journal of Educational Management Vol. 32 No. 6, 2018, p.1084-1085.

[239] Ibid., pp.1084-1085.

[240] Rose M. Ylimaki & Others:" **Successful school principals in Australia and the US: Findings from an international study**", in: Alexander W. Wiseman (ed), Educational Leadership, Global Contexts and International Comparisons ",International Perspectives on Education and Society, Vol.11., 2009, p.276.

[241] Ibid., p.276.

[242] Beatriz Pont& Others:"**Improving School Leadership- Case Studies on System Leadership**", Vol.2., OECD publications,2008,p.42.

[243] Ibid.,p.202.

[244] Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) :"**Australian Professional Standard for Principals**", Australian Institute for Teaching and School Leadership, Melbourne,2011, p.5.

[245] David Gurr:"**Diversity and progress in school accountability systems in Australia**", Educ Res Policy Prac (2007) 6, p.169.

[246] Ibid., p.175.

[247] Victorian Competition and Efficiency Commission:"**Making the Grade: Autonomy and Accountability in Victorian Schools, Inquiry into School Devolution and Accountability**", final report, 2013, p.84.

[248] Michelle Anderson& Others:" **OECD IMPROVING SCHOOL LEADERSHIP ACTIVITY - AUSTRALIA: COUNTRY BACKGROUND REPORT**", A report prepared for the Australian Government, Australian Council for Educational Research (ACER) , 2007, p.30.

[249] David Gonski& Others:"**Through Growth to Achievemen**", Report of the Review to Achieve Educational Excellence in Australian Schools, March 2018, p.193.

[250] Alison Lonsdale:"**PARTNERING FOR SCHOOL IMPROVEMENT:Case studies of school–community partnerships in Australia**", Australian Council for Educational Research,2013, p.8.

[251] K. Torii:"**Connecting the worlds of learning and work: Prioritising school-industry partnerships in Australia's education system**", Mitchell Institute, Melbourne,2018,pp.iv-v.

[252] See:

- Commonwealth Department of Education and Training:"**Realising Potential: Businesses helping schools to develop Australia's future**", 2013.at:https://docs.education.gov.au/node/32525
- Education Services Australia:"Op**timising STEM Industry-School Partnerships: Inspiring Australia's Next Generation Final Report**", 2018. At:https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590682.pdf
- D.Gonski& Others:"**Through Growth to Achievement: the Report of the Review to Achieve Educational Excellence in Australian Schools**", 2018. At:https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/662684_tgta_accessible_final_0.pdf .

[253] Department of Education:"**Family – School Partnerships Framework (A guide for schools and families)**" , Employment and workplace Relations, Australia, n.d., p.14.

[254] K. Torii:Op.Cit., pp.9-10.

[255] Alison Lonsdale:Op.Cit., pp.12-14.

[256] See:

- Commonwealth Department of Education and Training:Op.Ci.
- Education Services Australia:Op.Cit.
- D.Gonski& Others:"Through Growth to Achievement: the Report of the Review to Achieve Educational Excellence in Australian Schools", 2018. At:https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/662684_tgta_accessible_final_0.pdf .

[257] Simone White:"**Recruiting, Retaining and Supporting Early Career Teachers for Rural Schools**", in:Anna Sullivan&Others(eds):" **Attracting and Keeping the Best Teachers- Issues and Opportunities**", professional Learning and Development in Schools and Higher Education 16, North Ryde, Australia, 2019, pp.146-150.

[258] Alastair Berg:"**Financial Incentives and Teacher Performance**", Camberwell Grammar School; RMIT University, 2015, p.6.

[259] Simone White:Op.Cit., pp.146-150.

[260] INTERNATIONAL STUDY INTO PAY AND NON-PAY CONDITIONS IN SCHOOLS(Talent – Health – Retirement- Investment), March & Mclennan, Sep 2013, p.61.

[261] S. Santhi & AR .Saravanakumar:"**The Economic Development of Singapore: A Historical Perspective**", Aut Aut Research Journal, Volume XI, Issue VII, July/2020, P.442.

[262] Manu Bhaskaran:"**Getting Singapore in shape: Economic challenges and how to meet them**", Lowy Institute for International Policy, June 2018,P.1-2.

[263] Ministry of Trade & Industry:" **Population Trends, 2021** ",Department of Statistics, Republic of Singapore,2021, p.2.

[264] Department of Statistics:" Population and population structure", 2021.at:https://www.singstat.gov.sg/find-data/search-by-theme/population/population-and-population-structure/latest-data.

[265] Legislative Council Secretariat:"**Fact Sheet - Overview of Singapore**", Research Office Legislative Council Secretariat, Information Services Division, 26 February 2016, PP.1-2.

[266] Wikipedia, the free encyclopedia:"**Government and politics - Singapore**",at: https://en.wikipedia.org/wiki/Singapore.

[267] LEE Sing Kong, & Others:" **Toward a Better Future Education and Training for Economic Development in Singapore since 1965**":,in: GOH Chor Boon and S. GOPINATHAN (eds),"**The Development of Education in Singapore since 1965**, DEVELOPMENT PRACTICE IN EDUCATION, The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2008, p.12.

[268] Ministry of Trade and Industry:"**Singapore's GDP grew by 0.8 per cent in the fourth quarter of 2019**", 2020. Retrieved from https://www.singstat.gov.sg/-/media/files/news/advgdp4q2019.pdf.

[269] The Ministry of Trade and Industry (MTI):" **Economic Performance in Third Quarter 2021-Singapore**", 24 November 2021, p.1.

[270] Ching Ting Tan:"**Enhancing the quality of kindergarten education in Singapore: policies and strategies in the 21st century**", International Journal of Child Care and Education Policy, Issue(11), No.7., 2017,p.2.

[271] See:

- S. K. C.Chua:"**Singlish strikes back in Singapore**", In R. Tupas (Ed.),"**Unequal Englishes: The politics of Englishes toda**y", London, England: Palgrave Macmillan,2015,pp.185–202.
- Ministry of Education:"Greater support for teachers and school leaders", 2005.at:https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20050922987.pdf
- Ministry of Education:"**Building a national education system for the 21st century: The Singapore experience**", Building Blocks for Education: Whole System Reform, Toronto, 2010. At:https://silo.tips/download/building-blocks-for-education-whole-system-reform-toronto-september-2010

[272] Ee Ling Low& Others:"**Focused on Learning: Student and Teacher Time in a Singapore School**", Stanford Center for Opportunity Policy in Education, CA, Stanford, 2017, p.7.

[273] Pak Tee Ng & David Chan:Op.Cit., p.489.

[274] LEE Sing Kong&Others:"**Toward a Better Future Education and Training for Economic Development in Singapore since 1965**":,in: GOH Chor Boon and S. GOPINATHAN (eds),"**The Development of Education in Singapore since 1965**, DEVELOPMENT PRACTICE IN EDUCATION, The International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank, 2008, p.18.

[٢٧٥] فرج، عبداللطيف حسن:"نظم التربية والتعليم في العال"،عمان: دار المسيرة، ٢٠١٠، ص٢٣٥.

[276] Wilfred Lau:"**Means to an End: A Comparative Review of Finland and Singapore's Basic Education Systems**", Department of Sociology, Thesis in Welfare Policies and Management, Lund University, Spring 2015,pp.14-16.

[277] Ibid., pp.14-16.

[278] Education system Singapore:" **The education system of (Singapore) described and compared with the Dutch system**", Nuffic, 1st edition, December 2016 , version 2, June 2019, p.6.

[279] Wilfred Lau:Op.Cit., pp.14-16.

[280] "**Higher Education in Singapore**", at:https://www.singaporeeducation.info/higher-education.

[281] Seng-Dao Keo:"**Shaping Strong Principals in Singapore : Success by Design**", National Center on Education and the Economy (NCEE), 2016.at: https://ncee.org/quick-read/shaping-strong-principals-in-singapore-success-by-design/.

[282] Clive Dimmock & Cheng Yong Tan:"**Educational leadership in Singapore Tight coupling, sustainability, scalability, and succession**", Journal of Educational Administration , Vol. 51 No. 3, 2013, p.321.

[283] Ibid., p.322.

[284] LEE Sing Kong, & Others:Op.Cit., pp.22-23.

[285] Ibid., p. 23.

[286] Allan Walker Philip Hallinger:"**A synthesis of reviews of research on principal leadership in East Asia**", Journal of Educational Administration, Vol. 53 Iss 4 , 2015, p.561.

[287] K. W. A.eng,:"**Perceptions of primary school principals in singapore about their role as justice agents** ",.University of San Francisco. Doctoral Dissertations, ProQuest Dissertations Publishing, 2018, pp.41-42.

[288] CY Tan& C Dimmock:"**How a 'top-performing' Asian school system formulates and implements policy: The case of Singapore**", Educational Management, Administration & Leadership, 2014, v. 42 n. 5, p.751-752.

[289] C. Y.Tan:"**Influence of cultural values on Singapore school leadership**", Educational Management Administration & Leadership, 2022, p.43. https://doi.org/10.1177%2F17411432211073414.

[290] Ibid., pp.48-49.

[291] The National Center on Education and the Economy (NCEE):" **BRIEF ON HIGH-PERFORMING SYSTEMS: SINGAPORE**", Legislative International Education Study Group,Oct 2020, p.4.

[292] Pak Tee Ng:"**The Evolution and Nature of School Accountability in the Singapore Education System**", Educational Assessment, Evaluation and Accountability, v22 n4 , Nov 2010, p.280.

[293] Pak Tee Ng:"**An examination of school leadership in Singapore through the lens of the Fourth Way**", Educ Res Policy Prac, Issue(11),2012, p.31.

[294] J.Loh & G.Hu:"**The Impact of Educational Neoliberalism on Teachers in Singapore**", Oxford Research Encyclopedia of Education, Oxford University Press,2019,p.7.

[295] Macmillan Dictionary:"**Stakeholder**", 2022, Retrieved: https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/stakeholder

[296] Wong Chung Yan Jolenta:"**Reflections on Stakeholders of education**", 2022. Retrieved: https://sites.google.com/site/pgde2015jolenta/education-studies/qed523-the-social-context-of-teaching-and-learning/social-context-reflections

[297] Lana Y. L. Khong:"**Stakeholder Engagement**", in: Benjamin Wong&Others(eds) :"**School Leadership and Educational Change in Singapore**", Springer Texts in Education,2019, p.89.

[298] Lee Kong Wee and Toh Kok Aun :"**Parental involvement in neighbourhood secondary school**", rganised by Educational Research Association of Singapore (ERAS), ERAS Conference, Educational Research Association of Singapore (ERAS), Singapore, 29-31 May 2006,p.2.

[299] Ibid., pp.2-3.

[300] M.Manzon& Others:"**Parent Engagement in Education**", (NIE Working Paper Series No.7, Singapore: National Institute of Education, 2015, p.30.

[301] Low Poi Kee:"**Stakeholders' perceptions of school counselling in Singapore: a mixed method study**", For the award of Doctor of Professional Studies, university of southern Queensland, 2018, pp.45-49.

[302] L.Y. L.Khong:" **School-stakeholder partnerships: Building school cultures for stronger links**", Educational Research for Policy and Practice", 4(1),2005, pp.14-15.

[303] J.Loh & G.Hu:Op.Cit., pp.7-11.

[304] Christine Lee & Mei Tan:" **Rating Teachers and Rewarding Teacher Performance: The Context of Singapore**", Paper presented at APEC Conference on Replicating Exemplary Practices in Mathematics Education, Koh Samui, Thailand, 7- 12 Mar, 2010, pp.7-9.

[305] Priscilla Goy:" **Minister for Social and Family Development Desmond Lee hosts the Early Childhood Conference (ECC)**", **Overseas training, cash incentives for pre-school principals and senior teachers to boost quality of sector**", 2017.at: https://www.straitstimes.com/singapore/overseas-training-and-cash-incentives-for-pre-school-leaders-in-push-to-boost-quality-of.

[306] OECD:"**Singapore: Rapid Improvement Followed by Strong Performance**", in Lessons from PISA for the United States, OECD Publishing, Paris,2011,pp.169-170.

[٣٠٧] وزارة التربية والتعليم : **قرار وزارى رقم ٣٠٦ لسنة ٢٠١٤ بتاريخ ٢٠١٤/٨/٣ بشان اعادة تنظيم مجلس الامناء والاباء والمعلمين .**

[٣٠٨] وزارة التربية والتعليم : **قرار وزارى رقم ٢٨٧ لسنة ٢٠١٢بتاريخ ٢٠١٤/٨/٣ بشان اعادة تنظيم مجلس الامناء والاباء والمعلمين.**

[٣٠٩] حسام الدين السيد إبراهيم:"**ميثاق أخلاقي مقترح لمهنة الإدارة المدرسية بجمهورية مصر العربية في ضوء نماذج بعض الدول**"، **مجلة كلية التربية** بدمياط، ج٧١، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة ،٢٠١٦، ص٣٩٤.

[٣١٠] **المرجع السابق**، ص٣٩٤.

[٣١١] عزة أحمد الحسيني: **مرجع سابق**،ع٥،س٢، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة،٢٠١٥، ص ص ١٨-١٩.

[٣١٢] محمود أبو النور عبدالرسول أبو النور:"**تطوير الأداء الإداري بمدارس التعليم العام بمصر في ضوء إدارة المعرفة: تصور مقترح**"، **دراسات تربوية واجتماعية**،،ع٢، مج ١٩، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠١٣، ص ص ٥١٣-٥١٤.

[٣١٣] أنظر كل من :

- محمود أبو النور عبدالرسول أبو النور:"**تطوير الأداء الإداري بمدارس التعليم العام بمصر في ضوء إدارة المعرفة: تصور مقترح**"، **مرجع سابق**، ص ص ٥١٤.
- عادل إبراهيم أبو جمعة:"**التمكين الإداري للقيادات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في مصر**"، **مجلة البحث العلمي في التربية**،، ع **18** ، ج**5** ،كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس ، ٢٠١٧، ص ٤٢١.
- عقيل محمود رفاعي:""**التمكين الإداري لدى المديرين بالمدارس الثانوية العامة في مصر من وجهة نظر المعلمين والمديرين :تصور مقترح في ضوء مهام ومسئوليات مدير المدرسة**"، **مستقبل التربية العربية** ،ع٨٦، مج٢٠، سبتمبر ٢٠١٣، ص٣٩٢.

[٣١٤] ثابت حمدي ثابت وآخرون:"**تصور مقترح لنظم المحاسبية التعليمية فى التعليم قبل الجامعى بمصر فى ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة: دراسة مقارنة**"، **مجلة كلية التربية**، ع٤، مج٣٠، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٠١٤، ص ص ٣٩-٤٠.

[٣١٥] جمال محمد أبو الوفا وآخرون:"**واقع نظم المحاسبية بمدارس التعليم الثانوي العام المصري**، **مجلة كلية التربية**،،ع١٠٠، مج٢٥، كلية التربية، جامعة بنها ،٢٠١٤،، ص ٢١٠.

[٣١٦] ثابت حمدي ثابت وآخرون: **مرجع سابق**، ص ٤٠.

[٣١٧] جمال محمد أبو الوفا وآخرون:**مرجع سابق** ، ص ص ٢٠٩-٢١٠.

[٣١٨] سحر محمد أبو راضي:"**تفعيل ثقافة المساءلة التربوية لدى معلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير القدرة المؤسسية**"، **مجلة كلية التربية**، ع٣٩، ج٣، كلية التربية،جامعة عين شمس ، ،٢٠١٥، ص ص ٢٥٧-٢٥٨.

[٣١٩] نبيل سعد خليل وآخرون:"**تصور مقترح لتفعيل المساءلة التعليمية للحد من ظاهرة الفساد الإداري بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمحافظة سوهاج**"، **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية**،ع٣، كلية التربية، جامعة سوهاج ، ٢٠٢٠،ص٥٨٣.

[٣٢٠] ياسر فتحى الهنداوى:" **إدارة المدرسة وإدارة الفصل "أصول نظرية وقضايا معاصرة**"، المجموعة العربية للتدريب والنشر ،٢٠١٢، ص ص ١٣٩-١٤٠.

[٣٢١] جمهورية مصر العربية :" **دستور جمهورية مصر العربية لسنة ٢٠١٤** "، المادة ١٩ ، المادة ٢٥ ، المادة ٨٢.

[٣٢٢] وزارة التربية والتعليم : **قرار وزارى رقم ٣١٣ بشان اعادة تنظيم التقويم التربوى الشامل المطبق على مرحلة التعليم الاساسي بحلقيتيها الابتدائية والاعدادية** ، مطبعة الوزارة ، القاهرة ، ٢٠١١/٩/٧.

[٣٢٣] مروة هاشم:"**المشاركة المجتمعية فى التعليم فى مصر: دراسة واقع وإمكانات منظمات المجتمع المدنى**"،**مجلة الطفولة والتنمية**، ع٢٠، مج٥، المجلس العربى للطفولة والتنمية، ٢٠١٣، ص ٢٢٦.

[٣٢٤] خلف رجب حافظوآخرون:"**واقع دور الإدارة المدرسية في تفعيل المشاركة المجتمعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء اللامركزية**"، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، ع١٠، ج٢ ، جامعة الفيوم، ، ٢٠١٨، ص ص ٤١٨-٤٢٣.

[٣٢٥] وليد سعيد أحمد :"**إسهام الشراكة المجتمعية في تحقيق متطلبات المدرسة الآمنة في مصر**"، **مجلة التربية**، ع١٩٠، ج٢ ، جامعة الأزهر ، ،٢٠٢١، ص ص ٢٢٢-٢٢٣.

[٣٢٦] أنظر كل من :

- وزار التربية والتعليم :" **قانون التعليم رقم ١٣٩ لسونة ١٩٨١ المعدل بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة** ١٩٨٨" ، القاهرة، مكتب الوزير.
- رئاسة الجمهورية:" **القانون رقوم ١٥٥ لسونة ٢٠٠٧ م ، بشأن تعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقوم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ م** ، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، الجريدة الرسمية، العدد **25** تابع(م)، ٢١ يونيو ٢٠٠٧.
- رئاسة مجلس الوزراء:" **قرار رقم ٤٢٨ لسنة ٢٠١٣ م بتاريخ ٢٠١٣/٤/٢٧، بشان اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المضاف بمقتضى القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ م المعدل بالقانون رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢ م** ، القاهرة،٢٠١٣م.

[٣٢٧] وزارة التربية والتعليم :"**الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ (التعليم المشروع القومي لمصر)**"، ٢٠١٤، ص٧٦ ، ص ص ٨٢-٨٦ ، ص ص ٩١-٩٦.

- عمر نصر مهران رضوان :"**مشكلات الإدارة المدرسية والصفية في مصر**"، في الإدارة المدرسية والصفية (الفكر والتطبيق)"، تأليف شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون، السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٥، ص١٨٣.
- عادل عبد الفتاح سلامة وآخرون :"**الإدارة المدرسية والصفية**"، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٥، ص ١٨٠-١٨١.

[٣٢٨] ظلال محمد عادل سليمان:"**تصور مقترح لحوافز معلمي المدارس الحكومية في مصر على ضوء بعض النظريات: دراسة** تحليلية"، دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان – كلية التربية، مج٢١، ع٣ ، ٢٠١٥، ص ص ١٢١٠-١٢١١.

- عمر نصر مهران رضوان :**مرجع سابق**، ص١٨٣.
- عادل عبد الفتاح سلامة وآخرون :**مرجع سابق**، ص ص ١٨٠-١٨١.

[٣٢٩] قانون رقم ٥١ لسنة ٢٠١١ :" المادة ١١".

[٣٣٠] رئاسة مجلس الوزراء:"**قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ١٠٢٤ لسنة ٢٠١١ بشان تقرير حافز اداء لشاغلى الوظائف التعليمية**" ، القاهرة ، يوليو ٢٠١١ ، مادة ١.

[٣٣١] رئاسة مجلس الوزراء:" **قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ١٠٢٤ لسنة ٢٠١١ بشان تقرير حافز أداء لشاغلى الوظائف التعليمية**" ، القاهرة ، يوليو ٢٠١١ ، مادة ٢.

[٣٣٢] رئاسة مجلس الوزراء:"**قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٢١٥ لسنة ٢٠٢١ بشأن ضوابط صرف حافز الأداء الشهرى الاضافى للمخاطبين بالقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ و القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ .**

[٣٣٣] **رئاسة مجلس الوزراء:"قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ١٣ لسنة ٢٠٢١ بشأن الضوابط والقواعد الحاكمة والمنظمة لاستحقاق وصرف حافز الإدارة المدرسية، والمكافأة الإضافية عن امتحانات النقل".**

[٣٣٤] أنظر كل من:

- وزارة التربية والتعليم :"**الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ (التعليم المشروع القومي لمصر)"، مرجع سابق،** ص٤٦.
- عمر نصر مهران رضوان :**مرجع سابق،** ص١٨٣.
- عادل عبد الفتاح سلامة وآخرون :مرجع سابق، ص ص ١٨٠-١٨١.

[٣٣٥] وزارة التربية والتعليم :"**الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ (التعليم المشروع القومي لمصر)"،** مرجع سابق، ص ص٥٢-٥٣.

[٣٣٦] **المرجع السابق،** ص٥٣.

[٣٣٧] يحيى إسماعيل يوسف:""**تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة بمصر في ضوء مدخل التمكين الإداري**"، **مجلة الإدارة التربوية**،ع٧،س ٢، ديسمبر، ٢٠١٥، ص ص ٣٦١-٣٦٢.

[338] Zaki Ewiss, M.A.:"**Management of pre-university Egyptian education: politics, issues and trend**", Journal of Humanities and Applied Social Sciences, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print,2021, pp.18-19.