



تطوير القيادة المدرسية في ضوء مدخل القيادة الموزعة : المفهوم والتطبيق

د. عماد نجم عبد الحكيم مصطفى

مركز اليونسكو الإقليمي

للجودة والتميز في التعليم





تطوير القيادة المدرسية في ضوء مدخل القيادة الموزعة : المفهوم والتطبيق

د. عماد نجم عبد الحكيم مصطفى
مركز اليونسكو الإقليمي للجودة والتميز في التعليم

تاريخ قبول البحث: ١١/٠٣/١٤٤٥ هـ

تاريخ تقديم البحث: ٢٦/١١/١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

مع ما يبدو عليه مفهوم القيادة من تناقض مع فكرة توزيعها، بما يشكل عقبة في فهم القيادة الموزعة، ومن ثم تطبيقها، تسعى الدراسة الحالية إلى تطوير تصور أعمق يجمع بين وحدتها وتوزيعها، وهو ما يتطلب تحليلاً لطبيعة في السياق المدرسي، ومدى الحاجة إلى تمهينها، ولذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، بتحليل الأدبيات ذات الصلة، وتوصلت لعدد من النتائج، أبرزها أن القيادة الموزعة ثقافة أكثر منها هيكلة، وأنها قد تصاحب الهرمية التقليدية، قبل أن تتجسد بمستوى من النضج التنظيمي في هيكلة رسمية، وأن التمييز بين الإدارة والقيادة مهم لفهمها وتطبيقها، حيث تمثل الأولى الهيكل الرسمي للمدرسة، بينما تنفتح الثانية لكافة المجتمع المدرسي (من مدير المدرسة وحتى الطالب)، وهو فصل يتيح للقائمين على إدارة المدرسة التقدم لأدوار قيادية، أو التراجع، ليتقدم أتباعهم بشكل رسمي أو غير رسمي، وفقاً للاحتياجات الظرفية، بما يُحقق أهداف المدرسة، وهو ما يتطلب مديرين مبدعين، يؤمنون برسالة المدرسة، ويمتلكون المعرفة والخبرة الكافية، ويتطلب أيضاً تمكيناً وتعلماً تنظيمياً للجميع، فيمتد توزيع القيادة المدرسية بذلك على طول سلسلة بمواقف لا نهائية بين طرفين: الأول: تتوزع السلطة شكلاً، بينما هي فردية في حقيقتها، والثاني تتوزع شكلاً وموضوعاً، حيث تتجسد في هيكلة رسمية مرنة ومتغيرة، وأكدت الدراسة على ضرورتها للسياق المعاصر، وأنها مطبقة بالفعل بالعديد من المدارس الأوروبية والعربية، ولو بمفهوم غير واضح، لأثرها الإيجابي على المناخ المدرسي، وأكدت على الحاجة لبرامج إعداد مسبق للقيادات المدرسية، تمكنهم من كفايات تعزز فاعليهم.

الكلمات المفتاحية: ذكاءات القيادة؛ تمهين القيادة المدرسية؛ إعداد القيادة المدرسية؛ الثقافة التنظيمية؛ النضج التنظيمي.



Developing School Leadership in light of Distributed Leadership: Conception and Application

Dr. Emad Najm Abdel-Hakeem Mostafa

UNESCO - Regional Center for Quality and Excellence in Education
(UNESCO- RCQE)

Abstract:

Despite the apparent contradiction between the concept of leadership and the idea of its distribution, the current study aims to develop a concept of distributed leadership that guarantees its unity and distribution. This requires understanding of its nature, and the need for its professionalization. The study used the descriptive method, by analyzing the relevant literature. It reached conclusions, most notably of which is that distributed leadership is more of a culture than a structure, and that can be used even under the traditional hierarchical structure. It assures the need for a distinction between management and leadership in schools, as the former represents the school formal structure, while the latter includes all school community members. This means that school administrators can advance to leadership roles, or step back, to formally or informally introduce their followers to these roles, according to situational needs, just to achieve school's goals. This requires creative principals who possess sufficient knowledge and experience in society and education. The forms of distributive leadership thus extend between two ends of a continuum: the first: where authority is formally distributed, while it is really individualistic, and the second: where it is distributed both officially and in reality, as distributive culture reaches a degree of maturity enough to embody it in a structure. The study emphasizes its necessity in the contemporary context, and that it is already applied in many schools in European and Arab countries, due to its positive impact on the overall school climate, albeit in a vague concept. It emphasizes the need for preparation programs, with competencies that enhance school leaders' effectiveness.

key words: Leadership Intelligences; School Leaders Professionalization; Principal Preparation; Organisational Culture; Organisational Maturity.



المقدمة:

تمثل مهمة القيادة بصفة عامة في تطوير أداء المؤسسات، وهي بذلك عملية طويلة الأمد تنبثق من المعرفة والخبرة، وتتطلب الكثير من الوقت والصبر، ولذلك يعد العصر الحالي العصر الذهبي للقيادة المدرسية عبر العالم، من منطلق الاهتمام المتزايد بالإنسان كأساس لاقتصاده الجديد المعتمد على المعرفة، ولذلك فقد استثمرت نظم التعليم فيها وفي بحوثها الكثير من الموارد.

وقد أكدت الدراسات والخبرات المتراكمة أهمية القيادة في السياق المدرسي، فأشارت الدراسات إلى العلاقة القوية بين القيادة المدرسية والنتائج التعليمية، وأنها دائماً أحد العوامل الرئيسة المؤثرة في أداء المدارس وفعاليتها، وتأثيرها هو الأقوى على تحصيل الطلبة (Bush & Jackson, 2002)، حيث يحقق نحو ٩٣% من المدارس جيدة القيادة إنجازات جيدة، مقابل نحو ١% فقط من المدارس رديئة القيادة التي تحقق نتائج جيدة (Peleg, 2012)، بينما أكدت الخبرات المتراكمة من برامج الإصلاح التعليمي التي شهدتها العقود القليلة الماضية، استنتاجاً مفاده أن القيادة المدرسية مهمة بشكل لافت، وربما حاسمة في تحسين الأداء التعليمي، وذلك لدورها في تحسين ظروف العمل المدرسي وبيئته الشاملة (Cruickshank, 2017).

ومع ما تؤكد المجتمعات بشكل متزايد من حاجتها للانتقال من مؤسسات التعليم المحددة إلى مجتمعات التعلم الشاملة، مع تزايد أهمية التعلم لجميع شرائحها، كأساس لقدرة على الابتكار، والنمو الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، وما تتطلبه من تحول التعلم ليكون نشاطاً، لا مكاناً بالضرورة، وبما يعني حاجة التعلم إلى التمدد أبعد من مؤسسات التعليم الرسمية، التي رغم أهميتها، لن يكفي بناء المزيد منها تلبية الطلب المتزايد عليه، مما يبرز الحاجة إلى أساليب جديدة لتنظيم التعلم، وأشكال

جديدة من التقييم والاعتماد، ونماذج استثمار وتمويل مختلفة، وبنية تحتية ملائمة للغرض، ومع ما أثبتته معظم أنظمة التعليم من مقاومة للتغيير والابتكار، فلا يمكن تعليق الآمال على هندسة مؤسسات مدرسية أكبر وأفضل وأكثر كفاءة وابتكارًا، بل على التفكير خارج نطاقها بإنشاء ما يعرف بمجتمعات التعلم (CISCO, 2010)، وهو ما يجعل القيادة متطلبًا مهما حتى لمتعلم القرن الحادي والعشرين، ضمن ما يعرف بالمهارات فوق المعرفية Meta-Cognitive Skills (Bialik, & Fadel. 2015).

وقد أكدت تلك الخبرات والتوجهات أهمية بذل الجهود وإجراء المزيد من الدراسات لغرض الوصول لفهم أعمق للقيادة المدرسية في السياقات المتجددة، بما يسمح بتطوير تطبيقاتها، فبرزت العديد من الأنماط المتفاعلة معها، كالقيادة التكيفية Adaptive Leadership، والرشيقة Agile Leadership، والتفويضية Delegative Leadership، والموزعة Distributed Leadership، والأخلاقية Ethical Leadership، والتحويلية Transformational Leadership، والموقفية Situational Leadership، والمحيط الأزرق Blue Ocean Leadership، والقيادة بالقدوة Leading by Example، وغيرها (Cuofano, 2023)، وهي تتداخل فيما بينها، لكنها تركز على جوانب متباينة، وأما تصنيفها فيهدف إلى تحسين فهمها، وتطوير تطبيقاتها، ولذلك يمكن أن تكون القيادة المدرسية رشيقة وموزعة، وتفويضية، وتحويلية وتعليمية في آن.

ومع عمل مدارس القرن الحالي في بيئات أكثر ثراءً وتعقيدًا من ذي قبل، بما يستلزم التحول من التغيير الرأسي المدفوع بالسياسات إلى التغيير الأفقي المعتمد على بناء القدرات، فقد تعين على قادة المدارس امتلاك المعرفة الكافية بالمرافق

والموظفين والجوانب المالية، وبالبيئات المعززة لتعلم الطلبة والموظفين بالمدرسة، وتبادلهم المعرفة وبنائهم الثقة وتعزيز الشعور بالمسؤولية المشتركة، بما لا يجعل الحاجة للقيادة الموزعة بالمدرسة مسألة واقعية يتطلبها تقسيم عبء عمل القيادة المدرسية بشكل متناسب فحسب، بل لتأثيرها الإيجابي على أداء الجميع، وتشجيعها لإظهار قدراتهم القيادية على أساس خبراتهم ودعمها لثقافة العمل التعاوني، وهو ما يعد أحد أهم مكونات ثقافة التحسين في المدرسة، ولقد أكد ذلك ما أظهرته خبرات دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) من دور القيادة المدرسية في توسيع نطاق عملها إلى خارج المدرسة، تحت ما يعرف بـ "قيادة النظام system leadership" المعني بتعاون الشبكات ومشاركة الموارد عبر المجتمعات، وهو مستوى من القيادة يتطلب بناءه توزيع أكبر للقيادة في المدرسة نفسها (Duif, Harrison, Dartel, & Sinyolo, 2013)، لتصبح "خاصية ناشئة لمجموعة أو شبكة من الأفراد"، "تجمعهم" خبراتهم، في "عمل منسق" في إطار نمط من العلاقات الشخصية، تؤدي إلى وضع يكون مقدار الطاقة المولدة أكبر من مجموع الإجراءات المفردة، وتشير إلى مشاركة العديد من الأشخاص في عمل القيادة مما يفترض تقليدياً، وتمثل خبرات متنوعة يتم توزيعها على نطاق واسع عبر العديد من الأشخاص، وهي تعد أمراً محورياً لنجاح التعلم بسبب انطوائه على قدر أكبر من الثراء والتعقيد في السياق الحالي، وعلى المزيد من الهياكل التنظيمية المنتشرة، مع الحاجة إلى ضمان الاتساق والتماسك والمساءلة، وتمثل آثارها العملية في: إعادة تعريف القيادة بالمدارس لتكون موقفية Situational بدلاً من كونها هرمية، وتمكين الأفراد والفرق لتكون السلطة واتخاذ القرار على المستويات الوظيفية، وتطوير هيكل قائم على فريق العمل كأساس للقيادة والإدارة،

وإتاحة برامج لتنمية المهارات القيادية للجميع، والتركيز على تطوير قيادة المعلم والطلبة كمصدر للقدرات والاستدامة، ولتتمدد، بذلك، القيادة الموزعة إلى الطلبة، فينتقلون من وضع مجرد الاستشارة إلى المشاركة في إدارة تعلمهم، وليتوازى عمل مجموعاتهم مع مجموعات القيادة والحوكمة بالمدرسة في جميع الأمور المتعلقة بالتعلم الفعال بالمدرسة كبيئة تعليمية (West-Burnham, 2010).

وتتمثل إحدى أقوى الفوائد المحتملة للقيادة الموزعة في زيادة الشعور بالمسؤولية والمساءلة الشخصية؛ لتخفيف الاعتماد على قادة المدارس، ومن ثمَّ خلق ثقافة التعلم المتضامن Interdependent Learning، وهو ما يتطلب إتاحة القيادة على نطاق واسع في كل جانب من جوانب الحياة المدرسية (West-Burnham, 2010)، حيث تستند إلى استنتاج أساسي مفاده عبث الجهود المبذولة للوصول إلى أفضل قائد واحد، أو أفضل سلوك لقائد واحد، بما يدفع إلى توزيع مسؤوليتها بين العديد من الأفراد والأدوار.

وبينما أُطلق على القيادة الموزعة القيادة التعليمية الموزعة لاستهدافها بناء مناخ فعال يميل نحو المعلمين والطلبة، فلا تزال المناقشات المفاهيمية والوظيفية بشأنها في المؤسسات التعليمية مستمرة، حيث يجادل المدافعون عنها بضرورتها بسبب الطبيعة شديدة التعقيد لهذه المؤسسات بما لا يتناسب مع قيادة شخص واحد (Goksoy, 2016)، خاصة مع تغير دورها من الإدارة التنفيذية إلى القيادة التعليمية، وما لذلك من متطلبات تحقيق التوازن بين أدوارها الإدارية والتعليمية، إضافة إلى تنوعها بتنوع القائمين عليها وطبيعة إعدادهم والسياقات المدرسية الخاصة، بما يدفع لترك مساحات لهم لبناء تصوراتهم الخاصة بها وتطبيقاتها (Tingle et al, 2017)، ولذلك يعدها البعض أحد أحدث الاتجاهات للقيادة المدرسية، وربما أكثرها فاعلية (Botha

(Duif, et al., 2013) - في نحو ٧٥٪ من مدارس الاتحاد الأوروبي، وأكدت بيانات (Schleicher, 2015).

وعلى الرغم من دراسة التعلم التنظيمي لعقود، واتفاق أغلب باحثيه على مبدئين يدعمان القيادة الموزعة: أنها عملية تأثير مشترك للعديد من الأفراد، وأنها تنشأ من تفاعلات الأفراد المتنوعين ضمن مجموعة، أو شبكة تتوزع فيها جودة الخبرة الأساسية (Dampson et el, 2018)، فقد أكدت (Dampson et el, 2018) أنها لا تزال في مهدها، وأكدت (Goksoy, 2016) ضبابية منظورها لتكثيف المناصب القيادية وأدوارها مع الممارسات، وما يجب أن تكون عليه في المدارس، ونتيجة لذلك، فإن مفهوم القيادة المدرسية الموزعة، وطبيعة تطبيقها لم يتبلورا بعد بشكل كافٍ، حتى جادل البعض بأنها خرافة، لغياب القائد الذي يوزع مهامها، فتوزيع المهام والمناصب هو عنصر أكثر قوة في القيادة، ومع ذلك فإن العنصر الأكثر أهمية فيها مقارنة بأنماط القيادة الأخرى هو اشتغالها على العديد من العناصر المتعلقة بالتعليم وبيئاته، لذلك يمكن القول بأن فكرتها قابلة للتطبيق بصيغ مبتكرة، بما يتطلب الوقوف على طبيعتها، بغرض بناء تصور أوضح لمفهومها وطريقة تطبيقها، وهو ما تحاول الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

في ضوء الضعف النسبي للأداء التعليمي في الدول العربية، حيث جاءت نتائج ست دول عربية (الإمارات، والأردن، وقطر، والمملكة العربية، السعودية، والمغرب، ولبنان) في اختبار PISA 2018 - كما يوضح الجدول ١ - أقل من متوسط أداء دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Liu, et el., 2021)، ومع ما أكدته

الدراسات من أهمية القيادة المدرسية في تحسين الأداء التعليمي العام، وفي تحسين أداء الطلبة وإنجازهم التعليمي (, 2012, Peleg, 2002, Bush & Jackson, 2014, Abdalla, 2014, Botha & Triegaardt, 2014, Göksoy, 2015, (Cruickshank, 2017, O'Shea. 2021, Tariq, 2022، و(شرايحة، ٢٠٢١، الرحيلي، ٢٠٢٢)، فإن الأمر يتطلب الوقوف للتأمل في أهمية تحسين أدائها بالدول العربية.

جدول 1
نتائج بعض الدول العربية المشاركة في اختبار PISA 2018

الدولة	القراءة	الرياضيات	العلوم
الإمارات	432	435	434
الأردن	419	400	429
قطر	407	414	419
السعودية	339	373	386
المغرب	359	368	377
لبنان	353	393	384
متوسط OECD	487	489	489

يبين الجدول ترتيب كل من الإمارات والأردن وقطر والمملكة العربية السعودية والمغرب ولبنان وفقاً لنتائج اختبار المشاركة في اختبار PISA 2018. ترجع حقوق الملكية إلى Liu, et al., 2021

ومع ما أشارت إليه (حماد، والزكي، ٢٠١١) من إجماع دراسات الإدارة والقيادة التربوية شبه الكامل بأن أحد أهم المشكلات التي يعاني منها النظام الإداري بالمدارس في الدول العربية هو ضعف المشاركة في القيادة المدرسية، وشيوع نمط القائد المسيطر بمفرده على مقاليد الأمور بالمدرسة، بما يحرمها من الاستفادة من آراء وأفكار قطاع عريض من العاملين بها، ومن إسهامهم في تطويرها وصياغة مستقبلها، فإن الأمر يتطلب البحث عن نمط مغاير من القيادة المدرسية يكون أكثر فاعلية، بحيث يتناسب مع متغيرات العصر الحالي.

ومع بروز القيادة الموزعة، وتأكيد ضرورتها في السياق التعليمي المعاصر متزايد التعقيد؛ بسبب التوجهات التربوية المستجدة نحو بناء مجتمعات التعلم، واستغلال فضاءاته المختلفة داخل المدرسة وخارجها، ومع انتشار تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، ومع الأهمية المتزايدة للتعليم في الحياة والاقتصاد، وما أدى له ذلك من تعقد مفهوم القيادة المدرسية ذاته فضلاً عن مهامها، ومع حقيقة صعوبة الوصول لقائد واحد يقوم بكافة المهام والأبعاد القيادية للمدرسة بكفاءة متوازنة (Goksoy, 2016)، فقد تكون القيادة الموزعة نمطاً نوعياً مناسباً لتحسين الأداء التعليمي بمدارس الدول العربية، خاصة مع كفاءته الاقتصادية، فلا يتطلب الأمر جهداً شاملاً ومكلفاً بشكل زائد عن الحد، فتحسين القيادة المدرسية كفيل بتحسين جوانب عديدة في العمل المدرسي بشكل عام.

ومع ما أكدته (Dampson et el, 2018) من جِدّة القيادة الموزعة، وأنها مجال بحثي لا يزال في مهده، وأنه يوجد العديد من الاختلافات بشأنها، ومع ما رآته (Göksoy, 2015) من أنها أمر لا مفر منه، فقد أكد ذلك للدراسة الحالية أهمية محاولة إسهامها في الوصول لتصور أوضح لها ولتطبيقاتها؛ بما يسهم في تحسين أداء القيادة المدرسية بالدول العربية، ومن ثم تطوير الأداء العام لمدارسها، الذي لا يزال متواضعاً.

أسئلة الدراسة:

بناء على ما تقدم وصفه، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

"كيف يمكن تطوير القيادة المدرسية في الدول العربية بالإفادة من مدخل القيادة الموزعة؟"

وتتطلب الإجابة عليه، الإجابة على الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما طبيعة القيادة المدرسية الموزعة؟
- ما متطلبات التطبيق الفعال للقيادة المدرسية الموزعة؟
- ما النتائج التي توصلت إليها الدراسة بخصوص مفهوم القيادة المدرسية الموزعة، وتطبيقها؟
- ما توصيات الدراسة ومقترحاتها لتطوير القيادة المدرسية في الدول العربية بالإفادة من مدخل القيادة الموزعة؟

أهداف الدراسة:

- هدفت الدراسة إلى تطوير القيادة المدرسية في الدول العربية بالإفادة من مدخل القيادة الموزعة، عبر تطوير مفهومها، ومن ثم تطبيقاتها، وذلك من خلال الآتي:
- تحليل الأسس الفكرية للقيادة المدرسية الموزعة، لغرض بناء تصور أكثر وضوحًا.
 - الوقوف على متطلبات التطبيق الفعال للقيادة المدرسية الموزعة.
 - تحديد نتائج الدراسة بخصوص مفهوم القيادة المدرسية الموزعة، وتطبيقها.
 - صياغة مقترحات لتطوير مفهوم القيادة المدرسية وتطبيقاتها في المدارس.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الجانبين الآتين:

الجانب الأكاديمي: تعد هذه الدراسة مهمة، لأنها محاولة للإسهام في الفكر التربوي ذي الصلة بالقيادة المدرسية الموزعة، بغرض بناء تصور أوضح لها، يعتمد على مفاهيم: الثقافة التنظيمية، والنضج التنظيمي، والتمييز بين الإدارة والقيادة، والتمكين، والوكالة، بما قد يجعلها إضافة نوعية للمكتبة العربية.

الجانب التطبيقي: ويتمثل في الإسهام - بعد تطويرها لمفهوم القيادة الموزعة- في تطوير تطبيقاتها، ومن ثم تعزيز فاعلية القيادة المدرسية، والأداء المدرسي العام بالدول العربية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة موضوعيًا على القيادة المدرسية الموزعة، من حيث التصور، والتطبيق، فأما من حيث التصور، تقف الدراسة على عدد من الأبعاد، مثل: المفهوم، والأهمية، والمبادئ، والمداخل، وأما من حيث التطبيق، فتتناول طبيعة الكفايات اللازمة للقائمين عليها، ثم الحاجة إلى تمهينها، من خلال برامج إعداد مختصة، وأخيرًا إعداد السياق المدرسي بما يناسب تطوير القيادة المدرسية الموزعة.

مصطلحات الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية العديد من المصطلحات، أهمها الآتي:

القيادة المدرسية: تشير إما إلى العملية Process، أو القائمين عليها أفراد (Individuals)، فباعتبارها عملية تعرف بأنها: "التأثير الاجتماعي المتعمد الذي يُمارس (من قبل شخص أو مجموعة من الأشخاص) على أشخاص، أو مجموعات منهم، بهدف هيكلة الأنشطة والعلاقات في المجموعة أو المنظمة" (Yukl, 2002)، وباعتبارها القائمين عليها، تشير إلى "القادة في السياق المدرسي، وعادة ما تشير إلى مدير المدرسة، ووكلائه/ مساعديه، ورؤساء الأقسام والمواد الدراسية، والمعلمين المسؤولين عن الطلبة" (Cambridge Assessment International Education, 2017)، وتستخدم في الدراسة الحالية بالمعنيين معًا، فتعرفها إجرائيًا بأنها: "عملية يقوم بها شخص ما، أو مجموعة من الأشخاص، يمتلكون من الخصائص الشخصية

والمهنية التي يتم بناؤها، أو تطويرها من خلال التجربة، أو برامج مختصة، بما يمكنهم من التأثير على فريق العمل بالمدرسة لتحقيق رؤيتها".

القيادة الموزعة: تعرفها (Minadzi, & Nyame, 2016) بأنها "شكل من أشكال القيادة لا يتركز في شخصية بطولية تقود ويتبعها الآخرون، وإنما يتركز على التعاون بين مدير المدرسة وجميع أعضاء فريقها لغرض قيادة تطويرها، بتوظيف خبرات المدرسة وأفكار منسوبيها ومعارفهم ومهاراتهم بدلاً من المنصب أو الدور الرسميين، بما يضمن التغيير المستدام الذي يتبناه ويمتلكه المعلمون المسؤولون عن تنفيذها في الفصل الدراسي، وتعرفها الدراسة إجرائياً بأنها: "ثقافة تنظيمية في حالة نضجها تتجسد في هياكل رسمية مرنة ومتغيرة، وفيها يقوم مجموعة من الأفراد يمتلكون من الخصائص الشخصية والمهنية المعرفية والعاطفية والأدائية متفاوتة التركيز والخبرة، والتي يمكن بناؤها أو تطويرها من خلال برامج مختصة، بالعمل معاً بغرض التأثير النوعي، لتحقيق الرؤية المدرسية المشتركة، عبر علاقات وأنشطة تحفظ بفاعلية وتوازن ثلاثية: المسؤولية، والاستقلال، والمساءلة".

الإطار النظري للدراسة: الأسس الفكرية للقيادة المدرسية الموزعة

هناك افتراضان خاطئان حول القيادة الموزعة جديران بالاهتمام، الأول: مساواة القيادة الموزعة بفكرة أن الجميع يقود، بينما تعني أن من يتمتعون بأفضل المؤهلات أو المهارات هم من يقومون بذلك، والثاني: وجود نموذج قيادة موزعة محدد، أو خارطة طريق أو دليل حاسم لها، بينما يوجد بالطبع مبادئ، وتوجيهات ومعايير واستراتيجيات وأساليب تبدو أكثر فعالية، ويجب تجنب أي وصفة موحدة للقيادة الموزعة، وبدلاً من ذلك، من الأجدى التفكير في نوع البنية التحتية المدرسية، التي من شأنها دعم القيادة الموزعة عملياً، لذلك، فإن افتراض أن أي شكل من أشكال

القيادة الموزعة يُؤدي ببساطة إلى أداء ونتائج أفضل، هو مجرد وهم (Harris, & DeFlaminis, 2016)، وعلى ذلك تحاول الدراسة التعرف بعمق على القيادة المدرسية الموزعة، من خلال المحورين الآتيين:

المحور الأول: طبيعة القيادة المدرسية الموزعة:

وفيه تحاول الدراسة الإجابة على سؤالها الفرعي الأول، ونصه: "ما طبيعة القيادة المدرسية الموزعة؟"، وذلك بوقوفها على كل من مفهوم القيادة المدرسية الموزعة، وأهميتها، ومبادئها، ومداخلها، وتفصيلها فيما يأتي:

المفهوم:

يمكن تعريف القيادة على مستويين: الأول: كعملية: وتعرف بأنها: "سلوك يستخدمه شخصٌ ما عند محاولته التأثير على الآخرين، لإثارة نشاطهم نحو تحقيق رؤية مشتركة"، وأنها "التأثير المتعمد على الآخرين لهيكله الأنشطة والعلاقات في مجموعة أو منظمة" (Pashiardis & Brauckmann, 2009)، وأنها "تأثير يمارسه بعض الأفراد على آخرين لتحقيق الأهداف المعلنة في إطار تنظيمي" (Macarie, 2007)، وأنها "قدرة الشخص على تحديد مجموعة من الأفراد للعمل معًا لتحقيق هدف ما من خلال مشاركتهم العاطفية والتشغيلية" (Macarie, 2007)، وفي السياق التعليمي، تعرف بأنها "عملية تأثير تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وفيها يقوم القائد الناجح بتطوير رؤية لمدرسته بناءً على قيمه الشخصية والمهنية، ويقوم بالتعبير عنها في كل فرصة للتأثير على فريق عمل المدرسة وأصحاب المصلحة الآخرين لمشاركته رؤيته، بحيث تتجه فلسفتها وهيكلها وأنشطتها نحو تحقيقها" (National College for School Leadership, 2003)، والثاني: باعتبارها القادة: فيعرف القائد بأنه: "الفرد الذي يعرف - بالحدس أو التدريب - كيفية التحكم في بيئة

عمله، بحيث تتناسب عملية صنع القرار لأسلوبه الإداري"، وأنه "شخص يمتلك القدرة على خلق رؤية كلية وتنفيذها والسيطرة عليها"، وأنه "الشخص الذي يحقق نتائج مهمة بطريقة فعالة، بغض النظر عن العوائق التي قد تواجهه دون التوقف عن الاهتمام بالأفراد" (Macarie, 2007)، ويلاحظ أنها تعريفات تشير لسلوك الفرد الواحد، أو مجموعة الأفراد للتأثير على فريق العمل لتحقيق هدف معن.

أما القيادة الموزعة Distributed Leadership فمفهومها واسع ومتنوع، ويتم تناوله تحت مصطلحات متباينة مثل "القيادة الفائقة Super Leadership أو القيادة المشتركة Shared Leadership (Goksoy, 2016)، وله بعض التداخل مع القيادة التشاركية Participative والتعاونية Collaborative والمشاركة Shared، وأيضاً مع القيادة التعليمية Instructional Leadership، وينظر لها باعتبارها قيادة سلسلة Fluid، تتجنب العلاقة النمطية لـ "القائد - التابع"، وتستند إلى توزيع المسؤولية على أساس الخبرة، وتقر بالتنوع والنضج والترابط بين الأفراد وتأثير القيم الثقافية العميقة على الحوكمة (Cuofano, 2023)، وتعرف بأنها "عملية الاستخدام الاستراتيجي للمهارات والمعرفة الفريدة لدى المعلمين والطلبة وأولياء الأمور لتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة، باعتبار الترابط بين الفرد وبيئته، وما يتطلبه من تعبئة القيادة على جميع المستويات، فلا تقتصر على قمته، بل تتركز على التفاعل والممارسة بدلاً من الإجراءات المرتبطة بالمسؤوليات الرسمية، وتتنوع من خلال قائد المدرسة ضمن شبكة تفاعلية من الفاعلين، الذين يتشاركون الخبرة مع درجة من الاختلاف في مستواها ونوعها، لتكوين وحدة متماسكة نحو الهدف المشترك وتحسين التعليم والتعلم والإطار المشترك للقيم باعتباره مادة الغراء التي تحافظ على القيادة الموزعة" (Duif et al, 2013)، وأنها "شكل من أشكال القيادة لا يتركز في شخصية

بطولية يتبعها الآخرون، بل في التعاون بين مدير المدرسة ومعلميها وجميع أعضاء فريق عملها لغرض قيادة تطويرها، بتوظيف خبراتهم وأفكار منسوبيها ومعارفهم ومهاراتهم بدلاً من الاعتماد على المنصب أو الدور الرسمي، بما يضمن الاستفادة، وبما يؤدي إلى تغييرات يتبناها ويمتلكها المعلمون في الفصل الدراسي (Minadzi, & Nyame, 2016).

وتُقدّم الأدبيات التربوية عددًا من المصطلحات المختلفة المشابهة لمفهوم التوزيع، حيث تُستخدم مصطلحات "القيادة المشتركة shared leadership" و"القيادة التعاونية Collaborative Leadership" و"القيادة المفوّضة delegated leadership" و"القيادة المشتتة Dispersed Leadership" و"القيادة الديمقراطية Democratic Leadership"، في بعض الحالات بالتبادل، بينما يبذل الباحثون في حالات أخرى جهداً كبيراً للتمييز بينها، على سبيل المثال، يشار إلى أن القيادة المفوّضة والموزّعة Delegated and Distributed Leadership تُعنى بالنقل والتقسيم Transfer and Division، بينما تُعنى القيادة المشتركة Shared Leadership بالمسؤولية التعاونية، وهي جهود مُفيدة، لأن ترك المفردات دون تمييز يُؤدي لطمس معانيها، ويسمح بمرور الافتراضات دون اختبار (NCSL, 2004).

وقد يكون من المفيد التمييز بين مصطلحي "الموزعة Distributed" و"التوزيعية Distributive"، حيث يشير الأول إلى أدوار القيادة على أنها "هبة من مدير المدرسة"، مع تمسكه بالسلطة، بينما يشير الثاني لـ"المبادرة أو الحق بدلاً من الهبة"، وهي فكرة أساسية يعدها البعض غير معقدة في جوهرها، أو ليست معقدة للغاية، ففي أي نظام تنظيمي، عادةً ما يتخصص الأفراد، أو يطوِّرون كفايات محددة، ترتبط باستعداداتهم واهتماماتهم ومعارفهم السابقة ومهاراتهم وأدوارهم التخصصية،

ف"الغراء" بين مهمة أو هدف مشترك (كتحسين التعليم) وإطار قيم مشترك لكيفية التعامل مع هذه المهمة (الثقافة) هو ما يمنع القيادة الموزعة من أن تصبح شكلاً آخر من أشكال الترابط غير المحكم Loose Coupling، فالقيادة التوزيعية Distributive Leadership تكون عندما يلتزم الأشخاص المعينون رسمياً كقيادة (مديرو المدارس) "ببناء منظمات تعلم Learning Organizations وتوفير الفرص للجميع، لتقديم مواهبهم، وتطوير مهاراتهم، والحصول على قيادة لا تعتمد على "مكانتها place" في التسلسل الهرمي الرسمي"، وبهذا المعنى، تُعدّ القيادة المدرسية عملية توزيع اجتماعي، وممارسة مشتتة Dispersed Practice تمتد عبر مجموعة كاملة من المساهمين في فعالية المدرسة وتحسينها، بمن فيهم المعلم والطالب، حيث تؤكد الدراسات أن القيادة "لا تقتصر على إدارة المدرسة، حيث يمكن للمعلمين أن يصبحوا قادة نشطين"، وأن "ممارسة القيادة الموزعة تتميز بتفاعل ثلاثي المستوى للقيادة والأتباع والموقف الذي تُمارس فيه، وهنا لا تكون وحدة التحليل المناسبة للقيادة أو ما يفعلونه بل النشاط الذي يشاركون فيه، في تفاعلهم الثلاثي لتنفيذ مهام قيادية معينة، وبالتالي لا يكمن النشاط القيادي في أيٍّ من العناصر الثلاثة، فكلٌّ منها يُعد شرطاً أساسياً له. وينتقل منظور وحدة التحليل من الفرد أو مجموعة الفاعلين إلى شبكة القادة والأتباع والمواقف التي تُعطي النشاط شكله، وهو ما يشير إلى أنه يمكن توزيع القيادة، تبعاً للموقف السائد، بحيث يصبح القائد تابعاً، وفقاً للسياق (NCSL, 2004).

وبهذا يرتبط مفهوم القيادة الموزعة بمفهوم القيادة الظرفية أو الموقفية، التي تعني مرونة القيادة للتكيف مع البيئات والمواقف المختلفة لتكون أكثر فعالية، وهي مفهوم تم تقديمه كواحد من النماذج متعددة المستويات نظرياً ومتعددة المصادر منهجياً،

ويؤكد على قدرة القادة على التصرف وفق توجيهات سلوكية تستند إلى نتائج مجموعة من القدرات في المواقف، فيستطيع القائد تشخيص الموقف، واختيار أسلوب القيادة الأنسب وتطبيقه (Maisyaroh, et el., 2019)، بما يتناسب مع مستوى نضج التابع، ليكون هذا المستوى ذي الصلة بالتابع في المهمة هو المحدد الظرفي الرئيس لسلوك القائد (Meier, 2016)، ولذلك قد تلعب هذه النظرية دوراً مهماً في تطوير ثقافة توزيع القيادة المدرسية.

وبناء على ما سبق، يمكن تحديد الخصائص الآتية للقيادة المدرسية الموزعة:

- أن توزيع القيادة المدرسية لا يعني أفقيتها التامة بالضرورة.
- أن التعاون والتشاركية مبدأ أساسي فيها.
- أنها تمارس بشكل رسمي، أو غير رسمي.
- أنها ترتبط بمواقف قيادية محددة، وبالتالي يتغير القائمون عليها وفق محدداتها.
- أنها تهدف للتأثير على الآخرين لتحقيق الهدف بأقصى كفاءة ممكنة.
- أنها سلوك للأشخاص، له أبعاد معرفية وانفعالية وأدائية، تتباين في أهمية كل منها من موقف لآخر، ومن مرحلة لأخرى.

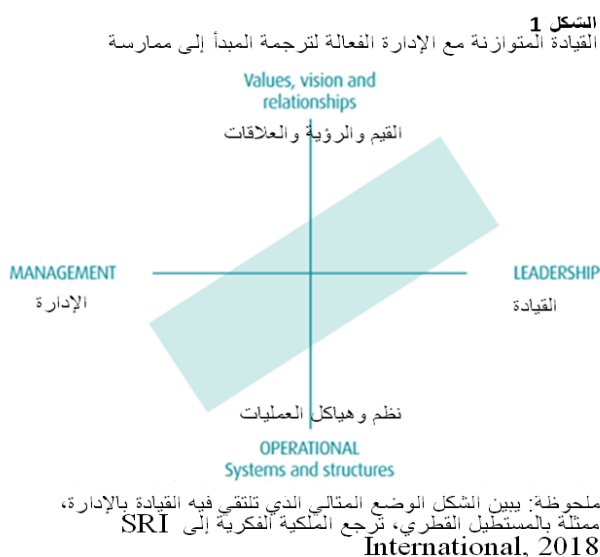
وبناء على ما سبق، يمكن تعريف القيادة المدرسية الموزعة بأنها "ثقافة تنظيمية في حالة نضجها تتجسد في هياكل رسمية مرنة ومتغيرة، وفيها يقوم مجموعة من الأفراد يمتلكون من الخصائص الشخصية والمهنية المعرفية والعاطفية والأدائية متفاوتة التركيز والخبرة، والتي يمكن بناؤها أو تطويرها من خلال برامج مختصة، بالعمل معاً بغرض التأثير النوعي، لتحقيق الرؤية المدرسية المشتركة، عبر علاقات وأنشطة تحفظ بفاعلية وتوازن ثلاثية: المسؤولية، والاستقلال، والمساءلة"، وهو تعريف يتسم بالخصائص الآتية:

- أنها ثقافة تنظيمية، وبالتالي قد تصاحب الهيكل التنظيمي الهرمي، أو تتطور لتحل محله من خلال هيكل بديلة مرنة لعصر ما بعد البيروقراطية.
- أنها عملية تعاونية ضمن فريق واحد ديناميكي ومتجدد، وبمهام تتباين بين أعضائه، وتتطلب بالضرورة وجود رؤية مدرسية واضحة يشاركها الجميع ويلتفون حولها.
- أنها تستهدف تحقيق جودة العمل القيادي المدرسي، بتحقيق جودة متوازنة بين الجوانب المعرفية والعاطفية والأدائية، يصعب تحقيقها دون فريق قيادي متعاون.
- أنها تتناسب مع بيئة التعليم والتعلم المعاصرة متزايدة التعقيد والتشابك والاتساع.
- أنها "عملية" يقوم بها "أفراد" ذوي قدرات مهارية ومعرفية مناسبة، تمكنهم من التأثير على الآخرين وفق مجال تخصصها، وبالتالي يمكن تطويرها فيهم أو بناؤها، من خلال برامج إعداد مناسب ومسبق، يعزز فرص نجاحهم.

الأهمية:

تزداد أهمية القيادة المدرسية الموزعة مع تشابك أدوارها بأدوار الإدارة، حيث تشير الأدبيات أنه لضمان التنفيذ الناجح لإستراتيجيات التعلم الحديثة، يجب الاعتراف بأن الرؤية والقيم لا تكفي بحد ذاتها، بل يجب أن تتوازن أدوار القيادة والإدارة معاً لترجمتها إلى ممارسة، حيث يشير المستطيل المظلل القطري (شكل ١) لمجال فاعليتهما المثلئ، ولذلك يوجد اعتراف بهما كعنصرين أساسيين في العملية الواحدة، ويحدد السياق المدرسي التوازن النسبي بينهما، فقد يكون من الضروري في بعض المواقف التركيز على الإدارة، وفي أخرى على القيادة التي تتعلق بتأمين وضوح القيم والغرض المشترك لخلق ثقافة ونظام يتأسسان على تعلم الطالب، وبعد هذان العاملين متغيرين مهمين في تحديد ثقافة أي مدرسة، وتبدو مبادئ: التركيز على رفاه وصحة كل فرد - الأمان - الاستمتاع والإنجاز - المساهمة الإيجابية - الرفاه

الاقتصادي، التميز والإنصاف عبر النظام التعليمي بتقليل التباين داخل المدرسة وتعظيم الإمكانيات الفردية، والانتقال من الخدمات العامة التي يقودها المزود Provider-Led (المدرسة ومعلميها) إلى التي يقودها العملاء Client-Led (المتعلمين) أكثر ملاءمة لترشيد استراتيجيات وسلوك القيادة (SRI) (International, 2018).



ومع التواجد النسبي للعنصرين معًا في الحدث المدرسي الواحد، فقد يصعب تنفيذهما دائما بالكفاءة والجودة المطلوبة، لذلك من المهم فهم العلاقة ما بينهما، والتي تم تناولها من مداخل ثلاثة: الأول: يرى اختلافًا جوهريًا بينهما، حيث تركز القيادة على التغيير والتأثير على التكيف (Pashiardis & Brauckmann, 2009)، وعلى 4Ss (الأسلوب Style، والموظفين Staff، والمهارات Skills، والمشاركة Share)، ومن ثم فهي ذات طبيعة نظرية وعلاقة بالمعرفة والرؤية، وأنها مجرد دور بين أدوار الإدارة التي تجمع بين حاجات المنظمة والأفراد (Macarie, 2007)، بينما

تركز الإدارة على الاستقرار والكفاءة (Pashiardis & Brauckmann, 2009)، وعلى الـ 3S (الاستراتيجية Strategy والهيكل Structure والنظام System)، ومن ثم ترتبط بعالم الواقع، والأحداث اليومية الإجرائية (Macarie, 2007)، والثاني: يرى علاقتهما علاقة كل بجزء، ضمن توجهين متعاكسين: أيهما جزء من الآخر، والثالث: وهو الأحدث، ويرى أن للقيادة والإدارة ميزات محددة تضمن الخصوصية والاستقلال النسبي مع مساحة مشتركة تضم سلسلة من العناصر التي تسهل التفاعل المتبادل (Macarie, 2007).

وتميل الدراسة للتسليم باختلاف القيادة عن الإدارة، بما لا يمنع بالضرورة تداخلهما، ولا ينفي أيضاً شمول أحدهما للآخر، وهو تصور يفسر عمل الإدارة الرسمية أحياناً كقيادة، أو افتراقها عنها، بمعنى أن يكون القائمون عليهما نفس الأشخاص أو يختلفون، بما يمنح فضاءً واسعاً لكليهما لاستغلال كافة الموارد البشرية المتاحة بالمؤسسة (بداية من الإدارة الرسمية، وحتى التابعين)، ويتيح بذلك فرصاً للاستقرار المرتبط بالمساءلة الرسمية، وكذلك النمو الطبيعي المرتبط بالبيئات غير الرسمية والتي لا يمكن معها المساءلة، ويسمح بسلوك تنظيمي أشمل وأوضح، وأكثر اقتراباً من الصحة والنجاح التنظيميين، ومع تفضيل العديد من الباحثين للقيادة على غيرها، فإن الدراسة تتبنى هذا الموقف، ولكن ضمن دائرتين: رسمية، وهي الإدارة (الهيكل الرسمي)، والقيادة (وتشمل الإدارة الرسمية بهيكلها الرسمي، والتابعين الذين يظهرون قدرات قيادية)، وذلك في دائرتين متحركتين ليتطابقاً تماماً أو يتحركان بدرجات مختلفة نحو الافتراق التام، وبالتالي تكون الحركة ضمن الأخير (القيادة غير الرسمية) سهلة وميسورة، خصوصاً إذا كانت ضمن تيسيرات يقدمها الهيكل الرسمي.

تؤكد الحاجة إلى هذا التصور ما أشارت إليه (Macarie, 2007) من مواقف ثلاثة محتملة في علاقة القيادة بالإدارة: الأول: مثالي Ideal، وفيه يقوم الفرد بمهامه القيادية والإدارية معاً، (قائد قوي- مدير قوي)، والثاني: واقعي Real، وفيه يقوم الفرد بمهام إحداهما أكثر من الأخرى، بنسب متغيرة (قائد قوي- مدير ضعيف، وقائد ضعيف- مدير قوي)، لكنه مسار يمكن أن يمثل بديلاً قابلاً للعمل تحت بعض الظروف، والثالث: محتمل Possible: وفيه يكون الفرد إما مديراً أو قائداً، وأخيراً الموقف الأسوأ، وهو ضعف القيادة والإدارة معاً (قائد ضعيف - مدير ضعيف)، وهو ما يؤكد صعوبة الوصول إلى فرد يمكنه القيام بأعباء القيادة والإدارة معاً بجودة عالية ومناسبة، مما يجعل القيادة الموزعة حتمية مع اتساع عمل المدارس، سواء داخلها، أو تمدده إلى خارجها.

المبادئ:

القيادة الموزعة هي نتاج شبكة متفاعلة من الأفراد، فلا تعتمد على أداء شخص واحد، حيث تكون القيادة مفتوحة للجميع، وتتوزع الخبرة فيها عبر المدرسة ولا تتركز في أفراد مختارين، وبناء على ذلك يمكن تحديد مبادئها العامة في الآتي:

المسؤولية المشتركة Shared Responsibility: الأهداف التنظيمية تتحقق بشكل أفضل بمزيج من الأساليب والمشاركين (Cuofano, 2023)، والجميع مساءلون عن "مساهماتهم" في النتيجة الإجمالية (Duif et el, 2013)، وهو ما يتطلب إشراك العديد من الأشخاص بنهج قيادي تشاركي، وذلك بتصميم أنشطة تُشرك مجموعة واسعة من القادة (الرسميين، وغير الرسميين، من المعلمين، وخبراء التعلم والتعليم، من مختلف الوظائف والتخصصات والمجموعات والمستويات في أنحاء المدرسة) (Australian Government Office for Learning and Teaching, N. D.).

السلطة المشتركة Shared Power & Authority، والتآزر Synergy: السلطة مجزأة، ويكون التركيز على المشاركة، والتمكين، والحوار، والتعاون، فيتم صنع القرار بالمدرسة بشكل مشترك، بالتأسيس على علاقات التفاهم، ويستفيد فريق القيادة من مهارات أفرادهم ومعارفهم بما يعوض أوجه القصور لدى أي منهم.

مشاركة المجتمع الأكبر Macro-Community Engagement: تركز القيادة الموزعة على الربط بين الأفراد (Cuofano, 2023)، والنظر للبيئة كشبكة مترابطة أفقياً ورأسياً، بما يدفع إلى النظر في احتياجات المجتمع الأوسع نطاقاً ومعالجتها بدلاً من الدفاع عن مصالح المدرسة بشراسة وتنافسية، وبما يفتح نوافذ جديدة للتعلم المتبادل، ويفتح الباب - مع ضيق الوقت للنطاق المتسع من المهام - بتفويض مختلف المهام للآخرين، مما يؤدي إلى انفتاح القيادة داخل المدرسة وخارجها، وإلى نهج أقوى نحو استدامة القيادة (Pont, et al, 2008).

التشجيع: لرفع مستوى الوعي ودعم التعلم حول القيادة الموزعة من خلال التطوير المهني، والتيسير facilitation، والتوجيه mentoring، واتخاذ القرارات الجماعية، ومجتمعات الممارسة communities of practice (CoPs)، والتشبيك networking، والتمويل finance، والمكان والزمان space & time، والتقدير والمكافأة recognition and reward (Australian Government Office for Learning and Teaching, N. D.).

كما يعتمد نجاحها على مبادئ أخرى متساوية الأهمية ومتبادلة الاعتماد، فإذا اختفى أحدها، أو تعرض للخطر، يصعب الزعم بوجودها واقعاً، وهي:

الاستقلالية Autonomy: يحتاج القادة -ضمن القيادة المدرسية الموزعة- إلى الاستقلالية في اتخاذ القرارات الواقعة ضمن مسؤولياتهم، وهي أساسية لتمكينهم

وتعزيز إحساسهم بامتلاك عملهم، فلا ينبغي إدارتهم بشكل تفصيلي Micro-Managed، بل بقدر كبير من الثقة بما يجعلهم خارج نطاق الراحة Comfort Zone، وهي ثقة يجب اكتسابها بشكل تدريجي، فيما يعرف بـ"الاستقلالية المكتسبة Earned Autonomy"، فمن الخطر منح القادة غير الفعالين الاستقلال الكامل (Solly, 2018).

المساءلة Accountability: ترتبط بالاستقلالية المكتسبة بشكل وثيق، ومع ذلك تتحمل القيادة المدرسية الأولى المسؤولية النهائية عن نتائج المدرسة، مع ضرورة وجود درجة من المساءلة المشتركة، فمدير المدرسة ليس الوحيد الذي يقود استراتيجيات التحسين المدرسي، لكن مهمته هي التأكد من أن الآخرين يقودونها بشكل جيد، وذلك بتمكينهم وتطويرهم كقادة، وهي مسؤولية كبيرة وتوازن يصعب تحقيقه، ففي كثير من الأحيان، لا يوجد رفاية كافية بالمدارس للسماح بحدوث خطأ أو فشل؛ فالأمر يتعلق بالطلبة، ومن الواجب ضمان حصولهم على أفضل فرص تعلم ممكنة، لذلك يحتاج قادة المدارس إلى السير في خط رفيع بين تطوير فريق القيادة وتحقيق النتائج (Solly, 2018)، ولذلك من المهم العمل على خلق ثقافة مشتركة للتوقعات وتعزيز مواهب العاملين بالمدرسة وكفاءاتهم ومعارفهم، وإنشاء وحدة متنوعة ومتكاملة ومتماسكة من الكفايات والقدرات، مع فهم للاختلاف، ومن ثم ينشأ التعلم من الاختلاف في الخبرة بدلاً من الاختلاف على السلطة الرسمية، لتصبح نشاطاً فردياً واجتماعياً، وبالتالي، تكون علاقات المسؤولية والمساءلة متبادلة، وتكون مشاركة شخص غير مسئول في السياق الطبيعي ممكنة في سياق القيادة الموزعة في ضوء المساءلة المشتركة والمتبادلة (Duif, et al, 2013).

والواقع إن هناك إشكالية في القيادة الموزعة باعتبارها "النموذج" الأمثل، بين النظرية والواقع العملي، خاصة فيما يتعلق بالتوفيق بين السلطة والمساءلة، لدرجة

يمكن معها التشكيك في إمكانية، وذلك نظرًا للمشاكل المتأصلة فيها، فلا زالت هناك حاجة إلى فهم أعمق لتصوراتها بخصوص القيادة، حيث تتميز فيها بتعدد السلطات المبنية، فبدلاً من التسلسل الهرمي الموحد للسلطة الرسمية، يكون وضع الأفراد ديناميكياً ومتغيراً، ويجادل البعض بأن "التباسات النظرية وتناقضاتها" قد تمتد لاستغلال السلطة وإساءة استخدامها"، لذلك هناك حاجة لمزيد من التطوير الناقد لمسائل تتعلق بالسلطة والعدالة الاجتماعية في القيادة الموزعة، والتي يروج لها كنموذج "مثالي" مناسب للمنظمات ما بعد البيروقراطية (Mifsud, 2023)، وهو ما لا ينفي إمكانية، ولكن في حدود تطور سياقاتها، مما يدعها مفتوحة للعديد من التصورات.

يؤكد ذلك ما عرضته (Gutberg, et el. 2021) من محاولة لفهم طبيعة القيادة الموزعة بالاعتماد على مصفوفة Currie and Lockett's Matrix لتمثيلات القيادة الموزعة وفق درجتي الوكالة المشتركة conjoint agency والعمل المتسق Concertive Action، وفيها تظهر الحالات الأربع الآتية لها:

- القيادة الفردية Individualistic: عندما لا تكون القيادة مشتركة ولا متسقة.
- القيادة الموزعة بشكل كامل Purely Distributed: عندما تكون القيادة مشتركة ومتسقة في الوقت نفسه.
- القيادة الموزعة على نطاق واسع وتعاوني للغاية Broadly Distributed and Highly Collaborative: عندما تكون القيادة متسقة، ولكن غير مشتركة، مع إمكانية نهج "لا أحد مسؤول".
- القيادة المركزة بين مجموعة مختارة Concentrated among a Select Group: وتتكون غالباً من قادة رسميين، وفيها تكون القيادة مشتركة، ولكن ليست متسقة.

وهي مصفوفة تعزز القول بأن تعدد القادة لا يعني بالضرورة اتباع نهج القيادة الموزعة، وأن فردية القيادة لا تعني بالضرورة اتباع نهج قيادة فردي، وبالإضافة إلى عدد المشاركين في القيادة، من الضروري مراعاة نوع منصبهم وترتيبهم الهرمي في المؤسسة بالإضافة إلى مهامهم القيادية، ولذلك، فإن القيادة الفردية والموزعة ليستا متناقضتين؛ بل يتواجدان على طول سلسلة متصلة.

وفي سياق التعليم، لا يوجد قائد أو مؤسسة واحدة في وضع يسمح لها بتوجيه أنشطة أعضاء شبكة التعليم في ضوء تصورات مجتمعات التعلم المستجدة، بشكل منفرد بأوامر هرمية، ومع ذلك، فإن القيادة الموزعة لا تقمع دور القادة الأفراد ومساهماتهم أو تحل محلهم، فقد يكون مصدر تأثير القيادة فردًا واحدًا أحيانًا، وفي أحيان أخرى موزعًا بين أفراد، أو تفاعلًا ديناميكيًا بينهما، وقد تؤثر القيادة الموزعة على عمل القيادة الفردية بالحد من سلطته وسيطرته، مما يفرض التعاون، ويمكن للقادة الأفراد أيضًا التأثير على القيادة الموزعة، فقد يساعد أسلوب القيادة التمكيني Empowering Leadership Style الذي يتبعه في دعم الوكالة المتصورة للموظفين في تطبيق ممارسات القيادة الموزعة بخلق "مناخ من الثقة"، ويمكن للقادة الرسميين خلق ثقافة قائمة على التعاون وتقاسم السلطة تسمح للقيادة الموزعة بالانتشار، ومن ثم فإن نموذج القيادة الهجين الفردي- الموزع Hybrid Individual-Distributed Model of Leadership قد يكون أكثر فعالية وتمثيلًا أكثر دقة للممارسة (Gutberg, et al. 2021).

القدرة Capacity: إذا تمتع قادة المدارس بالاستقلالية في اتخاذ القرارات الرئيسة دون خضوعهم لإدارة تفصيلية Micro-Managed، وإذا أدركوا مسؤوليتهم عن تأثير استراتيجياتهم، فيجب منحهم الأدوات التي يحتاجونها لإنجاز النجاح، في شكل وقت

وموارد وتدريب، وفي المقابل إذا تم تحميلهم بمسؤوليات تزيد عن الحد، فلن يتمكنوا من تنفيذ استراتيجيات تحسين مدارسهم، وبالمثل، إذا لم يتم الاستثمار في تطويرهم المهني أو إذا لم يُوفّر لهم الدعم المالي اللازم فلا يمكن مساءلتهم، لذلك يتطلب نجاح مدخل القيادة الموزعة استثمار الوقت والموارد في التدريب عالي الجودة بجميع أنحاء المدرسة، ولذلك فإن تدريب المسؤولين يمثل بداية لخلق بيئة تمكين ونمو حقيقية للقدرة القيادية (Solly, 2018)، وفي هذا الإطار أشارت (Cuofano, 2023) لأهمية تعزيز الشعور بالمسؤولية عن تحديد الأهداف، وتثبيط السلبية، ورعاية القدرات القيادية، ودعم التعلم التنظيمي، وبناء المعرفة ومشاركتها وتطبيقها، حيث يمتلك أعضاء الفريق مشاكلهم، ويتشاركون القيم والمعتقدات، ويشتقون المعنى بشكل تعاوني لصالح الجميع، وبناء المناخ العادل والأخلاقي وثقافة الاحترام والاستقصاء، حيث تشمل القيادة الموزعة مجموعة متنوعة من أصحاب المصلحة، بما يقلل من مخاطر اتخاذ القرارات غير المدروسة أو غير الأخلاقية، كما تخلق ثقافة قائمة على الهوية المشترك، والتحديد المشترك لما هو مهم.

وفي ضوء هذه المبادئ، يمكن النظر إلى القيادة الموزعة في ضوء عمليتين رئيسيتين ومتزامنتين، هما:

التمكين Empowerment: ويقصد به عملية بناء الاستقلالية والسلطة والثقة والوسائل (ضمن المبدئين: أ، ج أعلى) الضرورية الأخرى في الأفراد لإحداث التغيير وتمهيد الطريق للتطوير، ويتطلب من المؤسسات التعليمية ثلاثة شروط لتسهيل القيادة الموزعة، هي (Meyer, 2021):

بناء الثقة Entrustment: بتفويض مهام إدارة التعليم والتعلم لفريق عمل المدرسة بمن فيهم المتعلمون، بشكل رسمي أو غير رسمي، وقد يمتد نطاقه من مجرد نقل

العمليات إليهم، مرورًا باتخاذهم للقرار بشأن كيفية التنفيذ، وحتى اتخاذ القرارات "بشأن ما يتعين عليهم عمله"، مع الانتباه إلى أن التكاليف بالزائد عن الحد ليس تفويضًا، بل إغراقًا، ويتطلب بناء الثقة جانبين: تحفيزهم على تولي المسؤولية الكاملة عن المهام، وقبول المساءلة عن إنجازها، وإتاحة حيز حرية يتيح لهم تحديد خياراتهم مع قبول مناسب للوقوع في الأخطاء.

تطوير القدرات Enablement: لغرض ضمان تنفيذ المطلوب، وقد تنمو في فريق القيادة بشكل أسرع من المتوقع، بما يتطلب المزيد من التفويض لهم، بمساعدتهم في جانبين: بامتلاكهم الموارد كالمهارات والخبرات، والوقت والمعلومات والمال والاتصالات لأداء المطلوب، وبتمكينهم من التغلب على العوائق، بتقديم المشورة وحل المشكلات وتسوية النزاعات وإدارة أصحاب المصلحة.

المشاركة Engagement: بالسماح لفريق العمل بالمدرسة باتخاذ القرار بأنفسهم، وتعزيز شعورهم بالثقة في معرفتهم بالمتوقع منهم والتزامهم بإنجازه، وهو ما يمكن بتعزيز نوعين من التفاعل فيه: الأول: التنافس: ببناء الحماس لتحقيق الأهداف المحددة، والثاني: الاعتراف: بتقديم ملاحظات بناءة حول أدائهم وإظهار التقدير لتقدمهم. الوكالة Agency: إذا كان التمكين عملية خارجية، فإن الوكالة هي العملية المقابلة داخل الفرد أو المؤسسة أو المجتمع، ولذلك فإنها أساسية في الإفادة من ظروف التمكين الخارجية، وهي -ببساطة- قدرة الفرد (أو المؤسسة أو المجتمع) على أخذ زمام المبادرة؛ لإحساسه بالهدف والقيم والاحتياجات الفردية (أو المؤسسية أو المجتمعية) (Transforming Education, 2018).

وبناء على ما سبق، يمكن القول إن القيادة الموزعة تعتمد على مبدئين أساسيين ومتكافئين، هما: الاستقلال، وهو ما لا يمكن تحقيقه دون سياسات تمكينية، ليمتلك

قادة المدرسة القدرات الكافية ومساحات الحرية المناسبة التي تتدرج وفق قدرات القائد المدرسي ومهاراته القيادية وتطور أدائه، والمساءلة: وهي إما أن تأتي في ضوء مهام رسمية، وبالتالي تكون ضمن نظام قيادة موزع بشكل رسمي، وإما أن تأتي في ضوء مهام وأدوار غير رسمية، وبالتالي يتم مساءلتها بشكل غير الرسمي، والتي قد تتمثل نتائجها في تغيير القائمين على المهمة بناء على مدى كفاءتهم في القيام بها، ضمن عملية مرنة وتشاركية وإيجابية، وبالتالي فإنها تتطلب إعدادًا وتدريبًا مستمرًا، ضمن مجتمع تعلم، لتؤتي ثمارها، وإلا فإنها ستبدو فوضى إدارية، وفشلًا قياديًا ومدرسيًا شاملاً.

المداخل:

أشارت (Duif, et el, 2013) إلى مدخلين لتنفيذ القيادة المدرسية الموزعة، هما: المدخل النازل "من القمة إلى أسفل Top-Down Approach: ويعتمد على نموذج القيادة القوية بتأثيرها الكبير على ثقافة المدرسة، وقد يبدو متعارضًا مع القيادة الموزعة، ولكنه ليس حتمًا، فقد يلزم لها قائد قوي يعزز شعور الجميع بالثقة، لذلك يحتاج القادة الرسميون في هذا المدخل إلى تجنب الإفراط في التحكم، وإلى تشجيع الأفكار المبتكرة من مجتمع المدرسة، وهو ما يعني معرفة الوقت المناسب للرجوع إلى وراء لتمكين فريق المدرسة من المساهمة والمشاركة في صنع القرار واتخاذ إجراءات متضافرة، والتوجيه بجمع الأشخاص والموارد والهياكل التنظيمية معًا ضمن قضية مشتركة، ولذلك فإن القيادة الموزعة لا تعني أن الجميع يقودون، ولكن بالأحرى أن لكل شخص فرصة للقيادة في وقت ما، ولذلك قد تختلف درجة مشاركة القادة غير الرسميين في القيادة الموزعة، ويعترف هذا الاتجاه بالقوة غير الرسمية لعلاقات القيادة ودورها في هياكل قيادية أكثر رسمية بالطرق التي تراها القيادة الرسمية للمدرسة مناسبة

للهيكل أو الثقافة التوزيعية، وهناك ستة أشكال يمكن اتخاذها دون وصف أي منها بالجودة، أو الرداءة، حيث تعتمد فعاليتها على السياق المحدد للمدرسة، وهي التوزيع: الرسمي Formal، حيث تتصدر الأدوار والأوصاف الوظيفية المحددة مسبقًا فيتم تفويض المسؤولية عند الضرورة، والنفعي Pragmatic، حيث يكون التوزيع مؤقتًا بإنشاء فرق مخصصة لأمر ما، والاستراتيجي Strategic، وسمته الميزة هي التوجه نحو الهدف وليس لحل المشكلات كما الحال في المنفعي، والتراكمي Incremental، الذي يركز بشكل أكبر على التطوير المهني، بمنح المزيد من المسؤولية وفرص القيادة للأفراد مع إثباتهم القدرة عليها، وغالبًا ما تكون المبادرة من القمة لأسفل نقطة البداية بهذه الأشكال الأربعة، بينما تصبح القيادة أكثر مرونة مع وجود ثقة متبادلة وتدفق للأفكار المبتكرة، في النمطين الانتهازي Opportunistic، والثقافي Cultural (Morgan, 2021).

المدخل الصاعد "من القاع إلى أعلى Bottom-Up Approach: وفيه تنبثق المبادرة من الأفراد أو المجموعات داخل المدرسة الذين ينظر إليهم الزملاء بالفعل على أنهم يلعبون دورًا قياديًا، أو عندما يكون هنالك ضعف ما في القيادة الرسمية، ويمكن وصف التوزيعين الانتهازي Opportunistic والثقافي Cultural بأنهما أكثر أشكال التوزيع لهذا المدخل، ففي الأول، تؤخذ القيادة بدلاً من منحها، وقد يعتمد نجاح ذلك على محاولة الجمع بين القادة الرسميين وغير الرسميين بالمدرسة، أما الثاني، فلا يتم فيه تفويض القيادة بشكل صريح، بل يكون انعكاسًا لثقافة المدرسة، وهو نوع أكثر حدسية وعفوية ويتم التعبير عنه في الأنشطة بدلاً من الأدوار.

وينعكس هذان المدخلان على الهياكل المدرسية، فقد تكون في صورة لجان ومجموعات عمل رسمية، كما يمكن ممارستها أيضًا من خلال الأدوار والإجراءات السلسلة غير الرسمية بناءً على الموقف، وتكون سلسلة وداعمة بشكل متبادل ضمن

الأهداف والقيم المشتركة والقوية، وكجزء لا يتجزأ من السياق الاجتماعي والثقافي التنظيمي الداخلي للمدرسة، بمعنى عدم التمييز الواضح بين "القادة" و "الأتباع". ويمكنها التعايش مع أي هيكل رسمي للمساءلة داخل المنظمة، وتتميز ببعض الخصائص الإيجابية أو السلبية، فأشارت (Gosling, Bolden, & Petrov, 2009) إلى بعضها، مثل: الاستجابية Responsiveness، والشفافية Transparency، والملاءمة Convenience، وعمل الفريق Teamwork، مقابل بعض العيوب من قبيل: التجزئة Fragmentation، وعدم وضوح الدور، وبطء صنع القرار، والاعتماد على القدرة الفردية، وهي ما يمكن معالجتها بالحفاظ على توازن مقبول بين الرسمية وغير الرسمية (Duif et al, 2013)، ويمكن النظر للقيادة الموزعة كسلسلة متصلة فيما يتعلق بصناعة واتخاذ القرار، كالاتي (Duif et al, 2013):

التوجيه Instruction: حيث تأتي المبادرات والأفكار فقط من القيادة العليا في الهيكل التنظيمي الهرمي، أو قريبة منها.

الاستشارة Consultation: تتاح الفرصة لتقديم الآراء والمداخلات، بينما يقتصر اتخاذ القرارات على القيادة العليا، أو قريباً منها.

التفويض Delegation: يتخذ منسوبو المدرسة المبادرة بالقرارات ضمن حدود محددة مسبقاً للمسؤولية والمساءلة.

التيسير Facilitation: يكون منسوبو المدرسة على جميع المستويات قادرين على المبادرة بالأفكار والترويج لها.

الإهمال Neglecting: يضطر منسوبو المدرسة إلى أخذ زمام المبادرة والمسؤولية بسبب نقص التوجيه من القيادة العليا.

وبناء على ما سبق، يمكن القول إن القيادة المدرسية القوية قد تكون متطلباً أساسياً ومهماً في القيادة الموزعة في سياقات ثقافية معينة، حيث تعمل بمثابة قائد أوركسترا العمل القيادي الموزع بالمدرسة، فتضمن الاتساق والهارمونية في الأداء، وتدعم الإبداع والابتكار لدى جميع منسوبي المدرسة القادرين على القيادة بما يحقق الأهداف، وهي بالتالي تتطلب قدرات فكرية وتواصلية رفيعة المستوى، وغياها قد يسبب الفوضى وتشتت الجهود، كما يمكن الدمج بين الأساليب الرسمية وغير الرسمية، وفي الحالة الأولى تكون المساءلة للجميع وفق مهامه الموكلة إليه، وفي حالة الأساليب غير الرسمية فإن المساءلة أيضاً تكون بشكل غير رسمي، بما يعزز سيولة وسهولة التغيير وفق الكفايات والخبرات المتاحة والتي أثبتت نجاحها، بغرض الاستفادة القصوى من منها، وتمكينها، وتطوير استقلاليتها بشكل تدريجي وهو ما يتطلب قيادة مدرسية محترفة، قادرة على التفاعل الإيجابي وتوفير بيئة مدرسية ممكنة، وقادرة على تعزيز الربط بين أصحاب المصلحة في المجتمعين المدرسي والأوسع، ضمن أطر الحوكمة المدرسية الفاعلة، ومن المهم الوقوف على طبيعة المسافة الفاصلة بين فريق المدرسة في صنع القرار واتخاذها، بما يتناسب مع الثقافة المدرسية الحالية، والعمل على تطويرها بشكل تدريجي، ولذلك تنتقل الدراسة فيما يأتي للوقوف على متطلبات تطبيق القيادة المدرسية الموزعة.

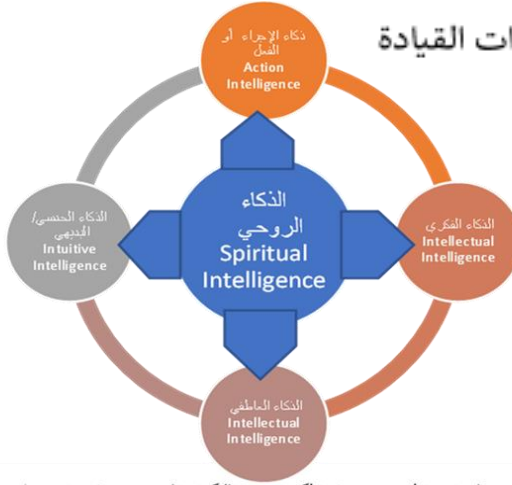
المحور الثاني: تطبيق القيادة المدرسية الموزعة:

وفيه تحاول الدراسة الإجابة على سؤالها الفرعي الثاني، ونصه: "ما متطلبات التطبيق الفعال للقيادة المدرسية الموزعة؟"، وذلك بتحليل طبيعة السلوك القيادي، ومتطلبات تمهينه، وإعداد السياق المدرسي لتبني القيادة الموزعة، وتفصيلها فيما يأتي:

السلوك القيادي:

يمكن النظر للسلوك الإنساني في جانبين: الأول: غير مرئي (الإدراك والمشاعر)، والثاني: مرئي (الأداء أو الفعل)، وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مكونات السلوك القيادي ضمن مثلث الإدراك-المشاعر-السلوك Cognition-Affect-Behaviour Triangle (CBT)، وفيه يكون لكل منها روابط متبادلة مع الآخرين، فالفكر يعزز المشاعر والسلوك المطابقين، والعاطفة تعزز الأفكار والسلوك المطابقين (Smith, Michael & Bilek, 2021)، وفي ضوء هذه المكونات، تناولت الدراسات ما يعرف بالذكاء القيادي Leadership intelligence، ويعرف بأنه "مهارة تعتمد على قدرة الفرد على التطوير والتعلم، وإتقان الطرق المناسبة لقيادة الآخرين"، وقد أدى التأثير المستمر للرقمنة والعولمة إلى زيادة متطلباته، فمن المهم للقادة فهم التأثيرات المنطقية لمناخ مؤسساتهم، والاستعداد لفهم المعايير الثقافية المعيقة للابتكار والنمو، وهو ما يتطلب منهم براعة في فهم المهام اليومية ضمن صورة أكبر لإلهام من حولهم لتقديم ما يمكنهم لتحقيق الهدف، والقدرة على النمو والتعلم وإتقان طرق جديدة للقيادة (Kaliappen et al, 2022)، وقد صنفه (Sidle, 2007) في خمس فئات تشكل بوصلة تحدد اتجاه السلوك القيادي (شكل ٢)، وهي:

شكل 2: ذكاءات القيادة



يبين الشكل ذكاءات القيادة الخمسة، وفي المركز منها الذكاء الروحي، باعتباره تعليم وتعلم، بما يسمح له بالإفادة منها جميعها، من خلال التفكير الناقد لنقاط القوة والضعف لديها. حقوق الملكية تعود إلى: Sidle, 2007

الذكاء الفكري Intellectual Intelligence: يعتمد تأثير القادة جزئياً على خبرتهم وفهمهم لمهنتهم، حيث تمكنهم مهاراتهم الفنية وفكرهم المعتمد على البيانات من رؤية الواقع بموضوعية، بالاعتماد على التفاصيل وطرح الأسئلة المهمة ومشاركة الرؤى مع الآخرين وتعليمهم لتحقيق ازدهارهم، باعتبار أن المعلومات أساس الحل الصحيح، وهنا يكون القائد خبيراً، ومدرّباً ومعلّماً، ويتمثل جانبه الإيجابي في: الفضول الفكري، والمنطقية، والموضوعية، والمنهجية، والتركيز على المحدد والملموس، بينما يتمثل جانبه الظلي أو السلبي في مشاعر الخوف من الخطأ، أو الجهل بشيء ما خارج نطاق الفهم، وفي مشاعر الإحباط، والتهديد، لذلك فإن القادة من هذا النوع يتمسكون برؤيتهم، وقد يصابون بالجمود، وانتقاد الآخرين بشكل مفرط، والهوس بالتفاصيل وفقدان رؤية الصورة الأكبر، والشعور بالانزعاج وحتى الغضب عند الضغط عليهم، وهي أسباب شائعة لانحراف القيادة.

الذكاء العاطفي (EI): هو مجال إثراء وتعميق الحافز للذكاء الفكري من خلال الاستجابة العاطفية، ويركز على الناس، وبناء علاقات داعمة معهم، فلا تقل أهمية كيفية الإنجاز عن الإنجاز ذاته، ويتميز القادة من هذا النوع بالقدرة على إدارة مشاعرهم، ومشاعر الآخرين، ولديهم مهارات اجتماعية، فهم مستمعون جيدون، ومتواصلون، وشبكيون، ويهتمون بمساعدة الآخرين، وخدمتهم، وتمكينهم، ويتمثل الجانب الظلي في الحساسية المفرطة للنقد، وعدم الحزم، والميل لأخذ الأمور على محمل شخصي، والشعور بالذنب تجاه الاختلافات التابعة، والفخر المفرط.

الذكاء الحدسي / البديهي Intuitive Intelligence: القادة من هذا النوع قادرون على استخدام الذكاءين السابقين لتمييز الأكثر أهمية وبناء فهم متكامل، فهم قادرون على ربط التفاصيل ضمن صورة أكبر، وقادرون على التفكير الابتكاري والمبدع والاستراتيجي بطريقة تساعد على رؤية الفرص والإمكانيات، ولديهم أيضاً هدف واضح ورؤية لما يقومون به، بما يرفع التطلعات، ويعزز الالتزام، ويحفز الآخرين نحو التغيير، والقائد هنا مصمم وصاحب رؤية، ويتمثل الجانب الظلي في عدم التركيز، وعدم الاهتمام بالتفاصيل، وعدم القدرة على المتابعة التفصيلية، والالتزام المفرط، والملل بسهولة، والاندفاع.

الذكاء الأدائي Action Intelligence: وفيه تكون القيادة بالنموذج، وربط الأفعال بالأقوال، ويتميز قادة هذا النوع بالانضباط والإنجاز، وبالتحدي والمخاطرة والتجريب وتصميم الطريق، والسيطرة، والشجاعة والقوة والثابرة والطموح، ويتمثل الجانب الظلي في: الانشغال والتنافس المفرط، وضعف الحساسية، والإدارة التفصيلية، والشدّة، والتحكم.

الذكاء الروحي Spiritual Intelligence: في جوهره تعلم التعلم، وهو مجال الوعي لدافع التعلم والنمو وإدراك الإمكانيات، ويتميز قادة هذا النوع بمعرفة الذات، والانفتاح، والصراحة، والتواضع، والتفاؤل، والشعور بالقوة لتحقيق أقصى إفادة من أي خبرة، ويتميزون بالهدوء والرشاقة والمرونة الشخصية والتوازن والقدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة، والشغف، والتفاؤل، أما الجانب الظلي فيتمثل في: الشك، والفراغ، والرضا، والبلادة، وعقلية الضحية، والإنكار، والاستنتاج.

وبناء عليه، من المهم وجود حالة من التوازن بين الذكاءات الخمسة للقيادة والفعالية الشخصية، حيث يقدم كل اتجاه طريقة فريدة لمعرفة العالم والتواصل معه؛ ولذلك فهي مجتمعة تدفع نحو القدرة الكاملة، ولذلك فإنها ليست إطارًا لفهم الذات فحسب، ولكن أيضًا لفهم التعلم، فذكاء الأداء، دون العاطفي خال من الإحساس، وذكاء الأداء دون الحدسي/ البديهي يمكن أن يكون خاطئًا، لذلك فجميع جوانب البوصلة ضرورية للتعلم والعمل الفعالين، وتقدم الذكاءات الخمسة أيضًا دورة تعلم عملية من خمس خطوات تؤدي إلى حالات أعلى من المعرفة والعمل بشكل تدريجي، فالذكاء الفكري يتناول المعلومات بموضوعية؛ والعاطفي يضيف عمقًا إلى التجربة بالتفاعل مع مشاعر اللذة أو الألم أو اللامبالاة؛ بينما يستوعب البديهي هذه البيانات ويضعها ضمن خطة عمل؛ وذكاء الإجراء يسد الفجوة بين الفكر والممارسة، ويتأمل "الروحي" الدروس المستفادة مما سبق لدورة تالية، وأخيرًا، يؤكد الإطار على أهمية نكران الذات لتحقيق التوازن، فتتحول الجوانب الظلية إلى نقاط قوة بالانفتاح والشجاعة للتخلي عن الإحساس الراسخ بالذات، للحركة عبر الخوف لتجربة منظور جديد، بدلاً من نفي المخاوف أو تجاهلها، لتتحول إلى وسائل للنمو الشخصي، والانفتاح بمزيج من الوعي والرحمة، فيساعد الوعي على رؤية الأنماط،

وتساعد الرحمة على رؤية تأثيرها على الآخرين، وفي هذه العملية، يتم الانتقال من الأنانية (Selfishness) إلى نكران الذات (Selflessness)، ليصبح المرء أكثر شمولاً واكتمالاً (Macarie,2007).

يتضح مما سبق صعوبة تحقيق الذكاءات الخمسة بدرجة عالية في فرد واحد، وأن عمل أفراد من ذكاءات مختلفة معاً يمكن أن يحول نقاط ضعفهم إلى نقاط قوة، إذا ما كان التواصل بينهما فعالاً، ومتواضعاً، ومتفهماً، ومنفتحاً، ويمتلكون رؤية مشتركة، بالتالي قد تكون معالجة القيادة الموزعة ضمن هذه الذكاءات طريقاً لتحقيق توازنها وتحقيق أقصى فاعلية ممكنة لها، ولما كان من الممكن رؤية الذكاءات الفكرية والحدسية والروحية أكثر ترابطاً ليتمكن جمعها في فئة واحدة، بمستويات مختلفة، حيث يختلف الذكاء الفكري عن الحدسي، في ميل الأول للتفاصيل، في مقابل الكليات للثاني، والأولى ضرورة للثانية، كما يمكن اعتبار الذكاء الروحي مستوى أعلى منهما فيما وراء الإدراك (Metacognition) أي تعلم التعلم، بما يوجه البوصلة إلى مستوى أعلى من السابقين، ويبقى جانبان، الأول عاطفي، والثاني أدائي، ومع التسليم بأن الأداء هو الجانب المرئي والنتائج النهائي للجانبين الفكري والعاطفي، فإن العاطفة إن لم يسيطر عليها الفكر عانت من ظلالها، وبالتالي فإن الجانب الفكري يكون هو المسيطر على الجانبين العاطفي والأدائي الإجرائي، بحيث يكون أداتين له، وبالتالي يمكن إعادة بناء نموذج البوصلة، ليكون الذكاء الفكري الشامل (يشمل معه الذكاءين الحدسي والروحي في وحدة واحدة) في المركز، وهو منظور قد يسهم في بناء تصور لتطبيق متوازن للقيادة المدرسية الموزعة، وبناء على ما تقدم من إمكانية دمج الذكاءات الفكرية والحدسية والروحية في الذكاء الفكري- يمكن تصور القيادة المدرسية الموزعة بما يحقق عوامل المرونة والرؤية والاتساق التي حددها (Duif

(et el, 2013)، إضافة إلى قدرتها على الاستجابة لمداخل مختلفة للقيادة الموزعة بما يتناسب مع ثقافات تنظيمية متباينة، وذلك ضمن الهيكلية الآتية (شكل ٣):

الشكل 3: فئات القيادة المدرسية الموزعة



ملحوظة: يبين الشكل القيادة الفكرية باعتبارها القيادة الأولى والموجهة للقيادات الإجرائية والعاطفية بالمدرسة، حقوق الملكية ترجع إلى الدراسة الحالية.

القيادة الفكرية: هي القيادة المدرسية الأولى في ظل الهيكلية الهرمية الحالية، وتعمل كحلقة وسط بين المدرسة والمجتمع، ويكون مسئول عن كل ما يتعلق بالرؤية والاستراتيجية، ويقتصر دور القيادة الفكرية على التوجيه والرقابة والمحاسبة. القيادات الأدائية: وترتكز على الإدارة التنفيذية لتحقيق الأهداف متوسطة المدى (نحو ٣ شهور) وأقل (يومية وأسبوعية) المتعلقة بالتعليم والتعلم. القيادة العاطفية: وترتكز على الاحتواء والتوجيه والتحفيز للعاملين بالمدرسة، وتعمل بشكل مباشر معهم، ومع الطلبة، بهدف تطوير البيئة الاجتماعية والانفعالية بالمدرسة.

جدير بالذكر أن القيادات النوعية الثلاث (الفكرية والأدائية والعاطفية) تكون في حالة تفاعل مستمر، بما يحقق التوازن والاتساق والتكامل.

التمهين Professionalisation:

تعرف المهنة بأنها "وظيفة ذات قواعد محددة للكسب بإنتاج سلعة، أو تقديم خدمة، وتتطلب مستوى معيناً من التدريب لاكتساب المعرفة والمهارات المنهجية اللازمة، وهي وظيفة يعمل بها الناس للحفاظ على حياتهم، وتتطلب -بشكل مسبق- تدريباً مكثفاً وعملاً وتراكمًا للمعرفة وتنمية للقدرات بما يناسبها"، وهو ما يشير إلى أن وصف الوظيفة بالمهنة يعتمد على الاكتساب المنهجي للمعرفة والمهارات، بعملية تعليم للمبادئ التي يجب اتباعها عند بدء العمل بها، وبالتالي يعترف المجتمع بها كمهنة، ويتم تنظيم كفايات المهنة وقيمها ومبادئها ومعاييرها من قبل منظمات مهنية أنشأها أعضاء المهنة، وفي الواقع، يُظهر تعريف كل مهنة ومجالات عملها وأدواتها وظروف عملها وفرصه وبرامج التدريب المهني الخاص بها والدخول إليها وفرص العمل والمنظمات المهنية الداعمة خصائص مختلفة، ويتطلب الحق في أداء مهنة وجود كفاية موثقة Certified Competence، فكفايات المهنة تُكتسب عندما يتم تحديد مؤهلات الشخص من قبل سلطة ما كمعيار شامل للمعرفة والمهارات والمواقف الشخصية والأخلاقية (Karata, 2019)، وفي ضوء ذلك يتطلب تمهين القيادة المدرسية تحديد الكفايات والمعايير اللازمة، ومن ثم تطويرها من خلال برامج مختصة، وهي مهمة للقيادة الموزعة بسبب ما تتطلبه بشكل خاص لعلوم ومعارف متسعة أو متخصصة، كما سبق، وفيما يأتي تفصيل لطبيعة تلك الكفايات:

الكفايات والمعايير:

القيادة المدرسية مهنة ترتبط ارتباطاً مباشراً بمستقبل الأطفال والشباب، وتشمل مسؤوليتها الأساسية جميع الأعمال والأنشطة المدرسية، بالتركيز على الإنجاز

الدراسي للطلبة كمهمة أولى وأساسية، وتلتزم بتوفير بيئة آمنة وصحية تمكنهم من الاستمرار في نموهم العقلي والجسدي والنفسي، ولذلك فإن القائمين عليها في علاقة مستمرة مع القيادات التعليمية والطلبة والمعلمين والموظفين وأولياء الأمور والمجتمع، وعليهم توجيههم لضمان نجاح الطلبة، وتحقيق التوازن بين التوقعات المتضاربة، وتوفير الموارد المادية والبشرية لتحقيق هذه الأهداف واستخدامها بكفاءة وفعالية، واستخدام سلطاتها في المراقبة أو التقييم أو المعاقبة بطريقة مسئولة وفقاً للقانون وبما لا يقيد حقوق الآخرين وحرياتهم، مع الخضوع للمساءلة، وحيث تأسست أنظمة التعليم الحديثة في إطار المجتمع الصناعي، فقد حاولت تلك النظم بعد الحرب العالمية الثانية مواكبة الهيكل الاجتماعي المتغير لقيم ما بعد المادية والتحول إلى ما بعد الصناعة، وما تضمنه ذلك من عوامل غيرت الديناميكيات الاجتماعية والسياسات، والتي تطلبت مداخل جديدة في الإدارة التربوية وهيكله المنظمات التعليمية، وهي تطورات أحدثت تغيرات في معايير القيادة التعليمية وكفاياتها، وتنوعت بالتالي مداخل تصنيفها، فصنف (Karataş, 2019) كفاياتها في جوانب ثلاثة أساسية، هي: المعرفة Knowledge: وتضم المعرفة النظرية، والعملية لمبادئ القيادة المدرسية، ومفاهيمها، وعملياتها، وقضاياها، والمهارات Skills: وهي إما معرفية (كالتفكير المنطقي والبدهي والإبداعي)، وعملية (كالبراعة اليدوية، واستخدام المواد والأدوات)، والكفاية الشخصية Personal Competence: وتشير إلى الاستقلالية Autonomy مقابل المسؤولية Responsibility، وتشمل مبادئ الأداء والممارسة، والكفاية الأخلاقية، والقيم الشخصية والمهنية التي تبين للشخص كيفية إدارة نفسه كقائد في بيئة مدرسية، وهي جوانب تتفق مع توجهات الدراسة فيما يتعلق

بالذكاءات القيادية، كما حددتها (UNESCO, 2023) في أربعة أبعاد أساسية، هي:

تحديد التوقعات: بتحديد رؤية المدرسة، ورسالتها، وأهدافها، والتواصل بشأنها وشرحها، ويعد تحصيل الطلبة والتوقعات العالية الحافز الملهم، والهاجس الأهم للجميع بمن فيهم المعلمون، واستخدم البيانات ذات العلاقة في صنع القرار. التركيز على التعلم والتطوير التعليمي: من خلال الإشراف التربوي، ومراقبة تقدم الطلبة، وتوفير الموارد، والمواد التعليمية ومواءمتها مع الأهداف، وتخطيط المناهج الدراسية، وتنسيقها، وتقييمها.

تعزيز التعاون: تطوير ثقافة مدرسية داعمة لمناخ إيجابي بيئة مدرسية آمنة وصحية، وجمع الموارد بشكل استراتيجي، وبناء العلاقات والتشاور مع الأسر والمجتمع، وإدارة المخاطر وتعزيز التعاون، وخاصة بين المعلمين.

تطوير الأفراد: بتتبع احتياجات التطوير المهني للمعلمين، وتوفير الدعم المهني وفرص التوجيه لهم على المستويين الفردي والجماعي، وتقييمهم ومكافأة أدائهم الجيد، وتوفير التحفيز الفكري، وبناء الثقة في العلاقات وإدارة الصراعات.

كما صنفتها (Schools, Students, and Teachers Network, 2022) في ثلاث مجموعات مشابهة، تضم عشر كفايات تدمج بين القيادة والإدارة من جهة، والجوانب المعرفية والانفعالية الإجرائية من جهة أخرى، وهي:

الرؤية والغرض الأخلاقي Vision and Moral Purpose: وتعني القدرة على بناء رؤية واضحة وملهمة تدعمها المبادئ الأخلاقية حول قيمة التعليم وغرضه، وضمان جودة التعلم للجميع، وتشمل كفايات: تحديد الرسالة والهدف Mission and

Goal Setting، ومعرفة السياق الثقافي والأخلاق Context Culture and Ethos، والاستراتيجية Strategy.

قيادة الآخرين Leading Others: وتعني تطوير الآخرين ضمن ثقافة النجاح المستدام، وتشمل: إشراك الآخرين، وتطويرهم، والتفاوض معهم، وحل مشكلاتهم، وربما صراعاتهم.

الإدارة التشغيلية Operational Management: وتعني القدرة على دعم الإدارة والتميز التشغيلي لتحقيق الرؤية المدرسية، وتشمل: إدارة الأداء Performance، وإدارة المعرفة Knowledge، والتمويل والموارد Finance and Resources، والأنظمة والعمليات Systems and Processes.

وحدها (Kin, & Kareem, 2019) في أربع مجموعات، هي (شكل ٤):

شكل 4: كفايات القيادة المدرسية



ملحوظة: يبين الشكل كفايات القيادة المدرسية في أربع مجموعات: كفايات الزاوية في الدائرة الأولى، والكفايات المعرفية والاجتماعية والرقمية، وكفايات الذكاء العاطفي في الدائرة الكبرى، باعتبارها مهمة لاجتواء كل الكفايات السابقة، ترجع ملكيتها إلى Kin, & Kareem, 2019

النزاهة والمساءلة: ضمن الحلقة الخارجية للدائرة الداخلية، باعتبار الأخلاق جوهر القيادة، وضرورة لتحقيق مبادرات الجودة.

- الكفايات المعرفية والاجتماعية: ضمن الحلقة الخارجية: وتتضمن ٨ كفايات، هي:
- الاتصال Communication: توصيل قادة المدارس لرؤيتهم بشكل فعال بالكلمات، والأفعال لتحقيق أهداف المدرسة، وهو مسألة اجتماعية تركز على القدرة على التفاوض والتفاهم بشأن الاختلافات، وصنع القرار كعملية تفاعلية.
 - التعاون Collaboration: تحسين المدرسة مشروع جماعي يتطلب امتلاك مهارات التعاون، وعدم الانفراد بصنع القرار.
 - التفكير الناقد Critical Thinking: ضروري لقيادة مدرسية عقلانية ومنطقية ومتعاطفة، قادرة على النظر من زوايا مختلفة.
 - الإبداع والابتكار Creativity and Innovation: ضروريان للقيادة المدرسية في عصر بالغ التشابك والتعقيد، وذلك بقدرتها على تصور أساليب ومواد وأفعال جديدة، وإنشاء معرفة أو رؤى جديدة لتعزيز الفعالية.
 - صنع القرار Decision Making: يحتاج قادة المدارس بيئاتها التشغيلية متزايدة التعقيد لتحقيق التوازن بين مجموعة متنوعة من القيم والتوقعات للاختيار بين البدائل لتعزيز فعاليتها، وهذا يتطلب منهم تحسين معتقداتهم والتزاماتهم لتقليل العواقب السلبية.
 - حل المشكلات Problem Solving: هو القدرة على تطوير حلول وتحويل التحديات لفرص، ومع اختصاص قادة المدرسة بها، وما لذلك من تأثير مهم على نتائج الطلبة، فإنهم بحاجة إلى مهارات ذات علاقة لزيادة فعالية المدرسة.
 - إدارة التغيير Managing Change: هي القدرة على إحداث التغيير، وتحفيز الآخرين نحوه، ودعم التغيير المستمر بالمدارس ومناصرتها، وهي عمليات أصبحت أكثر تعقيداً، وضعت قادة المدارس باعتبارهم المسؤولين عن تنفيذ هذه

التغييرات والمساءلة عن نتائجها في مركز الصدارة، خاصة مع أهمية الموازنة بين المساءلة العامة والاحتياجات التعليمية للطلبة.

- ريادة الأعمال Entrepreneurship: هي القدرة على تنظيم وإدارة المدرسة بشكل مبادر لخلق فرص لتحسين المدرسة، وقد تمت الدعوة إليها بقوة في سياسات التعليم الغربية كضرورة لإدارة تحديات ومخاطر العصر بشكل خلاق، فهي تساعد قادة المدارس للتجاوب مع قضايا السياق، وهو ما يتطلب تمكينهم بالقدرة على المنافسة.

استخدام التقنيات Usage of Technologies: تعد القدرة على دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم والإدارة من متطلبات جودة التعليم بالقرن الحالي، والمهمة الرئيسة لقادته بما يعزز استخدامها التربوي الهادف بالفصل وخارجه. الذكاء العاطفي: يقع في الحلقة الخارجية للنموذج، وهي الكفاية الأساسية التي يحتاج قادة المدرسة لتطبيقها، للاهتمام بالرفاهية العاطفية للموظفين والطلبة.

وفيما يتعلق بالاستجابة الثقافية تحديداً، حددتها (Leadership Academy, 2020) في: قيادة تستهدف تحقيق المساواة والوصول & Leadership for Equity Access - توازي الرسالة والرؤية والقيم & Alignment of Mission, Vision & Values - التركيز على التعليم Focus on Instruction - تسهيل تعلم الكبار وتطويرهم Adult Learning & Development - إدارة العمليات والموارد Operations & Resources Management - الانخراط في التعلم والتطوير الشخصي Engagement In Personal Learning & Development - وضع استراتيجية للتغيير والتحسين المستمر Change & Continuous Improvement Strategy - تطوير ثقافة المجتمع والاهتمام والمشاركة & Community Care

Engagement، ويلاحظ أن المعيار الأول يتمثل في تحقيق المساواة والوصول، وبعدها يأتي توازي الرسالة والرؤية والقيم، بما يشير إلى أولوية المعيار الأول، والذي يتطلب تحقيقه وجود معايير ومؤشرات متسقة، وهو ما يتفق مع تركيزها على التعليم والتعلم في المعايير التالية، إضافة إلى جوانب إدارية مساندة تتمثل في إدارة العمليات، والموارد، والتحسين المستمر للمدرسة.

وفي الختام، يمكن القول إن للقيادة المدرسية كفايات ضرورية يمكن تصنيفها في مجالات تتناسب والذكاءات القيادية التي تميل الدراسة لتوزيع القيادات المدرسية وفقاً لها، فهي: فكرية عامة: كالرؤية الاستراتيجية، بما يؤسس لتوقعات عالية، ويتناسب مع التغيرات المجتمعية الأوسع وتأثيراتها على العمل المدرسي، وما يرتبط بذلك من خطوط عامة في مجالات مختلفة، كالتيقلم والتعلم، والمناهج وإدارة الموارد، وريادة الأعمال، والنزاهة والمساءلة والتفاعل والتواصل والتعاون بين المجتمعين الداخلي والخارجي للمدرسة في صنع القرار، وما يرتبط بها من قدرات عقلية كالتفكير الناقد، والإبداع، والابتكار، والاتصال، والتعاون، والقدرة على حل المشكلات، وإدارة التغيير، واستخدام التقنيات، وريادة الأعمال، واقتناص الفرص، بما فيها الفرص التعليمية للطلبة والمعلمين وكافة العاملين، وتطويرها، وأدائية: تتعلق بالأداء اليومي، والممارسات التنفيذية لكل ما سبق، في الإدارة والتعليق والتعلم والتقييم وكافة الأنشطة، وانفعالية: تتعلق بالمناخ الصحي والإيجابي، كالتعاطف، والتحفيز لتعزيز فرص التعليق والتعلم، وهي كفايات ينبغي تطويرها في القيادات المدرسية الموزعة وفق اختصاصها، وضمن برامج ذات علاقة.

برامج الإعداد:

يعرف إعداد القيادة المدرسية بأنه "برنامج دراسي معتمد يهدف إلى إعداد المرشحين بشكل كلي، أو جزئي لترخيصهم Certification كمدرّاء مدارس" (Yoder, Freed, & Fetter, 2014)، وهو تعريف يصف هذه البرامج بأنها معتمدة، وأن طلابها هم المرشّون، أي الحاصلون على مؤهلات تربوية، ويعرف أيضًا بأنه "برنامج دراسي منتظم Structured، ومعتمد، يستهدف تطوير معارف ومهارات القيادة لدى المرشحين للعمل كمديري مدارس، قبل الخدمة، أو في المرحلة المبكرة من العمل" (Slater, Garduno, & Mentz, 2018)، وهو تعريف يركز على خصائص البرنامج نفسه، فهو منتظم، ومعتمد بشكل رسمي، ويهدف لتطوير الكفايات القيادية التي تتناسب وطبيعة المهنة القيادية واختصاصها لدى المتدربين به للعمل كمديري مدارس، ولا يقصره على المرشحين بشكل واضح، وعن وقت إتاحتها، يحدده التعريف بأنه قبل الالتحاق بالعمل بالقيادة المدرسية، أو في الفترة الأولى المبكرة بعد الالتحاق به، وبناء عليه يمكن تعريف برامج الإعداد والتنمية المستدامة للقيادات المدرسية في هذه الدراسة، بأنها: "برامج دراسية منتظمة ومعتمدة، تستهدف خريجي البرامج ذات العلاقة بالتربية أو إدارتها، وتهدف لتطوير الكفايات القيادية وفق اختصاصاتها المختلفة، وتقدم قبل الالتحاق بالعمل القيادي بالمدرسة، أو في فترة مبكرة منه، على أن تستمر على مدار عمله المدرسي، بما يعزز نجاحه"، وهو تعريف يتميز فيه إعداد القيادات المدرسية بالآتي:

- أنه يكون عبر برامج دراسية منتظمة.
- أن برامجها معتمدة ومعترف بها من جهات رسمية لضمان تحقيق أهدافها.

- أن برامج تستهدف التربويين، سواء من كليات التربية أو الكليات الأخرى ذات العلاقة.

- أنه يهدف لتطوير كفايات القيادة المدرسية وفق اختصاصاتها، سواء كانت فكرية، أو أدائية، أو عاطفية واجتماعية، بالتركيز على القيادات الأولى (الفكرية) بشكل خاص.

- أن برامج تقدم قبل الالتحاق بالعمل القيادي، أو في فترة مبكرة منه، وأنها مستمرة انتهاء عمله القيادي المدرسي.

وقد اتجهت نظم التعليم لتوفير برامج إعداد مختصة بالقيادة المدرسية وتنميتهم مهنيًا بشكل مستمر، وتهدف إجمالاً إلى تمكين خريجها من المعرفة والمهارات والممارسات اللازمة لإجراء تحسين تعليمي، ولذلك فإن هناك حاجة إلى إجراء تغييرات جوهرية فيها لتشمل التركيز على تطوير نظرية قوية وممارسة وفهم كامل لعمل قادة المدارس، وقد تسهم الكفايات السابق تناولها في بناء هذا التصور وتطويره، وعلى يمكن القول إنها ينبغي أن تتسم بالآتي:

-المحتوى Curricular Content: ينبغي أن يتميز بالآتي:

الشمول: حيث ينبغي أن يشمل الآتي بالدراسة والممارسة: الإدارة والعلوم الاجتماعية - القيادة التعليمية - نظريات تعليم الكبار Adult Learning Theory والتعلم التحويلي Transformative Learning Theory، والنظرية الاجتماعية الحرجة Critical Social Theory، واستراتيجيات التفكير الناقد، والخطاب العقلاني، وممارسة السياسة العامة لزيادة الوعي والاعتراف والعمل (Brown, 2006) والتطوير المهني وبناء القدرات Capacity Building، وتطوير المناهج الدراسية، والإشراف الإكلينيكي، والبحوث الإجرائية Action Research، وتقييم المعلمين

Teacher Evaluation، وتيسير المجموعات Group Facilitation، وتحسين المدارس School Improvement ونماذجه الأكثر نجاحًا، والتغيير التعليمي Educational Change، والاستدامة Sustainability على الأبعاد الشخصية والاجتماعية والنظامية والبيئية للعدالة الاجتماعية، بمجالاتها الثلاثة: الوعي الناقد Critical Consciousness ومعارف ومهارات التعليم والتعلم التي "تتجاوز المفهوم التقليدي للقيادة التعليمية Instructional Leadership"، والقدرة على إزالة الحواجز النظامية والهيكلية أمام تعلم الطلبة وإنشاء أنظمة وهياكل جديدة تعزز تعلم جميع الطلبة، ونظرية تعلم الكبار وتطوره (Gordon, Oliver, & Solis, 2016)، كما تقترح الدراسة درايتها بكفايات القرن الحادي والعشرين، من تواصل، وتفكير ناقد، واستخدام التكنولوجيا، وبالأتمتة المختلفة للشخصية، وعلم النفس، ونظريات التعلم، وتطبيقاتها، إضافة إلى فلسفة التعليم والتعلم، ومداخله وآلياته ونظرياته.

التماسك Coherence: تركز أهداف المنهج، وأنشطته، وتقييماته على مجموعة من القيم، والمعتقدات، والمعرفة المشتركة حول الممارسة التنظيمية الفعالة، بالتفاعل الديناميكي مع سياقاتها وشركائها المؤسسين.

المحتوى المعتمد على البحث Research-Based Content: يركز البرنامج على إجراء البحوث، ذات العلاقة بالتعليم والتعلم والتطوير التنظيمي وإدارة التغيير (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr. & Cohen, 2007)، والممارسات المرتبطة بالمدارس الفعالة (Burks, 2014).

التعلم الأعمق Deeper Learning: ويتميز بالتفاعل المنتج للطلبة مع الأفكار المعقدة في ضوء تجاربهم العملية والحياتية، بذاتية وفضول وخيال وتعاون (Mintrop, Zumpe, Jackson, Nucci, Norman, 2022)، ويمكن أن يتحقق من خلال:

التعلم القائم على حل المشكلات Problem-based learning، والتدريب الميداني Field-based internships بإشراف ممارس خبير (Darling-Hammond, 2007, LaPointe, Meyerson, Orr. & Cohen, 2007)، في سياقات حقيقية، وبما يعزز التعاون بين البرنامج والمدارس المحلية (Burks, 2014)، والهياكل التي تعتمد على المجموعات Cohort structures، والتعاون بين الجامعات والمناطق التعليمية Collaboration Between Universities and School Districts للربط بين البرنامج والممارسة، ومن خلال مسارات للتعيين والإعداد والتوظيف والتدريب (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr. & Cohen, 2007).

الفعالية: بتوافر عوامل تعززها، كتوظيف الطلبة المتميزين من ذوي الخبرة كالمعلمين الملتزمين بتحسين التعليم والتعلم، والدعم المالي قبل الخدمة لتمكينهم من المشاركة في برنامج مكثف بدوام كامل، والبنية التحتية للمنطقة التعليمية الداعمة لعناصر البرنامج والداجمة لها في جداول أعمال إصلاح المدارس (Darling-Hammond, 2007, LaPointe, Meyerson, Orr. & Cohen, 2007).

وهي خصائص يمكن معالجتها بالتأسيس على السلوك القيادي، والذكاءات الأساسية؛ ليرتكز كل برنامج على طبيعة القيادة واحتياجاتها، كما يمكن تضمين بعضها ضمن البرامج التربوية من فئة الدرجات الجامعية الأولى ذات العلاقة بالعمل المدرسي، وخاصة فيما يتعلق بالجانبين الأدائي والعاطفي، كبرامج إعداد المعلم، وإعداد الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين.

إعداد السياق المدرسي لتبني القيادة الموزعة:

يتطلب إعداد السياق المدرسي لتبني القيادة الموزعة المرور بالخطوات الآتية

:(CSAS, 2021)

تقييم الاستعداد الثقافي: بتحديد مدى شمول ثقافة المدرسة وتعاونها، ومدى الثقة، والانفتاح لإشراك المعلمين بفعالية في القيادة، ومدى شعورهم بالأمان عند تبادل الملاحظات مع القادة ومع بعضهم البعض.

ب) تحديد الأنواع المختلفة للقيادة الموزعة: بتحديد الأساليب المختلفة للقيادة الموزعة، وتحديد الأنسب منها لثقافة المدرسة.

تقييم استعداد المدرسة لتنفيذ القيادة الموزعة: من خلال مقابلة المعلمين، وطرح أسئلة عملية حول كيفية عمل القيادة الموزعة بالمدرسة، وتحديد الأهداف القابلة للقياس التي يعمل فريق القيادة على تحقيقها، والعمليات التي يمكن استخدامها؛ لتحقيقها.

وضع خطة التنفيذ: بتحديد الأهداف، والأدوار، والمقاييس، والعناصر الأخرى التي تشكل خطة التنفيذ.

كما يتطلب الأمر الانتباه للعوامل الآتية لتعزيز القيادة الموزعة (Duif et el, 2013):

هيكل المدرسة School Structure: ليوفر فرصاً لمشاركة الجميع في الأدوار القيادية غير الرسمية، وصنع القرار، والتطوير المهني.

الرؤية الإستراتيجية Strategic Vision: بحيث يتم تشارك قيم الاحترام المتبادل، والثقة، والتوقعات العالية، واعتبار الأخطاء فرصاً للتعليم، وتقاسم المعرفة، وملكيته من قبل الجميع بمن فيهم الطلبة.

التنسيق والتعاون Collaboration and Cooperation: يعمل الجميع لتحسين

نتائج المدرسة وتحقيق طموحها، وحل المشكلات، وتعزيز المبادرة والأفكار

وبعد أن وقفت الدراسة على كل من طبيعة القيادة المدرسية الموزعة، فتعرفت على أبعادها، وسماتها الخاصة، إضافة إلى تحديد متطلبات تطبيقها بشكل فعال، فإنها تنتقل فيما يأتي إلى تحديد نتائج الدراسة ومقترحاتها.

الدراسات السابقة:

اطلعت الدراسة على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت القيادة المدرسية الموزعة، فيما يأتي بعض أهمها مرتبة نحو الأحدث:

دراسة (حماد، والزكي، ٢٠١١): استهدفت الوقوف على مفهوم القيادة الموزعة ومبادئها، ومبررات الأخذ بها، ودور المعلم فيها، وأهم التحديات التي قد تعترض تطبيقها، بغرض إحداث تغييرات إيجابية في الأداء الإداري بالمدارس المصرية، واستخدمت المنهج الوصفي، بتحليل الأدبيات ذات العلاقة بما فيها دراسات ميدانية أجريت في سياقات تربوية مختلفة، واقتрحت الدراسة لتطبيقها بالمدارس المصرية، تعديل بنية الهياكل المدرسية، وتعزيز الثقافة الإيجابية بالمدرسة، وتدعيم امتلاك أعضاء مجتمعها للمهارات اللازمة.

دراسة (Botha & Triegaardt, 2014): استهدفت التعرف على مدى مساهمة القيادة الموزعة الفعالة في تحسين المدرسة، واستخدمت المنهج الوصفي، بإجراء مقابلات مع عينة قسدية من ٥ مدراء لمدارس ناجحة في مقاطعة كوازولو ناتال KwaZulu-Natal province للتعرف على وجهات نظرهم حول دورها في تحسين أداء المدرسة، وأظهرت النتائج أنها فعالة، وتسهم بشكل كبير في تحسين المدرسة، وأكدت ضرورة التعريف بمبادئها لتحسين التصورات الإيجابية لدورها.

دراسة (Abdalla, 2014): هدفت إلى الوقوف على مفهوم القيادة الموزعة بين مديري المدارس ومعلميها، وتأثيرها على التعليم والتعلم، والفجوة بين التصورات

والممارسات، والكشف عن الميزات الداعمة لمديري المدارس، وتقييمهم لمدى جودة ممارستها في مدارسهم، واستخدمت المنهج الوصفي، بتطبيق استبانة ومقابلات وملاحظات شبه منتظمة، وتوصلت إلى اتفاق العينة على المفهوم، وعلى تعزيزها لعمليتي التعليم والتعلم، وأن هناك فجوة بين تصوراتهم لها وممارستها الفعلية في مدارسهم قد ترجع بشكل مباشر لمديري المدارس كمالكين لممارسات القيادة الموزعة وسياساتها، ولا سيما العوامل المتعلقة بالتعليم والتعلم، أو لموقف أصحاب المصلحة ومجلس المدرسة في القرارات الرئيسية، أو بسبب الميزانية غير الكافية لتدريب المعلمين على متطلباتها.

دراسة (Göksoy, 2015): استهدفت الوقوف على طبيعة القيادة المدرسية الموزعة من حيث المفهوم، والمداخل، واستخدمت المنهج الوصفي، بتحليل الأدبيات ذات العلاقة، وتوصلت إلى أن للمعلمين آراءً إيجابية حول تأثيرها على جودة أداء الطلبة، وأن لها تأثيراً حاسماً على ظروف التعلم بالمدرسة، وأن دراساتها ومنها التجريبية ليست شاملة، حيث يركز معظمها على وصف القيادة الموزعة، بينما ناقش عدد محدود منها كيفية تنفيذها، كما توصلت إلى أنها أمر لا مفر منه للمدارس.

دراسة (المصاروة، ٢٠١٩): هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي (الأردن) للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، وتحديد أثر متغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي في تقدير المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لها، واستخدمت المنهج الوصفي، بتطبيق استبانة بثلاثة مجالات هي: الممارسات القيادية، والثقافة المدرسية، والإلهام بالرؤية، على عينة عشوائية من ٣١٧ معلم ومعلمة، وتوصلت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين كبيرة، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الموزعة تعزى لمتغيرات الدراسة.

دراسة (محمد، ٢٠٢٠): هدفت إلى التعرف على القيادة الموزعة ومداخل دراستها في الفكر المعاصر، وتحديد ملامح تطبيقاتها المدرسية بالولايات المتحدة وهونج كونج، واستخدمت المنهج المقارن، وتوصلت إلى أهمية تطبيقها بالمدارس المصرية بتدريب منسوبيها على العمل كفريق تعاوني مشارك في صنع القرار، وأنه يمكن تحقيقها من خلال: الاختيار الاستراتيجي لأعضاء الفريق، وتطوير رؤية مشتركة لإدارة الأهداف العامة، وتسهيل التعلم التنظيمي، وتقييم أداء الفريق، ومن ثم إعادة النظر فيه بشكل مستمر.

دراسة (O'Shea, 2021): هدفت إلى فهم العلاقة بين القيادة الموزعة واستخدام استراتيجيات التدريس المبتكرة، كالتنشيط المعرفي Cognitive Activation والأنشطة المنهجية المعززة Enhanced Curricular Activities ذات الأثر الإيجابي على تحسين نتائج الطلبة، واستخدمت المنهج الوصفي، بتحليل بيانات المسح الدولي للتعليم والتعلم Teaching and Learning International Survey (TALIS) لعام ٢٠١٣، المطبق على عينة ممثلة من ٧٤٣٦ من مديري المدارس الإعدادية و١١٧٨٧٦ من المعلمين في ٣٤ دولة، وتوصلت إلى أن للقيادة الموزعة تأثيراً إيجابياً كبيراً على استخدام المعلمين لممارسات التدريس المبتكرة.

دراسة (شرايحة، ٢٠٢١): هدفت إلى التعرف على القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان وعلاقتها بالميزة التنافسية من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت المنهج الوصفي، بتطبيق استبانتين: الأولى للقيادة الموزعة، والثانية للميزة التنافسية، على عينة عشوائية من ٣٨٠ معلماً ومعلمة بالمدارس الخاصة بالعاصمة،

وتوصلت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة الموزعة مرتفعة، وأن درجة تحقيق الميزة التنافسية فيها من وجهة نظر المعلمين مرتفعة أيضاً، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين ممارستها من قبل مديري المدارس الخاصة وتحقيقها للميزة التنافسية.

دراسة (الرحيلي، ٢٠٢٢): هدفت إلى التعرف على دور القيادة الموزعة في تحقيق البراعة التنظيمية لدى قائدات مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات، والتعرف على واقع ممارستهنّ لكليهما، والكشف عن العلاقة بينهما، وعن مدى وجود اختلاف بين وجهات نظرهن حول دور القيادة الموزعة في تحقيق البراعة التنظيمية؛ واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، بتطبيق استبانة على عينة من ٣٧٣ معلمة، وتوصلت إلى أن ممارسة كل من القيادة الموزعة والبراعة التنظيمية لدى القائدات كبيرة، وأظهرت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين تقدير المعلمات لممارسة القائدات للقيادة الموزعة ولدرجة البراعة التنظيمية لديهنّ، وأظهرت عدم وجود فروق دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمات باختلاف متغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة، وأوصت بتخصيص جائزة تميز للممارسات القيادية الفاعلة، وإنشاء منصة رقمية محلية للاستشارات.

دراسة (Tariq, 2022): استهدفت الوقوف على آثار القيادة الموزعة لمديري المدارس على الرضا الوظيفي للمعلمين، والالتزام التنظيمي في أفغانستان، واستخدمت المنهج الوصفي، بتطبيق استبانة على ٦٥٠ معلماً في ٦٥ مدرسة ثانوية خاصة في كابول، وأظهرت النتائج أن للقيادة الموزعة أثراً كبيراً على الرضا الوظيفي للمعلمين بالمدارس الخاصة في أفغانستان، وأن الالتزام التنظيمي هو الوسيط في العلاقة بين القيادة الموزعة والرضا الوظيفي للمعلمين، وأن الخبرة العملية للمعلمين أثرت إيجابياً على

مستوى التزامهم ورضاهم الوظيفي، بينما لم يكن للعمر تأثير كبير على المتغيرات المذكورة.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

وبعد هذا الاستعراض لأهم الدراسات السابقة ذات الصلة، يمكن ملاحظة الآتي فيما يتصل بعلاقتها بالدراسة الحالية:

من حيث الأهداف: تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جميعها في استهداف الوقوف على ماهية القيادة المدرسية الموزعة، ومبرراتها وأهميتها وتطبيقاتها المختلفة، واختلفت معها في بعض الأبعاد: كعلاقة تصوراتها مع واقع ممارساتها (الثالثة، والتاسعة)، وعلاقتها مع أبعاد الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي (الخامسة)، وعلاقتها مع الممارسات التدريسية المبتكرة (السابعة)، وعلاقتها بالميزة التنافسية للمدارس الخاصة (الثامنة)، والالتزام التنظيمي (العاشر)، وهي أبعاد ذات علاقة بفاعلية القيادة بصفة عامة، والقيادة الموزعة بصفة خاصة، وهي ضمن اهتمامات الدراسة الحالية.

من حيث المنهجية: تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جميعها في اعتمادها على المنهج الوصفي، بالاعتماد على تحليل الأدبيات ذات العلاقة، بينما اختلفت مع الدراسات: الثانية والثالثة والخامسة والثامنة والتاسعة والعاشر في اعتمادها - إضافة لتحليل الأدبيات - على تطبيق الاستبانات والملاحظة المباشرة، كما استخدمت الدراسة السادسة المنهج المقارن.

من حيث النتائج: أفادت الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة الآتي:

- أنها فاعلة في السياق المدرسي، حيث تسهم في تحسين أداء المدرسة، وتنافسيتها وابتكاريتها وبراعتها التنظيمية، والرضا الوظيفي لمُسُوِيها.

- أنها تُمارس بالفعل في الدول الأوروبية، وكذلك في العديد من مدارس الدول العربية، دون أن تمثل توجهًا عامًا فيها.
 - أنها تتطلب تعديلاً في الهياكل والثقافة المدرسية، امتلاكاً لمهارات القيادة، والمعرفة بمبادئها التوجيهية.
 - أن للمعلمين آراء إيجابية حول تأثيرها على جودة أداء الطلبة، وأن لها تأثيراً حاسماً على ظروف التعلم بالمدرسة.
 - أن الفجوة بين تصورها وممارستها تعزى لسلوك مديري المدارس، وبقبول المعنيين، وفرص تدريب المعلمين.
 - أن تمهين القيادة المدرسية بإعداد فريق العمل بالمدرسة للقيادة بشكل تعاوني ضروري لنجاح القيادة المدرسية.
 - أن هناك حاجة لمزيد من الدراسات عنها، وخاصة فيما يتصل ببناء مفهوم واضح لها، بما يعزز تصوراتها، وتحسين تطبيقاتها.
- منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، بتحليل الأدبيات ذات الصلة؛ نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة وهدفها المتمثل في محاولة تطوير مفهوم للقيادة المدرسية الموزعة يبدو أكثر تماسكاً ووضوحاً، بما يعزز تطوير تطبيقاتها في السياق المجتمعي المعاصر، وهو الغاية النهائية للدراسة.

وقد تطلب ذلك اطلاع الدراسة على عدد من المصادر، كالدراسات الميدانية، التي اعتمدت على جمع المعلومات بشكل مباشر من خلال الاستبيانات، والمقابلات، ومن أمثلتها دراسات (الرحيلي، ٢٠٢٢، شرايحة، ٢٠٢١، محمد، ٢٠٢٠، المصاروة. ٢٠١٩، حماد، والزكي، ٢٠١١)، و (Abdalla, 2014, Botha

(Triegaardt, 2014, Tariq, 2022)، إضافة إلى العديد من الدراسات التحليلية والاستقرائية الأخرى، أو بطريق غير مباشر، من قبيل دراسة (O'Shea, 2021) التي اعتمدت على تحليل بيانات المسح الدولي للتعليم والتعلم Teaching and Learning International Survey (TALIS) لعام ٢٠١٣، المطبق على عينة ممثلة من ٧٤٣٦ من مديري المدارس الإعدادية و١١٧٨٧٦ من المعلمين في ٣٤ دولة.

نتائج الدراسة:

بناء على ما تقدم من تحليل، حاولت الدراسة الإجابة على سؤالها الفرعي الثالث، ونصه: "ما النتائج التي توصلت إليها الدراسة بخصوص مفهوم القيادة المدرسية الموزعة، وتطبيقها؟"، وقد توصلت للنتائج الآتية في مجموعتين:

النتائج العامة:

- القيادة المدرسية عامل مهم ومحدد لجودة الأداء المدرسي العام؛ ولذلك تستحق اهتماماً استثنائياً، لإحداث تحول نوعي فيه.
- قد لا يقتصر تطوير القيادة المدرسية على جهود كمية بتحسين جودة القيادة المدرسية بوضعها الحالي، فقد يتطلب الأمر جهوداً نوعية، بالتحول إلى أنماط قيادية أكثر فاعلية، بما يتناسب مع التحولات المجتمعية، والتربوية.
- القيادة المدرسية الموزعة مناسبة للسياق المجتمعي المعاصر، والسياق التربوي المتجدد، خاصة فيما يتعلق بمحاولات التحول إلى مجتمعات التعلم، وما يتعلق به من تعقيد متزايد للمشهد التربوي، وللبنيات المدرسية، وصعوبة الوصول لشخص واحد يمكنه القيام بجميع المهام المنوطة بها بجودة مناسبة (من التوازن والعمق)، ولما لها تأثير إيجابي على المناخ التعليمي العام وأداء الطلبة.

- لم تتفق الدراسات على ماهية القيادة الموزعة، وتطبيقاتها المدرسية، وهو ما تسبب في إشكالات تتعلق بتطبيقاتها، خاصة فيما يتعلق بحدود المسؤولية وما يرتبط بها من مساءلة، ومن ثمّ من المهم بناء تصور أوضح لها، يتميز بالمرونة، ويؤكد العلاقة الحوارية بين النظرية والتطبيق، خاصة مع ما تشير إليه الأدبيات من غياب النموذج الموحد للقيادة التوزيعية، حيث تتباين تطبيقاتها بتباين سياقات المدارس.

- التعليم قضية حساسة، لارتباطه بمستقبل الأبناء والبلاد، لذا لا يمكن المجازفة بتقديم قيادات تعليمية لا تتمتع بالكفاءة المناسبة، ولذلك من المهم تقديم قيادات مدرسية عليا تم إعدادها بشكل مسبق، تتمتع بإمكانات فكرية تمكنها من الاستغلال المنصف لكافة الموارد المدرسية المتميزة: البشرية والمادية.

- القيادة المدرسية الموزعة لا تعني بالضرورة أفقية كاملة للقيادات المتعددة داخل المدرسة، فمن المفيد جدًا، وخاصة في هذا العصر البيروقراطي، وجود قيادة عليا (ضمن الهيكل الإداري الرسمي) تتحمل المسؤولية وتقبل المساءلة بشكل إجمالي، أو توزعها بإنصاف، مع دعمها للتغيير، بالسماح بصعود تابعين بشكل غير رسمي، أو بالتفويض الرسمي، لقيادة المهام والمشاريع التعليمية المختلفة، حسب القدرات المتاحة، وبذلك تكون القيادة الرسمية تمكينية وتدعم الوكالة المتصورة لمنسوبي المدارس بـ "مناخ من الثقة" والمساندة، وتقترب بالتالي من أسلوب خدمة القيادات المدرسية الأخرى، وتدعمها لتحقيق الأهداف، باعتبارها القائد الحقيقي، وليس الشخص كما في الإدارة التقليدية.

- تتطور القيادة المدرسية الموزعة وتتقدم ممارساتها بتطور ثقافة التوزيع داخل المدرسة، لتصبح المناصب الإدارية شكلية مقارنة بالقيادة الظرفية التي تبرزها المواقف، وتدعمها القيادة الرسمية.

- أهمية مبادئ الشفافية، والاستقلالية، والمساءلة، في القيادة المدرسية الموزعة بما يسهم في نجاح تجربتها.
- أهمية الوقوف على خبرات المدارس التي تطبق القيادة الموزعة بالفعل، في المجتمعات المتنوعة، الدول العربية والأجنبية، والإفادة منها.
- أهمية تمكين منسوبي المدارس بمن فيهم الطلبة، بالتجارب والمعرفة ذات الصلة، من خلال برامج الإعداد والتدريب المناسبة، وبالوقت والتمويل، والأدوات، بما يدعم ثقافتها بنفسها، وفي الجميع، للمشاركة الفاعلة في تطوير أداء المدرسة.
- أهمية توسيع فضاء الحركة لمديري المدارس، وتعزيز استقلالياتهم بما يتناسب مع نجاحاتهم.

النتائج الخاصة: تقدمها الدراسة في محورين، هما:

طبيعة القيادة المدرسية الموزعة:

- القيادة الموزعة تعرفها الدراسة بأنها: "ثقافة تنظيمية في حالة نضجها تتجسد في هياكل رسمية مرنة ومتغيرة، وفيها يقوم مجموعة من الأفراد يمتلكون من الخصائص الشخصية والمهنية المعرفية والعاطفية والأدائية متفاوتة التركيز والخبرة، والتي يمكن بناؤها أو تطويرها من خلال برامج مختصة، بالعمل معًا بغرض التأثير النوعي، لتحقيق الرؤية المدرسية المشتركة، عبر علاقات وأنشطة تحفظ بفاعلية وتوازن ثلاثية: المسؤولية، والاستقلال، والمساءلة".

- لا يمكن تأسيس القيادة الموزعة بعيدًا عن التوازن الدقيقي بين مبدئي: الاستقلالية والمساءلة، بما تتطلبه من سياسات ترتبط بالتمكين والوكالة.
- المساءلة الرسمية تكون رسمية للقيادة الرسمية ضمن الهيكل الإداري، إلا بتفويض رسمي للتابعين، وفي حالة غياب التفويض الرسمي، تكون المساءلة بشكل

غير رسمي، وبذلك تتحدد المساءلة في ضوء مدى الإسهام في النتيجة المحققة، وهو أمر يكفي لبث روح إيجابية لدى الجميع للسعي للنجاح.

- يمكن تصنيف مستويات اتخاذ القرار في القيادة الموزعة على طول سلسلة تمتد من التوجيه المباشر، وحتى الإهمال (بمعنى التفويض الكامل للسلطات).
متطلبات تطبيق القيادة المدرسية الموزعة:

- يمكن إعادة تصور الذكاءات القيادية؛ ليكون الذكاء الفكري مركّزاً للذكاءات القيادية الأخرى (الأدائية والعاطفية)، بما يضمن الوصول لهيكل مدرسي يضمن وحدة القيادة وتوزيعها، بتوازن من المشاركة في المسؤولية، والاستقلالية في الأداء والمساءلة، مع الاتساق.

- القيادة المدرسية ذات أهمية كبيرة للنجاح، لذا يجب التحول منها كوظيفة إلى مهنة لها كفاياتها وأطرها المحددة، بما يتناسب وطبيعة العصر.

- للقيادة المدرسية الفاعلة كفايات محددة يمكن تصنيفها في مجالات متنوعة: كالمجال الفكري، وما يرتبط به من الرؤية العامة للمدرسة كمؤسسة تعليم وتعلم، وما يرتبط بها من إستراتيجيات تتعلق بالتعليم والتعلم، وتطوير المناهج، وإدارة الموارد، والنزاهة، والمساءلة، والتفاعل، والتواصل والتعاون بين المجتمعين الداخلي والخارجي للمدرسة في صنع القرار، والتفكير الناقد والإبداع والابتكار، والقدرة على حل المشكلات، وإدارة التغيير واستخدام التقنيات وريادة الأعمال، واقتناص الفرص، والمجال الأدائي: الذي يرتبط بالممارسات اليومية لكل ما سبق، من تعليم وتعلم وتقييم وإدارة تنفيذية، والمجال الانفعالي: ويضم كفايات المناخ الإيجابي والفاعلية، كالتعاطف، والتحفيز، وهي كفايات ينبغي تطويرها من خلال برامج محددة.

- برامج إعداد القيادات المدرسية وتطويرها ضرورة، بما يتفق مع عمق التجربة القيادية؛ حيث تتطلب معرفة كافية بالعلوم الاجتماعية، والإدارية، والنفسية، إضافة للمعرفة التربوية المتجددة، مع أخذ السمات الشخصية للمرشحين للعمل بها في الحسبان، بما يتناسب مع الاتجاهات العالمية.
- يتطلب تطوير القيادة الموزعة للمدرسة تقييم سياقها الداخلي والخارجي، وفق خطوات محددة، هي: تقييم الاستعداد الثقافي - تحديد الأسلوب، أو الأساليب ممكنة التطبيق - تقييم استعدادها للتنفيذ - وضع خطة التنفيذ، حيث لا يوجد نموذج موحد للقيادة الموزعة يمكن تطبيقه في كل السياقات بنجاح.

خاتمة الدراسة:

توصلت الدراسة إلى تصور للقيادة المدرسية الموزعة باعتبارها ثقافة تنظيمية أكثر منها هيكلية مدرسية، وبالتالي يمكن تطويرها في سياق الهيكلية الهرمية الحالية، ضمن سياسات تمكينية بالقدرة والتمويل والوقت لجميع منسوبي المدارس، وتحول المدرسة إلى منظمة تعلم، كما أبرزت الدراسة الحاجة لتمهين القيادة المدرسية في ضوء معايير محددة، تعزز قدرتها، في ضوء آلية متوازنة للقيادة الموزعة من المسؤولية، والاستقلالية، والمساءلة المشتركة والفردية.

التوصيات والمقترحات:

حاولت الدراسة هنا الإجابة على سؤالها الفرعي الرابع، ونصه: "ما توصيات الدراسة ومقترحاتها لتطوير القيادة المدرسية في الدول العربية بالإفادة من مدخل القيادة الموزعة؟"، وقد توصلت الدراسة للتوصيات والمقترحات الآتية:

- دراسة خبرات القيادة المدرسية الموزعة بالمدارس داخل المجتمعات العربية وخارجها، والعمل على تطويرها في ضوء الفجوات التي تظهرها الممارسة، وذلك لغرض بناء نظرية متكاملة، تشتمل على خطوط عريضة يمكن الاعتماد عليها في تطوير تطبيقاتها بالدول العربية، بما يمكن من الإفادة من القدرات والكفاءات التعليمية داخل المجتمعات المدرسية وخارجها.

- الإعداد المسبق للقيادات المدرسية، فالإعداد المعرفي والخبري يدعم تصوراتها التربوية، وثقتها بنفسها، ويمكنها من رؤية الكفاءات داخل المدرسة وخارجها، بما يفيد العملية التعليمية التي يتزايد اتساع مجالها لتشمل المجتمع بأسره.

- دراسة واقع مجموعات متقاربة من المدارس، وخبراتها المتنوعة في مجال توزيع القيادة المدرسية، وسياسات التمكين، وطبيعة الاحتياجات التي تبرزها الممارسات.

-دراسة واقع المدارس وتحديد طبيعة القيادة الموزعة الأنسب، ونطاقها، من حيث الهيكل، وطبيعة الحوكمة، ومدى ديناميكية الحركة، ومرونتها.

-اعتماد ما مفهوم الاستقلالية المكتسبة لقادة المدارس، كآلية لتوسيع نطاق مسؤولياتها، لتتسع مع تحقيق المزيد النجاحات.

-الإدارة المدرسية هيكل إداري رسمي، أما القيادة فتمثل الهيكل غير الرسمي فيها، وتشمل الثانية كافة منسوبي المدرسة بمن فيهم الإدارة وحتى الطلبة، ويمكن أن تتسع حركة منسوبيها لصالح أداء المدرسة ككل بدعم إيجابي ورؤية مستنيرة من الإدارة الرسمية، وذلك وفق ما تلميه المواقف، فيتقدم مدير المدرسة ويتأخر ليقدم آخرين كقادة مواقف، وبذلك تكون الفكرة هي القائدة لا الأشخاص، وهو ما يحدث عند الإيمان بالهدف.

- العمل في اتجاهين متزامنين لتطبيق القيادة المدرسية الموزعة في الدول العربية: الأول: تطوير قيادة مدرسية موزعة تستند للهيكل الحالية، والقيادة المدرسية القوية، أي باعتماد المدخل النازل.

الثاني: تطوير الثقافة المدرسية بما يعزز القيادة الموقفية (المدخل الصاعد)، مع بقاء قيادة عليا قوية ومرنة ومتفهمة وذات رؤية شاملة، ومتفاعلة مع سياقات التعليم والتعلم المتجددة.

-اعتماد آلية مرنة تراعي مرونة الاستجابة للأفراد في السياقات غير الرسمية للقيادة الموزعة، بما يمكن من تحديد فريق العمل، ولجانه المختصة، بمرونة وقبول، واتفاق حول المسؤولية مقابل المساءلة.

-بناء برامج إعداد أكاديمية وميدانية مناسبة السياق التعليمي المعاصر، تغطي علوم الإدارة الاجتماع والنفس والتربية، وتغطي موضوعات التنمية المهنية المستدامة،

والإدارة واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والقيادة التعليمية، وبناء القدرات، وكفايات القرن الحادي والعشرين، وتطوير المناهج الدراسية، والإشراف الإكلينيكي، والبحوث الإجرائية، وتقييم المعلمين، وتيسير المجموعات، وتحسين المدارس، والتغيير التعليمي والاستدامة والعدالة الاجتماعية بمجالاتها الثلاثة: الوعي الناقد، والمعارف والمهارات المتعلقة بالتعليم والتعلم، وإزالة الحواجز النظامية والهيكلية، أمام ونظرية تعلم الكبار وتطوره، ونظرية التعلم التحويلي، والنظرية الاجتماعية النقدية، والأنماط المختلفة للشخصية، وعلم النفس، وفلسفة التعليم والتعلم، ومداخله وآلياته ونظرياته.

- القيادات الأدائية والعاطفية، يبرزها الميدان، ويتم تطويرها من خلال برامج تنمية مختصة أثناء الخدمة.

- بناء برامج إعداد وتنمية مهنية تتسم بالمحتوى القائم على البحث، والمنهج المتماusk، والتدريب الميداني، والتعلم القائم على حل المشكلات، بهيكل تعتمد على المجموعات، والتعاون بين الجامعات والإدارات التعليمية.

- اشتمال برامج إعداد القيادة المدرسية والتنمية المستدامة على الموضوعات ذات الأهمية بشكل متجدد بما يتناسب مع متغيرات العصر، وتعقد المشهد التربوي، وبما يتناسب مع نطاق عمل القيادة المدرسية، ويمكن تحديدها من خلال دراسات أكاديمية، وميدانية تستهدف تحديد الاحتياجات.

- توفير أدوات التمكين الداخلية لتعزيز فاعلية منسوبي المدرسة، الخارجية: كالتطوير المهني الميداني داخل المدارس، وتوفير فرص التجربة والخطأ في حدود مقبولة لا تؤثر على مستقبل الطلبة، وبناء ثقافة مدرسية داعمة، وأطر متوازنة للاستقلالية، وضمن الإنصاف في المساءلة حسب نطاق العمل.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- حماد، وحيد شاه بور، والزكي، أحمد عبد الفتاح. (٢٠١١). القيادة الموزعة: أسسها ومتطلبات تطبيقها في مدارس التعليم العام بمصر، دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية - جامعة بورسعيد، ع ١١، يونيو
- الرحيلي، أسماء سليم. (٢٠٢٢). دور القيادة الموزعة في تحقيق البراعة التنظيمية لدى قائدات مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد ٦، ع ١٤.
- محمد، رجب أحمد عطا. (٢٠٢٠). القيادة الموزعة للمدرسة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وهونج كونج وإمكانية الاستفادة منها في مصر. المجلة التربوية، ع ٧٧، سبتمبر
- المصاروة، أسامة. (٢٠١٩). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد ٣٣، ع ١.

ثانيًا: المصادر والمراجع الأجنبية، والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdalla, A. Ahmed. (2014). Distributed School Leadership, Perceptions & Practices. Unpublished Master's degree Dissertation. British University in Dubai.

Alma Harris, John DeFlaminis. 2016. Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. Management in Education 2016, Vol. 30(4)

Al-Masrawa, O. (2019). The Degree of Practicing the Governmental School Principals in Al Mazar Al Shamali District their Distributed Leadership from the Perspectives of Teachers. An-Najah University Journal for Research (Human Sciences) (in Arabic), Vol. 33, No. 1.

Al-Rehili, A. (2022). The Role of Distributed Leadership in Achieving Organizational Ambidexterity among Female Leaders of Public Schools in AL-Madinah Al-Munawwarah from the Point of View of Female Teachers. Journal of Educational and Psychological Sciences (in Arabic). Vol. 6, No. 14.

Australian Government Office for Learning and Teaching. N. D.. Distributed Leadership. Retrieved from: <https://learninglab.rmit.edu.au/distributedleadership/index.html>

Bialik, M. & Fadel, C. 2015. Meta-Learning for the 21st Century: What Should Students Learn?. Center for Curriculum Redesign Boston, Massachusetts.

Botha, R.J. & Triegaardt, P.K. (2014) Distributed Leadership Towards' School Improvement: Case Study in South African Schools, International Journal of Educational Sciences. Vol. 7, No. 2.

Brown, Kathleen M. (2006), Leadership for Social Justice and Equity: Weaving a Transformative Framework and Pedagogy, Educational Administration Quarterly, Vol. 40, No.1 (February).

Burks, K. (2014), An Analysis of Principal Preparation Programs at Pennsylvania State Schools, An Unpublished Dissertation for the degree of Doctor of Education, Seton Hall University.

Bush, T. & Jackson, D. (2002), A Preparation for School Leadership International Perspectives, Educational Management Administration & Leadership (EMAL). Vol. 30, No. 4.

Cambridge Assessment International Education. (2017), Educational leadership, University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES).

Centre for Student Achievement Solution (CSAS). (2021). Distributive Leadership in Schools: How to Develop DL Teams. Retrieved from: <https://www.studentachievementsolutions.com/distributive-leadership-in-schools-how-to-develop-dl-teams/>

CISCO. 2010. Moving From Education Systems to Learning Societies. Cisco Systems.

Cruickshank, V. (2017). The Influence of School Leadership on Student Outcomes. Open Journal of Social Sciences, No. 5.

Cuofano, G. (2023). Retrieved from: <https://fourweekmba.com/distributed-leadership/>

Dampson, D. George, Mensah, F. & Laryea, H. (2018). Distributed Leadership an Instrument for School Improvement: The Study of Public Senior High Schools in Ghana. Journal of Education and e-Learning Research Vol. 5, No. 2,

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. Stanford Educational Leadership Institute.

Duif T, Harrison C, van Dartel N, et al. (2013) Distributed Leadership in Practice: A Descriptive Analysis of Distributed Leadership in European Schools. European School Heads Association and European Trade Union Committee for Education, for the European Policy Network on School Leadership.

Göksoy, S. (2015). Distributed Leadership in Educational Institutions. Journal of Education and Training Studies. Vol. 3, No. 4. July.

Goksoy, S. (2016). Analysis of the relationship between shared leadership and distributed leadership. Eurasian Journal of Educational Research, No. 65.

Gordon, Oliver, & Solis. (2016), Successful Innovations in Educational Leadership Preparation, International Journal of Educational Leadership Preparation, Vol. 11, No. 2..

Gosling, J., Bolden, R. and Petrov, G. (2009). Distributed leadership: what does it accomplish?. Leadership, 5(3)

Gutberg, J., et el. 2021. Implementing Coordinated Care Networks: The Interplay of Individual and Distributed Leadership Practices. Medical Care Research and Review 1-3.

Hammad, W. & Al-Zaki, A. (2011). Distributed Leadership: Foundations and Requirements for Application in Public Education Schools in Egypt, An Analytical Study. Journal of the Faculty of Education (in Arabic) - Port Said University, No. 11. June.

Kaliappen, N., Szymczyk, K, & Suan, Choo L. (2022). Leadership Intelligence for Leading Organizations, in Uncertainty and Complexity. *Acta Polytechnica Hungarica*. Vol. 19, No. 8.

Karataş, İ. Hakan. (2019). Principles of Professionalism in School Principalship. *Universal Journal of Educational Research*. Vol. 7, No. 2.

Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2019). School leaders' competencies that make a difference in the era of Education 4.0: A conceptual framework. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(5)

Liu, D., Jemni, M., Huang, R., Wang, Y., Tlili, A., & Sharhan, S. (2021). An overview of education development in the Arab region: Insights and recommendations towards Sustainable Development Goals (SDGs). Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.

Macarie, F. Cornelia. (2007). Managerial Leadership - A Theoretical Approach. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, Jun.

Maisyaroh, et el. 2019. Implementation of Situational Leadership in Educational Organizations. 4th International Conference on Education and Management (CoEMA).

Meier, David. 2016. Situational Leadership Theory as a Foundation for a Blended Learning Framework. *Journal of Education and Practice*. Vol.7, No.10.

Meyer, R. (2021). EMPOWERMENT CYCLE. Retrieved from: <https://www.tias.edu/en/item/empowerment-cycle>

Mifsud, Denise, 2023, 'A systematic review of school distributed leadership: Exploring research purposes, concepts and approaches in

the field between 2010 and 2022', Journal of Educational Administration and History .

Minadzi, V. Mensah , & Nyame, G. (2016). Leadership Styles of Basic School Head Teachers: How Does It Influence Teachers' Classroom Performance? The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention Vol. 3. No. 4.

Mintrop, R., Zumpe, E., Jackson, K., Nucci, D., Norman, J. (2022). Designing for Deeper Learning as an Equity Approach: Schools and School Districts Serving Communities Disadvantaged by the Educational System Benefiting from Deeper Learning. Stanford, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Morgan, A. (2021). What is Distributed Leadership? Everything You Need to Know. Retrieved from: <https://www.oneeducation.org.uk/what-is-distributed-leadership/>

Muhammad, R. (2020). Distributed School Leadership in the United States of America and Hong Kong and the possibility of benefiting from it in Egypt. Educational Journal (in Arabic), No. 77. September

National College for School Leadership (NCSL). 2004. Distributed Leadership in Action: Full report.

National College for School Leadership. (2003), School Leadership: Concepts and Evidence. National College for School Leadership.

O'Shea, C. (2021). Distributed leadership and innovative teaching practices. International Journal of Educational Research Open Vol. 2.

Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2009), Professional development needs of school principals. Commonwealth Education Partnerships.

Peleg, S. (2012), The Role of Leadership in the Education System. Education Journal. Vol. 1, No. 1.

Pont, B. Nusche, D., Moorman, H., (2008), Improving School Leadership, Organisation For Economic Co-Operation and Development (OECD), Vol. 1: Policy and Practice.

Schleicher, A. 2015, Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing.

Schools, Students, and Teachers Network. (2022). The SSAT Leadership Framework, Retrieved from: <https://webcontent.ssatuk.co.uk/wp-content/uploads/2017/11/10153400/The-SSAT-Leadership-Framework.pdf>, P. 1.

Sidle, C. (2007). The Five Intelligences Of Leadership. Leader to Leader. No. 43

Slater, Charles L, J., Garduno, M, Mentz, K. (2018), Frameworks for principal preparation and leadership development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP), Management in Education, Vol. 20, No. 10.

Smith, R., Moutoussis, M. & Bilek, E. (2021). Simulating the computational mechanisms of cognitive and behavioral psychotherapeutic interventions: insights from active inference. Scientific Reports. No. 11

Solly, B. (2018). Distributed leadership explained. Retrieved from: <https://www.sec-ed.co.uk/best-practice/distributed-leadership-explained/>

SRI International. (2018). Using Technology to Personalize Learning in K–12 Schools. Menlo Park, CA.: SRI International.

Tariq, A. (2022). School Principals' Distributed Leadership Style, Teachers' Job Satisfaction and Organizational Commitment in a Low-income and Underdeveloped Country. Journal of Contemporary Issues in Business and Government Vol. 28, No. 04.

The Leadership Academy. (2020). Culturally Responsive Leadership: A Framework for School & School System Leaders. The Leadership Academy.

Tingle, E., Corrales, A. & Peters, L. (2017). Leadership development programs: investing in school principals, Educational Studies.

Transforming Education. (2018). AGENCY. New Schools Venture fund.

UNESCO. (2023). Concept note for the 2024/5 Global Education Monitoring Report on leadership and education. Global Education Monitoring Report. UNESCO.

West-Burnham, John. (2010). Leadership for Personalising Learning. National College.

Yoder, N., Freed, D., & Feters, J. (2014), Improving School Leader Preparation: Collaborative Models for Measuring Effectiveness, Centre on Great Teachers & Leaders at American Institute for Research, May.

Yukl, G. A. (2013), Leadership in Organizations, 8th ed, Pearson Education, Inc.