

نموذج توليفي للمعايير المهنية لمدراء المدارس: دراسة تحليلية وفقاً للتجارب العالمية

د. حسن ربحي مهدي

أستاذ تكنولوجيا التعليم والمعلومات المساعد كلية التربية - جامعة الأقصى

(تاريخ الاستلام 2022/12/11، تاريخ القبول 2022/12/17)

Self-efficacy and their relationship to positive thinking For high school students

Dr. Hassan Rebhi Mahdi

Assistant Professor of Education and Information Technology, Faculty of Education – Al-
Aqsa University

(Received 11/12/2022, Accepted 17/12/2022)

E-mail address: Hasan.r.mahdi@gmail.com - د. حسن مهدي - جامعة الأقصى



الملخص:

سعت الدراسة الحالية لتحليل التجارب العالمية المتعلقة بالمعايير المهنية لقادة المدارس ومن ثم تقديم نموذج توليفي يتناسب مع الواقع الفلسطيني ويتلاءم مع التغيرات العالمية ذات الصلة بالتطور المعرفي والتكنولوجي وحالات الطوارئ التي تواجه العالم وخاصة كوفيد-19، ومن ثم الكشف عن الأهمية النسبية لمعايير ومؤشرات النموذج التوليفي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام إحدى أدوات البحوث الكيفية وهو تحليل واستقراء الأدبيات السابقة لـ (16) وثيقة ذات الصلة ببرامج إعداد قادة المدارس بهدف الاستفادة منها في بناء النموذج التوليفي للمعايير المهنية لمدير المدرسة. وقد خلصت الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والنماذج العالمية للمعايير المهنية لقادة المدارس لتقديم نموذج للمعايير المهنية لمدرء المدارس يتضمن (7) معايير هي: القيادة السياسية، قيادة التطوير المهني، قيادة المناهج والتعليم والتعلم، القيادة التنظيمية، القيادة العلائقية التشاركية، القيادة الأخلاقية، قيادة التغيير والتكنولوجيا. وللكشف عن الأهمية النسبية للنموذج التوليفي قام الباحث بعرض النموذج الإلكتروني على مجموعة من ذوي الاختصاص والعلاقة بموضوع الدراسة علمياً وميدانياً، حيث اتضح تحقق الأهمية النسبية للنموذج التوليفي في كافة المجالات السبعة ومجالاتها الفرعية ومؤشراتها حيث حصلت على تقديرات نسبية كبيرة. وقد أوصت الدراسة في خلاصة البحث إلى الأخذ بالنموذج التوليفي المقترح في اختيار قادة المدارس أو تدريب القيادات الحالية، وكذلك في إعداد برامج تدريبية، وفي بناء وتطوير الخطط الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ووضع الرؤية المستقبلية لتطوير برامج التنمية المهنية لقادة المدارس بفلسطين.

الكلمات المفتاحية: نموذج توليفي، المعايير المهنية، مدرء المدارس، التجارب العالمية.

المقدمة:

باستمرار من المتطلبات القياسية للكفاءة المهنية للمديرين.

إن دور التعليم في النهوض بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية والفردية معترف به في الأدبيات الدولية ووثائق السياسات والتخطيط الاستراتيجي الذي تقوم به البلدان والوكالات الحكومية الدولية، حيث يلعب التعليم دوراً أكثر أهمية بالنسبة لدول العالم النامي في كفاحها ضد الفقر والامية وعدم المساواة والظلم والمشاكل الصحية والتدهور البيئي (UNESCO, 2014; Ki-Moon, 2012) وقد أصبحت القيادة الرئيسية على نحو متزايد أحد المجالات الرئيسية في إصلاحات التعليم عبر البلدان على مدى العقود الماضية (UNESCO and SPBEA, 2020)، حيث حددت الدراسات الحديثة أن مكاسب تعلم الطلاب تحدث عندما يعتقد المدير المسؤول أن التحسين ممكن، وأن الدور الكبير الذي يلعبه المدير الفعال في النجاح الأكاديمي للطلاب

تعتبر إدارة مؤسسة التعليم العام من أكثر أنواع النشاط المهني تعقيداً، على عكس إدارة منظمة تجارية، حيث أن إدارة المدرسة هي إدارة مجتمع ذو أهداف متنوعة واهتمامات مختلفة، مع عدد كبير من أصحاب المصلحة. بالإضافة إلى ذلك، شهد النشاط المهني لمدير القرن الحادي والعشرين تغييرات كبيرة ويتطلب مهارات جديدة حيث السرعة في تقادم المعرفة تتجاوز معدل التحديث، فالمعايير المهنية هي أحد عناصر نظام ضمان جودة القوى العاملة؛ لتحقيق أهداف المشروع الوطني "التعليم" من حيث ضمان القدرة التنافسية العالمية ودخول التعليم العام الفلسطيني في أفضل عشرة أنظمة عالمية من خلال إنشاء نظام يركز على التحسين المستمر للجودة، فمن الضروري وضع إدارة النظم التعليمية في المستوى المناسب، وإدخال نظام محدث

الخطط المتنوعة لتحقيق آمال وطموحات مجتمع فلسطيني متجدد ومتطور. (هيئة تطوير مهنة التعليم، 2014)؛ بهدف خلق قوة عاملة ماهرة وتنافسية قادرة على قيادة التغييرات الاجتماعية والاقتصادية. حيث اتضح التركيز على تحسين القيادة من بين الموضوعات عالية التردد في السياسات الحكومية للتعامل مع قضية الحفاظ على جودة توفير التعليم.

وفي هذا الصدد، يعد جمع المعلومات حول أداء مديري المدارس والتصرف بناءً على المعلومات المتعلقة بفعاليتهم كقادة جزءاً أساسياً من تحسين فعالية المدرسة، حيث أن تحديد نقاط القوة والضعف، وكذلك الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس يمكنهم من تحسين أدائهم ويؤدي إلى تحسينات على مستوى النظام، ومع ذلك، ومع ذلك، فقد بينت دراسة (أبو حامد، 2013) أن الممارسات الحالية لتقييم مديري المدارس ليست مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمعايير القيادة وفرص النمو المهني، ونادراً ما تخضع للتدقيق للتأكد من صحتها وموثوقيتها، كما أكدت دراسة (أبو سمرة، عويضات، وقيشة، 2020) إلى أن مستوى الأداء المهني لمدرء المدارس جاء بدرجة متوسطة، كما أكدت على ضرورة الاهتمام بمجال القيادة في أداء مدرء المدارس سواء بال نشرات أو التدريب أو اللوائح التنفيذية. كما أكدت دراسة (دراغمة، 2018) أن الالتزام بالمعايير المهنية من قبل مدرء المدارس جاء متوسطاً في مجال قيادة عملية التعليم والتعلم وبدرجة متوسطة إلى عالية في إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية، وجاء عاليًا في تفعيل الدور المجتمعي للمدرسة، كما أشارت دراسة (الحسن، 2018) إلى أن درجة فاعلية نموذج تقييم أداء مديري المدارس ضمن المعايير المهنية ومعيقات تطبيقه وسبل تطويره من وجهة نظر مديري ومديرات مديريتي نابلس ورام الله جاءت متوسطة. كما بينت دراسة (عبد ربه، 2018) أن معايير قيادة التعليم والتعلم كانت أقل المعايير من حيث علاقتها بتقييم أداء المدرء. وأيضاً أظهرت دراسة (بشارت، 2018) أن تقييم المدرء لنموذج تقييم الأداء الخاص بهم وعلاقته بالمعايير المهنية جاء متوسطاً. وبصرف النظر عن

بسبب حقيقة أن المدرء يخلقون بيانات تعليمية محفزة ويحتلوا المرتبة الثانية بعد معلم الفصل (Wang & Huang, 2020)

يتطلب النجاح في التعليم إجراءات متعددة الأوجه، بما في ذلك القيادة المدرسية القوية؛ نظرًا لقدرتها على التأثير على الأداء على مستوى المجتمع والمدرسة والفصول الدراسية والمعلمين والطلاب، حيث كشفت مراجعة للأنظمة المدرسية قام بها (Barber & Mourshed, 2007) أنه بالإضافة إلى جودة المعلم والتعليم والدعم المكثف لكل متعلم، تقوم المدارس الأفضل أداءً بتوظيف وتدريب قادة مدارس ممتازين، حيث يُنظر إلى مديري المدارس على أنهم يظلون في قلب القيادة المدرسية، ويساهمون في تحسين النتائج من خلال توجيه ودعم واستدامة التحسينات في ممارسات المدرسة بأكملها (Firestone & Riehl, 2005; Marzano, Waters, & McNulty, 2005; Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, & Orr, 2007; The Wallace Foundation, 2009; Commonwealth of Australia, 2012)

ومثل بقية الدول التي تسعى لتطوير النظم التعليمية لديها بكافة مدخلاتها ومكوناتها فقد وضعت دولة فلسطين ممثلة بوزارة التربية والتعليم ضمن أجندتها من خلال هيئة تطوير مهنة التعليم أولويات النهوض بالتعليم من خلال اصدار ومتابعة العديد من النشرات والتقارير الرسمية الخاصة بالمعايير المهنية لكافة مكونات منظومة التعليم وخاصة المعلمين والمدرء، حيث أصدرت في العام 2014 تقريرها الخاص بالمعايير المهنية لمدير المدرسة واستمرت في المتابعة ونتيجة للعديد من المتغيرات التي حصلت في المجال التعليمي والاداري أصدرت في العام 2019 عددًا آخر خاص أيضًا بالمعايير المهنية لمدير المدرسة. حيث أكدت أن الإدارة المدرسية إحدى أهم المستويات الإدارية التي تحتل موقعًا مهمًا له تأثيره الكبير على النتائج التربوية، حيث لا بد من إيجاد إدارة وقيادة واعية وفاعلة تترك الأهداف وتفهم السياسة العامة، وقادرة على رسم

الاعتبار كل من الاتجاهات الدولية والاحتياجات المحلية.

حيث يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالتساؤل الرئيس التالي:

ما النموذج التوليقي للمعايير المهنية لمدراء مدارس التعليم العام بدولة فلسطين وفقاً للتجارب العالمية؟
أسئلة الدراسة:

1. ما أبرز الاتجاهات العالمية للمعايير المهنية لمدراء المدارس؟

2. ما النموذج التوليقي للمعايير المهنية لمدراء مدارس التعليم العام بدولة فلسطين؟

3. ما الأهمية النسبية لمجالات ومعايير النموذج المقترح كما يراها عينة من أصحاب المصلحة من ذوي العلاقة بإدارة المدرسة؟

أهداف الدراسة: سعت الدراسة للتعرف على أبرز الاتجاهات العالمية للمعايير المهنية لمدراء المدارس من خلال الرجوع الى الأدب المختص والدراسات السابقة ذات العلاقة ومن ثم تحليل بعض الوثائق العالمية التي بحثت في تحديد المعايير المهنية لمدراء المدارس؛ سعياً للخروج بأنموذج توليقي للمعايير المهنية لمدراء المدارس في مدارس التعليم العام بدولة فلسطين. وأخيراً سعت الدراسة لتحديد الأهمية النسبية لمجالات ومعايير النموذج المقترح (كإجراء تحكيمي للنموذج) كما يراها عينة من أصحاب المصلحة من ذوي العلاقة بإدارة المدرسة.

أهمية الدراسة: برزت أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

1. أهمية التنمية المهنية للمدراء في ضوء المعايير المهنية والتي تنعكس على أداءهم في الميدان التربوي ويقودهم للنجاح في التغيير والتجديد التربوي وفقاً للمتغيرات المتسارعة.

2. قد تساعد هذه الدراسة في بناء رؤية مستقبلية واستراتيجية لتطير برامج التنمية المهنية للمدراء في مدارس التعليم العام بفلسطين في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة.

ذلك، اعتمدت البحوث السابقة في قيادة المدراء في الغالب على المدراء أنفسهم كمصدر أساسي للأدلة، ولا تزال القضايا المحددة في تقييم جودة مديري المدارس مستمرة في فلسطين، مما يحث على الحاجة إلى أطر وأدوات تم التحقق من صحتها لتمكين مديري المدارس من التطور المهني والتحسين المستمر، كما يبدو أن أهمية المعايير الرئيسية تكمن في كونها وسيلة لتحسين فعالية المدرسة وأداء الطلاب، وبالتالي فإن معايير مديري المدارس تلعب دوراً رئيسياً في تعزيز نظام التعليم.

مشكلة الدراسة:

تهتم وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وما زالت بتطوير المعايير المهنية لمدراء المدارس من خلال هيئة تطوير مهنة التعليم، حيث عمدت الوزارة خلال السنوات السابقة الى عقد مسابقة بحث علمي تتعلق بتطوير المعايير المهنية لمدراء المدارس وقد أعلنت عن المسابقة السادسة في البحث العلمي بعنوان (المعايير المهنية لمدراء المدارس) خلال العام المنصرم؛ مما دعا الباحث للاهتمام بهذا الموضوع من خلال اجراء بحث علمي قد تستفيد منه وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في تطوير المعايير المهنية لمدراء المدارس التي تعتمد عليها في اختيار المدراء وتدريبهم. ولكون صياغة المعايير المهنية لمدراء المدارس يتطلب الاستفادة من الأدبيات ذات الصلة حول النظرية والتطبيق للمدراء في العالم، وعلى الرغم من أنه يمكن تعلم الكثير من خلال الرجوع إلى الأدبيات الموجودة الا أنه يجب مراعاة الظروف والسياقات المحلية من أجل بناء نظام معايير مناسب لفلسطين حيث اتسم السياق الذي يعمل فيه مدراء المدارس في فلسطين مؤخراً بتوقعات متزايدة التعقيد لمدراء المدارس ومطالب أكبر بالمساءلة، حيث أدت هذه التغييرات إلى دعوات بتطوير المعايير المهنية المعمول بها لمديري المدارس، وفي ضوء ذلك كان الغرض من هذا البحث هو وضع مجموعة من المعايير المهنية لمديري المدارس في فلسطين والتي تأخذ في

لمجتمع المعرفة وذات علاقة بالتمتية المهنية لمدراء المدارس.

نموذج توليفي: عمل هجين قائم على الدمج بين النماذج والتجارب العالمية والنموذج المحلي لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بحيث تمثل مخرجات النموذج رؤية مشتركة بين تلك النماذج والتجارب وبما يتوافق مع التغيرات المتلاحقة في الحالة العالمية سواء من تطورات أو اتجاهات لمواجهة الأزمات.

الخلفية النظرية للدراسة:

مهنة مدير المدرسة:

يتم تفسير جودة ونجاح الخدمات التعليمية بالإنجاز في المدرسة وفي الفصل، حيث تشير الدراسات ذات الصلة إلى أن نجاح الإدارة من قبل مسؤولي المدرسة فعال بشكل كبير في تحسين تحصيل الطلاب (Botha, 2006; Balyer & Gündüz, 2013)، حيث ترتفع نسبة هذا التأثير إلى (78%) في بعض الدراسات (Karatas, 2016)، حيث يعد الدور الذي يفترض أن يلعبه مدير المدرسة هاماً ومؤثراً باعتباره مشرفاً مقيماً في المدرسة، يقدم الدعم والمساندة لكل أعضاء المجتمع المدرسي حيث يتجلى دوره في العديد من المجالات منها: متابعة الأعمال الكتابية للمعلمين، وتنفيذ الزيارات الإشرافية للمعلمين، والنمو المهني للمعلمين، واثراء المنهاج ومتابعة تطبيقه، وتفعيل مصادر التعلم، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتنفيذ النشاطات الطلابية، وتقييم أداء العاملين، ورعاية الطلبة.

(دائرة الادارات المدرسية، 2014)؛ لذلك، يُطلب من مديري المدارس أن يكونوا مسؤولين عن المدارس والمؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى امتلاك المعرفة والمهارات الإدارية لإدارة الموظفين، والتمويل، والعلاقات التي تحتاجها جميع المؤسسات الأخرى، وفي هذا الصدد تعد إدارة المدرسة مسؤولية متعددة التخصصات تتطلب كفاءات في التعليم والإدارة.

من جهة أخرى، تفتح موجة التغيير العالمية والمتعددة الأبعاد نماذج تربوية واحتياجات جديدة تتطلب عمليات

3. تقدم الدراسة نموذجاً توليفياً للمعايير المهنية التي قد تفيد أصحاب القرار في اختيارهم لمدراء المدارس وكذلك تطوير مهاراتهم المهنية، كما قد تفيد باحثين آخرين في تطوير دراسات مشابهة تدرس الواقع وتقدم مخرجات من شأنها تجويد الميدان التربوي.

حدود الدراسة: اقتصر حدود الدراسة فيما يلي:

1. إبراز الاتجاهات العالمية للمعايير المهنية لمدراء المدارس وفقاً لمقارنة بين العديد من البلدان والمؤسسات العالمية وهي: الصين، استراليا، الولايات المتحدة، السعودية، كندا، نيوزيلندا، تركيا، المملكة المتحدة، الامارات، فلسطين، الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم، الكلية الوطنية للقيادة المدرسية، المعهد الوطني للقوى العاملة في رعاية الطفل، مدارس دنفر العامة، مجلس رؤساء المدارس الحكومية، المعلمين الرائد k>
2. تطوير نموذج توليفي للمعايير المهنية لمدراء المدارس في مدارس التعليم العام بدولة فلسطين.
3. تحديد الاهمية النسبية لمجالات ومعايير النموذج المقترح كما يراها عينة من أصحاب المصلحة من ذوي العلاقة بإدارة المدرسة.

مصطلحات الدراسة: وقد تم تعريفها اجرائياً كما يلي:

المعايير المهنية: منظومة متكاملة من المؤشرات التي تهدف الى وضع الحد الأدنى من المعايير المهنية لمدراء المدارس في التعليم العام بفلسطين بهدف استخدامها في اختيار المدراء وتطويرهم وتأهيلهم.

مدراء المدارس: هم الأفراد الذين يمارسون العمل القيادي ضمن مسؤولياتهم المهنية في مدارس التعليم العام بفلسطين.

الاتجاهات العالمية: منظومة متكاملة من الإنجازات في العصر الحديث من أفكار ونظريات وتقنيات أسست

التنظيمي (Liou, Grigg, & Halverson, 2014) ، علاوة على ذلك، أصبحت هذه العمليات صعبة بشكل متزايد بالنظر إلى الاتجاه العالمي نحو استقلالية المدرسة، والتي تمنح المزيد من درجات الحرية والمسؤولية لقادة المدارس (West, Peck, Reitzug, & Crane, 2014) ، ومع ذلك، على الرغم من ظهور القيادة المدرسية كموضوع مهم في السياسة التعليمية والبحث الأكاديمي، إلا أن تنوع نماذج القيادة المختلفة وكذلك أطر الكفاءة أمر ملحوظ. وتعتبر القيادة التعليمية أحد أكثر نماذج القيادة المدرسية شيوعاً في الأدب، حيث تركز الخصائص الأساسية لقيادة التدريس على مشاركتهم النشطة في عمليات وممارسات التدريس والتعلم في المدرسة، من خلال مناقشة هذه الممارسات مع معلمي المدرسة، وتعزيز نموه الشخصي، وإعطائهم التغذية الراجعة (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006) ، ويمكن لقادة المدارس أن يمتلكون مهارات القيادة التعليمية من خلال التركيز على مراقبة وتقييم التدريس والتعليم لمعلمي المدارس (MacBeath & Dempster, 2009) ، والحفاظ على القيادة التعليمية الفعالة من خلال مجتمعات التعلم والمراقبة المستمرة وتقييم المناهج وطرق التدريس وتعلم الطلاب وتعلم الكبار (Southworth, 2002) ، حيث تم قبول نموذج القيادة التعليمية وتطبيقه على نطاق واسع في العديد من المؤسسات التعليمية حول العالم. نموذج آخر مشترك للقيادة المدرسية هو القيادة الإدارية، حيث عرف ليثوود وآخرون (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, Changing leadership for changing times, 1999) النموذج الذي يركز على الوظائف والمهام والسلوكيات، حيث يهتم القائد "الإداري" في المقام الأول بالإدارة الناجحة للأنشطة الحالية، وغالباً على حساب الابتكار والتغيير داخل المدرسة (Hoyle & Wallace, 2007)

تربوية جديدة (Balci, 2011)، وخاصة ما يعيشه الواقع التعليمي من تغير جذري في العملية التعليمية نتيجة لكوفيد-19 حيث تم التوجه لتوظيف تكنولوجيا المعلومات بشكل عام والتعلم الإلكتروني بشكل خاص لتحقيق التعلم، وقد يؤدي هذا التغير إلى زعزعة طرق التعلم والتدريس جذرياً، ويعتمد انعكاس كل هذه الموجة من التغيير على الخدمات التعليمية على مهارات مديري المدارس في تغيير الإدراك، ونقله إلى المؤسسة والإدارة. وتعتبر إدارة المدرسة مجالاً عملياً وليس مجالاً نظرياً، ومتعددة التخصصات، وبالتالي مطلوب من مديري المدارس كقادة تربويين مؤهلين أن يكون لديهم كفاءات اجتماعية وسياسية واقتصادية وثقافية وأخلاقية وكذلك تربوية. (Karatas, 2016).

نماذج القيادة المدرسية:

تتضمن أدبيات السياسة الأكاديمية والتربوية الدولية العديد من التعريفات المختلفة والمتضاربة أحياناً للقيادة المدرسية (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006) حيث استمدت تلك التعريفات المتنوعة من وجهات نظر مختلفة للقيادة بالإضافة إلى السياسات التعليمية المختلفة المستخدمة في أماكن مختلفة من العالم (Bush & Glover, 2014)

والتعريف الشائع للقيادة المدرسية هو "عملية التأثير التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وتتطلب من القادة الناجحين تطوير رؤية لمدارسهم بناءً على قيمهم الشخصية والمهنية" (Bush & Glover, 2003, p5) كما يوجد مجموعة كبيرة من الأدلة التي تدعم القيادة المدرسية كأحد أهم العوامل لتحسين المدرسة (OECD, 2013; Hauge, Norenes, & Vedøy, 2014; Wallace Foundation, 2013) ، حيث أن تأثير القيادة المدرسية يشمل جميع طبقات المدرسة (Sergis & Sampson, 2016) ، ويمتد من ضمان نتائج تعليمية عالية الجودة (European Commission, 2012) إلى تطوير الموظفين والحفاظ على التحسين

(2015: أ) التعاون مع القادة الآخرين لتحقيق أهدافهم في نجاح المدرسة (ب) الالتزام بمنح مدرستهم كمنظمة لمساعدة المدارس الأخرى ، (ج) فهم دورهم كجهات فاعلة داعمة من أجل فائدة أكبر لخدمة التعليم ككل.

مفهوم المعايير الرئيسية:

عرف قاموس أكسفورد كلمة "معياري" بأنها: العينة أو المواصفات التي يمكن من خلالها اختبار الصفات المطلوبة لشيء ما، والدرجة المطلوبة من الجودة، والمستويات التي تم الوصول إليها من خلال متوسط العينات (السمة). فالمعايير هي أيضاً مقاييس، كما هو موضح في التعريف السابق - "الدرجة المطلوبة من الجودة"، على سبيل المثال، تعتبر المعايير أدوات نستخدمها باستمرار في إصدار الأحكام في العديد من مجالات الحياة والعمل، سواء قياس الطول أو تقييم الكتابة أو نقد المطاعم - حتى تقييم أداء قادة المدارس، وتوفر المعايير سياق المعاني والقيم المشتركة الضرورية للحكم العادل والموثوق والمفيد.

وتصف المعايير الرئيسية طبيعة ونطاق العمل الرئيسي وتحدد المجالات الرئيسية للممارسة وتقدم تفاصيل حول ما تعنيه المعايير من حيث ما يجب أن يعرفه مدرء المدارس ويكونون قادرين على القيام به كتحديد المعايير المهنية لواجبات مدرء المدارس (Fedorchuk, 2019; Karatas, 2016).

حيث تهدف معايير القيادة إلى التوصل إلى توافق في الآراء حول المبادئ التي تقود الممارسة وتوجه العلاقات المهنية. قد يكون المثال المباشر هو: يهتم مديرو المدارس المتميزون بطلابهم وتعليمهم.

ففي عملية تطوير المعايير، سيسعى قادة المدارس إلى تحديد وفهم السمات والتطلعات المميزة لمهنتهم - الأشياء الفريدة التي يعرفها مديرو المدارس الفاعلون ويفعلونها. إن عملية كتابة معايير القيادة المدرسية، المفهومة بهذا المعنى، توحد أصحاب المصلحة حول المثل العليا والقيم المشتركة، وتشجع التوفيق بين

كما يعتبر نموذج القيادة التنفيذية شكل آخر للقيادة المدرسية، وتعرف الكلية الوطنية لقيادة المدارس في إنجلترا (National College for School Leadership (NCSL), 2010) القيادة التنفيذية على أنها الدور القيادي لمديري مدرستين أو أكثر يقودان مدرستين أو أكثر ، عادةً ما يكون اتحاداً أو شراكة مدرسية رسمية أخرى (على سبيل المثال: مجموعة مدارس كاملة حيث تعمل البلدة معاً)، فمن الشائع أن يقوم قائد المدرسة التنفيذية بتقديم المساعدة لمدرسة ذات أداء منخفض لفترة محددة حتى تواجه هذه المدرسة صعوباتها وتتجاوزها.

وتشير القيادة الموزعة إلى نموذج القيادة القائم على القيادة المشتركة بين مديري المدارس والمعلمين والإداريين والجهات الفاعلة الأخرى في النظام البيئي المدرسي، وهو يتألف من مجموعة أو شبكة من التفاعلات بين الجهات الفاعلة في المدرسة، الذين يؤسسون تعاونهم على المعرفة والأفكار وليس على القوة، والسمة الأساسية لهذه العلاقة هي الثقة، وهي سمة ضرورية لبناء فريق تنظيمي (Woods, 2004) وبالطبع توزيع المسؤوليات .

نموذج آخر للقيادة المدرسية هو نموذج القيادة التحويلية، حيث يوفر القائد التحويلي التحفيز الفكري ويقدم الدعم الفردي، ويقود التخطيط الاستراتيجي وتكوين الثقافة بمرونة وتعاونية واستجابة للمدرسة (Brighthouse, 2004).

أخيراً، يشتمل نموذج قيادة النظام على تعاون قادة المدارس لدعم وتحسين المدارس والشركاء بخلاف مدارسهم عندما يواجهون الصعوبات (Levin, 2012) ، و يُعرّف (National College for School Leadership (NCSL), 2010) قادة النظام بأنهم أولئك الذين يعملون خارج مدرستهم لدعم المدارس الأخرى، وتبادل وتسخير أفضل الموارد التي يمكن أن يقدمها النظام لإحداث التحسين في مؤسساتهم والمؤسسات الأخرى، حيث يجب أن يتشارك قادة النظام في مجموعة من الخصائص الرئيسية (Greany,

واستخد البحث طريقة دلفي. حيث تمت صياغة مجموعة أولية من (52 معيارًا) ثم تمت مراجعتها من قبل فريق مكون من (20) خبيرًا. وتمثلت النتائج بـ: تنقسم المعايير إلى أربعة أبعاد: المعرفة المهنية (14 معيارًا)، والقيمة والرؤية (11 معيارًا) ، والسلوك المهني (14 معيارًا) ، والسلوك والأداء المهني (13 معيارًا).

وقدم (Fedorchuk, 2019) تحليلًا للممارسة الروسية والدولية لتطبيق المعايير المهنية للأنشطة القيادية لرئيس مؤسسة تعليمية، حيث تناولت هذه الدراسة مشكلة تطوير مبادئ المعايير المهنية للمؤسسة ونظام لدمج معايير الموظفين في نظام التطوير المهني، واقترحت أخيرًا قائمة المعايير المهنية لمديري المدارس.

كما قدمت دراسة (Trinh, et al., 2019) تقريرًا عن جزء من النتائج المستخلصة من مبادرة تم إجراؤها للحفاظ على جودة الإدارة وتحسينها في المدارس الثانوية في فيتنام، حيث تم تطوير أداة تقييم استنادًا إلى المعايير المهنية لقادة المدارس في فيتنام واستخدامها مديرو المدارس والمعلمون لتقديم مزيد من الأفكار حول ممارساتهم المهنية واحتياجاتهم التدريبية، كما شارك في الاستطلاع (593) مديرًا و(1647) مدرسًا من (16) مقاطعة عبر المناطق الثماني بالدولة وأجريت (110) مقابلات متابعة، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك بعض العوامل الاجتماعية والثقافية التي حددت ممارسات قادة المدارس الفيتنامية، بما في ذلك مطالبتهم بأن يكونوا لائقين سياسياً وأخلاقياً ومهنيًا، وقد استوفى مديرو المدارس في فيتنام بشكل عام معايير الدولة من حيث المؤهلات والخبرة الإدارية، وكان يُنظر إليهم على أنهم يتمتعون بالكفاءات الكافية في التعامل مع إدارة المدرسة، لا سيما في تعزيز قدرة المعلمين على التدريس وضمان جودة التعليم. ومع ذلك، وجد مديرو المدارس الفيتنامية صعوبة في إدارة موارد المدرسة وأصولها وتعليم المعلمين على القيادة والمجالات التي تلقوا فيها تدريبات قليلة حتى الآن.

الأساليب المتباينة للممارسة، فالمعايير هي بيانات حول سمات القيادة التي تحظى بتقدير كبير في المهنة. وتستند المعايير الخاصة بقيادة المدارس، مثل تلك الخاصة بمعلمي الفصل، في النهاية إلى المعايير والقيم المهنية حول أنواع التعلم التي نقدرها كمجتمع، حيث أن التعليم هو في النهاية وبشكل لا مفر منه مشروع أخلاقي، حيث يحتاج مطورو المعايير إلى صياغة رؤية للتعلم الجيد الذي سيوجه عملهم الأكثر تفصيلاً لوصف ما يجب أن يعرفه المدرسون وقادة المدارس ويؤمنون به ويكونون قادرين على القيام به لتوفير الفرص لهذا النوع من التعلم.

وتستخدم معايير مديري المدارس في: 1. تشكيل الممارسات الخاصة للمديرين وتطويرهم المهني، 2. نشر تقييم مديري المدارس، 3. دعم توظيف وتعيين مديري المدارس، 4. توفير إطار عمل لتدريب مديري المدارس، 5. مساعدة المدارس على توضيح المعارف والمهارات والمواقف التي يتوقع من جميع المديرين تجهيزها والعمل بها، 6. تحسين جودة وفعالية القيادة الرئيسية، 7. توفير إطار عمل لتحديد احتياجات التطوير المهني للمديرين، 8. بث ثقة الجمهور في مديري المدارس 9. العمل كقوة إرشادية وبرامج الإعداد للقيادة لأنها تحدد وتطور المعرفة والمهارات والتوجهات والخصائص الأخرى المطلوبة من مديري المدارس لتحقيق نجاح حقيقي للطلاب في المدرسة، 10. تحديد نطاق عمل المدير، بما في ذلك ما يجب أن يعرفه المديرون ويكونون قادرين على القيام به.

(Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2015; UNESCO and SPBEA, 2020; Wang & Huang, 2020) **مراجعة للدراسات السابقة ذات الصلة:** يوجد العديد من الدراسات المتعلقة مباشرة بالمعايير المهنية لمدير المدرسة منها: هدفت دراسة (Wang & Huang, 2020) لصياغة مجموعة من المعايير المهنية للمديرين في تايوان.

للمعايير المهنية في اعداد مدير فاعل والحصول على تقييم مرتفع ، بالإضافة الى نتائج أخرى تتعلق بدلالة الفروق.

كما هدفت دراسة (الحسن ، 2018) الى الكشف عن درجة فاعلية نموذج تقييم أداء مديري المدارس ضمن المعايير المهنية ومعوقات تطبيقه وسبل تطويره من وجهة نظر مديري ومديرات مديريتي نابلس ورام الله، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي حيث طبقت استبانة من تصميمها على عينة طبقية عشوائية قوامها (82) مديراً ومديرة، وقد أشارت أهم النتائج الى : أن تقديرات العينة لدرجة فاعلية نموذج تقييم أداء مديري المدارس ضمن المعايير المهنية ومعوقات تطبيقه وسبل تطويره متوسطة على المقياس ككل ، وفي المجال الأول كانت عالية جداً وفي المجال الثاني متوسطة، والمجال الثالث متوسطة، والمجال الرابع متوسطة والمجال الخامس متوسطة والمجال السادس منخفضة.

بينما هدفت دراسة (عبد ربه، 2018) الى الكشف عن درجة تأثير المعايير المهنية الحديثة في تمكين مدرء مدارس تربية وتعليم يطا مهنيًا واداريا وعلاقتها بنموذج تقييم الأداء لديهم واستخدم الباحث المنهج الوصفي مطبقاً استبانة على عينة (53) مديراً ورئيس قسم من مديرية يطا، وقد أشارت أهم النتائج الى: درجة تأثير المعايير المهنية الحديثة في تمكين مدرء مدارس تربية وتعليم يطا مهنيًا واداريا جاءت مرتفعة وكانت أهم المعايير المهنية ادارة المؤسسة كمؤسسة تعليمية تلاه تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقات الخارجية وأقلها كان معيار قيادة عملية التعليم والتعلم.

وهدفت دراسة (بشارت، 2018) الى تقييم نموذج تقييم أداء مديري المدارس وعلاقته بالمعايير المهنية من وجهات نظرهم وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وطبقت استبانة من اعدادها على (44) مدير ومديرة من مديرية طوباس وقد أظهرت النتائج الى أن تقييم مديري المدارس لنموذج تقييم أداء مديري المدارس بدرجة متوسطة كما لم تجد فروقاً دالة في درجات التقييم تبعاً لمتغيرات نوع الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في الادارة

هدفت دراسة (Lambert & Bouchamma, 2019A) الى تطوير الكفاءات المطلوبة لمديري المدارس في كيبك: الملاءمة بين معيار الكفاءة والممارسة، حيث تُستخدم هذه الوثيقة أثناء التدريب الأولي لمديري المدارس المستقبليين لتطوير الكفاءات المفيدة لهذه الوظيفة. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي في تحديد الكفاءات التي يحتاجها قادة المدرسة فيما يتعلق بالتحديات التي يواجهونها في عملهم وكذلك التحديات التي تواجههم، وقد نفذ البحث مقابلات مع (13) من مديري المدارس بهدف تسليط الضوء على التحديات التي تنشأ في أنشطتهم اليومية والتي سمحت للباحثين بتحديد الكفاءات المهنية والمتعددة المناهج الدراسية (السلوكية) التي ينفذونها للقيام بعملهم.

كما هدفت دراسة (Lambert. & Bouchamma, 2019B) الى تقديم نتائج تحليل محتوى أربعة معايير كفاءة لمديري المدارس من أربعة مواقع مختلفة: مقاطعتان كنديتان (كيبك وألبرتا) وأستراليا والولايات المتحدة. وعلى الرغم من خصوصيات كل سياق، فإن معايير الكفاءة الأربعة التي تمت دراستها تمثل (85%) من أوجه التشابه. تشمل الكفاءات الغائبة عن هذه المعايير التكنولوجيا والتنوع الثقافي والتوازن بين الحياة الشخصية والمهنية.

وقد هدفت دراسة (دراغمة، 2018) الى التعرف على مدى الالتزام بالمعايير المهنية وأثرها في اعداد مدير فعال وتحقيق الانجاز، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي كما صممت استبانة مكونة من ثلاثة مجالات بواقع 26 فقرة وبعد تطبيقها على (95) من رؤساء الأقسام ومدرء المدارس في محافظتي طوباس وقباطية توصلت الى مجموعة من النتائج أهمها: التزام مدرء المدراس في المعايير المهنية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الادارية كان متوسطاً في المجال الأول وبين متوسطة وعالية في المجال الثاني وعالية في المجال الثالث بينما كانت التقييمات معظمها عالية في فقرات المجالات الثلاثة من وجهة نظر مدرء المدارس ، كما اتفق كل من رؤساء الأقسام والمدرء في التأثير العالي

- تحديد مجموعة من المعايير المشتركة ضمن مجالات اختصاص أوسع، باستخدام مجالات الاختصاص من الوثائق القائمة .

-تنظيم مجالات الاختصاص ضمن المجالات العامة السبعة، وضبط مجالاتها الفرعية والمؤشرات الدالة عليها.

-الحكم على الأهمية النسبية لنموذج المعايير المهنية لمدراء المدارس من خلال عرضه على (21) من أصحاب المصلحة من ذوي الاحتكاك المباشر بمهنة المدير من معلمين ومدراء ومساعدين ومشرفين وكذلك أساتذة جامعات بصفتهم خبراء .

2.نظرًا لحالة الطوارئ التي تمر به فلسطين نتيجة لانتشار وباء كوفيد 19 والتي أدت لعدم تمكنه من اجراء مقابلة مع عينة من الخبراء، استخدم الباحث الطريقة الالكترونية لتحكيم النموذج التوليقي وذلك لتحديد الأهمية النسبية لنموذج المعايير المهنية لمدراء المدارس، حيث قام بإعداد رابط الكتروني (<https://forms.gle/8F52nmt5fcjSoi8k6>)

يتضمن المجالات الرئيسية والمعايير الفرعية والمؤشرات الخاصة بها، بحيث يتطلب من المستجيب تحديد درجة أهمية المعايير ومؤشراتها بالاستجابة حسب التدرج (بدرجة كبيرة جدًا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدًا)، حسب الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب نفسه، وقد استخدم الباحث المنهج الكمي في احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية من أجل تحديد درجة الموافقة المحكية على المجالات والمعايير الفرعية والمؤشرات الخاصة بها. وقد تضمن النموذج الالكتروني ما يلي:

جدول (1): وصف النموذج الالكتروني الخاص بتحكيم النموذج التوليقي للمعايير المهنية لمدراء المدارس

المجال الرئيس	المعايير الفرعية	عدد المؤشرات	درجة الأهمية العظمى	درجة الأهمية الصغرى
قيادة التطوير المهني	تطوير الذات	20	100	20
	تطوير الاخرين	7	35	7
	ثقافة التدريب	24	120	24

المدرسية والتقييم السنوي كما ظهرت علاقة ارتباطية ضعيفة بين مجالات نموذج التقييم ومجالات المعايير المهنية.

كما اقترح (Karatas, 2016) مجموعة من المعايير المهنية لمديري المدارس في تركيا. تم بناء مقياس المعايير المهنية والذي طبقه الباحث على (328) مدير مدرسة خاصة في تركيا. ووفقًا للنتائج، صنف كاراتاس مجالات كفاءة قادة المدارس إلى (1) قاعدة المعرفة، (2) التواصل الفعال، (3) إدارة المؤسسة، (4) تغيير القيادة، (5) القيادة التكنولوجية، (6) القيادة التربوية، (7) العلاقات بين المدرسة والبيئة و(8) الحياة والمجتمع.

منهجية الدراسة:

1. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام احدى أدوات البحوث الكيفية وهو تحليل واستقراء الأدبيات السابقة ذات الصلة ببرامج اعداد قادة المدارس في مراحل الدراسة المتعددة من اعداد وتنفيذ وعرض للنتائج؛ بهدف الاستفادة منها في بناء النموذج التوليقي للمعايير المهنية لمدير المدرسة، حيث اتبعت بعض الخطوات الإجرائية لاستخدام هذا الأسلوب في تحليل الوثائق والتعامل معها والتي بلغت (16) وثيقة تتحدث عن المعايير المهنية لمدراء المدارس، وتتألف تلك الخطوات الاجرائية المتبعة لتحديد نموذج المعايير المهنية لمدير المدرسة من الخطوات التالية :

-تحديد الوثائق المراد تحليلها.

-صياغة قائمة بجميع المعايير المحددة من جميع الوثائق القائمة.

نموذج توليفي للمعايير المهنية لمدراء المدارس: دراسة تحليلية وفقاً للتجارب العالمية

51	255	51	الإجمالي	
6	30	6	التقييم والمناهج	قيادة المناهج والتعليم والتعلم
5	25	5	التعليم	
6	30	6	التعلم	
17	85	17	الإجمالي	
7	35	7	القرارات	القيادة التنظيمية
17	85	17	الأداء	
24	120	24	الإجمالي	
6	30	6	القدرة ما وراء المعرفة	القيادة العلاقاتية التشاركية
5	25	5	القدرة الشخصية	
7	35	7	القيادة الثقافية	
5	25	5	بناء المجتمع	
23	115	23	الإجمالي	
8	40	8	القيم والرؤيا والرسالة	القيادة الأخلاقية
9	45	9	اتخاذ القرار	
17	85	17	الإجمالي	
5	25	5	ثقافة التعلم في العصر الرقمي	قيادة التغيير والتكنولوجيا
8	40	8	التفكير الاستراتيجي في التغيير	
3	15	3	بناء التوافق في التغيير	
9	45	9	تنفيذ التغيير	
6	30	6	الابداع والابتكار في التغيير	
3	15	3	المرونة في التغيير	
34	170	34	الإجمالي	
5	25	5	القرارات	القيادة السياسية
6	30	6	الأداء	
11	55	11	الإجمالي	

وقد اعتمد الباحث المحك الآتي في تفسيره لاستجابات العينة الخاصة بالحكم على الأهمية النسبية للمعايير ومجالاتها الفرعية ومؤشراتها بعد احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية

جدول (2). المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 - 1.80	من 20%-36%	قليلة جدا
أكثر من 1.80 - 2.60	أكثر من 36%- 52%	قليلة
أكثر من 2.60 - 3.40	أكثر من 52%- 68%	متوسطة
أكثر من 3.40 - 4.20	أكثر من 68%- 84%	كبيرة

كبير من 4.20-5	أكبر من 84%-100%	كبيرة جدا
----------------	------------------	-----------

نتائج الدراسة:

الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال نتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال:

إجابة السؤال الأول: الذي ينص على: "ما أبرز الاتجاهات العالمية للمعايير المهنية لمدرء المدارس؟"، حيث تمت الإجابة من خلال تحديد الاعتبارات النظرية ذات الصلة والممارسات، كما يلي:

وفقاً لكليفورد وبهرستوك شيرت و فيترز Clifford, Behrstock-Sherratt, & Feters, 2012)،

يوجد منظورين ناشئين بشأن الفعالية الرئيسية لمدير المدرسة، أحدهما هو منظور الممارسة، حيث يتم تحديد الفعالية الرئيسية من خلال جودة ممارسة قيادة المدير، والآخر هو منظور التأثير، حيث يتم تحديد فعالية المدير من خلال تأثير المدير على مدرسته (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004)،

حيث قدم (Clifford, Behrstock-Sherratt, & Feters, 2012) تحليلات فوقية للبحوث السابقة

وتقترح إطاراً لشرح الفعالية الرئيسية التي تشمل الآثار المباشرة وغير المباشرة لممارسات القيادة الرئيسية، وفي مركز التأثير المضاعف توجد ممارسة قيادة المدير، والتي تتكون من معرفته وتصرفاته وأفعاله. حيث تشير الأبحاث إلى أن ممارسات قيادة مدير المدرسة تؤثر على التنفيذ الناجح للمناهج الدراسية التي لها تأثير على

فعالية المدرسة وتعلم الطلاب (Wahlstrom, Louis, Leithwood, & Anderson, 2010)، كما تدعم النتائج التي توصلوا إليها أيضاً الاهتمام الحالي الواسع النطاق بوضع معايير مهنية لمديري المدارس من أجل تحسين قيادتهم كمفتاح للتنفيذ الناجح لإصلاح التعليم على نطاق واسع.

أظهرت الأدبيات الحالية أن المعايير المهنية للمدير تم وضعها في عدد من البلدان وخاصة البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية، ففي المملكة المتحدة، تم تطوير المعايير الوطنية للمدرسين بشكل مؤسسي من قبل وكالة تدريب المعلمين. فيما بعد، تم إنشاء الكلية الوطنية لقيادة المدارس وخدمات الأطفال (NCLSCS) (Department for Education and Skills, 2004; National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2010) وفي الولايات المتحدة بعد تأسيس ISLLC في منتصف التسعينيات، فقد حفز كل ولاية على تطوير إطار عمل مشترك للتدريب والتطوير المهني لمديري المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية. (Interstate School Leaders Licensure Consortium, 2000)

وفيما يلي توضيح للمعايير المهنية لمدرء المدارس في بعض البلدان والمؤسسات العالمية ذات الصلة:

جدول (3). المعايير المهنية لمدرء المدارس عالمياً

الصين (Liu, Xu, Grant, Strong, & Fang, 2016)	استراليا (The Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), 2019)
1. وضع خطة تطوير المدرسة 2. الانخراط في المناهج والقيادة التعليمية 3. تسهيل التطوير المهني للمعلم 4. خلق ثقافة مدرسية 5. تحسين الإدارة التنظيمية الداخلية 6. التكيف مع السياقات الخارجية	1. قيادة التدريس والتعلم 2. تطوير الذات والآخرين 3. قيادة التطوير والابتكار والتغيير 4. قيادة إدارة المدرسة 5. الانخراط والعمل مع المجتمع
الولايات المتحدة (National Policy Board for Educational Administration, 2015)	السعودية (ادارة الاختبارات المهنية، 2017)

نموذج توليفي للمعايير المهنية لمدرء المدارس: دراسة تحليلية وفقاً للتجارب العالمية

<ol style="list-style-type: none"> 1. التنظيم البيئي للعمل المدرسي 2. القيادة المدرسية 3. الدعم والتطوير 4. قيادة عمليات التقويم الذاتي للمدرسة 5. المشاركة والتواصل 6. القيم والأنظمة المهنية 	<ol style="list-style-type: none"> 1. المهمة والرؤية والقيم الأساسية 2. الأخلاق والقواعد المهنية 3. الإنصاف والاستجابة الثقافية 4. المناهج والتعليم والتقييم 5. مجتمع الرعاية والدعم للطلاب 6. القدرة المهنية لموظفي المدرسة 7. المجتمع المهني للمعلمين والموظفين 8. المشاركة الهادفة للأسر والمجتمع 9. العمليات والإدارة 10. تطوير المدرسة
<p>نيوزيلاند (Ministry of Education, 2021)</p>	<p>كندا (BCPVPA , 2019)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. توفير القيادة المهنية التي توجه ثقافة المدرسة على تعزيز التعلم والتعليم 2. إنشاء بيئة تعليمية يتوقع فيها أن يختبر جميع الطلاب النجاح في التعلم. 3. تطوير واستخدام أنظمة الإدارة لدعم وتعزيز تعلم الطلاب. 4. تقوية التواصل والعلاقات لتعزيز تعلم الطلاب. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. القيادة الأخلاقية 2. القيادة التعليمية 3. القيادة العلائقية 4. القيادة التنظيمية
<p>المملكة المتحدة (Department of Education, 2020)</p>	<p>تركيا (Karatas, 2016)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. ثقافة المدرسة 2. التدريس 3. المناهج والتقييم 4. السلوك 5. الاحتياجات التعليمية الإضافية والخاصة والإعاقات 6. التطوير المهني 7. الإدارة التنظيمية 8. التحسين المستمر للمدرسة 9. العمل في شراكة 10. الحكم والمساءلة 	<ol style="list-style-type: none"> 1. قيادة التغيير 2. التواصل الفعال 3. الإدارة التنظيمية 4. ريادة التكنولوجيا 5. علاقات الشراكة 6. القيادة التربوية 7. المجتمع والحياة
<p>فلسطين (هيئة تطوير مهنة التعليم، 2014)</p>	<p>الامارات (Abu Dhabi Education Council, 2012)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية 2. قيادة عمليتي التعليم والتعلم 3. تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقات الخارجية 	<ol style="list-style-type: none"> 1. القيادة الاستراتيجية 2. قيادة التدريس والتعلم 3. القيادة التنظيمية 4. قيادة الأفراد 5. قيادة المجتمع
<p>الكلية الوطنية للقيادة المدرسية (National Professional Qualification for Headship, 2014)</p>	<p>الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE International Society for Technology in Education), 2009)</p>

<p>1. التميز التربوي 2. القيادة الاستراتيجية 3. إدارة العمليات</p>	<p>1. القيادة الحكيمة 2. ثقافة التعلم في العصر الرقمي 3. الممارسة المهنية 4. التحسين المنهجي 5. المواطنة الرقمية</p>
<p>مدارس دنفر العامة (Denver Public Schools, 2017)</p>	<p>المعهد الوطني للقوى العاملة لرعاية الطفل (NCWWI (National Child Welfare Workforce Institute), 2020)</p>
<p>1. الخبرة التعليمية 2. الرؤية والاستراتيجية 3. الناس والثقافة 4. المجتمع والإنصاف 5. القيم الشخصية 6. التشغيلية والتنظيمية</p>	<p>1. الكفاءات الأساسية 2. قيادة التغيير 3. القيادة في السياق 4. قيادة الأفراد 5. القيادة للنتائج</p>
<p>المعلمين الرائدین (Leading Educators, 2015)</p>	<p>مجلس رؤساء المدارس الحكومية (CCSSO (Council of Chief State School Officers), 2014)</p>
<p>1. تطوير الذات 2. مساعدة الآخرين 3. قيادة الفرق 4. قيادة المبادرات</p>	<p>1. قيادة الرؤية 2. قيادة التدريس 3. القيادة التنظيمية 4. القيادة التشاركية 5. بناء المجتمع مع العائلات وأصحاب المصلحة الآخرين 6. القيادة الأخلاقية 7. القيادة السياسية</p>

والمساءلة، والامارات من خلال قيادة المجتمع، وفلسطين من خلال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقات الخارجية، و الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم من خلال القيادة الحكيمة، و الكلية الوطنية للقيادة المدرسية من خلال القيادة الاستراتيجية، ومدارس دنفر من خلال الرؤية والاستراتيجية، و مجلس رؤساء المدارس الحكومية من خلال القيادة السياسية.

2. قيادة التطوير المهني: وتتمثل في تفعيل مجتمعات التعلم المهني: حيث نجد أن الصين تناولت هذا المعيار من خلال تسهيل التطوير المهني للمعلم، وأستراليا من خلال تطوير الذات والآخرين، وكندا من خلال القيادة التعليمية، والولايات المتحدة من خلال القدرة المهنية لموظفي المدرسة، والسعودية من خلال الدعم والتطوير،

وبمراجعة عميقة لمضمون الوثائق وما خلص اليه الجدول أعلاه يمكن القول بأن المعايير الواردة أعلاه تقع في سبعة مجالات كبرى وهي: 1. القيادة السياسية 2. قيادة التطوير المهني 3. قيادة المناهج والتعليم والتعلم 4. القيادة التنظيمية 5. القيادة العلائقية التشاركية 6. القيادة الأخلاقية 7. قيادة التغيير والتكنولوجيا، حيث تبين ما يلي:

1. القيادة السياسية: وتعكس القدرة على تغيير مسار الأحداث مع تحمل أعباء التخطيط والقيادة وإدارة السلوك الانساني: حيث نجد أن الصين تناولت هذا المعيار من خلال التكيف مع السياقات الخارجية، وكندا من خلال المجتمع والحياة، والولايات المتحدة من خلال الإنصاف والاستجابة الثقافية والمملكة المتحدة من خلال الحكم

التنظيمية، والامارات من خلال القيادة التنظيمية، وفلسطين من خلال إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية، والمعهد الوطني للقوى العاملة لرعاية الطفل من خلال قيادة الأفراد والقيادة في السياق، ومدارس دنفر العامة من خلال التشغيلية والتنظيمية، و مجلس رؤساء المدارس الحكومية من خلال القيادة التنظيمية.

5. القيادة العلائقية التشاركية: وتعكس قدرة المدير على مشاركة الآخرين عند اتخاذ القرارات الهامة: حيث نجد أن الصين تناولت هذا المعيار من خلال خلق ثقافة مدرسية وأستراليا من خلال الانخراط والعمل مع المجتمع، والولايات المتحدة من خلال المجتمع المهني للمعلمين والموظفين، والسعودية من خلال المشاركة والتواصل، وكندا من خلال القيادة العلائقية، ونيوزيلاندا من خلال تقوية التواصل والعلاقات لتعزيز تعلم الطلاب، وفلسطين من خلال تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي والعلاقات الخارجية وتركيا من خلال علاقات الشراكة، والمملكة المتحدة من خلال العمل في شراكة، والامارات من خلال قيادة الأفراد والمجتمع، و الكلية الوطنية للقيادة المدرسية من خلال إدارة العمليات، و المعهد الوطني للقوى العاملة لرعاية الطفل من خلال القيادة في السياق وقيادة الأفراد، ومدارس دنفر العامة من خلال المجتمع والانصاف، و مجلس رؤساء المدارس الحكومية من خلال القيادة التشاركية، والمعلمين الرائدین من خلال قيادة الفريق.

6. القيادة الأخلاقية: وتعني القيادة التي يتم توجيهها من خلال احترام المعتقدات، والقيم الأخلاقية، وكرامة الآخرين، وحقوقهم: حيث نجد أن الولايات المتحدة تناولت هذا المعيار من خلال الأخلاق والقواعد المهنية، والسعودية من خلال القيم والأنظمة المهنية، وكندا من خلال القيادة الأخلاقية، والمملكة المتحدة من خلال السلوك، وتركيا من خلال القيادة التربوية، والجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم من خلال القيادة الحكيمة، ومدارس دنفر من خلال القيم الشخصية، ومجلس رؤساء المدارس الحكومية من خلال القيادة الأخلاقية.

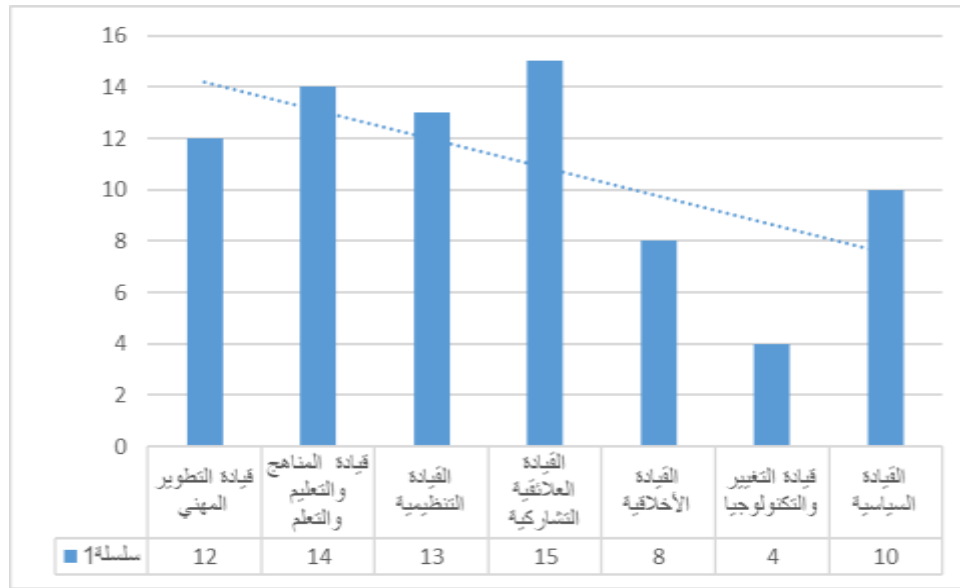
ونيوزيلاندا من خلال توفير القيادة المهنية التي توجه ثقافة المدرسة على تعزيز التعلم والتعليم، والمملكة المتحدة من خلال التطوير المهني، و الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم من خلال الممارسات المهنية والتحسين المنهجي، و المعهد الوطني للقوى العاملة لرعاية الطفل من خلال الكفاءات الأساسية، ومدارس دنفر العامة من خلال الخبرة التعليمية، و مجلس رؤساء المدارس الحكومية من خلال قيادة التدريس، والمعلمين الرائدین من خلال تطوير الذات.

3. قيادة المناهج والتعليم والتعلم: وتتمثل بادارة المناهج وعملياتي التعليم والتعلم من خلال مدير المدرسة: حيث نجد أن الصين تناولت هذا المعيار من خلال الانخراط في المناهج والقيادة التعليمية، وأستراليا من خلال قيادة التدريس والتعلم، والولايات المتحدة من خلال المناهج والتعليم والتقييم، والسعودية من خلال قيادة عمليات التقييم الذاتي للمدرسة، وكندا من خلال القيادة التعليمية، ونيوزيلاندا من خلال إنشاء بيئة تعليمية يتوقع فيها أن يختبر جميع الطلاب النجاح في التعلم، وتركيا من خلال القيادة التربوية، والمملكة المتحدة من خلال المناهج والتقييم، والامارات من خلال قيادة التدريس والتعلم، وفلسطين من خلال قيادة عملياتي التعليم والتعلم، و المعهد الوطني للقوى العاملة لرعاية الطفل من خلال الكفاءات الأساسية، و الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم من خلال ثقافة التعلم في العصر الرقمي، ومدارس دنفر من خلال الخبرة التعليمية، و مجلس رؤساء المدارس الحكومية من خلال قيادة التدريس،

4. القيادة التنظيمية: وتعكس قدرة المدير على ادارة المدرسة بأكملها: حيث نجد أن الصين تناولت هذا المعيار من خلال تحسين الإدارة التنظيمية الداخلية، وأستراليا من خلال قيادة إدارة المدرسة، والولايات المتحدة من خلال العمليات والإدارة، والسعودية من خلال القيادة المدرسية والتنظيم البيئي للعلم المدرسي، وكندا من خلال القيادة التنظيمية، ونيوزيلاندا من خلال تطوير واستخدام أنظمة الإدارة لدعم وتعزيز تعلم الطلاب، وتركيا من خلال الإدارة التنظيمية، والمملكة المتحدة من خلال الإدارة

تلك المجالات السبعة في تطوير النموذج التوليقي المقترح للمعايير المهنية لمدرء المدارس. يعرض الشكل (1) تكرارات كل مجال من مجالات المعايير في 16 إطارًا تم تحديدها والموضحة في القسم السابق. كما يوضح الشكل (1) أن مجالات الاختصاص الأكثر شيوعًا في الأطر المدروسة هي "القيادة العلائقية التشاركية" تلاها "قيادة المناهج والتعليم والتعلم" ثم " القيادة التنظيمية" و "قيادة التطوير المهني" على التوالي ، وجاء في الوسط "القيادة السياسية"، ويُشار إلى "قيادة التغيير والتكنولوجيا" للمدير جاء متأخرًا جدًا ولكن لا يزال شائعًا ، يشار إليه في أطر عمل المعايير الحالية ويرى الباحث أن مجال "قيادة التغيير والتكنولوجيا" أصبح مهما جدًا ويجب أن يمتلك المدير المعرفة والمهارة اللازمة لتسهيل عمله مهنيًا وتطوير عمل موظفيه وخاصة مع انتشار الأزمات مثل أزمة كوفيد-19.

7. قيادة التغيير والتكنولوجيا: وتعكس قدرة المدير على التغيير والمرونة في ضوء العولمة والتطورات التكنولوجية: حيث نجد أن أستراليا تناولت هذا المعيار من خلال قيادة التطوير والابتكار والتغيير، وتركيا من خلال قيادة التكنولوجيا وقيادة التغيير، والمعهد الوطني للقوى العاملة لرعاية الطفل من خلال قيادة التغيير، والجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم من خلال المواطنة الرقمية، وثقافة التعلم في العصر الرقمي. يتضح مما ورد أعلاه أنه يوجد تداخل واضح في المعايير بين تلك البلدان والمؤسسات العالمية رغم الاختلاف في التسمية المعتمدة لديهم الا أن مضمون تلك المسميات يعكس واقع واحد أو مجال واحد وهذا يعكس مستوى عال من الاتفاق بينهم في معظم المجالات باستثناء الضعف الكبير فقط في المجال السابع "قيادة التغيير والتكنولوجيا". وقد اعتمد الباحث



شكل رقم 1: تكرارات مجالات معايير مدير المدرسة في النماذج القائمة المعروضة في الجدول (1)

كتوليف نقدي لأطر عمل كفاءات القيادة المدرسية الحالية التي تمت مناقشتها في القسم السابق. مفهوم النموذج التوليقي ومصادر تكوينه:

يعنى بالنموذج التوليقي المقترح وضع إطار أو بناء شمولي يبين من خلاله المجالات والمعايير الفرعية لها والسلوكيات الأدائية لمديري المدارس؛ مما يساهم في

إجابة السؤال الثاني: الذي ينص على "ما النموذج التوليقي للمعايير المهنية لمدرء مدارس التعليم العام بدولة فلسطين؟"

في ضوء ما تم التوصل إليه في إجابة التساؤل الأول وخاصة ما يقدمه الجدول رقم (1) والشكل رقم (1)، قام الباحث بتوليف نموذج المعايير المهنية لمدرء المدارس

7. اكتشاف المزيد من المعايير والمؤشرات التي تدعم برامج اختيار مديري المدارس وتدريبهم.

8. تحديد التوجه المستقبلي للتنمية المهنية لمديري المدارس في مجتمع المعرفة والتكنولوجيا.

9. التأكيد على مفهوم التطوير الذاتي وتطوير الآخرين.

10. تعزيز الإيمان بفلسفة التعليم المستمر مدى الحياة.

أهداف النموذج التوليفي: يهدف النموذج التوليفي إلى تحقيق ما يلي:

1. إبراز دور التحولات والتغيرات الحاصلة في عصر الجودة والتي طرأت على العملية التربوية.

2. تعزيز مفهوم تطوير الذات وتطوير الآخرين من خلال تفعيل التعلم مدى الحياة.

3. تحديد رؤية صحيحة للمعايير المهنية لمديري المدارس بصورة ثابتة وتمثل عنصراً حيوياً.

4. توجيه إجراءات القائمين على تطوير برامج اختيار مديري المدارس وتدريبهم.

5. تسهيل عمل القائمين في إبراز نتائج اختيار مديري المدارس وتدريبهم.

6. تطوير كفايات القائمين على اختيار مديري المدارس وتدريبهم في ضوء مجالات النموذج التوليفي ومعايير الفرعية ومؤشراتها.

7. التأكيد على ثقافة الإتقان والتميز والجودة في أسس اختيار مديري المدارس وتدريبهم.

8. توجيه القائمين على اختيار مديري المدارس وتدريبهم نحو التحسين المستمر للمعايير المهنية لمدرء المدارس.

تسهيل عملية اختيار المدرء الجدد وتدريب المدرء الحاليين؛ من أجل تحسين مستوى أداءهم للوصول إلى المستوى المطلوب، وبالتالي ينعكس أثره على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

أما ما يتعلق بمصادر تكوين النموذج التوليفي فهي على النحو التالي:

1. الرجوع إلى الأدب المختص، بالإضافة إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة.

2. تحليل عدد (16) وثيقة رسمية تناولت المعايير المهنية لمدرء المدارس بحيث تناولت تحليل وثيقة المعايير المهنية لمديري المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية وكذلك تحليل الاتجاهات العالمية التابعة لبعض وزارات التربية والتعليم لبعض البلدان الإقليمية والدولية وكذلك الوثائق التابعة لبعض المؤسسات ذات العلاقة.

فلسفة النموذج التوليفي:

1. اختيار وتدريب مدير مدرسة قادر على التفاعل والمواجهة مع التحديات العصرية التي تواجهه.

2. التأكيد على أسس اختيار مديري المدارس وتدريبهم في فلسطين.

3. تطوير المدرء بما يتلاءم مع تطور حياة المجتمعات وسرعتها وتجدها وتغير مطالبها؛ حتى يؤدوا دورهم داخل هذا الإطار المتجدد.

4. تطوير الاتجاهات والقدرات والأساليب للإيفاء بالاحتياجات الواقعية والمستقبلية لمواجهة متغيرات التنمية.

5. إبراز الدور الرئيس للتربية والتعليم الذي يعدّ محور رئيس ومهم؛ لتحقيق التنمية البشرية.

6. العمل على تطوير المجال التربوي الذي يعتبر ثمرة من ثمرات التطور المعرفي.

8. قد يحقق الشمولية في مواجهة مديري المدارس للتغير المنشود من حيث تطوير مهاراتهم في مختلف جوانب الشخصية سواء المعرفية أو العاطفية أو الاجتماعية أو الجسدية.

9. قد يسهم في بناء قاعدة معرفية عريضة بالكفايات المهنية المطلوبة لمديري المدارس في ضوء التحديات العصرية.

10. قد يسهم في إبراز مفهوم المحاسبية المهنية في معايير وأسس اختيار مديري المدارس وتدريبهم.

11. يعدّ محكاً مرجعياً وموضوعياً يمكن الاعتماد عليه في الحكم على جودة اختيار مديري المدارس وتدريبهم.

12. يقدم منظومة متكاملة من المعايير والمؤشرات التي تعد أداة تقويمية يمكن أن يسترشد بها مديرو المدارس لإعادة النظر في ذواتهم المهنية، وما يجب أن يمتلكه من معايير ومهارات للتعامل مع المستجدات العصرية.

مجالات النموذج التوليقي ومعايير، ومؤشراته السلوكية:

يبين الشكل التالي: توزيع المعايير التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة، حيث تم تنظيم النموذج في (7) مجالات للمعايير على النحو التالي:

1. القيادة السياسية
2. قيادة التطوير المهني
3. قيادة المناهج والتعليم والتعلم
4. القيادة التنظيمية
5. القيادة العلائقية التشاركية
6. القيادة الأخلاقية
7. قيادة التغيير والتكنولوجيا

9. تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمدرء المدارس والتي تواكب المستجدات العالمية.

10. المساهمة في تحقيق المساواة في فرص الاختيار وفرص التدريب لمديري المدارس.

11. معالجة الفجوة القائمة بين النظرية والتطبيق لدى مديري المدارس.

12. تزويد مديري المدارس بمجموعة من الممارسات والسلوكيات العملية التي تحدث تأثيراً فعالاً وقابلاً للقياس العملي لأدائهم.

أهمية النموذج التوليقي:

1. يعطي رؤية تربوية متقدمة وناضجة عن المعايير المهنية لمديري المدارس.

2. قد تستفيد منه النظم التربوية القائمة في التخلص من الإخفاقات التي تقع فيها عند اختيار مدرء المدارس وتدريبهم.

3. يعدّ محور فاعل يمكن الارتكاز عليه في توضيح الإجراءات والخطوات المناسبة عند اختيار مديري المدارس وتدريبهم.

4. قد يساهم في الوقوف بدقة على طبيعة العلاقات التي تربط بين اختيار مديري المدارس، وتدريبهم في فلسطين، في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

5. قد يساهم في معالجة نقاط الضعف، والإيفاء بالاحتياجات الآنية والمستقبلية لتطوير أداء مديري المدارس.

6. يعدّ رؤية منظومية ضرورية وتقضيها طبيعة العمل في الألفية الثالثة.

7. قد يسهم في فهم وإدراك التحولات والمعارف والاتجاهات والقيم المهنية التي تتضمنها المعايير المهنية لمديري المدارس وتدريبهم في فلسطين.



شكل رقم 2: مجالات معايير مدير المدرسة المستخلصة من

النماذج القائمة المعروضة في الجدول (3)

وفيما يلي تقديم وصف للمعايير التي تشكل كل مجال من مجالات المعايير المهنية السبعة للنموذج المقترح، على التوالي بالاعتماد على ما ورد في الوثائق (16) للمعايير المهنية لمدرء المدارس وقد تم اعتماد المجالات الفرعية حسب ما ورد في

الوثائق، والتي تشكل ملخصاً هاماً لمعايير مدير المدرسة الحالية من النماذج المحددة سابقاً. المجال الأول: قيادة التطوير المهني، ويتضمن: 1- تطوير الذات: حيث يجب أن يكون المدير قادراً على:

جدول (4). معيار تطوير الذات ومجالاته الفرعية ومؤشراتها

المعيار	السلوك
الوعي الذاتي	1. يعكس القيم لتحسين معرفة الذات والفعالية
	2. يظهر الثقة بالنفس والاطمئنان في القدرات والقيم دون غطرسة
	3. يعكس نقاط القوة والضعف لتحسين معرفة الذات والفعالية
	4. يعكس أسلوب العمل والتفضيلات لتحسين المعرفة الذاتية والفعالية
	5. يعكس الطريقة التي تؤثر بها الإجراءات على الزملاء
	6. يسعى بشكل منهجي للحصول على تعليقات شخصية من الآخرين
ادارة الذات	7. يحدد المحفزات العاطفية ويدير ردود الفعل على المواقف العصبية والصراع
	8. ينشئ ويتبع خطة لإدارة المهام بناءً على مجالات القوة والنمو
	9. يمارس استراتيجيات وسلوكيات جديدة لإدارة التوتر وتجديد الطاقة
	10. ينظم بشكل منهجي الوقت والموارد لتحقيق أقصى قدر من الفعالية الشخصية
	11. يسعى لاستراتيجيات وسلوكيات جديدة لتحقيق أقصى قدر من الفعالية
	12. يحلل ويعدل كيف يتم إنفاق الوقت لضمان الوفاء بجميع المسؤوليات
الوعي الاجتماعي	13. يستشعر بدقة ما يفضله الزملاء ومشاعرهم ووجهات نظرهم ويسعى إلى فهمها
	14. يميز الشبكات الاجتماعية في المدرسة من أجل التنقل في السياسة

المعيار	السلوك
	15. يفحص ويتأمل الإطار الثقافي المرجعي للتغلب على التحيزات الشخصية 16. يسعى إلى فهم وتمكين الثقافات الممثلة في المجتمع المدرسي عند التواصل واتخاذ القرارات
اداة العلاقات	17. يبني الثقة والانفتاح مع الزملاء من خلال مشاركة القصص الشخصية والمهنية باحترام وبشكل مناسب 18. يسأل عن ردود الفعل ويتحقق بشكل روتيني من صحة علاقات العمل 19. يضبط السلوكيات لاحترام تفضيلات الزملاء ومشاعرهم ووجهات نظرهم 20. يطابق أساليب القيادة بشكل مناسب مع الاحتياجات الفردية والسياقية من خلال تحديد مستوى المهارة وتحفيز الزملاء

2- تطوير الآخرين:

جدول (5). معيار تطوير الآخرين ومجالاته الفرعية ومؤشراتها

المعيار	السلوك
معايير التطوير	1. ضمان حصول الموظفين على فرص تطوير مهني عالية الجودة ومستدامة، تتماشى مع أولويات تحسين المدرسة بأكملها، واحتياجات الفريق والاحتياجات الفردية 2. إعطاء الأولوية للتطوير المهني للموظفين، مما يضمن التخطيط الفعال والتسليم والتقييم المتوافق مع الأساليب المنصوص عليها في معيار التطوير المهني للمعلمين 3. التأكد من أن فرص التطوير المهني تعتمد على توفير الخبراء من خارج المدرسة، وكذلك داخلها، بما في ذلك الأطر والبرامج المهنية والمهنية المعترف بها على المستوى الوطني لبناء القدرات ودعم تخطيط التعاقب 4. يعمل مع الموظفين لإنشاء دورات من البحث الإجرائي، حيث يتم استخدام البيانات لاختبار الفرضيات واكتشاف استراتيجيات جديدة وتقليل فجوات الإنجاز 5. يشارك استخدامه للبيانات والاستراتيجيات لدعم الموظفين بقرارات تعتمد على البيانات مع قادة آخرين في المنطقة 6. يضمن أن المعلمين يشاركون بشكل مستقل في المحادثات التي تعتمد على البيانات والتي تتضمن استخدام مصادر البيانات عبر الإنترنت في المنطقة وتقييمات تكوينية طورها المعلم 7. يحقق التطوير المهني ويمكن الموظفين من ضمان أن الامتثال للمتطلبات القانونية والمتعلقة بالسياسة مسؤولية مشتركة

3- ثقافة التدريب:

جدول (6). معيار ثقافة التدريب ومجالاته الفرعية ومؤشراتها

المعيار	السلوك
التدريب	1. يؤسس ويحافظ على اتفاقية تدريب لتوضيح معايير التكرار والسرية وعلاقة التدريب التي تركز على تحسين نجاح الطلاب
	2. يحدد ويحافظ على التركيز على الأهداف قصيرة وطويلة المدى المرتبطة برؤية متسقة للتعليم الممتاز و / أو ثقافة الطالب
	3. يربط المحتوى بناءً على الأبحاث الحالية وأفضل الممارسات بالاحتياجات المختلفة للمشاركين
	4. يُنشئ مواد عالية الجودة للاجتماعات والتطوير المهني (جداول الأعمال والنشرات وعروض الشرائح وما إلى ذلك) تكون واضحة ومنطقية وجذابة بصرياً
	5. يقوم بإنشاء نظام تدريب لتتبع الملاحظات وخطوات العمل والتقدم نحو الأهداف
الاستماع	6. يعيد صياغة ويلخص ويعكس كلمات وإيماءات المستفيد لإظهار الفهم وتوضيحه
	7. يقوم بعمل روابط للتعلم من زيارات التدريب السابقة من أجل التواصل وتعميق الفهم
الاستجاب القوي	8. يساعد المستفيد في تفريغ التفكير الغامض أو المتقل بالعاطفة
	9. يطرح أسئلة مفتوحة وموجهة نحو الحلول
أنماط التوجيه	10. يطرح أسئلة تخلق وعياً جديداً وإجراءات جديدة لتحقيق الأهداف
	11. يشجع المستفيد على التفكير ووضع الخطط التي تحترم خلفيته وخبرته
	12. يطالب المستفيد بأخذ زمام المبادرة في تحديد محتوى واتجاه زيارة التدريب
	13. يحدد ما إذا كان المستفيد يحتاج إلى دعم إضافي أو عاجل قبل أخذ زمام المبادرة في محتوى و / أو توجيه زيارة التدريب
	14. يطلب الإذن لتوجيهه محادثة التدريب
15. يوجه جلسة التدريب من خلال مشاركة خبرة المدرب أو موارده	
التغذية الراجعة	16. يقدم مدحاً حقيقياً، ويبني الثقة والوعي لدى المستفيد
	17. يوجه المستفيد لتحليل البيانات لفحص الواقع الحالي، بما في ذلك نقاط القوة أو التحديات أو العلاقات أو الديناميكيات الأساسية
	18. يقدم تغذية راجعة باستخدام أدلة ملموسة و / أو بيانات مرتبطة بالإطار التعليمي وأهداف المستفيد
تخطيط العمل	19. يحدد هدفاً واضحاً لجلسة التدريب المرتبط بالأهداف قصيرة وطويلة المدى والاحتياجات الحالية
	20. يساعد المتدرب على تبادل الأفكار ووضع خطة لخطوات عمل ذات نفوذ كبير، بناءً على أهداف الطالب ونموه، ويمكن تحقيقه للمستفيد
	21. يستخدم التخطيط المشترك لمساعدة المستفيد في توضيح المحتوى التعليمي والنتائج عند الاقتضاء نماذج إجراءات ذات نفوذ كبير ليراقبها المعلم وتكررها عند الاقتضاء

المعيار	السلوك
	22. يوفر فرصًا للمستفيد لإتقان خطوات العمل من خلال الممارسة المستهدفة والتعليقات وضع خطة واضحة للمتابعة بما في ذلك الجدول الزمني والملاحظات المستقبلية والمخرجات
التنفيذ	23. أثناء الملاحظة، يجمع أدلة ملموسة مرتبطة بالإطار التعليمي وأهداف المستفيد 24. يسجل البيانات والمعلومات من الملاحظات والنمذجة لإبلاغ التأملات والتقييمات

المجال الثاني: قيادة المناهج والتعليم والتعلم: مدير المدرسة هو قائد تربوي يروج لنجاح جميع الطلاب من خلال الرعاية، والحفاظ على ثقافة المدرسة وبرنامج تعليمي يفضي إلى تعلم الطلاب والتطوير المهني للموظفين.

جدول (7). معايير مجال قيادة المناهج والتعليم والتعلم ومؤشراتها الفرعية

المعيار	السلوك
التقييم والمناهج:	1. ضمان استحقاق منهج واسع ومنظم ومتناسك 2. يحدد المعرفة والمهارات والقيم التي سيتم تدريسها إنشاء قيادة مناهج فعالة، وتطوير قادة الموضوع بمستويات عالية من الخبرة ذات الصلة مع إمكانية الوصول إلى الشبكات والمجتمعات المهنية 3. ضمان استخدام مناهج صالحة وموثوقة ومتناسبة عند تقييم معرفة الطلاب وفهمهم للمناهج الدراسية 4. ضمان استخدام استراتيجيات متنوعة للقياس والتقييم بحيث تتناسب مع محتوى المنهاج وخصائص الطلبة والبيئة التعليمية. 5. يصمم البرامج المنهجية والمشاركة وغير المنهجية وتنفيذها وتقييمها وصلها. 6. التأكيد على استناد القرارات المتعلقة بالمناهج إلى البحث وخبرة المعلمين وتوصيات المجتمعات المتعلمة
التعليم	1. إنشاء والحفاظ على تعليم عالي الجودة وخبير في جميع المواد والمراحل، مبني على فهم مبني على الأدلة للتدريس الفعال وكيف يتعلم التلاميذ 2. ضمان أن يكون التدريس مدعومًا بمستويات عالية من الخبرة في الموضوع والأساليب التي تحترم الطبيعة المتميزة للتخصصات أو المجالات المتخصصة 3. ضمان الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التقييم المختلفة التي تعكس جوهر التعليم وأهدافه. 4. يُمكن المعلمين من اتخاذ القرارات لصالح مجموعات متنوعة من الطلاب. 5. يوفر الموارد لتعليم مجموعات متنوعة من الطلاب * ويضمن استخدامها بانتظام من قبل المعلمين
التعلم	1. التأكد من أن المدرسة تحمل توقعات طموحة لجميع الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية والإعاقات الإضافية والخاصة 2. إنشاء واستدامة الثقافة والممارسات التي تمكن التلاميذ من الوصول إلى المناهج الدراسية والتعلم بشكل فعال

المعيار	السلوك
	<p>3. ضمان عمل المدرسة بشكل فعال بالشراكة مع أولياء الأمور ومقدمي الرعاية والمهنيين، لتحديد الاحتياجات الإضافية والاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقات للتلاميذ، وتقديم الدعم والتكيف عند الاقتضاء</p> <p>4. التأكد من أن المدرسة تفي بواجباتها القانونية فيما يتعلق بقانون الممارسة</p> <p>5. يشجع على التعلم مدى الحياة من خلال التأكيد على صقل خبرات الطلبة بمهارات القرن الحادي والعشرين</p> <p>6. انشاء برامج علاجية للعوائق التي تحول دون تعلم الطلبة في ضوء نتائج التقييم المنهجية.</p>

المجال الثالث: القيادة التنظيمية: مدير المدرسة هو قائد تربوي يعزز نجاح جميع الطلاب من خلال ضمان إدارة المؤسسة والعمليات والموارد من أجل بيئة تعليمية آمنة وفعالة

جدول (8). معايير مجال القيادة التنظيمية ومؤشراتها الفرعية

المعيار	السلوك
القرارات: يؤمن المدير و يقيم ويلتزم بما يلي:	<p>1. اتخاذ قرارات إدارية لتعزيز التعلم والتعليم</p> <p>2. المخاطرة لتحسين المدارس</p> <p>3. الثقة في الناس وأحكامهم</p> <p>4. قبول المسؤولية</p> <p>5. معايير الجودة العالية والتوقعات والأداء</p> <p>6. إشراك أصحاب المصلحة في عمليات الإدارة</p> <p>7. بيئة آمنة</p>
الأداء: يقوم المسؤول بتسهيل العمليات والمشاركة في الأنشطة التي تضمن ذلك	<p>1. تصميم الإجراءات التشغيلية وإدارتها لتعزيز فرص التعلم الناجح</p> <p>2. التعرف على الاتجاهات الناشئة ودراستها وإدارتها لتعزيز فرص التعلم الناجح</p> <p>3. وضع الخطط والإجراءات التشغيلية لتحقيق رؤية وأهداف المدرسة</p> <p>4. تدار المفاوضة الجماعية والاتفاقيات التعاقدية الأخرى المتعلقة بالمدرسة بشكل فعال</p> <p>5. تطوير وصيانة الهياكل والعمليات "بيئة المدرسة" لدعم الصحة والسلامة، وعمليات المدرسة، وإدارة المرافق</p> <p>6. إدارة الوقت لتحقيق أقصى قدر من الأهداف التنظيمية</p> <p>7. تحديد المشاكل والفرص المحتملة تتم مواجهة المشكلات وحلها في الوقت المناسب</p> <p>8. مراقبة النظم التنظيمية وتعديلها بانتظام حسب الحاجة لفهم وضمان اتباع العمليات المناسبة لتقييم الموظفين والتحقيق والانضباط .</p> <p>9. يشارك أصحاب المصلحة في القرارات التي تؤثر على المدارس</p>

المعيار	السلوك
	<p>10. يتم تقاسم المسؤولية لتعظيم الملكية والمساءلة</p> <p>11. يتم استخدام مهارات صياغة المشكلات وحل المشكلات بشكل فعال</p> <p>12. يتم استخدام مهارات حل النزاعات الفعالة</p> <p>13. يتم استخدام عملية جماعية فعالة ومهارات بناء إجماع</p> <p>14. يتم استخدام مهارات الاتصال الفعال</p> <p>15. استخدام فعال للتكنولوجيا لإدارة عمليات المدرسة</p> <p>16. يتم مواءمة الموارد المالية والموظفين والمناهج الدراسية مع الخطط الاستراتيجية للمنطقة التعليمية واتفاقيات التعزيز وأولويات المدرسة.</p> <p>17. الحفاظ على سرية وخصوصية سجلات المدرسة</p>

المجال الرابع: القيادة العلائقية التشاركية: يشير مجال القيادة العلائقية إلى أهمية الذكاء العاطفي وكيف تؤثر القدرة فوق المعرفية للمديرين ومهارات التعامل مع الآخرين والكفاءة الثقافية على العلاقات التي تدعم تعلم الطلاب والكبار والإنجاز وبناء المجتمع.

جدول (9). معايير مجال القيادة العلائقية التشاركية ومؤشراتها الفرعية

المعيار	السلوك
القدرة ما وراء المعرفية	<p>1. افحص القيم والمعرفة والمهارات التي تؤثر على فعاليتي كقائد تربوي</p> <p>2. الفهم والتفكير في الإدارة الذاتية والوعي الذاتي .</p> <p>3. فهم أهمية الانخراط في الإجراءات والأنشطة والتواصل الذي ينمي العلاقات</p> <p>4. فهم أهمية الحفاظ على الرؤية العالية وسهولة الوصول</p> <p>5. إدارة الوقت وتحديد الأولويات والوفاء بالمواعيد النهائية</p> <p>6. الاطلاع دائم بالبحث وأفضل الممارسات والاتجاهات في التعليم</p>
القدرة الشخصية	<p>1. أعكس نموذجًا للموقف الإيجابي والالتزام تجاه ثقافة التعلم بالمدرسة.</p> <p>2. إنشاء مدرسة شاملة تعترف بالتنوع وتقدره.</p> <p>3. تعزيز القدرة القيادية في الآخرين</p> <p>4. تسهيل تطوير الفريق والتعاون .</p> <p>5. إنشاء وصياغة نموذج اتصال فعال</p>
القيادة الثقافية	<p>1. خلق بيئة مدرسية آمنة ومنظمة ومهتمة وصحية.</p> <p>2. تطوير ثقافة شاملة وتعاونية.</p> <p>3. نموذج وتشجيع مناخ من الثقة والمخاطرة والتفاوض</p> <p>4. توفير فرصا للحوار .</p> <p>5. تطوير والحفاظ على نظام مفتوح للتواصل بين موظفي المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع</p> <p>6. تشجيع ودعم مشاركة الوالدين الإيجابية والدعوة لتعلم أطفالهم</p>

المعيار	السلوك
	7. تعزيز ثقافة التوقعات العالية للذات والطلاب والموظفين والأسرة والمجتمع . تسهيل وتنفيذ وإدارة التغيير التربوي
بناء المجتمع	1. تطوير ثقافة شاملة وتشاركية 2. تطوير شبكات لتعزيز تعلم الطلاب داخل وبين المدارس والمجتمع. 3. تعزيز والحفاظ على العلاقات التشاركية مع الوكالات الخارجية لحماية ودعم الأطفال 4. خلق بيئة مدرسية آمنة ومنظمة ومهتمة وصحية 5. التنسيق مع الوكالات والمنظمات المجتمعية لتعزيز فرص التعلم

المجال الخامس: القيادة الأخلاقية: يركز مجال القيادة الأخلاقية على دور المديرين في وضع وإدامة الإحساس بالهدف الأخلاقي مع رؤية قائمة على القيم، وفي اتخاذ قرارات جيدة داخل المدارس.

جدول (10). معايير مجال القيادة الأخلاقية ومؤشراتها الفرعية

المعيار	السلوك
القيم والرؤية والرسالة	1. تطوير مهمة تعليمية للمدرسة لتعزيز النجاح الأكاديمي ورفاهية كل طالب 2. بالتعاون مع أعضاء المدرسة والمجتمع وباستخدام البيانات ذات الصلة، قم بتطوير وتعزيز رؤية للمدرسة حول التعلم والتطور الناجح لكل طفل وحول الممارسات التعليمية والتنظيمية التي تعزز هذا النجاح. 3. التعبير عن القيم الأساسية التي تحدد ثقافة المدرسة والدفاع عنها وغرسها، وتؤكد على ضرورة التعليم الذي يركز على الطفل، وتوقعات عالية ودعم الطلاب، والإنصاف والشمولية والعدالة الاجتماعية، والانفتاح والعناية والثقة، والتحسين المستمر. 4. تطوير وتنفيذ وتقييم الإجراءات بشكل استراتيجي لتحقيق رؤية المدرسة 5. مراجعة مهمة المدرسة ورؤيتها وتعديلها لتتوافق مع التوقعات والفرص المتغيرة للمدرسة، والاحتياجات والمواقف المتغيرة للطلاب. 6. تعزيز بيئة آمنة وشاملة تركز على تعلم الطلاب. 7. تطوير الفهم المشترك والالتزام بالمهمة والرؤية والقيم الأساسية داخل المدرسة والمجتمع 8. التفكير في العالم المتغير وتأثيره على التمسك بقيم ورؤية ورسالة المدرسة والمنطقة.
اتخاذ القرار	1. التصرف بشكل أخلاقي ومهني في السلوك الشخصي، والعلاقات مع الآخرين، واتخاذ القرار، والإشراف على موارد المدرسة، وجميع جوانب القيادة المدرسية. 2. التصرف وفقاً للمعايير المهنية للنزاهة والإنصاف والشفافية والثقة والتعاون والمثابرة والتعلم والتحسين المستمر وتعزيزها.

المعيار	السلوك
	<p>3. تطوير وتنفيذ البروتوكولات والعمليات على أساس إطار أخلاقي قوي</p> <p>4. وضع الأطفال في مركز التعليم وتقبل المسؤولية عن النجاح الأكاديمي لكل طالب ورفاهيته.</p> <p>5. كن نموذجًا لطريقة مفتوحة وصادقة لاستكشاف التحديات وإيجاد الحلول.</p> <p>6. حماية وتعزيز قيم الديمقراطية، والحرية الفردية والمسؤولية، والإنصاف، والعدالة الاجتماعية، والمجتمع، والتنوع</p> <p>7. القيادة بمهارات التعامل مع الآخرين والتواصل، والبصيرة الاجتماعية والعاطفية، وفهم خلفيات وثقافات جميع الطلاب والموظفين</p> <p>8. فهم متطلبات مدونة قواعد السلوك المهني، وقانون الممارسة المهنية، وقانون المدرسة.</p> <p>9. توفير التوجيه المعنوي للمدرسة وتعزيز السلوك الأخلاقي والمهني بين أعضاء هيئة التدريس والموظفين.</p>

المجال السادس: قيادة التغيير والتكنولوجيا: ينشئ المسؤولون ويعززون ويحافظون على ثقافة تعلم ديناميكية ورقمية توفر تعليمًا صارمًا وملائمًا وجذابًا لجميع الطلاب، من خلال تحقيق القدرة على إحداث تغيير استراتيجي داخل وخارج المؤسسة، وتحقيق الأهداف التنظيمية وتحقيق مهمة المؤسسة ورؤيتها، وقيادة جهود التنفيذ في بيئة متغيرة باستمرار من خلال التعديل وفقًا لذلك.

جدول (11). معايير مجال قيادة التغيير والتكنولوجيا ومؤشراتها الفرعية

المعيار	السلوك
ثقافة التعلم في العصر الرقمي	<p>1. ضمان الابتكار التعليمي الذي يركز على التحسين المستمر لتعلم العصر الرقمي</p> <p>2. تعزيز الاستخدام المتكرر والفعال للتكنولوجيا من أجل التعلم.</p> <p>3. توفير بيانات تركز على المتعلم ومجهزة بالتكنولوجيا وموارد التعلم لتلبية الاحتياجات الفردية والمتنوعة لجميع المتعلمين.</p> <p>4. ضمان الممارسة الفعالة في دراسة التكنولوجيا وإدخالها عبر المناهج الدراسية</p> <p>5. الترويج والمشاركة في مجتمعات التعلم المحلية والوطنية والعالمية التي تحفز الابتكار والإبداع والتعاون في العصر الرقمي.</p>
التفكير الاستراتيجي في التغيير	<p>1. يحدد القضايا الاستراتيجية والفرص والمخاطر</p> <p>2. يقود ويوجه فريق التخطيط الاستراتيجي لمعالجة وتحديد الاتجاه المستقبلي للمؤسسة</p> <p>3. يضع مقاييس أداء استراتيجية للسماح للمؤسسة بتقييم وتعديل اتجاه البرنامج بشكل مستمر</p> <p>4. يجري مراجعة لمهمة المؤسسة الأساسية ويجمع المعلومات من المصادر</p>

المعيار	السلوك
	<p>ذات الصلة لدعم تطوير خطة استراتيجية</p> <p>5. يطور وينفذ السياسة التنظيمية من خلال تحديد الجمهور المستهدف، وبناء تحالفات مع السكان المناسبين، وتطوير الميزانية</p> <p>6. ينظر في كيفية تأثير السياسات والاتجاهات المحلية والولائية والوطنية على المؤسسة</p> <p>7. ينفذ أنشطة الخطة الاستراتيجية لتحقيق رؤية المنظمة ورسالتها وأهدافها ويخضعها لمقاييس الأداء الاستراتيجي</p> <p>8. يحافظ على الشراكات المجتمعية وأصحاب المصلحة لفهم وجهات نظرهم ودمجها في النهج الإداري الخاص</p>
بناء التوافق في التغيير	<p>1. يعقد اجتماعات الموظفين الداخلية لجمع المدخلات والأفكار للتغيير التنظيمي</p> <p>2. يبيث الخطط الاستراتيجية مع مدخلات من أصحاب المصلحة بما في ذلك مقدمي المجتمع والقادة</p> <p>3. يسهل المشاورات الجماعية لتوليد الأفكار والحلول الشاملة للمناقشات بأراء متباينة</p>
تنفيذ التغيير	<p>1. يقود جهود التغيير التنظيمي من خلال منظور علم التنفيذ</p> <p>2. يحدد المراحل المختلفة ويتواصل حول جهود التغيير التنظيمي</p> <p>3. يطور وينفذ الضوابط الداخلية لإدارة العوائق المحتملة للتنفيذ</p> <p>4. يبني شركاء مع قادة من الأنظمة ذات الصلة لتحسين النتائج</p> <p>5. يفوض بشكل مريح المسؤوليات والمهام والقرارات ويثق في الآخرين للتنفيذ</p> <p>6. يُشرك الموظفين على جميع المستويات التنظيمية في جهود التغيير</p> <p>7. يرصد التقدم المحرز في تنفيذ جهود التغيير وإجراء تصحيحات المسار حسب الحاجة</p> <p>8. يعمل على تحسين السياسة أو الممارسة أو الإجراءات للتأثير بشكل إيجابي على الموظفين المتنوعين</p> <p>9. يتواصل مع الموظفين باستخدام آليات مختلفة حول حالة جهود التغيير</p>
الابداع والابتكار في التغيير	<p>1. يسعى بنشاط لتحسين البرامج أو الخدمات</p> <p>2. يبتكر أساليب وإجراءات جديدة لها تأثير على مستوى المؤسسة</p> <p>3. يروج ويقنع الآخرين للنظر في أفكار جديدة</p> <p>4. يأخذ المخاطر المحسوبة على الأفكار الجديدة وغير العادية</p> <p>5. يطور نظام إدارة أداء جديد يتماشى مع المؤسسة</p> <p>6. يتعاون مع قادة المجتمع في مبادرات جديدة تهدف إلى التأثير بشكل إيجابي على الأسر والأطفال الذين يتم خدمتهم</p>

المعيار	السلوك
المرونة في التغيير	1. يضبط الأولويات التنظيمية بسرعة مع تغير المواقف 2. يغير أهداف المنظمة ومبادراتها لتتماشى مع الأولويات المحلية والدولة 3. يستجيب للتحديات المجتمعية الناشئة التي تؤثر على مجموعة الخدمات التعليمية

المجال السابع: القيادة السياسية: مدير المدرسة هو قائد تربوي يعزز نجاح جميع الطلاب من خلال فهم السياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثقافي الأكبر والاستجابة له والتأثير عليه.

جدول (12). معايير مجال القيادة السياسية ومؤشراتها الفرعية

المعيار	السلوك
القرارات: يؤمن المدير ويطبق ويلتزم به:	1. التعليم كمفتاح للفرص والحراك الاجتماعي 2. التعرف على مجموعة متنوعة من الأفكار والقيم والثقافات 3. أهمية الحوار المستمر مع صانعي القرار الآخرين المؤثرين على التعليم 4. المشاركة النشطة في السياسة وصنع السياسات التي تؤثر على التعليم 5. استخدام الأنظمة القانونية لحماية حقوق الطلاب وتحسين فرصهم
الأداء: يقوم المسؤول بتسهيل العمليات والمشاركة في الأنشطة التي تضمن ذلك	1. تأثير البيئة التي تعمل فيها المدرسة نيابة عن الطلاب وأسرهم 2. يحدث الاتصال بين مجتمع المدرسة فيما يتعلق بالاتجاهات والقضايا والتغييرات المحتملة في البيئة التي تعمل فيها المدرسة 3. يوجد حوار مستمر مع ممثلي مجموعات مجتمعية متنوعة 4. يعمل المجتمع المدرسي في إطار السياسات والقوانين واللوائح التي تسنها السلطات المحلية والولائية والاتحادية 5. تم تصميم السياسة العامة لتوفير تعليم جيد للطلاب 6. تم تطوير خطوط الاتصال مع صانعي القرار خارج المجتمع المدرسي

المصلحة بلغ عددها (21) مشرف تربوي ومدير مدرسة ومساعد مدير ومعلم ومعلمة وأستاذ جامعي، وقد جاءت النتائج كما يلي:

أولاً: المجال الأول: حيث يتضح من الجدول (13) أن مجال قيادة التطوير المهني قد حصل على وزن نسبي كبير في مجالاته الفرعية والمجال ككل حيث تراوحت الأوزان النسبية بين (77.58% - 80.95%) للمجالات الفرعية، و(79.42%) للمجال ككل، وتعكس هذه النتيجة أهمية هذا المجال

اجابة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة: والذي ينص على: " ما الأهمية النسبية لمجالات ومعايير النموذج المقترح كما يراها عينة من أصحاب المصلحة من ذوي العلاقة بإدارة المدرسة؟"، حيث قام الباحث بإعداد نموذج الكتروني يتضمن النموذج التوليقي المقترح للحكم على الأهمية النسبية لمجالات النموذج التوليقي (بمقابلة تحكيم للنموذج التوليقي من قبل الخبراء) وفقاً للتدرج الخماسي (كبيرة جداً ، كبيرة، متوسطة ، قليلة، قليلة جداً)، ومن ثم عرضه عشوائياً على عينة من أصحاب

وضرورة الأخذ به في التطوير المهني لقيادة المدرسة.

جدول (13). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجال قيادة التطوير المهني

المعيار	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير المحكي
تطوير الذات	21	80.95	16.00	80.95%	كبيرة
تطوير الآخرين	21	28.48	4.85	81.36%	كبيرة
ثقافة التدريب	21	93.10	23.72	77.58%	كبيرة
المجال ككل	21	202.52	42.18	79.42%	كبيرة

ثانياً: المجال الثاني: حيث يتضح من الجدول (14) أن مجال قيادة المناهج والتعليم والتعلم قد حصل على وزن نسبي كبير في مجالاته الفرعية والمجال ككل حيث تراوحت الأوزان النسبية بين (78.73% - 79.37%) للمجالات الفرعية، و(79.10%) للمجال ككل، وتعكس هذه النتيجة أهمية هذا المجال وضرورة الأخذ به في التطوير المهني لقيادة المدرسة.

جدول (14). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجال قيادة المناهج والتعليم والتعلم

المعيار	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير المحكي
التقييم والمناهج	21	23.62	5.58	78.73%	كبيرة
التعليم	21	19.81	4.56	79.24%	كبيرة
التعلم	21	23.81	4.90	79.37%	كبيرة
المجال ككل	21	67.24	14.56	79.10%	كبيرة

ثالثاً: المجال الثالث: حيث يتضح من الجدول (15) أن مجال القيادة التنظيمية قد حصل على وزن نسبي كبير في مجالاته الفرعية والمجال ككل حيث تراوحت الأوزان النسبية بين (83.27% - 83.92%) للمجالات الفرعية، و(83.730%) للمجال ككل، وتعكس هذه النتيجة أهمية هذا المجال وضرورة الأخذ به في التطوير المهني لقيادة المدرسة.

جدول (15). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجال القيادة التنظيمية

المعيار	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير المحكي
القرارات	21	29.14	4.62	83.27%	كبيرة
الأداء	21	71.33	12.80	83.92%	كبيرة
المجال ككل	21	100.48	16.98	83.73%	كبيرة

رابعاً: المجال الرابع: حيث يتضح من الجدول (16) أن مجال القيادة العلائقية التشاركية قد حصل على وزن نسبي كبير جداً وكبير في مجالاته الفرعية والمجال ككل حيث تراوحت الأوزان النسبية بين (82.29% - 84.49%) للمجالات الفرعية، و(83.27%) للمجال ككل، وتعكس هذه النتيجة أهمية هذا المجال وضرورة الأخذ به في التطوير المهني لقيادة المدرسة.

جدول (16). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجال القيادة العلائقية التشاركية

المعيار	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير المحكي
القدرة ما وراء المعرفية	21	24.95	5.11	83.17%	كبيرة
القدرة الشخصية	21	20.67	4.43	82.67%	كبيرة
القيادة الثقافية	21	29.57	6.14	84.49%	كبيرة جداً
بناء المجتمع	21	20.57	4.34	82.29%	كبيرة

المجال ككل	21	95.76	19.30	83.27%	كبيرة
------------	----	-------	-------	--------	-------

خامسًا: المجال الخامس: حيث يتضح من الجدول (17) أن مجال القيادة الأخلاقية قد حصل على وزن نسبي كبير في مجالاته الفرعية والمجال ككل حيث تراوحت الأوزان النسبية بين (- 82.75%

جدول (17). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجال القيادة الأخلاقية

المعيار	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير المحكي
القيم والرؤيا والرسالة	21	33.24	5.36	83.10%	كبيرة
اتخاذ القرار	21	37.24	6.61	82.75%	كبيرة
المجال ككل	21	70.48	11.72	82.91%	كبيرة

سادسًا: المجال السادس: حيث يتضح من الجدول (18) أن مجال قيادة التغيير والتكنولوجيا قد حصل على وزن نسبي كبير جدا وكبير في مجالاته الفرعية والمجال ككل حيث تراوحت الأوزان النسبية

جدول (18). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجال قيادة التغيير والتكنولوجيا

المعيار	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير المحكي
ثقافة التعلم في العصر الرقمي	21	21.14	3.89	84.57%	كبيرة جدا
التفكير الاستراتيجي في التغيير	21	32.76	6.11	81.90%	كبيرة
بناء التوافق في التغيير	21	12.29	2.57	81.90%	كبيرة
تنفيذ التغيير	21	37.67	7.21	83.70%	كبيرة
الابداع والابتكار في التغيير	21	24.57	4.40	81.90%	كبيرة
المرونة في التغيير	21	12.05	2.31	80.32%	كبيرة
المجال ككل	21	140.48	25.48	82.63%	كبيرة

سابعًا: المجال السابع: حيث يتضح من الجدول (19) أن مجال القيادة السياسية قد حصل على وزن نسبي كبير في مجالاته الفرعية والمجال ككل حيث تراوحت الأوزان النسبية بين (- 78.73%

جدول (19). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجال القيادة السياسية

المعيار	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير المحكي
القرارات	21	20.48	4.06	81.90%	كبيرة
الأداء	21	23.62	5.12	78.73%	كبيرة
المجال ككل	21	44.10	8.67	80.17%	كبيرة

يتضح من النتائج السابقة المتعلقة بالأهمية النسبية للمجالات الرئيسة والمعايير الفرعية والمؤشرات السلوكية أنها ذات أهمية كبيرة في جميع المجالات والمعايير الفرعية والمؤشرات السلوكية وفقًا لتقييم الخبراء، ويدل ذلك على سلامة وصحة النموذج التوليقي ومناسبته حيث تتمثل الفكرة الرئيسة للنموذج التوليقي في تطبيق المعايير المهنية في ضمان المتطلبات الموحدة المعترف بها للنشاط

في ضوء ما تقدم في الإجابة عن تساؤلات الدراسة الثلاثة يمكن القول أن التطوير المهني لقيادة المدارس يعتبر مجال مهم ويأخذ أولوية كبيرة لدى أصحاب المصلحة وخاصة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية التي أولت اهتماماً كبيراً ظهر جلياً في الجهود التي تبذلها الوزارة بشكل مستمر سواء من حيث تطوير المعايير المهنية لمدراء المدارس وفقاً للمتغيرات العالمية أو على هامش المسابقات المتكررة للوزارة سنوياً في البحث حول المعايير المهنية لمدراء المدارس.

وقد خلصت الدراسة الى نموذج توليفي للمعايير المهنية لمدراء المدارس يتضمن سبع مجالات رئيسة هي: قيادة التطوير المهني، وقيادة المناهج والتعليم والتعلم، والقيادة التنظيمية، والقيادة العلائقية التشاركية، والقيادة الأخلاقية، وقيادة التغيير والتكنولوجيا، والقيادة السياسية.

وقد أكدت عينة عشوائية من أصحاب المصلحة وذوي العلاقة المباشرة بالإدارة المدرسية على الأهمية النسبية لمجالات النموذج التوليفي المقترح في الدراسة الحالية حيث حصلت كافة المجالات على أوزان نسبية كبيرة تعكس أهميتها وضرورة الأخذ بها في اختيار قادة المدارس أو تدريب القيادات الحالية، وكذلك في اعداد برامج تدريبية. علاوة على ذلك يمكن الاستفادة من النموذج التوليفي في بناء وتطوير الخطط الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ووضع الرؤية المستقبلية لتطوير برامج التنمية المهنية لقيادة المدارس بفلسطين.

المراجع والمصادر:

ادارة الاختبارات المهنية. (2017). المعايير المهنية لمديري

ومديرات المدارس. السعودية: المركز الوطني

للقياس - هيئة تقويم التعليم والتدريب.

المهني مما يسمح للحفاظ على جودته وتطوير برامج للتدريب وإعادة التدريب في هذا المجال من خلال العمل على تحويل المعايير المهنية إلى أداة تضمن المستوى الضروري من نتائج الجودة لعمل الأنظمة التعليمية، كما يعتبر دعوة صريحة للقائمين على اختيار وتدريب المدراء اعتماد النموذج التوليفي في توجيه عملهم وفي اجراءاتهم المتبعة عند اختيارهم للمدراء وكذلك عند تدريبهم، وبالتالي فان النموذج التوليفي يصلح للاستخدام كأداة تقييم لتشخيص المدراء الحاليين والكشف عن احتياجاتهم وكذلك كأداة مرجعية عند اختيار المدراء الجدد، ويعزو الباحث تلك الأهمية التي تحصل عليها النموذج من قبل الخبراء لكون النموذج تم تطويره بطريقة علمية تعكس الاستفادة من التجارب العالمية والمحلية وكذلك الأدبيات المختصة الناتجة عن المؤسسات ذات العلاقة والتي خرجت بنقاط قوة وتلاقي تتشارك بها (16) وثيقة والتي تؤكد على أن الاهتمام بالمعايير المهنية لمدراء المدارس هو اهتمام عالمي يتشارك فيه الجميع ولا يختلف عليه أحد رغم الاختلاف أحياناً بالمسميات العامة الا أنهم يتفقون في المعايير الفرعية والمؤشرات السلوكية، كما أن الإضافات التي تمت على النموذج التوليفي وجدت مكانها من الاهتمام والموافقة من الخبراء، وبالتالي يمكن تكييف النظم القائمة والخاصة بالمعايير المهنية لمدراء المدارس مع النموذج التوليفي واستخدامها لتطوير المعيار المهني الرئيس لمدراء المدارس والذي يهدف لتعيين مدراء فاعلين يخلقون الظروف التي تحسن العملية التعليمية قدر الإمكان وصولاً لتحقيق الطلاب نتائج عالية تتناسب مع احتياجاتهم الاجتماعية والوطنية.

الخلاصة:

- عبد ربه، مصعب. (2018). درجة تأثير المعايير المهنية الحديثة في تمكين مدراء مدارس تربية وتعليم بيطا مهنيًا وإداريًا وعلاقتها بنموذج تقييم الأداء لديهم. رام الله: وزارة التربية والتعليم.
- الحسن، مي. (2018). درجة فاعلية نموذج تقييم أداء مديري المدارس ضمن المعايير المهنية ومعوقات تطبيقه وسبل تطويره من وجهة نظر مديري ومديرات مديريتي نابلس ورام الله. رام الله: وزارة التربية والتعليم.
- بشارت، ميساء. (2018). تقييم نموذج تقييم أداء مديري المدارس وعلاقته بالمعايير المهنية من وجهات نظرهم. رام الله: وزارة التربية والتعليم.
- هيئة تطوير مهنة التعليم. (2014). المعايير المهنية لمدير المدرسة. رام الله: وزارة التربية والتعليم.
- دائرة الإدارات المدرسية. (2014). الدليل الإجرائي لمدير المدرسة. رام الله: وزارة التربية والتعليم.
- دراغمة، رماء. (2018). مدى الالتزام بالمعايير المهنية وأثرها في إعداد مدير فعال وتحقيق الانجاز. رام الله: وزارة التربية والتعليم.
- أبو حامد، عارف. (2013). تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس. فلسطين: رسالة ماجستير في التربية غير منشورة - جامعة بيرزيت.
- أبو سمرة، محمود، و عويضات، بيسان، و قفيشة، سندس. (2020). واقع الأداء المهني لمديري المدارس الحكومية في مديرية شمال الخليل. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 26، الصفحات 203-221.
- Abu Dhabi Education council. (2012). *PROFESSIONAL QUALIFICATIONS FOR PRINCIPALS*. Abu Dhabi: MOE.
- Afshari, M., Bakar, A., Luan, W., Samah, B., & Foui, F. (2009). Factors affecting teachers' use of information. *International Journal of Instruction*, 2(1), pp. 77-104.
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe University The Journal of Education*, 11, pp. 105-109.
- Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers. *Computers & Education*, 47(4), pp. 73-398.
- Allan, H., Yuen, N., & Wong, K. (2003). ICT implementation and school leadership: Case studies of ICT integration in teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 41(2), pp. 158-170.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2015). *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*. Retrieved from https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standard-for-principals.pdf?sfvrsn=c07eff3c_4.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Education and Sciences*, 36(162), pp. 196-208.
- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2013). Öğretim lideri okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(9), pp. 107-129.

- Banta, D. (2009). What is technology assessment? *International Journal of Technology Assessment in Health Care*, 25(1), pp. 7–9.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey & Company.
- BCPVPA . (2019). *Leadership Standards Workbook for Principals and Vice-Principals in British Columbia* .
Retrive from:
https://bettereducate.com/uploads/file/44255_BCPVPALeadershipStandardsWorkbookJuly2019_BCPVPALeadershipStandardsWorkbookJuly2019.pdf.
- Botha, N. (2006). Leadership in school-based management: a case study in selected schools. *South African Journal of Education*, 26(3), pp. 341–353.
- Brickner, D. (1995). *The effects of first and second order barriers to change on the degree and nature of computer usage of mathematics teachers: A case study*. UMI No. 9540219.
- Brighouse, T. (2004). *A model of school leadership in challenging urban environments* . Nottingham: NCSL.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), pp. 553–571.
- Cakir , R., & Yildirim, S. (2009). What do computer teachers think about the factors affecting technology integration in schools? *İlköğretim Online*, 8(3), pp. 952–964.
- CCSSO (Council of Chief State School Officers). (2014). *Interstate school leaders licensure consortium standards*.
Retrived from:
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CcBOFVyzVOQJ:https://www.eiu.edu/edadmin/pdf/ISLLC%2520Standards.doc+%&cd=2&hl=en&ct=clnk&gl=il&client=firefox-b-d>.
- Clifford, M., Behrstock–Sherratt, E., & Feters, J. (2012). *The Ripple Effect. A Synthesis of Research on Principal Influence to Inform Performance Evaluation Design*. Retrieved from:
https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/1707_The_Ripple_Effect_d8_Online_0.pdf.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (Vol. 6th edition). London: Routledge.
- Commonwealth of Australia. (2012). *Success in remote schools: A research study of eleven improving remote schools*. Campbellfield: National Curriculum Services.
- CORN, J. (2008). *Investigating the Quality of the School Technology Needs Assessment (STNA) 3.0: A Validity and Reliability Study*. Raleigh, North Carolina : A dissertation submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University in partial

- fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy .
- Darling–Hammond, U., LaPointe, M., Meyerson, D., & Orr, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford. Stanford University: Stanford Educational Leadership Institute.
- Denver Public Schools. (2017). *School leadership framework*. Retrived from: http://thecommons.dpsk12.org/cms/lib/CO01900837/Centricity/domain/110/lead%20in%20denver/LEAD_Growth%20Performance%20System%20Handbook.pdf.
- Department for Education and Skills. (2004). *National Standards for Headteachers*. Retrieved from: [http://www3.nccu.edu.tw/~mujinc/teaching/9-101principal/refer4-2\(2004%20national%20standards\).pdf](http://www3.nccu.edu.tw/~mujinc/teaching/9-101principal/refer4-2(2004%20national%20standards).pdf).
- Department of Education. (2020). *Guidance Headteachers' standards 2020* . Retrive from: <https://www.gov.uk/government/publications/national-standards-of-excellence-for-headteachers/headteachers-standards-2020>.
- European Commission. (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. Retrieved from <http://tinyurl.com/ndbjhbo>.
- Fedorchuk, Y. (2019). Professional Standard of a School Principal: Russian and International Experience. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 316*, pp. 102–106.
- Firestone, W., & Riehl, C. (2005). *A new agenda for research in educational leadership*. New York: Teachers College Press.
- Fullan , M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. London: Open University Press.
- Greany, T. (2015). System leadership and the self-improving school system: Current developments and the future policy landscape. *In Proceedings of the ASCL Annual Conference* (pp. 1–35). London: ASCL.
- Hauge, T., Norenes, S., & Vedøy, G. (2014). School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership development. *Journal of Educational Change, 15*(4), pp. 357–376.
- Hew, K., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K–12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research & Development, 55*, pp. 223–252.
- Hoyle, E., & Wallace, M. (2007). Educational reform: An ironic perspective. *Educational Management Administration & Leadership, 35*(1), pp. 9–25.
- Interstate School Leaders Licensure Consortium. (2000). *Proposition for Quality Professional Development of*

- School leader*. Washington: DC: Council of Chief State School Officers.
- ISTE (International Society for Technology in Education). (2009). *Standards for administrators*. Retrieved from [https://cdn.iste.org/www-root/Libraries/Images/Standards/Download/ISTE%20Standards%20for%20Administrators%2C%202009%20\(Permitted%20Educational%20Use\).pdf](https://cdn.iste.org/www-root/Libraries/Images/Standards/Download/ISTE%20Standards%20for%20Administrators%2C%202009%20(Permitted%20Educational%20Use).pdf).
- Karatas, I. (2016). Professional Standards for School Principals in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), pp. 51–63.
- Ki-Moon, B. (2012). *Global education first initiative*. [Accessed 03 April 2021].: from https://issuu.com/globaleducationfirst/docs/gefi_brochure_ar.
- Lai, K., Pratt, K., & Trewern, A. (2001). *Learning with technology: Evaluation of the Otago secondary schools technology project*. Dunedin: The Community Trust of Otago.
- Lambert, M., & Bouchamma, Y. (2019A). The Development of Competencies Required for School Principals in Quebec: Adequacy Between Competency Standard and Practice. *Education Policy Analysis Archives*, 27(116), pp. 1–31.
- Lambert., M., & Bouchamma, Y. (2019B). Leadership Requirements for School Principals: Similarities and Differences Between Four Competency Standards. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 188, pp. 53–68.
- Leading Educators. (2015). *Teacher leader competency framework*. Retrieved from: http://www.sai-iowa.org/Schreifer_TLcompetencyframework%202015.pdf.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Oxford: Department for Education and Skills: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). Changing leadership for changing times. *International Journal of Educational Management*, 13(6), pp. 301–302.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Learning from Leadership Project: Review on How Leadership Influences Student Learning*. Retrieved from: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>.
- Levin, B. (2012). System-wide improvement in education. *Education Policy Series*, 13, pp. 1–38.
- Liou, Y., Grigg, J., & Halverson, R. (2014). Leadership and the design of data-driven professional networks in schools. *Journal of Educational Leadership and Management*, 2(1), pp. 29–73.

- Liu, S., Xu, X., Grant, L., Strong, J., & Fang, Z. (2016). Professional standards and performance evaluation for principals in China: A policy analysis of the development of principal standards. *Educational Management Administration & Leadership*, pp. 1–22. doi:10.1177/1741143215587304
- MacBeath, J., & Dempster, N. (2009). *Connecting leadership and learning principles for practice*. London: Routledge.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. VA: Association for Supervision & Curriculum Development.: Alexandria.
- Ministry of Education. (2021). *Professional standards for secondary school principals*. Retrived from: <https://www.educationaleaders.govt.nz/Leadership-development/Professional-information/Professional-standards-secondary-school-principals>.
- Moeller , B., & Reitzes, T. (2011). *Integrating technology with student-centered learning: A report to the Nellie Mae Education Foundation*. Quincy: MA: Nellie Mae Education Foundation.
- National College for Leadership of Schools and Children's Services. (2010). *Annual Report and Account 2009–10*. Retrieved from: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/247718/0162.pdf.
- National College for School Leadership (NCSL). (2010). *Inspiring leaders to improve children's lives—Executive heads Full report*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/339999/executive-heads-full-report.pdf.
- National Policy Board for Educational Administration. (2015). *Professional Standards for Educational Leaders*. Reston: https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf.
- National Professional Qualification for Headship. (2014). *National College for Teaching and Leadership*. Retrived from: <https://www.gov.uk/guidance/national-professional-qualification-for-headship-npqh>.
- NCWWI (National Child Welfare Workforce Institute). (2020). *Leadership competency framework*. Retrived from: <https://ncwwi.org/index.php/resource-menu/resource-library/leadership/1588-leadership-competency-framework-guide/file>.
- OECD. (2013). *Leadership for 21st century learning. Educational Research and Innovation*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/cei/leadershipfor21stcenturylearning.htm>: OECD.
- Sergis, S., & Sampson, D. (2016). Data driven decision making for school

- leadership: A critical analysis of supporting systems. In R. Huang, & J. Kinshuk, *ICT in education in global context: Comparative reports of K-12 schools innovation* (pp. 145-171). Berlin: Springer.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), pp. 73-91.
- The Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2019). *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*.
<https://www.aitsl.edu.au/leadership-profiles>: Australian Government.
- The Wallace Foundation. (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: New directions and new processes*. The Wallace Foundation: New York.
- Tondeur, J., Braak, J., Sang, Guoyuan, Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59, pp. 134-144.
- Trinh, T., Pham, T., Cao, H., Nguyen, T., Nghiem, T., & Tran, T. (2019). THE PROFILE OF PROFESSIONAL STANDARDS FOR SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS IN VIETNAM. *International Journal of Education and Practice*, 7(4), pp. 310-323.
- UNESCO. (2014). *Sustainable development begins with education: How education can contribute to the proposed post-2015 goals*. Paris: UNESCO.
- UNESCO and SPBEA. (2020). *Pacific Regional Principal Standards*. from: <https://prqs.spc.int/Docs/School%20Leader%20Standards%20Sept%202020.pdf>.
- Wahlstrom, K., Louis, K., Leithwood, K., & Anderson, S. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning: Executive Summary of Research Findings*. New York: The Wallace Foundation.
- Wallace Foundation. (2013). *The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning*. Retrieved from: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/The-School-Principal-as-Leader-Guiding-Schools-to-Better-Teaching-and-Learning-2nd-Ed.pdf>.
- Wang, R., & Huang, Y. (2020). Establishing a Set of Professional Standards for Principals in Taiwan. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 7(10), pp. 60-70.
- West, D., Peck, C., Reitzug, U., & Crane, E. (2014). Accountability, autonomy and stress: Principal responses to superintendent change in a large US urban school district. *School Leadership & Management*, 34(4), pp. 372-391.