



The Role of the Leadership Center at Newcastle University in Enhancing Leadership Capabilities in the Public Education Sector

Dr. Mohammed Abdurrahman Fahd Al-Rumaih 

m.alromaih@qu.edu.sa

Abstract

The study explored the role of Newcastle University's Leadership Center in strengthening leadership capacities within the public education sector, adopting a descriptive case study approach based on document and literature analysis. Findings highlighted that the Center pursues a strategic vision to become a global platform for cultivating educational leaders and advancing administrative practices by integrating academic theory with field application. This vision is operationalized through specialized units such as the Consultation and Special Programs Unit, which delivers training packages and development projects; the Scientific Partnerships and Alliances Unit, which fosters collaborations with institutions like the National Institute of Education and the University of London's Institute of Education; and the National and International Programs Unit, which supports initiatives ranging from vocational training to new teacher development. The study recommended leveraging this model by establishing leadership centers in colleges of education that combine theory and practice, enhance leadership in public education, improve teaching and learning processes, and activate partnerships with the Ministry of Education, the National Institute for Professional Development, and local education administrations.

Keywords: Leadership Centers, Professional Development, Educational Leadership, Local Administrations.

*Professor of Educational Leadership and Administration, Department of Educational Leadership, Faculty of Education, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Rumaih, M. A. F. (2026) The Role of the Leadership Center at Newcastle University in Enhancing Leadership Capabilities in the Public Education Sector, *Journal of Arts*, 14(4), 9 -27, <https://doi.org/10.35696/xnrbe004>

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



دور مركز القيادة في مركز نيو كاسل Newcastle University في تعزيز القدرات القيادية بقطاع التعليم العام

د. محمد عبدالرحمن فهد الرميح * 

m.alromaih@qu.edu.sa

الملخص:

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على دور مركز القيادة بجامعة نيوكاسل Newcastle University بالمملكة المتحدة في تعزيز القدرات القيادية بقطاع التعليم العام. ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بأسلوب "دراسة الحالة" باعتبارها أحد المناهج الوصفية التحليلية، مستعينة بأسلوب "تحليل الوثائق والأدبيات الرسمية" باعتباره أداة لجمع البيانات. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: أن مركز جامعة نيوكاسل للقيادة التربوية يتبنى رؤية إستراتيجية تستهدف أن يكون المركز منصة ريادية عالمية لتطوير القيادات التربوية وتطوير الممارسات الإدارية في المؤسسات التربوية والجمع بين التنظير الأكاديمي والممارسات الميدانية، عبر برامج متعددة ينفذها عبر وحدات تخصصية مثل "وحدة الاستشارات والبرامج الخاصة" التي تقدم الحقائق التدريبية ومشاريع التطوير الخاصة، أو "وحدة الشراكات والتحالفات العلمية" التي يتم عبرها عقد الشراكات مع المعهد الوطني للتعليم أو معهد التربية بجامعة لندن، أو "وحدة البرامج الوطنية والدولية" التي تستهدف رخص القيادة والتدريب المهني وتطوير المعلمين الجدد. وفي الختام، أوصت الدراسة بالاستفادة من تجربة هذا المركز، وتبني مراكز للقيادة التربوية في كليات التربية بحيث تكون فاعلة للجمع بين التنظير الأكاديمي والتطبيق الميداني، وتطوير القيادات التربوية في التعليم العام وتحسين عمليات التعليم والتعلم، ومن ذلك تفعيل الشراكات والتعاون مع وزارة التعليم والمعهد الوطني للتطوير المهني والإدارات المحلية للتعليم.

الكلمات المفتاحية: مراكز القيادة، التطوير المهني، القيادة التربوية. الإدارات المحلية.

* أستاذ القيادة والإدارة التربوية، قسم القيادة التربوية، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الرميح، م. ع. ف. (2026). دور مركز القيادة في مركز نيو كاسل Newcastle University في تعزيز القدرات القيادية بقطاع التعليم العام، مجلة الآداب، 14 (4)، 9-27. <https://doi.org/10.35696/xnrbe004>

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



المقدمة:

تُعد المراكز البحثية والبيوت الاستشارية في العصر الراهن إحدى الركائز المهمة والمحركات الاستراتيجية في دعم التنمية المستدامة والتحول نحو اقتصاد ومجتمعات المعرفة؛ إذ لم تعد هذه المراكز مجرد كيانات علمية منعزلة تُعنى بإنتاج المعرفة النظرية، بل تطورت لتصبح أذرعاً تنموية وديناميكية تسهم في بلورة السياسات، وحوكمة القرارات، وتطوير الأداء المؤسسي في مختلف القطاعات التنموية (Al-Mubarak & Busler, 2013). وينطلق الدور المحوري لهذه المراكز من قدرتها على رصد التحديات والصعوبات التي تواجه المؤسسات، ومن ثم المساهمة في تقديم الحلول الإجرائية وتطوير الممارسات التي تُسهم في تحسين وكفاءة واستدامة عمليات التطوير والتحديث المستمر في بنية المنظمات (Nutley et al., 2007).

ورغم أن الاهتمام بمثل هذه المراكز قد بدأ في فترات تاريخية قديمة، إلا أن الاهتمام المتزايد قد بدأ في نهاية القرن العشرين في عدد من دول العالم حيث شهدت هذه المراكز ارتفاعاً ملحوظاً ونوعياً. ففي فترة السبعينيات بلغت هذه المراكز في الولايات المتحدة حوالي 70 مركزاً، ثم تطورت في النمو لتقفز لحوالي 1200 مركزاً في مطلع الألفية، ثم واصلت نموها لحوالي 1872 مركزاً في عام 2017 (McGann, 2018 & زكية, 2015).

ولم يكن هذا التوسع مقتصرًا على دول بعينها بل امتد الاهتمام بهذه المراكز في غالب دول العالم ومنها الدول العربية التي تطورت فيها أعداد المراكز البحثية في الجامعات. فقد واكبت المنطقة العربية وما حولها هذه التطورات حيث نمت أعداد هذه المراكز المتخصصة بشكل مطرد ووصل عددها تقريبا إلى 218 مركزاً في عام 2006 ثم تطورات لتصل إلى 276 في عام 2009م، ثم استمرت بوتيرة متسارعة لتصل تقريبا إلى 479 في عام 2017م وبما يساوي 6.1% من توزيع المراكز البحثية حول العالم (McGann, 2018).

ففي مصر مثلا، بدأ الاهتمام بهذه المراكز منذ فترة مبكرة في منتصف القرن العشرين حينما تم إنشاء معهد البحوث والدراسات العربية في القاهرة عام 1952م، ومن ثم توسعت هذه المراكز المتخصصة لتعم أرجاء العالم العربي التي جاءت لتلبي الحاجة للتعامل مع التحديات في صنع القرارات والتعامل مع التعقيدات الإدارية والفنية في الكثير من المؤسسات (2025 Al-Hadhrami & Al-kind,).

ويمكن القول بأن هناك عدة عوامل قد تكون ساهمت في صناعة هذه التحولات المتسارعة التي أدت إلى انتشار وتوسع المراكز البحثية بمختلف تخصصاتها، مثل الحاجة إلى تأسيس حاضنات علمية قادرة على توليد الابتكارات وتطوير التقنيات لتعزيز الميزة التنافسية في الأسواق العالمية، وكذلك المساهمة في التعامل مع الأزمات المعاصرة على كافة الأصعدة مما أظهر الأهمية والحاجة لوجود مراكز بحثية متخصصة توفر تحليلات معمقة وقادرة على تقديم حلول مبنية على أسس علمية ومتخصصة (رعد & حسين, 2025).

وقد جاءت هذه المراكز بتصنيفات متعددة، إذ تتعدد أنماطها الهيكلية تبعاً لبيئات نشأتها ومصادر تمويلها ونطاق استقلاليتها، لتشمل المراكز الأكاديمية المنبثقة من الجامعات، والمراكز الحكومية المعنية برسم السياسات العامة، والمراكز المستقلة التي تُعرف بمنظمات الفكر والرأي، بالإضافة إلى مراكز القطاع الخاص الموجهة نحو التطوير التقني والابتكار الاستثماري وغير ذلك. وهذا التباين الهيكلي يتكامل مع توزيع جغرافي ومعرفي واسع على خارطة التخصصات العلمية والإنسانية، حيث تنقسم هذه المراكز بين مؤسسات عامة تتبنى مدخلاً مشتركاً لتفكيك الظواهر المعقدة كالدراسات الاستراتيجية، ومراكز أخرى متخصصة بدقة في حقول معرفية محددة كالمجالات التربوية والتعليمية، والصحية، والتقنية، والاقتصادية (الميزر, 2017).



ورغم هذا التعدد في البنية والتخصص، إلا أن هذه المراكز تتوافق، إلى حد كبير، عند مستهدفات إستراتيجية جوهريّة تتبلور في إنتاج المعرفة العلمية وتجويد مخرجاتها، وكذلك تحسين صناعة القرار عبر تزويد الجهات المستفيدة بالاستشارات القائمة على الدراسات العلمية كمساهمة فعلية للمزج بين العلم والواقع العملي. كما تضطلع بدور ريادي في ابتكار الحلول الإجرائية للمشكلات الميدانية والتنظيمية، والإسهام في تنمية رأس المال البشري من خلال تدريب الكفاءات الوطنية وبناء قدرات الباحثين، فضلاً عن تعزيز الوعي المجتمعي وثقافة التطوير (Ahmed, 2008; Roberts et al. 1993).

وقد حظيت هذه المراكز البحثية والبيوت الاستشارية باهتمام واسع من قبل مختلف المؤسسات في القطاعات العامة والخاصة وغير الربحية؛ نظراً للأدوار الإستراتيجية التي تؤديها في تعزيز كفاءة السياسات العامة، ورسم الخطط التنفيذية للمشاريع، وتطوير الحياة الفكرية والمجتمعية (Al-Mubarak & Busler, 2013). ولم يعد دور هذه المراكز مقتصرًا على الأطر الأكاديمية المعتادة، بل تحولت إلى فاعل رئيسي في صياغة التوجهات سواء السياسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو التربوية. ولم يغيب هذا الأثر عن الساحة الدولية، حيث أكدت المنظمات الإقليمية والعالمية والحكومية الدولية، مثل هيئة الأمم المتحدة (UN)، والبنك الدولي (World Bank)، والبنك الآسيوي للتنمية (ADB) وغيرها، على المحورية الهامة لمراكز البحوث في عمليات تطوير السياسات والمساهمة في بناء البرامج التنموية، فضلاً عن اتخاذها كأداة فاعلة وموثوقة للتواصل مع منظمات المجتمع المدني (McGann, 2016; Stone, 2007).

وفي هذا السياق، تتضح العلاقة المهمة بين بيوت الخبرة البحثية وصناع القرار في المجالات التنموية كافة؛ إذ تلعب هذه المراكز دور "المؤسسات الوسيطة" والجسور التي تربط بين مجتمعات الأكاديميين المتخصصين وبين متخذي القرار في البيئات السياسية والإدارية. وتكمن ميزتها التنافسية كذلك في قدرتها على "ترجمة" المخرجات والنتائج العلمية، وإعادة صياغتها بلغة إجرائية مبسطة، وواضحة، وسهلة الوصول لتخدم متطلبات الإدارة المعاصرة (Nutley et al., 2007). وتتسق هذه الرؤية مع ما أكدته الأدبيات التربوية والإدارية من أن الدور الجوهري للمراكز يكمن في دعم صناعة القرار عبر تزويدهم بالبيانات المحدثة والموثوقة، وتحليل القضايا الحرجة بشكل دقيق، مما يُسهّم بشكل مباشر في تجسير الفجوة الملحوظة بين المعرفة النظرية والتطبيق الميداني (Darling-Hammond et al., 2009).

ومن ذلك ما أشارت إليه دراسة فيلان بأن المراكز البحثية تُسهّم في دعم عمليات صناعة القرار عبر المراحل الثلاث لحوكمة القرار الإداري التي تبدأ بمرحلة إعداد القرار، التي يتم من خلالها حصر وتوفير المعلومات الأساسية وبناء البدائل والسيناريوهات المتاحة أمام المسؤولين، تليها "مرحلة تقييم القرار" التي تُعنى بتقديم دراسات الجدوى والأثر (القبلي والبعدي) للوقوف على التداعيات الناجمة عن القرار ومدى ملاءمته وأهميته للميدان، وصولاً إلى "مرحلة تعديل القرار" أو "تحديث القرار" القائمة على بحوث المتابعة والتقييم المستمر لرصد الثغرات والأخطاء التشغيلية التي قد تظهر أثناء الممارسة الفعلية واقتراح المعالجات التصحيحية لها (Fullan, 2007).

ولتحقيق هذا الأثر وتوجيه السياسات العامة نحو المستهدفات التنموية، تعتمد المراكز البحثية على حزمة متنوعة من الأدوات والآليات التفاعلية؛ ويشمل ذلك تنظيم الأنشطة العلمية مثل المؤتمرات والندوات وورش العمل المخصصة للقضايا التي تقع في دائرة اهتمام المسؤولين، وعقد الحلقات البحثية المغلقة لتبادل الرؤى والتوجهات. كما تمتد هذه الآليات لتشمل الاستثمار الفاعل لوسائل الإعلام لنشر الوعي المجتمعي، وبناء قنوات اتصال وعلاقات استشارية مباشرة مع متخذي القرار. فضلاً عن ذلك، فإن المخرجات المعتادة للمراكز، كالنشر العلمي والمؤلفات والتقارير الدورية، تؤدي دوراً تراكمياً وفاعلاً على المديين القصير والبعيد في إعادة تشكيل الوعي المؤسسي وتوجيه القرارات التنموية والتربوية بشكل عام نحو الكفاءة والاستدامة (Greany & Earley, 2021).



وفي السياق التربوي، يمكن القول بأن الأهمية المؤسسية للمراكز البحثية الجامعية تأتي من قدرتها على توفير بيئة حاضنة للابتكار، وتطوير الممارسات العلمية عبر مختلف التخصصات؛ التي قد تُسهم في تجويد الإنتاج المعرفي ورفع كفاءة المخرجات لتلائم متطلبات سوق العمل وتحديات الواقع التنموي.

كما قد تكون أدائه فاعلة في تطوير الفكر الإداري والأكاديمي، وبناء القدرات البشرية، وإعداد قيادات نوعية قادرة على إدارة التغيير وتوجيه قنوات البحث العلمي لخدمة الأولويات الوطنية. ورغم هذه الأهمية، إلا أن الأنماط الإدارية التقليدية والأعمال الروتينية اليومية داخل الكليات والأقسام الأكاديمية قد تُقلل أحياناً من سرعة استجابة الجامعات لمتطلبات المحيط الخارجي المتسارعة، نظراً لاستغراقها في العمليات التدريسية والتنظيمية الروتينية التي قد تأخذ الكثير من الاهتمام وقد يصرف عليها الكثير من الجهود باعتبارها المهمة الأساسية لمؤسسات التعليم الجامعي.

ومن هنا تبرز الأهمية الإستراتيجية للمراكز البحثية والوحدات المتخصصة داخل الجامعات، مثل مراكز البحوث ومراكز القيادة وغيرها، بوصفها كيانات مرنة ومستقلة إدارياً، قادرة على تجاوز هذه التشعبات الإدارية والاستغراق في الأعمال الأكاديمية التدريسية. كما تكمن ميزة هذه المراكز في امتلاكها توجهًا بحثيًا وعلميًا يحمل تركيزاً أعلى على القضايا المعاصرة، مما يمنحها الكفاءة والسرعة في تفعيل الشراكات الخارجية مع القطاعات الصناعية والحكومية والمجتمعية. وبعبارة أخرى يمكن القول بأن الميزة المرنة للهيكل التنظيمي المتخصص لهذه المراكز البحثية تتيح لها ربط العلاقات البيئية وتطوير قنوات مرنة ومستدامة لتبادل المعرفة، مما يضمن للجامعة أداء دورها القيادي والتنموي في خدمة المجتمع وتعزيز بيئته الاستثمارية بفاعلية ومرونة عالية بالتوازي مع القيام بالأعمال الأساسية من شؤون أكاديمية وخلافها.

وبالتالي يمكن القول بأن المراكز البحثية المتخصصة قد تُسهم وبشكل إيجابي في دعم التنمية وتقديم الحلول للمشكلات ودعم الابتكار في مجالاتها التخصصية، وذلك عبر تقديم رؤى وحلول وإستراتيجيات من خبراء ومتخصصين قد تُسهم في دعم وتطوير مستهدفات التطوير في تخصصات هذه المراكز البحثية متجاوزة بذلك التعقيدات الإدارية والنمطية في الأعمال الإدارية كما سبق ذكره، ومن هنا فقد أصبحت محل دعم واهتمام للكثير من الدول والمنظمات والمؤسسات والجامعات حول العالم إيماناً بأهمية تأثيرها في تحقيق التطوير المتخصص وتحسين المخرجات وسهولة عقد الشراكات المتخصصة وخصوصاً في القطاع القيادي التربوي الذي تم بموجبه إنشاء الكثير من مراكز القيادة في الكليات التربوية كواجهة متقدمة للمشاركة والتطوير في الميدان التعليمي.

وبالرغم من وجود اهتمام عالمي نحو تأسيس وتفعيل مراكز القيادة التربوية تحت مظلة كليات التربية في عدة جامعات حول العالم، وتحويلها إلى ركائز فاعلة في هندسة السياسات وتطوير الكفايات المهنية لقطاع التعليم العام (Bush, 2017; Greany & Earley, 2018)، إلا أن هذه المراكز القيادية لا تزال محدود الانتشار في السياق المحلي، وخصوصاً في كليات التربية الإقليمية ومنها كلية التربية بجامعة القصيم إذ لا تزال الممارسات الحالية في الحقل التربوي المحلي محدودة بالرغم من وجود بعض الشراكات والمبادرات التي غالباً ما تكون مؤقتة زمنياً أو محدودة مكانياً.

ولهذا تأتي هذه الدراسة كاستجابة علمية لسد هذه الفجوة البحثية؛ حيث تسعى، عبر تبني منهج "دراسة الحالة"، إلى استقراء وتحليل إحدى التجارب العالمية المعاصرة وهي تجربة "مركز القيادة التربوية بجامعة نيوكاسل" كنموذج يمكن تطبيقه على النطاق المحلي وذلك عبر دراسة هذه التجربة وتحليل أبرز ركائزها الإستراتيجية وآلياتها التنفيذية، سعياً لدعم صناع القرار والباحثين في السياق التربوي المحلي بتجربة عالمية تدعم تطوير القدرات القيادية لقطاع التعليم العام، والمساهمة في تطوير البيئات الإدارية والتعليمية من أجل تجويد المخرجات كما تعزز دور الكليات التربوية في صناعة التغيير وتفعيل دورها التربوي والقيادي في المجتمعات التعليمية المحيطة.



مشكلة البحث:

يشهد النظام التعليمي المعاصر تحديات عديدة ومتسارعة تفرض على المؤسسات التربوية بجميع مستوياتها ضرورة التجدد المستمر وتحسين جودة أدائها التنظيمي والأكاديمي.

ونظرًا لما أشارت إليه بعض الدراسات، سواء في السياق الإقليمي مثل دراسة المبرز أو السياق الدولي كدراسة ماكشيل، حول وجود فجوة ملحوظة بين المراكز البحثية من جهة، وصناع القرار من جهة أخرى، وخصوصًا في العالم العربي، فقد لوحظ أن المراكز البحثية لا تزال تمارس دورها بشكل محدود سواء في تقديم المقترحات للسياسات العامة أو دعم صناعة القرار رغم وجود الكثير من الصعوبات والتغيرات التي تحتاج لمثل هذه الجهود في تحسين ومعالجة التحديات على كافة المستويات وخصوصًا التربوية منها (McShea et al., 2026، المبرز، 2017).

وكذلك ما لوحظ من تحديات كبيرة في التواصل والتفاعل بين التعليم العام بمراحله المختلفة وكليات التربية في الجامعات، وخصوصًا غياب الرؤية المشتركة والشراكات الفاعلة (Ng & Chan, 2012). ويتأكد ذلك أيضًا مع ما لاحظته الباحثة من خلال العلاقات التعاونية بين كلية التربية بجامعة القصيم والمؤسسات التعليمية المحيطة التي يظهر عليها الضعف أحيانًا، والمحدودية رغم الجهود المبذولة بين حين وآخر في محاولة لتعزيز هذا التعاون سواء بالبرامج التطويرية أو تقديم الاستشارات أو غيرها، إلا أنها في الغالب كانت تفتقد للاستمرارية والعمل المؤسسي.

ومن هنا تظهر الحاجة لتعزيز دور كليات التربية، باعتبارها المعقل الأساسي للفكر التربوي والبحث العلمي، التي ما زالت تركز في مجمل أدوارها على الجوانب الأكاديمية التقليدية ومنح المؤهلات، دون وجود أذرع إدارية وبحثية مرنة (كمراكز القيادة المتخصصة) التي تعمل على التطبيق الفعلي للمعرفة، وتقديم الحلول الاستشارية المخصصة، وتوفير آليات تقويم ومحاكاة رقمية متطورة تدعم صناعة القرار التعليمي وتأهيل الصف الثاني من القادة.

ويضاف إلى ذلك ما يمكن ملاحظته في الواقع الميداني في قطاع التعليم العام، الذي غالبًا ما يواجه فجوة ملحوظة بين الدراسات والبحوث التي تُنتجها المؤسسات الأكاديمية، وبين الممارسات الإدارية والفنية الفعلية داخل البيئة المدرسية؛ حيث لا تزال العديد من الممارسات القيادية تعتمد على الاجتهادات الفردية أو الأنماط الإدارية التقليدية التي قد تفتقد أحيانًا للمنهجية العلمية. ومن هنا تحاول هذه الدراسة سد هذه الفجوة البحثية عبر الاستفادة من التجارب الدولية التي تتضمن وجود كيان متخصص لتفعيل دور كليات التربية في تعزيز القدرات القيادات التعليمية في التعليم العام مثل مركز القيادة التربوية بجامعة نيوكاسل (NUELC) بالمملكة المتحدة كإحدى التجارب العالمية التي حاولت تفعيل دور كليات التربية لخدمة الجانب القيادي والتعليمي في التعليم العام سواء على المستوى المحلي أو العالمي.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة على سؤاليها الرئيس التالي:

ما آليات تفعيل دور كليات التربية في تطوير القيادات التعليمية في ضوء تجربة مركز القيادة التربوية بجامعة

نيوكاسل (NUELC)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

- تقديم تأصيل نظري لمفهوم مراكز القيادة التربوية التابعة لكليات التربية وأدوارها الإستراتيجية.
- استعراض وتحليل نماذج عالمية رائدة (ستانفورد، ريتشموند، لندن UCL) للربط بين الفكر والممارسة.
- تحليل تجربة مركز القيادة التربوية بجامعة نيوكاسل (NUELC) للوقوف على بنيته وبرامجه وآليات عمله.



- استخلاص أبرز المعالم والمواصفات لتجربة مركز القيادة بجامعة نيوكاسل للتطبيق على المستوى المحلي.
أهمية الدراسة:
تنطلق أهمية الدراسة نظريًا من:
 - إثراء المكتبة الأكاديمية (المحلية والعالمية) بإطار نظري يتناول أدوار ووظائف ومخرجات مراكز القيادة التربوية المنبثقة من كليات التربية بالجامعات.
 - سد الندرة المعرفية في الدراسات والأبحاث العلمية (العربية تحديدًا) التي تربط بين البحث الأكاديمي والتمكين القيادي الميداني في هذه المراكز.
 - وتنطلق الأهمية التطبيقية (العملية) من:
 - توجيه كليات التربية نحو تفعيل وإنشاء مراكز للقيادة التربوية بالاستفادة من النماذج والتجربة الدولية المعروضة في الدراسة.
 - دعم صناع القرار في (وزارة التعليم، وإدارات التعليم المحلية، والمعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي) عبر تزويدهم بنموذج عملي قابل للتطبيق لبناء شراكات إستراتيجية.
 - تقديم حلول ميدانية وبرامج تنمية مهنية تسهم في تحويل المدارس والمؤسسات التعليمية إلى منظمات متعلمة ومستدامة قادرة على قيادة المستقبل.

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة التي تسعى لدراسة مراكز القيادة في كلية التربية ودورها في تعزيز القدرات القيادية في التعليم العام مع الاستفادة من تجربة مركز القيادة التربوية بجامعة نيوكاسل، تم تبني المنهج الوصفي بأسلوب "دراسة الحالة" "Case Study" الذي يقدم منهجًا علميًا يساعد في فهم متعمق وشامل للظاهرة محل الدراسة في بيئتها الواقعية، حيث يتيح هذا المنهج إمكانية تفكيك البنية التنظيمية للمركز المستهدف، وتتبع تحولاته التاريخية والتشريعية، والوقوف على أدوار وحداته الإدارية والتدريبية والتشخيصية، فضلًا عن رصد طبيعة التعاون الوطني والدولي في برامجه، وذلك عبر تحليل الوثائق والأدبيات الرسمية للمركز.

حدود الدراسة:

تقتصر حدود الدراسة الحالية على ما يلي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على موضوع دور مراكز القيادة في كليات التربية في تعزيز القدرات القيادية في التعليم العام مع تحليل تجربة مركز القيادة بجامعة نيوكاسل، في بريطانيا كنموذج للدراسة.
- الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025م
- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة على مركز القيادة التربوية في جامعة نيوكاسل، بريطانيا.

أدبيات الدراسة:

تُمثِّل مراكز القيادة التربوية المنبثقة من كليات التربية بالجامعات المعاصرة رافدًا إستراتيجيًا ومحركًا أساسيًا لتطوير المنظومات التعليمية وتجويد أدائها؛ إذ يتجاوز دورها حدود الجوانب الأكاديمية التقليدية المتمثل في منح المؤهلات، ليتسع صوب توطين المعرفة، وصياغة السياسات، وبناء الكفايات المهنية القائمة على الدراسات العلمية. ويأتي هذا الدور المحوري استجابةً للحاجة الملحة لسد الفجوة بين الفكر النظري والممارسة الميدانية في قطاع التعليم العام، مما يسهم في تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة قادرة على التجدد الذاتي مواكبةً للتحوّلات العالمية المتسارعة (Darling-Hammond et al., 2009).



وفي إطار السعي لتقديم أرضية نظرية وقراءة استقرائية حول البنى التنظيمية والوظيفية لهذه المراكز القيادية، يستعرض هذا الجزء من الدراسة ثلاثة نماذج من المراكز العالمية التي حققت نجاحًا مؤسسيًا في السياق العالمي وهي: مركز ستانفورد لسياسات الفرص في التعليم (SCOPE) بجامعة ستانفورد، أمريكا، ومركز القيادة في التعليم بجامعة ريتشموند، أمريكا، ومركز القيادة التربوية بمعهد التربية بجامعة لندن (UCL).

وينطلق مبرر اختيار هذه المراكز الثلاثة تحديدًا من تنوع أطرها الفلسفية وتكامل مساراتها الإجرائية والتنوع الجغرافي؛ حيث يُقدّم نموذج "ستانفورد" عمقًا إستراتيجيًا يربط القيادة بالسياسات والعدالة التعليمية، في حين يبرز نموذج "ريتشموند" كبيئة مرنة متميزة في تقديم البرامج والشهادات المهنية التطبيقية للشراكات الوطنية، بينما يُمثل نموذج "جامعة لندن" قمة الريادة العالمية في صياغة الأطر الرسمية والرخص القيادية الوطنية القائمة على البحوث الإجرائية المكثفة (Bush, 2018; Earley & Greany, 2017). وسيتم تناول هذه المراكز الثلاثة وفقًا لأربعة أبعاد رئيسية تشمل: التطور التاريخي والنشأة، والرؤية الإستراتيجية، والرسالة المؤسسية، وصولًا إلى أبرز البرامج والمبادرات التي يقدمها للسياق التربوي. وتستهدف هذه المراجعة المنهجية بناء مدخل مبدئي وقاعدة معرفية تمهّد للربط المنهجي مع المركز النموذج في هذه الدراسة وهو "مركز جامعة نيوكاسل للقيادة التربوية (NUELK)".

أولاً: مركز ستانفورد لسياسات الفرص في التعليم (SCOPE)

تأسس مركز ستانفورد لسياسات الفرص في التعليم في عام 2008 بمبادرة إستراتيجية قادتها البروفيسورة ليندا دارلينج هاموند بالتعاون مع البروفيسور براد ستام تحت مظلة كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة ستانفورد (Stanford Graduate School of Education). وقد جاءت نشأة المركز كاستجابة بحثية وتنموية لسد الفجوات الملحوظة في تكافؤ الفرص التعليمية، وتحليل أثر السياسات الحكومية على جودة الممارسات القيادية والتدريسية في المدارس الحكومية. وتطور المركز تاريخيًا ليتجاوز نمط المراكز البحثية الجامعية التقليدية (التي تكتفي بنشر الدراسات)، ليتحول إلى "مسرّعة للسياسات والقيادة"؛ حيث يربط بين البحوث التجريبية عالية الجودة وبين صناع القرار والقادة الميدانيين لإصلاح الأنظمة التعليمية.

وتتمثل رسالة المركز في إنتاج ونشر البحوث العلمية، والتحليلات المختلفة، والأدوات الإجرائية التي تضمن حصول كل طفل - بغض النظر عن خلفيته الاجتماعية أو الاقتصادية - على تعليم عالي الجودة ينمي قدراته الإنسانية. ويسعى المركز إلى تحقيق هذه الرسالة من خلال ثلاثة مسارات متكاملة: أولها العمل على الحوار البناء بين الباحثين وصناع القرار وقادة المدارس، وثانيها تحليل السياسات التعليمية القائمة وتفكيك معوقات العدالة التعليمية، وثالثها بناء قدرات الكوادر القيادية والتعليمية لتمكينهم من تطبيق ممارسات تدريسية وتقييمية متطورة تركز على مهارات القرن الحادي والعشرين والتعلم العميق (Darling-Hammond et al., 2009).

وأما رؤية المركز فتتمثل في "صياغة نظام تعليمي ديمقراطي وعادل، يستند في كل قراراته وسياساته وممارساته القيادية على الأدلة والدراسات العلمية". ويتطلع المركز إلى أن يكون المرجعية الفكرية والتطبيقية الأولى عالميًا في تصميم أنظمة تعليمية مرنة وقادرة على محو الفوارق النظامية، وتأهيل قادة تربويين لا يقتصر دورهم على الإدارة التنفيذية للمدارس، بل يمتد ليكونوا "قادة تغيير مجتمعي وعدالة تعليمية" بحيث يمتلكون القدرة على إعادة هندسة البيئات المدرسية لتصبح حواضن للابتكار والتفكير الناقد (Friedlaender et al., 2014).

وبقدم المركز عدة برامج ومبادرات في سبيل تحقيق رؤيته ورسالته يتمثل أبرزها بـ "مبادرة بحوث ممارسات القيادة المدرسية" وهي حقل بحثي وإجرائي يركز على دراسة وتقييم البرامج الفعالة لإعداد قادة المدارس، وتحديد المعايير التي تجعل



من المدير قائدًا تربويًا قادرًا على تحسين الأداء التدريسي للمعلمين ورفع مستويات التحصيل الأكاديمي للطلاب (Darling- Hammond et al., 2009).

ومنها "برامج التنمية القيادية والتحول المؤسسي" التي تقوم على أساس تصميم ورش عمل مكثفة ومسارات تدريبية مخصصة لقادة المناطق التعليمية ومديري المدارس، حيث يتم التركيز على "قيادة التصميم التعليمي" واستخدام مهارات التفكير التصميمي لحل المشكلات المتكررة داخل المدارس، مثل تدني دافعية الطلاب أو تسرب المعلمين (SCOPE, 2025). ومنها كذلك مبادرة "تحالفات التقييم من أجل التعلم" حيث يقود المركز من خلال هذا البرنامج تحولاً نموذجياً في كيفية تقييم الطلاب والقادة وذلك عبر ابتكار أدوات تقييم بديلة وقائمة على الأداء (مثل ملفات الإنجاز الرقمية والمشاريع الاستقصائية)، ويدرب القادة التربويين على كيفية قيادة هذا التحول التقويبي في مدارسهم. ومنها كذلك مبادرة "إنتاج الموارد المعرفية وأوراق السياسات" حيث يقدم المركز بنكا معرفياً تُصاغ فيه تقارير دورية يتم فيها ترجمة البحوث التربوية إلى توصيات إجرائية مبسطة يستفيد منها قادة التعليم في اتخاذ قراراتهم اليومية والإستراتيجية بشأن ميزانيات المدارس، وتوزيع المعلمين، وتطوير المناهج.

ثانياً: مركز القيادة التعليمية بجامعة ريتشموند (Center for Leadership in Education)

تأسس مركز القيادة في التعليم بجامعة ريتشموند (University of Richmond) كنموذج للتعاون التكاملي داخل مؤسسات التعليم العالي؛ حيث جاء المركز ثمرة شراكة إستراتيجية تجمع بين "كلية جيبسون لدراسات القيادة (Jepson School of Leadership Studies)، التي تُعد أول كلية من نوعها في الولايات المتحدة تمنح درجات علمية مستقلة في هذا التخصص، وبين "كلية الدراسات المهنية والمستمرة (SPCS)". ويهدف هذا الاندماج التنظيمي إلى نقل أطر القيادة النظرية والفلسفية وتوطئتها إجرائياً داخل بيئات التعليم العام (K-12).

وبدلاً من الاعتماد على النماذج الإدارية التقليدية الجاهزة، اعتمد المركز في مبادراته على دمج الموارد المهنية والتعليمية في نظريات القيادة الحديثة لتمكين الممارسين، والمعلمين، وصُناع القرار من قيادة المؤسسات التعليمية بفعالية مستدامة (University of Richmond, 2025).

وتنطلق رسالة المركز من مبدأ تربوي يرى أن دراسة القيادة وممارستها تُعد ركيزة أساسية لإعداد مواطنين قادرين على ممارسة مسؤولياتهم في المجتمع، مؤكداً على أن التعليم الجامعي يقع على عاتقه واجب أساسي يتمثل في دعم وتمكين مؤسسات التعليم الابتدائي والثانوي وتزويدها بالقدرات اللازمة لاستدامة هذا الإرث التنموي (Darling-Hammond, 2009). وتتكامل هذه الرسالة مع مستهدفات الكليتين المؤسستين؛ حيث تتقاطع مع هدف كلية جيبسون في "التعليم من أجل وعن القيادة"، ومع غاية كلية الدراسات المستمرة في "تحويل الحياة عبر التعلم مدى الحياة". وتتحقق الرسالة إجرائياً عبر مسارين: مساعدة المعلمين في تملك مهارات تدريس المعايير الصارمة للقيادة، وتيسير قنوات الحوار والاتصال مع الإداريين لتطوير كفاياتهم المعرفية (University of Richmond, 2025).

وأما رؤيته الإستراتيجية فيسعى المركز إلى إحداث تحول جذري في كيفية تدريس وإدارة دراسات القيادة داخل قطاع التعليم العام. كما يهدف إلى تأهيل وإعداد الطلاب، والمعلمين، والإداريين في المدارس الابتدائية والثانوية ليكونوا قادة فاعلين ومؤثرين داخل مدارسهم ومجتمعاتهم المحلية على حد سواء. وتطمح الرؤية بعيدة المدى إلى ترسيخ مكانة المركز ليصبح "أنموذجاً مرجعياً ووطنياً" على مستوى الولايات المتحدة في مجالات دراسة القيادة، وتدريسها، وممارستها في الساحة التعليمية (University of Richmond, 2025).



ويقدم المركز عدة برامج ومبادرات في سبيل تحقيق رؤيته ورسالته، منها "أكاديمية قيادة الجيل القادم (Next Generation Leadership Academy)" وهي الحاضنة التنفيذية لتأهيل وبناء مهارات التطوير المستمر لدى قادة المدارس والإداريين، وتدريبهم على اتخاذ القرارات وحل المشكلات الميدانية. ومنها كذلك "برنامج شركاء في الفنون (Partners in the Arts)" وهي مبادرة نوعية تسعى إلى دمج الممارسات القيادية والابتكارية بالفنون والعلوم الإنسانية، لتعزيز مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المعلمين وقادة المدارس.

ومنها كذلك "مسارات التطوير المهني والشهادات القيادية المعتمدة" التي يتم تقديمها بالتعاون مع أقسام دراسات السياسات التعليمية كبرامج لـ "ماجستير التربية" (M.Ed) و"شهادات الدراسات العليا لما بعد الماجستير" للتأهيل الإداري والإشرافي، التي تركز على القيادة الأخلاقية، وصنع القرار المستند إلى البيانات، والقيادة عبر قاعدة العدالة والتكافؤ. ومن مبادرات المركز كذلك مبادرة "البحوث الإجرائية ودعم الممارسات البديلة" التي يوفر المركز عبرها موردًا متاحًا لإجراء البحوث العلمية حول مدى فاعلية المقاربات غير التقليدية والبديلة في تدريس ودراسة القيادة للتربويين، بهدف حوكمة الممارسات الإدارية الصفية والمؤسسية (Bush, 2018; University of Richmond, 2025).

ثالثًا: مركز القيادة التربوية بجامعة لندن (UCL)

يعد مركز القيادة التربوية بجامعة لندن (UCL) أحد أعرق الحواضن الفكرية والتنفيذية لإعداد القادة التربويين على مستوى العالم؛ حيث ارتبطت نشأته وتطوره التاريخي بالتحويلات الهيكلية التي شهدتها نظام التعليم في المملكة المتحدة منذ أواخر القرن العشرين. وقد تضاعف الأثر الإستراتيجي للمركز عقب الاندماج التاريخي الذي تم في عام 2014 بين "معهد التربية (IOE)" و"جامعة لندن العريقة (University College London)"، مما منح المركز عمقًا بحثيًا وموارد أكاديمية تعزز من مكانته العلمية وتساهم في تطوير أعماله.

وتطور المركز تاريخيًا من مجرد قسم أكاديمي للدراسات العليا ليصبح الشريك الاستشاري والتنفيذي الأول لوزارة التعليم البريطانية (DfE) سواء في صياغة السياسات التعليمية، أو تصميم الأطر القومية لتدريب المعلمين ومديري المدارس، أو تحويل البحوث التجريبية إلى ممارسات ميدانية مستدامة داخل بريطانيا وخارجها (Earley & Greany, 2017). وتنطلق رسالة المركز من التزام مهني وأكاديمي يهدف إلى "تطوير ممارسات قيادية من شأنها تحسين حياة المتعلمين ونواتجهم التعليمية بشكل مباشر". كما يسعى لتحقيق هذه الرسالة إجرائيًا من خلال قيام المركز بمعالجة الفجوة بين النظرية والتطبيق عبر مسارين متكاملين: الأول هو إنتاج بحوث إجرائية وميدانية تسهم في فهم واقع الإدارة المدرسية، والثاني هو تزويد القادة التربويين، في جميع مستوياتهم المهنية، بالكفايات المعرفية والأدوات التحليلية التي تمكنهم من قيادة مدارسهم ككيانات علمية ومحفزة للابتكار، والاعتماد بالكامل على "الممارسات المستندة إلى الدراسات العلمية" (Bush, 2018).

وأما رؤية المركز فتتمثل في "صياغة مشهد تعليمي عالمي يركز على مفهوم "القيادة الموزعة" والتعلم المؤسسي المستدام". ويهدف بذلك إلى تمكين قادة المدارس ليكونوا قادة للتغيير والعدالة الاجتماعية، وليس مجرد مدراء تنفيذيين مهتمين بالعمل الإداري الروتيني. وتطمح الرؤية بعيدة المدى للمركز إلى ترسيخ مكانته كـ "بيت خبرة عالمي وعابر للحدود" يقود حركة إصلاح التعليم على نطاق دولي، من خلال بناء شبكات تعلم مهنية تربط بين المدارس والأكاديميات والمجموعات التعليمية الكبرى لتبادل الخبرات وحوكمة القرارات التربوية (Greany & Earley, 2021).

ويقدم المركز عدة برامج ومبادرات في سبيل تحقيق رؤيته ورسالته منها مبادرة "تطوير وتقديم المؤهلات المهنية الوطنية" ويُعد المركز إحدى الجهات القومية الرئيسية المعتمدة من الحكومة البريطانية لتصميم وتدريس الرخص القيادية الوطنية بمستوياتها المختلفة (كالقيادة الوسطى، العليا، التنفيذية، وقيادة الطفولة المبكرة)، لتوحيد المعايير المهنية الحاكمة



للممارسات الإدارية في المدارس (UCL Center for Educational Leadership, 2025). ومنها مبادرة "برنامج قادة المستقبل المدارس" وهي عبارة عن مسار تدريبي يستهدف استقطاب وتأهيل الكفاءات التربوية الواعدة لإعداد الصف الثاني والثالث من القادة، وتمكينهم من مهارات قيادة التحول في المدارس التي تقع في بيئات ديموغرافية واقتصادية معقدة وتواجه تحديات في الأداء الأكاديمي (Earley & Greany, 2017).

ومن المبادرات كذلك "برامج الدراسات العليا والشهادات المهنية المتقدمة" التي يشرف المركز فيها على تقديم برامج ماجستير ودبلومات تخصصية في "القيادة التربوية"، تركز في محتواها على نظريات القيادة التحويلية، وإدارة التغيير المؤسسي، وصنع القرار التربوي المستند إلى الدراسات العلمية، وكذلك تحليل السياسات التعليمية. ومن المبادرات العابرة للحدود مبادرة "شبكات التعلم المهنية والمشاريع الدولية" التي يستهدف فيها المركز قيادة مبادرات وشراكات دولية لنقل المعرفة وتطوير النظم التعليمية بالتعاون مع حكومات ومؤسسات تعليمية في قارات مختلفة (مثل آسيا والشرق الأوسط وأوروبا)، مستخدماً أسلوب "التدريب القيادي" وتأسيس مجتمعات التعلم المهنية لضمان استدامة التطوير الميداني.

ومن خلال استعراض هذه النماذج، يمكن ملاحظة اشتراكها في الغاية الإستراتيجية المتمثلة في ردم الفجوة بين التنظير والممارسة، ومحاولة تطبيق الدراسات العلمية الأكاديمية على الواقع الميداني عبر مراكز متخصصة تكون مهمتها الربط المباشر والمتخصص بين التعليم العالي الأكاديمي والتعليم العام.

ورغم تعدد رؤيتها ورسالتها ومداخلها الفلسفية والإجرائية تبعاً للسياقات الوطنية والاحتياجات الميدانية لقطاع التعليم العام في سياقها، ورغم أنها تهدف بالمجمل لتحسين وتطوير بيئاتها المحلية والبيئات المتعاونة سواءً في إجراءاتها الإدارية أو مخرجاتها التعليمية، إلا أن لكل مركز منها هوية تنظيمية تميزه عن غيره؛ حيث يتجلى مثلاً تميز "مركز ستانفورد" في تبنيه للمدخل الإستراتيجي القائم على ربط القيادة بالسياسات العامة والعدالة وتكافؤ الفرص التعليمية كأساس للإصلاح، بينما يتفرد "مركز جامعة ريتشموند" بمرونته العالية في التوطين الإجرائي من خلال الشراكات البينية الداخلية وتركيزه على الكفايات التطبيقية المباشرة والممارسات البديلة في فصول التعليم العام، في حين يُمثل "مركز جامعة لندن" النموذج الذي يدمج البحوث الإجرائية المكثفة بتصميم الأطر الإستراتيجية والرخص القيادية الوطنية على نطاق الدولة بالكامل.

نتائج الدراسة

للإجابة على سؤال الدراسة الرئيس الذي ينص:

ما آليات تفعيل دور كليات التربية في تطوير القيادات التعليمية في ضوء تجربة مركز القيادة التربوية بجامعة نيوكاسل

(NUELK)؟

سيتم عرض وتحليل ملامح هذا المركز من خلال ثلاثة محاور رئيسية: تبدأ بالمحور الأول الذي يسلط الضوء على التعريف بالمركز وصياغة رؤيته ورسالته وقيمه. ثم مناقشة المحور الثاني المخصص لتحليل الهيكل التنظيمي والتشغيلي للمركز لتوضيح كيفية إدارة العمليات وتدفق الصلاحيات. وينتهي العرض بالمحور الثالث الذي يستعرض بدقة الوحدات الإدارية والفنية للمركز وحزمة البرامج والمبادرات التدريبية التي يقدمها.

المحور الأول: التعريف والرؤية والرسالة:

يُمثل مركز القيادة التربوية بجامعة نيوكاسل بالمملكة المتحدة نموذجاً بارزاً للمراكز البحثية والتدريبية المستدامة المنبثقة من كليات التربية، حيث يمتد تاريخه العملي والبحثي لأكثر من عشرين عاماً في ميدان تطوير التعليم وبناء القدرات القيادية. وقد تأسس المركز في بداياته تحت مسمى "مركز الشمال للقيادة" (North Leadership Centre, NLC)، حيث ركّزت جهوده المبكرة على تقديم برامج التطوير المهني والإداري للمعلمين وقادة المدارس في المنطقة المحلية، مساهمةً منه في سد الفجوة بين الأطر النظرية الأكاديمية والممارسات الميدانية.



وشهد المركز تحولاً وتطوراً هيكلياً في فترات لاحقة ليعاد تسميته بـ "مركز القيادة التربوية" (ELC)، مدمجاً بشكل كامل ضمن كلية التربية والعلوم اللغوية والتواصل البشري بجامعة نيوكاسل في المملكة المتحدة، الذي ساهم بتعزيز العمق الأكاديمي والقدرة على ربط برامجه ببحوث علمية وأدلة ودراسات ميدانية مستدامة (NUEL, 2025).

وقد واكب المركز عبر مسيرته التطورات التشريعية والسياسية للنظام التعليمي في المملكة المتحدة، مما دفعه إلى توسيع نطاق عمله من التمكين المحلي إلى الشراكات الوطنية والدولية؛ فبات جهة رائدة في تصميم وتنفيذ المؤهلات المهنية الوطنية للقيادة (National Professional Qualifications, NPQs) منذ نشأتها الأولى، متطوراً من مزود مستقل إلى شريك محوري ضمن تعاون وطني واسع.

وتجلت أبرز المحطات التحولية الأخيرة للمركز في اختياره كشريك رسمي لعمليات التقييم والاعتماد مع المعهد الوطني للتعليم (National Institute Teaching, NlOT)، حيث تولى إدارة وتطوير سيناريوهات التقييم المبنية على حل مشكلات التطوير المدرسي عبر منصات رقمية متطورة، بجانب تقديمه لبرامج تأهيل المعلمين في المراحل المبكرة من مسيرتهم المهنية (Early Career Framework) بالتعاون مع معهد التربية بجامعة لندن (UCL).

ولم تقتصر الجهود التطويرية للمركز على البرامج القيادية الاعتيادية، بل امتدت لتشمل ابتكار أدوات تدريسية وبرامج تطبيقية متكاملة تدمج القيادة بالعملية التعليمية، مثل برنامج "التدريس التكيفي" (Adaptive Power Teaching) الذي يستهدف تحسين بيئة الصف السلوكية واللغوية، فضلاً عن تقديم برامج استشارية وتدريبية مخصصة تمتد جغرافياً لتشمل دولاً عدة مثل الصين، وكازاخستان، والهند، وقبرص، ورومانيا.

ومن خلال هذا العمق التاريخي والتطور المستمر، نجح المركز على مدار العقد الأخير في تأهيل وتدريب أكثر من ألف قائد تربوي من مديري المدارس والقادة التنفيذيين، مستنداً إلى رؤية تشخيصية مستمرة تراجع أثر ممارساتها الإدارية وتقومها. وهذا بدوره جعله بيئة مرجعية تعتمد على الدور الحيوي للمراكز البحثية الجامعية في قيادة التغيير التربوي وتحسين المخرجات التعليمية والاجتماعية.

وقد استند المركز إلى رؤية إستراتيجية ورسالة مؤسسية وأهداف يسعى لتحقيقها في نطاقه القيادي التربوي. ففي الرؤية الإستراتيجية يستهدف المركز أن يكون منصة ريادية عالمياً ورافداً إستراتيجياً في استشراف وتطوير مستقبل القيادة التربوية، وذلك من خلال سد الفجوة بين الفكر النظري والممارسة الميدانية، والتحول بالمؤسسات التعليمية نحو منظمات متعلمة قادرة على التجدد ومواجهة التحديات التربوية المتسارعة.

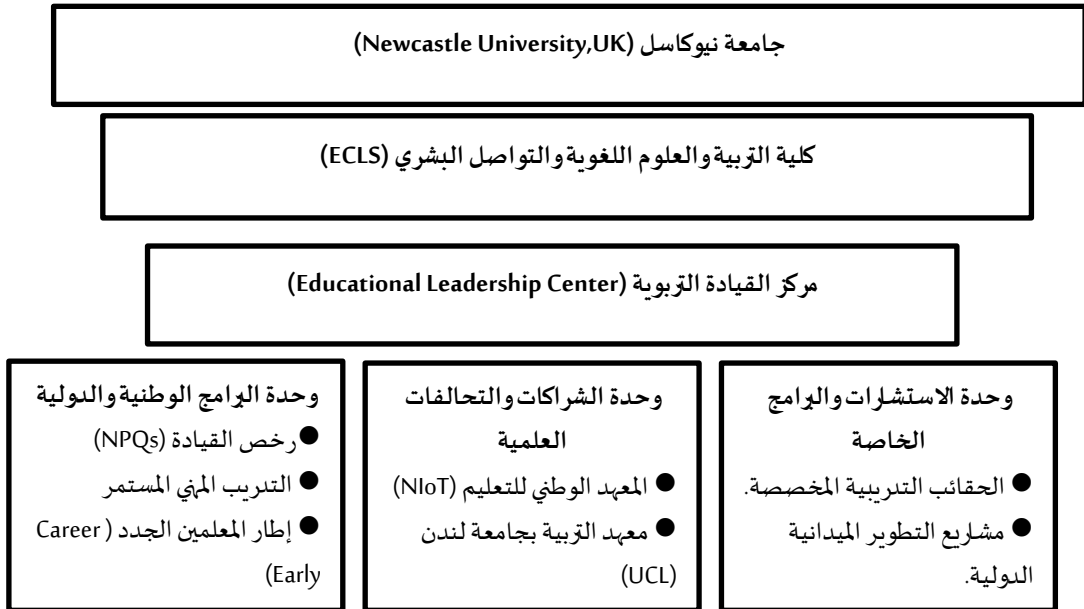
وأما رسالته المؤسسية فقد نصت على التزام مركز القيادة التربوية بجامعة نيوكاسل بتمكين المعلمين والقادة التربويين على المستويات المحلية والإقليمية والدولية عبر تقديم برامج نوعية للتطوير المهني والقيادي المستندة إلى الدراسات العلمية سعياً لتعزيز القدرات المؤسسية للمدارس والأكاديميات وتجويد ممارساتها الإدارية والتعليمية، من خلال شراكات إستراتيجية فاعلة تسهم في تحقيق مخرجات متميزة ذات أثر مستدام على الصعيدين الاقتصادي والاجتماعي.

ومن خلال هذه الرؤية والرسالة يسعى المركز إلى تحقيق عدة أهداف في السياق القيادي التربوي منها: تمكين القادة من بناء وتطبيق الرؤى والإستراتيجيات المؤسسية بمرونة وبناءً على نماذج علمية، وكذلك بناء وتطوير رأس المال البشري عبر التركيز على تطوير كفاءات الأفراد وفرق العمل وتحديد الأولويات المهنية داخل البيئات المدرسية. وأيضاً تجويد عمليات التعليم والتعلم من خلال ربط الممارسات الإدارية والقيادية بشكل مباشر بتحسين الأداء الأكاديمي للمتعلمين داخل الفصول الدراسية (NUEL, 2025).



المحور الثاني: الهيكل التنظيمي وأعضاء المركز

تضمن الهيكل التنظيمي لمركز القيادة التربوية بجامعة نيوكاسل في المملكة المتحدة تقسيمًا مترابطًا مع كلية التربية والاتصال وعلوم اللغات، حيث تضمن الهيكل التنظيمي تقسيمًا ثنائيًا للأعضاء الأكاديميين (64)، والعاملين الآخرين (21)، ثم تقسيمًا آخر لكل قسم من أقسام الكلية التي اشتملت على قسم اللغات التطبيقية والاتصال (16) عضواً، وقسم التربية والتعليم (32) عضواً، وقسم الخطاب وعلوم اللغات (20) عضواً (NUELC, 2025). ويرأس المركز أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في القيادة وهو في الوقت الراهن البروفيسور رينيه كوجلور الذي يتولى إدارة المركز وتسيير أعماله مع مساعدين إداريين. والشكل التالي يوضح الهيكل التنظيمي لمركز القيادة التربوية في جامعة نيوكاسل:



المحور الثالث: وحدات مركز القيادة التربوية بجامعة نيوكاسل:

تتكامل الغايات الإستراتيجية لمركز القيادة التربوية بجامعة نيوكاسل (NUELC) وتتحول من أطر فلسفية إلى ممارسات ميدانية ملموسة من خلال بنية تنظيمية مرنة وديناميكية. وتنقسم هذه البنية إلى ثلاث وحدات رئيسية ومتداخلة وفقاً للهيكل التنظيمي للمركز حيث تُشكل معاً المنظومة الإجرائية التي يعتمد عليها في تحقيق أهدافه المؤسسية وتلبية احتياجات الميدان التربوي. وهذا التقسيم لا يقتصر على توزيع المهام التنفيذية وحسب، بل يعكس رؤية شاملة تسعى إلى تغطية كافة أبعاد العمل التربوي؛ بدءاً من حوكمة البرامج والرخص الوطنية الرسمية، مروراً ببناء التحالفات والشراكات العلمية مع كبرى المؤسسات البحثية لضمان رصانة الممارسات وتقويمها، وصولاً إلى تقديم الحلول الاستشارية المخصصة والمشاريع الدولية العابرة للحدود.

وفيما يلي استعراضٌ تحليلي مفصل للأدوار والمهام والمسارات التطبيقية لكل وحدة من هذه الوحدات الثلاث، مع بعض الأمثلة لآليات عملها:



أولاً: وحدة البرامج الوطنية والدولية:

هذه الوحدة تُمثّل العصب التنفيذي للمركز في تقديم برامج التأهيل المهني والاعتماد الرسمي؛ حيث تضطلع بترجمة السياسات والتوجهات التعليمية لوزارة التعليم البريطانية والمنظمات الدولية إلى مسارات تدريبية تطبيقية. وتتحرك هذه الوحدة في ثلاثة مسارات رئيسية:

• المؤهلات المهنية الوطنية للقادة (NPQs):

وهي منظومة متكاملة من الرخص المهنية والبرامج التدريبية المعتمدة حكومياً في المملكة المتحدة، والمصممة خصيصاً لتطوير الكفايات القيادية لدى الكوادر التربوية. وتشرف الوحدة على تقديم هذه المؤهلات بمستوياتها المتدرجة؛ بدءاً من القيادة الوسطى، مروراً بالقيادة العليا للمدارس، وصولاً إلى القيادة التنفيذية للمجموعات التعليمية، وذلك بهدف حوكمة الممارسات الإدارية وضمان جودة الأداء القيادي وفق معايير علمية موحدة. فعلى سبيل المثال تقدم برامج تدريب للقيادات المدرسية على بناء الرؤية الإستراتيجية والمحاسبية للمدارس، وعلى كيفية إدارة الموارد البشرية والمالية بفعالية، وقيادة التغيير التنظيمي داخل المجموعات المدرسية والأكاديميات الكبرى (NUEL, 2025).

• إطار المعلمين المستجدين:

يُمثّل هذا الإطار الهيكل التنظيمي الذي أطلقته الحكومة البريطانية لتقديم دعم مهني مكثف ومنظم للمعلمين في السنتين الأوليين من مسيرتهم العملية. وتُعنى الوحدة بتطبيق هذا الإطار من خلال توفير الإرشاد والتوجيه الميداني، لضمان انتقالهم السلس من مرحلة الإعداد الأكاديمي النظري إلى مرحلة الكفاءة التدريسية، والحد من ظاهرة تسرب المعلمين الجدد، حيث تعمل على ورش عمل متخصصة تستهدف مثلاً آليات إدارة الصف، وتصميم البيئات التعليمية المحفزة، وكيفية التعامل مع الفروق الفردية بين المتعلمين في المراحل الأولى.

• التدريب المهني المستمر:

هو مفهوم يعبر عن حزمة من الأنشطة والمسارات التعليمية المستدامة التي يلتزم بها التربويون لتطوير مهاراتهم ومعارفهم بصفة دائمة. وتوفر الوحدة هذه البرامج لمساعدة القادة والمعلمين على مواكبة المستجدات التقنية والتربوية، وتحديث ممارساتهم الإدارية والفنية بما يتوافق مع التغيرات المتسارعة في البيئة التعليمية، حيث تعمل على تمكين المعلمين والقادة من مهارات معالجة المشكلات السلوكية واللغوية داخل الفصول والمؤسسات التعليمية.

ثانياً: وحدة الشراكات والتحالفات العلمية:

تجسّد هذه الوحدة الفلسفة التكاملية للمركز، حيث تنطلق من مبدأ أن تطوير القيادة التربوية لا يتم بمعزل عن المؤسسات الرائدة الأخرى. وتعمل الوحدة على بناء شبكة تحالفات إستراتيجية تضمن تبادل الخبرات، وتعزيز جودة الممارسات التقويمية، ويبرز أثرها من خلال:

• التحالف مع المعهد الوطني للتعليم (NIoT):

وهو مؤسسة بريطانية رائدة مخصصة للبحث والتميز في إعداد المعلمين وقادة المدارس. وتركز الوحدة عبر هذا التعاون الإستراتيجي على حوكمة عمليات التقييم، وابتكار سيناريوهات اختبارية مبنية على "دراسة الحالة" ونماذج المحاكاة الرقمية المعقدة لقياس كفاءة القادة وقدرتهم على اتخاذ القرارات وحل المشكلات التنظيمية.



• التعاون مع معهد التربية بجامعة لندن (UCL):

حيث يُعد هذا المعهد أحد أبرز المراكز العالمية المصنفة في البحوث التربوية. ويسهم الارتباط الأكاديمي بين الوحدة وهذا المعهد في تبادل الأطر المنهجية والمقاربات الفلسفية، مما يمنح برامج المركز عمقًا بحثيًا يضمن استناد كافة الممارسات التدريبية إلى دراسات علمية حديثة حيث يظهر هذا التعاون في "الإنتاج المشترك للأدلة المعرفية والمواد المرجعية" المستخدمة في تأهيل المعلمين. كما يتم ذلك عبر مراجعة وتطوير المناهج التدريبية للمركز بانتظام للتأكد من مواكبتها لأحدث ما توصلت إليه البحوث والآراء العلمية في جامعة لندن.

ثالثًا: وحدة الاستشارات والبرامج الخاصة:

تُمثل هذه الوحدة الذراع الاستشارية والمركز الاستثماري للمركز، حيث تتجاوز حدود البرامج النمطية أو المحلية المحددة مسبقًا لتلبية الاحتياجات النوعية والظرفية للمؤسسات التعليمية داخل بريطانيا وخارجها. وتتحدد مهامها في النقاط التالية:

• الحقائق التدريبية المخصصة:

ويُقصد بمصطلح (الحقائق التدريبية): تلك البرامج المصممة خصيصًا لتلبية طلب جهة معينة بناءً على قياس احتياج دقيق. حيث تقوم الوحدة بإجراء دراسات تشخيصية للبنية التنظيمية والمشكلات الميدانية التي تواجهها جهة مستفيدة محددة (كالمجموعات المدرسية أو الأكاديميات)، ومن ثم صياغة حقيبة تدريبية واستشارية مستقلة تعالج تلك التحديات بعينها. ومن أمثلة ذلك "جلسات التدريب والاستشارات الإدارية الفردية والجماعية" حيث يطلب المركز من المدارس أو المؤسسات التربوية تحديد أولوياتها المهنية ومشكلاتها الخاصة (مثل تدني الأداء الأكاديمي أو ضعف الممارسات الإدارية)، لتقوم الوحدة بتصميم وإرسال حزمة استشارية متكاملة تُنفذ داخل المدرسة المستهدفة بعينها.

• مشاريع التطوير الميداني الدولي:

تقوم هذه الوحدة في مركز القيادة بجامعة نيوكاسل بمبادرات نقل المعرفة وتوطين الخبرات القيادية البريطانية على نطاق عالمي، وظهر ذلك جليًا في إشرافها على مشاريع استشارية وتدريبية في بيئات تعليمية متنوعة وفي سياقات مختلفة مثل الصين، والهند، وكازاخستان، وقبرص، ورومانيا، التي تؤكد على مرونة أطر المركز وقابليتها للتطبيق العابر للثقافات والأنظمة التعليمية المتنوعة حيث قام المركز بتصميم برامج متعددة لتطوير القيادات المدرسية وإصلاح النظم الإدارية في هذه الدول.

مناقشة النتائج:

بدايةً، لقد أظهرت نتائج التحليل الاستكشافي للمراكز العالمية الثلاثة (مركز ستانفورد SCOPE، مركز ريتشموند، ومركز جامعة لندن UCL) عدة نقاط يمكن إيجازها فيما يلي:

- تنوع الهويات التنظيمية ومدخل الإصلاح القيادي: حيث تبين أن لكل مركز فلسفة بنائية تميزه؛ حيث يتجلى تميز مركز ستانفورد (SCOPE) في ربط القيادة بالسياسات العامة والعدالة وتكافؤ الفرص التعليمية، بينما يتفرد مركز جامعة ريتشموند بالمرونة التشغيلية والكفايات التطبيقية القائمة على الشراكات البينية والممارسات البديلة، في حين يمثل مركز جامعة لندن (UCL) النموذج القومي الذي يدمج البحوث الإجرائية بصياغة الرخص القيادية الوطنية والأطر الإستراتيجية للدولة.
- التحول من النمط التقليدي إلى النمط المتفاعل والتنفيذي: حيث كشفت النتائج أن هذه المراكز لم تعد مجرد أقسام أكاديمية تكتفي بنشر الدراسات النظرية، بل تطورت تاريخيًا لتصبح مساهمة في التطبيق وشريرًا استشاريًا وتنفيذيًا رئيسًا لوزارات التعليم (مثل الشراكة بين مركز جامعة لندن UCL ووزارة التعليم البريطانية DfE).



- التركيز على مفهوم "القيادة الموزعة" وقادة التغيير: حيث اتفقت رؤى هذه المراكز على إعداد وتأهيل قادة تربويين يتجاوز دورهم الإدارة التنفيذية والروتينية للمدارس، ليتحولوا إلى "قادة تغيير مجتمعي" يمتلكون القدرة على إعادة هندسة البيئات المدرسية وتحولها إلى حواضن للابتكار.
- ابتكار أدوات تقويم بديلة ومقننة: حيث بينت النتائج أن المراكز تقود تحولاً في قياس كفاءة القادة والطلاب عبر ابتكار أدوات تقويم بديلة قائمة على الأداء (مثل ملفات الإنجاز الرقمية والمشاريع الاستقصائية، ونماذج المحاكاة الرقمية).
- بناء شبكات التعلم المهنية العابرة للحدود: حيث أظهرت النتائج قدرة المراكز (خاصة مركز جامعة لندن UCL) على قيادة مبادرات وشراكات دولية لنقل المعرفة وتطوير النظم التعليمية العابرة للقارات، وتأسيس مجتمعات تعلم مهنية تضمن استدامة التطوير الميداني.
- كما يمكن الاستنتاج من هذه التجارب الثلاث ضرورة ردم الفجوة بين التنظير الأكاديمي من جهة والتطبيق أو الممارسة العملية من جهة أخرى عبر إيجاد قنوات مؤسسية داخل كليات التربية بالجامعات (كمراكز القيادة) تكون مهمتها الأساسية الربط المباشر والتخصصي بين التعليم العالي الأكاديمي والتعليم العام الميداني.
- كما يمكن الاستنتاج أيضاً أهمية الشراكات الإستراتيجية البينية وخصوصاً تجربة "جامعة ريتشموند" التي تشير إلى أن نجاح مراكز القيادة يتطلب اندماجاً وتنظيماً مرناً يجمع بين كليات التربية وغيرها لنقل الأطر النظرية وتوطينها إجرائياً في الميدان التعليمي.
- كما يمكن استنتاج أهمية الاعتماد على البحوث الإجرائية كمرجعية للقرار، وأن يعتمد القادة على الممارسات المستندة على أدلة ودراسات علمية عند اتخاذ قرارات التطوير الميداني.
- كما أظهرت دراسة الحالة لمركز القيادة التربوية بجامعة نيوكاسل (NUEL) عدة نقاط يمكن إيجازها فيما يلي:
- *التطور الهيكلي/المرن*: حيث أظهرت النتائج أن المركز امتلك مرونة تنظيمية متوازنة؛ حيث تحول تاريخياً من سياق محلي ("مركز الشمال للقيادة") إلى الاندماج الأكاديمي كـ "مركز القيادة التربوية" ضمن كلية التربية والعلوم اللغوية والتواصل البشري، مما عزز عمقه البحثي وقدرته على ربط برامجه ببحوث علمية مستدامة.
- *الشراكة الوطنية في تصميم الرخص القيادية*: حيث كشفت النتائج عن الدور المحوري للمركز كجهة رائدة في تصميم وتنفيذ "المؤهلات المهنية الوطنية للقيادة" (NPQs) بمستوياتها المتدرجة (الوسطى، العليا، التنفيذية)، وتحولته إلى شريك رسمي لعمليات التقييم والاعتماد مع المعهد الوطني للتعليم (NIoT).
- *التكامل بين القيادة والممارسات التدريسية*: حيث بينت النتائج أن جهود المركز لم تقتصر على التمكين الإداري، بل ابتكر برامج تطبيقية تدمج القيادة بالعملية التعليمية مثل برنامج "التدريس التكيفي" (Adaptive Teaching) لتحسين بيئات الصفوف لغوياً وسلوكياً.
- *البنية التنظيمية القائمة على التخصص*: حيث أظهرت النتائج اعتماد المركز على هيكل تشغيلي مرن ينقسم إلى ثلاث وحدات رئيسية مترابطة: (وحدة البرامج الوطنية والدولية، وحدة الشراكات والتحالفات العلمية، ووحدة الاستشارات والبرامج الخاصة)، مما يضمن حوكمة البرامج وبناء التحالفات واستدامة الموارد.
- *المرونة التشغيلية العابرة للحدود*: إذ أظهرت النتائج قدرة المركز على صياغة "حقائب تدريبية مخصصة" بناءً على دراسات تشخيصية لاحتياجات المدارس الفردية، إلى جانب قيادة مشاريع استشارية وتطويرية دولية عابرة للثقافات في دول متعددة مثل الصين، والهند، وكازاخستان، ورومانيا.



كما يكمن الاستنتاج أن تحويل كليات التربية إلى بيوت خبرة يتطلب دمجًا هيكليًا لمراكز القيادة داخل الأقسام الأكاديمية (مثل اللغات والتربية)، مما يمنح البرامج التدريبية ثقلًا علميًا ويضمن استنادها إلى أدلة تشخيصية مستمرة. كما يمكن الاستنتاج أن تكوين هذه المراكز سيكون بشكل أفضل عندما يتم عبر إشراك عدة أقسام أكاديمية متنوعة قد تسهم في تعزيز وضمان فعاليته وتأثيره على الميدان التربوي. كما يكمن الاستنتاج أن شخصية المركز المستقلة تساهم وبشكل إيجابي في الانتقال من التدريب النمطي إلى الاستشارات التخصصية عبر تنفيذ حقائب تدريبية مرنة تصمم وفقًا للاحتياج الفعلي وحل المشكلات الميدانية لكل مدرسة بدلًا من الاعتماد على البرامج الجاهزة أو المصممة بشكل عام.

التوصيات:

- وفي الختام، يمكن التوصية بما يلي:
- إنشاء مركز للقيادة التربوية في كليات التربية بالجامعات، ويمكن تطبيق ذلك إداريًا عبر تقديم مقترح من كليات التربية ورفع له مجلس الجامعة بحيث يتضمن مقترحات المكان ولوائح العمل والميزانية المطلوبة.
- تصميم وتقديم برامج وحقائب تدريبية مخصصة للقيادات المدرسية والمشرفين التربويين في قطاع التعليم العام، ويمكن تطبيق ذلك إداريًا عبر إطلاق منصة رقمية تشخيصية لتحديد الاحتياجات التدريبية والفجوات المهارة لدى القادة في الميدان قبل بناء الحقائب، ومن ثم صياغة برامج تدريبية مرنة بديلة للحقائب التقليدية تعتمد على حل المشكلات الحقيقية داخل المدارس.
- عقد الشراكات الاستشارية مع المجموعات التعليمية المقررة مؤخرًا بحيث يكون المركز هو الجهة الاستشارية والذراع التنفيذية لهذه الشراكات في تقديم الخدمات التدريبية والتطويرية.
- بناء شراكات وتحالفات إستراتيجية لربط العمل الأكاديمي بالتطبيق العملي الميداني وتكامل الأدوار الإستراتيجية، ويمكن تطبيق ذلك إداريًا عبر توقيع مذكرات تفاهم رسمية بين كليات التربية ممثلة بمراكز القيادة وإدارات التعليم، والمعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي لتحديد الأدوار، وحوكمة تبادل البيانات والخبرات، وضمان توافق برامج المركز مع برنامج تنمية القدرات البشرية ورؤية 2030.
- ابتكار أدوات تقييمية حديثة ونماذج محاكاة متطورة لقياس كفاءة القادة التربويين ويمكن تطبيق ذلك إداريًا عبر تأسيس مختبر تقييم رقمي بالمركز يعتمد على "نماذج المحاكاة والسيناريوهات القيادية المعقدة" وملفات الإنجاز المهني المعتمدة على أدلة واقعية، وربط اجتياز هذه التقييمات كشرط أساسي مسبق لمنح أو تجديد الرخص المهنية القيادية بوزارة التعليم أو ترشيح القيادات المدرسية.
- تفعيل دور البحوث والدراسات العلمية المستندة للبيئة المحلية كمرجعية لصناعة القرار الإداري والتربوي، ويمكن تطبيق ذلك إداريًا عبر تخصيص المركز لقسم يعني بـ "البحوث الإجرائية والدراسات التشخيصية للبيئة المحلية"، وتحويل نتائج رسائل الماجستير والدكتوراه بالكلية إلى أدلة إجرائية وتوصيات مبسطة تُرفع لصناع القرار في الوزارة وإدارات التعليم لحل مشكلات الميدان.
- بناء إطار إداري منظم لدعم المعلمين الجدد والخريجين في سنواتهم الأولى لردم الفجوة بين النظرية والتطبيق، ويمكن تطبيق ذلك إداريًا عبر إطلاق مبادرة "الإقامة المهنية للمعلم المستجد" تحت إشراف المركز، يتم من خلالها



تخصيص مشرفين وخبراء قياديين لمرافقة المعلمين الجدد ميدانيًا في العامين الأول والثاني، لتقديم التوجيه والدعم المهني المباشر.

- تقديم برامج دعم وجلسات استشارية إدارية وفنية متخصصة للمدارس التي تواجه تحديات ميدانية، ويمكن تطبيق ذلك إجرائيًا عبر إرسال "فرق الدعم السريع" والعيادات الاستشارية المتنقلة من المركز لزيارة المدارس ذات الأداء المنخفض وفقًا لنتائج التقييم المدرسي الدوري، وعمل دراسة حالة لها، وتقديم خطط علاجية مخصصة ومتابعة تنفيذها حتى يتحسن أداؤها المؤسسي.

المراجع:

- رعد، ن. وحسين، م. (2025). دور مراكز الأبحاث في صياغة إستراتيجيات الولايات المتحدة الأمريكية: مؤسسة بروكينغز انموذجًا. *مجلة العلوم السياسية*، (69)، 209-234.
- رانجة، ز. (18-19 أغسطس 2015). دور مؤسسات البحث العلمي ومراكز الفكر (*Think Tanks*) في ترشيد السياسات العامة في الدول العربية [ورقة مقدمة]. المؤتمر الدولي التاسع: ترقية البحث العلمي، (ص ص. 19-35). مركز جيل البحث العلمي، الجزائر.
- الميزر، ه. (2017). مراكز البحوث في المملكة العربية السعودية "الواقع والمأمول" دراسة نظرية. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*. (3) 81-90.

References

- Ra'd, N., & Husayn, M. (2025). Dawr marākiz al-abhāth fi shiyāghat istirātijīyyāt al-Wilāyāt al-Muttaḥidah al-Amrikiyyah: Mu'assasat Brookings unmuḍhajan [The role of research centers in formulating United States strategies: The Brookings Institution as a case study]. *Majallat al-'Ulūm al-Siyāsīyyah*, (69), 209–234. [in Arabic]
- Al-Mayzar, H. (2017). Marākiz al-buḥūth fi al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Sa'ūdiyyah: "Al-wāqī' wa-al-ma'mūl"—Dirāsah naẓariyyah [Research centers in the Kingdom of Saudi Arabia: Reality and aspirations—A theoretical study]. *Majallat al-'Ādāb wa-al-'Ulūm al-Ijtīmā'iyyah*, (3), 81–90. [in Arabic]
- Ahmad, M. (2008). US think tanks and the politics of expertise: role, value and impact. *The Political Quarterly*, 79(4), 529-555. <https://doi.org/10.1111/j.1467-923X.2008.00964.x>
- Al-Hadhrami, B. S. M., & Al-kindī, S. S. (2025). The Sultanate of Oman's Research Centers: Their Roles in Promoting Decision-Making. *Dirasat: Human and Social Sciences*, 52(3), 6202.
- Al-Maizar, H. A. M. (2017). Research centers in the Kingdom of Saudi Arabia: Reality and aspirations—A theoretical study. *Journal of Arts and Social Sciences*, 8(3), 82–90. [In Arabic].
- Al-Mubarakī, H. M., & Busler, M. (2013). The effect of business incubation in developing countries. *European Journal of Business and Innovation Research*, 1(1), 19-25.
- Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in education*, 32(2), 66-71.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., & Orr, M. T. (2009). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*. John Wiley & Sons.
- Earley, P., & Greany, T. (2017). The future of Leadership. School leadership and system reform in the 21st Century, 222-228.
- Friedlaender, D., Burns, D., Darling-Hammond, L., Berk, R., Roc, M., & Zhou, X. (2014). Student-centered schools: Closing the opportunity gap. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Fullan, M. (2007). Leading in a culture of change. John Wiley & Sons.
- Greany, T., & Earley, P. (Eds.). (2021). School leadership and education system reform. Bloomsbury Publishing.



- McGann, J. G. (2016). *The fifth estate: Think tanks, public policy, and governance*. Bloomsbury Publishing USA.
- McGann, J. G. (Ed.). (2018). *Think Tanks and Emerging Power Policy Networks*. Cham: Springer International Publishing.
- Nutley, S. M., Walter, I., & Davies, H. T. (2007). *Using evidence: How research can inform public services*. Bristol, UK: Policy Press.
- Raad, N. J., & Hussein, M. K. (2025). The role of research centers in formulating United States strategies: The Brookings Institution as a model. *Journal of Political Science*, (69), 209–234. [In Arabic].
- Roberts, B., Burnett, S. H., & Weidenbaum, M. (1993). Think tanks in a new world. *Washington Quarterly*, 16(1), 169-182.
- SCOPE (2025) Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Retrieved by 25/12/2025, from <https://learningpolicyinstitute.org/stanford-center-opportunity-policy-education-resources>
- Stone, D. (2007). Recycling bins, garbage cans or think tanks? Three myths regarding policy analysis institutes. *Public administration*, 85(2), 259-278.
- UCL Center for Educational Leadership. (2025). National Professional Qualifications (NPQs) for school leaders and teachers. Retrieved by 25/12/2025 from <https://www.ucl.ac.uk/>
- University of Richmond. (2026). Educational leadership and teacher licensure programs. School of Professional and Continuing Studies. Retrieved by 25/12/2025 from <https://spcs.richmond.edu/professional-education/areas/teaching-instruction/leadership-education/>
- NUELC(2025) Educational Leadership Centre. Retrieved by 25/12/2025 from: <https://www.ncl.ac.uk/ecls/study-with-us/lifelong-learning/elc/>
- Rānjah, Z. (2015, August 18–19). *Dawr mu'assasāt al-baḥth al-ʿilmī wa-marākiz al-fikr (Think Tanks) fī tarshīd al-siyāsāt al-ʿāmmah fī al-duwal al-ʿArabiyyah* [The role of scientific research institutions and think tanks in rationalizing public policies in Arab countries] [Conference paper]. *The Ninth International Conference: Promoting Scientific Research* (pp. 19–35). Djil Research Center, Algeria. [In Arabic]
- Ranja, Z. (2015, August 18–19). The role of scientific research institutions and think tanks in rationalizing public policies in Arab countries [Conference paper]. In *Proceedings of the Ninth International Conference: Promotion of Scientific Research* (pp. 19–35). Jil Scientific Research Center, Algeria. [In Arabic].

