تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام في ضوء القيادة التعليمية.... دراسة تطبيقية بمحافظة البحر الأحمر

إعـــداد

أ.م.د. محمد صبري الأنصاري
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
المساعد – كلية التربية بقنا

د. رجب أحمد عطا
مدرس التربية المقارنة والإدارة
التعليمية– كلية التربية بالغردقة

جامعة جنوب الوادي

DOI: 10.12816/0054837

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور

المجلدالحادى عشر – العدد الثانى – لسنة 2019

تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام في ضوء القيادة التعليمية: دراسة تطبيقية بمحافظة البحر الأحمر

أ.م.د. محمد صبري الأنصاري

د. رجب أحمد عطا

DOI: 10.12816/0054837

الملخص:

تناول البحث الحالي تطوير أداء مديري التعليم العام بمحافظة البحر الأحمر في ضوء القيادة التعليمية، هدف هذا البحث إلي: التعرف على الأسس النظرية والفكرية للقيادية التعليمية في الأدبيات الإدارية المعاصرة، والكشف عن واقع تطبيق القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمحافظة البحر الأحمر وسبل تفعيلها من وجهة نظر الموجهين والوكلاء والمعلمين ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر المديرين أنفسهم، وكذلك الكشف عن إدراك هذه الفروق بين واقع التطبيق تبعا لموقع المدرسة من السلم التعليمي (ابتدائي، إعدادي، ثانوي)، وتكونت عينة البحث من(١٠٦٨) فردًا شملت (٣٧موجهًا، ١٢٠ وكيلاً، ٣١٨ معلمًا بالمرحلة الابتدائية ، ٢٩٧ معلمًا بالمرحلة الإعدادية، ٢٦٠ معلمًا بالمرحلة الثانوية)، واستخدم البحث المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الموضوع، كما استعان الباحثان بمدخل بحوث الطرائق المركبة (كمًا ونوعًا) في إجراء الدراسة الميدانية، واعتمد الباحثان علي استبيان واقع القيادة التعليمية، ومقابلة مفتوحة مقننة مع بعض مديري مدارس والموجهين والوكلاء والمعلمين بمدارس التعليم العام بمحافظة البحر الأحمر ويوصي البحث بتوفير برامج التنمية المهنية اللازمة لتفعيل وتطوير القيادة التعليمية بكافة أبعادها (تحديد ومشاركة أهداف المدرسة، إدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية، قياس العمليات التعليمية والطلاب، دعم المعلمين وتنميتهم المهنية، خلق بيئة ومناخ للتدريس– التعلم المنظم جيدًا، إدارة وقت التعلم).

الكلمات مفتاحية: تطوير أداء، القيادة التعليمية.

Developing Performence of General education schools' direceors in the light of instructional Leadership "An Applied Study"- At Red Sea Governorate:

Abstract

The present research discussed developing the performance of general education managers at Red Sea Governorate in the light of instructional Leadership, The research aimed at identifying the mental and theoretical principlrsl of of instructional leadership in modern literature, as well as identifying the reality of applying instructional leadership at general education schools in Red Sea and how to activate it from teachers ,deputies and superuisors' points of view, it also aimed to identifying its obstacles form the managers' points of view. It also aimed to uerify these differences between the reality of application and school type (primary, preparatory, secondary), sample were (1068) teacher (73 mentors, 120 depaty, 318 primary stage teachers, 297 teachers in the prep stage teachers and 260 teachers secondary stage teachers), The research utilized the the descriptive design due to subject nature,it also used the quantitative and qualitative designs in the field study,the researchers used instructional leadership reality questionnaire,and an open interview with managers, deputies,and teachers at general education schools in Red Sea.The researche recommends providing professional development programs to develop and activate instructional leadership dimensions (defining and sharing school aims, managing educational programs and processes, assessing instructional processes and students, supporting teachers and their professional development , Creating a teaching teaching climate - Well organized learning, learning time management.

Keywords: performance development, instructional leadership

مقدمة:

في ضوء حركات الإصلاح التربوي في مختلف دول العالم، أصبحت القيادة المدرسية العمود الفقري للنهوض بالعملية التعليمية،على اعتبار أن المؤسسة التعليمية منظمة اجتماعية تتمركز وظيفتها الأساسية في بناء الإنسان من مختلف الجوانب، ومن ثم لم تقتصر أدوار مدير المدرسة على تيسير الأمور الروتينية، وحفظ النظام وضبطه وفقًا للنظريات الإدارية التقليدية، بل تنامت أدواره ليصبح قائدًا تعليميًا – جنبًا إلى جنب مع أدواره الإدارية والاجتماعية– ليقود جوانب وأركان العملية التعليمية وفقًا لمعايير محددة لتحسين نواتج تعلم الطلاب.

ولذا يرى يوسف محمد النصير (٢٠١٧، ٢٧٧) تركيز كثير من الدراسات علي أهمية القيادة المدرسية في معالجة مشكلات التعليم في دول العالم، وخاصةً مع زيادة نسبة استقلال المدارس، والتركيز على النتائج، وتطوير الأعمال، والتواصل مع البيئة المحلية وزيادة الاعتماد على الموارد الذاتية، ومساندة الخدمات، وتغيير سلوك الطلاب وإكسابهم المهارات اللازمة.

ويضيف(Eddi Supriadi & Hj. Abdul Raheem (2015, 123 في هذا الصدد إلى أنه إذا كان المعلمون يعدون محورًا رئيسًا لنجاح المدرسة، فإن قيادة مديري المدارس هي أهم عنصر لتحقيق التميز في المدرسة، فينبغي أن يكون المديرون قادرين على إدارة جميع عناصر المدرسة، وتقسيم وقتهم بشكل جيد في إدارتها، سواء بالنسبة لمهامها الخاصة أو للمدرسة ككل، ولديهم القدرة على تنفيذ أنشطة التعليم والتعلم بكفاءة وفعالية، ولهذا يتمثل الدور الرئيسي لمديري المدارس في توفير القيادة التعليمية للمعلمين، وينبغي أن يكونوا قادرين على إعطاء انطباع جيد لتحفيز المعلمين في أداء واجباتهم بشكل فعال ليصبح أدائهم أفضل.

وقد أدى التركيز على تحسين نتائج الطلاب إلى زيادة الاهتمام بدور القيادة المدرسية في تعزيز البرامج التعليمية الفعالة وتطوير القدرات التعليمية للمدارس، وبدأ الباحثون إعطاء المزيد من الاهتمام للمعلمين وممارسات القيادة

المدرسية في توليد التعلم البارع، وهنا برزت مسألة التأكيد على أن كل مدرسة يجب أن تحسن ممارساتها القيادية بما يتماشى مع ممارسات القيادة الفعالة، ولذلك، أصبح من الضروري مساعدة المدارس على تحسين ممارساتها القيادية.

ولذلك بحث عدد كبير من الدراسات عن دور القيادة المدرسية في تحسين التعليم والتعلم، وخلصت إلى أن القيادة في المؤسسات المعقدة مثل: المدارس لا تنفذ من قبل فرد واحد، وهذا يتطلب ضرورة توزيع المهام القيادية في جميع أنحاء المنظمة، وسلط هذا النهج الضوء على جانبين هامين من جوانب القيادة المدرسية، هما: أولا، بعد أدوارهم الإدارية، حيث أصبح قادة المدارس مسؤولين أيضا عن جودة التعليم المقدم في مدارسهم؛ ثانيا، لا تركز القيادة على أفعال القادة الرسميين فقط داخل المدارس، بل العمل الذي يؤديه القادة الرسميون وغير الرسميين، ونتيجة للبحث عن ممارسات القيادة الأكثر فعالية، بدأت في الظهور ممارسات قيادية معينة مفيدة لتحسين التعلم لجميع الطلاب، وهي القيادة التعليمية Instructional Leadership. (Lee, Hallinger & Walker, 2012,666; Gedik & Bellibas, 2015,102)

وشهدت السنوات الخمسون الماضية الظهور التدريجي للقيادة التعليمية كأحد الأدوار الأساسية لمديري المدارس في أجزاء مختلفة من العالم، ومع ذلك لا تزال هناك مجتمعات لم يخترق فيها هذا الدور الرسمي الذي حددته المدرسة (Bellibas, Bulut, Hallinger & Wang, 2016,116; Bush, 2013,s7; Fromm, Hallinger, Volante,& Wang, 2017,420; Hallinger and Wang, 2015) ، فقد كان مديرو المدارس قديمًا مديرين إداريين على نحو تقليدي، وليسوا قادة تعليميين في المدرسة(Hallinger, 2005,224). وكان لمديري المدارس أدور لا تعد ولا تحصي مثل: بناء وإدارة الموارد، وتدبير ومعالجة العلاقات العامة والمجتمعية، وجمع وتنمية الموارد المالية وإدارة الحافلات والوجبات، وإدارة النظام والانضباط، وإدارة التمويلات المدرسية، وقد كان التغيير الراديكالي الأكثر جذرية الذي دعا إليه المصلحون التربويون هو تحويل الإدارة المدرسية من دور إداري

إلى دور القيادة التعليمية (Loeb, Kalogrides&Horng, 2010,206; Hallinger, 2003,330)

وقد تم إدخال مفهوم القيادة التعليمية نتيجة للبحث في المدارس الفعالة، وأظهر البحث أن للمديرين التنفيذيين تأثيرًا كبيرًا في تشكيل المدارس الناجحة، ومن ثم، فقد تم تحديد الخصائص القيادية للمديرين في هذه المدارس،وعندما تناول الأدب الإداري والتربوي الخصائص القيادية للمديرين في المدارس الفعالة كان مصطلح القيادة التعليمية في الطليعة، حيث يهدف مفهوم القيادة التعليمية إلى تحويل المؤسسةالتعليمية ومحيطها إلى بيئة أكثر إنتاجية (Çelik, 2013, 42).

وقد يرجع ذلك إلى أن التدريس الفعال يتطلب تصورا إداريًا جديدًا ومسئولية جديدة، فبدلا من قضاء وقت مدير المدرسة في المهام البيروقراطية، فإنه سيركز اهتمامه في المشاكل التعليمية والتحديات، وسوف تكون جزءًا لا يتجزأ من التعليم من خلال توجيه المعلمين وتحفيزهم، ففي حين يركز مديرو المدارس التقليدية على الصيانة والإصلاح والإيرادات والعديد من الواجبات الإدارية الأخرى فضلا عن البيروقراطية، يولي قادة التعليم الأولوية القصوى للإنجازات الأكاديمية للطلاب والعملية التعليمية، وفي هذا الصدد، يمكن القول بأن أفضل مدخل للقيادة في المدارس هو مدخل القيادة التعليمية (Kurt, 2012, 137; Sarıkaya&Erdoğan, 2016, 72).

وأوضح Cotton (2003,27) أن مديري المدارس يلعبون دورًا رئيسًا في بدء الأنشطة وفي تسهيل أو المساعدة في المتابعة، ويتوقف نجاح المدرسة علي الدرجة التي يؤدي بها مدير المدرسة هذه المهام، وخلص إلى أن الحصول على نتائج جيدة من إنجاز الطلاب بحاجة إلى تغيير جذري في دور المديرين الذين يركزون على القضايا الإدارية إلى مديرين يركزون على قضايا التعليم، فالقيادة التعليمية هي فعل يتم به التأثير من قبل مدير المدرسة، لإتاحة وتطوير بيئة عمل مثمرة ومفيدة للمعلمين، من أجل توليد ظروف جيدة في تحسين تعلم

الطلاب. كما يرى(2007,37) Mulyasa في نموذج جديد من الإدارة التعليمية، أنه يجب أن يكون المديرون في المدرسة على الأقل قادرين على القيام بدور المربي، والمدير، والإداري والمشرف، والقائد، والمبتكر، والمحفز.

ويضيف(Lemoine,McCormack, and Richardson(2014, 24 أنه بمجرد اختيار وتعيين مدير المدرسة في منصبه كقائد تعليمي، فإن ذلك لن يكون دافعًا له ليكون قائدًا تعليميًا، فمراقبة العمليات المدرسية في المدارس تنطوي على الكثير من الإشراف غير الرسمي، وينشأ التدريس والتعلم الفعال نتيجة للجهود المتواصلة التي يبذلها المهنيون المختصون داخل المدارس، ومن ثم يجب أن يكون للقائد رؤية، ويطور توقعات عالية للطلاب؛ ويطور العلاقات مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع؛ ويكون داعمًا لهم؛ ويمكن المعلمين من التدريس والطلاب من التعلم، ومن ثم، فإنه لتحقيق التحسين التعليمي من خلال التغيير البناء، يجب على مدير المدرسة أن يوفر القيادة في المجالات التي تؤثر تأثيرًا حيويًا على التعليم، ويمكن لمديري المدارس أن يصبحوا قادة تعليميين فعالين، ولكن من ناحية أخرى يجب إزالة القيود في مجالات المناهج الدراسية، والممارسات التعليمية والعلاقات الإنسانية، لأن المدارس التي تعمل دون قائد تعليمي سوف تفقد أهميتها وتكون غير فعالة.

ولهذا يسهم وجود قيادة تعليمية جيدة في توليد دافعية نحو العمل عالية للمعلمين في تطبيق تعلمهم في المدرسة وتحسين التحصيل الدراسي، وتحسين الانضباط المدرسي، وبالتالي تحسين الإنجاز الأكاديمي للطلاب، حيث أشارت نتائج البحث عن قيادة المديرين في أنشطة التدريس، أي أن مديري المدارس الذين لديهم مهارات التدريس في القيادة يمكن أن يحدثوا فرقا في التدريس وتعلم الطلاب(Supriadi&Yusof, 2015, 123- 124).

وفي المقابل، فإن امتلاك القيادة التعليمية من قبل مديري المدارس ليس بالعملية السهلة، فقد صنفت دراسة (2013) Mason عددًا من التحديات التي

تواجه القيادة التعليمية في خمسة محاور هي: الرؤية/المهمة؛ وتدريس وتخطيط الوقت، وإدارة الفصل الدراسي؛ ونجاح الطالب/ التقدم؛ والجو الإيجابي، وهذا يتطلب مزيد من الاهتمام والتطوير المهني في هذا المجال، فقد تبين أن التعامل مع القضايا الناشئة، وضمان مشاركة أصحاب المصلحة، والعمل مع أعضاء مترددين، والقيود المالية، ومتطلبات المساءلة هي أهم التحديات التي تواجه ممارسات القيادة التعليمية، ولذا أوصت بمجموعة من التوصيات هي: تقليل عدد ونطاق متطلبات المساءلة؛ ووضع خطة إستراتيجية شاملة للمدرسة، وتوفير التدريب لضمان فهم الأدوار والمسؤوليات؛ وتأسيس التوجيه والدعم.

ومن ثم، فإن التحول إلى القيادة التعليمية في حاجة إلى مجموعة من المهارات اللازمة لتشكيل رؤية للنجاح الأكاديمي لجميع الطلاب تعتمد على معايير عالية؛ وتهيئة بيئة تعليمية وتعليمية فعالة من أجل الحفاظ على السلامة والروح التعاونية والأسس الأخرى للتفاعل المثمر وتنمية القيادة في الآخرين حتى يضطلع المعلمون بدورهم في تحقيق رؤية المدرسة؛ وتحسين التعليم لتمكين المعلمين من التدريس بأفضل ما لديهم والطلاب للتعلم في أقصى درجاتهم وإدارة العاملين والبيانات والعمليات لتشجيع تحسين المدرسة (The Wallace Foundation, 2012,6). وللمدراء بصفتهم قادة تعليميين، تأثير كبير على الممارسات التعليمية في المدارس وفي النهاية على تحصيل الطلاب، ومن أهم الطرق لضمان الجودة في الفصول الدراسية قدرة مديري المدارس علي التمكن من قيادة المعلمين ومساعدتهم في تطويرهم المهني، حيث إن المعلمين هم منفذي المناهج الدراسية في الفصول الدراسية. لذلك فإن العلاقة بين مديري المدارس والمعلمين ذات أهمية كبيرة في التحول إلي القيادة التعليمية

. (Sedat Gumus & Mete Akcaoglu,2013,291)

ولتحقيق ذلك، يشير نموذج "القيادة من أجل التعلم" إلى دور المدير كقائد إرشادي، ويقترح أن التحسينات في إنجاز الطلاب تتوقف، جزئيًا، على

التحسينات في الفعالية المهنية للمديرين في دعم التدريس والقدرة الأكاديمية للمدرسة، وفي الوقت نفسه، أصبح التدريب التنفيذي أداة شائعة لتنمية المهارات القيادية، ويركز عدد متزايد من المؤلفين والباحثين على تدريب قادة المدارس في المدارس الابتدائية والثانوية، مما يوحي بأن تكون هذه الممارسة أسلوبًا بارزًا لتطوير القيادة التعليمية (Hallinger, 2011,127; Houchens, Stewart & Jennings, 2017,35)، ومن ثم فإن التدريب القوي والتطوير في ممارسات القيادة التعليمية يصبحان ضروريين لدعم قادة المدارس، وهذا يحتاج إلى إعادة تصميم البرامج التدريبية لتشمل تركيزًا أكبر على القيادة التعليمية، مع أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادة التعليمية قبل البدء في هذه التدريبات (Naidoo & Petersen, 2016,2).

ومن ثم، فإن مديري المدارس بحاجة إلى معرفة وقيادة "الأعمال الأساسية" في المدارس، والتنفيذ المثّمر للمنهج، بما في ذلك أنظمة موثوقة لتقييم النتائج التعليمية للمتعلمين وممارسات المعلمين الفعالة، فهناك اتفاق نسبي في الأدبيات القيادية والإدارية يتطلب برامج التطوير المهني لضمان أن مديري المدارس مناسبين لغرض القيادة التعليمية، وما هو واضح هو أن مديري المدارس الذين تأسس تدريبهم في النماذج الإدارية، غالبًا ما يكافحون للحصول على المعرفة والمهارات التي يحتاجون إليها لتنفيذ وظائفهم كرؤساء مدارس وقادة لتقديم المناهج، فمديري المدارس بحاجة إلى إعلام الموظفين حول توقعات الأداء، بما في ذلك نتائج المتعلمين ومن ثم دعمهم في العملية التعليمية، وهذا يعني أن على المديرين أن يكونوا على دراية جيدة بالمنهج وطرق التدريس والتقييم، والبحوث الجديدة حول التعلم وما إلى ذلك(Naidoo & Petersen, 2016,3)، ولهذا فالتدريب حول القيادة التعليمية وتوفير الإمكانات والمهارات اللازمة يساعد المديرين في وصولهم إلى ممارسات القيادة المدرسية الناجحة المناسبة للقرن الحادي والعشرين، والمتمثلة في نمط القيادة التعليمية (Smith& Addison, 2013,136).

وبناء على ما سبق، يتضح أهمية القيادة التعليمية من ناحية، وأهمية توافر متطلباتها ومهاراتها من ناحية أخرى لتفعيل العملية التعليمية وتحقيق نتائج التعلم المرجوة، وهنا جاء البحث الحالي للتعرف على واقع أداء مديري مدارس التعليم العام بمحافظة البحر الأحمر في ضوء القيادة التعليمية، لوضع مجموعة من التوصيات لتطوير أداء هؤلاء المديرين في ضوء القيادة التعليمية.

مشكلة البحث:

أشارت الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم قبل الجامعي ٢٠١٤– ٢٠٣٠ أن المناهج الدراسية تعاني من الجمود عن مسايرة الاتجاهات الحديثة وارتباطها بمجتمع التعلم، واقتصاد المعرفة، حيث لا تتيح للطالب فرصا كافية للابتكار والإبداع والتفكير الناقد أو تبنى بداخله القدرة على المبادرة الفردية، واحترامها، والتنافس الشريف والعمل في فريق إضافة إلى وجود القصور في البرامج التدريبية على التعلم الذاتي وتنمية المهارات طبقا لمتغيرات سوق العمل وتحديد المهارات المطلوبة وتوصيف المهن، وكذلك ضعف انتقال أثر تدريب المعلمين إلى القاعات الدراسية، فما زالت طرائق التدريس تستند في معظم الأحيان على مفهوم تقليدي للتدريس، وارتفاع معدلات الرسوب والتسرب والغش في الامتحانات، واستخدام أساليب تقويم تقليدية، وقد أخفقت المدرسة الثانوية العامة في تحقيق أهدافها الأساسية: تهيئة الطالب لدخول سوق العمل، وتهيئتهم لمواصلة التعليم في الجامعة، ولهذا تعاني هذه المدارس من تدنى مستويات الأداء للطالب، وضعف تأهيل المدارس والمعلمين والموجهين لتطبيق التعلم النشط كإستراتيجية لتحسين مستوى جودة العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤).

كما خلصت بعض الدراسات إلى أن هناك عددًا من المشكلات التي تعوق العملية التعليمية بالتعليم العام في مصر، ومنها: القصور في التعليم العام فيما يتعلق بالجودة والإتاحة والأهداف ونظم الامتحانات والتقويم واستخدام التكنولوجيا والربط بسوق العمل، ووجود معوقات لإدارة التغيير بهذه المدارس،

وكذلك عدم وجود معايير موضوعية ومقاييس أداء محددة وعادلة لتقييم أداء العاملين، ونقص فكرة التقويم الذاتي في المدارس، وضعف قدرة المديرين على تطبيق المعايير الموضوعة في تقويم الأداء المؤسسي والتعليمي، وقلة توظيف الموارد الفيزيقية المتاحة بالمدرسة في تطوير العملية التعليمية، والقصور في إشباع حاجات الطلاب التعليمية بما يتناسب مع متغيرات القرن الحادي والعشرين، فلا تستطيع تقديم الخدمات التعليمية التي تشبع حاجاتهم ورغباتهم نتيجة الانفصال بين المدرسة وعملائها من الطلاب، وما زال مفهوم المحاسبية على الأداء غامضًا لدى العاملين على الرغم من وجوده في وثيقة معايير الجودة بالمدارس، وعدم اهتمام المدرسة بنشر ثقافة المساءلة التربوية بين أفرادها أو تطبيقها بنزاهة ودخول الوساطة والمحسوبية في ذلك، وغموض مفهوم الثقافة المدرسية، وافتقاد الأساس الفكري والفلسفي لإدارة المؤسسة، والقصور الواضح في الإبداع الإداري للمديرين، والقصور الواضح في تنمية ريادة الأعمال للطلاب وآليات تنميتها، والقصور الشديد في الإرشاد التربوي والمهني للطلاب وتوافر العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيقه، وأن نوعية الفرص التعليمية المقدمة هي محل تساؤل، وعدم تطابق نوعيتهم مع ما هو متوقع لاحتياجات المجتمع، كما أن تحسين الجودة لم يركز على النطاق الأكاديمي والعلمي، مع وجود مديرين غير مؤهلين لتطبيق الجودة، وعدم ملاءمة الخدمات الأكاديمية والإدارية السائدة لمتطلبات تحسين جودة المدارس، ووجود قصور في دور المدرسة في تنمية وعي طلابها بمتطلبات التنمية المستدامة، ونقص القيادات التربوية والإدارية المؤهلة، وضعف التنمية المهنية للمعلمين لعدم وجود نظام جيد لإدارة الموارد البشرية، وإهمال المعلمين الأساليب التربوية الحديثة التي تنمي مهارات واتجاهات وميول الطلاب، ووجود فجوة بين المستويات المهنية للمعلمين والمستويات التي يجب أن تكون عليها في ضوء المعايير المعتمدة لمراكز التميز الدولية للتنمية المهنية، وافتقاد مديري المدارس القدرة على تقديم أفكار جديدة وعملية لتحسين الأداء

المدرسي، ولا يضعون خططاً أو برامج لتنفيذ هذه الأفكار في العمل، وضعف المشاركة المجتمعية في مجال التعليم، وضعف توافر متطلبات إدارة الأداء بالمدرسة، وغياب مواكبة الثقافة التنظيمية لإدارة الأداء وما تستحدثها من تجديدات، والقصور الشديد في تقديم التغذية الراجعة، وقلة التدريبات وكفاءتها مع غموض الرؤية الإستراتيجية طويلة الأجل للتعليم، وضعف قياس وتقويم الأداء في ضوء معايير واضحة، وسيطرة أساليب التدريس التقليدية المتمركزة حول المادة الدراسية، وافتقار الإدارة المدرسية القدرة على تحقيق أهداف المدرسة، وضعف المناخ الاجتماعي للمدرسة، وانهيار المدرسة الثانوية وهجرة طلابها إلى الدروس الخصوصية وما نتج عنها من تشوهات معرفية وسلوكية لدى طلابها في علاقتهم مع المجتمع على كافة الأصعدة الفكرية والسياسية والجتماعية والأخلاقية

(هانم أحمد حسن، ٢٠١٢؛ أحمد محمد عبد العزيز، ٢٠١٤؛ سمية يوسف نعيم، ٢٠١٤؛ صلاح الدين عبد العزيز غنيم، ٢٠١٤؛ سحر محمد أبو راضي، ٢٠١٥؛ محمد أحمد حسين، ٢٠١٥؛ أميمة حلمي عبد الحميد، ٢٠١٦؛ عزة أحمد الحسيني، ٢٠١٥؛ محمد علي عليوه، ٢٠١٥؛ مها سعد عبد الرحمن، ٢٠١٥؛ يحيى اسماعيل محمود، ٢٠١٥؛ أشواق عبد الجليل معوض، ٢٠١٦؛ عفاف محمد خليل، ٢٠١٦؛ حسام الدين السيد محمد، ٢٠١٦؛ أحمد عبد المعبود أبوزيد، ٢٠١٦؛ نهلة عبد القادر هاشم، وسليمان عبد ربه محمد، ووائل محمود القطان، ٢٠١٦؛ إيمان عبد العزيز مجاهد، ٢٠١٦؛ سهير حسين البيلي، ٢٠١٦).

كما توصلت دراسة رباح رمزي عبد الجليل (٢٠١٨) إلى وجود قصور في الإشراف التربوي داخل المؤسسات التعليمية، واعتماده على الطابع الشكلي، من حيث التوعية المهنية، وحاجة المعلمين إلى بيئة تحفزهم على التطوير المهني من حيث: المحفزات الإثرائية المتمثلة في الروح القيادية لمدير المدرسة، وتوافر المصادر المهنية والتعليمية كماً وكيفاً، والمهام التعليمية المرتبطة بتكليف المعلم بمهام خارج تخصصه، والبيئة المادية التي تشجع على الإبداع، والبنية التحتية، ووعي البيئة الصفية، والملاحظة الصفية من قبل مدير المدرسة، وتحسين مستمر

للمعلمين ضمن إطار المدرسة، والتحسين الوظيفي خارج المدرسة وذلك عن طريق توفير فرص لتنمية خبرات المعلمين مثل: المشاركة في نشاطات الجامعة والمؤسسات التعليمية الأخرى، والتعاون بين المعلم وزملائه، وبين المدرسة والمدارس الأخرى.

بينما أشارت دراسة محمد منصور عبد اللاه (٢٠١٦) إلى ضعف ثقافة التنمية المهنية بين المعلمين وضعف انتشارها في المدارس، ولا يوجد اهتمام بالبحوث الإجرائية، ويفتقر المجتمع المدرسي لممارسات التنمية المهنية مثل تبادل الآراء والزيارات الصفية والنقد الموضوعي والندوات وورش العمل والتعلم من المصادر المتنوعة، وذلك نتيجة للقصور في توفير متطلبات التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة، كما أشارت دراسة أماني عثمان محمد (٢٠١٦) إلى حاجة المديرين التدريبية إلى الوعي بالمهام الفنية والمهنية لتوجيه العملية التعليمية، والإلمام بالمهام الإدارية والتنظيمية، وتخطيط البرامج التربوية لتحقيق سياسة المدرسة، والتقويم والمتابعة للاداء المدرسي بهدف التطوير، وتوطيد العلاقات الإنسانية والاتصالات الجيدة.

وبناءً عليه يتضح، انخفاض مستوى العملية التعليمية بالتعليم العام المصري، مما يترتب عليه تدني مخرجات هذا النوع من التعليم وفقاً للمتغيرات والتحديات العالمية، وحاجة الإدارة المدرسية، وعلى رأسها مدير المدرسة إلى تنمية قدراته في تحسين العملية التعليمية بكافة جوانبها، ومن هنا جاء البحث الحالي للوقوف على واقع القيادة التعليمية لدى مديري مدارس التعليم بمحافظة البحر الأحمر بهدف تطويرها، وبالتالي يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما الأسس النظرية والفكرية للقيادية التعليمية في الأدبيات الإدارية المعاصرة؟

٢- ما واقع أداء مديري مدارس التعليم العام بمحافظة البحر الأحمر في ضوء القيادة التعليمية وسبل تفعيلها من وجهة نظر الموجهين والوكلاء والمعلمين، ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر المديرين أنفسهم؟

٣- ما التوصيات والمقترحات لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بمحافظة البحر الأحمر في ضوء القيادة التعليمية؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١-التعرف على الأسس النظرية والفكرية للقيادية التعليمية في الأدبيات الإدارية المعاصرة.

٢-الكشف عن واقع تطبيق القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمحافظة البحر الأحمر وسبل تفعيلها من وجهة نظر الموجهين والوكلاء والمعلمين ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر المديرين أنفسهم، وكذلك الكشف عن إدراك هذه الفروق بين واقع التطبيق تبعا لموقع المدرسة من السلم التعليمي (ابتدائي، إعدادي، ثانوي).

٣-وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بمحافظة البحر الأحمر في ضوء القيادة التعليمية.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من عدة اعتبارات أهمها:

١.حيوية وحداثة موضوع البحث، نظرًا لندرة الدراسات العربية والمصرية في معالجة موضوع القيادة التعليمية في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، على الرغم من أهميتها في تحقيق الأهداف المنوط بها المؤسسات التعليمية، وتركيز الدراسات العربية على توطين الدراسات التي تناولت الإدارة في المؤسسات العامة وإدارة الأعمال داخل المؤسسات التعليمية.

٢.قد يسهم البحث في تقديم إطار نظري عن القيادة التعليمية ومفهومها ومسئولياتها وأهميتها وأبعادها مما يساعد صناع القرار والقائمين على هذه المؤسسات في تطوير الأداء ومخرجات التعليم بوجه عام في ضوئها، حيث تلفت الانتباه إلى البعد الغائب في إدارة المؤسسات التعليمية وهو القيادة التعليمية.

٣.قد يسهم البحث في الاهتمام بالقيادة التعليمية من قبل صناع القرار مما يسهم بطريق غير مباشر في تنمية متغيرات أخرى مرتبطة بالقيادة التعليمية مما يؤدي إلى تحسين التعليم والتعلم.

٤.قد يساعد المسئولين عن البرامج التدريبية والتنموية اللازمة لتطوير أداء قيادات المؤسسات التعليمية في وضع برامج تنموية وتدريبية تركز بصورة أساسية على تنمية القيادة التعليمية.

٥.قد يسهم هذا البحث في إعادة النظر في الاختيار والتدريب والتأهيل والإعداد أثناء الخدمة لمديري مدارس التعليم العام في ضوء مدخل القيادة التعليمية.

٦.قد يسهم في وضع تصور لتنمية الأداء الوظيفي لقيادات جميع المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية –الإعدادية –الثانوية) في ضوء القيادة التعليمية وتوفير كافة المتطلبات اللازمة لذلك.

٧.قد يفيد الباحثين في مجال القيادة والإدارة التعليمية في تناول موضوع ومتغيرات الدراسة في معالجة مجالات أخرى في المؤسسات التعليمية.

٨.يقدم استبيانًا مقننًا على البيئة المصرية قد يستفيد منه مديرو المدارس وصناع القرار وكذلك الباحثين في الوقوف على واقع تطبيق القيادة التعليمية في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، مما يساعد في وضع الحلول المبتكرة لمعالجة المشكلات التعليمية.

حدود البحث:

تمثلت حدود البحث في:

١-حدود موضوعية: اقتصر البحث الحالي على قياس وتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بمحافظة البحر الأحمر في ضوء القيادة التعليمية (تحديد ومشاركة أهداف المدرسة، إدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية، قياس العمليات التعليمية والطلاب، دعم المعلمين وتنميتهم المهنية، خلق بيئة ومناخ للتدريس- التعلم المنظم جيدًا، إدارة وقت التعلم) ومعوقات تطبيقها.

٢-حدود بشرية: اقتصر البحث الحالي في تطبيق الاستبيان على عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة تكونت من (١٠٦٨) فردًا شملت (٧٣ موجهًا، ١٢٠ وكيلاً، ٣١٨ معلمًا بالمرحلة الابتدائية ، ٢٩٧ معلمًا بالمرحلة الإعدادية، ٢٦٠ معلمًا بالمرحلة الثانوية) فى نطاق مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة البحر الأحمر للعام الدراسى ٢٠١٨/٢٠١٩م، واختيروا بالطريقة العشوائية وفقًا لمتغيرات الوظيفة والسلم التعليمي والنوع من إجمالي (٤٢٢٢) فردًا، كما تم تطبيق المقابلة المفتوحة على عينة من مديري المدارس بلغت ٣٠ مديرًا بواقع ١٠ مديرين لكل مرحلة تعليمية للتعرف على معوقات تطبيق القيادة التعليمية من وجهة نظرهم، كما تم تطبيق مقابلة مفتوحة مع عينة بلغت ٣٠ فردًا (٩ موجهين، ٦ وكلاء، و١٥ معلمًا) موزعين بالتساوي بين المراحل التعليمية للتعرف على متطلبات تفعيل القيادة التعليمية لدى مديري المدارس.

٣-حدود مكانية: شملت عينة من مدارس التعليم العام بالإدارات التعليمية بمحافظة البحر الأحمر بمدن (الغردقة- سفاجا- القصير- رأس غارب) لاحتوائها على أكبر عدد من المدارس.

٤-حدود زمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م، خلال الفترة من ٢٥/١- ٢٦/ ٤/ ٢٠١٩م.

منهج البحث وأدواته:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الموضوع، حيث أن هذا المنهج لا يتوقف عند وصف الظاهرة أو المشكلة والعوامل المؤثرة فيها، بل يتعداها إلى تفسير الظاهرة وتحليلها وتطويرها، ويتمثل في جمع البيانات والمعلومات حول متغيرات الدراسة، وتحديد أو صياغة الأدوات المستخدمة في جمع البيانات وتحليل النتائج وتفسيرها، ثم وضع مجموعة من التوصيات المرتبطة بنتائج البحث يمكن الاستفادة منها.

كما استعان الباحثان بمدخل بحوث الطرائق المركبة Mixed methods Research (كَما ونوعًا) في إجراء الدراسة الميدانية، لأنه يعطي دلالة أكبر حول واقعية النتائج وتفسيرها، حيث طبق الباحثان الاستبيان على عينة الدراسة، وبعد الحصول على النتائج وتحليلها تم إجراء مقابلة مفتوحة مع المديرين للتعرف على معوقات تطبيق كل مجال من مجالات القيادة التعليمية، وكذلك تم تطبيق مقابلة مفتوحة مع الموجهين والوكلاء والمعلمين للتعرف على وسائل تنمية وتفعيل القيادة التعليمية لدى مديري المدارس للاستفادة منها في التعرف على أوجه القصور ووضع التوصيات والمقترحات.

وتتمثل أدوات الدراسة في:

١-استبيان واقع القيادة التعليمية لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة البحر الأحمر من وجهة نظر كل من الموجهين والوكلاء والمعلمين.

٢-مقابلة مفتوحة مقننة مع بعض مديري مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة البحر الأحمر حول المشكلات التي تواجه تطبيق القيادة التعليمية من قبل مديري المدارس أنفسهم.

٣-مقابلة مفتوحة مقننة مع بعض الموجهين والوكلاء والمعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة البحر الأحمر حول سبل تنمية وتفعيل تطبيق القيادة التعليمية من قبل مديري المدارس.

مصطلحات الدراسة:

اعتمد الباحثان فى بحثهم علي تعريفين أساسيين، لابد من تعريفها، كى يحدث التوافق بينهم وبين القارئ فى تحديد دلالاتها، وفى ضوء مطالعاتهم للأدب النظرى والدراسات السابقة التربوية، اعتمدا فى تحديد هذين التعريفين على ما جاء مناسبًا لأهداف الدراسة على النحو التالى:

١-القيادة التعليمية: Instructional Leadership

يستخدم مصطلح القيادة التعليمية لوصف دور مدير المدرسة وواجبه في تطوير ونشر أهداف المدرسة، ووضع المعايير المستهدفة، وتنسيق المناهج الدراسية، والإشراف على أداء المعلمين في الفصول الدراسية وتقييمها، وتشجيع الطلاب على الدراسة وتفعيل التطوير المهني للمعلمين والإداريين (Ismail, Don, Husin & Khalid,2018,137)

ويتضمن مصطلح القيادة التعليمية جميع أنشطة القيادة التي تؤثربشكل غيرمباشر على تعلم الطلاب مثل: صياغة أهداف المدرسة، ترجمة أهداف المدرسة، تنسيق المناهج الدراسية، الإشراف وتقييم التعليمات، مراقبة تقدم الطلاب، حماية الوقت التعليمي، توفير الحوافز للمعلمين، توفير حوافز للتعلم، تعزيز التطوير المهني (David, F,2019,3)

ويعرفها البحث إجرائيًا على أنها القيادة المرتبطة بالمسئولية الأساسية لمدارس التعليم العام ومديريها، والمرتبطة بالتعليم والتعلم، وتمثل السلوكيات التي يجب أن يُظهرها مديرو مدارس التعليم العام لبناء مناخ تعليمي موجه ومحفز لتحقيق الفعالية التعليمية، من خلال تحديد ومشاركة أهداف المدرسة، وإدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية، وقياس العمليات التعليمية والطلاب، ودعم

المعلمين وتنميتهم المهنية، وخلق بيئة ومناخ للتدريس- التعلم المنظم جيدًا، وإدارة العمليات التعليمية ووقت التعلم، ويقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها مديرو مدارس التعليم العام (ابتدائي- إعدادي- ثانوي) بمحافظة البحر الأحمر من وجهة نظر الموجهين والوكلاء والمعلمين على الاستبيان المعد لهذا الغرض.

٢-تطوير الأداء: Performance Development

يعرف أحمد حسين اللقانى، وعلي أحمد الجمل (٢٠٠٣، ٢١٢) الأداء بأنه "ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما".

أما بالنسبة للتطوير، في اللغة من الفعل طور، وطور الشيء أي حوله من طور إلى طور أي من حالة إلى حالة (ابن منظور، ١٩٩٤، ٦٢٣)، واصطلاحًا يعرف على أنه التغير المخطط المعتمد على بيانات ومعلومات ودراسات ذات أهداف دقيقة، بغية إحداث تغييرات من أجل الوصول بالمطلوب تغييره إلى أحسن صورة ممكنة، بحيث يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة وفعالية، وبذلك يصبح من الممكن أن تتحقق كل الأهداف المنشودة على أكمل وجه، وبطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والمال مع مراعاة كافة الظروف والإمكانات والملابسات الخاصة بالشيء المطور وكل الأطراف التي لها علاقة به، للبلوغ إلى مرتبة مقارنة بالآخرين(سعيد عيد العنزي، ٢٠١٥، ٥٢٦).

ومن ثم يعرف البحث الحالي تطوير الأداء إجرائيًا بأنه محاولة رفع أو تحسين مستوى أداء مديري مدارس التعليم العام بمحافظة البحر من خلال مدخل القيادة التعليمية، وذلك عبر تقديم مجموعة من التوصيات المعدة لهذا الغرض قائمة على دراسة الواقع والأدبيات الإدارية المعاصرة.

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات العربية والأجنبية وخاصة الأجنبية في تناول القيادة التعليمية، ومن بين هذه الدراسات العربية والأجنبية مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

أولاً: الدراسات العربية

هناك ندرة في الدراسات العربية التي أشارت إلى بعض محاور القيادة التعليمية، ومنها:

١– دراسة باسمة محمد لوكاشه (٢٠١١):

هدفت إلي التعرف علي مستوي ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للقيادة التعليمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية والفعالية الذاتية لدي معلمي هذه المدارس، واقتصرت هذه الدراسة علي عينة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية العامة في الأردن وعددهم (١٢٢٦) معلّما، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي بالاعتماد علي الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات والمعلومات، ومقياس القيادة التعليمية لمدير المدرسة، ومقياس الثقة التنظيمية، ومقياس إحساس المعلم بفعاليته التعليمية الذاتية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوي ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للقيادة التعليمية من وجهة نظر معلمي هذه المدارس بشكل عام كان متوسطًا.

٢–دراسة على محمد الغامدي (٢٠١٣):

هدفت إلى التعرف على درجة جودة أداء القيادة التربوية وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية والمتوسطة بالتطبيق علىمدارس البنين بالمدينة المنورة، والكشف عن الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة تبعا للوظيفة والمستوى التعليمي والخبرة العملية فيمجال التعليم والدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية والتعرف على مقترحات أفراد عينة الدراسة لرفع جودة أداء القيادةالتربوية وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية والمتوسطة للبنين بالمدينة المنورة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي وتكونت عينة الدراسة من (١٤٨) مديرا من

مديريالمدارس الثانوية والمتوسطة بنين، وتوصلت الدراسة إلى أن جودة أداء القيادة التربوية بالمدارسالمتوسطة والثانوية جاءت عالية جدًا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة جودة أداء القيادة التربوية وتنميةالموارد البشرية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والدورات التدريبية.

٣-دراسة حسين باشيوة (٢٠١٤):

هدفت إلى التعرف على ضوابط القيادة الإدارية بصفة عامة في المؤسسات التعليمية والأداء التعليمي للمعلم وفق أسس الجودة الشاملة، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على عينة قدرها (١١٠) معلمًا ومعلمة بمدارس التعليم المتوسط بمدينة خراطة ولاية بجاية، ودلت النتائج على وجود تأثير واضح للقيادة الإدارية الفاعلة في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين، ووجود اختلافات في الممارسات الإدارية لصالح أصحاب الخبرة المهنية، وتأثير التدريب كعامل أساسي لتحسين وتجويد الأداء التعليمي للمعلمين.

٤-دراسة سمية محمد الشديفات (٢٠١٦):

هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق في الأردن، واستخدمت المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (٤٥٠) معلمًا ومعلمة، وتوصلت إلى توافر معايير القيادة التعليمية بدرجة كبيرة، وجاءت على التريب التالي: الاتصال والتواصل، وإدارة الموارد، والتنمية الذاتية، والتخطيط والتقييم، والقيادة المتمركزة حول التعلم، والقيادة والقيم والرؤية، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغيري النوع والخبرة.

٥-دراسة لبنى خلدون العامودي (٢٠١٧):

هدفت إلى التعرف على درجة فاعلية دور القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق من وجهة نظر معلميهم، وأثر متغيرات (النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) على استجابات أفراد العينة، واستخدمت المنهج الوصفي

المسحي، وتكون عينة الدراسة من (٢٤١) مديرًا ومديرة، و(٥٢٤) معلمًا ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى أنه جاءت فاعلية القيادة التعليمية لدى مديري المدارس بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين وجاءت المجالات مرتبة تنازليا: إدارة الموارد، القيادة والقيم والرؤية، التنمية الذاتية، التخطيط والتغيير والتقييم، والقيادة المتمركزة حول التعليم، والاتصال والتواصل، وجميعها جاءت بدرجة متوسطة، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لأثر سنوات الخبرة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لأثر النوع والمؤهل العلمي، بينما جاءت درجة فاعلية دور القيادة التعليمية من وجهة نظر المديرين مرتفعة وجاءت مرتبة ترتيبًا تنازليا وفقًا للآتي: القيادة والقيم والرؤية والاتصال والتواصل، والتخطيط والتغيير والتقييم، والقيادة المتمركزة حول التعلم، وإدارة الموارد، والتنمية الذاتية، وكانت الفروق بالنسبة للنوع لصالح الذكور، ولا توجد فروق ذات دلالة لأثر الخبرة أو المؤهل العلمي.

٦–دراسة أسعد صبحي أبوحسين (٢٠١٨):

هدفت إلى التعرف على أثر القيادة التربوية بالمدارس الأهلية في تنمية الإبداع لدى المعلمين، واستخدمت المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (١٥٠) قائدًا تربويًا و(٣٢٠) معلمًا موزعين على (٥٢) مدرسة أهلية بمدينة الرياض بمراحل التعليم المختلفة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر القيادة المستخدمة في تنمية الإبداع للمعلمين تبعًا لطبيعة العمل وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

٧–دراسة حسن عبد العزيز الداود (٢٠١٨):

هدفت الدراسة إلى تحديد البرامج التدريبية المناسبة لإعداد القادة التربويين وتأهيلهم للاختبارات المهنية التي ينظمها المركز الوطني للقياس، ورفع مستواهم بالميدان التعليمي وأولويات البرامج، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي وطبقت الاستبانة على عينة قدرها (٣٩) مشرفًا بمدينة الرياض، وتوصلت إلى أن أهم

البرامج التي يحتاجها المشرفون هي في مجالات التنظيم البيئي للعمل المدرسي والقيادة المدرسية، وأوصت بدورات في مجال التخطيط الاستراتيجي والتشغيلي والدعم والتطوير والنمو المهني والمشاركة والتواصل والقيم وأنشطة العمل المهنية كمهارة التقويم الذاتي وتحليل نتائج الاختبارات مع تكليفهم بتنفيذ قياس الرضا الوظيفي للعاملين بالمدرسة والطلاب وأولياء الأمور.

ثانياً: الدرسات الأجنبية

ومن بين هذه الدراسات:

١-دراسة Gothard, J. (2015):

كان الهدف من هذه الدراسة المختلطة هو دراسة القدرة القيادية التعليمية لمديري المدارس الثانوية العامة في المناطق الريفية والضواحي والمدارس الحضرية في مقاطعة ويسكونسن المكتظة بالسكان، وتم تطوير نموذج مفاهيمي لدعم القيادة التعليمية والتحسين المستمر للمدرسة، واحتوى النموذج على أربعة مجالات للقيادة وتحسين المدرسة: الرؤية والبنية والدعم والمساءلة، وتكونت العينة من مديري المدارس الثانوية في استبيان صُمم لتحديد قدراتهم القيادية التعليمية ضمن المجالات الأربع وفرق القيادة المتقدمة للمدارس، المؤلفة من قادة المعلمين، لتنفيذ خطط تحسين المدارس، كما شارك ثلاثة مديرين في مقابلة، ووجدت أنه تم إنشاء رؤية قوية من خلال البحث عن مساهمات أصحاب المصلحة التي شملت الطلاب والموظفين، وأبلغ المديرون عن وجود فرق قيادية للمدارس ذات غرض واضح، وتم توفير وقت مشترك للتعاون فيها، وتم تشجيعهم على أن يكونوا قادة بين أقرانهم وكانوا فعالين في قيادة جهود تحسين المدارس، واستثمر المديرون الكثير من الوقت والدعم المالي والإستراتيجيات التي تدعم أهداف تحسين المدارس لموظفيهم، وضمان المساءلة كان هناك التزام بالأهداف والإستراتيجيات والتوقعات المشتركة لتعلم الطلاب، وكانت النتيجة الأقل أهمية من الناحية الإحصائية هي النتائج التي أبلغ عنها مديرو المدارس عند سؤالهم

عما إذا كانوا يراقبون بانتظام الإستراتيجيات التعليمية الموجودة في خطط تحسين المدارس في صفوف المعلمين، ويقترح الباحث أن مديري المدارس يستثمرون الوقت والموارد لتطوير فرق القيادة المدرسية عالية الأداء المؤلفة من قادة المعلمين ومديري المدارس، ويجب تكريس مزيد من القيادة لإنشاء بروتوكولات تهدف إلى توفير تغذية مرتدة منتظمة للمعلمين مع وجود صلة قوية بين إستراتيجيات تحسين المدارس وملاحظات الفصل الرئيسة.

٢-دراسة Ham and Kim (2015):

بحثت هذه الدراسة في تأثير القيادة التعليمية الرئيسة على جهود المعلمين في توظيف إستراتيجيات تعليمية لتعزيز استقلالية الطالب في التعلم، وتم تحليل البيانات متعددة المستويات التمثيلية على المستوى الوطني لـ ٧٨٧٩ معلّما في ٤٧٩ مدرسة متوسطة في أستراليا وماليزيا وكوريا الجنوبية في هذه الدراسة، وفي جميع البلدان الثلاثة التي تم تحليلها، ارتبطت القيادة التعليمية الرئيسة بشكل إيجابي باستخدام المعلمين للتدريس الداعم للحكم الذاتي، واستمر هذا الارتباط المهم حتى عند أخذ مجموعة من المتغيرات الأخرى في الاعتبار في نفس الوقت، وتعطي هذه النتيجة مصداقية للفرضية القائلة بأن المعلمين، الذين يعملون في مدرسة –حيث يُظهِر المدير بشكل فعال قيادة تعليمية أكبر– يميلون أكثر إلى دمج عناصر التعليم من أجل استقلالية المتعلم في ممارساتهم التعليمية.

٣-دراسة Pan and Chen (2015):

هدفت إلى دراسة كيفية تصور القيادة التعليمية، وهي مفهوم مستورد من المنحة الغربية، في السياق التايواني وكيف تتحقق القيادة التعليمية الرئيسة في المدارس، ويتم تحديد مسار تطوير القيادة التعليمية الرئيسة من خلال دراسة الدراسات التجريبية في العقدين الماضيين، واعتمدت الدراسة نهجًا استكشافيًا لمراجعة الأدبيات التجريبية التايوانية حول القيادة التعليمية الرئيسة، وتم تحليل ٨٠ دراسة منهجية وحددت المواضيع المشتركة، وتوصلت النتائج إلى أنه قد تم

تطوير نموذج هجين لتصور القيادة التعليمية في تايوان، وأن أداء المديرين يرتبط أكثر بصورة غير مباشرة بالقيادة التعليمية أكثر من القيادة المباشرة، وتوجد فجوة بين القائد التعليمي المثالي والواقع، كما تشير المقالات التي تمت مراجعتها إلى بذل جهد أقل من جانب مديري المدارس على المعلمين، ومع ذلك، من خلال الترويج الوطني لمجتمع تعلم المعلمين، بالإضافة إلى التعلم التعاوني في السنوات الأخيرة، من المتوقع أن ترتفع سلوكيات القيادة التعليمية الرئيسة من حيث ضمان جودة التعليم والتطوير المهني، ومن المتوقع تطوير نظرية رسمية للقيادة التعليمية حيث يتم تطوير نظريات موضوعية متعددة وتجميع المزيد من البيانات، ولتحقيق النتيجة المرجوة لتسريع المعرفة، يجب تنسيق الجهود البحثية بين العلماء والمؤسسات.

٤-دراسة Kaparou and Bush (2016):

هدفت إلى فحص القيادة التعليمية في المدارس الثانوية المتميزة ضمن سياق تعليمي مركزي (اليونان) وسياق التعليم اللامركزي (إنجلترا)، ونظرًا لأن الغرض من الدراسة استكشافي، فقد تبنى الباحثان منهجًا نوعيًا، حيث استخدما سلسلة من أربع دراسات حالة نوعية بهدف دراسة تأثير القيادة التعليمية على تعلم الطلاب، والنمو المهني للمدرسين وتحسين المدارس باستخدام نموذج التفسير، وتم استخدام المقابلات شبه المنظمة مع مجموعات البيانات (أصحاب المصلحة) المختلفة داخل وخارج المدرسة، ومراقبة ممارسات القيادة والاجتماعات، والتدقيق في وثائق السياسات الكلية والجزئية ذات الصلة لتعزيز التثليث المنهجي والمستجيب، وأظهرت النتائج إدراك أن القيادة التعليمية لا تقتصر على مجال القيادة لمديري المدارس، ويسود شعور بالتبادل والقيادة الموزعة في المدارس، بينما يرتبط تنفيذها حتمًا بقيود النظام، وترتبط النتائج التي توصلت إليها المدارس اليونانية بالتوقعات الرسمية بأن مديري المدارس يعملون كقادة إداريين وليس قادة تعليميين، في حين تشير ثقافة "قيادة المعلمين" التعليمية غير الرسمية إلى احتمال

إعادة النظر في القيادة في مدارس الدولة اليونانية، وعلى النقيض من ذلك، فإن تطبيق اللامركزية في الأنشطة المدرسية يخلق منصة لظهور القيادة المشتركة والموزعة في سياق إنجلترا ، حيث يسهم الفاعلون في المدارس في أدوار القيادة التعليمية المباشرة وغير المباشرة.

٥-دراسة Manaseh, A.(2016)

هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسات القيادة التعليمية التي يشارك فيها مديرو المدارس الثانوية لتعزيز تعليم الفصل وتعلم الطلاب، وخاصة الطريقة التي يديرون بها برنامج التعليم المدرسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على البيانات النوعية الناتجة عن المقابلات والمناقشات والملاحظات، وتكونت العينة من عينة قصدية بلغت ٣٦ فردًا ما بين مديرين وطلاب ومعلمين وماجستير بستة مدارس ثانوية في إيرينجا الحضرية، وتوصلت إلى أن العينة لم يكونوا على دراية بمفهوم القيادة التعليمية، ولم يتم إدارة البرنامج التعليمي بشكل فعال؛ لأن رؤساء الأقسام لم يشاركوا في تنسيق المناهج الدراسية، ولم تتم تغطية المناهج الدراسية في الوقت المحدد، ولم يقم مديرو المدارس بملاحظات الفصل أو المشاركة في مراجعة مواد المناهج الدراسية، وخلصت الدراسة إلى أنه بدون إدارة فعالة للبرنامج التعليمي لصالح تعزيز تعليم المعلمين في الفصل وتعلم الطلاب فإن الجهود المبذولة لتحقيق ذلك سيحكم عليها بالفشل.

٦-دراسة Naidoo and Petersen (2016):

هدفت إلى استكشاف القيادة التعليمية لمديري المدارس الابتدائية ، وتناولت قضية أساسية في أدب تحسين المدرسة تتعلق بقيادة المناهج الدراسية لمديري المدارس، وتجادل الدراسة بأن التدريب والتطوير القوي في ممارسات القيادة التعليمية أصبح ضروريًا لدعم قادة المدارس في هذا الصدد، ورأت في جنوب إفريقيا، استنادًا إلى العديد من التقارير عن نتائج المتعلمين الضعيفة في المدارس، تم التساؤل عما إذا كان لدى مديري المدارس المهارات اللازمة لإدارة

المناهج الدراسية وإدارتها في المدارس، وتم فحص وجهات نظر خمسة من مديري المدارس الذين أكملوا برنامج الشهادة المتقدمة في التعليم: برنامج القيادة والإدارة المدرسية، وتشير النتائج إلى أن جميع مديري المدارس الذين شاركوا في الدراسة ليسوا ملمين تمامًا بأدوارهم ومسؤولياتهم كقادة تعليميين، فهم يفسرون وظائفهم بشكل أساسي على أنها إدارة بحتة وأن يكونوا قادة ومدراء للمدارس، وبالتالي، في حين أن بعض الفهم للقيادة التعليمية كان واضحًا في بعض ردود المديرين، فإن آراء الباحثين هي أن برنامج القيادة والإدارة ، كبرنامج لتطوير القيادة، يحتاج إلى إعادة تصميمه ليشمل تركيزًا أكبر على القيادة التعليمية.

٧-دراسة Rosmaniar and Marzuki (2016):

هدفت الدراسة إلى النظر عن كثب في جوانب القيادة التعليمية، والتعلم التنظيمي وتأثيرهما على جودة المدرسة في تحسين نوعية الخريجين لمدرسة الدولة العليا في منطقة العاصمة جاكرتا، واستخدمت المنهج الوصفي، باستخدام نهج كمي مع الأساليب الوصفية والاستنتاجية، وطبقت أدوات الدراسة على عينة قدرها ١٥٠ معلمًا للحصول على بينات حول القيادة التعليمية ، والتعلم التنظيمي ، ونوعية المدرسة وجودة الخريجين، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة قوية وإيجابية بين القيادة التعليمية لمدير المدرسة وجودة المدرسة وأن نوعية الخريجين والتعلم التنظيمي لديهما علاقات قوية وتأثير إيجابي على جودة المدرسة، كما أن جودة الخريجين لديها علاقة متبادلة مع قيادة تعليمية عالية، واستنتجت أن زيادة جودة المدرسة وجودة الخريجين في المدرسة يمكن أن يتم مع زيادة في القيادة التعليمية وتنظيم التعلم في المدرسة، وبالتالي فإن تحسين القيادة التعليمية والتعلم التنظيمي لهما تأثير إيجابي على تحسين جودة المدرسة وتحقيق جودة الخريجين.

٨-دراسة(2016) Sarıkaya and Erdoğan:

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف العلاقة بين سلوكيات القيادة التعليمية لمديري المدارس الثانوية وتصورات المعلمين حول الالتزام التنظيمي واختبار مدى

توقع سلوكيات القيادة التعليمية للالتزام التنظيمي، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت "استبيان القيادة التربوية لمديري المدارس" الذي وضعه Şişman (١٩٩٧) و"مقياس الالتزام التنظيمي" الذي طوره Balay (٢٠٠٠) على عينة قدرها ٤٤١ مدرسًا تطوعيًا من ٢٨ مدرسة ثانوية في الجانب الأوروبي من اسطنبول تم اختيارها عن طريق طريقة أخذ العينات العشوائية البسيطة، وكشفت نتائج الدراسة أن معظم المديرين يهتمون بسلوكيات القيادة التعليمية وخاصة فيما يخص بعد تحديد الأهداف المدرسية ومشاركتها، وأقل اهتمام بسلوكيات القيادة التعليمية التي يشملها بعد دعم المعلمين وتطويرهم، وتم العثور على علاقة إيجابية ومهمة بين سلوكيات القيادة التعليمية للمديرين والالتزام التنظيمي للمعلمين، وقد وجد أيضًا أن بـُعد "إنشاء بيئة تعليمية منظمة ومناخ بشكل جيد" لسلوكيات القيادة التعليمية يتنبأ بشكل كبير بالالتزامات الفرعية للالتزام التنظيمي.

٩-دراسة Şişman, M (2016):

هدفت الدراسة باستخدام التحليل البعدي إلى اختبار آثار خصائص المعلم على تصورات القيادة التعليمية وبعض المتغيرات التنظيمية، وتم جمع نتائج ٦٧ دراسة مستقلة يمثل عدد عينتها ٣٦٧٥٦ من الفترة ٢٠٠٠- ٢٠١٦، ووفقا لنتائج هذا التحليل الذي تم إجرائه باستخدام نموذج الآثار العشوائية؛ أنه يكون لنوع المهمة ومستوى المدرسة ونوعها تأثير على إدراك القيادة التعليمية، لن يكون للنوع وفرع المعلمين أي تأثير، علاوة على ذلك، اكتشف في هذا التحليل أن القيادة التعليمية لها تأثير متوسطالمستوى على بعض المتغيرات التنظيمية، ووفقًا لنتائج التحليل، تم العثور على المقياس الأكثر موثوقية لقياس القيادة التعليمية في مقياس "سلوكيات القيادة التعليمية لمسئولي المدارس" الذي طوره Şişman، وأوصت الدراسة بأنه بالإشارة إلى التأثير الإيجابي للقيادة التعليمية على

المتغيرات التنظيمية، يجب اتخاذ الاحتياطات اللازمة لجميع أصحاب المصلحة لتبني سلوكيات القيادة التعليمية في تحقيق الأهداف التعليمية.

١٠-دراسة Urick, A. (2016):

هدفت الدراسة إلى مناقشة مجموعة من القضايا تمثلت في أنه أظهرت عقود من البحث حول أساليب القيادة المختلفة أن القيادة التعليمية الفعالة هي درجة التأثير أو التآزر بين المعلمين ومديري المدارس حول الأعمال الأساسية للمدارس والتعليم، في حين أن الأنماط المختلفة، مثل: التحويلية، والتعليمية، والتعليمية التشاركية، تشير إلى مقاييس مماثلة ذات جودة تنظيمية عالية، فإن عدم الاتساق في كيفية تعريف هذه الأنماط ومدى ارتباطها يجعل من غير الواضح كيف يقوم المديرون بتحسين المدارس بشكل منهجي، واستخدمت المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة الاستقصائية للمدارس والموظفين في الفترة ١٩٩٩-٢٠٠٠ ، والتي بلغت ٨٥٢٤ من مديري المدارس في الولايات المتحدة، وتوصلت الدراسة إلى أنه يجب أن يكون لمديري المدارس تأثير كبير مماثل على الموارد والسلامة والمرافق بغض النظر عن درجة القيادة التعليمية المشتركة؛ لأن هذه المهام تلبي احتياجات المدرسة الأساسية، ومع ذلك، يختلف تأثير المدير والمعلم على هذه الموارد عبر مستويات القيادة التعليمية المشتركة أكثر من المهام الموجهة من المدير وهي تسهيل المهمة والإشراف على التعليم وبناء المجتمع.

١١-دراسة Zorlu and Arseven (2016):

هدفت الدراسة إلى تحديد سلوكيات القيادة التعليمية لمديري المدارس الثانوية بناءً على تصورات الإداريين/ المسئولين والمدرسين بالمدارس الثانوية بتركيا، واستخدم المنهج الوصفي، وطبقت استبيان القيادة التعليمية على عينة قدرها (٣٠٩) معلمًا، و(٦٨) إداريًا في ٢٥مدرسة ثانوية في تركيا، ووفقًا لنتائج الدراسة، فإن تصورات المعلمين في جميع الأبعاد لسلوكيات القيادة التعليمية أقل مقارنة بتصورات المسؤولين، وهناك فرق كبير بين تصورات المسئولين عن

مستوى قيادتهم التعليمية وتصورات المعلمين عن القيادة الإدارية للمسئولين، في حين أن تصورات المعلمين للقيادة التعليمية لمديري المدارس لا تختلف من حيث النوع، إلا أنها تظهر تباينًا من حيث مدة الخدمة.

١٢–دراسة Akram, M., Kiran, S. & İlgan, A (2017):

هدفت الدراسة إلى تطوير استبيان القيادة التعليمية، والتحقق من صحته على أساس تصورات رئيس المعلمين لممارسات القيادة التعليمية، واستنادًا إلى مراجعة الأدبيات لأعمال البحث والنماذج المتعلقة بالقيادة التعليمية، تم تطوير استبيان مكون من ٤٠ عنصرًا تم تجميعه في سبعة أبعاد، وتم ضمان صحة محتوى الاستبيان من خلال آراء فريقين من الخبراء والممارسين، وقد أجريت دراسة تجريبية على ٣٠ من رئيسي المعلمين من المدارس الثانوية الريفية والحضرية للحصول على تعليقاتهم على وضوح اللغة والتفاهم والموثوقية، وقدم مستوى ألفا البالغ ٠,٧٥ بناءً على بيانات الاختبار التجريبية دليلًا على صحة الاستبيان، ثم جمع الباحثون بيانات من ١٦٤ من رئيسي المعلمين الرئيسيين تم اختيارهم بشكل ملائم من مقاطعتي أوكارا ولاهور كمدن باكستانية، وكان الاتساق الداخلي العام للبنود الأربعين هو ٠,٩٥ وتراوحت موثوقية ألفا للأبعاد السبعة بين ٠,٧٨ و ٠,٨٧، وأسفرت تحليل العامل الاستكشافي عن سبع نقاط فرعية مثل مزود الموارد التعليمية، والحفاظ على الحضور المرئي، والتطوير المهني للمعلمين، وتعظيم وقت التدريس، ومراقبة تقدم الطالب، وإبداء الرأي في عملية التعليم والتعلم، ومنفذ المنهج، وتم العثور على ارتباطات إيجابية كبيرة بين جميع الأبعاد السبعة للاستبيان، وأظهر الاستبيان تباينًا بين الجنسين والموقع وكبار المعلمين.

١٣–دراسة Cooper, C. (2017):

تمثل الهدف الأساسي من هذه الدراسة في فهم كيفية تصور مديري المدارس في سن مبكرة أدوارهم كقادة في المدارس، وكذلك الممارسات القيادية

التي يستخدمها أربعة مديرين في المدارس الابتدائية / المتوسطة، وكان الهدف الثانوي لهذه الدراسة هو فهم كيفية إعداد مديري المدارس، والتطوير المهني، وغيرها من الأنشطة التي أبلغت مفاهيمهم وممارساتهم، واستخدمت الأساليب النوعية لإجراء المقابلات المتعمقة والزيارات الميدانية وجمع القطع الأثرية لجمع البيانات من مديري المدارس الأربعة، وكشفت نتائج هذه الدراسة أن أدوار المديرين كانت معقدة. وكشفت النتائج كذلك أن مديري المدارس لم يشعروا بأنهم على استعداد للقيام بأدوارهم كقيادة تعليمية. ارتبطت مساهمة كبيرة من هذه الدراسة بفهم مسار مدير المدرسة إلى القيادة التعليمية وكيف تم إعدادها. نظرًا للقيود التي عبر عنها مديرو المدارس، من الضروري للمقاطعات وإدارات التعليم الحكومية وبرامج الإعداد الرئيسة مواصلة استكشاف وتطوير البرامج لتعزيز القيادة التعليمية لمديري المدارس، وأوصت بأن هناك حاجة إلى مزيد من البحث أيضًا في فهم كيفية استخدام مديري المدارس لوقتهم، بما في ذلك بناء قدرات قادة المعلمين وأصحاب المصلحة الآخرين في المدرسة.

١٤-دراسة Gill, L. (2017):

هدفت إلى فهم دور القيادة التعليمية في تطوير مبادئ جديدة، وكيف ينتقل المديرون الجدد إلى دور قيادي تعليمي؟، وباستخدام المقابلة المفتوحة شارك ١٢ مديرا جديدا في الدراسة، كما تمت ملاحظتهم وهم يقومون بتفعيل نشاط القيادة التعليمية، وتوصلت إلى أنه لدى مديري المدارس الجدد مجموعة من الإستراتيجيات التي يستخدمونها في محاولة لتحسين التعليم. يعتمدون على تجاربهم لإبلاغ مبادراتهم القيادية التعليمية، بالاعتماد على الأساليب المألوفة التي حققوا بها النجاح. عدم الاستعداد لبعض جوانب الدور هو مصدر تعارض الأدوار لمديري المدارس الجدد، ويؤثر أصحاب المصلحة المتعددين في المدارس -الطلاب والموظفون وأولياء الأمور ومسئولو المقاطعات- على تصورات مديري المدارس لدورهم المتوقع ويفرضون عليهم التفاوض على المطالب المتنافسة،

وتصورات أصحاب المصالح لدور المدير تعقد جهود تحسين التعليم، وتتعارض رسائل المقاطعة للتركيز على الأمور التعليمية المهمة مع الرسائل على مستوى المدرسة للتركيز على الأمور العاجلة غير التعليمية. يجد المديرون أنفسهم يتلاعبون بالأولويات المتعددة للدور، كما رأت أن مديري المدارس يحتاجون إلى دعم متزايد لتفعيل الدور بفعالية، كما أن التطوير المهني لمعالجة الفجوات في المهارات يعزز الممارسات التعليمية، وهناك مجال للبحث المستمر يتمثل في استكشاف مدى فعالية مديري المدارس في إعادة صياغة المدارس بحيث يكون تحسين التعليم مهمًا وعاجلًا.

١٥-دراسة Harris, Jones,Cheah, Devadason and Adams (2017):

هدفت الدراسة إلى تحديد النتائج المستخلصة من دراسة استكشافية صغيرة النطاق لممارسة القيادة التعليمية للمديرين في المدارس الابتدائية الماليزية، أبعاد ووظائف القيادة التعليمية، التي تم استكشافها بوضوح في هذه الدراسة، هي تلك الموضحة في نموذج هالينجر ومورفي (١٩٨٥)، تعد هذه الدراسة جزءًا من مشروع بحثي دولي مقارن أكبر يهدف إلى تحديد حدود قاعدة المعرفة الحالية حول ممارسة القيادة التعليمية وتطوير فهم أولي قائم على أساس تجريبي لكيفية تصور المديرين ودورهم كدور قادة تعليميون في هونغ كونغ والصين وفيتنام وماليزيا وسنغافورة وتايوان وتايلاند، وباستخدام التصميم البحثي النوعي، وأجريت مقابلات شبه منظمة مع ٣٠ من مديري المدارس الابتدائية في ماليزيا، وشملت العينة مديري المدارس من ١٤ مدرسة حكومية وطنية، وتسعة مديرين من المدارس الصينية وسبعة مديرين من مدارس التاميل، وأظهرت النتائج أن المديرين الماليزيين، الذين تمت مقابلتهم، فهموا ويمكنهم وصف مسؤولياتهم المتعلقة بتحسين الممارسات التعليمية، وعلى وجه الخصوص تحدثوا عن إشراف المعلمين وحددوا الطرق المختلفة التي يراقبون بها بنشاط جودة التعليم والتعلم في

مدارسهم، وكشفت هذه البيانات أن بعض الواجبات والأنشطة المرتبطة بكونها رئيسًا في ماليزيا تتوافق بشكل خاص مع ممارسات القيادة التعليمية، على وجه الخصوص، كان إشراف التعليم والتعلم إلى جانب التعلم المهني الرائد ممثلة بقوة في البيانات.

١٦-دراسة Larkin, C. (2017):

تناولت هذه الدراسة دور ومسؤوليات نواب مديري المدارس الثانوية في منطقة مدرسة حضرية واحدة كبيرة، لغرض استكشاف العوامل التي تؤثر على قدرات نواب مديري المدارس على المشاركة في واجبات القيادة التعليمية في مواقعهم المدرسية، باستخدام التقليد النوعي للظواهر، أجرى الباحث مقابلات مع ١٦ مشاركًا لاستكشاف أدوار ومسؤوليات القيادة التنفيذية والتعليمية لكبار مديري المدارس الثانوية في منطقة مدرسة حضرية واحدة كبيرة، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن نواب مديري المدارس الثانوية في هذه المقاطعة أمضوا وقتًا أكبر في الاهتمام بمسؤولياتهم القيادية التشغيلية ووقت أقل في الاهتمام بواجباتهم القيادية التعليمية. يبدو أن العوامل التالية تؤثر سلًبا على القدرات القيادية التعليمية لمديري المدارس: الوقت الذي يقضونه في مهام مثل تأديب الطلاب وأداء المهام التشغيلية المختلفة خلال اليوم الدراسي؛ عدم وجود التوجيه من مديرهم؛ عدم وجود تنمية مهنية مستهدفة لتعزيز مهاراتهم القيادية التعليمية؛ ونقص خبرة القيادة الإدارية والتعليمية، كما حددت الدراسة أيضًا العديد من المجالات التي يمكن فيها للمعلمين مثل المناطق التعليمية ومديري المواقع دعم نمو نواب مديري المدارس كقادة تعليميين.

١٧-دراسة Parlar and Cansoy(2017):

وهدفت إلى دراسة العلاقة بين سلوكيات القيادة التعليمية لمديري المدارس والصحة التنظيمية للمدارس، واستخدمت المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال "استبيان سلوكيات القيادة التعليمية لمديري المدارس"و"قائمة الصحة

التنظيمية" بالتطبيق على عينة قدرها (٥٣٨) معلًما بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في حي العمرانية في إسطنبول، وأظهرت النتائج أن مديري المدارس قاموا بسلوكيات القيادة التعليمية في تحديد وتبادل أهداف المدرسة على أعلى مستوى، ومن بين الأبعاد الصحية التنظيمية للمدارس كان ينظر إلى هيكل المبادرة على أعلى مستوى، في حين كان ينظر إلى دعم الموارد والتركيز الأكاديمي في مستويات أقل بالمقارنة مع الأبعاد الأخرى، ووجود علاقات إيجابية وهامة بين الأبعاد الفرعية لسلوكيات القيادة التعليمية والصحة التنظيمية للمدارس، وأوضحت الأبعاد الفرعية للقيادة التعليمية معا ٤٩ ٪ من التباين في الصحة التنظيمية، وكان تحديد أهداف المدرسة ومشاركتها وتشكيل بيئة تعليمية تعلمية منتظمة ومناخ المدرسة الإيجابي من بين سلوكيات القيادة التعليمية ومن العوامل الإيجابية والهامة التي تنبئ بالصحة التنظيمية للمدارس.

١٨–دراسة Boyce and Bowers (2018):

هدفت الدراسة إلى تقديم مراجعة شاملة لمدة ٢٥ عامًا من الأبحاث القيادية التعليمية الكمية، حتى عام ٢٠١٣، باستخدام مجموعة بيانات قابلة للتعميم على المستوى الوطني، نظرًا لكون القيادة التعليمية مجالًا نشطًا لأبحاث الإدارة التعليمية على مدار الثلاثين عامًا الماضية، ومع ذلك، كان هناك اختلاف كبير في كيفية تصور القيادة التعليمية مع مرور الوقت، وأجرى الباحثان باستخدام التحليل البعدي مراجعة سردية لـ ١٠٩ دراسة حققت في جانب واحد على الأقل من جوانب القيادة التعليمية باستخدام الدراسة الاستقصائية للمدارس والموظفين التي يديرها المركز الوطني الأمريكي لإحصاءات التعليم، وتوصلت إلى أنه كان هناك أربعة محاور رئيسة لأبحاث القيادة التعليمية: القيادة والتأثير الرئيسي، استقلالية المعلم وتأثيره، وتنمية البالغين، والمناخ المدرسي، والعوامل الثلاثة الأكثر بحثًا في العلاقة بموضوعات القيادة التعليمية هي: رضا المعلم،

التزام المعلم، والاحتفاظ بالمعلم، كما تقدم دليلاً على أن القيادة من أجل التعلم هي التطور المفاهيمي لـ ٢٥ عامًا من أبحاث القيادية التعليمية المتنوعة.

١٩-دراسة Cansoy and Parlar (2018):

هدفت إلى دراسة العلاقة بين سلوكيات القيادة التعليمية لمديري المدارس، والفعالية الذاتية للمعلم، وفعالية المعلم الجماعية، واستخدمت المنهج الوصفي، وكان المشاركون ٤٢٧ مدرسًا يعملون في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الواقعة في منطقة Cekmekoy في إسطنبول، وتم جمع البيانات من خلال"مقياس القيادة التعليمية الفعال" و "مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم" و "مقياس الكفاءة الجماعية"، وكشفت النتائج عن وجود علاقات إيجابية وهامة بين القيادة التعليمية، والفعالية الذاتية للمعلم، وفعالية المعلم الجماعية. بالإضافة إلى ذلك، سلوكيات القيادة التعليمية الفعالة، وتم العثور على تصورات الكفاءة الذاتية للمعلم لتكون تنبؤات إيجابية وهامة من تصورات فعالية المعلم الجماعية.

٢٠-دراسة Hejres, S. (2018):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التأثير المعتدل لأربعة أساليب من القيادة هي: التوجيه، الدعم، المشاركة، والتوجه نحو الإنجاز على القيادة التعليمية ونتائج المعلمين (الرضا الوظيفي، وتوقع الوظيفة، وقبول القائد)، واستخدمت الدراسة الأساليب المختلطة، والمسح النوعي ومجموعة التركيز الكمي لتطوير نموذج يعتمد على البيانات التجريبية، وتكونت العينة من (٥٣٦) مشاركًا ، بمن فيهم المعلمون ومديرو المدارس وكبار القادة في مختلف مستويات المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية في جميع أنحاء مملكة البحرين، وبينت النتائج وجود علاقة مباشرة وإيجابية بين القيادة التعليمية ونتائج المعلم عند الإشراف عليها من خلال أساليب القيادة الأربعة، ووجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين الأنماط الأربعة والعلاقة بين القيادة التعليمية ورضا المعلم الوظيفي وتوقعه

الوظيفي وقبول القائد، وأن هذه الأنماط الأربعة تحول القيادة التعليمية إلى شكل يعزز الدور القيادي في مملكة البحرين الذي تؤثر عليه القيادة التبادلية في توقع الوظيفة، بينما تؤثر قوة الإحالة على قبول القادة.

٢١-دراسة Ismail, Don, Husin and Khalid (2018):

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين القيادة التعليمية لقادة المدارس والكفاءة الوظيفية للمعلمين في المدارس ذات المكانة العالية في الجزء الشمالي من شبه جزيرة ماليزيا، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتم إجراء الاستطلاع على ٢٢٥ مدرسًا من ١٢ مدرسة ثانوية وابتدائية، وتم اعتماد استبيان مقياس تقييم الإدارة التعليمية الرئيسي لـ Hallinger and Murphy (١٩٨٥)، وتم استخدام وحدة التقييم المتكاملة لموظفي الخدمات التعليمية (٢٠١٤) للحصول على البيانات، ووجدت الدراسة أن مستوى القيادة التعليمية لدى القادة مرتفع (M = 3.94، SD = .55) ومستوى الكفاءة الوظيفية للمعلمين مرتفع للغاية (M = 4.23، SD = .41)، وهناك علاقة قوية جدًا بين القيادة التعليمية لقادة المدارس والكفاءة الوظيفية للمعلمين (r = .956، p = .000). ووجود علاقة قوية في المتوسط (r = .397، p = .000) بين القيادة التعليمية لقادة المدارس ومعرفة المعلمين؛ وإيجابية مع وجود علاقة ضعيفة ولكنها مهمة (r = .345، p = .000) بين القيادة التعليمية لقادة المدارس ومهارات المعلمين، وتوصي هذه الدراسة بأن يتبنى قادة المدارس القيادة التعليمية في ممارساتهم لتحسين الكفاءة الوظيفية للمعلمين.

٢٢-دراسة Nguyen,Hallinger and Cheng (2018):

هدفت إلى ترجمة وتكييف، والتحقق من صحة أداة القياس المتملة في: مقياس تقييم مدير الإدارة التعليمية- نموذج المعلم لاستخدامها في فيتنام، ووصف أنماط القيادة التعليمية التي تتضح من عينة من مديري المدارس الابتدائية في

المناطق الحضرية والريفية، وفحص ما إذا كان يمكن ربط هذه الأنماط للقيادة التعليمية الرئيسة بواحد أو أكثر من "متغيرات سابقة": حجم المدرسة ، وموقع المدرسة (حضري / ريفي) ، ونوع مدير المدرسة وخبرة التدريس السابقة، والحصول على معلومات من مديري المدارس والمعلمين حول كيفية تعزيز القيادة التعليمية في سياق التعليم الفيتنامي، ولتحقيق ذلك تم استخدام كل من المسح الكمي والأساليب النوعية، وتألفت العينة من ٥٦٩ مدرسًا و ١١٧ مديرًا يعملون في ١١٧ مدرسة ابتدائية تقع في مقاطعة هوشي منه في فيتنام، وتوصلت إلى أن مديري المدارس الابتدائية كانوا يمارسون القيادة التعليمية على مستوى عال بشكل مدهش، وتمشيا مع نتائج البحوث الدولية، أشارت الأدلة المختارة إلى وجود قيادة تعليمية أقوى من مديري المدارس، على الرغم من أن النمط لم يكن قويًا، أي من السوابق الأخرى يدل على وجود علاقة كبيرة مع أنماط القيادة التعليمية الرئيسة، وتم تقديم عدد من التوصيات المتداخلة من قبل المعلمين ومديري المدارس لتعزيز القيادة التعليمية في فيتنام.

٢٣-دراسة (2019) Flimban, R:

هدفت إلى التحقق من تأثير القيادة التعليمية لمديري المدارس الابتدائية على فعالية المعلم الابتدائي في ولاية ميسيسيبي، من خلال وصف أدوار القيادة التربوية وسلوكيات مديري المدارس، والتعرف على آراء المعلمين حول إحساسهم بالفعالية، ودراسة العلاقة بين أدوار القيادة والسلوك، وتحديد تأثير أدوار القيادة التعليمية في فعالية المعلمين، وشملت استبيانان: "مقياس إدارة التقييم التعليمي الرئيسي" و "مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم" تم تطبيقهما على ١٧ مدير مدرسة و١٥١ مدرسًا من ٣١ مدرسة، وأوضحت نتيجة الدراسة أن مديري المدارس والمعلمين لديهم شعور كبير بممارساتهم التعليمية في أدائهم اليومي، واكتشفت علاقة ذات دلالة إحصائية بين أدوار القيادة التعليمية والسلوكيات، مع ذلك، لم يكتشف تأثيرًا ملموسًا للقيادة التعليمية على فعالية المعلم، أوصت بضرورة قيام

مديري المدارس برفع أدوارهم السلوكية في القيادة وزيادة فعالية المعلم، وأن يستخدم المعلمون النتائج في فحص ممارساتهم التعليمية وإيجاد طرق لتطويرها.

٢٤–دراسة Ogbutue, G (2019):

هدفت دراسة الحالة النوعية إلى استكشاف كيف تؤثر ممارسات القيادة التعليمية الرئيسة والثقافة التنظيمية على الالتزام التنظيمي للمعلم كما يراها معلمو المدارس الابتدائية K–3 في منطقة حضرية جنوب غرب الولايات المتحدة، وتم استخدام الأطر المفاهيمية للقيادة التعليمية، والثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي لهذه الدراسة، وكانت الأسئلة البحثية التي وجهت هذه الدراسة هي: كيف كانت ممارسات القيادة التعليمية الرئيسة في تحديد مهمة المدرسة، وإدارة البرامج التعليمية، وتعزيز الالتزام التنظيمي بالمناخ المدرسي الإيجابي للمدرس؟ كيف تؤثر ثقافة المدرسة على الالتزام التنظيمي للمعلم؟ وكان المشاركون ١٣ مدرسًا في المدارس الابتدائية ، كما تم جمع البيانات عبر الملاحظات والمقابلات شبه المنظمة ومجموعة التركيز ومراجعة وثائق اجتماع الموظفين، وتضمن تحليل البيانات المقارنة المستمرة والترميز الهيكلي والتحليل المواضيعي الذي أدى إلى خمسة موضوعات ناشئة، وأسفر التحليل المواضيعي للسؤال البحثي الأول عن أربعة موضوعات: (أ) تحديد رسالة المدرسة ورؤيتها (ب) إدارة البرامج التعليمية (ج) المناخ المدرسي المدروس، و(د) التزام المعلمين والالتزام التنظيمي الشامل، وتم العثور على جميع المواضيع الإيجابية التأثير على الالتزام التنظيمي للمعلم، وأسفر التحليل المواضيعي للسؤال البحثي الثاني عن موضوع واحد: تأثير الثقافة المدرسية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الثقافة المدرسية أثرت على الالتزام التنظيمي للمعلم، وتدعم النتائج كيف تؤثر المفاهيم الأساسية للقيادة التعليمية والثقافة التنظيمية على الالتزام التنظيمي للمعلم.

٢٥–دراسة Özdemir, N. (2019):

هدفت إلى دراسة تأثير سلوكيات مديري المدارس على إنجازات الطلاب في الرياضيات من خلال الممارسات التعليمية للمجتمع المهني والمدرسين في البيئات المحرومة اقتصاديًا في التعليم الثانوي الأدنى، وتم الانتهاء من الدراسة في ٣٦ مدرسة حكومية ثانوية تقع في بلدات التينداكوماماك في مدينة أنقرة بتركيا، وتم استخدام تصميم البحث الكمي على مستويين لإجراء هذه الدراسة. وقد تم تحليل البيانات من خلال عوامل على مستوى المدرسة مثل المجتمع المهني والممارسات التعليمية للمعلمين، وتؤكد نتائج البحوث أن سلوكيات القيادة لدى المديرين لها آثار إيجابية غير مباشرة على إنجازات الطلاب في الرياضيات من خلال دور الوسيط لمدرسي الرياضيات، ويجب على مديري المدارس إدراك وتعزيز وتحسين المسؤولية المشتركة للمعلمين والممارسات المطلوبة لزيادة جودة التعليم وانجاز الطلاب عبر ممارسة سلوكيات القيادة التعليمية.

٢٦-دراسة Zahed-Babelan,Koulaei, Moeinikia and Sharif (2019):

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقات بين القيادة التعليمية للمدير، والثقافة المدرسية، والتمكين النفسي، والخصائص الوظيفية، وكانت طريقة البحث هي نمذجة المعادلة الهيكلية، والتي تم من خلالها استخدام خمس أدوات بحثية (مقياس تقييم الإدارة التعليمية الرئيسة ، ومسح ثقافة المدرسة ، ومسح تشخيص الوظيفة، واستبيان التمكين النفسي، واستبيان إشراك الوظيفة)، وتم اختيار المشاركين (٣١٠ من معلمي المدارس الابتدائية) من خلال طريقة أخذ العينات الطبقية، ولم تظهر النتائج أي آثار مباشرة للقيادة التعليمية للمدير على المشاركة في العمل؛ ومع ذلك، فقد أثبتوا الاعتقاد بأن المدير يمكن أن يكون له تأثير غير مباشر على مشاركة عمل المعلمين من خلال المتغيرات غير المباشرة: الثقافة المدرسية، وتمكين المعلم، والخصائص الوظيفية، كما أوضحت أن النموذج ملائم للبيانات وأن العلاقة بين القيادة التعليمية والمشاركة الوظيفية تم تأسيسها بالكامل

من خلال الثقافة المدرسية، والتمكين، والخصائص الوظيفية للمعلمين، ينصح مديري المدارس بتطبيق نهج القيادة التعليمية، من خلال مساعدة المعلمين في التعاون، وغرس القيادة الجماعية، وتوصيل رؤية مشتركة، يمكن لمديري المدارس المساهمة في تطوير ثقافة مدرسية إيجابية وتشاركية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

-يتضح من العرض السابق أن هناك اهتماًما في الدراسات الأجنبية بنمط القيادة التعليمية، وتفوق الدراسات الأجنبية في تناولها للقيادة التعليمية في مؤسسات التعليم قبل الجامعي عن الدراسات العربية، وأن هناك خلط في مفهوم القيادة التعليمية في الدراسات العربية، فالدراسات العربية ركزت في تناول القيادة في المؤسسات التعليمية – والتي أطلقت عليها القيادة التربوية– على القيادة الإدارية وتوظيفها في المؤسسات التعليمية، واعتبرت القيادة التعليمية جزءًا منها، وإن كان هناك إشارة في بعض منها للقيادة التربوية على أنها القيادة التعليمية، في حين أن القيادة التربوية تعني باللغة الإنجليزية EducationalLeadership، وتعني القيادة التعليمية InstructionalLeadership والتي هي نمط قيادي قائم بذاته له مفاهيميه وأبعاده للتركيز على تنمية وتطوير الجوانب التعليمية، وهو الجزء المفقود في الدراسات العربية، والتي تسعى الدراسات الحالية لسد هذا العجز في التراث العربي حول هذا النمط من القيادة.

-تنوعت الدراسات الأجنبية في معالجتها للقيادة التعليمية، سواء من حيث المنهج (الوصفي، الوصفي الارتباطي، الوصفي المسحي، النوعي والكمي، منهج البحوث المختلط، منهج التحليل البعدي، المنهج التجريبي، دراسة الحالة)، وتنوعت بين دراسة الواقع أو تطويره، كما ربطت القيادة التعليمية بالعديد من المتغيرات الإدارية والتنظيمية، وأفادت جميعها بأهمية القيادة التعليمية في تنمية هذه المتغيرات الإدارية والتنظيمية

(بصورة مباشرة، أو غير مباشرة) بما ينعكس إيجابيًا على الأداء التعليمي وإنجاز الطلاب، ودعت غالبية هذه الدراسات في التركيز على تناول القيادة التعليمية في البحوث التعليمية.

-لم يجد الباحثان في أي من الدراسات العربية والأجنبية تشابه مع موضوع البحث الحالي بكافة أبعاده وحدوده، إلا أن الدراسة الحالية قد استفادت من الدراسات العربية والأجنبية في: صياغة الإطار النظري وتكوين تصور شامل لهذه الدراسة من حيث المفاهيم والمنهج والأدوات والإجراءات، وإجراء الدراسة الحالية من حيث انتهت الدراسات السابقة، وبناء أدوات الدراسة بما يتلاءم مع بيئة الدراسة وتحليلها وتفسيرها وصياغة التوصيات والمقترحات.

أولاً: الاطار النظري

تعد القيادة بوجه عام الداعم الأساسي لأي مؤسسة تعليمية ناجحة، حيث يمكن للمديرين دفع تحسين المدرسة للأمام من خلال القيادة، ولذا تحتل القيادة أهمية بارزة في المؤسسات التعليمية عامة، فيرى البعض أن مديري المدارس من خلال قيادتهم عنصراً أساسياً في تطوير وصيانة أنظمة التعليم والمدارس الناجحة والفعالة (Bush, 2008,s11; Hargreaves & Fink2006,105 ;Bryk ,Sebring, Allenworth, Luppesaus&Easton, 2010,97)، كما يعد المديرون ذوي القيادة المرتفعة جزءًا حيويًا لتحسين التعليم والإدارة الفعالة (Loeb &Horing, 2010,73). وتضيف هند أحمد الصعيدي (٢٠١٥، ٢٥٨- ٢٥٩) أن القيادات المدرسية تقوم من خلال وظائفها ومسئولياتها بقيادة العمل التعليمي والتربوي، فهي الموجه لسلوك ونشاطات الأفراد بالمدرسة نحو تحقيق الأهداف التربوية، وهي بعملها هذا تقوم بالتأثير في كل فرد بالمدرسة، ولذلك فإن دور القيادات المدرسية في العمل التربوي دور فريد من نوعه، فهي التي تحدد المعالم وترسم الطرق وتنير السبل أمام العاملين في الميدان للوصول إلى هدف مشترك في زمن محدد، وهي التي

تضع الوسائل الكفيلة بمراجعة الأعمال ومتابعة النتائج متابعة هادفة، مما يساعد في إعادة النظر في التنظيمات والأنشطة وتعديلها، أو إعادة النظر في أساليب التنفيذ التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف المرسومة للمدرسة، ومن ثم تؤدي دورًا مهمًا وبارزًا في تحقيق أهداف المدرسة.

وهنا يمكن تناول القيادة التعليمية محل الدراسة من حيث التطور التاريخي، والمفهوم، والأهمية، والأدوار الرئيسة، والأبعاد على النحو التالي:

(١) التطور التاريخي للقيادة التعليمية:

لا يمكن تحقيق الإدارة الفعالة لأي منظمة إلا من خلال القيادة الجيدة، لذلك تحتاج المدرسة كمنظمة اجتماعية إلى قيادة سليمة من أجل تحقيق أهدافها، ويرى Duruh (2012,74) أن القيادة هي "عملية التأثير على أنشطة وسلوك فرد أو مجموعة في محاولة لتحقيق الهدف في موقف معين". وعلى العكس من ذلك، تنطوي القيادة على بدء إجراءات أو هياكل جديدة لتحقيق الأهداف الحالية أو بدء أهداف وغايات جديدة للمنظمة".

وبالتالي، فإن القائد إلى جانب كونه عضوًا في المنظمة هو الوصي على المصلحة العامة للمنظمة، ويحدد كلاً من دوره ودور المجموعة، ويضمن أن يتم أدائهما بما يحقق مصلحة المجموعة، وبالتالي، فإن القائد هو الشخص الذي يمتلك المهارات التي تجدها المجموعة ذات قيمة في تحقيق أهدافها، وتحتاج المجموعة إلى إحساس بالاتجاه من أجل تحقيق الهدف المحدد للمجموعة أو من جانبها، وتوفير هذا النوع من الاتجاه هو الوظيفة الرئيسية للقائد (Duruh, 2018,11).

وفي المائة عام الماضية، أنتجت أبحاث العلوم الاجتماعية واستكشفت نظريات تركز على القادة وصنع القرار وسياقاتهم وطبيعة من يقودونهم (De Bevoise, 1984)، وأجرى Robinson, Lloyd, and Rowe (2008) سلسلة من التحليلات لمقارنة آثار أنواع القيادة وكشف أبعاد الأنواع والقيادة التي تنتج

تأثيرات معتدلة إلى قوية على تعلم الطلاب، ونظرت التحليلات في النظريات بما في ذلك القيادة التعليمية، والقيادة التحويلية والنظريات المعاصرة الأخرى، والممارسات الراسخة مثل: تحديد الأهداف وتحديد التوقعات، وتقييم التدريس والمشاركة في تعلم المعلم، وتهيئة بيئة داعمة، ملازمة لنظريات القيادة المعاصرة ، وأشارت النتائج التي توصلوا إليها أن وجهات نظر القيادة والممارسات ذات الصلة تحدث تغييرات كبيرة في تحصيل الطلاب.

وقبل الثمانينات،اعتبر مديرو مديرين للمرافق المدرسية، ومقّيمين للمدرسين، والقائمين برعاية قضايا انضباط الطلاب، ونادرًا ما كان لدى الطلاب تفاعلات مع المدير، فربما يكون الطلاب قد عرفوا اسم المدير، ولكن إذا كانوا يعملون بجد ومسؤولين كطلاب، فإنهم لم يروا المدير كثيرًا، وكان المديرون لا يزالون مديري مرافق المدارس(Du Plessis, 2014,s83).

وبمراجعة التطور التاريخي في محاولة لفهم دور المدير، ظهر مفهوم القيادة التعليمية في مجال التعليم، ويشير تحليل الأدبيات حول القيادة التعليمية إلى أن المصطلح كان قيد الاستخدام على الأقل منذ عشرينيات القرن العشرين، فقد أشار(1920,422) Bobbitt إلى القيادة التعليمية أثناء مناقشة الأخطاء التي يتعرض لها مديرو المدارس الابتدائية ، وذكر أن مديري المدارس غالبا ما يفشلون في تنظيم وتنسيق عمل مبنى المدرسة مع التركيز على المشاكل الروتينية، وبالتالي التخلي عن وظائفهم في القيادة التعليمية، في حين أن Bobbitt (1920) لم يتناول مصطلح القيادة التعليمية، لكن السياق الذي تم استخدامه يشير إلى أن القيادة التعليمية تعني شيئًا أكثر من مجرد الاهتمام بالروتين اليومي للمدرسة، وإيلاء الاهتمام لتنظيم وتنسيق العمل بأكمله داخل المدرسة، وإشارة إلى ذلك ما كتبه (1934,424)Gray عن الحاجة إلى قيادة تعليمية قادرة، وذكر أن "وظيفة القيادة التعليمية هي تحسين التدريس" ويتم إجراؤه من خلال "توفير التوجيه لرجال ونساء يتمتعون بالذكاء والمهنية والذين يشاركون في التدريس.

وتشير مراجعة أدبيات الأربعينيات إلى أن القيادة التعليمية كانت مفهومة كواحدة من وظائف مديري المدارس، ولكن لم يكن هناك نقاش مستفيض لمعنى القيادة التعليمية(Reavis,1947,206)، علاوة على ذلك، في الأربعينيات والخمسينيات من القرن العشرين، لفت بعض الباحثين الانتباه إلى المشكلة التي كانت تميل إلى إهمال مديري المدارس لوظائفهم في القيادة التعليمية (Gould, 1942,70; Smart, 1956,198 ; Tyler, 1953,203)، بينما في الفترة ما بين الخمسينيات والستينيات، زاد عدد الأدبيات المتعلقة بالقيادة التعليمية زيادة كبيرة مقارنة بالعقد السابق، لكن مصطلح القيادة التعليمية لم يتم تصوره بعد، واستمر فهم القيادة التعليمية على أنها واحدة من وظائف وكفاءات المديرين (Young &Dillman, 1960,325)، ومع ذلك ، لم تتم مناقشة مدى ومضمون الوظيفة والكفاءة بالتفصيل، وعلى حد تعبير Briner(1960,321) كانت القيادة التعليمية مصطلحًا غامض وفي الممارسة ، نادرًا ما تجاوزت القيادة التعليمية الإشراف الفني.

وحتى أواخر الستينات لم يجدد الباحثون التربويون نظرتهم إلى القيادة التعليمية

باعتبارها مجرد وظيفة لتحسين التدريس، والتي كانت أساسًا في الإشراف الذي يمارسه مديرو المدارس والمديرون، ولاحظت(Bridges(1967,139 عدم وجود إدراك مفاهيمي للقيادة التعليمية، ولقد كتب أن المعلقين "لم يحددوا بوضوح ما يعنيه مفهوم القيادة التربوية ولم يجعلوا افتراضاتهم واضحة"، وحاول على ما يبدو لتعريف القيادة التعليمية كمفهوم ولم يقترح إلا أنها تمتد إلى ما بعد التقييم والمساعدة والتكامل وتصميم البرنامج التدريبي، ولكنها تتضمن أيضًا دورًا أكثر نشاطًا لمدير المدرسة كخبير تجريبي، وكانت ملاحظاته حول القيادة التعليمية، على الرغم من افتقارها إلى المفاهيم، أصبحت الأساس للبحث عن عمل القيادة التعليمية.

وفي سبعينيات القرن العشرين، لم تتبلور القيادة التعليمية بعد في مفهوم أكثر أو أقل تعريفًا، ومع ذلك واصل باحثو التعليم التأكيد على أهمية القيادة التعليمية، وفي الوقت نفسه، أعطت الأبحاث التي أجريت خلال السبعينيات من القرن الماضي قوة دافعة لظهور أبحاث القيادة التعليمية في الثمانينيات، فعلى وجه التحديد، في السبعينيات من القرن الماضي، تم تخصيص العديد من الدراسات لبحث كيفية التغلب على بعض المدارس لتحديات تحصيل الطلاب والحفاظ على نتائج تعلم إيجابية لجميع الطلاب، وغالًبا ما تركز هذه الأبحاث على المدارس التي يحضرها العديد من الطلاب من ذوي الخلفية الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة، وعلى الرغم من التحديات التي يفرضها الفقر، نجحت العديد من المدارس التي كانت موضوع الدراسات في السبعينيات في النجاح وتم تصنيفها على أنها مدارس فعالة، وواحدة من النتائج المتكررة في الأبحاث الفعالة للمدارس هي أن القيادة كانت مهمة للغاية، وغالًبا ما كان للمدارس الفعالة مديرون كانوا قادة تعليميين، وقد تولوا أدوارًا حازمة من المتخصصين، وتولوا مسؤوليات تحقيق الأهداف التعليمية (Hallinger, 2015,25)، في دراسته للمدارس الفعالة، لخص(1979)Edmonds خصائص مديري المدارس الفعالة، وأصبح ملخصه نقطة انطلاق لتصور القيادة التعليمية فيما بعد.

وخلال الثمانينيات كان هناك تحول في توقعات مديري المدارس، وكان من المتوقع أن يفهم المديرون التحول في النموذج على مدار الثلاثين عامًا الماضية، لكن تحديد هذا التحول كان أمرًا صعبًا(Du Plessis, 2014,s80)، وأصبحت علامات تصور القيادة التعليمية واضحة من الدراسة التي أجراها(1982) Bossert, Dwyer, Rowanand Lee، ومثلت دراستهم مراجعة الأدب، والتي توضح محتوى دور الإدارة التعليمية للمدير، ودفعت الدراسة الباحثين في مجال التعليم إلى دراسة أي نوع من الممارسات والسلوكيات والمواقف القيادية التعليمية المعنية، بالإضافة إلى ذلك، أعادت دراستهم التفكير

في القيادة التعليمية كمفهوم واسع يتضمن الخصائص الشخصية للقادة، وكيف قاموا بتنظيم السياق التنظيمي للمدرسة لتحقيق أفضل نتائج للتحصيل.

وتلقى المديرون الذين كانوا مديرين تدريبًا حيث طُلب منهم أن يصبحوا قادة تعليميين في مدارسهم، ولكن في ذلك الوقت– في الثمانينيات– لم تكن القيادة التعليمية محددة بوضوح، وتم التعبير عن القيادة التعليمية ببساطة كقائد قوي في المدرسة مع التركيز على التعليم، وكان الافتراض هو أن مديري المدارس كانوا يعرفون معنى أن يكونوا قائدًا تعليميًا ويمكنهم مساءلة المعلمين لمعرفة أن التدريس الجيد قد حدث في الفصل الدراسي، وفي منتصف الثمانينات تم تشجيع مديري المدارس على النظر في تنفيذ ٣٠ ممارسة خاصة بخمس فئات رئيسة من المسؤوليات، تضمنت المجالات الخمسة حل مشكلات الطلاب، وإدارة الموارد والمرافق، والتأكد من إتاحة الفرصة للتدريس الجيد للمعلمين، والإشراف على المعلمين كصاحب عمل، والإشراف على تنفيذ التطوير المهني، وقد لا يرى المديرون اختلافًا كبيرًا في أدوارهم بناءً على قائمة الفئات والممارسات هذه، ولم يروا دور القائد التعليمي بشكل مختلف مقارنةً بما قبل الثمانينيات (Daresh& Liu, 1985,185).

وفي التسعينيات من القرن الماضي، بدأ الاهتمام بالقيادة التعليمية، واكتسب الاهتمام منافسة لفكرة القيادة التعليمية، وحاول Bass(1999,18) تعديل مفهوم القيادة التحويلية من عالم الأعمال إلى البيئة التعليمية، وتشير القيادة التحويلية إلى أسلوب القيادة المصمم لتعريف المتابع بالمناطق الواقعة خارج مصلحته الذاتية المباشرة ولحثهم على إجراء التغيير اللازم. ويسعى قادة التحول عادةً إلى اكتساب ثقة ولائهم وإعجابهم بأتباعهم وتحفيزهم على القيام بأكثر مما يتوقعون، وكان أحد التحديات الرئيسة للقائد التحويلي هو التغلب على مقاومة التغيير بين أتباعه وجعلهم دعاة للتغيير، ويتم تحقيق ذلك من خلال العديد من التقنيات والممارسات مثل: الإلهام والتأثير المثالي والنظر الفردي والتحفيز

الفكري(Hartley&Bennington, 2010,25)، وكان الفرق بين القيادة التحويلية والقيادة التعليمية هو أن الأخيرة لا تركز أو تؤكد على الحاجة إلى المشاركة المباشرة لمديري المدارس في التعليم والتعلم(Hallinger, 2015,27)، وفي حين ظ لت القيادة التعليمية موضوعًا مهمًا في بحث التعليم في التسعينيات، إلا أنها تدهورت بشكل تدريجي من خلال مناقشة القيادة التحويلية في التعليم (Hartley & Bennington, 2010,32).

وعلى الرغم من ذلك فقد تحول في التسعينيات التركيز من القيادة التعليمية إلى القيادة التحويلية، إلا أنه مع بداية الألفية الثانية عادت القيادة التعليمية إلى الظهور بقوة فيما يتعلق بتغيير المواقف بين الخبراء وصانعي السياسات، وتنامي الإجماع على أن القيادة الرئيسة لعبت دورًا مهمًا في تحسين المدارس والنجاح، بمعنى آخر، كان هناك إدراك بأن القيادة الفعالة ضرورية لتمكين المدرسة من النجاح، وكان السؤال، إذن، ما هو نوع القيادة اللازمة: القيادة التعليمية أم القيادة التحويلية؟، واستجاب الباحثون للمهمة من خلال إجراء دراسات تجريبية، وإجراء مراجعات الأدب أو الانخراط في التحليل المتعدد لدراسات متعددة، ووجدت العديد من هذه الدراسات أن القيادة التعليمية كانت مؤشرا أقوى على تحسين المدرسة من القيادة التحويلية، ومع ذلك، أعطت هذه النتائج الباحثين التربويين الدافع لتدقيق مفهوم القيادة التعليمية وإعادة تعريفها مرة أخرى(Hallinger, 2005,228).

وإزداد التوجه نحو القيادة التعليمية منذ ذلك الحين، في ظل موجة المساءلة والمعايير، وأصبحت القيادة التعليمية مركز الصدارة في الإعداد والتطوير المهني لمديري المدارس، وتم وضع وتنفيذ معايير الدولة والوطنية في محاولة لتحسين تحصيل الطلاب وسد فجوة التحصيل، مثل هذا التشريع ساهم في إزدهار مسؤوليات مديري المدارس إلى الحد الذي يخشى فيه البعض من أن الوظيفة لم يعد من الممكن أن يقوم بها شخص واحد، فمن الخطأ النظر إلى

مدير المدرسة وحده أساس القيادة التعليمية، عندما تكون القيادة التعليمية هي عمل الجميع، فمن أجل أن يصبح التعلم هو التركيز والقيمة الأساسية لكل عضو، فإن القيادة هي وظيفة مجتمع التعليم بأكمله(Fulmer, 2006,112).

ووفقًا لـ Hallinger (2005,228) فإنه في ذلك الحين، تم تعريف القيادة التعليمية على نطاق واسع إلى حد ما، وأشارت "القيادة التعليمية" إلى القيادة التي تحدد "مهمة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي وتشجيع مناخ تعليمي إيجابي في المدرسة"، وكان تعريف مهمة المدرسة يتألف من صياغة أهداف المدرسة وإيصال الأهداف مع الموظفين، وأن إدارة البرنامج التعليمي يتضمن الإشراف وتقييم التدريس وتنسيق المناهج ومراقبة تقدم الطلاب، وصرح بأن تعزيز مناخ التعليم المدرسي الإيجابي يشمل حماية وقت التدريس، وتشجيع التطوير المهني، والحفاظ على وضوح المدير في الفصول الدراسية والمرافق المدرسية، وتطوير التوقعات والمعايير العالية، وتوفير الامتيازات للمعلمين والتعلم، وقد يلاحظ المرء أن مفهوم القيادة التعليمية قد قطع شوطًا طويلًا من الارتباط في المقام الأول.

وتأسيسًا على ما سبق، يعد دور القائد التعليمي مفهومًا جديدًا نسبيًا ظهر في أوائل ثمانينيات القرن العشرين، وقد تأثر بشكل كبير بالبحث الذي وجد أن المدارس الفعالة عادة ما يكون لها مديرين يشددون على أهمية القيادة في هذا المجال، كما عاد الانتباه إلى هذا النوع من القيادة في التسعينات من خلال مناقشات الإدارة المستندة إلى المدرسة والقيادة الميسرة. ومع ذلك، عادت القيادة التعليمية في الآونة الأخيرة إلى الظهور مع إعطاء أهمية متزايدة للمعايير الأكاديمية والحاجة إلى أن تخضع المدارس للمساءلة(Jenkins, 2009,34).

وخلاصة القول، فقد كتب الكثير عن القيادة التعليمية على مدار العقود السابقة – سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة– وفي البداية ، تسببت في بناء الحيرة بين الممارسين والأكاديميين على حد سواء، وعلى الرغم من أن الخطاب حول القيادة التعليمية بدأ على الأقل في عام ١٩١٠، إلا أنه لم يتم تصوره حتى

الثمانينات، حتى جاءت دراسة Bridges في عام ١٩٦٧، واستخدم مصطلح القيادة التعليمية كمصطلح دون فهم عميق لما يفترض أن يكون عليه، ولفت Bridges الانتباه إلى الافتقار في التصور ووفر الأساس لمزيد من الدراسات، التي اعتقدت أنها تحدد ما تنطوي عليه القيادة التعليمية، وبناءً على عمل Bridges أتاح المجال لتصور القيادة التعليمية في الثمانينيات، وتألفت المفاهيم في وصف الخصائص الشخصية للقادة التربويين والسياقات التنظيمية والتأثير على نتائج المدرسة، وفي تسعينيات القرن الماضي، كان النقاش حول القيادة التعليمية غير واضح إلى حدٍّ ما بفعل أفكار القيادة التحويلية وأبحاثها في مجال التعليم، ويمكن للمرء أن يجادل بأن مجال الإدارة والقيادة (أساتذة القيادة التربوية ومديري المدارس) رفض في البداية فكرة القيادة التعليمية وفكر فيها أكثر كإدخال جديد في قائمة طويلة من أنواع من القيادة مثل القيادة التحويلية، والقيادة التبادلية، والقيادة الموثوقية، وقيادة الجودة، والقيادة الإبداعية، والقيادة المؤسسية، أو كفكرة أو نشاط لم يكن لديهم وقت أو اعتقدوا أنه من الواضح أنها في منطقة اختصاص المعلمين، ومع ذلك، وفقًا لقيادةHallinger عام ١٩٩٥م كان للقيادة التعليمية تأثير أقوى على تحسين المدارس، وبالتالي، فقد ظهر الاهتمام بالقيادة التعليمية مرة أخرى، وفي ذلك الوقت أصبح يُنظر إلى القيادة التعليمية على أنها مفهوم واسع يشمل تعريف القيادة المشتركة، و "مهمة المدرسة أو أهدافها، وإدارة البرنامج التعليمي، وتشجيع مناخ تعليمي إيجابي للمدرسة، ثم توالت التعديلات على هذا المفهوم حتى الوقت الحالي.

(٢) مفهوم القيادة التعليمية:

تمثل القيادة التعليمية إطارًا برز كواحدة من نظريات القيادة التربوية السائدة، وبعض مجالات التركيز الرئيسة هي: توجيه الأهداف، ومواءمة المناهج الدراسية مع أهداف المدرسة ونتائج تعلم الطلاب، وقيادة التطوير المهني، ورصد المراقبة، والحفاظ على الرؤية، وهذا النهج التكاملي ليس عقلانيًا تمامًا ولكنه

يعتمد اعتمادًا كبيرًا على عوامل غير عقلانية وسياقية، بما في ذلك الثقافة المدرسية(Hallinger, 2005,222).

وبوجه عام، تشير جميع تعاريف القيادة التعليمية في المقام الأول إلى خصائص وسمات ومسؤوليات وأساليب وأدوار القائد، ويرى البعض (Murphy, 1990.166; Weber, 1996,254; Blasé & Blasé, 1999,17) أن القيادة التعليمية تتكون من السلوكيات الرئيسة التي تحدد التوقعات العالية والأهداف الواضحة لأداء الطلاب والمعلمين، وترصد تقديم التغذية المرتدة فيما يتعلق بالنواة الأساسية (التدريس والتعلم) للمدارس، وتوفير وتعزيز النمو المهني لجميع الموظفين، والمساعدة في إنشاء وصيانة المناخ المدرسي للأداءات الأكاديمية العليا.

أو هي قدرة المدير على بدء تحسين المدرسة، لخلق مناخ تعليمي موجه، وتحفيز المعلمين والإشراف عليهم بطريقة تمكنهم من ممارسة مهامهم بأكبر قدر ممكن من الفعالية (Van de Grift &Houtveen, 1999,375).

كما عرفت بأنها نوع من القيادة التي اعتُبرت تقليديًا واحدة من وسائل توصيل التوقعات العالية للمعلمين والطلاب، والإشراف على أساليب التدريس والتعلم، ومراقبة التقييم وتقدم الطلاب، وتنسيق مناهج المدرسة، وتشجيع مناخ التعلم، و خلق بيئة عمل داعمة(Marks &Printy, 2003,372)

ويتفق كل من Murphy (1988) و Cotton (2004) في أن القيادة التعليمية هي توجيه المعلمين والتأثير عليهم لتحسين المناهج الدراسية وممارستها، وتساعد على تحسين وتحقيق أهداف المدرسة.

كما حدد Coldren and Spillane (2007,370) القيادة التعليمية كممارسة القيادة التي طورت الممارسات المهنية للمدرسين بطرق من شأنها تحسين تعلم الطلاب، حيث تتطلب القيادة التعليمية من القادة إظهار إحساس قوي بدورهم كقادة لتعليم المعلمين بدلاً من كونهم مجرد ميسرين للمناقشة الجماعية.

أو هي قيادة تعليمية تركز على المسؤولية الأساسية للمدرسة، أي التعليم والتعلم، من خلال تحديد الرؤية والرسالة والأهداف المدرسية وإدارة البرنامج التعليمي وتشجيع مناخ المدرسة(Hoy &Miskel, 2008,55).

وكذلك تشير القيادة التعليمية إلى الاتجاه، والموارد، والدعم المقدم من مديري المدارس للمعلمين والطلاب لتعزيز التعليم والتعلم(Tan, 2012,185).

بينما عرف Şişman (2012, 54) القيادة التعليمية بأنها "سلوكيات يجب أن يُظهرها مدير المدرسة بنفسه والتي يتم الترويج لها بواسطة المدير ليتم تبنيه من قبل الآخرين من أجل تحقيق النتائج المتوقعة في المدرسة".

ويرى(2014,374) Van de Grift أن القيادة التعليمية هي قدرة الفرد على الشروع في تحسين التنظيم لخلق مناخ تعليمي موجه لتحفيز المعلمين والإشراف عليهم بطريقة تمكنهم من ممارسة مهامهم بأكبر قدر ممكن من الفعالية.

ووفقاً لأكيسون وسميث (١٩٨٦)، القيادة التعليمية هي قيادة ترتبط بعملية التدريس حيث يتفاعل المدرسون والطلاب والمناهج الدراسية. والقيادة هي ما "يزيد من قدرة المدرسة على تحسين القدرة التعليمية للمعلمين (Heck&Hallinger, 2014, 658). أو سلوكيات وممارسات القيادة التي تركز على تحصيل الطلاب(Hallinger, 2015,30).

ويضيف Urick (2016,436) أن المديرين كقادة تعليمين يركزون على الأعمال الأساسية والتعليم، ففي الوقت الذي يكون فيه المعلمون خبراء في مجال المحتوى، ينسق المديرون جهود المعلمين وقادة المعلمين لمواءمة بعضهم البعض مع الرسالة المركزية للمدرسة، ويعمل المديرون الذين ينسقون تعاون المعلمين حول المناهج والمعايير والإستراتيجيات والأهداف التعليمية والتقييم وتعلم الطلاب للتأثير الإيجابي في نتائج الطلاب.

ونتيجة لذلك، أصبح الانتقال من مديري المدارس إلى قائد المدرسة قضية مهمة، وفي ضوء ذلك، ظهرت القيادة التعليمية في الصورة كمفهوم جديد للقيادة

فيما يتعلق بمديري المدارس، ومثلت القيادة التعليمية لمديري المدارس المهارات التي يعرضها المديرون مباشرة أو تمكن الآخرين من إظهارها من أجل زيادة مستوى تحصيل الطلاب في المدارس وغيرها من الجوانب المرتبطة بفعالية العملية التعليمية.

(٣) الأدوار الرئيسة للقيادة التعليمية:

قام Hejres, S. (2018,14-15) بتحليل ما يزيد عن ٤٢ دراسة وتقرير خلال الفترة (١٩٨٩- ٢٠١٧) تناولت أدوار القيادة التعليمية، مع تشابه عدد من الدراسات في نفس الأدوار، ويمكن عرض هذه الأدوار من الأقدم للأحدث على النحو التالي:

-القيادة التعليمية هي إجراء يأخذه مدير المدرسة أو يفوضه إلى المعلمين، على سبيل المثال، تشجيع النمو في تعلم الطلاب.

-المساعدة المباشرة للمعلم، وتطوير المجموعة، وتطوير الموظفين، وتطوير المناهج الدراسية، والبحث العملي، وتحفيز الموظفين.

-التركيز على سلوكيات المعلمين أثناء مشاركتهم في الأنشطة التي تؤثر بشكل مباشر على نمو الطلاب.

-تطور القيادات التعليمية بيئة عمل داعمة، وتوضح كيف تنشئ القيادة التعليمية هياكل وإجراءات تنظيمية تدعم عملية التعليم والتعلم.

-يتمثل دور القيادة التعليمية الرئيس في تعزيز الحوار المهني بين المعلمين

-توصيل الرسالة التعليمية للمدرسة، وإدارة المناهج والتدريس، ودعم الإشراف على التدريس، ومراقبة تقدم الطالب، وتعزيز بيئة تعليمية.

-تقديم الاقتراحات التعليمية، إعطاء التغذية المرتدة، ونمذجة التعليم الفعال، وإعطاء المديح الثناء للتدريس الفعال، والتماس الآراء ودعم التعاون وتوفير فرص التطوير المهني للمعلمين.

-جعل لتعليم الطلاب الأولوية، ووضع توقعات عالية للأداء، واستيعاب المحتوى والتعليمات للمعايير، وخلق ثقافة التعلم المستمر للبالغين، واستخدام مصادر متعددة للبيانات لتقييم التعلم.

-مقابلة المعلمين بانتظام لمناقشة عملهم، والتعاون في حل المشكلة، والتفكير في وظائفهم، وتحمل مسؤولية ما يتعلمه الطلاب.

-إشراك التكنولوجيا في التدريس، وعمليات التعلم تحمل آراء أكثر تطوراً في التطوير المهني، وتؤكد على استخدام البيانات لاتخاذ القرار.

-بناء رؤية مشتركة مع المعلمين، وجمع الفرص للحوار المهني والمحادثات بين المعلمين، واستحضار ودعم تعلم المعلم، والنماذج والمشاركة في العمليات التعاونية، ويساعد على طرح الأسئلة، وتشجيع الحوار.

-تتمثل في سلوكيات القيادة المباشرة وغير المباشرة التي تؤثر بشكل كبير على تعليم المعلمين ونتيجة لتعلم الطلاب.

-القيادة التعليمية تدور حول التعاون الديناميكي بين المدير والمعلمين عند تدريس المناهج الدراسية والمساعدة في الأمور التي من شأنها زيادة التعليم والتعلم.

-القيادة التعليمية تدور حول التعاون الديناميكي بين مديري المدارس والمعلمين في الأمور التعليمية والمناهج والتقويم لتحسين جودة التعليم والتعلم. يتفق العلماء على أن القيادة التعليمية تتضمن مديرين يعملون بشكل مكثف ومستمر مع المعلمين لفحص الأدلة على جودة تعليمهم واستخدام هذا الدليل لتحسين أساليب التدريس.

-يمكن للمدير كقيادة تعليمية تقييم التدريس وتوجيه المعلمين وتحسين الإرشادات لتحسين تحصيل الطلاب.

-تحديد الأهداف والتوقعات، والمشاركة في تعلم المعلمين، وتوفير الموارد الإستراتيجية والتخطيط والتنسيق وتقييم التدريس والمناهج.

-تركيز مديري المدارس كقيادات تعليمية على التعلم وتشجيع التعاون واستخدام البيانات لتحسين التعلم وتقديم الدعم.

-تركز القيادة التعليمية على المناهج والتدريس والتعلم، ويعمل مباشرة ويقدم ملاحظات للمعلمين حول أداء الفصل باستخدام وسائل مختلفة، ويعمل المديرون أيضًا على تحديد مهمة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتشجيع بيئة تعليمية مدرسية إيجابية.

-تتعلق القيادة التعليمية أيضًا بالاتصال بالابتكار وتحسين المدارس.

-التنمية المهنية للمعلمين من خلال تطوير فرق تعليمية، وتقديم المزيد من الدعم لنهج جماعي وتعاوني لتحسين الممارسات المهنية.

-بناء توقعات كبيرة للمعلمين والطلاب والتركيز على خلق مناخ خالٍ من الاضطرابات للتعلم وخلق نظام من الأهداف التعليمية الواضحة.

-التركيز على التكنولوجيا والابتكار (أحد الأدوار الرئيسة للقائد الإبداعي والمبتكر هو تحفيز الإبداع والابتكار بين المرؤوسين وتوجيههم عن طريق تحديد الهدف المستهدف بشكل صحيح)، والتركيز على سلوك المعلم وموضوعات التدريس والتعلم، والتركيز على إنجازات الطلاب ودعم التدريس والبيئة التعليمية.

بناء على ما سبق، يتضح تنوع الأدوار والمسؤليات المرتبطة بمدير المدرسة كقائد إبداعي، ويتطلب تعدد الأدوار في القيادة التعليمية إشراك مديري المدارس في مجالات مختلفة، وينصب التركيز على التعليم والتعلم لزيادة تحصيل الطلاب وفعالية المعلمين، فمنذ الثمانينيات، كان هناك تغيير كبير في مسؤوليات المدير كقيادة تعليمية؛ فتُظهر الأدبيات حول القيادة التعليمية بحثًا مستمرًا عن تعريفات القيادة التعليمية في سياقات مختلفة، ومن ثم تركز الأدوار السابقة لمدير المدرسة كقائد تعليمي من خلال تعزيز النمو في تعلم الطلاب، وتحفيز المعلمين مع التركيز على سلوكيات المعلمين، وتطوير بيئة عمل داعمة، والرؤية المشتركة مع

المعلمين، وتقييم التدريس، وتوجيه المعلمين، وتقييم التدريس والمناهج الدراسية، والتواصل مع الابتكار والتكنولوجيا، وتوفير التطوير المهني.

(٤) أهمية القيادة التعليمية:

تتبع أهمية القيادة التعليمة من عدة اعتبارات منها:

-لا ينبغي أن تكون العملية التربوية- التعليمية عملية تقتضي نقل المعلومات المستفادة فحسب، بل يجب أن تكون أيضًا عملية يتم من خلالها توسيع آفاق الأفراد إلى ما هو أبعد من توقعاتهم، ويتم تقديم وجهة نظر تقدمية للطلاب حتى يتمكنوا من المساهمة في تطوير الحضارة وترويج الأفكار الإبداعية والمبتكرة، وخلال مرحلة تنفيذ العملية التعليمية، من المتوقع أن يكون المديرون الذين سيقودون العملية قادة تعليمين فعالين يعتمدون وجهة نظر مبتكرة وخلاقة للنظام التعليمي لتحقيق أهدافه، فإن التعليم الفعال يتطلب تصورا إداريا جديدا ومسئولا فعال، وسيقوم هذا المسئول بإدارة المدرسة من الفصول والممرات ويكون متاحًا عند الحاجة، وعلاوة على ذلك، بدلاً من قضاء وقته في المهام البيروقراطية، سيكون مهتمًا بالمشاكل والتحديات التعليمية وسيكون جزءًا لا غنى عنه في التدريس من خلال توجيه المعلمين وتطوير الشعور بالكفاءة لدى المعلمين وتحفيزهم، فبينما يركز مديرو المدارس التقليدية على الصيانة والإصلاح والإيرادات والعديد من الواجبات الإدارية الأخرى بالإضافة إلى المهام البيروقراطية، يعلق قادة التعليم أعظم أولوية للإنجازات الأكاديمية للطلاب والعملية التعليمية، وفي هذا الصدد، يمكن القول أن أفضل نهج القيادة للمدارس هو نهج القيادة التعليمية (Sarıkaya&Erdoğan, 2016,74).

-ظهرت عدة طرق لدرسة القيادة خلال الخمسين عامًا الماضية، حيث يمثل غياب التدريب، ووصف الوظيفة، وعدم كفاية الوقت لممارسة الأنشطة

التعليمية، وكذلك زيادة عبء العمل الورقي كأسباب رئيسة لتجاهل هذا الدور القيادي التعليمي، مما يؤدي إلى انخفاض مستويات التميز والإنجاز الأكاديمي، فكانت الرؤية لقادة المدارس قديمًا على أنهم يركزون فقط على واجباتهم الإدارية، ومع تطور مدارس الإدارة الذاتية في العديد من البلدان، قد يُنظر إلى هذا التركيز من جانب مديري المدارس حول قضايا الإدارة البحتة على أنه قصور لا يلفت انتباههم إلى قيادة تعلم معلميهم وطلابهم، حيث توجد علاقة قوية بين الدور القيادي التعليمي وجودة التعليم (Bashir & Khali, 2017,177; Flath, 2015,23; Fullan, 2011,25; Rehman, 2011; Iqbal & Iqbal, 2011; Coldren& Spillane 2007,373).

-تم البحث في القيادة التعليمية من حيث التأثير على تحصيل الطلاب (سواء أكان مدير المدرسة مديرًا أم كان مديرًا تعليميًا، فإن للمدير تأثيرًا رئيسًا على تحصيل الطلاب)، واعتبرت القيادة التعليمية من قبل مديري المدارس أساسية في تحسين المدارس وتحقيق الطالب، ونظرًا لأن المدير لديه مثل هذا التأثير على تحصيل الطلاب ولأن وظيفة المدير تتطلب الكثير، فإن التطوير المهني كان ضروريًا لدعم مديري المدارس الموجودين حاليًا، حيث يجب أن يكون لدى المديرين المهارات التي ستقود المعلمين في التعلم المتمحور حول الطالب، وتحديد القوة والضعف في التدريس والتعلم ضمن السياق، وتحدد أولويات الإجراءات لتحسين التعليم والتعلم في سياق المدرسة، والقدرة على نموذج تحسين إستراتيجيات التدريس القائمة على الأدلة (Augustine-Shaw & Liang, 2016,13; Dolph, 2017,367).

-قد حاول الباحثون شرح دور مديري المدارس في دعم تحصيل الطلاب (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008; Walhstrom, Louis, Leithwood& Anderson, 2010)، ولخص Hallinger (2010) هذا البحث

واقترح نموذجًا لفهم طريقة جلب مديري المدارس لقيمهم ومعتقداتهم في سياقات مدرسية محددة لدعم التحسينات في التدريس، ويؤكد هذا النموذج من "القيادة من أجل التعلم" على دور المدير كقائد إرشادي ويقترح أن التحسينات في إنجاز الطلاب تتوقف، جزئيًاعلى التحسينات في الفعالية المهنية للمديرين في دعم التدريس والقدرة الأكاديمية للمدرسة.

-تتطلب أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم من مديري المدارس تحمل المسؤولية المركزية عن القيادة التعليمية، فليس في أدوار المدير ما هو أكثر أهمية من ضمان تحقيق نتائج مدرسية ناجحة من القيادة التعليمية الفعالة، علاوة على ذلك فإن مديري المدارس هم قيادات تعليمية لتلبية متطلبات القرن الحادي والعشرين، ويؤدي مديرو المدارس دورًا أكثر ديناميكية في الإشراف على الروابط القيادية النشطة في التدريس، فالقيادة التعليمية للمديرين الأساسيين في نجاح تحسين المدرسة، ولذا فإن تركيز المدارس الفعالة مع مديري المدارس كقيادات تعليمية أكثر على المناهج الدراسية وجودة التعليم والتعلم وأقل على المهام الإدارية، جعلت القيادة التعليمية نموذجًا مهيمنًا لقادة المدارس (Hejres, S., 2018,284; OECD, 2009).

-التوجهات العالمية نحو القيادة التعليمية بالمؤسسات التعليمية، فقد شهدت المدارس زيادة في المسؤوليات في عصر موجه نحو تحقيق النتائج، وشهدت البحوث في القيادة التعليمية نموا ملحوظا على مدى العقود الثلاثة الماضية، ومن ثم فتكوين بيئات تعليمية عالية الجودة يرتبط بسلوكيات نموذج المديرين، فهم يسهمون في تنمية وتطوير موظفي المدرسة، ويقومون بمراجعة العمليات المدرسية لزيادة الجودة فيما يتعلق بالتعليم، ودعم التعليم والتقييم، والعناية بالإشراف والتخطيط، وإدارة العمليات التعليمية (Williams, 2009,78)، كما يدعمون السلوكيات التي

تشجع على التدريس والتعلم، ففي مختلف البلدان تم تحديد الكفاءات التي تكشف عن سلوكيات القيادة التعليمية في سياق المؤهلات الإدارية، فعلى سبيل المثال، وفقًا لاتحاد تراخيص قادة المدارس بين الولايات في أمريكا يجب على مديري المدارس أن يظهروا رؤية تركز على تعزيز تحصيل الطلاب، كما تعد مهارات القيادة التعليمية ضرورية وتنعكس في المعايير المطبقة في برنامج القيادة التربوية في الولايات المتحدة مثل مجلس السياسة الوطنية للإدارة التعليمية، فظهور المساءلة المستندة إلى المعايير ومطالب مديري المدارس بمسؤولية أداء الطالب قد زاد من الحاجة إلى القيادة التعليمية في المدارس، وأعادت الإصلاحات المدرسية والسياسات الفيدرالية الأخيرة للولايات المتحدة تشكيل دور المدير كقيادة تعليمية وعززت مساءلة المدير عن ضمان جودة التعليم، وكذلك يحدد مكتب المعايير في التعليم في المملكة المتحدة تحسين التعلم والتعليم ، وجعل أعضاء هيئة التدريس أكثر احترافية بين مؤهلات مديري المدارس، علاوة على ذلك ، يُذكر أنه يجب على قادة المدارس الفعالين وضع المعايير الأكاديمية، وتطوير المناهج الدراسية، وخلق مناخ إيجابي للمدرسة، ويمكن القول أن الفكرة وراء تأهيل مديري المدارس في هذه الدول المتقدمة وغيرها هي الهدف من تغيير نوعية التعليم في الاتجاه الإيجابي، فبناءً على سلوكيات القيادة التعليمية لمديري المدارس، يمكن إنشاء بيئات تعليمية جيدة، ويمكن للمدارس تنظيم نفسها بطريقة تساعد على التكيف بشكل أفضل مع بيئاتها(Parlar&Cansoy, 2017,556).

-أدت التحولات في المتطلبات التعليمية إلى تغيير دور المدير، فمدير القرن الحادي والعشرين يجب أن يكون قائدًا تعليميًا، فعلي مدار تاريخ التعليم، عقد المجتمع فكرة مفادها أن الدور الرئيسي لمدير المدرسة هو مساعدة الطلاب على الحصول على النجاح المدرسي، فقد بحثت الأبحاث

السابقة عن إدارة التعليم في إستراتيجيات متعددة يستخدمها مديرو المدارس لزيادة أداء الطلاب، فيتعين على مديري المدارس خلق مهمة ورؤية تعاونية واضحة تركز على التميز الأكاديمي من أجل زيادة تحصيل الطلاب، بالإضافة إلى ذلك، يتمثل تعريف دور المدير وعمله داخل المدرسة في توفير خريطة للمعلومات السياقية التي ينتج عنها المديرون وبرامج الإعداد للمدارس والمناطق التعليمية وبرامج الدعم الرئيسة الأخرى نتائج فعالة، ولذا ركزت الأبحاث الحالية على تصرفات المديرين كقادة تعليميين يؤثرون على النتائج الأكاديمية، فهم عنصر رئيس في النجاح التعليمي في المدرسة، ويؤدون دورًا حاسمًا في تطوير ودعم العمليات الأكاديمية الفعالة في المدارس(Xu & Liu, 2016,122).

-القيادة التعليمية الفعالة التي تسترشد بمفاهيم القيادة المدرسية للتعلم تأتي في المرتبة الثانية بعد تعليم المعلمين كواحد من أكثر العوامل المؤثرة التي تسهم في تعلم الطلاب وتحسين المدرسة (Wieczorek& Lear, 2018,35).

-تم تقديم مفهوم القيادة التعليمية كنتيجة للبحث في المدارس الفعالة، وكشف البحث أنه في تشكيل المدارس الناجحة، مارس المديرون تأثيرات كبيرة؛ وبالتالي، فقد تم تحديد الخصائص القيادية للمديرين في مثل هذه المدارس، وعندما يتم فحص الأدب الخاص بخصائص القيادة لمديري المدارس في المدارس الفعالة، يتبين أن مصطلح القيادة التعليمية في المقدمة، وإن الهدف من مفهوم القيادة التعليمية هو تحويل منظمة تعليمية ومحيطها إلى بيئة أكثر إنتاجية ورغبة (Çelik, 2013, 42).

-أكد البعض على أن دور القائد التعليمي يختلف عن دور مدير المدرسة التقليدي في عدد من الطرق ذات مغزى: في حين أن مدير المدرسة التقليدي يقضي معظم وقته في التعامل مع الواجبات الإدارية بشكل

صارم ، فإن مدير المدرسة في ظل القيادة التعليمية هو القائد التعليمي المكلف بإعادة تعريف دوره ليصبح المعلم الرئيس في مجتمع يسعى لتحقيق التميز في التعليم، وعلى هذا النحو، تصبح مسؤولية مدير المدرسة هي العمل مع المعلمين لإدارة البرنامج التعليمي، ويعرف القادة التعليميون ما يحدث في الفصول الدراسية ويطورون قدرات المعلمين من خلال الاستفادة من نقاط قوتهم وتقليل نقاط ضعفهم، ويتجاوز قادة التعليم الدور التقليدي لمديري المدارس ويقضون وقتًا أطول في التركيز على تطوير المعرفة وتنفيذ المناهج الدراسية ، وكذلك التعليم والتقييم (Manaseh, 2016,37; Jita Spillane &Zuberi, 2009,852).

-قد تبين أن القيادة التعليمية التي تنسق العمل الأساسي للمدارس لها أكبر الأثر على نتائج الطلاب(Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008,672). فالقيادة التعليمية فريدة من نوعها في مجال التعليم، وهي تختلف عن أنواع القيادات الأخرى لأنها مرتبطة بالطلاب والمعلمين والمناهج الدراسية وعمليات التعليم– التعلم(Sahin, 2011,1922).

-بات العمل في المجتمعات ذات التحديات الاجتماعية والاقتصادية، وضعف الإعداد الأولي للمعلمين، والافتقار إلى فرص التطوير المهني المستمرة، والبنية التحتية المدرسية الضعيفة كلها أمور تسهم في ضعف أداء المعلمين، وكذلك فإن غالبية مديري المدارس في ما يسمى "بالمدن" والمدارس الريفية منشغلون للغاية بالتحديات اليومية المتمثلة في مجرد الحفاظ على أداء مدارسهم للوفاء بأدوارهم الإدارية دون الاهتمام بالدور التعليمي، هنا بات من الضروري تغير دور مدير المدرسة لدعم وتطوير المعلمين بشكل مستمر من خلال القيادة التعليمية الفعالة، وذلك نتيجة لما أشارت إليه الأبحاث إلى أن المدارس التي يديرها قائد تعليمي تظهر نتائج أكاديمية أفضل، فهو المنوط به مساعدة المعلمين في تحديد

وتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية المتعلقة بتحسين التعليم المدرسي ، وينبغي عليهم مراقبة تحقيق هذه الأهداف بنجاح ؛ القيام بملاحظات الفصل الدراسي الرسمية وغير الرسمية ؛ عقد مؤتمرات مراقبة لما بعد الصف الدراسي مع المعلمين ، مع التركيز على تحسين التعليم ؛ وتقديم تقييمات نقدية بناءة ، وتقديم توصيات لأهداف النمو الشخصية والمهنية وفقا للاحتياجات الفردية(Seobi& Wood, 2016, 1).

-يشير (2016,1775) i man أن الأبحاث أشارت إلى وجود علاقة وثيقة بين مهارات القيادة التعليمية لمديري المدارس والمخرجات المدرسية، وانجاز الطلاب، وإعادة هيكلة المدارس، ومن ناحية أخرى، فقد وجد أن هذه المهارات القيادية التعليمية لها علاقة إلى حد ما بالعوامل الشخصية والسياقية.

-كما يشير Manaseh(2016,37) إلى اتفاق العلماء والممارسين على أن القيادة التعليمية يمكن أن تكون واحدة من أكثر الأدوات المفيدة لخلق بيئة تدريسية وتعليمية فعالة، وتؤدي دورًا رئيسًا في تحويل تركيز الأنشطة على مستوى المدرسة بشكل أكبر على التحسينات التعليمية التي تؤدي إلى تعلم الطلاب بشكل أفضل، فمن بين واجبات مدير المدرسة الإشراف على البرنامج التدريسي، وضمان مستوى عالٍ لجودة للتعليم والتعلم، والاستخدام الفعال للوقت ليوم المدرسة بأكمله لتوفير بيئة تعليمية وتعليمية مواتية.

-تتكامل القيادة التعليمية مع القيادة التبادلية والقيادة التحولية للتأثير على نتائج الطلاب بطرق مختلفة لكنها أساسية، ففي القيادة التبادلية يقوم مديرو المؤسسات بصفتهم قادة للمعاملات بإدارة الميزانيات، وتوظيف المعلمين والإشراف عليهم، والحفاظ على السلامة والمرافق، وحضور اجتماعات المنطقة، والإشراف على العمليات اليومية، وبدون وجود بيئة

آمنة ومنظمة وموارد مناسبة، قد لا يتمكن مدير المدرسة والمجتمع من التركيز على الأعمال الأساسية والتعليم؛ وفي القيادة التحويلية يميل مديرو المدارس كقادة تحويليين إلى نمو المدرسة كمنظمة، فحيث يقوم المديرون التبادليون في كثير من الأحيان بتوصيل المهمة وتوفير التطوير المهني وإدارة العلاقات العامة من أجل تنمية مجتمع يشجع على التعلم والابتكار المهني، فمن خلال هذه القدرة التنظيمية المبنية، يستطيع المديرون والمدرسون وأصحاب المصلحة الآخرون توجيه التغيير في نتائج الطلاب في النهاية؛ وأخيرًا، يركز المديرون كقادة تعليميين على الأعمال الأساسية والتعليم، فبينما يكون المعلمون خبراء في مجال المحتوى، ينسق المديرون جهود المعلمين وقادة المعلمين للتوافق مع بعضهم البعض والمهمة المركزية للمدرسة، ويؤثر المديرون الذين يقومون بتنسيق تعاون المعلمين حول المناهج والمعايير والإستراتيجيات والأهداف التعليمية والتقييم وتعلم الطلاب على نتائج الطلاب، ويتم تحديد القيادة في التبادلية والتحويلية والتعليمية باعتبارها ثلاثة أنماط منفصلة في أدب القيادة التربوية مع المهام الإدارية من الدرجة الثانية (الهيكل التنظيمي) والمهام من الدرجة الأولى (الأعمال الأساسية، والتعليم) كمقسمات نظرية لكل نمط،ومع ذلك، تُظهر مقارنة بين سلوكيات القيادة المرتبطة بكل نمط تداخل مفاهيمي كبير يمثل مدى تعقيد كيفية تأثير القيادة على نتائج الطلاب(Urick, 2016,450; Urick& Bowers, 2014,117).

-إضافة لما سبق، فإن القيادة التعليمية تعد وسيلة لتعزيز وتنمية العديد من المتغيرات التي تؤثر إيجابيًا على المدرسة والعملية التعليمة، فهي على سبيل المثال تعد وسيلة للمديرين لتوليد بيئات إيجابية ذات جودة تعليمية (Urick, 2016, 454)، وتفعيل التعلم التنظيمي (Millward& Timperley, 2010)، والتأثير الإيجابي الكبير على جميع عوامل ثقافة

المدرسة(Şahin, 2011; Ali, 2017)، وتنمية الكفاءة الذاتية للمعلمين(Çalik, Sezgin, Kavgaci & Kilinc,2012)، وفعالية المعلم(Lee, 2015)، وتحسين الفعالية المدرسية (Ali, 2017)، وتعزيز النجاح الأكاديمي للطلاب (Ovando& Ramirez, 2007) وانجاز الطلاب (Banach, 2015; Mackey, 2016)، وتحقيق النمو التنظيمي(Lopez, 2014)، والتحسين التنظيمي(Barnitz, 2016)، والتأثير الإيجابي على استخدام المعلمين للتعليم المدعم بالاستقلالية(Ham & Kim, 2015)، والتغيير الإيجابي في الممارسات التعليمية للمدرسين(Lineburg, 2010)، ونمو تعلم الطلاب (Teske, 2014)، وزيادة إدراك المعلمين للمداخل التعليمية والتركيز الأكاديمي (White, 2016)، والتحسين التعليمي لدى المعلمين وقيادة القدرة للتعلم(Landry, 2016)، وتنمية الابتكار المتمركز حول المدرسة (Mercer, 2011)، وأصبحت أكثر أهمية لتحقيق المساءلة بشكل متزايد عن نتائج تحصيل الطلاب (Robinson, 2015)،وانضباط العمل ودافعية العمل والإنجاز الأكاديمي(Supriadi& Yusof, 2015)، والالتزام التنظيمي للمعلم (Sarıkaya&Erdoğan, 2016)، وتحسين جودة المدارس والخريجين (Rosmaniar&Marzuki, 2016).

-يدعم البعض أن القيادة التعليمية للمديرين تدعم المعلمين الذين يعملون معًا لتحسين التعليم، وقد يسهم التعاون بين القيادة والمعلمين في فعالية المدرسة من خلال تعزيز الفعالية الجماعية، ومع ذلك، يؤدي عدم وجود عوامل محددة في سياق مفهوم القيادة التعليمية إلى سوء فهم للقيادة وعدم القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة منها، لذا فإن وجود أبعاد ومفاهيم محددة للقيادة التعليمية من قبل الباحثين والقائمين على إدارة المؤسسات التعليمية أمر في غاية الأهمية لتحقيق أهداف العملية التعليمية، فغالبًا ما

يقع المديرون كقادة تعليميين في فخ ممارسات الإدارة، مما يعيقهم عن إمكاناتهم الحقيقية كقادة تعليميين، فمنذ حركة الإصلاح المبكرة في الثمانينيات، كانت القيادة التعليمية هي المستوى أو الهدف الذي يتوقعه مديرو المدارس، وفي الآونة الأخيرة، تغير المفهوم، وبالتالي، من المهم أن يتضمن نموذج القيادة التعليمية سلوكيات قد تكون مخطئة في السابق بسبب سلوكيات القيادة عندما تكون سلوكيات إدارية، وكذلك تلك التي تم تصنيفها تقليدًيا ضمن القيادة التعليمية، مثل إنشاء الهياكل، وتطوير مهمة مشتركة ورؤية، وتنسيق المناهج الدراسية، وبناء الثقافة، وتعزيز بيئة التطوير المستمر للموظفين، وكذلك هناك العديد من المصطلحات المستخدمة لوصف نماذج مختلفة من القيادة مثل "القيادة من أجل التعلم" و"القيادة المتمركزة على التعلم" و"القيادة المتمحورة حول الطالب" و"قيادة التعلم"، وتستوعب هذه النماذج ميزات القيادة بما في ذلك القيادة التعليمية، ومن ثم فيتعين على المديرين تحويل ممارساتهم من التركيز الإداري إلى التركيز التعليمي، ويحتاج المديرون إلى ممارسة قيادتهم من خلال إسناد أساليب القيادة في دورهم وشخصياتهم، أو أن دورهم سيوفر مجرد شخصية إدارية يمكن أن تتناسب مع مجال إداري، ويمكن حل هذه المعضلة إذا كانت الوظيفة الرئيسة كقائد تعليمي تتطور من المستوى الإداري إلى مستوى القيادة التعليمية، مع تبني نماذج واضحة ومحددة للقيادة التعليمية

(Hejres, S., 2018; Howard, 2012 ; Dempster, 2012; Barnes, Camburn, Sanders, & Sebastian, 2010, 273).

(٥) أبعاد القيادة التعليمية:

قام توماس سيرجوفاني(ThomasSergiovanni)، أحد المؤلفين الذين طوروا النموذج الأول للقيادة التعليمية،بتعريف قوة القيادة في خمس فئات: الفنية والإنسانية والتعليمية والرمزية والثقافية، ويطابق البعد الفني للقيادة التعليمية

تطبيقات القيادة التقليدية، ويغطي القضايا الإدارية مثل التطوير التنظيمي، نظرية القيادة، إدارة الوقت والتخطيط؛ ويشمل البعد الإنساني العلاقات الشخصية التي تشكل أساس القيادة التعليمية مثل مهارات التواصل لدى المدير والقدرة على تحفيز الآخرين؛ وتشمل القوة التعليمية جميع الأدوار التعليمية للمدير مثل التدريس والتعلم وتطبيق المنهج، ومن ناحية أخيرة تتبع لقوى الرمزية والثقافية من قدرة القائد التربوي على أن يكون رمزًا لما هو مهم للمدرسة وما يخدم أغراض المدرسة والاندماج مع معتقدات وقيم المنظمات (McEwan, 2000, 2).

وبوجه عام، قد ظهرت نظرية القيادة التعليمية في الثمانينيات لتضع جذورها في قيادة المعلمين، حيث نظر إليها Hallinger and Murphy على أنها تقود المعلمين لتحسين التعليم والتعلم، ويشمل هذا النموذج للقيادة التعليمية: تحديد المهمة، وإدارة البرنامج، وتعزيز المناخ الأكاديمي. كما تضمنت العديد من تعريفات القيادة التعليمية مهام غالبًا ما ترتبط بالقيادة التحويلية، مثل الاتصال بالمهمة والنمو المهني وتنمية الشعور بالمجتمع (Hallinger& Murphy, 1985,228; Hallinger, 2003,331).

وقد عرّف Hallinger& Murphy (1985,221) القيادة التعليمية بأنها دور يشارك فيه القائد بثلاثة أبعاد مختلفة: مهمة المدرسة، والبرنامج التعليمي، ومناخ التعلم المدرسي الإيجابي، ويتألف البعد الأول، وهو تحديد مهمة المدرسة، من وظيفتين: تأطير وتوصيل أهداف المدرسة، وعلى هذا النحو من المتوقع أن يقوم قائد المدرسة بوضع ودعم أهداف واضحة ومحددة وقابلة للقياس تركز على الإنجاز الأكاديمي للطالب؛ وتعد إدارة البرنامج التعليمي بمثابة البعد الثاني ويتم دعمها من خلال ثلاث وظائف قيادية تشمل الإشراف والتقييم للتعليم، وتنسيق المناهج الدراسية، ورصد تقدم الطلاب، وتتطلب هذه الوظائف امتلاك القادة للخبرة في التدريس والتعلم والالتزام بمستوى عميق من المشاركة في البرنامج التعليمي للمدرسة؛ والبعد الثالث واسع النطاق ويتألف من تعزيز مناخ

تعليمي إيجابي من خلال تطوير ثقافة التحسين الأكاديمي المستمر، ووهذا يتطلب أن يسعى قادة المدارس إلى حماية الوقت التعليمي، والحفاظ على وضوح عالية من خلال المشاركة بانتظام في البرنامج التعليمي، وتشجيع التعلم المهني، وتوفير الحوافز لجهود المعلمين والحوافز لتعلم الطلاب.

ولذا اقترح Hallinger& Murphy (1985,225) نموذج القيادة التعليمية وتطوير مقياس تقييم مدير المدارس الذي يتكون من ثلاثة أبعاد مع أحد عشر وصفاً وظيفيًا، فدمج مهام المدرسة مع صياغة وتوصيل أهداف المدرسة، وإدارة البرامج التعليمية التي تركز على الإشراف وتقييم التدريس وتنسيق المناهج الدراسية ومراقبة تقدم الطالب، وتعزيز مناخ التعلم المدرسي الإيجابي الذي يركز على حماية الوقت التعليمي ويوفر حوافز للمعلمين، ويشجع التطوير المهني، ويحافظ على وضوح عالية، ويوسع ويطبق المعايير الأكاديمية، ويمنح حوافز للتعلم.

يربط Andrews and Soder (1987,9) بالإضافة إلى ذلك المهام التعليمية بمسؤولية المدير في حل المشكلات في تطوير الموظفين والمناهج الدراسية واستخدام البرنامج التعليمي وتنظيمه.

كما طور Andrew and Soder (1987,10) ١٨ استبيان للتفاعلات الإستراتيجية من حيث مديري المدارس في جوانب مختلفة من الأدوار كمزود للموارد، كمورد تعليمي، التواصل الفعال، وحضوره المرئي، وأضاف Weber (1987) نموذجًا أظهر ستة عناصر ذكية للقيادة التعليمية مثل تحديد مهمة المدارس وإدارة المناهج والتدريس وتعزيز مناخ تعليمي إيجابي ومراقبة وتحسين التعليم وتقييم البرنامج التعليمي، وفقاً لـ Heck(1992,2) تتكون القيادة التعليمية من أنشطة القيادة المباشرة أو غير المباشرة التي تؤثر على تقدم تعلم الطلاب، إنه يشير إلى التعرف على الاتجاهات ومشاركة الأهداف، وكذلك يتعلق بإقناع المعلمين بالعمل في المساهمة في إنجازات المدرسة، بينما طور Whitaker

(1997,155) أربع قدرات ضرورية للقيادة التعليمية كمزود للموارد، ومورد تعليمي، والاتصال، وحضور مرئي.

كما قام كل من Glickman, Gordon, & Ross-Gordon (2001) بتحديد مزيج الأنشطة في القيادة التعليمية والتي تضمنت تقديم الدعم المباشر للمعلمين وتطوير المناهج وتقييمها وتطوير الموظفين وأبحاث العمل وتطوير المجموعة.

وفي استطلاع القيادة التعليمي الدولي الذي يتم استخدامه على نطاق واسع (مقياس تقييم الإدارة الرئيسية Principal Instructional Management Rating Scale) يحتوي هذا النمط على ثلاثة مجالات رئيسية، وهي تحديد مهمة مدرسية، وإدارة البرنامج التعليمي وتطوير مناخ التعلم المدرسي، وعلى الرغم من تشابهه مع مسح طبيعة القيادة المدرسية Nature of School Leadership (NSL) surveyدون التركيز على تطوير الأشخاص، إلا أن الاستطلاعات الأخرى للقيادة التعليمية، مثل OECD (2009) لم تتضمن المناخ، وركزت أبعادها بدلاً من ذلك على التعليم فقط، وإدارة الأهداف المدرسية، والإدارة التعليمية، والإشراف المباشر على التعليم، وبالتالي، فإنه فيما يتعلق بالتغيير المدرسي الإيجابي فقد قدمت القيادة التعليمية وسيلة للمديرين لخلق بيئة إيجابية مع تعليم جيد.

وكذلك، هناك بعض التصنيفات لمهارات وأبعاد القيادة التعليمية لمديري المدارس في الأدبيات ذات الصلة، وتتكون هذه التصنيفات أساسًا من تحديد وتعريف رؤى المدرسة والمهام والأهداف، وبناء التوافق حول أهداف المدرسة، وتوفير الموارد اللازمة للتدريس والتنسيق والإدارة، ومراقبة وتقييم التدريس والمناهج الدراسية، ومراقبة وتقييم وتطوير الموظفين، وإنشاء العلاقة والتعاون بين الموظفين، ومناخ التعليم والتعلم المنتظم، وتمكين الدعم من المجتمع والبيئة، كنموذج يحتذى به ومصدر تعليم

(Heck, Larsen, &Marcoulides, 1990,99; Krug, 1992,434; Reed, Krysinski, Gougeon, & Furman, 1988).

ويرى Jenkins (2009,35) أن القادة التعليميين الفعالين يكونوا موفرين للموارد، فلا يكفيهم معرفة نقاط القوة والضعف في مدارسهم؛ كما يجب أن يعترفوا برغبات المعلمين في الاعتراف بهم وتقديرهم لقيامهم بعمل جيد، كما يحتاجون إلى أن يكونوا موارد تعليمية، يعتمد المعلمون على مبادئهم كموارد للمعلومات حول الاتجاهات الحالية والممارسات التعليمية الفعالة، والتحول إلى القضايا المتعلقة بالمنهج الدراسي، والإستراتيجيات التربوية الفعالة والتقييم، والحاجة إلى التواصل الجيد لإيصال المعتقدات الأساسية المتعلقة بالتعلم، والحاجة إلى إنشاء حضور مرئييشمل التركيز على أهداف التعلم، ونمذجة السلوكيات في التعلم، وتصميم البرامج والأنشطة المتعلقة بالتعليم، فيتم قضاء أكثر من نصف يوم في التركيز على هذه الأهداف، كما يحتاج أيضا الحصول على معرفة حديثة حول مجالات التعليم الثلاثة: المناهج، والتعليم، والقياس، كما يجب أن يمتلك المدير مهارات معينة للقيام بمهام القائد التعليمي: المهارات الشخصية؛ ومهارات التخطيط؛ ومهارات الملاحظة التعليمية؛ ومهارات البحث والتقييم.

وبوجه عام تنوعت المقاييس التي تناولت أبعاد القيادة التعليمية، فقد تناول مقياس تقدير الإدارة الرئيسة للتعلم Principal Instructional Management Rating Scale ثلاثة أبعاد هي: تحديد مهمة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتطوير مناخ التعلم المدرسي(Hallinger, 1982).

ووفقاً لنموذج Hallinger & Murphy (1985,240) تتكون القيادة التعليمية من: تحديد المهمة، وإدارة البرنامج، وتعزيز المناخ الأكاديمي، ووفقاً لنموذج(Murphy (1990,190 تتكون القيادة التعليمية من أربعة محاور هي: تطوير المهمة والأهداف، وإدارة وظيفة الإنتاج التربوي، وتعزيز مناخ التعلم الأكاديمي، وتطوير بيئة عمل داعمة.

أما نموذج Weber (1996,255) فحدد خمسة أبعاد للقيادة التعليمية هي: تحديد مهمة المدرسة، وإدارة المنهج والتعليم، وتعزيز مناخ التعلم الإيجابي، ومراقبة وتحسين التعليم، وقياس البرنامج التعليمي.

بينما حدد Şişman (1997) أبعاد القيادة التعليمية في: تحديد وتبادل أهداف المدرسة، وإدارة البرامج التعليمية وعمليات التدريس؛ وتقييم العملية التعليمية والطلاب؛ ودعم المعلم وتطويره؛ وخلق مناخ وبيئة تدريس– تعلم منظمة.

بينما تناولت قائمة Alig–Mielcarek (2003,37) ثلاثة محاور أساسية هي: يعزز التطوير المهني على نطاق المدرسة، ويحدد وينقل الأهداف المشتركة، ويراقب ويقدم ملاحظات على عملية التدريس والتعليم.

ووفقاً لـ Coldren and Spillane (2007,379) فإن ممارسة القيادة التعليمية تتضمن مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية مثل تطوير رؤية تعليمية مشتركةلنتائج التعلم المحسنة للطلاب؛ وإدارة البرامج التعليمية للمنظمة من خلال تخطيط المناهج وتنسيق البرامج؛ ومراقبة تعلم الطلاب والممارسات التعليمية للمعلمين؛ وتعزيز التعلم المهني للموظفين؛ وفرض المعايير الأكاديمية.

كما تناول مقياس(2009) OECD المتمثل في مجالات القيادة التعليمية من المسح الدولي instructional leadership domains from international survey ثلاثة أبعاد هي: إدارة الأهداف المدرسية، والإدارة التعليمية، والإشراف المباشر على التعليم.

كما وجد Şişman (2016,1762) أن هناك بعض تصنيف مهارات القيادة التعليمية لمديري المدارس في الأدبيات ذات الصلة، وتتكون هذه التصنيفات بشكل أساسي من تحديد رؤى المدرسة ورسالتها وأهدافها، وبناء توافق في الآراء بشأن أهداف المدرسة، وتوفير الموارد اللازمة للتدريس والتنسيق والإدارة والرقابة وتقييم التدريس والمناهج الدراسية، ورصد تقييم وتطوير الموظفين، وخلق

وثيقة العلاقة والتعاون بين الموظفين، ومناخ التعليم والتعلم المنتظم، وتمكين الدعم من المجتمع والبيئة، كونه قدوة ومصدر للتدريس، ولذلك حدد خمسة أبعاد للقيادة التعليمية هي: تحديد أهداف المدرسة ومشاركتها؛ وإدارة البرامج التعليمية وعمليات التدريس؛ وتقييم العملية التعليمية والطلاب؛ ودعم المعلم وتطويره؛ وخلق بيئة عمل ومناخ تعلم أمن.

وبعد مقاربة دقيقة، اختار Akram, Kiran and İlgan (2017,75–77) المجالات السبعة الأكثر شيوعًا لإنشاء مقياس للقيادة التعليمية؛ وكانت المجالات السبعة هي: أنها مزود الموارد التعليمية، والحفاظ على الوجود المرئي، والتطوير المهني للمعلمين، وتعظيم وقت التدريس، ومراقبة تقدم الطلاب، والتعليقات على التدريس والتعلم، ومنفذ المناهج الدراسية.

وبناءً على ما سبق، توفر المفاهيم والتعاريف السابقة دليلًا على أن القيادة التعليمية هي بنية معقدة وتغطي مجموعة متنوعة من المتغيرات، إنها ممارسة معقدة وحاسمة للجمع بين الأبعاد الأكثر بحثًا والمستشهد بها وحقيقة المتغيرات في بنية واحدة كاملة للقيادة التعليمية، وهناك حاجة ماسة لتطوير نموذج شامل للقيادة التعليمية التي يمكن أن تتلاءم بشكل أفضل مع السياق الوطني والدولي، فهي تعد بعدًا أساسيًا في ضوء الحقائق لأنها تركز على الأنشطة المركزية للمدرسة والتعليم والتعلم، وتتطلب امتلاك القادة التعليميون الخصائص الأساسية لإنتاج الإعدادات الفعلية للعمل من أجل فعالية المدرسة، كما يمكن تعميم أن الممارسات التعليمية التي يعتمدها مديرو المدارس اعتماداً على القدرة والمعرفة حول المهام التعليمية، وغي ضوء الأبعاد المختلفة للقيادة التعليمية التي وردت سابقاً، حدد البحث الحالي الأبعاد الستة التالية للقيادة التعليمية لدى مديري مدارس التعليم العام، وهي: تحديد ومشاركة أهداف المدرسة، إدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية، قياس العمليات التعليمية

والطلاب، دعم المعلمين وتنميتهم المهنية، خلق بيئة ومناخ للتدريس- التعلم المنظم جيدًا، إدارة وقت التعلم.

وفقا لما تم عرضه سابقًا، يمكن تناول هذه المجالات/ الأبعاد بالتفصيل على النحو التالي:

١- تحديد ومشاركة أهداف المدرسة: حيث إن أهم دور لمدير المدرسة هو تحديد وتطوير أهداف المدرسة وشرحها للأفراد داخل المدرسة، ويقوم هذا البعد على رؤية ورسالة المدرسة، وتقوم رؤية ورسالة المدرسة بتوجيه جميع الأنشطة التعليمية والتعلمية في المدرسة وتؤثر على الدافع العملي للأشخاص المشاركين في عملية التعليم والتعلم، والتي تنبثق منها أهداف وغايات المدرسة بصورة تعاونية وتوصيلها لكافة الأطراف المعنية بالطرق الشرعية بما يقوم البرامج الدراسية إلى تحقيق أهدافها، ولا يمكن تخطيط الأنشطة التعليمية وتنفيذها بما يتماشى مع الأهداف إلا عندما يتم فهم هذه الأهداف، ولذلك، يجب أن يكون للمدرسة هدف واضح وهذا الهدف هو زيادة نجاح الطلاب، ومن ثم عليه تحديد أهداف المدرسة، ومشاركة هذه الأهداف مع أصحاب المصلحة، والتأكيد عليها، ولعب دور رائد في تحقيقها.

٢- إدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية: يشمل هذا البعد السلوكيات المتعلقة بالإشراف على تعليم ومراقبة الطلاب من قبل مدير المدرسة وتحسينها، فيجب أن يشجع البرنامج التعليمي المشاركة النشطة للطلاب، ويشجع على عرض السلوكيات الصحيحة وتقديم ملاحظات صريحة في الوقت المحدد، ويتضمن برنامج إدارة البرنامج التعليمي توزيع المقررات وفقًا لعدد المعلمين وخطط الدروس السنوية واليومية وترتيب الفعاليات والاحتفالات. فالسبب الرئيس والهدف الوحيد للمؤسسات التعليمية هو تثقيف الطلاب وفقًا لأهداف التعليم ويتم تدريب الطلاب وفقًا للبرنامج التعليمي،

ولذلك، تعني الإدارة المدرسية بإدارة البرنامج التعليمي والتعلمي، ويقوم مدير المدرسة كقائد تعليمي بالمشاركة بنشاط في البرنامج المدرسي واختيار المواد التعليمية وتوفيرها وتوزيعها، ولتحقيق نتائج التعلم في المستويات المتوقعة في المدارس، يجب دمج المدخلات (برنامج تعليمي ، تقنيات المواد المطبوعة التعليمية، الموارد المادية والمالية، طاقم التعليم والوقت) بشكل فعال، ويتعين على مديري المدارس كقادة تعليميين تزويد المعلمين بالموارد اللازمة حتى يتمكنوا من تنفيذ الأنشطة التعليمية بفعالية، ويجب على مديري المدارس أن يكونوا مثالاً لموظفي المدرسة في استخدام الموارد التعليمية الجديدة والمختلفة، ويجب أن يعطيه ملاحظات بناءة لموظفي المدرسة من حيث الاستخدام الفعال للموارد التعليمية، ومن ثم فعليه إدارة المناهج الدراسية والعملية التعليمية لتوفير الشروط والفرص لتحقيق أهداف المنهج، وتنظيم المناهج الدراسية.

٣- قياس العمليات التعليمية والطلاب:القياس عملية تنطوي على إجراءات للتقييم والتحسين، وُينظر إليها على أنها وظيفة مهمة في استمرار المؤسسات التعليمية، والقائد التعليمي الناجح يدرك حقيقة أنه يمكن تقييم تحسين الطلاب ويجب تقييمه، ويجب أن يعرف أساليب التقييم المختلفة، ويرتبط هذا البعد بالتقييم المستمر ورصد وتقييم مستويات تطور الطلاب وتحصيلهم من خلال أدوات تقييم مختلفة بحيث يمكن تحديد نقاط القوة والضعف في البرنامج ويمكن إجراء التغييرات والترتيبات اللازمة لتعزيز البرنامج، ومن يجب امتلاك القدرة على الإشراف على تحصيل الطلاب ومراقبته وتقييمه ومناقشة المشكلات مع موظفي المدرسة عند الضرورة والكشف عن مستوى تحقيق الأهداف ومراجعة الأهداف الجديدة عند الضرورة.

٤- دعم المعلمين وتنميتهم المهنية:على الرغم من أن المعلمين يتحملون مسؤولية تطوير أنفسهم، تؤدي الإدارات أيضًا دورًا مهمًا، ولا يمكن أن تكون

فرصة قبول وإدراك الرغبة في التطوير المستمر إلا بدعم ومشاركة إدارة المدرسة لأن عدم كفاءة المرؤوسين تسبب مشكلة إدارية يجب أن تهم المسؤولين، ويجب أن يسهم مسؤول المدرسة في التطوير المهني للمعلمين، ومن أهم واجبات القادة تقديم المساهمة اللازمة في هذه العملية، ويجب تطوير المعلم مهنيًا وشخصيًا لمواكبة نمو المعلومات السريعة والتكنولوجيات المتغيرة باستمرار، فيجب على مدير المدرسة أن يتابع التطورات في التعليم والتعلم ومشاركة هذه المعلومات مع المعلمين، وجعل المعلمين باستمرار على اطلاع حول التغييرات والتطورات، وإعداد البيئة اللازمة لتحسين كفاءة المعلمين وتوفير الفرص لتحسين المعلم، وفي هذا الصدد، هناك بعض السلوكيات التي يتعين على مديري المدارس إظهارها مثل: تقدير المعلمين وتشجيعهم على المخاطرة ومعاملتهم بالتعاطف وتشجيع سلوكيات التعاون بين المعلمين وجعل المعلمين يشعرون بأن المدير يدعم جهودهم، ومن ثم فعليه تعزيز الكفاءة المهنية، وتوفير الفرص لاستخدام هذه الكفاءة في المدارس، ومكافأة المعلمين على أساس النجاح، وإعلان الإنجازات.

٥- خلق بيئة ومناخ للتدريس- التعلم المنظم جيدًا:الجو المدرسي يعني ظروف العمل وتأثير هذه الظروف على الأفراد، والجو المدرسي له تأثير متعدد على تحفيز الأفراد، والتكامل مع المدرسة من حيث الروح والأداء، ومفهوم المناخ المدرسي هو مفهوم شامل يشمل سلوكيات الأفراد داخل المؤسسة وتفاعلهم مع البيئة، ومن خلال بناء بيئة مناسبة للتعليم، يسهم مدير المدرسة في تعلم الطلاب، وهنا يعد مدير المدرسة المسؤول عن تلبية رغبات الموظفين، وتعزيز اندماجهم مع المدرسة والتأثير إيجابيًا على معنوياتهم وأدائهم لإنجاز هذه المهام، وينبغي إنشاء بيئة يعمل فيها الجميع بكل سرور في جو من الثقة والتضامن المتبادلين، ومن ثم يتعلق المناخ المدرسي الإيجابي ببيئات تقّيم التعلم والتعليم، ودعم الأفكار الجديدة والرائدة

في التعليم، والاعتراف بالثقافات الفرعية المختلفة داخل المدرسة، وتوفير اتجاه إيجابي يتعلق بالتعليم والتعليمات.

٦- إدارة وقت التعلم: وتشتمل على العمليات ووقت التعلم داخل الفصل، وتشتمل العمليات التعليمية والوقت التعليمي على زيادة/ حماية الوقت المجدول لأغراض التدريس، وإرشادات الامتحانات/ الاختبار، وأنشطة الطلاب الأخرى حيث تتم المحافظة على الاتصال والإشراف المباشر بين الطالب والمعلم، ويمكن تحديده على أنه الوقت الذي يقضيه مديرو المدارس الذين يعملون مباشرة مع المعلمين والطلاب لإنجاز التعليم والتعلم، ولحماية تخصيص وقت تعليمي للتعليمات، يُقترح إنشاء إطار جائزة للمشاركة الجيدة، والالتزام المناسب مع الموظفين في تقديم المشورة للآباء والأمهات حول الحضور غير المنتظم في الصف، وعقد اجتماع للموظفين لمناقشة القضايا العادية في تنظيم التعليم وترتيبات العرض، وحماية وقت التدريس في الفصول الدراسية من الاضطرابات، وخطة الإشراف على الطلاب، توقع الوقت الذي سيبدأ فيه المعلمون وينتهوا في الوقت المحدد، والاستفادة من الوقت الموزع الكامل للتوجيه، وزيارة الفصول الدراسية لمشاهدة المعلمين والطلاب، وحل قضايا الانضباط الصفي، والمحافظة على تسلسل تقديم المنهج الدراسي كما ونوعًا، وضمان أن جميع الوقت يقضى في تعليم الطلاب، وتوفير بيئة تشجع على التشغيل الفعال للمحتوى التعليمي والترتيب والتدخلات والإدارة والمراقبة في الفصل الدراسي، ومن المهم أن يحتاج المدير إلى معرفة سبب وكيفية ومتى تفعل الأشياء والإشراف الجاد.

ثانيا: الدراسة الميدانية

بعد الانتهاء من الإطار النظري للبحث، جاءت الدراسة الميدانية لتجيب عن السؤال البحثي الثاني: "ما واقع أداء مديري مدارس التعليم العام بمحافظة

البحر الأحمر في ضوء القيادة التعليمية ومعوقاتها؟"، ويمكن تناول الدراسة الميدانية من حيث أهدافها وإجراءاتها ونتائجها على النحو التالي.

أولاً: أهداف الدراسة الميدانية:

تسعى الدراسة الميدانية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن واقع أداء مديري مدارس التعليم العام (ابتدائي، إعدادي، ثانوي) بمحافظة البحر الأحمر في ضوء القيادة التعليمية، وذلك من وجهة نظر الموجهين والوكلاء والمعلمين.
- الكشف عن معوقات تحقيق القيادة التعليمية لدى مديري مدارس التعليم العام (ابتدائي، إعدادي، ثانوي) من وجهة نظر المديرين أنفسهم.
- الكشف عن الفروق بين استجابات العينة حول واقع القيادة التعليمية لدى مديري التعليم العام وفقاً لموقع المدرسة من السلم التعليمي (ابتدائي، إعدادي، ثانوي).

ثانيا: إجراءات الدراسة الميدانية

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بما يلى:

- حصر مجتمع الدراسة المتمثل في مديري مدارس التعليم العام التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة البحر الأحمر.
- تحديد عينة الدراسة.
- إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) وتوفيرها.
- عرض الأداة على المحكمين للحصول على صدق المحكمين.
- الالتقاء بأفراد عينة الدراسة، وبيان أهمية الدراسة لأغراض البحث العلمى.
- جمع استبانات أفراد عينة الدراسة واستبعاد الاستبانات غير المكتملة.
- تفريغ الاستجابات وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلى بغية المعالجة الإحصائية.

- تحليل النتائج باستخدام برنامج الرزم الإحصائية فى العلوم الاجتماعية (SPSS, 23).
- إجراء المقابلة المفتوحة مع عينة من مديري مدارس التعليم العام؛ للتعرف على معوقات تحقيق القيادة التعليمية لديهم في ضوء نتائج الدراسة الميدانية.

ويمكن توضيح ذلك بالتفصيل وفقًا لما يلي:

- (١) مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع موجهين ووكلاء ومعلمي المدارس فى نطاق مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة البحر الأحمر ويوضح جدول (١) إحصائية بأعداد الموجهين والوكلاء والمعلمين بمراحل التعليم (الابتدائى والإعدادى والثانوى)

جدول (١) :بإحصائية بعدد بأعداد الموجهين والوكلاء والمعلمين بمراحل التعليم (الابتدائى والإعدادى والثانوى) والعينة المأخوذة ونسبتها

الوظيفة	الموجهين	الوكلاء	معلمى المرحلة الابتدائية	معلمالمرحلة الاعدادية	معلمى المرحلة الثانوية	الاجمالي
المجتمع الأصل	٩٠	١٧٥	١٨٤٧	١٣٠٩	٨٠١	٤٢٢٢
العينة المأخوذة	٧٣	١٢٠	٣١٨	٢٩٧	٢٦٠	١٠٦٨
النسبة المئوية من مجتمع الأصل	%٨١,١١	%٦٨,٥٧	%١٧,٢١	%٢٢,٦٨	%٣٢,٤٥	%٢٥,٣٠

ولقد اختيرت عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة تكونت من (١٠٦٨) فردًا شملت (٧٣موجهًا، ١٢٠وكيلاً، ٣١٨ معلما ابتدائيًا، ٢٩٧ معلما إعداديًا، ٢٦٠معلمًا ثانويًا)، اختيروا بالطريقة العشوائية وفقًا لمتغيرات الوظيفة والسلم التعليمي والنوع من إجمالي (٤٢٢٢) فردًا بنسبة ٢٥،٣٠%، وهي نسبة ملائمة لطبيعة الدراسة عند مستوى ثقة ٠،٩٥وفقًا لمعادلة ريتشارد جيجر.

(٢) أداة الدراسة:

تم الاستعانة بالاستبيان كأداة للدراسة الميدانية، حيث يتم استخدامه من قبل في البحوث التربوية على نطاق واسع من أجل الحصول على حقائق عن الظروف القائمة بالفعل من المعايشين أو المشاركين أو المهتمين بمشكلة الدراسة، وقام الباحثان بإعداد أداة الدراسة (استبيان) لتقيس الممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم العام في ضوء مدخل القيادة التعليمية من وجهة نظر (الوكلاء والموجهين والمعلمين) بمراحل التعليم الابتدائى والإعدادى والثانوى، من خلال الاستعانة بالأدب النظرى والدراسات السابقة والمقاييس المتعلقة بالقيادة التعليمية، إذ وضعت أداة الدراسة بصورتها الأولية من خلال وضع قائمة بأهم الممارسات القيادية للإدارة المدرسية تتكون من (٨٤) فقرة (ممارسة قيادية) موزعة إلى ستة مجالات رئيسة هى: تحديد ومشاركة أهداف المدرسة، إدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية، قياس العمليات التعليمية والطلاب، دعم المعلمين وتنميتهم المهنية، خلق بيئة ومناخ للتدريس- التعلم التنظيمي، إدارة العمليات التعليمية ووقت التعلم.

(أ) ثبات الأداة:

تم حسب معامل الثبات لكل مجال من المجالات الستة، والمجالات مجتمعة بطريقة الثبات بالإعادة (Test-Retest)، وكان الفاصل الزمنى بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى ثلاثة أسابيع وتكونت عينة الثبات من ١٠ موجهين، ٢٠ وكيلاً، ٥٠ معلّما ابتدائيًا، ٥٠ معلّما إعداديًا، ٥٠ معلّما ثانويًا، من مجتمع الدراسة، واستثنيت هذه العينة من المشمولين بالدراسة وبلغت قيم معامل الثبات كما هو مبين فى جدول (٢)

جدول (٢) : معامل الثبات لمجالات الأداة الستة

المجال	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الكلى
معامل الثبات	٠,٨٧	٠,٧٦	٠,٨٢	٠,٨٤	٠,٧٩	٠,٧٣	٠,٨٩

ويرى الباحثان أن قيم معاملات الثبات السابقة سواء للمجالات (المحاور) أو الدرجة الكلية كافية لأغراض الدراسة.

(ب) صدق الأداة:

وتم استخدام نوعين من الصدق هما:

١- صدق المحكمين: ويسمى بالصدق الظاهري، حيث تم عرض الاستبيان على ٩ محكمين من أساتذة الجامعات ومن الخبراء المختصين بالإدارة والقيادة التعليمية؛ بهدف الحكم على صلاحيته لتحقيق أهداف البحث، واستفاد الباحثان من ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، فيما يتعلق بتعديل بعض الفقرات أو إعادة صياغاتها لتتناسب والمجال الذى وردت فيه، وقد أصبح عدد فقرات الاستبانة فى صيغتها النهائية ٨٤ فقرة موزعة على مجالات الدراسة الستة، وقد اتفقوا جميعا على أن الأداة بصورتها النهائية تعد صالحة لتحقيق الهدف منها، وبذلك تم التأكد من صدق المحكمين.

٢- الصدق الذاتي: وتم حسابه من المعادلة "معامل الصدق الذاتي = الجذر التربيعي لمعامل معامل الثبات (٠,٨٩) وهو ٠,٩٤، وهو معامل صدق مناسب لطبيعة الدراسة.

(ج) الصورة النهائية للاستبيان:

تكون الاستبيان في صورته النهائية من (٨٤) عبارة موزعة على ستة أبعاد، وتصحح الاستجابات وفقًا لتدريج ليكرت خماسي الاستجابات (عالية جدًا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا) وتمثل(٥، ٤، ٣، ٢، ١)، ويعكس ذلك بالنسبة للعبارات السلبية، وتتمثل أبعاده وعبارات على النحو التالي:

جدول (٣) : بيان بأبعاد وعدد عبارات استبيان القيادة التعليمية

م	البعد	عدد العبارات
١	تحديد ومشاركة أهداف المدرسة	١٢
٢	إدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية	١٣
٣	قياس العمليات التعليمية والطلاب	١٥
٤	دعم المعلمين وتنميتهم المهنية	١٥

٥	خلق بيئة ومناخ للتدريس- التعلم المنظم جيدًا	١٤
٦	إدارة وقت التعلم	١٥
	الإجمالي (٦ أبعاد)	٨٤

ثالثاً: المعالجة الاحصائية للنتائج

استخدم الباحثان للإجابة والتصيح تدريج ليكرت الخماسي في الاستبيان، ويوضح الجدول التالي درجة القطع لفئات الدرجات لكل مستوى من مستويات الدراسة.

جدول (٤) : درجة القطع ومستويات التقدير لاستجابات موجهي ووكلاء ومعلمي مدارس التعليم العام

فئات الدرجات	النسبة المئوية	التقدير في أداة الدراسة	التقدير العام (درجة الممارسة)
من ٤,٢ إلى ٥	من ٨٤ إلى ١٠٠%	يتحقق بدرجة عالية جدًا	درجة عالية جدًا
من ٣,٤ إلى أقل من ٤,٢	من ٦٨ إلى أقل من ٨٤%	يتحقق بدرجة عالية	درجة عالية
من ٢,٦ إلى أقل من ٣,٤	من ٥٢ إلى أقل من ٦٨%	يتحقق بدرجة متوسطة	درجة متوسطة
من ١,٨ إلى أقل من ٢,٦	من ٣٦ إلى أقل من ٥٢%	يتحقق بدرجة منخفضة	درجة منخفضة
من ١ إلى أقل من ١,٨	من ٣٠ إلى أقل من ٣٦%	يتحقق بدرجة منخفضة جدًا	درجة منخفضة جدًا

وتتم معالجة بيانات الدراسة الميدانية وفقاً لبرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Science، والذي يعبر عنه اختصارًا SPSS حيث استخدم الباحثان لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية اختبار تحليل التباين الأحادى (One Way ANOVA)، وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية واستخدم اختبار "شيفيه" (LsD) للمقارنات البعدية، وذلك للكشف عن مصادر الفروق بين مستويات المتغيرات.

رابعاً: نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الثاني والذى نصه:" ما واقع أداء مديري مدارس التعليم العام بمحافظة البحر الأحمر في ضوء القيادة التعليمية من وجهة نظر الموجهين والوكلاء والمعلمين ومعوقاته من وجهة نظر المديرين أنفسهم؟، تم ما يلي:

(١) نتائج الدراسة الخاصة بواقع ممارسات مديري مدارس التعليم العام في ضوء القيادة التعليمية:

ولتحقيق ذلك تم حساب المتوسط الحسابى، والانحراف المعيارى لكل فقرة (ممارسة) من الفقرات الواردة فى أداة الدراسة، التى تقيس واقع أداء مديري مدارس التعليم العام في ضوء مدخل القيادة التعليمية فى محافظة البحر الأحمر، والبالغ عددها (٨٤) فقرة وتم ترتيبها تنازلًيا وفق واقع ممارستها على النحو التالي:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة، للممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم العام في فى محافظة البحر الأحمر في ضوء القيادة التعليمية من وجهة نظر الوكلاء والموجهين والمعلمين فى كل مجال من مجالات القيادة التعليمية

المجالات	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التوافر	الترتيب
المجال الأول : تحديد ومشاركة أهداف المدرسة	١٠٦٨	٣,٠٢	١,٢٤	متوسطة	٤
المجال الثانى : إدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية	١٠٦٨	٣,٣٠	١,٢٦	متوسطة	٣
المجال الثالث: قياس العمليات التعليمية والطلاب	١٠٦٨	٣,٣٥	١,٢٢	متوسطة	٢
المجال الرابع : دعم المعلمين وتنميتهم المهنية	١٠٦٨	٣,٣٦	١,٢٣	مرتفعة	١
المجال الخامس: خلق بيئة ومناخ للتدريس– التعلم المنظم جيدًا	١٠٦٨	٢,٩٨	١,٢١	متوسطة	٥
المجال السادس: إدارة وقت التعلم	١٠٦٨	٢,٨٨	١,٢٢	متوسطة	٦

المجالات مجتمعة	١٠٦٨	٣,١٥	٠,٦٤	متوسطة

يظهر جدول (٥) أن تقديرات وكلاء وموجهين ومعلمى مدارس التعليم العام بمحافظة البحر الأحمر لواقع ممارسات القيادية التعليمية لمديري مدارس التعليم العام فى كل مجال من مجالات الأداة الستة والمجالات مجتمعة جاءت ضمن فئة التقدير بدرجة متوسطة فتراوح المتوسط الحسابى لها بين (٣,٠٢) تحديد ومشاركة أهداف المدرسة، و(٣,٣٠) إدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية، و(٣,٣٥) قياس العمليات التعليمية للطلاب، و (٣,٣٦) دعم المعلمين وتنميتهم المهنية، و(٢,٩٨) خلق بيئة ومناخ للتدريس التعلم التنظيمى، و(٢,٨٨) إدارة العمليات التعليمية ووقت التعلم، وجاءت مجتمعة لكافة أبعاد/ مجالات القيادة التعليمية بمتوسط حسابي (٣,١٥)، وهذا يعني أن هناك فجوة كبيرة بين المطلوب من مديري مدارس التعليم العام والواقع في تحقيق القيادة التعليمية اللازمة للنهوض بالعملية التعليمة، مما يعوق أداء هذه المدارس عن تحقيق الأهداق التعليمية الموضوعة.

ويدعم هذا التفسير ما أكدته دراسة باسمة محمد سعد الدين لوكاشه(٢٠١١)، ودراسة محمد عبود الحراحشة(٢٠١٧)، ودراسة (Manaseh 2016)، ودراسة (2016) Naidoo and Petersen، ودراسة +(2017) والتي تتفق جمعيها مع نتائج الدراسة الحالية والتي تشير إلي أن درجة توافر أبعاد القيادة التعليمية لدي مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة. مما يتطلب من المسئولين عن التعليم الاهتمام بوضع معايير دقيقة وجديدة لاختيار وتعيين المديرين يراعي فيها أبعاد القيادة التعليمية لعلاقتها الإيجابية بتحسين ممارسات المعلم وفعاليته التعليمية الذاتية وتحسين المناخ التعليمي للمدرسة.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Ismail, Don, Husin and Khalid (2018) ، ودراسة (2018) Nguyen,Hallinger and Cheng، ودراسة (2017) Parlar and Cansoy، ودراسة Jones,Cheah,

Devadason and Adams (2017)، حيث تتفق جميعها علي أن درجة توافر أبعاد القيادة التعليمية لدي مديري المدارس جاءت مرتفعة، ويرجع ذلك إلي اختلاف الثقافات والاهتمامات بين مصر و ماليزيا وأسطبول وفيتنام، حيث تهتم هذه الدول بثقافة تطوير وتحسين المناخ التعليمي في المؤسسات التعليمية، وتطبيق الاتجاهات الحديثة في إدارة المدارس ومنها الإدارة الذاتية للمدرسة، وتحويل المدارس إلي مجتمعات تعلم مهنية محترفة تطور من أداء المعلمين العاملين علي حد سواء، ولن يتحقق كل هذا إلا من خلال القائد التعليمي الفعال.

ويمكن توضيح ذلك بالتفصيل لكل بعد/ مجال على النحو التالي.

(أ) المجال الأول: تحديد ومشاركة أهداف المدرسة

جدول (٦) : الممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم العام في فى محافظة البحر الأحمر في ضوء القيادة التعليمية من وجهة نظر الوكلاء والموجهين والمعلمين فى مجال تحديد ومشاركة أهداف المدرسة

م	العبارات	N	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التوافر	الترتيب
٢	توفير التواصل المنهجي ثنائي الاتجاه المدرسة فيما يتعلق بالأهداف والغايا للمدرسة	١٠٦٨	٣,٣٨	١,١٧	مرتفعة	١
١١	تطوير واستخدام قنوات الاتصال مع أو لغرض تحديد أهداف المدرسة	١٠٦٨	٣,٢٦	١,٤٠	متوسطة	٢
١٠	دمج المعلمين في تطوير وتنفيذ الأهدا المدرسية والغايات التعليمية	١٠٦٨	٣,٢٥	١,٤٤	متوسطة	٣
٩	الريادة في وضع أهداف المدرسة موضع	١٠٦٨	٣,٣١	١,٣٠	متوسطة	٤
٨	وضع الأهداف المرتبطة برفع مستوى الن للطلاب	١٠٦٨	٢,٩٧	١,١٤	متوسطة	٥
٤	الاستفادة كثيرًا من نجاحات الطلاب أهداف المدرسة	١٠٦٨	٢,٩٦	١,١٦	متوسطة	٦
٧	تشجيع المعلمين على العمل لتحقيق نفس	١٠٦٨	٢,٩٢	١,٢١	متوسطة	٧

م	العبارات	N	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التوافر	الترتيب
٥	تعزيز التوافق بين أهداف المدرسة والمقررا	١٠٦٨	٢,٩٣	١,٢٥	متوسطة	٨
٣	مراجعة أهداف المدرسة وتحديثها	١٠٦٨	٢,٩٢	١,١٢	متوسطة	٩
٦	فتح النقاش حول أهداف المدرسة في مجلس الإدارة	١٠٦٨	٢,٨٤	١,١٤	متوسطة	١٠
٢	تشجيع الجميع في المدرسة على مشا المدرسة	١٠٦٨	٢,٧٦	١,٢٤	متوسطة	١١
١	شرح الأهداف العامة للمدرسة لكل م والطلاب	١٠٦٨	٢,٧٠	١,٢٤	متوسطة	١٢
	المجال الأول : تحديد ومشاركة أهداف المدرسة	**١٠٦٨**	**٣,٠٢**	**١,٢٤**	**متوسطة**	**٤**

يتضح من الجدول السابق أن محور تحديد ومشاركة أهداف المدرسة جاء بدرجة متوسطة وفي المرتبة الرابعة من بين مجالات القيادة التعليمية بمتوسط حسابي ٣,٠٢ وانحراف معياري ١,٢٤، وجاءت عبارة واحدة بدرجة عالية واحتلت المرتبة الأولى العبارة (١٢) وهي "توفير التواصل المنهجي ثنائي الاتجاه مع أعضاء المدرسة فيما يتعلق بالأهداف والغايات المستمرة للمدرسة" بمتوسط حسابي ٣,٣٨ وانحراف معياري ١,١٧، بينما جاءت جميع العبارات التالية بدرجة متوسطة، وكان أعلاها العبارة (١١) التي احتلت المرتبة الثانية وهي " تطوير واستخدام قنوات الاتصال مع أولياء الأمور لغرض تحديد أهداف المدرسة" وبمتوسط حسابي ٣,٢٦ وانحراف معياري ١,٤٠، يليها في المرتبة الثالثة جاءت العبارة (١٠) وهي"دمج المعلمين في تطوير وتنفيذ الأهداف التعليمية المدرسية والغايات التعليمية" بمتوسط حسابي ٣,٢٥ وانحراف معياري ١،٤٤، بينما جاء في المرتبة قبل الأخيرة (المرتبة الحادية عشر) العبارة (٢) وهي تشجيع الجميع في المدرسة على مشاركة أهداف المدرسة" بمتوسط حسابي ٢,٧٦ وانحراف معياري ١,٢٤، وجاء في المرتبة الأخيرة (المرتبة الثانية عشر) العبارة (١) وهي "شرح الأهداف العامة للمدرسة لكل من المعلمين والطلاب"

بمتوسط حسابي ٢,٧٠ وانحراف معياري ١,٢٤، ويدل ما سبق أن مديري المدارس لم يحققوا هذا المجال بالصورة المرجوة لمركزية الإدارة وكثرة الأعباء الإدارية، والفصل بين الأهداف والتطبيق، فعلي الرغم من أن العينة رأت أن هناك تواصل منهجي بين المدير وأعضاء المدرسة فيما يتعلق بالأهداف والغايات المستمرة للمدرسة بدرجة مرتفعة إلا أن آليات هذا التواصل والأسس المبنية على وضع هذه الأهداف لم تكن بالصورة المرجوة، سواء فيما يرتبط بمشاركة أولياء الأمور وفقًا لقنوات اتصال حديثة، أو المشاركة الفعالة مع المعلمين في تطوير هذه الأهداف ووضعها موضع التنفيذ، أو ربطها بنجاحات الطلاب والمقررات الدراسية سواء من حيث البناء أو التنفيذ، أو تخصيص اجتماعات خاصة لتقييم هذه الأهداف وتطويرها، واقتصار عملية مشاركتها ونشرها على موقع المدرسة (إن وجد) دون محاولة شرحها للمعلمين أو الطلاب أو كيفية تطبيقها، ونقص الإرشاد الأكاديمي للطلاب، وهذا على الرغم من أن هذا المجال بعدًا ومعيارًا أساسيًا في ضمان الجودة والاعتماد إلا أنه يتم بصورة روتينية مع تشابه هذه الأهداف بين المدارس بغض النظر عن إمكاناتها.

وفي المقابلة المفتوحة مع مديري المدارس عن المعوقات التي تحول دون تحقيق مجال تحديد ومشاركة أهداف المدرسة بالصورة الكافية، ذكر بعض المديرين أن من هذه المعوقات: زيادة الأعباء الإدارية وكثرة الأعباء التدريسية للمعلمين مما يقلل فرص المناقشة والاجتماعات مع المعلمين، وانشغال أولياء الأمور عن حضور اجتماعات المدرسة، وتركيز أولياء الأمور على نجاحات الطلاب بغض النظر عن الآلية لارتباط ثقافة تفوق الطلاب بدرجاتهم ، ومركزية أهداف المقررات المدرسية بغض النظر عن البيئة المدرسية، وعدم مراجعة أهداف المقررات الدراسية من قبل المعلمين عند ربطها بأهداف المدرسة، وضعف آليات الإرشاد الأكاديمي للطلاب في المدارس، وصورية وضع وتحديث أهداف المدرسة بغض النظر عن إمكاناتها، ويشير أحد المديرين بقوله: أقوم يوميًا بالرد

على المكاتبات الإدارية من دخولي المدرسة في الصباح حتى نهاية اليوم الدراسي، وما تبقى أخذه معي إلى المنزل، فاضطر إلى الاعتماد على المعلمين وفقًا لرؤيتهم في تحقيق أهداف المدرسة، وما يهمني هو نتائج الطلاب.

أما في المقابلة المفتوحة مع المعلمين والموجهين والوكلاء حول ما يجب أن يقوم به مدير المدرسة لتحقيق مجال تحديد ومشاركة أهداف المدرسة، يشير غالبية المعلمين إلى أنه يجب تواجد المديرن كقادة تعليمين ويتطلب هذا الجانب الظهور والتواجد مع المعلمين في الفصول الدراسية وعدم الاقتصار على العملية والمكاتبات الإدارية، ويجب على مديري المدارس تحديد أغراض المدرسة من خلال توفير التواصل الفعال بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، وأن جميع أصحاب المصلحة في المدرسة يجب أن يشاركوا في عملية تطوير الرؤية، وشرح هذه الأهداف لهم جميعًا، وتوظيف كافة وسائل التواصل الاجتماعي في نشر هذه الأهداف وتطويرها، ويتفق المعلمون في الدراسة على أن المدارس يجب أن تكون لها رؤية مشتركة بين أعضاء المدرسة، وأن تخدم هذه الرؤية المجتمع المحلي، ويقوم مدير المدرسة على خدمة رؤية وأهداف المدرسة، ويشير أحد المعلمين إلى أنه يجب على مديري المدارس أن يركزوا في أن يكون الهدف الأساسي من تعليم الطلاب هو إفادة المجتمع الذي يعيشون فيه لتحقيق هذه الأهداف ، ويجب على مدير المدرسة والمعلمين العمل معًا لتطوير رؤية للمدرسة وتبادل الآراء والأفكار لحل جوانب الفشل في المدرسة، حتى تكون عملية التعليم والإرشاد متكاملين في المدرسة وأكثر نجاحًا، مع وضع جداول للإرشاد الطلابي ضمن الجدول المدرسي للمعلمين.

ويرى معلم أخر أنه يجب ألا تكون عملية وضع أهداف المدرسة عملية صورية، فيجب على المديرين تشكيل لجان لدراسة أهداف المدرسة ونجاحات الطلاب، وأن يدرسوا أفكار جميع من في المدرسة، وتقييم هذه الأفكار ثم تحديد الهدف الأكثر ملاءمة، وأن يتخلى المديرون عن عن فكرة "أنا دائمًا" والدعوة

للعمل الجماعي المنظم، ويجب أن يأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر المعلمين من أجل وضع أغراض مشتركة في المدرسة.

(ب) المجال الثاني : إدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية

جدول (٧) :الممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم العام في فى محافظة البحر الأحمر في ضوء القيادة التعليمية من وجهة نظر الوكلاء والموجهين والمعلمين فى مجال إدارة إدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية

م	العبارات	N	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التوافر	الترتيب
١٢	العمل مع المعلمين في تحسين إدارة البرنامج التعليمي في الفصول الدراسية بما يتفق مع احتياجات الطلاب.	١٠٦٨	٣,٥٤	١,٢٥	مرتفعة	١
١١	تشجيع المعلمين على إشراك طلابهم في الأنشطة	١٠٦٨	٣,٣٨	١,٣٤	مرتفعة	٢
٧	تشجيع المعلمين على استخدام المواد التعليمية بحرية	١٠٦٨	٣,٤٤	١,٢٦	مرتفعة	٣
٤	المشاركة بنشاط في اختيار وتقييم المواد التعليمية المساعدة (كتاب ، دورية، إلخ) المرتبطة بالبرامج التعليمية	١٠٦٨	٣,٣٩	١,٢١	مرتفعة	٤
٣	تحقيق التنسيق بين مستويات البرامج التعليمية في المدرسة	١٠٦٨	٣,٣٥	١,٢٢	مرتفعة	٥
١٣	تطوير إدارة البرنامج التعليمي على أساس البحث والممارسة السليمة.	١٠٦٨	٣,٢٨	١,٠٦	متوسطة	٦
١٠	التواجد شخصيًا لحل المشكلات التعليمية	١٠٦٨	٣,٣١	١,٢٨	متوسطة	٧
٩	ضمان أن الطلاب لديهم وصول كاف إلى المواد التعليمية	١٠٦٨	٣,٢٣	١,٢١	متوسطة	٨
١	إعداد خطة النشاط السنوي عن الأنشطة التعليمية للمدرسة وتقاريرها	١٠٦٨	٣,١٧	١,٢٢	متوسطة	٩
٢	إعطاء أهمية كبيرة في أخذ احتياجات الطلاب وتوقعاتهم في الاعتبار في برنامج المدرسة	١٠٦٨	٣,٢٢	١,٣٠	متوسطة	١٠
٥	زيارة مستمرة للفصول الدراسية لضمان	١٠٦٨	٣,١٨	١,٣٦	متوسطة	١١

م	العبارات	N	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التوافر	الترتيب
	الاستخدام الفعال لوقت التدريس في الصف					
٦	تشجيع الأنشطة الاجتماعية والثقافية والتعليمية اللامنهجية	١٠٦٨	٣,٢٥	١,٣٠	متوسطة	١٢
٨	أخذ ملاحظات دورية حول مدى توافر الموارد التعليمية	١٠٦٨	٣,٠٨	١,٣٢	متوسطة	١٣
	المجال الثانى : إدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية	١٠٦٨	٣,٣٠	١,٢٦	متوسطة	٣

يتضح من الجدول السابق أن محور إدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية جاء بدرجة متوسطة وفي المرتبة الثالثة من بين مجالات القيادة التعليمية بمتوسط حسابي ٣,٣٠ وانحراف معياري ١,٢٦، وجاءت خمس عبارات بدرجة عالية، حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة (١٢) وهي "العمل مع المعلمين في تحسين إدارة البرنامج التعليمي في الفصول الدراسية بما يتفق مع احتياجات الطلاب" بمتوسط حسابي ٣,٥٤ وانحراف معياري ١,٢٥، وأخرها العبارة (٣) التي احتلت المرتبة الخامسة وهي " تحقيق التنسيق بين مستويات البرامج التعليمية في المدرسة" بمتوسط حسابي ٣,٣٥ وانحراف معياري ١،٢٢، بينما جاءت باقي العبارات التالية بدرجة متوسطة، وكان أعلاها العبارة (١٣) التي احتلت المرتبة السادسة وهي " تطوير البرنامج التعليمي على أساس البحث والممارسة السليمة" وبمتوسط حسابي ٣,٢٨ وانحراف معياري ١,٠٦، يليها في المرتبة السابعة جاءت العبارة (١٠) وهي" التواجد شخصيًا لحل المشكلات التعليمية" بمتوسط حسابي ٣,٢١ وانحراف معياري ١,٢٨، بينما جاء في المرتبة قبل الأخيرة (المرتبة الحادية عشر) العبارة (٦) وهي "تشجيع الأنشطة الاجتماعية والثقافية والتعليمية اللامنهجية" بمتوسط حسابي ٣,٢٥ وانحراف معياري ١,٣٠، وجاء في المرتبة الأخيرة (المرتبة الثانية عشر) العبارة (٨) وهي " أخذ ملاحظات دورية حول مدى توافر الموارد التعليمية" بمتوسط حسابي ٣,٠٨ وانحراف معياري

١،٢٢، ويرى الباحثان أنه على الرغم من أن هناك خمس عبارات جاءت بدرجة مرتفعة إلا أن باقي العبارات تدل على أنها لا تحقق الأهداف المنشودة في هذا الجانب، فغالبية البرامج مركزية وتتم إداراتها بصورة واحدة دون إعطاء الفرص الكافية للمدارس وفقاً لامكاناتها وتطلعاتها للإبداع والابتكار، ففي حين يرى المعلمون أن " العمل مع المعلمين في تحسين البرنامج التعليمي في الفصول الدراسية بما يتفق مع احتياجات الطلاب" و" تشجيع المعلمين على إشراك طلابهم في الأنشطة"، و" تشجيع المعلمين على استخدام المواد التعليمية بحرية" و" المشاركة بنشاط في اختيار وتقييم المواد التعليمية المساعدة (كتاب ، دورية، إلخ) المرتبطة بالبرامج التعليمية" و" تحقيق التنسيق بين مستويات البرامج التعليمية في المدرسة" جاءت بدرجة مرتفعة، إلا أنه في المعتاد تتلخص ثقافة احتياجات الطلاب الذي يتم في ضوئه تحسين إدارة البرنامج التعليمي في الحصول على درجات مرتفعة (الجانب التحصيلي) فقط، وضعف الاهتمام بتطوير إدارة البرنامج التعليمي على أساس البحث والممارسة السليمة، مع النقص الحاد في الزيارات الصفية من قبل المديرين وتتم بصورة روتينية وليس وفقاً للمنهجية العلمية (قبل– أثناء– بعد الزيارة الصفية، وكذلك على الرغم من تشجيع طلابهم للمشاركة في الأنشطة المدرسية إلا أن تشجيع الأنشطة الاجتماعية والثقافية والتعليمية اللامنهجية جاء بصورة متوسطة، مما يدل على روتينة هذه الأنشطة ورتابتها دون دراسة احتياجات الطلاب في ظل ضعف إمكانات المدرسة، وكذلك فإن تشجيع المعلمين على استخدام المواد التعليمية بحرية والمشاركة بنشاط في اختيار وتقييم المواد التعليمية المساعدة لن يحقق النتائج المرجوة منه في ظل القصور في التواجد شخصيًا لحل المشكلات التعليمية، والقصور في ضمان أن المعلمين والطلاب لديهم وصول كاف إلى المواد التعليمية في ظل نقص الإمكانات التعليمية، وإمكانات المكتبات المدرسية وعدم التحديث الدوري في ظل نقص في ميزانيتها، وارتفاع كثافة الفصول الدراسية.

وفي المقابلة المفتوحة مع المديرين عن المعوقات التي تحول دون تحقيق مجال إدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية بالصورة الكافية، اتفق غالبية المديرين على توافر العديد من المعوقات منها: نقص ميزانية الأنشطة الطلابية، وزيادة أعداد الطلاب مقابل هذه الأنشطة، ونقص الإمكانات التعليمية والتكنولوجية داخل الفصول الدراسية، والتزام المعلمين بالمقرر الدراسي وخطته، وارتفاع كثافة الفصول الدراسية، ونقص حاد في ميزانية المدرسة بما لا يفي بالحد الأدنى من المتطلبات، ونقص ميزانية المكتبة مما يعوق تحديثها وتطويرها، وصغر مساحة المكتبة مقابل أعداد الطلاب، والاعتماد على المقررات الدراسية والكتب الخارجية (الملخصات)، وكثرة الأعباء الإدارية التي تقلل الزيارات الصفية، ونقص الدورات التدريبية حول إدارة البرنامج التعليمي.

أما في المقابلة المفتوحة مع المعلمين والموجهين والوكلاء حول ما يجب أن يقوم به مدير المدرسة لتحقيق مجال إدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية، فمن بين الآراء التي ذكرها المعلمون: يجب على مدير المدرسة أن يعرف تقنيات التعليم جيدًا كشرط لاختيار مديري المدارس، والإشراف على تعليم ومراقبة الطلاب من قبل مدير المدرسة وتحسينها،مع توفير التدريبات اللازمة لتطويرها، وتزويد المعلمين بالموارد المعاصرة اللازمة لفعالية الأنشطة التعليمية، وتوفير القدوة الحسنة لهم من قبل المدير، وتوفير ملاحظات بناءة حول الاستخدام الفعال لهذه الموارد، وأن يلم مدير المدرسة بكيفية التواصل مع الطلاب، والتعاون الوثيق مع المعلمين للنظر في آرائهم دائمًا حول إدارة العملية التعليمية، ويجب عليه أيضًا تقديم كل أنواع الدعم لكل حدث إيجابي في العملية التعليمية وتقديم العلاج لكل جانب سلبي في المدرسة للمعلمين المحتاجين، وأن يؤدي دورًا نشطًا في العملية التعليمية، وأن يكونوا نموذجًا في عملية التدريس الفعال في المدرسة، وأن يوطن مدير المدرسة كقائد تعليمي الأنشطة الإبداعية في التعليم، وتشجيع المعلمين والطلاب وتحفيزهم على إنتاج موارد تعليمية من البيئة المحيطة،

ومشاركة الأنشطة الإبداعية مع المعلمين، والعمل بالتعاون مع الإدارة التعليمية والمجتمع المحلي على تحسين الظروف المادية للمدرسة، وأضاف أحد المعلمين أنه يجب أن يكون مدير المدرسة قريبًا من المعلم كصديق، ويجب عليهما تطوير عملية التدريس معًا، وأن يكون لديه توقعات عالية لكل من المعلمين والطلاب في المدرسة، وليس مجرد أداء الواجبات التدريسية الروتينية، وينبغي تنظيم برامج التثقيف والإرشاد من قبل مدير المدرسة للمعلمين في عملية التعليم والتعلم، وتوفير كافة الإمكانات المادية والتعليمية والتدريسية داخل الفصول الدراسية، وأماكن مخصصة للأنشطة الطلابية، والعمل على تحديث المكتبة بصورة دورية، وتوظيف الرقمنة والمواد التكنولوجية داخل المكتبات.

(ج) المجال الثالث :قياس العمليات التعليمية والطلاب

جدول (٨) : الممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم العام في فى محافظة البحر الأحمر في ضوء القيادة التعليمية من وجهة نظر الوكلاء والموجهين والمعلمين فى مجال قياس العمليات التعليمية والطلاب

م	العبارات	N	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التوافر	الترتيب
١٥	دراسة علامات الطلاب لتقديم معلومات حول تنفيذ المنهج	١٠٦٨	٣,٥٧	١,١٤	مرتفعة	١
١٢	عقد اجتماعات دورية لمناقشة المسائل التعليمية وتقارير تنفيذ المنهج	١٠٦٨	٣,٥٧	١,٢١	مرتفعة.	٢
٩	التواصل المباشر مع الطلاب لمناقشة المشكلات المدرسية	١٠٦٨	٣,٤٧	١,٢٥	مرتفعة	٣
١	التحدث مع المعلمين فرادى لمناقشة مستوى نجاح الطلاب	١٠٦٨	٣,٤٦	١,٢٨	مرتفعة	٤
٤	تحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى اهتمامات تعليمية خاصة	١٠٦٨	٣,٣٨	١,٢٧	متوسطة	٥
٢	التشاور مع المعلمين لتحديد نقاط القوة والضعف في البرامج التعليمية	١٠٦٨	٣,٣٦	١,٣٤	متوسطة	٦
١٠	مناقشة أداء الطلاب عبر الاجتماعات	١٠٦٨	٣,٣٦	١,٣٢	متوسطة	٧

م	العبارات	N	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التوافر	الترتيب
	مع أولياء الأمور والمجالس المدرسية.					
١١	تقديم تغذية راجعة شفهية وخطية للمعلمين	١٠٦٨	٣,٣٨	١,٢٠	متوسطة	٨
٧	توضيح القضايا الهامة المعلمين فيما يتعلق بالتعليم بعد الملاحظة الصفية	١٠٦٨	٣,٣٦	١,٢٠	متوسطة	٩
٣	مراجعة البرنامج المدرسي وفق نتائج الامتحانات وإجراء التعديلات اللازمة	١٠٦٨	٣,٢٦	١,١٩	متوسطة	١٠
٥	إعلام المعلمين فيما يتعلق بمستوى نجاح المدرسة بصورة مكتوبة أو شفوية	١٠٦٨	٣,٢٥	١,١٤	متوسطة	١١
١٤	مراقبة وتعزيز سلوكيات المعلمين الإيجابية في الفصل الدراسي التي تضمن مناخًا أكاديميًا وفصلًا منظمًا جيدًا.	١٠٦٨	٣,٢٦	٠,٩٩	متوسطة	١٢
٨	مراجعة أعمال الطلاب عند تقييم التدريس داخل الفصل	١٠٦٨	٣,٢٤	١,٢٠	متوسطة	١٣
٦	مكافأة الطلاب المتميزين على مستوى الفصل أو على مستوى المدرسة	١٠٦٨	٣,٢٠	١,١٧	متوسطة	١٤
١٣	تقييم التقدم نحو تحقيق الأهداف والغايات التعليمية	١٠٦٨	٣,١٨	١,٣٣	متوسطة	١٥
	المجال الثالث: قياس العمليات التعليمية والطلاب	١٠٦٨	٣,٣٥	١,٢٢	متوسطة	٢

يتضح من الجدول السابق أن محور قياس العمليات التعليمية والطلاب جاء بدرجة متوسطة وفي المرتبة الثانية من بين مجالات القيادة التعليمية بمتوسط حسابي ٣,٣٥ وانحراف معياري ١,٢٢، وجاءت أربع عبارات بدرجة عالية، حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة (١٥) وهي " دراسة علامات الطلاب لتقديم معلومات حول تنفيذ المنهج" بمتوسط حسابي ٣,٥٧ وانحراف معياري ١,١٤، وأخرها العبارة (٧) التي احتلت المرتبة الرابعة وهي "التحدث مع المعلمين فرادى لمناقشة مستوى نجاح الطلاب" بمتوسط حسابي ٣,٤٦ وانحراف معياري ١,٢٨،

بينما جاءت باقي العبارات التالية بدرجة متوسطة، وكان أعلاها العبارة (٤) التي احتلت المرتبة الخامسة وهي " تحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى اهتمامات تعليمية خاصة" وبمتوسط حسابي ٣,٣٨ وانحراف معياري ١,٢٧، يليها في المرتبة السادسة جاءت العبارة (٢) وهي"التشاور مع المعلمين لتحديد نقاط القوة والضعف في البرامج التعليمية" بمتوسط حسابي ٣,٣٦ وانحراف معياري ١,٣٤، بينما جاء في المرتبة قبل الأخيرة (المرتبة الرابعة عشر) العبارة (٦) وهي " مكافأة الطلاب المتميزين على مستوى الفصل أو على مستوى المدرسة" بمتوسط حسابي ٣,٢٠ وانحراف معياري ١,١٧، وجاء في المرتبة الأخيرة (المرتبة الخامسة عشر) العبارة (١٣) وهي "تقييم التقدم نحو تحقيق الأهداف والغايات التعليمية" بمتوسط حسابي ٣,١٨ وانحراف معياري ١,٣٣، ويرى الباحثان وقوع غالبية الممارسات المرتفعة في الحد الأدنى لها، فالقصور في البعد السابق الخاص بإدارة البرنامج التعليمي والعملية التعلمية انعكس على قياس العمليات التعليمية والطلاب، وغالبية الاجتماعات التي يتم فيها مناقشة علامات الطلاب وتنفيذ المنهج والمسائل التعليمية تكون في بداية أو نهاية الفصل الدراسي إلا أنه ينقصها تطوير هذه العمليات على أساس البحث والممارسة السليمة كما ورد في البعد السابق، أما التواصل المباشر مع الطلاب لمناقشة المشكلات التعليمية فليس للاجتماعات جدول زمني، وفي الغالب تكون عبر سياسة الباب المفتوح، وغالبية المشكلات تكون مشكلات إدارية مرتبطة بالانضباط المدرسي أكثر منها قضايا تعليمية، ويتم التحدث مع المعلمين فرادى لمناقشة مستوى نجاح الطلاب، وتكون في الغالب في حالات معينة عند ورود شكاوى من أولياء الأمور، أو حالات طلابية مستعصية وليس وفقاً لمنهجية مستدامة.

وفي المقابل هناك قصور في جانب كثيرة في الممارسات المرتبطة بهذا البعد، هي: التشاور مع المعلمين لتحديد نقاط القوة والضعف في البرامج التعليمية، مناقشة أداء الطلاب عبر الاجتماعات مع أولياء الأمور والمجالس

المدرسية، تقديم تغذية راجعة شفهية وخطية للمعلمين، توضيح القضايا الهامة المعلمين فيما يتعلق بالتعليم بعد الملاحظة الصفية، مراجعة البرنامج المدرسي وفق نتائج الامتحانات وإجراء التعديلات اللازمة، إعلام المعلمين فيما يتعلق بمستوى نجاح المدرسة بصورة مكتوبة أو شفوية، مراقبة وتعزيز سلوكيات المعلمين الإيجابية في الفصل الدراسي التي تضمن مناخًا أكاديميًا وفصلًا منظمًا جيدًا، مراجعة أعمال الطلاب عند تقييم التدريس داخل الفصل، مكافأة الطلاب المتميزين على مستوى الفصل أو على مستوى المدرسة، تقييم التقدم نحو تحقيق الأهداف والغايات التعليمية، وهي صميم هذا البعد، وذلك لغياب فلسفة التقويم المستند على الأداء، وقصر اجتماعات المجالس المدرسية على القضايا الإدارية والتي تكون روتينية في غالبيتها، والقصور في الزيارات الصفية لانشغال المديرين بالأعباء الإدارية ونقص مهاراتهم فيما يرتبط بآليات الزيارات الصفية، وغياب الربط بين نتائج الطلاب وتقييم البرنامج الدراسي في ظل قصور في فلسفة التقييم الذاتي المستند على المقاييس والأدلة، وغياب مقاييس تقييم المعلمين الدورية، واعتماد التقرير السنوي للمعلم بصورة روتينية، ونقص الميزانيات المدرسية المرتبطة بالمكافأت المادية المحفزة للمعلمين والتي لا تكون في سلطة مدير المدرسة، وغياب التقويم الدوري لأهداف المدرسة ومدى تحقيقها.

وفي المقابلة المفتوحة مع المديرين عن المعوقات التي تحول دون تحقيق مجال قياس العمليات التعليمية والطلاب بالصورة الكافية، اتفق غالبية المديرين على أن أغلب المعوقات: كثرة الأعباء الإدارية والروتينية، وقصور فلسفة التقييم الذاتي، وضعف العمل الجماعي في ظل تكدس جداول المعلمين، واعتماد نظام التقويم على الامتحانات النهائية بصورة أساسية، والتركيز على التحصيل الدراسي، وروتينية الاجتماعات أو المجالس المدرسية، وضعف التعاون مع إدارة المدرسة من غالبية أولياء الأمور، ونقص الإمكانات المرتبطة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ونقص الميزانيات في يد مدير المدرسة اللازمة للتطوير

ومكافأة المتميزين ويكتفى بشهادات التقدير، ومركزية المناهج الدراسية وأساليب التقويم الطلابي، ونقص الدورات التدريبية في هذا المجال والقصور على التنمية الإدارية.

أما في المقابلة المفتوحة مع المعلمين والموجهين والوكلاء حول ما يجب أن يقوم به مدير المدرسة لتحقيق مجال قياس العمليات التعليمية والطلاب، فيرى غالبية المعلمين أن يكون المدير نشطاً في آلية تعليم وتقويم التعليم والطلاب، ويكون محفزًا ومسيطرًا في نفس الوقت، وأن يكون لديه قوة دافعة لتطوير التعليم وعملية التعاون المستمر بين المدرسة والأسرة، وكذلك الطلاب من خلال الاتصال الوثيق مع الطلاب، ويجب إعلام مدير المدرسة بعملية تقييم الطلاب وفقاً لآلية محددة، وتحديد الأدوار وتفويض الصلاحيات، وأن أن يقوم بموقف تمهيدي وتشجيعي للمعلمين من أجل تقييم الطلاب بالمعنى المعاصر مع توافر التشريعات واللوائح المنظمة لذلك، ويجب تقييم الطلاب بشكل موضوعي في المدرسة، ويجب مكافأة الطلاب الناجحين ليكونوا دافعين للنجاح، وأن تكون الإمكانات المدرسية في حالة جيدة من أجل إجراء تقييم موضوعي في المدرسة، ويرى أحد الموجهين ضرورة توافر أنواع أخرى من التقييم الأكاديمي، مثل: في عملية تقييم الطلاب، يجب ألا يتم تقييم الطلاب أكاديميًا فحسب، بل يجب تعزيز أدائهم المختلف (أي الاجتماعية ، الرياضية والفنية)، وأخذها في الاعتبار في عملية التقييم، وأن يلم مدير المدرسة بأساليب تقويم الطلاب المختلفة، ووضع إجراءات فعالة لتعظيم نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف وسد الفجوات، ومناقشة قضايا تقويم الطلاب ونتائجهم مع الجميع، وتفعيل ملفات الإنجاز للمعلمين والطلاب.

(د) المجال الرابع : دعم المعلمين وتنميتهم المهنية:

جدول (٩) : الممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم العام في فى محافظة البحر الأحمر في ضوء القيادة التعليمية من وجهة نظر الوكلاء والموجهين والمعلمين فى مجال دعم المعلمين وتنميتهم المهنية

م	العبارات	N	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التوافر	الترتيب
١٥	يوفر الدافع والموارد اللازمة للمعلمين للمشاركة في أنشطة النمو المهني	١٠٦٨	٣,٧٠	١,١١	مرتفعة	١
١٤	تخطيط فرص التطوير المهني وفقًا للاحتياجات	١٠٥٢	٣,٧٠	١,٢٢	مرتفعة	٢
١٢	تشجيع المعلمين على اتخاذ خطوات إيجابية لحل المشكلات التعليمية	١٠٦٨	٣,٤٥	١,٢٥	مرتفعة	٣
١٠	التخطيط بعناية لاجتماعات هيئة التدريس من أجل التطوير المهني بشكل احترافي	١٠٦٨	٣,٣٨	١,٢٦	متوسطة	٤
٨	ترتيب الاجتماعات لتبادل المعارف والمهارات الجديدة المكتسبة في التربية أثناء الخدمة	١٠٦٨	٣,٣٧	١,٢٢	متوسطة	٥
٤	إعلام المعلمين حول الفرص المتاحة لتطوير أنفسهم مهنيا	١٠٦٨	٣,٣٥	١,١٥	متوسطة	٦
٣	تنظيم فعاليات التدريب أثناء الخدمة من أجل التطوير المهني للمعلمين	١٠٦٨	٣,٣٤	١,١٧	متوسطة	٧
٦	نسخ الابحاث المنشورة عن التعليم في الصحف والمجلات العلمية وتوزيعها على المعلمين	١٠٦٨	٣,٣٣	١,٢٦	متوسطة	٨
١	تشجيع المعلمين على إظهار مستوى عال من الأداء	١٠٦٨	٣,٣٠	١,٢٩	متوسطة	٩
٢	مدح المعلمين كتابةً لجهودهم المتميزة	١٠٦٨	٣,٢٩	١,٢٦	متوسطة	١٠
٩	دعم المعلمين لاستخدام المعارف والمهارات الجديدة المكتسبة في الفصل	١٠٦٨	٣,٣١	١,١٨	متوسطة	١١
٥	دعم المدرسين الذين يبذلون جهودًا لتطويرهم عبر التدريب والتعليم المهني (التدريب أثناء الخدمة، الدراسات العليا،	١٠٦٨	٣,٢٥	١,١٨	متوسطة	١٢

م	العبارات	N	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التوافر	الترتيب
	إلخ)					
١١	تطوير خطط المتابعة لتقييم التطوير المهني	١٠٦٨	٣,١٨	١,٢٩	متوسطة	١٣
١٣	تشجيع المعلمين على تحسين ممارسات الفصل الدراسي	١٠٦٨	٣,٢٠	١,٢١	متوسطة	١٤
٧	دعوة ذوي الخبرة والمتخصصين للتحدث في مؤتمرات وندوات مصغرة للمعلمين	١٠٦٨	٣,٠٤	١,٤٠	متوسطة	١٥
	المجال الرابع : دعم المعلمين وتنميتهم المهنية	١٠٦٨	٣,٣٦	١,٢٣	مرتفعة	١

يتضح من الجدول السابق أن محور دعم المعلمين وتنميتهم مهنياً جاء بدرجة مرتفعة وفي المرتبة الأولى من بين مجالات القيادة التعليمية بمتوسط حسابي ٣,٣٦ وانحراف معياري ١,٢٣، وجاءت ثلاثة عبارات بدرجة عالية، حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة (١٥) وهي "يوفر الدافع والموارد اللازمة للمعلمين للمشاركة في أنشطة النمو المهني" بمتوسط حسابي ٣,٧٠ وانحراف معياري ١,٢٢، وأخرها في المرتبة الثالثة العبارة (١٢) التي احتلت المرتبة الثمانية وهي "تشجيع المعلمين على اتخاذ خطوات إيجابية لحل المشكلات التعليمية" بمتوسط حسابي ٣,٧٠ وانحراف معياري ١,٢٥، بينما جاءت باقي العبارات التالية بدرجة متوسطة، وكان أعلاها العبارة (١٠) التي احتلت المرتبة الرابعة وهي "التخطيط بعناية لاجتماعات هيئة التدريس من أجل التطوير المهني بشكل احترافي" وبمتوسط حسابي ٣,٣٨ وانحراف معياري ١,٢٦، يليها في المرتبة الخامسة جاءت العبارة (٨) وهي"ترتيب الاجتماعات لتبادل المعارف والمهارات الجديدة المكتسبة في التربية أثناء الخدمة" بمتوسط حسابي ٣,٣٧ وانحراف معياري ١,٢٢، بينما جاء في المرتبة قبل الأخيرة (المرتبة الرابعة عشر) العبارة (١٣) وهي "تشجيع المعلمين على تحسين ممارسات الفصل الدراسي" بمتوسط حسابي ٣,٢٠ وانحراف معياري ١,٢١، وجاء في المرتبة الأخيرة (المرتبة الخامسة عشر)

العبارة (٧) وهي "دعوة ذوي الخبرة والمتخصصين للتحدث في مؤتمرات وندوات مصغرة للمعلمين" بمتوسط حسابي ٣,٠٤ وانحراف معياري ١,٤٠، ويتضح من هذه النتائج القصور الواضح في هذا البعد ولذلك لمركزية التدريب دون دراسة حقيقية للاحتياجات التدريبية للمعلمين، وعدم تفعيل التدريب المرتكز على المدرسة، وإن كان المدير يوفر الدافع والموارد اللازمة للمعلمين للمشاركة في أنشطة النمو المهني بدرجة مرتفعة إلا أن غالبية التشجيع معنويًا أكثر منه ماديًا، وتوفير الموارد يقتصر على سرعة إنهاء الإجراءات المرتبطة بذلك، ويقتصر دور مدير المدرسة على ترشيح المعلمين للدورات التدريبيةوفقً ا لاحتياجات المدرسة أكثر من احتياجات المعلمين أنفسهم، وإن كان يسهم بصورة إيجابية لتشجيع المعلمين على اتخاذ خطوات إيجابية لحل المشكلات التعليمية إلا أن ذلك يكون في حدود إمكانات المدارس المتواضعة في مقابل أهدافها الطموحة، وما زالت تعاني المدارس ومديريها من كثير من أوجه القصور المرتبطة بهذا الجانب، وهي: التخطيط بعناية لاجتماعات هيئة التدريس من أجل التطوير المهني بشكل احترافي، ترتيب الاجتماعات لتبادل المعارف والمهارات الجديدة المكتسبة في التربية أثناء الخدمة، إعلام المعلمين حول الفرص المتاحة لتطوير أنفسهم مهنًيا، تنظيم فعاليات التدريب أثناء الخدمة من أجل التطوير المهني للمعلمين، نسخ الأبحاث المنشورة عن التعليم في الصحف والمجلات العلمية وتوزيعها على المعلمين، تشجيع المعلمين على إظهار مستوى عال من الأداء، مدح المعلمين كتابةً لجهودهم المتميزة، دعم المعلمين لاستخدام المعارف والمهارات الجديدة المكتسبة في الفصل، دعم المدرسين الذين يبذلون جهودًا لتطويرهم عبر التدريب والتعليم المهني (التدريب أثناء الخدمة، الدراسات العليا، إلخ)، تطوير خطط المتابعة لتقييم التطوير المهني، تشجيع المعلمين على تحسين ممارسات الفصل الدراسي، دعوة ذوي الخبرة والمتخصصين للتحدث في مؤتمرات وندوات مصغرة للمعلمين، وربما يعود ذلك إلى الافتقار لثقافة التنمية المهنية والقصور على شرح

المنهج وفقاً لمتطلبات الامتحانات، وقصور الزيارات الصفية، وعدم وجود آلية للربط بين التنمية المهنية وإجراءات تطبيقها داخل الفصول الدراسية، ونقص ميزانية المدرسة لنسخ الأبحاث وتوزيعها (وإن كان بنك المعرفة المصري عوض هذا النقص)، وإن كان الوزارة خطت خطوات إيجابية نحو تحمل مصاريف الدراسات العليا للمعلمين فضلاً عن تحمل تكلفة التدريبات، إلا أن الميزانيات قد لا تحقق تلبية كافة الاحتياجات في ظل تزايد أعداد المعلمين.

وفي المقابلة المفتوحة مع المديرين عن المعوقات التي تحول دون تحقيق مجال دعم المعلمين وتنميتهم المهنية بالصورة الكافية، فقد اتفق غالبية المديرين على: نقص الإمكانيات والميزانيات المرتبطة بوحدات التدريب داخل المدرسة، ونقص الميزانيات المخصصة للتنمية المهنية في ظل ارتفاع التكلفة، وضعف الشراكة بين المدرسة وكلية التربية بالمحافظة في وضع برامج للتنمية المهنية في ظل نقص الميزانيات المخصصة لذلك، وأن غالبية التدريبات تكون بنشرات من المديرية التعليمية دون دراسة حقيقية لاحتياجات المعلمين، ونفص الدعم المادي لإكمال الدراسات العليا للمعلمين أو الحوافز المرتبطة بالحصول على هذه الدرجات العلمية، وضعف إمكانات أكاديمية المعلمين لحصر وتلبية كافة احتياجات المعلمين، وعدم وجود مواقع إلكترونية تدشنها الوزارة حول التدريبات المتاحة للتنمية المهنية للمعلمين وتغطية تكاليفها.

أما في المقابلة المفتوحة مع المعلمين والموجهين والوكلاء حول ما يجب أن يقوم به مدير المدرسة لتحقيق مجال دعم المعلمين وتنميتهم المهنية، فقد اتفق غالبية العينة على أنه يجب على مدير المدرسة الانتباه إلى الدورات التدريبية والندوات أثناء الخدمة من أجل التطوير المهني للمعلمين، كما يجب أن يجمع المعلمين معًا لتعزيز تعاون المعلمين وجعلهم يشاركونه وجهات نظرهم وممارساتهم مع بعضهم البعض، ويجب أن يحسن مديروا المدارس من تطورهم المهني أولاً لتلبية احتياجات المعلمين، وكذلك يجب علي مدير المدرسة

الاستماع إلى وجهات نظـر المعلمين ومشكلاتهم واستخدام بعض الاستبيانات أو المقابلات وأخذ آراء المعلمين على محمل الجدية، ودعم المعلمين المشاركين في أنشطة التنمية المهنية ماديًا معنويًا، وكذلك دعم المعلمين من خلال أنشطة مختلفة مثل الأنشطة الاجتماعية والفنية والرياضية وغيرها، ويجب على مديري المدارس خلق الفرص لتطوير الأفكار المبتكرة في المدرسة والفهم المهني للمدرسين، والانتباه إلى طرق مكافأة المعلمين وتحفيزهم، وتوفير العدالة في التعامل مع المعلمين، ويكونوا قادرين على تقدير المعلمين لسلوكهم الإيجابي في المدرسة، والإعلان عن المعلمين الناجحين في المجتمع من خلال وسائل الاتصال المختلفة، وفتح قنوات اتصال صحية وفعالة مع المدرسين وتقديرها لارتباط التقدير المعنوي بزيادة الحافز لدى المعلمين لتحقيق أهداف المدرسة، وأن يتحول مدير المدرسة من قائد إداري إلى قائد إرشادي للمعلمين، وأن يتابع التطورات في عملية التعليم والتعلم ومشاركتها مع المعلمين، وتوفير ديمومة اطلاع المعلمين على التطورات الحديثة في التعليم والتعلم ومناقشتها معهم، وتشجيع التعامل بين معلمي المادة الواحدة في التنمية المهنية والتدريس وتقويم الأقران، ووضع خطة مجدولة للاستفادة من المعلمين بعد التحاقهم بالدورات التدريبية، ومكافأة المعلمين على أساس الأداء والنجاح.

(هـ) المجال الخامس : خلق بيئة ومناخ للتدريس– التعلم المنظم جيدًا

جدول (١٠) :الممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم العام في فى محافظة البحر الأحمر في ضوء القيادة التعليمية من وجهة نظر الوكلاء والموجهين والمعلمين فى مجال خلق بيئة ومناخ للتدريس– التعلم المنظم جيدًا

م	العبارات	N	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التوافر	الترتيب
١٣	تطوير معنويات عالية لدى المعلمين والمحافظة عليها.	١٠٦٨	٣,٥٧	١,٢٤	مرتفعة	١
١٤	الاستجابة بشكل منهجي ومتكامل لاهتمامات المعلمين والطلاب وأولياء الأمور	١٠٦٨	٣,٢٤	١,٢٣	متوسطة	٢
١١	تشجيع التواصل المفتوح بين أعضاء الهيئة التدريسية مع المحافظة على احترام الاختلاف في الرأي	١٠٦٨	٣,٢٢	١,٢٤	متوسطة	٣
١٢	إظهار الاهتمام والانفتاحية في النظر في مشكلات الطلاب والمعلمين و / أو أولياء الأمور مع المشاركة في حلها عند الاقتضاء.	١٠٦٨	٣,٠٨	١,٣١	متوسطة	٤
٨	منع الإضرار بالمدرسة بسبب النزاعات بين الأفراد والجماعات	١٠٦٨	٢,٩٧	١,١٤	متوسطة	٥
٤	غرس القناعة بأن جميع الطلاب يمكنهم التعلم في المدرسة	١٠٦٨	٢,٩٦	١,١٦	متوسطة	٦
٣	ضمان النظام والانضباط اللازمين للتدريس الفعال والتعلم	١٠٦٨	٢,٩٢	١,١٢	متوسطة	٧
٥	خلق بيئة مدرسية تمكن للطلاب والمعلمين العمل فيها بكل رضا وسرور	١٠٦٨	٢,٩٣	١,٢٥	متوسطة	٨
٧	دعم المعلمين بأفكار جديدة ومختلفة حول التربية	١٠٦٨	٢,٩٢	١,٢١	متوسطة	٩
١٠	ضمان دعم الأسرة والمجتمع المحلي لنجاح الطلاب	١٠٦٨	٢,٨٧	١,٢٧	متوسطة	١٠
٢	دعم المعلمين للقيام بعملهم بشكل	١٠٦٨	٢,٧٦	١,٢٤	متوسطة	١١

م	العبارات	N	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التوافر	الترتيب
	أفضل					
٦	**تشجيع الأنشطة الاجتماعية التي تضمن الاندماج بين المعلمين والطلاب**	١٠٦٨	٢,٨٤	١,١٤	**متوسطة**	١٢
٩	**تحديد أولويات الأنشطة التعليمية عند تخصيص الوقت والمصادر**	١٠٦٨	٢,٨١	١,٢٠	**متوسطة**	١٣
١	**تشجيع "روح الفريق" بين الإداريين والمعلمين والطلاب والموظفين الآخرين**	١٠٦٨	٢,٧٠	١,٢٤	**متوسطة**	١٤
	المجال الخامس: خلق بيئة ومناخ للتدريس- التعلم المنظم جيدًا	١٠٦٨	٢,٩٨	١,٢١	**متوسطة**	٥

يتضح من الجدول السابق أن خلق بيئة ومناخ للتدريس- التعلم المنظم جيدًا جاء بدرجة متوسطة وفي المرتبة الخامسة من بين مجالات القيادة التعليمية بمتوسط حسابي ٢,٩٨ وانحراف معياري ١,٢١، وجاءت عبارة واحدة فقط بدرجة عالية، حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة (١٣) وهي "تطوير معنويات عالية لدى المعلمين والمحافظة عليها" بمتوسط حسابي ٣,٥٧ وانحراف معياري ١,٢٤، بينما جاءت باقي العبارات التالية بدرجة متوسطة، وكان أعلاها العبارة (١٤) التي احتلت المرتبة الثانية وهي "الاستجابة بشكل منهجي ومتكامل لاهتمامات المعلمين والطلاب وأولياء الأمور" وبمتوسط حسابي ٣,٢٤ وانحراف معياري ١,٢٣، يليها في المرتبة الثالثة جاءت العبارة (١١) وهي"تشجيع التواصل المفتوح بين أعضاء الهيئة التدريسية مع المحافظة على احترام الاختلاف في الرأي" بمتوسط حسابي ٣,٢٢ وانحراف معياري ١,٢١، بينما جاء في المرتبة قبل الأخيرة (المرتبة الثالثة عشر) العبارة (٩) وهي "تحديد أولويات الأنشطة التعليمية عند تخصيص الوقت والمصادر" بمتوسط حسابي ٢,٨١ وانحراف معياري ١,٢٠، وجاء في المرتبة الأخيرة (المرتبة الرابعة عشر) العبارة (١) وهي " تشجيع "روح الفريق" بين الإداريين والمعلمين والطلاب والموظفين الآخرين" بمتوسط

حسابي ٢,٧٠ وانحراف معياري ١,٢٤، ويتضح مما سبق أن جميع العبارات – باستثناء العبارة الأولى التي حصلت على درجة مرتفعة– جاءت متوسطة، وذلك يرجع إلى أن التحفيز المعنوي هو الوحيد الذي يملكه مدير المدرسة في ظل نقص صلاحياته المرتبطة بالتحفيز المادي، وإن كان نتائج هذا التحفيز المعنوي مرتبط بعوامل أخرى قد تؤثر سلًبا على استمرايته سواء أكانت اقتصادية أو اجتماعية، وربما تعود غالبية أوجه القصور في هذا المحور إلى جوانب ثقافية مرتبطة ببيئة البحر الأحمر التي تسودها غالًبا النزعات القبلية، وثقافة أولياء الأمور المرتبطة بأهمية نجاح الطالب في الجوانب التحصيلية ، والعزوف من قبلهم عن حضور الاجتماعات المدرسية، وضعف التعاون بين الأسرة والمدرسة، وقصور برامج التنمية المهنيةوفقًا لاحتياجات المعلمين الفعلية، ونقص الإمكانات والميزانيات المرتبطة بالأنشطة الطلابية، وزيادة أعباء الأسرة يقلل من المشاركة في تلبية هذه المتطلبات، وتكدس الفصول الدراسية وزيادة نصيب المعلم من الطلاب، ونقص الإمكانات التعليمية والتكنولوجية، وقصور فلسفة وثقافة التنمية الذاتية، وقصور برامج التنمية العلاجية والإثرائية والإرشاد الأكاديمي للطلاب.

وفي المقابلة المفتوحة مع المديرين عن المعوقات التي تحول دون تحقيق مجال خلق بيئة ومناخ للتدريس– التعلم المنظم جيدًا بالصورة الكافية، فقد حصرها غالبية المديرين في: نقص الإمكانات التعليمية، وتكدس الفصول والجداول الدراسية للمعلمين، ووجود النزعات القبلية، وضعف التعاون بين المعلمين لعدم توافر الوقت الكافي لذلك، وتنوع مستويات الطلاب داخل الفصل الواحد ونقص الإمكانات اللازمة لمقابلة احتياجات كل طالب، ونقص الأماكن المرتبطة بالأنشطة الطلابية وتجهيزاتها، وأن غالبية المدارس الابتدائية والإعدادية في مبنى واحد مما يزيد من تفاقم المشكلات الطلابية وصعوبة توفير الأماكن الخاصة بالأنشطة والمعامل والمكتبة وغيرها، وضعف التعاون من قبل أولياء الأمور في حل مشكلات المدرسة.

أما في المقابلة المفتوحة مع المعلمين والموجهين والوكلاء حول ما يجب أن يقوم به مدير المدرسة لتحقيق مجال خلق بيئة ومناخ للتدريس– التعلم المنظم جيدًا، فقد كان من بين أراء أفراد العينة تأكيدهم على أهمية هذا المحور لأنه السبيل لتحقيق كافة المحاور، فوجود بيئة تعليم وتعلم منتظمة. يمكن حل المشاكل وإقامة مناخ إيجابي وهذا يتطلب من مدير المدرسة توفير الحوار الشخصي البناء مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، فعزوف أولياء الأمور عن المشاركة راجع إلى روتينة الإجراءات وعدم لمسهم لجوانب إبداعية جديدة تتطلب مشاركتهم، والسعي الدؤوب من مدير المدرسة للمشاركة الفعلية للمجتمع المحلي لتوفير المواد والبنية التحتية والأدوات والإمدادات التكنولوجية اللازمة، وإنشاء قنوات اتصال يتولاها أكفاء لتحقيق هذا الجانب، وإبراز الصورة المضيئة للمدرسة، وأن يضع مدير المدرسة نصب عينيه خصائص واحتياجات الطالب في توفير المواد اللازمة لاستخدامها في الفصل، ومساعدة المعلمين في أمور مثل العثور على اللوازم والمواد والمعدات، ونشر ثقافة التسامح والتعاون وفرق العمل داخل المدرسة والايمان بها من قبل المدير أولاً لتكوين بيئة تعليمية إيجابية، وأن يركز في تعليم الطلاب على تطوير علاقات اجتماعية مع أصدقائهم ويكون لديهم الثقة بالنفس، والتقرب من المعلمين بالتسامح والدعم والتحفيز، والعمل على بناء روح الفريق والمناخ الإيجابي والآمن في المدرسة، ودعم المعلمين في كل فرصة، يجب على مدير المدرسة أن يكونسباقًا في توفير المعدات اللازمة لعملية تعليمية إيجابية، وكذلك تجنب البيروقراطية ويجب ألا يستخدم أبدًا أسلوبًا سلطويًا في المدرسة ويجب أن يعمل على تطوير مناخ مدرسي أكثر تسامحا وثقة وتضامنًا، وبالتالي يصبحون أكثر مرونة وأكثر تسامحًا من أجل تطوير مناخ مدرسي أكثر إيجابية، وكذلك مساعدة المعلمين والطلاب على الالتقاء ببعضهم البعض من خلال عقد فعاليات مختلفة (فنية ، رياضية ، أكاديمية ، إلخ) في المدرسة، كما يجب عليه تلبية رغبات المعلمين الإيجابية

وتوفير برامج زيادة اندماج الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور في المدرسة، وترسيخ فلسفة التقويم المستند على الأدلة مع اتخاذ الإجراءات اللازمة للعلاج، ودعم الأفكار الجديدة في التعليم، ومراعاة الثقافات الفرعية المختلفة داخل المدرسة مع خلق رؤية مشتركة، وتوفير الفعاليات غير الرسمية والمناسبات لدعم الروابط بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور.

(و) المجال السادس : إدارة وقت التعلم

جدول (١١) : الممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم العام في فى محافظة البحر الأحمر في ضوء القيادة التعليمية من وجهة نظر الوكلاء والموجهين والمعلمين فى مجال إدارة وقت التعلم

م	العبارات	N	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التوافر	الترتيب
٤	حل القضايا المتعلقة الانضباط بجدية لتعظيم الوقت التعليمي	١٠٦٨	٢,٩٩	١,١٦	متوسطة	١
٨	ضمان أن المعلمين يقومون بتدريس المنهج المطلوب وفقًا لما هو مطلوب.	١٠٦٨	٢,٩٧	١,١٤	متوسطة	٢
١٢	قضاء معظم الوقت في المدرسة في الملاحظة والمشاركة في البيئات التعليمية الصفية	١٠٦٨	٢,٩٦	١,٢٠	متوسطة	٣
١٤	المشاركة في التخطيط المسبق للفصول الدراسية	١٠٦٨	٢,٩٦	١,٢٤	متوسطة	٤
٣	التعاون مع المعلمين والطلاب (حسب الاقتضاء) في وضع وتنفيذ وتقييم إجراءات وقواعد للتعامل ومعالجة مشكلات الانضباط	١٠٦٨	٢,٩٣	١,١٢	متوسطة	٥
٥	حماية وقت التدريس في الفصول الدراسية من الانقطاعات الخارجية	١٠٦٨	٢,٩٢	١,٢١	متوسطة	٦
٧	تشجيع جميع المعلمين على القدوم	١٠٦٨	٢,٩٢	١,٢٥	متوسطة	٧

م	العبارات	N	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التوافر	الترتيب
	إلى الفصل بإعداد جيد وفي الوقت المناسب					
١٠	ضمان وصول وتواجد الطلاب إلى الفصل الدراسي في الوقت المحدد	١٠٦٨	٢,٨٨	١,٢٧	متوسطة	٨
١١	ضمان بدء الحصص الدراسية وإنهائها في الوقت المحدد	١٠٦٨	٢,٨٧	١,٣١	متوسطة	٩
٢	وضع قواعد وتوقعات واضحة لاستخدام الوقت المخصص للتعليم ورصد الاستخدام الفعال لوقت الفصل الدراسي	١٠٦٨	٢,٨٥	١,٢٤	متوسطة	١٠
٦	أخذ وقت الفصل الدراسي للمعلمين في الاعتبار عند وضع جدول الاجتماعات المنتظمة.	١٠٦٨	٢,٨٤	١,١٤	متوسطة	١١
٩	تشجيع خطة الدرس لجعل المنهج الدراسي فعالاً في ضوء إدارة وقت التعلم بنجاح.	١٠٦٨	٢,٨١	١,٢٠	متوسطة	١٢
١٣	منع انقطاع الفصول الدراسية عن طريق استدعاء الطلاب من الفصول الدراسية أو تقديم إعلان عام رسمي عن حقيقة أو حدث داخل الفصول	١٠٦٨	٢,٨١	١,٣٤	متوسطة	١٣
١٥	المشاركة في مؤتمرات ما بعد الملاحظة الصفية التي تركز على تحسين التعليم	١٠٦٨	٢,٧٦	١,٢٠	متوسطة	١٤
١	توفير فرص التعلم الممتدة للطلاب الذين يحتاجون إليها	١٠٦٨	٢,٧٠	١,٢٤	متوسطة	١٥
	المجال السادس: إدارة وقت التعلم	١٠٦٨	٢,٨٨	١,٢٢	متوسطة	٦

Doi : 10.12816/0054837

يتضح من الجدول السابق أن مجال: إدارة وقت التعلم جاء بدرجة متوسطة وفي المرتبة السادسة من بين مجالات القيادة التعليمية بمتوسط حسابي ٢,٩٩ وانحراف معياري ١,٢٢، وجاءت جميع العبارات بدرجة متوسطة، حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة (٤) وهي " حل القضايا المتعلقة الانضباط بجدية لتعظيم الوقت التعليمي" بمتوسط حسابي ٢,٩٩ وانحراف معياري ١,١٦، يليها في المرتبة الثانية جاءت العبارة (٨) وهي" ضمان أن المعلمين يقومون بتدريس المنهج المطلوبوفقاً لما هو مطلوب" بمتوسط حسابي ٢,٩٧ وانحراف معياري ١,١٤، بينما جاء في المرتبة قبل الأخيرة (المرتبة الرابعة عشر) العبارة (١٥) وهي "المشاركة في مؤتمرات ما بعد الملاحظة الصفية التي تركز على تحسين التعليم" بمتوسط حسابي ٢,٧٦ وانحراف معياري ١,٢٠، وجاء في المرتبة الأخيرة (المرتبة الخامسة عشر) العبارة (١) وهي "توفير فرص التعلم الممتدة للطلاب الذين يحتاجون إليها" بمتوسط حسابي ٢,٧٠ وانحراف معياري ١,٢٤، وبناء على ما سبق يتضح أن مديري المدارس لم يحققوا الاستفادة القصوى من وقت التعلم، وربما يعود ذلك إلى تكدس المدارس والفصول بالطلاب، وتنوع المشكلات الصفية لتنوع الثقافات الفرعية، وعدم تفعيل قواعد الانضباط المدرسي بالصورة الكافية، وتكدس المنهج الدراسي المطلوب إنجازه من المعلم في ظل زيادة وتنوع احتياجات الطلاب، وعدم الاهتمام بوصول الطلاب والمعلمين في الوقت المناسب للفصول الدراسية لضعف المتابعة والإشراف داخل المدارس، وانشغال المدير بالمعاملات الإدارية، ونقص تفعيل عمليات الزيارة الصفيةوفقاً لأسس علمية، واستدعاء الطلاب لمكتب المدير وقت الحصص الدراسية مما يؤدي إلى انقطاع وقت التعلم، وتضارب أوقات بعض الاجتماعات العاجلة مع وقت الحصص الدراسية، وكثرة الأجازات المدرسية طوال العام الدراسي، وضعف متابعة خطة تنفيذ المقرر الدراسي والحصص الدراسية والاكتفاء على المتابعة من قبل الموجهين، ونادرًا ما

يوزع المعلم وقت الحصة الدراسية على المهام المطلوب تعليمها للطلاب، ونقص الدورات التدريبية في الإدارة الصفية وتعظيم وقت التعلم.

وفي المقابلة المفتوحة مع المديرين عن المعوقات التي تحول دون تحقيق مجال إدارة وقت التعلم بالصورة الكافية، أشار غالبية المديرين إلى مجموعة من المعوقات من أهمها: تنوع مشكلات الطلاب السلوكية داخل الفصل الدراسي، وتكدس الفصول الدراسية، ونقص الإمكانات المادية والتكنولوجية التي توفر وقت التعلم، وتكدس جداول المعلمين وصعوبة توفير وقت للراحة بين الحصص مما يقلل من أداء المعلم، وقلة أعداد الموجهين مقارنة بأعداد المعلمين، ونقص في تنوع وتطبيق وسائل وأساليب الإشراف التربوي الحديث، ونقص التدريبات اللازمة للمعلمين حول الإدارة الصفية.

أما في المقابلة المفتوحة مع المعلمين والموجهين والوكلاء حول ما يجب أن يقوم به مدير المدرسة لتحقيق مجال إدارة التعلم، فتشير آراء العينة إلى ضرورة توافر القدوة الحسنة من قبل المديرين في احترام الوقت، ونشر ثقافة إدارة الوقت بين المعلمين وتوفير الدورات اللازمة لذلك، وتفعيل الإشراف التربوي والزيارات الصفية المجدولة للمعلمين، ووضع مدونة أخلاقية تتضمن قيم مرتبطة بإدارة الوقت، والتنسيق بين كافة الأنشطة المدرسية والجدول المدرسي لعدم ضياع وقت التعليم، وتفعيل قواعد الانضباط المدرسي للمعلمين والطلاب، وحماية الوقت المخصص للتدريس وتوفير آليات فعالة للمحاسبية، وتوفير التعليمات اللازمة لحماية وقت التعليم، وتحديد أوقات محددة لحل المشكلات السلوكية للطلاب واتخاذ إجراءات حاسمة في ذلك، وإبلاغ أولياء الأمور إلكترونيًا عبر وسائل التواصل الاجتماعي وتقديم المشورة فيما يتعلق بالانتظام المدرسي للطلاب، ووضع خطة محكمة للإشراف على الفصول الدراسية وتفعيلها ومحاسبة المقصرين، وأن تكون قضية حماية وقت التعلم في أولويات الاجتماعات المدرسية، وعمل كتيبات للوائح الانضباط المدرسي وشرحها للطلاب والمعلمين،

وتفعيل التوجيه الفني فيما يتعلق بإدارة الصف وتوزيع أوقات التعلم، والتأكيد في الاجتماعات المدرسية على المحافظة على تسلسل تقديم المنهج الدراسي كمًا ونوعًا ومتابعة ذلك دوريًا .

(٢) نتائج الدراسة حسب المرحلة التعليمية:

تم مراجعة فئات كل متغير من المتغيرات، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (T-TEST) واختبار (ONE-WAY ANOVA) للفروق، واختبار (SCHEFFE) لمعرفة عائدية الفروق، وذلك لجميع عبارات كل مجال من مجالات أداة الدراسة بالاستبانة (الأداة ككل) من وجهة نظر الموجهين والوكلاء والمعلمين بمدارس التعليم العام، وذلك على النحو التالي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودلالة الفروق لجميع العبارات لكل مجال من مجالات أداة الدراسة وللدرجة الكلية لمجالات الممارسات القيادية لدرجة توافر الممارسات القيادية للإدارة المدرسية بمدارس التعليم العام في ضوء مدخل القيادة التعليمية بمحافظة البحر الأحمر من وجهة نظر الوكلاء والموجهين والمعلمين تبعا لمتغير المرحلة التعليمية، وجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودلالة الفروق لدرجة توافر الممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم العام في ضوء مدخل القيادة التعليمية بمحافظة البحر الأحمر من وجهة نظر الوكلاء والموجهين والمعلمين تبعا لمتغير المرحلة التعليمية

المجالات	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
تحديد ومشاركة أهداف المدرسة	الابتدائية	٣٨٢	٣٧,١٩	١١,٣٢	بين المجموعات	٦٣٨,٤١	٢	٣١٩,٢٠٦	* ٣,٩٢٥	٠,٠٢٠
	الإعدادية	٣٦٢	٣٥,٩١	٧,٥٠	داخل المجموعات	٨٩٦١٧,٠٨	١٠٦٥	٨١,٣٣١		
	الثانوية	٣٢٤	٣٥,٣٥	٧,٣٧	المجموع الكلي	٨٧٢٥٥,٤٩	١٠٦٧			
إدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية	الابتدائية	٣٨٢	٤١,٢٠	١٢,٥٩	بين المجموعات	١١٣٩,١٩	٢	٥٦٨,٠٨٠	* ٣,٩٢٦	٠,٠٢٠
	الإعدادية	٣٦٢	٤٢,٩٨	١١,٨٩	داخل المجموعات	١٥٤١١٨,٨٤	١٠٦٥	١٤٤,٧١٣		
	الثانوية	٣٢٤	٤٤,١٣	١١,٥٠	المجموع الكلي	١٥٥٢٥٥,٠٠	١٠٦٧			
قياس العمليات التعليمية للطلاب	الابتدائية	٣٨٢	٤٨,٤١	١٣,٩٩	بين المجموعات	٢٢١١,٢٠	٢	١١٠٥,٦٠٠	** ٦,٠٥١	٠,٠٠٢
	الإعدادية	٣٦٢	٥١,٦٨	١٣,١٥	داخل المجموعات	١٩٤٥٧٦,٤٥	١٠٦٥	١٨٢,٧٠١		
	الثانوية	٣٢٤	٥١,٠١	١٣,٣٩	المجموع الكلي	١٩٦٧٨٧,٦٥	١٠٦٧			
دعم المعلمين وتحفيزهم المهنية	الابتدائية	٣٨٢	٤٨,٧٧	١٢,٧٤	بين المجموعات	١٥٢٣,٢٧	٢	٧٦١,٦٣٣	** ٤,٩٠٤	٠,٠٠٨
	الإعدادية	٣٦٢	٥١,٤٧	١٢,٣٢	داخل المجموعات	١٦٥٤١٢,٣٩	١٠٦٥	١٥٥,٣١٧		
	الثانوية	٣٢٤	٥٠,٩٦	١٢,٢٨	المجموع الكلي	١٦٦٩٣٥,٦٣	١٠٦٧			
خلق بيئة ومناخ للتكريس - التعلم المنظم جيدا	الابتدائية	٣٨٢	٤٣,٦٩	١١,٧٩	بين المجموعات	٢١٨٧,٣٨	٢	١٠٩٣,٦٨٨	**١١,٢٨٢	٠,٠٠٠
	الإعدادية	٣٦٢	٤٠,٩٧	٨,٨٠	داخل المجموعات	١٠٣٢٤٠,٢٢	١٠٦٥	٩٦,٩٣٩		
	الثانوية	٣٢٤	٤٠,٤٧	٨,٣١	المجموع الكلي	١٠٥٤٢٧,٦٠	١٠٦٧			
إدارة وقت التعلم	الابتدائية	٣٨٢	٤٥,٢٩	١٢,٢٢	بين المجموعات	٢٦٦٤,٦٢	٢	١٣٣٢,٣٠٩	**١٠,٣٢١	٠,٠٠٠
	الإعدادية	٣٦٢	٤٢,٢٠	١٠,٩٨	داخل المجموعات	١٣٧٤٧٢,٢٧	١٠٦٥	١٢٩,٠٨٢		
	الثانوية	٣٢٤	٤١,٧٥	١٠,٧٢	المجموع الكلي	١٤٠١٣٩,٨٩	١٠٦٧			

Doi : **10.12816/0054837**

تابع جدول رقم (١٢)

المجالات	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة الإحصائية
المجالات مجتمعة	الابتدائية	٣٨٢	٢٩٤,٩	٧٠,٠٠	بين المجموعات	٤٥١,٣٩	٢	٢٢٥,٧٠	٠,٠٧٨	٠,٩٢٥
	الإعدادية	٣٩٢	٢٩٥,٢	٤٣,١٤	داخل المجموعات	٣١٠,٢٧٩,٩	١,٠٩٥	٢٩١١,٠٩		
	الثانوية	٣٢٤	٢٩٣,٩	٤١,٧٠	المجموع الكلى	٣١٠,٧٣١,٣	١,٠٩٧			

** توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)

* توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١٢) السابق، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم العام في ضوء مدخل القيادة التعليمية بمحافظة البحر الأحمر من وجهة نظر الوكلاء والموجهين والمعلمين تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية لكافة مجالات الاستبانة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم العام في ضوء مدخل القيادة التعليمية بمحافظة البحر الأحمر من وجهة نظر الوكلاء والموجهين والمعلمين تبعا لمتغير المرحلة التعليمية فى المجالات مجتمعة. ولمعرفة عائدية الفروق تم استخدام اختبار (SCHEFFE) للمقارنات البعدية بين متوسطات درجة توافر الممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم العام في ضوء مدخل القيادة التعليمية بمحافظة البحر الأحمر من وجهة نظر الوكلاء والموجهين والمعلمين تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية ، وجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣) : نتائج تحليل اختبار (SCHEFFE) للفروق بين متوسطات درجة توافر الممارسات القيادية للإدارة المدرسية بمدارس التعليم العام في ضوء مدخل القيادة التعليمية بمحافظة البحر الأحمر من وجهة نظر الوكلاء والموجهين والمعلمين تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية

المجالات	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابى	الابتدائية	الإعدادية	الثانوية
				٣٧,٩١	٣٥,١٩	٣٥,٣٥
تحيد ومشاركة أهداف المدرسة	الابتدائية	٣٨٢	٣٧,٩١		١,٥٧٧٠٢٤*	١,٨٤٠١٨*
	الإعدادية	٣٦٢	٣٥,١٩	١,٥٧٧٠٢٤*		٠,٥٦٣١٦
	الثانوية	٣٢٤	٣٥,٣٥	١,٨٤٠١٨*	٠,٥٦٣١٦	
المجالات	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابى	الابتدائية	الإعدادية	الثانوية
				٤١,٦٠	٤٢,٩٨	٤٤,١٣
إدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية	الابتدائية	٣٨٢	٤١,٦٠		١,٣٧٨٤٢-	٢,٥٣٣٢٤-*
	الإعدادية	٣٦٢	٤٢,٩٨	١,٣٧٨٤٢		٢,١٥٤٨٢*
	الثانوية	٣٢٤	٤٤,١٣	٢,٥٣٣٢٤*	٢,١٥٤٨٢*	
المجالات	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابى	الابتدائية	الإعدادية	الثانوية
				٤٨,٤١	٥١,٦٨	٥١,٠١
قياس العمليات التعليمية للطلاب	الابتدائية	٣٨٢	٤٨,٤١		٣,٢٦٥٩٥-*	٢,٥٩٥٦٥-*
	الإعدادية	٣٦٢	٥١,٦٨	٣,٢٦٥٩٥*		٠,٦٧٠٣٠
	الثانوية	٣٢٤	٥١,٠١	٢,٥٩٥٦٥*	٠,٦٧٠٣٠-	
المجالات	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابى	الابتدائية	الإعدادية	الثانوية
				٤٨,٧٧	٥٠,٤٧	٥١,٩٦
دعم المعلمين وتنميتهم	الابتدائية	٣٨٢	٤٨,٧٧		٢,١٩٤٧٤-	٢,٦٨٨٠٩-*
	الإعدادية	٣٦٢	٥٠,٤٧	٢,١٩٤٧٤-		٢,٥٠٦٦٥*

Doi : **10.12816/0054837**

المهنية	الثانوية	٣٢٤	٥١,٩٦	-٢,٦٨٨٠٩*	٢,٥٠٦٦٥*	
المجالات	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابى	الابتدائية	الإعدادية	الثانوية
				٤٣,٦٩	٤٠,٩٧	٤٠,٤٧
خلق بيئة ومناخ للتدريس – التعلمالمنظم جيدًا	الابتدائية	٣٨٢	٤٣,٦٩		٢,٧٢١٦٣*	٣,٢١٩٣٥*
	الإعدادية	٣٦٢	٤٠,٩٧	-٢,٧٢١٦٣*		٠,٤٩٧٧٢
	الثانوية	٣٢٤	٤٠,٤٧	-٣,٢١٩٣٥*	-٠,٤٩٧٧٢	
المجالات	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابى	الابتدائية	الإعدادية	الثانوية
				٤١,٢٦	٤٢,٢٠	٤٥,٧٥
إدارة وقت التعلم	الابتدائية	٣٨٢	٤١,٢٦		٣,٠٦٠٢٧*	٣,٥١٢٢٥*
	الإعدادية	٣٦٢	٤٢,٢٠	-٣,٠٦٠٢٧*		٣,٤٥١٩٨*
	الثانوية	٣٢٤	٤٥,٧٥	-٣,٥١٢٢٥*	-٣,٤٥١٩٨*	

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المتوسط الأكبر

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

– بالنسبة لمجال تحيد ومشاركة أهداف المدرسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة حول تطبيق هذا المجال من قبل مديري مدارس التعليم العام في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرحلة الابتدائية وكل من المرحلتين الإعدادية والثانوية لصالح المرحلة الابتدائية بمتوسط حسابي أعلى ٣٧,٩١، وهذا لا يمنع أن نفس الإجراءات المتبعة في كافة المدارس في تحديد ومشاركة أهداف المدرسة واحدة في ظل توجه غالبية المدارس نحو الحصول على الجودة والاعتماد، ويرجع القصور في أن غالبية الممارسات جاءت متوسطة لأن غالبية الأهداف عامة دون وجود أهداف تفصيلية وإجرائية لكل مرحلة تتمشى مع طبيعتها وتترجم إلى خطط تفصيلية قابلة للتطبيق والمتابعة والتقويم.

– وبالنسبة لمجال خلق بيئة ومناخ للتدريس– التعلم المنظم جيدًا: فإنه كما في السابق توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق هذا المجال بين المرحلتين الثانوية والإعدادية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق بين

المرحلتين الابتدائية وكلتا المرحلتين الإعدادية والثانوية لصالح المرحلة الابتدائية بمتوسط حسابي أعلى ٤٣,٦٩.

ويمكن تفسير المجالين السابقين، في ضوء ما تفسره بعض الدراسات والأدبيات، التي ترى تميز المدارس الابتدائية عن كل من المدارس الإعدادية والثانوية في هذا المجال، فمن خلال ما قامت به الدراسات بمقارنة المدارس من حيث "توافق الأهداف" و "مركزية السلطة"، أكدت باستمرار أن هناك أنواعًا مختلفة من الروابط يتم تأسيسها بين موظفي المدارس الابتدائية والثانوية (الثانوية الدنيا أوالإعدادية والثانوية العليا أو الثانوية، فمعلمي المدارس الابتدائية لديهم شعور أكبر بالتركيز المشترك من نظرائهم في المدارس الثانوية والإعدادية، بناءً على الروابط المختلفة أو أنماط الاقتران، تم تصوير المدارس الابتدائية والثانوية على أنهما "صورتان مختلفتان" من نفس النوع: بيروقراطية ومرتبطة بشكل فضفاض، فإن مديري المدارس الابتدائية يشاركون أكثر في تتبع العمل اليومي والتواصل مع المعلمين، بينما يركز مديرو المدارس الثانوية بدرجة أكبر على تخصيص الموارد والعلاقات الخارجية، وبالتالي تسود المشاركة والتفاعل والعلاقات الإنسانية بصورة أكبر في المدارس الابتدائية مما ينعكس إيجابيًا على المناخ السائد ومشاركة الأهداف في المدرسة الابتدائية (Gedik & Bellibas, 2015,105-106; Louis, Leithwood, Wahlstrom& Anderson,2010,282; Hallinger, 2012,63).

– بالنسبة لمجال إدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة حول تطبيق هذا المجال في المرحلتين الابتدائية والاعدادية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق المجال بين المرحلة الثانوية (وكلتا المرحلتين الابتدائية والإعدادية) لصالح المرحلة الثانوية بمتوسط حسابى أعلى٤٤,١٣، وكذلك يرجع لنفس السبب السابق لوجود غالبية المدارس الابتدائية والإعدادية داخل نفس المبنى، وكذلك لخصوصة برامج التعليم الثانوي التي تجبر المدارس ومديرها على زيادة الاهتمام بها في ظل

الضغوط الاجتماعية والجماهيرية على هذا النوع من التعليم، فضلاً عن قلة أعداد الطلاب وتميز نوعية المعلمين مقارنة بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية، وكذلك تركيز مديرو المدارس الثانوية بدرجة أكبر على تخصيص الموارد، ومراقبة ممارسات الفصل الدراسي، وتشجيع النقاش حول القضايا التعليمية، والتأكيد على استخدام نتائج الاختبار لتحسين البرامج التعليمية . فمديري المدارس الثانوية أكثر انخراطاً في الأدوار القيادية، في المناهج الدراسية والمجالات ذات الصلة بالتعليم(Xie& Shen,2013, 340).

– أما بالنسبة لمجال قياس العمليات التعليمية والطلاب: فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق هذا المجال بين المرحلتين الثانوية والإعدادية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق بين المرحلتين الابتدائية والإعدادية لصالح المرحلة الإعدادية بمتوسط حسابى أعلى ٥١,٦٨، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرحلتين الابتدائية والثانوية لصالح المرحلة الثانوية بمتوسط حسابي أعلى ٥١,٠١، وربما يرجع ذلك لطبيعة المرحلتين الإعدادية والثانوية الذي يزداد فيها التخصص الطلابي، وزيادة الاهتمام بقياس العملية التعليمية والطلاب بهما وخاصة المرحلة الثانوية والتركيز مازال على التحصيل الطلابي، وكذلك بسبب التوجهات الجديدة للتعليم الثانوي ونظام الاختبارات الحديثة، ويمثل ذلك قصوراً في الفكر التربوي بهذه المدارس وخاصة أن المرحلة الابتدائية ما زالت في حاجة إلى اهتمام في هذا الجانب باعتبارها مرحلة بناء وتكوين الشخصية.

– بالنسبة لمجال دعم المعلمين وتنميتهم المهنية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة حول تطبيق هذا المجال من قبل مديري مدارس التعليم العام في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق المجال بين المرحلة الثانوية وكلتا المرحلتين الابتدائية

والإعدادية لصالح المرحلة الثانوية بمتوسط حسابى أعلى ٥١,٩٦، ويرجع ذلك لزيادة الاهتمام بالمرحلة الثانوية وذلك في ظل نظام التعليم الجديد والتابلت.

-أما المجال الأخير وهو إدارة وقت التعلم: توجد فروق بين كافة مراحل التعليم، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق هذا المجال بين المرحلتين الابتدائية والإعدادية لصالح المدرسة الإعدادية بمتوسط حسابي أعلى ٤٢,٢٠، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق بين المرحلة الثانوية والمرحلتين الابتدائية والإعدادية لصالح المرحلة الثانوية بمتوسط حسابي أعلى٤٥,٧٥، ويرجع ذلك كما أشارت الدراسات إلى أن ازدحام الفصول الدراسية يؤدي إلى تعامل مديري المدارس في المرحلة الثانوية مع المزيد من مشكلات الانضباط وهم أقل احتمالًا في إيجاد وقت لحل المشكلات التعليمية، ويتخصص المعلمون في المدارس الثانوية في موضوع واحد بعينه، وبالتالي أبدوا استعدادًا أقل لوجود مدير يشرف على تعليمهم، مما يؤدي إلى إدارة وقت التعلم بفعالية، في حين يُنظر إلى مشاركة مديري المدارس الابتدائية على أنها أعلى في "وضع سياسة الانضباط ; ;Xie& Shen,2013, 340; Gedik & Bellibas, 2015.105) .Hallinger, 2012,63)

المحور الثالث: توصيات ومقترحات البحث: يتضح مما سبق أنه بناء على ما أسفرت عنه الأدبيات والدراسات السابقة من أهمية القيادة التعليمية، إلا أنه ما زالت القيادة التعليمية في مؤسسات التعليم قبل الجامعي بعدًا غائبًا وفي حاجة إلى التفعيل والتطوير لدى مديري مدارس التعليم العام في مقابل القيادة الإدرية، على الرغم من أن الهدف الأساسي من تشكيل هذه المؤسسات هو التعليم والتعلم، وفي ضوء الإطار النظري والنتائج التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية يوصي البحث بالآتي:

١-توفير برامج التنمية المهنية اللازمة لتفعيل وتطوير القيادة التعليمية بكافة أبعادها (تحديد ومشاركة أهداف المدرسة، إدارة البرامج التربوية والعمليات

التعليمية، قياس العمليات التعليمية والطلاب، دعم المعلمين وتنميتهم المهنية، خلق بيئة ومناخ للتدريس– التعلم المنظم جيدًا، إدارة وقت التعلم)، مع مراعاة تنوع هذه البرامج بين تدريبات وندوات وورش عمل ودراسة حالة وغيرها، واستخدام الأساليب الحديثة في إدارتها، على أن يركز هذا التطوير المهني على: المحتوى، ويتضمن فرص التعلم النشط التي تتماشى مع نظرية تعلم الكبار، ويدعم التعاون جزءًا لا يتجزأ من العمل، ونماذج الممارسة الفعالة في القيادة التعليمية، ويتضمن دعم الخبراء والتدريب، ويوفر فرصًا للتأمل وردود الفعل، ويتم تنفيذه على مدار فترة مستدامة.

٢- التدريب العملي على الأساليب الحديثة في التدريس والتقويم والإدارة الصفية والإشراف التربوي ومعايير ضمان الجودة والاعتماد وإدارة الاجتماعات والاتصال التربوي لمديري مدارس التعليم العام.

٣-نشر ثقافة القيادة التعليمية داخل مدارس التعليم العام من قبل الإدارات التعليمية على كافة المستويات من خلال النشرات الدورية والمواقع الإلكترونية والندوات والمحاضرات ومواقع التواصل الاجتماعي.

٤-أن تعكف الإدارات التعليمية على توفير كافة الإمكانات التعليمية والمادية والتكنولوجية اللازمة لتفعيل وتطوير العملية التعليمية، وغيرها من الأمور اللازمة في تفعيل القيادة التعليمية في مدارس التعليم العام، مع حصر لكافة الاحتياجات وتوفيرها طبقًا للأولويات.

٥-توفير كافة الصلاحيات والميزانيات لمدير المدرسة لإبرام الاتفاقيات المرتبطة بالتنمية المهنية للمعلمين وتمويلها، مثل: عقد شراكات مع كليات التربية وأكاديمية المعلمين في مجال التنمية المهنية للمعلمين، وتوفير التجهيزات اللازمة لوحدة التدريب بالمدرسة والإنفاق على عمليات التدريب، ودعوة الخبراء والمتخصصين لعقد دورات في المدارس، وإضافة مقررات وطرق تدريس حديثة تخدم المجتمع المحلي.

٦- تفعيل المجالس المدرسية، وتعديل اللوائح الخاصة بها، ووضع معايير لاختيار أفرادها باعتبارها المنوطة بتطوير العملية التعليمية.

٧-اعتبار كافة الممارسات المرتبطة بالقيادة التعليمية لدى مديري المدارس جزءًا أساسيًا في عمليتي التعيين والترقية، وفقًا لمعايير محددة ومعلنة.

٨- نشر ثقافة التسامح والثقة والعدالة وفرق العمل والممارسات الديمقراطية داخل المؤسسات التعليمية عبر النشرات والندوات وورش العمل، وعمل مدونات أخلاقية تتضمن ذلك.

٩-اعتماد معايير معلنة لتقييم أداء المديرين والمعلمين والطلاب مبنية على الأداء، تكون القيادة التعليمية جزءًا أساسيًا فيها.

١٠-تفعيل الإشراف التربوي داخل المدارس ووضع نظام فعال للمحاسبية التعليمية لكافة أطراف العملية التعليمية، والتأكيد على لوائح الانضباط المدرسي وتفعيلها.

١١- وضع آلية للاستفادة من ذوي الخبرات العالية في القيادة التعليمية، وإتاحة الفرص للمتميزين في التعيين في المناصب القيادية.

١٢-إضافة محور القيادة التعليمية إلى معايير ضمان الجودة والاعتماد للمؤسسات التعليمية، مع تفعيل كافة المعايير التي سترد في هذا المحور.

١٣-تطبيق نظام التعاقب الإداري، من خلال إعداد المعلم والوكيل لمهام القائد التعليمي من خلال إشراكه في دورات متخصصة في المجالات السابقة وتفويض الصلاحيات له تدريجيًا خلال مدة محددة ويجري له تقييم لصلاحياته وممارساته ليتم تعيينه كقائد تعليمي أو يعود معلمًا كما كان في السابق.

المراجع

١.ابن منظور (١٩٩٤). **لسان العرب المحيط.** (٢)، بيروت: دار بيروت.

٢.أحمد حسين اللقانى، وعلي أحمد الجمل (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس** (ط٣). القاهرة: عالم الكتاب.

٣.أحمد عبد المعبود أبو زيد (٢٠١٦). المشاركة المجتمعية كمدخل لتطوير أداء المدارس الثانوية في ضوء المعايير القومية للتعليم: دراسة ميدانية بمحافظة دمياط. **المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، (٣)،** ٧١- ٩٢.

٤.أحمد محمد عبد العزيز (٢٠١٤). توصيف بطاقة الأداء المتوازن BSC في بناء نموذج رباعي المسارات للارتقاء بالأداء الإستراتيجي لمؤسسات التعليم الثانوي العام.**التربية:**الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ١٦(٤٧)، ٩٩- ٢٣٧.

٥.أسعد صبحي أبو حسين (٢٠١٨). أثر ممارسات القيادة التربوية بالمدارس الأهلية على تنمية الإبداع لدى المعلمين: دراسة تطبيقية على عينة من مدارس التعليم الأهلي بالرياض. **مجلة كلية التربية بالمنوفية، ٣٣(١)،** ٢٩٢- ٣٢٥.

٦.أشواق عبد الجليل معوض (٢٠١٦). تحسين جودة المدارس الثانوية العامة في مصر: المتطلبات- المشكلات- المقترحات. **مجلة كلية التربية ببنها، ٢٧(١٠٨)،** ٣٩١- ٤١٦.

٧.أماني عثمان محمد (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الثانوي في المجتمع المصري: دراسة ميدانية. المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة عين شمس بعنوان: توجهات إستراتيجية في التعليم- تحديات المستقبل، سبتمبر ٢٠١٦، **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس** (عدد خاص)، ١، ٢٨٣- ٣٦٧.

٨.أميمة حلمي عبد الحميد (٢٠١٦). درجة توافر عناصر الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية. **مجلة كلية التربية بطنطا**، (٦١)، ١- ٥٩.

٩.إيمان عبد العزيز مجاهد (٢٠١٦). التوجهات النظرية والممارسات الفعلية للمدرسة الفعالة في نظام التعليم الثانوي العام المصري: دراسة تحليلية في ضوء خبرات بعض الدول. المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة عين شمس بعنوان: توجهات إستراتيجية في التعليم- تحديات المستقبل، سبتمبر ٢٠١٦، **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس** (عدد خاص)، ٢، ١٣٧- ١٧٤.

١٠.باسمة محمد لوكاشه (٢٠١١). مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية والفعالية التعليمية الذاتية للمعلمين. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

١١.حسام الدين السيد محمد (٢٠١٦). ملخص دراسة تنمية مشاركة الطلاب في الحياة المدرسية بمرحلة التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء بعض النماذج العالمية. **مجلة المعرفة التربوية**، الجمعية المصرية لأصول التربية، ٤(٧)، ١٢٢- ٢٠٣.

١٢.حسن عبد العزيز الداود (٢٠١٨). درجة تحقيق الكفايات المهنية لدى القيادات التربوية بمدينة الرياض من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية. **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**،جامعة عين شمس- كلية التربية، ٤٢(٤)،١٧- ٥١.

١٣.حسين باشيوة (٢٠١٤). ضوابط القيادة التربوية الفاعلة في تطوير الأداء التعليمي للمعلمين وفق أسس إدارة الجودة الشاملة: دراسة ميدانية بمدارس التعليم المتوسط بمدينة خراطة ولاية بجاية.**المجلة العربية للجودة والتميز**،مركز الوراق للدراسات والأبحاث، ١(٤)، ٢١- ٩٢.

١٤.رباح رمزي عبد الجليل (٢٠١٨). تصور مقترح لدور الإشراف التربوي المتنوع في تطوير أداء المعلم في ضوء خبرات بعض الدول. **المجلة التربوية بكلية التربية بجامعة سوهاج**، (٥١)، ٢٤٤- ٣٢٠.

١٥.سحر محمد أبو راضي (٢٠١٥). تفعيل ثقافة المساءلة التربوية لدى معلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير القدرة المؤسسية. **مجلة كلية التربية بعين شمس**، ٣٩(٢)، ٢٥١- ٣٦٠.

١٦.سعد عيد العنزي (٢٠١٥). تطوير تدويل التعليم الجامعي السعودي في ضوء خبرات بعض الدول. **التربية (جامعة الأزهر)**، ١٦٣(٢)، ٥١٩- ٥٦٤.

١٧.سمية محمد الشديفات (٢٠١٦). درجة ممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق في الأردن. **مجلة المنارة للعلوم والدراسات**، جامعة آل البيت–عمادة البحث العلمي، ٢٢(٤)، ١٣٣- ١٧٠.

١٨.سمية يوسف نعيم (٢٠١٤). التنمية المهنية لمعلم التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم**، ٧(٢)، ٥٨٥- ٦٦٦.

١٩.سهير حسين البيلي (٢٠١٦). تصور مقترح لتطوير البيئة المدرسية في التعليم الثانوي العام في مصر. المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة عين شمس بعنوان: توجهات إستراتيجية في التعليم- تحديات المستقبل، سبتمبر ٢٠١٦، **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس** (عدد خاص)، ٣، ٢٠١- ٢٨٠.

٢٠.صلاح الدين عبد العزيز غنيم (٢٠١٤). معوقات الإرشاد التربوي والمهني بمدارس التعليم الثانوي العام في مصر. **عالم التربية**، ١٥(٤٥)، ٧١- ١١٤.

٢١.عزة أحمد الحسيني (٢٠١٥). تعليم ريادة الأعمال بالمدرسة الثانوية في كل من فنلندا والنرويج وإمكانية الإفادة منها في مصر. **دراسات تربوية واجتماعية**، ٢١(٣)، ١٢٥٣- ١٣٠١.

٢٢.عفاف محمد خليل (٢٠١٦). رؤية لإصلاح التعليم الثانوي العام في مصر: الواقع والمستقبل في ضوء التوجهات التنموية المستهدفة. **مستقبل التربية العربية**، المركز العربى للتعليم والتنمية ،٢٣ (١٠٥)، ٤٠١- ٥٤٥.

٢٣.على محمد الغامدي (٢٠١٣). درجة جودة أداء القيادة التربوية وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية والمتوسطة بالمدينة المنورة. دراسات-العلوم التربوية،الجامعة الأردنية- عمادة البحث العلمي، ٤٠، ١٠٦٨- ١٠٩٦.

٢٤.لبنى خلدون العامودي (٢٠١٧). فاعلية دور القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

٢٥.محمد أحمد حسين (٢٠١٥). ثقافة المدرسة الثانوية وانعكاساتها على عمليات التغيير والإصلاح المدرسي وتحسين أداء الطلاب: دراسة تحليلية مع التركيز على محافظة الشرقية. **مجلة كلية التربية بطنطا**، (٦٠)، ١١٨- ٢٠٣.

٢٦.محمد علي عليوه (٢٠١٥). دور المدرسة الثانوية في تنمية وعي طلابها بمتطلبات التنمية المستدامة. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، (٨٧)، ٣٣٧- ٣٨٢.

٢٧.محمد منصور عبد اللاه (٢٠١٦). التخطيط الإستراتيجي لمتطلبات التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة S-BPD في ضوء التوجهات العالمية الحديثة. **المجلة التربوية بكلية التربية بجامعة سوهاج**، (٤٥)، ٤٣٧- ٥٠٥.

٢٨.مها سعد عبد الرحمن (٢٠١٥). المحاسبية التعليمية مدخل لضمان جودة عمليات إدارة الموارد البشرية في المدارس الثانوية العامة في مصر. **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس– كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ١٦(٥)، ١– ٤٠.

٢٩.نهلة عبد القادر هاشم، وسليمان عبد ربه محمد، ووائل محمود القطان (٢٠١٦). إدارة الأداء بالمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية: دراسة تحليلية. **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس**، ٤٠(١)، ١٣– ١٠٢.

٣٠.هانم أحمد حسن (٢٠١٢). دراسة مقارنة لنظم المحاسبية وتقويم القدرة المؤسسية في إنجلترا وأستراليا وإمكانية الإفادة منا في التعليم الثانوي العام في مصر . **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة بنها.

٣١.وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). **الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤– ٢٠٣٠: التعليم المشروع القومي لمصر**. متاح على الموقع http://moe.gov.eg/ccimd/pdf/strategic_plan.pdf، تم الرجوع إليه بتاريخ ٥/ ٦/ ٢٠١٩.

٣٢.يحيى إسماعيل محمود (٢٠١٥). تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة بمصر في ضوء مدخل التمكين الإداري. **مجلة الإدارة التربوية**،الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٢(٧)، ٢٨٥– ٣٨٥.

٣٣.يوسف محمد النصير(٢٠١٧). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في التعليم العام في منطقة الحدود الشمالية من وجهة نظرهم. **دراسات – العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي ، ٤٤، ٢٧٧– ٢٩٤.

34.Akram, M., Kiran, S. & İlgan, A. (2017). Development and validation of instructional leadership questionnaire. **International Journal of Organizational Leadership**, 6, 73-88.

35. Ali, N. (2017). Teachers' perceptions of the relationship between principals' instructional leadership, school culture and

school effectiveness in secondary schools in Pakistan. **Unpublished doctoral dissertation**, University of Malaysia.

36. Alig-Mielcarek, J. (2003). A model for school success: instructional leadership, academic press, and student achievement. **Unpublished doctoral dissertation**, Ohio State University.
37. Andrews, R., & Soder, R. (1987). Principal instructional leadership and school achievement. **Educational Leadership**, 44, 9–11.
38. Augustine-Shaw, D., & Liang, J. (2016). Embracing new realities: Professional growth for new principals and mentors. **Educational Considerations**, 43 (4), 10- 17.
39. Banach, M. (2015). Instructional leadership and deliberate practice: a framework for improving student achievement. **Unpublished doctoral dissertation**,Loyola University Chicago.
40. Banach, M. (2015). Instructional leadership and deliberate practice: A framework for improving student achievement. **Unpublished doctoral dissertation**, Loyola University Chicago.
41. Barnes, C. A., Camburn, E., Sanders, B. R., & Sebastian, J. (2010). Developing Instructional Leaderships: Using mixed methods to explore the black box of planned change in principals' professional practice. **Educational Administration Quarterly**, 46(2), 241-279.
42. Barnitz, E. (2016). Novice principals' views of instructional leadership and organizational improvement: Two case studies. **Unpublished doctoral dissertation**, University of California.
43. Bashir, I. & Khali, U. (2017). Instructional Leadership at University Level in Pakistan: A Multi Variable Based Comparative Study of Leadership Styles of Heads of Academic Departments. **Bulletin of Education and Research**, 39(1), 175-186.
44. Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. **European journal of work and organizational psychology**, 8(1), 9-32.
45. Bellibas, M. & Li, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. **Journal of Educational Administration**, 55(1), 49-69.
46. Bellibas, M., Bulut, O., Hallinger, P. & Wang, W. (2016).Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. **International Journal of Educational Research**, 75, 115-173.
47. Blasé, J & Blasé J. (1999). Effective instructional leadership through the teachers' eyes. **High School Magazine**, 7 (1), 16-20.

48. Bobbitt, F. (1920). Mistakes often made by principals, part II. **The Elementary School Journa**l, 20(6), 419-434.
49. Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. **Educational Administration Quarterly**, 18(3), 34-64.
50. Boyce, J. & Bowers, A. (2018). Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning: Meta-narrative review of 109 quantitative studies across 25 years. **Journal of Educational Administration**, 56(2), 161-182.
51. Bridges, E. (1967). Instructional leadership: A concept re-examined. **Journal of Educational Administration**, 5(2), 136-147.
52. Briner, C. (1960). Unhinging the high-school principalship. **The School Review**, 68(3), 318-328.
53. Bryk, A., Sebring, P., Allenworth, E., Luppesaus, S., & Easton, J. (2010). **Organising Schools from Improvement: Lessons from Chicago**. Chicago: The University of Chicago Press.
54. Bush, T. (2008). **Leadership and Management development in education**. London: Sage Publishers.
55. Bush, T. (2013). Instructional leadership and leadership for learning: global and South African perspectives. **Education as Change**, 17 (S1), S5-S20.
56. Çalik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H. & Kilinc, A. (2012). Examination of Relationships between Instructional Leadership of School Principals and Self-Efficacy of Teachers and Collective Teacher Efficacy. **Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri,** 12(4),2498-2504.
57. Cansoy, R. & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. **International Journal of Educational Management**, 32(4), 550-567.
58. Çelik, V. (2013). **Eğitimsel liderlik** (7th Ed.), Ankara: Pegem Akademi Publications.
59. Coldren, A. & Spillane, J. (2007). Making connections to teaching practice the role of boundary practices in instructional leadership. **Educational Policy,** 21(2),369-396.
60. Cooper, C. , C. (2017). Instructional leadership: How principals conceptualize their roles as school leaders. **Unpublished doctoral dissertation**, University of Pennsylvania.
61. Cotton, K (2003). **Principals and student achievement: What the research says**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

62. Cotton, K. (2004). Principals and student achievement. **What the Research Says**, 88(639), 92–95.
63. Daresh, J. C, 8c Liu, C.J. (1985). High school principals' perception of their Instructional leadership behavior. **Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association**, Chicago, U. S , Educational Resources Information Center, ERIC Document, ED , 138-291.
64. David, F. (2019). Instructional Leadership, National Institute of Education (NIE), Singapore.
65. Dempster, N. (2012). Principals leading learning: developing and applying a leadership framework In Education 3-13.**International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education**, 40(1), 49-62.
66. Dolph, D. (2017). Challenges and opportunities for school improvement: Recommendations for urban school principals. **Education and Urban Society**, 49(4), 363-387.
67. Du Plessis, P. (2014). The principal as instructional leader: Guiding schools to improve instruction. **Education as Change**, 17(sup1), S79-S92.
68. Duruh, B. (2012). Attitudes to an Discrimination Against girl-child and women education: implication for the UBE Scheme in Nigeria. Zaria Educator. **Journal of Association of Nigerian Educators**, 7 (1),72-81.
69. Duruh, B. (2018). Planning, supervision and quality of instructional leadership of girls' day secondary schools in Kaduna State, Nigeria. **Journal of Education & Entrepreneurship.** 5(1), 10- 19.
70. Eddi Supriadi& Hj.Abdul Raheem Bin Mohamad Yusof (2015),Relationship between Instructional Leadership of Headmaster and Work Discipline and Work Motivation and Academic Achievement in Primary School at Special Areas of Central Jakarta, **Journal of Education and Learning**;. 4(3), 123-135.
71. Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. **Educational leadership**, 37(1), 15-24.
72. Flath, B. (2015). The principal as instructional leader. **ATA Magazines**, 69(3), 19-49.
73. Flimban, R, R. (2019). A study of the impact of instructional leadership on elementary teacher efficacy. **Unpublished doctoral dissertation**, Mississippi College.
74. Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P. & Wang, W. (2017). A validation study and cross-cultural comparison of principal

instructional leadership using the PIMRS Spanish language form. **Educational Management Administration & Leadership**, 45 (3), 419-444.

75. Fullan, M. (2011). **The new meaning of educational change.** New York: Teachers College Press.

76. Fulmer, L. (2006). Becoming instructional leaders: lessons learned from instructional leadership work samples. **Educational Leadership and Administration Journal**, (18), 109-129.

77. Gedik, S., & Bellibas, M. (2015). Examining schools' distributed instructional leadership capacity: Comparison of elementary and secondary schools. **Journal of Education and Training Studies**, 3(6), 101-110.

78. Gill, L., L. (2017). Understanding new Principals' transition to instructional leadership. **Unpublished doctoral dissertation**, The George Washington University.

79. Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2001). **SuperVision:and instructional leadership.** Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

80. Gothard, J. (2015). High school principal instructional leadership: The four domains of leadership for school improvement. **Unpublished doctoral dissertation**, Edgewood College.

81. Gould, G. (1942). Do principals supervise and how? A survey of supervisory practices in the secondary schools of Pennsylvania. **The bulletin of the National Association of Secondary School Principals**, 26(107), 67-82.

82. Gray, W. (1934). Evidence of the need of capable instructional leadership. **The Elementary School Journal**, 34(6), 417-426.

83. Hallinger, P. & Wang., W. (2015). **Assessing Leadership for Learning with the Principal Instructional Management Rating Scale.** Springer, Dordrecht.

84. Hallinger, P. &Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. **The Elementary School Journal**, 86(2), 217-247.

85. Hallinger, P. (1982). **Principal Instructional Management Rating Scale**. Sarasota, FL: Leading Development Associates.

86. Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. **Cambridge Journal of Education**, 33(3), 329–352.

87.Hallinger, P. (2005).Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away.**Leadership and Policy in Schools**, 4(3), 221-239.

88.Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. **Journal of Educational Administration**, 49(2), 125-142.

89. Hallinger, P. (2012). A data-driven approach to assess and develop instructional leadership with the PIMRS. In J. Shen (Ed**.), Tools for improving principals' work** (pp. 47-69). New York, NY: Peter Lang Publishing.

90. Hallinger, P. (2015). **Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale**. Cham, Switzerland: Springer International.

91.Hallinger, P., & Murphy, J. (1996). The social context of effective schools. **American Journal of Education**, 86, 328–355.

92. Ham, S. & Kim, R. (2015). The influence of principals' instructional leadership on teachers' use of autonomy-supportive instruction: An analysis of three Asia-Pacific countries. **The Asia - Pacific Education Researcher,** 24(1),57-65.

93.Ham, S. & Kim, R. (2015). The Influence of Principals' Instructional Leadership on Teachers' Use of Autonomy-Supportive Instruction: An Analysis of Three Asia-Pacific Countries. **Asia-Pacific Edu Res**, 24(1):57–65.

94. Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). **Sustainable Leadership**. San Francisco: Jossey-Bass.

95.Harris, A., Jones, M., Cheah, K., Devadason, E. & Adams, D. (2017). Exploring principals' instructional leadership practices in Malaysia: insights and implications. **Journal of Educational Administration**,55(2), 207-221.

96. Hartley, J.& Benington, J. (2010). **Leadership for healthcare. Bristol**, UK: Policy Press.

97. Heck, R. & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. **Journal of Educational Administration**, 52(5),653-681.

98.Heck, R. (1992). Principal instructional leadership and the identification of high- and lowachieving schools: The application of discriminant techniques. **Administrator's Notebook**, 34(7), 1–4.

99.Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model**. Educational Administration Quarterly**, 26(2), 94–125.

100. Hejres, S., S. (2018). Investigating the effectiveness of leadership styles on Instructional Leadership and teacher outcomes. **Unpublished Doctoral Dissertation,** Brunel University.

101.Houchens, G., Stewart, T. & Jennings, S. (2017). Enhancing instructional leadership through collaborative coaching: a multi-case study. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, 6(1), 34-49.

102.Howard-Baldwin, T., Celik, B., &Kraska, M. (2012).Administrator Job Satisfaction in Higher Education. **Online Submission**.

103. Hoy, W. & Miskel, C. (2008). **Educational Administration: Theory, Research, and Practice**. Boston: McGraw Hill companies.

104.Iqbal, M., & Iqbal, M. (2011). **Educational leadership for managing quality: problems, issues, and ethical behavior**. Presentation at ICQI-Lahore, 2-3 May 2019. Retrieved from http://piqc.edu.pk/casestudies/ Dr_Muhammad _Iqbal_Educational.

105.Ismail, S., Don, Y., Husin, F. & Khali, R. (2018). Instructional leadership and teachers' functional competency across the 21st century learning. **International Journal of Instruction,** 11(3), 135-152.

106. Jenkins, B. (2009). What it takes to be an instructional leader. **Principal**, 88(3), 34-37.

107. Jita, L. (2010). Instructional leadership for the improvement of science and mathematics in South Africa. **Procodia–Social and Behavioral** Sciences,(9)2, 851–854.

108.Kaparou, M. & Bush, T. (2016). Instructional leadership in Greek and English outstanding schools. **International Journal of Educational Management**, 30(6), 894-912.

109.Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. **Educational Administration Quarterly**, 28(3), 430–443.

110. Kurt, T. (2012). Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri. In (Editor: Servet Özdemir, N.) **Türk Egitim Sistemi ve Okul Yönetimi** (4th Edition) Ankara: Nobel Publications.

111.Landry, H. (2016). Principal's instructional leadership: Leading capacity for learning. **Unpublished doctoral dissertation**, University of Toronto.

112.Larkin, C. (2017). An Examination of the Instructional Leadership Role of High School Vice Principals. **Unpublished doctoral dissertation,**San Diego State University.

113. Lee, K. (2015). The influence of collective instructional leadership on teacher efficacy**. Unpublished doctoral dissertation**, University of Kentucky.
114. Lee, M., Hallinger, P., & Walker, A. (2012).A distributed perspective on instructional leadership in international baccalaureate (IB) schools. **Educational Administration Quarterly**, 48(4), 664-698.
115.
116. Lemoine, P., McCormack, T. & Richardson, M. (2014). From managerial to instructional leadership: Barriers principals must overcome. **New Waves-Educational Research & Development**, 17(1), 17-30.
117. Lineburg, P. (2010). The influence of the instructional leadership of principals on change in teachers' instructional practices. **Unpublished doctoral dissertation**, Virginia Polytechnic Institute and State University.
118. Loeb, S. & Horing, E. (2010). New thinking about instructional leadership. **Phi Delta Kappan,** 93(3):66-69.
119. Loeb, S., Kalogrides, D., & Horng, E. (2010). Principal preferences and the uneven distribution of principals across schools. **Educational Evaluation and Policy Analysis,** 32(2), 205- 229.
120. Lopez, R. (2014). The relationship between leadership and management: Instructional approaches and its connections to organizational growth. **Journal of Business Studies Quarterly**, 6(1), 98-112.
121. Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S. (2010).**Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings**. St.Paul, MN: University of Minnesot.
122. Mackey, K. (2016). The relationships among instructional leadership, school culture, and student achievement in Kentucky elementary schools. **Unpublished doctoral dissertation**, Western Kentucky University
123.Mackey, K. (2016). The relationships among instructional leadership, school culture, and student achievement in Kentucky elementary schools. **Unpublished doctoral dissertation**,Western Kentucky University.
124. Manaseh, A.(2016). Instructional leadership: The role of heads of schools in managing the instructional programme. **International Journal of Educational Leadership and Management**, 4(1), 30-47.

125. Marks, H. & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. **Educational Administration Quarterly**, 39(3), 370-397.
126. Mason, V.,(2013). Challenges to Instructional Leadership Practices: Superintendent and Principals' Experiences. **Unpublished doctoral dissertation**, University of Calgary, Alberta.
127. McEwan, K. (2000). **The principal's guide to raising reading achievement**. Thousand Oaks, CA: Crown Press. (For elementary Instructional leaders).
128. Mercer, N. (2011). Instructional Leadership for a School-Based Innovation. **Unpublished doctoral dissertation**, Institute and State University.
129. Millward, P. & Timperley, H. (2010). Organizational learning facilitated by instructional leadership, tight coupling and boundary spanning practices. **Journal of Educational Chang**, 11(2), 139-155.
130. Mulyasa. E. (2007). **Standar Kompetensi dan Sertifikasi Guru**. Bandung: Remaja Rosdakarya.
131. Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. **Advance in Educational Administration.**, 1 (B: Changing perspective on the school), 163- 200.
132. Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. Advances in Educational Administration, **Changing perspectives on the school**, 163-200.
133. Murphy,J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership. **Educational Evaluation & Policy Analysis**, 10(2), 117–139.
134. Naidoo, P. & Petersen, N. (2016)**.** Towards a leadership programme for primary school principals as instructional leaders. **South African Journal of Childhood Education,** ISSN: (Online) 2223-7682, (Print) 2223-7674, 1-8.
135. Nguyen, H., Hallinger, P. & Cheng, C. (2018). Assessing and strengthening instructional leadership among primary school principals in Vietnam. International **Journal of Educational Management**, 32(3), 396-415.
136. OECD. (2009). **Creating effective teaching and learning environments: first results**. from TALIS. retrieved on June 18, 2019, http://www.oecd.org/ document/54/0,3343,en_2649 _39263231_4298.

137. Ogbutue, G, G. (2019). The Influence of Instructional Leadership and School Culture on Teacher Organizational Commitment. **Unpublished doctoral dissertation**, Grand Canyon University.

138. Ovando, M.&Ramirez, A. (2007). Principals‟ instructional leadership within a teacher performance appraisal system: enhancing students' academic success. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 20, 85-110.

139. Özdemir, N., N. (2019). Principal leaderhip and students' achievement: Mediated pathways of professional community and teachers' instructional practices. **KJEP**, 16(1), 81-104.

140. Pan, H. & Chen, F. (2015). Principal instructional leadership in Taiwan: lessons from two decades of research. **Journal of Educational Administration**, 53(4), 492-511.

141. Parlar, H. & Cansoy, R. (2017). Examining the Relationship between Instructional Leadership and Organizational Health. **Journal of Education and Training Studies** , 4(4), 18- 28.

142. Reavis, W. (1947). Administration as a profession. **The Phi Delta Kappan**, 28(5), 205-208.

143. Reed, D. & Krysinski, P., Gougeon, T., & Furman, G. (1988). **Leadership profiles: An instrument to assess leadership styles of principals**. (ED 300432). retrieved on march 16, 2019. from http:// eric.ed.gov/?id=ED300432.

144. Rehman, A. (2011). Higher education in Pakistan, stuck in a state of disarray. **The Daily Nation**, retrieved on May 15, 2019, from http://www.interface.edu.pk/ students/Nov-08/Higher-Education-in- Pakistan.asp.

145. Robinson, C. (2015). Instructional leadership for high school principals. **Unpublished doctoral dissertation**, California State University, Long Beach.

146. Robinson, V., . Lloyd, C. & Rowe , K. (2008). The impact of leadership on student outcomes. An analysis of the differential effects of leadership types. **Educational Administration Quarterly**, 44(5), 635-674.

147. Rosmaniar, W. & Marzuki, S. (2016). Headmaster instructional leadership and organizational learning on the quality of Madrasah and the quality of graduates the State Madrasah Aliyah at Jakarta Capital Region. **Higher Education Studies**, 6(1), 159- 168.

148. Rosmaniar, Y. & Marzuki, S. (2016). Headmaster instructional leadership and organizational learning on the quality of Madrasah

and the quality of graduates the State Madrasah Aliyah at Jakarta Capital Region. **Higher Education Studies,** 6(1), 159-168.

149. Sahin, S. (2011). The relationship between instructional leadership style and school culture (Izmir Case). **Educational Sciences: Theory and Practice**, 11(4),1920-1927.
150. Sahin, S. (2011). The Relationship between Instructional Leadership Style and School Culture (Izmir Case). **Educational Sciences: Theory and Practice**, 11(4), 1920-1927.
151. Sarıkaya, N. & Erdoğan, C. (2016). Relationship between the instructional leadership behaviors of high school principals and teachers' organizational commitment. **Journal of Education and Practice**, 7(3), 72- 82.
152. Sedat Gumus & Mete Akcaoglu,2013,Instructional Leadership in Turkish Primary Schools: An Analysis of Teachers' Perceptions and Current Policy,**Educational Management Administration & Leadership**,41(3),289–302.
153. Seobi, B. & Wood, L. (2016). Improving the instructional leadership of heads of department in under-resourced schools: A collaborative action-learning approach. **South African Journal of Education**, 36(4), 1- 14.
154. Şişman, M. (1997). **Gelecegin liderlerinin yetiştirilmesi ve eğitimde liderlik**. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu. İstanbul: D.H.O. Publications.
155. Şişman, M. (2012). **Öğretim liderligi**, Ankara, 4.baskı, Pegem Akademi Publications.
156. Şişman, M. (2016). Factors related to instructional leadership perception and effect of instructional leadership on organizational variables: A meta-analysis. **Educational Sciences: Theory & Practice**, 16, 1761–1787.
157. Smart, T. (1956). How can the principal promote international understanding?. **The bulletin of the National Association of Secondary School Principals**, 40(224), 195-206.
158. Smith, I., & Addison, C. (2013). The "new" school leader: Training instructional leaders for a new generation of teachers and learners. **Academy of Educational Leadership Journal**, 17(2), 135-140.
159. Supriadi, E. &Yusof, H. (2015). Relationship between instructional leadership of headmaster and work discipline and work motivation and academic achievement in primary school at special areas of central Jakarta. **Journal of Education and Learning**, 4(3), 123- 135.

160. Tan, C. (2012). Instructional leadership: Toward a contextualised knowledge creation mode. **School Leadership and Management**, 32(2),183-194.
161. Teske, K. (2014). A comprehensive model of instructional leadership: The effects of middle school leadership on growth in student learning. . **Unpublished doctoral dissertation**, Northwest Nazarene University.
162. The Wallace Foundation. (2012). **The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning**. New York: Author.
163. Tyler, R. W. (1953). Leadership role of the school administrator in curriculum and instruction. **The Elementary School Journal**, 54(4), 200-209.
164. Urick, A. & Bowers, A. (2014). What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. **Educational Administration**, 50(1), 96-134.
165. Urick, A. (2016). The influence of typologies of school leaders on teacher retention: A multilevel latent class analysis. **Journal of Educational Administration**, 54(4), 434-468.
166. Urick, A., & Bowers, A. (2014). What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. **Educational Administration Quarterly**, 50, 96-134.
167. Van de Grift, W. & Houtveen, A. (1999). Educational leadership and pupil achievement in primary education. **School Effectiveness and School Improvement**, 10 (4), 373- 389.
168. Van de Grift. (2014). Educational Leadership and Pupil Achievement in Primary Education. **School Effectiveness and School Improvement**, 10 (4),373-390.
169. Walhstrom, K., Louis, K., Leithwood, K. & Anderson, S. (2010). **Investigating the links to improved student learning: final report of research findings**. Wallace Foundation, New York, NY.
170. Weber (1987). Instructional Leadership: A composite Working Model. Synthesis of literature**. IL: ERIC Clearinghouse on Educational Management**. retrieved on march 16, 2019, from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED287211.pdf.
171. Weber, J. (1996). Leading the instructional program. In S. Smith & P. Piele (Eds.). School leadership. (pp. 253-278). Eugene, Oregon: Clearinghouse of Educational Management

172. Whitaker, B. (1997). Instructional leadership and principal visibility. **The Clearinghouse**, 70(3), 155-156.
173. White, T. (2016). Contextual determinants of mathematics achievement: A closer look at the influence of principals' instructional leadership, teachers' preferred instructional approaches, and academic optimism. **Unpublished doctoral dissertation**, University of Arkansas at Little Rock.
174. Wieczorek, D. & Lear, J. (2018). Building the "Bridge": Teacher Leadership for Learning and Distributed Organizational Capacity for Instructional Improvement. **International Journal of Teacher Leadership**, 9(2), 22- 47.
175. Williams, M. D. (2009). The relationship of principal leadership behaviors with school climate, teacher job satisfaction, and student achievement. **Unpublished doctoral dissertation,** University of Southern Mississippi.
176. Xie, D., & Shen, J. (2013). Teacher leadership at different school levels: findings and implications from the 2003–04 Schools and Staffing Survey in US public schools. **International Journal of Leadership in Education**, 16(3), 327-348.
177. Xu, B. & Liu, D. (2016). Good instructional leadership: Principals' actions to increase Composite ACT school scores. **International Education Studies**, 9(8), 120- 126.
178. Young, R. & Dillman, B. (1960). A study of relationships between importance of a school superintendent's functions and his practices, Based on authoritative opinion. **The Journal of Experimental Education**, 28(4), 321- 336.
179. Zahed-Babelan, A., Koulaei, G., Moeinikia, M. & Sharif, A. (2019). Instructional leadership effects on teachers' work engagement: Roles of school culture, empowerment, and job characteristics. **c e p s Journal**, 9(3), 137- 156.
180. Zorlu, H. & Arseven, A. (2016). İnstructional leadership behaviors of school administrators on the implementation of secondary school curricula. **International Journal of Higher Education**, 5(1), 276- 291.