البحث ١٠

درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للقيادة التعليمية من وجهة نظرهم

إعداد :

د. رجا الله عطا الله جابر الرفاعي
حاصل على درجة الدكتوراه في القيادة والإدارة التربوية
قسم سياسات واقتصاديات التعليم كلية التربية جامعة طيبة بالدينة المنورة
د. يوسف عبد الله العنـــزي
أستاذ الإدارة التربوية المشارك كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للقيادة التعليمية من وجهة نظرهم

د. رجا الله عطا الله جابر الرفاعي
حاصل على درجة الدكتوراه في القيادة والإدارة التربوية
قسم سياسات واقتصاديات التعليم كلية التربية جامعة طيبة بالدينة المنورة
د. يوسف عبد الله العنـــزي
أستاذ الإدارة التربوية المشارك كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى تحديد درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية من وجهة نظرهم وفق سبعة أبعاد للقيادة الرئيسية التي تركز على التعلم: توظيف البيانات في صنع القرارات، البيئة المدرسية الآمنة، التوقعات العالية لفريق المدرسة، قيادة المنهج الدراسي، التقييم التعليمي، قيادة التوزيع، الالتزام والشغف بتحسين المدرسة وتحديد وجود فروق بين استجابات مديري المدارس نحو درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية تُعزى إلى متغيرات الدراسة: (إجمالي عدد الطلبة في المدرسة، متوسط عدد الطلبة في الصف الدراسي الواحد، المستوى الاقتصادي للطلبة في المدرسة، نوع المبنى المدرسي، النوع (بنين- بنات)، عدد سنوات خبرة المدير، عدد الدورات التدريبية التي حضرها مدير المدرسة في القيادة التعليمية). اتبع البحث المنهج الوصفي ، وتم تطبيق أداة البحث (الاستبانة) على عينة قوامها (١٨٦) مديراً ومديرة مدرسة من مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة . وتوصل البحث لعدة نتائج أهمها : أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية جاء بدرجة عالية ، وأن هناك فروق دالة إحصائيا بين مستوى ممارسة عينة البحث لأبعاد القيادة التعليمية وبعض متغيرات البحث كعدد الطلاب في المدرسة لصالح المدارس الأقل في عدد الطلاب ، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للطلاب لصالح المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع ، ومتغير النوع لصالح المديرات الإناث ، بينما لاتوجد فروق في المتغيرات الأخرى.
الكلمات المفتاحية : مديري مدارس التعليم العام – ممارسة القيادة التعليمة – المملكة العربية السعودية .

The degree to which public education school principals in the Kingdom of Saudi Arabia practice educational leadership from their point of view

Dr. Raja Allah Atallah Jaber Al-Rifai& Dr. Youssef Abdullah Al-Anzi

Abstract:

The research aimed to determine the degree to which school principals practice educational leadership from their point of view according to seven main dimensions of learning-focused leadership: using data in decision-making, safe school environment, high expectations for the school team, curriculum leadership, educational evaluation, distributional leadership, commitment and passion. By improving the school and identifying the presence of differences between school principals' responses regarding the degree to which school principals practice educational leadership attributable to the study variables:(Total number of students in the school, average number of students in one classroom, economic level of students in the school, type of school building, type (boys-girls), number of years of experience of the principal, number of training courses attended by the school principal in educational leadership). The research followed the descriptive approach, and

the research tool (the questionnaire) was applied to a sample of (186) male and female school principals from secondary schools in the Medina region. The research reached several results, the most important of which are:The degree to which secondary school principals in the Medina region practiced educational leadership was high, and that there were statistically significant differences between the level of the research sample's practice of the dimensions of educational leadership and some research variables, such as the number of students in the school in favor of schools with fewer students, and the socioeconomic level of students in favor of the socioeconomic level. High, and the gender variable is in favor of female managers, while there are no differences in the other variables.

Keywords: General education school principals - Practicing educational leadership - Kingdom of Saudi Arabia.

- **المقدمة**:

إنَّ المسؤولية الـمُلقاة على عاتق الأنظمة التعليمية في تطوير المجتمعات، ومواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين قد حتَّم عليها مواكبة مسيرة التطوير ودفعها نحو تحقيق الأهداف المجتمعية والوطنية، وبما أن المدرسة تُعَدُّ العنصر الأساسي المهم في المنظومة التعليمية، فمن الأهمية بمكان أن يشملها التحسين والتطوير، فهي المكان الذي يتم فيه تزويد أفراد المجتمع بالمهارات الحياتية اللازمة والتي من خلالها تتم تلبية المتطلبات والتوقعات المختلفة للآباء وأرباب العمل ومؤسسات التعليم العالي والمجتمع ككل.

وتكاد أن تُجمِع الأوساط التربوية على أن الإدارة المدرسية هي حجر الزاوية في تمكين النظام التعليمي من تحقيق أهدافه، فالإدارة المدرسية في جوهرها عملية قيادة وقدرة على التأثير في العاملين من مُعلمين وإداريِّين، وتحفيزهم لأداء أدوارهم بكفاءة وفاعلية، وتوفير بيئة مدرسية تسودها الثقة والتقدير والتعاون والمشاركة، بهدف تطوير المدرسة ورفع كفاءتها وإنتاجيتها وإنجاز أهدافها (الخطيب، والخطيب، 2013).

وبما أن مدير المدرسة على رأس تلك الإدارة؛ فدوره القيادي يعتبر العامل الأساسي المساهم في علاقة ناجحة بين إصلاح المدرسة وتطويرها، حيث يُعَدُّ عنصرًا أساسيًّا لجميع المدارس الفعَّالة، فالقيادة باعتبارها عملية لإدارة سلوك الآخرين نحو تحقيق الأهداف، فهي تتضمن عناصر كالأشخاص المحفزين والمؤثِّرين سواء كأفراد أو كجماعات يديرون الصراع، ويتواصلون مع المرؤوسين، وعليه تستلزم الإدارة المدرسية جميع هذه الجوانب في إطار تعليمي، أو في سياق مدرسي (Botha, 2013).

ونتيجة لظهور مبدأ المساءلة تغيرت وظيفة مدير المدرسة من وظيفة إدارية تتلخص بإدارة المبنى المدرسي والمحافظة على انضباط الطلاب، إلى وظيفة ترتبط بشكل مباشر بتحسين تعلم الطلاب (gettys, 2007)، وبسبب الاعتقاد السائد بأن

نوعية القيادة تُحدث فرقًا كبيرًا في نتائج المدرسة وتحصيل الطلاب حيث أكَّد بوغلر (Bogler, 2005) بأن أسلوب القيادة الخاص بمدير المدرسة يؤثِّر على كافة العناصر المختلفة في البيئة المدرسية والمواقف من المعلمين والفصول الدراسية والموظفين، وكذلك تعلم الطلاب وإنجازهم الأكاديمي.

واستدراكًا لأهمية القيادة التعليمية لمديري مدارس التعليم نصَّ أحد مؤشرات الهدف الاستراتيجي الثاني (تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم) الخاص بالتعليم في برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ "بأن متوسط ساعات التطوير المهني في القيادة التعليمية التي أتمها مديرو المدارس ٢٠ ساعة سنويًا" ولتحقيق ذلك أطلقت وزارة التعليم برامج طموحة من ضمنها برنامج مهارات القيادة الفعَّالة ووكلاء المدارس بالشراكة مع معهد الإدارة العامة بهدف تنمية وتطوير معارفهم ومهاراتهم في القيادة التعليمية الفعالة (وزارة التعليم، ٢٠١٧)، وذلك باعتبارها أحد المداخل التي يُعوَّل عليها في إصلاح التعليم والذي بدوره يسهم في تحقيق المؤشرات المرتبطة بالهدف الاستراتيجي الرابع (تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم) لبرنامج التحول الوطني (٢٠٢٠)، من خلال رفع مستوى الطلاب في الاختبارات الدولية (TIMMS, PISA, PIRLS)، وذلك باعتبار أن الإدارة المدرسية تأتي في المرتبة الثانية بعد المعلمين في التأثير على تعلم الطلاب وتحصيلهم (Leithwood at el, 2004).

ومما سبق يتضح أهمية مدير المدرسة كقائد تعليمي في تحسين فاعلية المدرسة، ودوره الحاسم في نجاح المبادرات التطويرية؛ كما يتضح حاجة الميدان التربوي لدراسات تتناول القيادة التعليمية ، ولذلك يسعى البحث الحالي للتعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للقيادة التعليمية من وجهة نظرهم.

- **سؤالي البحث** :

- ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة التعليمية من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية تُعزَى لمتغيرات الدراسة (إجمالي عدد الطلبة في المدرسة، متوسط عدد الطلبة في الصف الدراسي الواحد، المستوى الاقتصادي للطلبة/ للطالبات في المدرسة، نوع المبنى المدرسي، النوع (بنين- بنات)، عدد سنوات خبرة المدير، عدد الدورات التدريبية التي حضرها مدير المدرسة في القيادة التعليمية)؟

- **أهداف البحث**:

هدف البحث إلى الكشف عن ما يلي:

- درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية من وجهة نظرهم.

- الفروق بين استجابات مديري المدارس نحو درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية تُعزى إلى متغيرات الدراسة: (إجمالي عدد الطلبة في المدرسة، متوسط عدد الطلبة في الصف الدراسي الواحد، المستوى الاقتصادي للطلبة في المدرسة، نوع المبنى المدرسي، النوع (بنين- بنات)، عدد سنوات خبرة المدير، عدد الدورات التدريبية التي حضرها مدير المدرسة في القيادة التعليمية).

- **أهمية البحث**:

تمثلت أهمية البحث النظرية والتطبيقية فيما يلي:

١-الأهمية النظرية:

قد يسهم البحث نظريًّا في الأدب التربوي حول موضوع القيادة التعليمية، كما قد تُبرز مفهومًا للقيادة التعليمية ضمن السياق السعودي، كعامل تغيير وإصلاح تعليمي، وأيضا قد يثري الدراسات التربوية الخليجية، وأخيرًا قد يخرج البحث بمقياس للقيادة التعليمية لمديري المدارس ضمن السياق السعودي، بحيث يمكن الاستفادة منه في البحوث العلمية اللاحقة.

٢- الأهمية التطبيقية:

قد يسهم البحث تطبيقيًّا؛ من خلال توصياته في مساعدة المسؤولين ومساندة إدارة المدرسة لممارسة القيادة التعليمية، ومواكبة الجهود الداعية لتطوير الممارسات القيادية للمديرين، كما يمكن لنتائج البحث أن تساعد وزارة التعليم في التعرف على طبيعة ودرجة ممارسة القيادة التعليمية لدى مديري المدارس ، وكذلك قد تساعد متخذي القرار في معرفة التحديات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام، وأيضًا قد تزود مديري المدارس بأفضل الممارسات الإدارية.

- **حدود البحث**:

تمثلت حدود البحث في المحدِّدات التالية:

- الحدود الموضوعية: تحديد مستوى ممارسة القيادة التعليمية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية وتنطلق من سبعة أبعاد للقيادة الرئيسية التي تركز على التعلم: توظيف البيانات في صنع القرارات، البيئة المدرسية الآمنة، التوقعات العالية لفريق المدرسة، قيادة المنهج الدراسي، التقييم التعليمي، قيادة التوزيع، الالتزام والشغف بتحسين المدرسة.
- الحدود البشرية: اقتصر البحث على مديري ومديرات مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة.
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث على مدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام بمنطقة المدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

- **مصطلحات البحث**:

- **القائد التعليمي** :

هو: "الشخص المسؤول عن المؤسسة التربوية المتمثلة في المدرسة من حيث توجيه مرؤوسيه من مدرسين وإداريين وطلاب، والإشراف عليهم، والتأكد من أنهم

مستمرين في تحقيق الأهداف المنشودة من إنشاء المؤسسة التربوية" (مقبل، ٢٠١٨، ص٤).

وتعرِّف هذه الدراسة القائد التعليمي إجرائيًّا بأنه: مدير مدرسة المرحلة الثانوية الذي يتولى الإشراف التربوي والأكاديمي على الهيئة التعليمية والطلاب، ويقوم بتوجيههم وإرشادهم، ويضع استراتيجيات تعليمية لتعزيز العملية التعليمية، والساعي لتحقيق الأهداف التعليمية العامة التي تصب في مصلحة تطوير التعليم بالمملكة العربية السعودية.

- **القيادة التعليمية**:

هي القيادة المدرسية التي ينصَبُّ تركيزها الأساسي على عملية تطوير مناخ مدرسي يفضي إلى توفير أفضل الممارسات التعليمية (hoy &hoy, 2003).

وتُعرَّف القيادة التعليمية إجرائيًّا بأنها: الممارسات التي يقوم بها مدير مدرسة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لتطوير عملية التعليم.

- **الإطار النظري**:

- **مفهوم القيادة التعليمية**:

رغم شيوع مفهوم القيادة التعليمية وبروزه في مجال القيادة التربوية خلال العشرين عامًا الماضية؛ إلا أنه لا يزال هناك عدم توافق على تعريفها بدقة ووضوح (مارزانو وآخرون، ٢٠٠٣/٢٠٠٩).

فمن التعريفات التي ظهرت مع ظهور مفهوم القيادة التعليمية في ثمانينيات القرن العشرين تعريف دي بفواز (De Bevoise, 1984, p.15) حيث عرفها بأنها "السلوكيات التي يظهرها الإداريون أنفسهم، أو السلوكيات التي يدفعون بها الآخرين لزيادة نجاح الطلبة".

بينما وصفها هالينجر وموريف (Hallinger & Murphy, 1985, p. ٢٢١) بأنها ثلاث ممارسات للقائد التعليمي هي: تحديد رسالة المدرسة، وإدارة البرامج التعليمية، وتطوير مناخ التعلم المدرسي.

وأعادا تعريفها في (Hallinger & Murphy, 2013, p.٧) بأنها "عملية تأثير يحدد من خلالها القادة اتجاه المدارس، ويحفزون الموظفين، وينسقون استراتيجيات المدرسة والفصول الدراسية الهادفة لتحسين التعليم والتعلم".

كما يوضح دياب (٢٠١٨، ص٣) بأن القيادة التعليمية هي: "مجموعة من العمليات المترابطة التي تتكامل فيما بينها، سواء في داخل المنظمات التعليمية أو بينها تتم عن طريق شخص له رؤية مستقبلية، لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، حيث يتم من خلالها تنظيم العمل والجهود بين العاملين وتوفير المناخ النفسي والفكري الذي يُسهم في التعامل بشكل جيد مع المشكلات، وتوفير وتوظيف الإمكانات المادية والبشرية لتحقيق أهداف محددة، وتوجيه سلوك الأفراد حتى يتم تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية على النحو الذي يحدده المجتمع".

كما تُعرف القيادة التعليمية بأنها: "تلك الجهود المنظمة والمنسقة والمتسقة والهادفة التي يقوم بها مدير المدرسة كقائد تربوي بالتعاون مع كافة المعلمين والعاملين بالمدرسة؛ للوصول إلى خلق مناخ تربوي سليم يؤدي إلى زيادة الفاعلية التعليمية للمدرسة من خلال رسالتها التربوية على أكمل وجه، ضمن فلسفة تربوية واضحة" (المراكبي، ٢٠١٩، ص٩).

وتُعرَّف أيضًا بأنها: "القدرة على التأثير في سلوك أفراد العالمين بالمؤسسة التعليمية والعمل على تنسيق جهودهم لتحقيق الأهداف والغايات المطلوبة" (David, 2019, P.3).

ويُقصد بها: "التوجيه والموارد والدعم المقدَّم من المديرين للمعلمين والطلاب لتحسين التدريس والتعليم، وذلك من خلال التأثير في جميع أنشطة المدرسة التي تؤثر بشكل غير مباشر على تعلم الطلاب مثل: صياغة أهداف المدرسة، وترجمة أهداف المدرسة، وتنسيق وتطوير المناهج الدراسية، والإشراف على التعليمات المختلفة بالمدرسة، ومراقبة مستوى الطلاب وتقدمهم، وحماية الوقت التعليمي للطلاب، وتوفير الحوافز للمعلمين وللتعلم، مع تعزيز التطوير المهني" (السعيد، ٢٠٢٠، ص٩١).

كما تعرفها الوهيبة (٢٠٢٣): "قدرة مدير المدرسة على توظيف جميع الإمكانات والأنشطة والسلوكيات؛ لتحقيق تأثير إيجابي في عناصر العملية التعليمية التعلمية، وفي جودة تعلم الطلاب والمجتمع المدرسي ككل من خلال ممارسة ثلاثة أبعاد تتمثل في تحديد رسالة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتعزيز مناخ إيجابي للتعلم" (٣٤٤).

وينبغي الإشارة إلى أن البعض قد يخلط بين مفهومي القيادة التربوية (educational leadership) والقيادة التعليمية (instructional leadership)، فالقيادة التربوية يُعرّفها السعود (٢٠١٢م)، بأنها مقدرة الفرد (القائد التربوي) على التأثير في سلوك فرد أو جماعة للعمل برغبة؛ من أجل تحقيق أهداف عامة.

ويرى الحربي (٢٠٠٨م) بأن القيادة التربوية مسؤولة وبشكل أساسي عن تفهم طبيعة ومسلمات المعلمين ومختلف العاملين والطلاب في النظام التعليمي، أي: أن للقائد التربوي دورًا حيويًا في تربية وبناء إنسان المستقبل القادر على التعامل الواعي والمسؤول مع كل ما يستجدُّ عبر المسيرة الإنسانية. بينما القيادة التعليمية تصف السلوك المهني لمدير المدرسة، التي تتخذ إجراءات هادفة لتطوير القدرة التعليمية لمدرستها (Lysne, ٢٠٠٨).

ويتبين مما سبق أن القيادة التعليمية تتصف بالمرونة التي تجعل من الصعب تحديد تعريف موحد، وإنما تُعرف من نماذج تحدد أبعاد القيادة التعليمية؛ لمساعدة مديري المدارس على ترجمتها إلى سلوكيات مقصودة تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في الأداء الأكاديمي للطلبة.

كما يتضح الفرق بين القيادة التربوية والقيادة التعليمية حيث تهدف الأولى إلى تحقيق أهداف التربية والتعليم بشكل عام فتركز على الجوانب الشاملة والعامة للتعليم، بينما القيادة التعليمية (instructional leadership) تصف ممارسات محددة تسعى من خلالها إلى تحقيق أهداف خاصة تتمثل في تحسين التحصيل الأكاديمي لطلبة المدرسة.

وعليه يمكن تعريف القيادة التعليمية بأنها: دور يقوم به مدير المدرسة بشكل فردي أو جماعي يتمثل في توجيه وتشجيع وتحفيز الأفراد لأداء مهامهم، وتطوير مهاراتهم؛ لتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب.

- **أهمية القيادة التعليمية**

تعتبر القيادة التعليمية عنصرًا هامًّا في ربط الموظفين وتشجيعهم لتحقيق الأهداف المحددة، وهي عنصر فعّال في تحسين العملية التعليمية في المدرسة، وذلك من خلال نوعية التعليم الجيدة، وضمان جودته، وهي حلقة الوصل بين الموظفين وخطط المدرسة ورؤيتها المستقبلية، وهي الحلقة الأساسية التي تتكامل فيها كافة المفاهيم والسياسات التربوية المتعلقة بالقيادة، على النحو التالي (دياب، ٢٠١٨؛ علوان، وهاشم، ٢٠١٩؛ جرادات، ٢٠١٩؛ الظفيري، ٢٠٢٠؛ عسيري، ٢٠٢٢؛ Southworth، ٢٠٠٢):

- إصلاح النظم التعليمية وتقويمها وتطويرها وتحديثها بما يساعد في تطوير أداء الطلاب.
- الوقوف على العوامل المؤثرة في دراسة إدارة التعليم كمنظومة فرعية وعلاقتها بالمنظومات الفرعية الأخرى المكونة للنظام التعليمي.
- العمل بشكل حيوي وفعال في تحديد وإيجاد الرؤية للمؤسسة التعليمية من خلال إشراك هيئة التدريس من المعلمين والكادر الإداري، فمن خلال تلك المشاركات تتكون الشراكات الأساسية والجوهرية من أجل صياغة الاستراتيجية وتوجيهها بهدف تحويل الرؤية التعليمية إلى واقع.
- وجود القيادة التعليمية القادرة على التأثير في الآخرين يوفر لها القدرة على تحقيق الأهداف المنشودة بفعالية وكفاءة عالية، تُحسِّن من أداء الطلاب.
- القيادة التعليمية حلقة الوصل بين جميع العاملين وبين خطط المدرسة وتصوراتها المستقبلية، التي تهتم بتنمية قدرات الطلاب وتنميتها.
- تدعم القيادة التعليمية القوى الإيجابية للمدرسة، والحد من الجوانب السلبية التي تؤثر على أداء الطلاب.
- حل مشكلات العمل والسيطرة عليها، وحسم الخلافات بين العاملين، وترجيح أفضل الآراء، بما ينعكس على أداء الطلاب.
- تنمية العاملين بالمدرسة وتدريبهم، باعتبارهم أهم مواردها؛ حيث إن العاملين يتخذون من القيادة التعليمية قدوة لهم.

- مواكبة التغييرات والتطورات المحيطة وتوظيفها لخبرة المؤسسة التعليمية.
- تسهل للمؤسسة التعليمية تحقيق الأهداف المرسومة، مع توفير البيئة المناسبة للعمل.
- تجعل قائد المدرسة قادرًا على مواجهة تحديات العمل المدرسي، وتجعل عنده ثقة بالنفس، والتحكم بأفكاره وقدراته، وتجعله أكثر قدرة على التقدُّم والإنجاز، وتكوّن لديه ردة فعل إيجابية تجاه المواقف الحالية والمستقبلية، والعيش في مستويات مرتفعة من السعادة.
- تسهم في توجيه قائد المدرسة على حل كثير من المشكلات التي تواجه العاملين والطلاب، وتجنب الكثير من الأخطاء؛ مما يمكنه من الوصول إلى تحقيق الأهداف والغايات بكفاءة، وتحسين مستوياته الفكرية؛ من خلال تبني منهج فكري سليم.
- نشر التفاعل الإيجابي داخل المدرسة، الذي يمكن عدُّه من صميم القيادة الفعّالة، إلى جانب إدراك القيادة التعليمية الجيدة أن تقديم الدعم والمساعدة المتفقة مع حاجات معظم المعلمين يحفزهم على بذل المزيد من الجهود للارتقاء بالعملية التعليمية.

ومما سبق تبرز أهمية القيادة التعليمية من خلال تبيانها للمستجدات فيما يخص التوجهات الحديثة في التعليم أمام جميع أفراد المجتمع المدرسي، بما في ذلك المعلمون والطلاب؛ وتحفزهم على تبني دور فعال يضع المتعلم في قلب العملية التعليمية، كما تنفذ وتشرف القيادة التعليمية على الإجراءات اللازمة لمساعدة المعلمين والطلاب على فهم الأولويات وصياغة الاستراتيجيات التي تمكن المدرسة من تحقيق أهدافها التعليمية والقيام بدورها على أكمل وجه.

- **أهداف القيادة التعليمية**:

يهتم القائد التعليمي بالمتعلم ويركّز على المنهج الدراسي، وعلى تطوير سلوك العاملين بالمدرسة من معلمين وإداريين وطلاب، ويهدف إلى تحقيق أهداف المدرسة المنشودة، وكذلك يهتم بمساعدة الأفراد على التطوير المهني؛ عن طريق الدعم المعنوي والتشجيع بما يعود بالنفع على الطلاب، أما على الجانب التطبيقي فإن القيادة التعليمية تهدف إلى ما يلي:

- تعزيز وتطوير أداء المؤسسة التعليمية لحل المشكلات الرئيسية والهيكلية التي تواجه العملية التعليمية؛ ولذلك فالقيادة تهدف إلى التنبؤ بالسلوك الذي يساعد في اتخاذ القرارات التحليلية، بحيث يكون التحول مبنيًا على الحاجة الإيجابية لتوظيف الحلول غير المسبوقة والابتكارية في حل المشكلات بدلا من البقاء على استخدام الطرق التقليدية في حل هذه المشكلات، ومع ذلك فغالبًا ما تكون التحسينات في البيئة التعليمية موضع اهتمام القيادة التعليمية؛ حيث يتم دعم هذه التغيرات والتطورات في إطار القيادة التعليمية من خلال تنمية وتطوير أداء القائد المدرسي وممارساته التربوية والتعليمية والإدارية التي يقوم

بها بدلًا من التركيز على الهيكل التشغيلي والأدائي للعاملين (الرقاد، ٢٠٢٠، ص١٩).

- توفير الجو والبيئة المناسبة للعمل، وهذا ما يساعد في تطوير أداء الطلاب.
- زيادة العلاقات الإنسانية الإيجابية بين المعلمين والطلاب.
- تحفيز وتشجيع المعلمين والطلاب.
- إرساء مبادئ المشاركة في اتخاذ القرارات.
- تحديد وتقرير الواجبات والمسئوليات.
- العمل على إتاحة برامج التدريب المستمر.
- توفير قنوات الاتصال الفاعلة بين عناصر المدرسة الثلاثة، وهي المعرفة العلمية، المهارات المكتسبة، والمعتقدات الفكرية، باعتبارها ركائز أساسية للقيادة التعليمية (الفهمي، ٢٠٢٠، ص٢٧).

ويتضح من خلال ما تقدم، بأن القيادة التعليمية تمثِّل نوعًا من أنواع القيادة التي يمارسها مديرو المدارس، التي تهدف إلى تحقيق أعلى درجة من الجودة والتميز في تحسين الأداء، وتطوير الأساليب والممارسات الإدارية؛ بغية تجويد المخرجات التعليمية؛ ولذلك فهي تُعنى بعملية التغيير التربوي نحو الأفضل في العملية التعليمية.

- **خصائص القيادة التعليمية**

تُمارَس عملية القيادة التعليمية من قبل مديري المدارس، ويعتمد مدى نجاحها على أداء العاملين بهدف تحقيق الأهداف المرجوة منها، ولذلك فإن هناك مجموعة من الخصائص التي يتميز بها مدير المدرسة كقائد تعليمي؛ يمكن توضيحها على النحو الآتي (أحمد، ٢٠١٥، ص٦٧):

- المعرفة التامة بمهام عمله ومسئولياته المختلفة.
- أن يؤمن بأهداف التربية والتعليم التي تم وضعها من قِبَل الأنظمة التعليمية والتربوية.
- أن يكون لديه مرونة في اتخاذ القرارات والبرامج التعليمية الخاصة بالمدرسة، والابتعاد عن العاملين التقليديين الذين يقومون بأداء مهامهم بطرق تقليدية، وذلك حسب الصلاحيات الممنوحة لديه.
- أن يكون لديه القدرة على إحداث التغيير نحو كل ما هو جديد.
- أن تتوفر لديه روح المبادرة والابتكار وطرح الأفكار الجديدة التي تساعد في حل المشكلات.
- أن يتميز بالقدرة على الحسم والبت في الأمور إذا ما تعارضت الآراء والأفكار.
- أن يتميز بإدراكه لقيمة الزمن والوقت وتنظيمه والالتزام بالمواعيد التي يتطلبها العمل لزيادة التحصيل الأكاديمي
- الصبر مع ضبط النفس، فعلى القائد التعليمي أن يتصف بقدرته على تحمل الظروف الطارئة، وأن يكون لديه المقدرة على معالجة المشكلات التي تظهر فجأة

وعدم التسرع في اتخاذ القرارات التي تؤدي إلى إلحاق الضرر بالمؤسسة التعليمية.

- القدرة على الدراسة والتخطيط؛ حيث إن القدرة على التخطيط والدراسة من الصفات التي تميز القائد التعليمي الناجح؛ حيث إنه يجب أن يكون ذا عقلية مستنيرة، تساعده على التخطيط والدراسة السليمة لمستقبل المنظمة التعليمية وبما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرسومة بشكل فعال.
- ثقة القائد بنفسه، وهذه تعد من الخصائص المتميزة للقائد التعليمي، فمن خلال امتلاكه الثقة بالنفس وشعوره بالقدرة على جعل أعماله مميزة، وهذه الخاصية لا تقلص من قدرة القائد على الحركة وحريته في السيطرة على الأمور، ويرجع السبب في ذلك إلى عدم الخوف من ارتكاب الأخطاء (علوان، وهاشم، ٢٠١٩، ص٧٤٩).

كما حدد أوهانلون وكيلفتون (Ohalon & kilfton, 2007) أربع سمات إيجابية لها دور كبير في فاعلية مدير المدرسة وهي:

- النظرة التفاؤلية: إحدى أهم الخصال التي تميز مدير المدرسة الفعال هي قدرته على التغيير وإيمانه بهذه القدرة، فالتحديات بالنسبة له هي فرص جديدة يمكن استغلالها لتحقيق ما هو أفضل، فهذه النظرة التفاؤلية تجاه العمل والحياة بشكل عام حتى في أحلك المواقف هي أهم ما يميز المدير الفعال.
- الروح التنافسية: يتميز مديرو المدارس الناجحون بروح المنافسة الإيجابية، حيث يستخدمونها كوسيلة لتحفيز الطاقات وإظهار الإمكانيات الأفضل في الفريق التعليمي، ويسعى كل مدير لجعل مدرسته الأبرز على مستوى المنطقة والوطن، مما يخلق بيئة تنافسية تساهم في تطوير العملية التعليمية؛ مع إدراك التحديات التي تواجهها المدارس، خاصة مدارس المرحلة الثانوية؛ التي تخضع لنظام اختبارات تدخل من ضمن معايير القبول للطلبة الخريجين، ويعملون على تحويل هذه التحديات إلى فرص للتميّز والتطور، ويشجعون الطلاب على تحسين أدائهم من خلال مشاريع التخرج والأبحاث الإضافية، ويعملون جنبًا إلى جنب مع المعلمين لتطبيق استراتيجيات تعليمية جديدة تساهم في تحقيق تقدم مستمر وملموس.
- التفكير والتأمل: يتمتع مدير المدرسة الفعال بمهارة عالية في التفكير العميق والتأمل، حتى مع ضغوط العمل والجدول الزمني المليء بالمهام؛ فيجد دائمًا الوقت لإعادة النظر في أعماله بطرق متنوعة، سواء كان ذلك خلال فترات الاستراحة اليومية أو الأسبوعية، أو أثناء الأنشطة اليومية مثل التمارين الرياضية أو القيادة، كما يشمل تأمل مدير المدرسة تحليل الأحداث الماضية والتنبؤ بالمستقبل، مما يساهم في توليد أفكار جديدة مستمدة من تجاربه اليومية، هذه التجارب تصبح ذات قيمة فقط عندما يتم التفكير فيها بعمق

وتحليلها بدقة، كما يعمل المدير أيضًا على تعزيز ثقافة التأمل بين المعلمين، مما يتطلب منهم جهدًا وصبرًا كبيرًا، وهي صفات يتمتع بها المدير الفعال بشكل طبيعي.

- التشجيع والتحفيز: يتميز المدير الفعال بقدرته على إلهام الآخرين وحثهم على السعي نحو التحسين المستمر، ونشر الإيجابية من خلال تصرفاته وتوجيهاته، مما يخلق بيئة محفزة يشهدها الجميع، هذه الصفات لا تعبر فقط عن شخصية المدير، بل تحث الآخرين على اتباع نهج مماثل؛ فالمدير الفعَّال لا يدع الأفكار أو الأشخاص السلبيين يؤثرون عليه أو يثبطون من عزيمته، بل يواجه التحدي بثبات، كما يستخدم الحس الفكاهي كأداة لتعزيز الروح المعنوية، حيث يمكن للابتسامة أو العبارة اللطيفة أن تسهم في تخطي التحديات وتحسين المواقف الصعبة.

وبناء على ما سبق يتضح بأن للقيادة التعليمية الفعالة مجموعة من الخصائص الأساسية التي تشمل الاتساق الفكري، والمعرفة الشاملة بالمسؤوليات، والإيمان بأهداف التعليم، والمرونة في اتخاذ القرارات، والقدرة على اتخاذ القرار الحاسم، والهدوء في مواجهة الأزمات، والقدرة على الابتكار، وتقدير الوقت والتمتع بمهارات تخطيطية متقدمة، والقدرة على فهم حاجات المعلمين والمتعلمين، والقدرة على بناء علاقات متوازنة مع البيئة الاجتماعية المحيطة بالمدرسة، مما يعزز التفاعل بين المؤسسة والمجتمع، كما يجب أن يتحلى مدير المدرسة بالصبر وضبط النفس، والنظرة التفاؤلية، والروح التنافسية، والتفكير والتأمل، والقدرة على التشجيع والتحفيز؛ فهي سمات إيجابية تعزز فاعلية القيادة، وتمكن مديري المدارس من تحويل التحديات إلى فرص، وتحفز الطلاب والمعلمين على التحسين المستمر وتحقيق التقدم.

- **معوقات القيادة التعليمية**

على الرغم من الجهود المبذولة لتطوير أدوار مديري المدارس كقادة تعليميين، إلا أنه ما زالت هناك العديد من التحديات التي تحد من فعالية دورهم كقادة تعلم، ويمكن توضيح هذه المعوقات على النحو التالي (هلال، ٢٠٢٣؛ Brown,2022؛ Alnasser, 2019):

- ضعف دور المديرين في تشجيع المعلمين، مع غياب القيادة الفعالة التي تتبع الأساليب الحديثة في الإدارة، وافتقار وضعف حب بعض المدراء للعمل والقيادة وميلهم للأسلوب الإداري الذي يتبع الرقابة والتهديد.
- عدم قدرة بعض القيادات التعليمية على القيام بعمليات التخطيط الاستراتيجي، وهذا ما يؤدي إلى ضعف ثقة عدد كبير من المعلمين في هؤلاء المدراء، وقدرتهم على مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات السليمة المناسبة.
- عدم وجود نظام تعليمي مؤسسي متكامل لعملية المتابعة مبنيًّا على النتائج، إضافة إلى ضعف التنسيق بين العاملين نتيجة لعدم تحديد الواجبات والمسئوليات المختلفة لكافة المستويات الإدارية.

- اعتماد الإدارات التعليمية على اتباع الهيكل التنظيمي الهرمي، مما يعوق تبادل المعلومات بين العاملين في المدرسة.
- ضعف العلاقة بين إدارة المدارس وبيئات العمل المحيطة بها.
- ضعف مستوى الشراكة المجتمعية في تقديم الدعم المادي للمدارس، ويرجع ذلك إلى ضعف قدرة المدراء على التواصل مع هذه المؤسسات المجتمعية.
- ضعف نُظم الاتصال فيما يخص اتخاذ القرارات على المستوى المدرسي.
- بُعد وعزوف العديد من أعضاء المجتمع المدرسي في التعاون مع المدراء في تنفيذ مهامهم، وتوضيح الأنشطة والمناسبات التي تحتاج إلى مشاركة.
- شعور بعض مديري المدارس في بعض الأحيان بأنهم غير مؤهلين لتقديم الدعم والإشراف اللازمين للمعلمين.

كما يضيف سوه (Suh, ٢٠١٨)، بعض التحديات التي تواجه القيادة التعليمية وتقلل من فاعليتها وتأثيرها في عمليتي التعليم والتعلم في المدارس، وهي على النحو التالي:

- الفجوة بين السلطة الممنوحة واللازمة: يواجه مديرو المدارس تحديات في ممارسة أدوارهم كقادة تعليميين فاعلين؛ بسبب الفجوة بين السلطة الممنوحة لهم والسلطة اللازمة لتحقيق التغييرات الفعّالة، خاصة في الأنظمة التعليمية المركزية التي تحدُّ من مشاركتهم في اتخاذ قرارات حاسمة مثل تعيين المعلمين وتطوير المناهج.
- تحديات التدريب والتأهيل: يعاني مديرو المدارس من نقص في التدريب والتأهيل المباشر الذي يمكنهم من الإشراف الفعّال على التعليم داخل الفصول الدراسية، ويصعب عليهم التوفيق بين المطالب المتضاربة للمعلمين، وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع.
- التركيز على التعلم الفردي: يميل قادة التعلم إلى التركيز على مناخ التعلم الفردي بدلًا من الجماعي، مما يحد من فرص التحسين الجماعي والتواصل الفعال بين المعلمين.
- الاعتماد على التطوير الخارجي: يعتمد قادة التعلم بشكل كبير على فرص التطوير الخارجية للمعلمين، مما يؤدي إلى إهمال فرص التطوير الداخلية التي يمكن أن تكون أكثر فعالية في سياق بيئات عمل المعلمين.
- قصور في جمع وتحليل البيانات: يواجه مديرو المدارس صعوبات في جمع البيانات وتحليلها بالشكل الذي يساعدهم على تطوير نقاط القوة وتحسين الجوانب الضعيفة في العملية التعليمية.

أما على مستوى المملكة العربية السعودية فتشير استبانات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في عام ٢٠١٨ (الدراسة الدولية للتعليم والتعلم، TALIS) إلى أن مديري المدارس في المملكة العربية السعودية لديهم خبرات محدودة وفرص قليلة في التهيئة والتدريب والتطوير المهني مقارنة بالدول الأخرى المشاركة في

الدراسة، وأوضحت أيضًا قلة متوسط أعمار المدراء مقارنة مع الدول المشاركة في الدراسة، وهذا ما يؤكد قلة الخبرة المهنية لدى مديري المدارس في المملكة العربية السعودية مقارنة بالدول الأخرى، كما بينت الدراسة بأن ١٢٪ فقط من مديري المدارس تم تدريبهم أو تهيئتهم قبل شغل المنصب، كما وضحت الدراسة افتقاد المدارس الحكومية للمدراء الذين يبلغون سن الستين أو أكثر؛ مما يؤكد وجود خبرة مهنية أقل مقارنة بالدول الأخرى، كما أشار ١١ ٪ فقط من مديري المدارس بأنهم قد حصلوا على تدريب في القيادة التعليمية، وأخيرًا أوضحت الدراسة الدولية وجود نسبة متدنية من عدد مديري المدارس الذين شاركوا على الأقل في نشاط واحد من أنشطة التطوير المهني.

كما أشار تقرير إمكان (٢٠١٩) إلى عدة عوامل ومسببات مؤثرة، تحد من وجود أثر للقيادة المدرسية في العملية التعليمية بالمملكة العربية السعودية على النحو التالي:

- وجود أدوار وظيفية غير مناسبة: حيث تقع الأدوار القيادية المدرسية ضمن المهام الإدارية فهي تنطوي على مسؤوليات إدارية عوضًا عن التركيز على تحسين عملية التعليم والتعلم، وكذلك ضعف المساءلة بشأن تحسين المخرجات التعليمية.
- محدودية الفرص المهنية؛ وتتمثل في ضعف الأنظمة الخاصة لاستقطاب الكوادر القيادية والمسارات المهنية المخصصة لهم، وكذلك ضعف آليات التوظيف وعمليات الاختيار.
- عدم ملاءمة الدعم المهني: ويتمثل في ضعف وعدم كفاية برامج الإعداد القيادي والتطوير المهني المستندة على معايير خاصة بالقيادة، وغياب شبكات مهنية لمديري المدارس مستندة على النظام التعليمي في المملكة.
- مناصب غير جذابة: ويرجع ذلك إلى قلة المزايا والحوافز والافتقار إلى سلم رواتب خاص بمديري المدارس، بالإضافة إلى ظروف عمل مليئة بالتحديات مع درجة ضعيفة من الاستقلال المهني ودرجة عالية من المركزية.

ومما سبق يتضح أن ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية في المدرسة تواجه بعض التحديات التي تعيق ممارسة القيادة التعليمية مثل: عدم امتلاك مديري المدارس للكفايات الفنية بدرجة عالية، وقصور كفاءتهم في توظيف البيانات لصالح تطوير العملية التعليمية في المدرسة.

ومن التحديات التي تعيق ممارسة القيادة التعليمية وجود صعوبات داخلية كصعوبة الإشراف على التعليم داخل الفصول الدراسية، وكذلك تركيز المدراء على مناخ التعلم الفردي، ومحدودية صلاحيتهم في تغيير المناهج وتحسينها، واختيار المعلمين وتطويرهم وتدريبهم داخل المدرسة.

وللتغلب على تلك التحديات يتطلب إعطاء مديري المدارس مزيداً من الصلاحيات التي تتيح لهم ممارسة القيادة التعليمية بأفضل وجه، وإعادة النظر في برامج تأهيل القادة التربوية؛ بحيث تُدعم بمناهج حديثة تشتمل على كل الكفايات المهنية والفنية بشكل أكبر، وبناء قدراتهم وتسليحهم بالمعرفة والمهارات اللازمة للقيام بعمليات التغيير؛ وكذلك مراجعة سياسات التعيين والتوظيف، لإيجاد مديري مدارس يتولون مسيرة التغيير والتحسين؛ وذلك لتحقيق أهداف التعليم التي نصت عليها رؤية المملكة ٢٠٣٠ المتمثلة في: توفير فرص التعليم للجميع، ورفع جودة مخرجات التعليم، وزيادة فاعلية البحث العلمي، وتشجيع الإبداع والابتكار، وتنمية الشراكة المجتمعية، والارتقاء بقدرات ومهارات منسوبي التعليم.

- **نماذج القيادة التعليمية**:

وضع العديد من الباحثين نماذج تحدد وتصف الممارسات التي يمكن من خلالها تمثيل مديري المدارس لسلوكيات القيادة التعليمية، ومن تلك النماذج:

١. **نموذج دوك** (Duke **١٩٨٢**)

حدد دوك القيادة التعليمية في ستة أبعاد ذات صلة بفاعلية المدرسة، وهي: تطوير الموظفين " من خلال تعليم وتدريب وتحفيز الموظفين أثناء الخبرة، والدعم التعليمي ويتضمن تنظيم الأنشطة المتنوعة للحفاظ على بيئة داعمة لتحسين التعليم والتعلم في المدرسة، والحصول على الموارد وتوزيعها " Resource acquisition and allocation" وتشمل المواد التعليمية الفاعلة والمرافق المناسبة، والموظفين المساعدين، وضبط الجودة "Quality control" من خلال التقييم والإشراف والمكافآت والجزاءات والتنسيق "Coordination" لضمان عدم تكرار، وتعدد العمليات والأنشطة التعليمية دون جدوى، واكتشاف الأخطاء وتصحيحها "Troubleshooting" بتوقع المشكلات والتحديات في العملية التعليمية، وتصميم الحلول المناسبة لها.

٢. **نموذج هالينجر ومورفي** (Hallinger & Murphy، **١٩٨٥**):

وهو أحد النماذج الرائدة لتحديد الوظائف الأساسية المنظمة لسلوكيات القيادة التعليمية، طرح من خلاله هالينجر ومورفي مقياسهما المشهور باسم Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS)، والمكون من ثلاثة أبعاد للقيادة التعليمية، ومجموعة من الوظائف المتضمنة فيها وهي: بُعد تحديد الرسالة، ويتضمن وظيفتين أساسيتين هما: بناء رسالة وأهداف التعلم في المدرسة، ومشاركتها مع المستفيدين، وبُعد إدارة برنامج التدريس؛ ويتضمن ثلاث وظائف هي: الإشراف على التدريس، ومتابعة المناهج الدراسية، ومراقبة تقدم تعلم الطلبة، وبُعد تعزيز مناخ المدرسة؛ ويتضمن خمسة وظائف هي: الحفاظ على وقت التعلم، وتعزيز التطوير المهني للمعلمين، وتوفير الحوافز للمعلمين الذين يحققون

تقدمًا ملحوظًا نحو الأهداف التعليمية، وتوفير حوافز للتعلم؛ من خلال الاحتفاء بنجاح الطلبة، والاحتفاظ بمستوى عالٍ من الوضوح.

٣. **نموذج سميث وأندروز** (Smith & Andrew, ١٩٨٩):

وصف هذا النموذج القيادة التعليمية من خلال أربعة أبعاد للقائد التعليمي هي: مزود موارد يعمل على التأكد من امتلاك المعلمين الموارد والتسهيلات والميزانية اللازمة لتحقيق أهداف التعليم، ومورد تعليمي يشارك بفاعلية في تعزيز استراتيجيات التدريس، وتوفير فرص قوية لتحقيق أفضل استراتيجيات ومهارات وممارسات تدريسية، وأداة تواصل يعمل على بناء رؤية وأهداف واضحة للمدرسة مع إيجاد تواصل فاعل بين المعلمين؛ لفهم تلك الرؤية والأهداف والمشاركة الجماعية في تنفيذها، وحضور ملحوظ من خلال تحقيق التفاعل الإيجابي المباشر مع الطلبة والمعلمين داخل الغرف الصفية وخارجها، وغير المباشر من خلال الأنشطة اليومية غير الرسمية.

٤. **نموذج سبيلان وآخرين** (Spillane et al ., ٢٠٠٤):

وهو نموذج مكوّن من ٦ أبعاد للقيادة التعليمية تتمثل في بناء رؤية التعلم والإعلان عنها، وتطوير وإدارة ثقافة مدرسية مناسبة داعمة للحوار المهني لتطوير التدريس من خلال تعزيز الثقة والتعاون بين الموظفين، وتوفير وتوزيع الموارد بما فيها المواد والوقت والدعم، ودعم نمو وتطور المعلمين فرديًا وجماعيًا، وتوفير المراقبة للتعليم والابتكار، وإيجاد مناخ مدرسي لا تُهَيْمِن فيه القضايا التأديبية على القضايا التعليمية.

٥. **نموذج ليو وآخرين** (Liu et al., 2016a):

أطلق ليو وآخرون على هذا النموذج القيادة المتمركزة حول التعلم، وهو نموذج مُطوَّر من نموذج هالينجر ومورفي (Halling & Murphy, ١٩٨٥) الذي يُعَدُّ أبرز النماذج شهرة وانتشارًا في الأدبيات لتحديد أبعاد وسلوكيات القيادة التعليمية؛ وذلك من خلال إضافة بُعْدٍ رابع، وهو بُعد النمذجة ليتم تمثيل القيادة التعليمية لديهم في أربعة أبعاد هي بناء رؤية التعلم، وإدارة برنامج التعلم، ودعم التعلم، والنمذجة.

ويظهر مما سبق بأن نموذج "ليو وآخرون" هو الأكثر شمولية مقارنةً بالنماذج الأخرى التي تغفل جانبًا أو أكثر من الجوانب التي تناولها ليو وآخرون، مما يمنحه الصفة الأكثر اكتمالا وشمولا في تطبيقات القيادة التعليمية، ومثال ذلك لم يعطِ نموذج دوك أهمية لتطوير ومشاركة رؤية التعلم، بينما لم يركز نموذج سميث وأندروز على إدارة برامج التعلم، وكذلك لم يُعِر نموذج "هالينجر ومورفي"، و"سبيلان وآخرون"، اهتمامًا كافيًا لتمثيل سلوك القائد التعليمي.

كما تشير نماذج القيادة التعليمية المذكورة إلى أن الهدف الأساسي لممارسات القيادة التعليمية هو دعم تعلم الطلاب، رغم عدم وجود إشارات واضحة ومباشرة للطلاب ضمن أبعاد هذه النماذج، إلا أن تلك التأثيرات تظهر بوضوح على المعلمين، وبيئة المدرسة، والموارد، كعوامل أساسية لتحسين التعليم والتعلم.

وعليه يمكن للباحثين استنتاج أن تأثير القيادة التعليمية على تعلم الطلاب قد يكون مباشرًا أو غير مباشر (hech &hallinger, 2014; robinson et al, 2008)، مما يتطلب منهم إجراء المزيد من الدراسات العلمية للبحث عن ممارسات للقيادة التعليمية.

- **الدراسات السابقة** :

- **أولاً: الدراسات التي تناولت مفاهيم القيادة التعليمية**:

من الدراسات التي تناولت مفاهيم القيادة التعليمية دراسة بويس وباوريز (Boyce & Bowers, 2018) وذلك من خلال إجراء مراجعة شاملة للأبحاث التي تناولت القيادة التعليمية على مدى ٣٠ عامًا، باستخدام مجموعة بيانات قابلة للتعميم على المستوى الأمريكي، وذلك من خلال مسح المدارس والتوظيف (SASS) الذي يديره المركز الوطني الأمريكي لإحصاءات التعليم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك أربعة مواضيع رئيسية لأبحاث القيادة التعليمية هي: القيادة الرئيسية والتأثير، واستقلالية المعلم وتأثيره، وتنمية البالغين، والمناخ المدرسي.

وعلى مستوى دول الخليج العربي قامت دراسة حماد والعازمي (Hmmad &Alazmi, 2020) بالبحث عن إطار مفاهيمي للقيادة التعليمية في دول الخليج العربي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أوجه تشابه بين مجموعة البيانات قيد المراجعة وأبحاث الإدارة التعليمية من البلدان النامية الأخرى من حيث موضوعات البحث والتطوير المفاهيمي، كما كشفت عن ثغرات موجودة في الأدب التربوي الخاص بمديري المدارس، وقدمت بعض التوصيات المتعلقة بتأثير الثقافة على القيادة والممارسات الإدارية للمديرين في جميع دول مجلس التعاون الخليجي، وكذلك تأثير القيادة التعليمية على العمليات والنتائج المدرسية، ولا سيما تعلم الطلاب وتحصيلهم، فضلا عن تأثيرها على التعلم المهني للمعلمين وتطويرهم، كما أشارت إلى أن هناك حاجة إلى المزيد من البحوث حول إعداد القيادة التعليمية، واستكشاف كيفية اختيار مديري المدارس وإعدادهم وتطويرهم في جميع أنحاء دول مجلس التعاون الخليجي.

كما أجرى القحطاني وآخرون (Alqahtani at el, 2021) دراسة نوعية تهدف إلى استكشاف الممارسات القيادية الأساسية لمديري المدارس في المملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، من خلال دراسة متعمقة ومتعددة وجهات النظر، لممارسات أربعة مديري مدارس ثانوية، وتوصلت النتائج إلى أن المديرين أظهروا مجموعة من خمس ممارسات أساسية، وهي: تحديد أهداف الإنجاز، وتطوير المعلمين، وبناء علاقات قوية مع أولياء الأمور، والتركيز على التميز الأكاديمي وتطوير المناخ المدرسي.

- **ثانيًا: الدراسات التي تناولت واقع وأهمية القيادة التعليمية ودورها في التحسين المدرسي**:

هدفت دراسة أبو حامد (٢٠١٣) إلى تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهه نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس، وتوصلت الدراسة إلى أن تقييم المعلمين لمستوى أداء المديرين جاء بمتوسط حسابي (٣.٥٥) بنسبة ٧١٪ وهو

المستوى الافتراضي الذي اعتمدته الدراسة للأداء الناجح لمدير المدرسة، كما توصلت إلى أن الترتيب التنازلي لمجالات القيادة التعليمية حسب مستوى أداء مديري المدارس لهذه المجالات كان كما يلي: إيصال أهداف المدرسة، ووضع الأهداف التعليمية للمدرسة في إطار إداري ومهني، والإشراف وتقييم التعليم، والحفاظ على التعليم، والمحافظة على حضور وتواجد واضح، وتعزيز التطور المهني، وتنسيق المناهج، وتوفير حوافز التعليم والتعلم، ومتابعة تقدم الطلاب، وأخيرًا تقديم حوافز للمعلمين.

كما هدفت دراسة الغامدي (٢٠٠٦) إلى التعرف على آراء المعلمين حول أهمية استخدام مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية لقياس فاعلية أداء مدير المدرسة من أجل تحقيق أهداف التعليم في المملكة العربية السعودية، ويتكون هذا المقياس في صورته (العربية المقننة) من (٧١) فقرة مستوفية محكات الصدق، مشتملًا على (١١) بُعدًا في مختلف جوانب الإدارة التعليمية وهي: صياغة أهداف المدرسة، والإعلام عن أهداف المدرسة، والإشراف على التدريس وتقويمه، وتنسيق المنهج، ومتابعة تحصيل التلاميذ، والمحافظة على انتظام التدريس، والمتابعة المستمرة لشئون المدرسة، وتوفير الحوافز للمعلمين، وتشجيع النمو المهني للمعلمين، وتطوير المعايير الأكاديمية للمعلمين، وتوفير حوافز للتعلم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية أداء مديري المدارس فيما يتعلق بتوفير الحوافز للتعليم حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (٤.٠٧)، كما حصل البُعد السادس وهو المحافظة على انتظام التدريس على المرتبة الثانية بمتوسط قدره (٣.٨١)، ثم تسلسلت بعد ذلك أبعاد المقياس بمتوسطات تراوحت أهميتها من (٣.٧١) إلى (٣.٥٢).

أما بُعدا المتابعة المستمرة للشؤون المدرسة، وتشجيع النمو المهني للمعلمين فقد حصلا على أقل متوسطين تنازليًّا، كما تشير النتائج الواردة في الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية أداء مديري مدارس التعليم العام في المملكة على ضوء مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية من وجهة نظر المعلمين؛ تعزى للمرحلة الدراسية، والتخصص، وسنوات الخبرة للمعلمين. وأوصى الباحث بأهمية استخدام مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية لقياس فاعلية أداء مدير المدرسة من أجل تحقيق أهداف التعليم في المملكة العربية السعودية، والعمل على إفساح المجال أمام المعلمين لممارسة عملية تقويم مدير المدرسة، والعمل على ربط فاعلية أداء المدير بدرجة تحصيل طلبة مدرسته.

وهدفت دراسة إبراهيم والشهومي (٢٠١٨) إلى التعرف على درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عُمان من وجهة نظر مديري المدارس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توفر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عُمان من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة كبيرة بشكل عام، كما جاءت بدرجة كبيرة في

معايير تعزيز ثقافة تعاونية لدعم تنمية المعلمين، وتعلم الطلبة، وتسهيل التطوير في التدريس وتعلم الطلبة، وتشجيع استخدام التقييمات والبيانات لتحسين المدرسة والمنطقة التعليمية، وتحسين التواصل والتعاون مع الأسر والمجتمع، وتحمس المعلم ودفاعه عن تعلم الطلبة والمهنة؛ بينما جاءت بدرجة متوسطة في معياري استخدام البحوث لتحسين الخبرات والممارسة التعليمية وتعلم الطلبة، وتعزيز التعلم المهني للتحسين والتطوير المستمر.

كما هدفت دراسة العتيبي (٢٠١٨) إلى التعرف على أداء مديري المدارس لمهامهم التعليمية، والإدارية، والفنية، والاجتماعية، والإنسانية، والأثر الذي يمكن أن يحدثه أداء المديرين على الناتج التعليمي من وجهة نظر المعلمين، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام استبيان على عينة المعلمين في مدارس التعليم الابتدائي بعدة مناطق تعليمية بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى أن مجموع المحاور التي عمل عليها البحث لها دور قوي ومؤثر في الناتج العلمي، بحيث أنها تعمل كمنظومة واحدة في الوصول إلى مخرج علمي قوي.

وأوصت الدراسة المدير الذي يرغب في تحقيق أعلى معدلات في كفاءة الناتج العلمي: أن يضع في اعتباره التعامل مع البيئة المحيطة بالمدرسة، والمتابعة الدورية للمدرسة، والعمل على تنمية مهاراته وخبراته بصورة مضطردة وصولًا إلى متابعة التحصيل العلمي للطلاب؛ وهو ما يحقق في مجموعه أعلى معدلات الناتج العلمي الذي تصبو إليه المدرسة ومديرها، وأوصت الدراسة أيضًا بالاهتمام بالبيئة المحيطة بالمدرسة خصوصًا أولياء الأمور، ومتابعة الطلاب بصورة دائمة فيما يخص تطوير معدلات الأداء.

وجاءت دراسة الجارية (٢٠٢٠) بعنوان: "دور القيادة المدرسية بالمدارس الثانوية العامة في تحسين الفاعلية المدرسية" بهدف التعرف على دور القيادة المدرسية بالمدارس الثانوية العامة في تحسين الفاعلية المدرسية، وذلك من خلال تحديد درجة توافر أبعاد الفاعلية المدرسية بالمدارس الثانوية العامة بمصر، والكشف عن الفروق بين استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات (الدرجة الوظيفية - النوع - اعتماد المدرسة - المحافظة). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة على عينة مُمَثَّلة من معلمي المدارس الثانوية العامة بمحافظات (القاهرة - الشرقية - أسيوط)، وأظهرت النتائج أن دور القيادة المدرسية بالمدارس الثانوية العامة في تحسين الفاعلية المدرسية يقع في فئة (متوسطة) من حيث درجة التوافر بمتوسط موزون (١.٧١)، وجاء بُعد القيادة الفاعلة في المرتبة الأولى من حيث درجة التوافر بمتوسط موزون (١.٧٢)، يليه بُعد المناخ المدرسي في المرتبة الثانية من حيث درجة التوافر بمتوسط موزون (١.٧٠). وأن درجة توافر إجمالي

المعوقات التي تحد من دور القيادات المدرسية تقع في فئة كبيرة بمتوسط موزون (٢.٤٠)، كما قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لتطوير دور القيادات في تحسين الفاعلية المدرسية.

في حين هدفت دراسة الحارثية (٢٠٢٠) إلى الكشف عن تأثير القيادة التعليمية لمديري المدارس الحكومية بسلطنة عمان، في كل من القوة التطويرية للمعلمين، وتعلمهم المهني، وكذلك استقصاء تأثير القوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي على قيادة مديري المدارس في كل من قوة المعلمين التطويرية وتعلمهم المهني، وكشفت النتائج أيضًا أن القوة التطويرية للمعلم تتوسط العلاقة بين القيادة التعليمية للمدير والتعليم المهني، كما أن هناك تأثيرًا كليًّا لتلك القيادة مصدره بُعدا القيادة التعليمية: (إدارة برنامج التعلم، وبناء رؤية التعلم).

أما دراسة الفهمي (٢٠٢٠) فجاءت بعنوان: "دور القيادة التعليمية في تطوير الأداء المؤسسي في ضوء أفضل الممارسات العالمية" فقد هدفت إلى إلقاء الضوء على أهمية القيادة التعليمية ودورها في تطوير المؤسسات، والبحث عن كيفية تحسين الأداء المؤسسي وعوامل نجاحه، والبحث عن أفضل الممارسات العالمية الحديثة في إصلاح المؤسسات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، من خلال المسح المكتبي والبحث في الدراسات والأبحاث الحديثة في الموضوع. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن القيادة الواعية هي أحد أهم عناصر إنجاح أي مؤسسة والعامل الرئيس في تحقيق أهدافها وتنفيذ خططها على المدى القريب والبعيد.

وأكدت وجوب اختيار قادة المؤسسات بدقة وعناية شديدة؛ لأنهم كلمة السر في تحقيق التميز المؤسسي، كما بينت أهمية التركيز على دور المعرفة في تكوين شخصية القادة، وأن التحسين والتطوير للأداء المؤسسي يتم عن طريق اتباع أسلوب التفكير العلمي والقيادة العلمية.

وهدفت دراسة شراحيلي (٢٠٢٠) إلى التعرف على دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم، وفق تصورات مديري المدارس ومشرفيها بمنطقة جازان في المملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على تصورات مديري المدارس ومشرفيها حول دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى اتفاق عينة البحث على أهمية دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم في الجانب الوجداني والمعرفي والمهاري، كما أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين استجابات أفراد العينة حول دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات مديري المدارس ومشرفيها تُعزَى لمتغيري (المسمى الوظيفي – النوع).

كما جاءت دراسة الحامدي (٢٠٢١) بعنوان: "دور القيادة المدرسية في تحسين جودة عمليات التعليم والتعلم في مدارس التعليم الأساسي للصفوف من (٥- ٩) بمحافظة شمال الباطنة في" إلى توضيح دور القيادية المدرسية في تحسين جودة عمليات التعليم والتعلم في مدارس التعليم الأساسي للصفوف من (٥- ٩) بمحافظة شمال الباطنة في الأردن بالاعتماد على المنهج الوصفي، كما سعت إلى الكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة لدور القيادة المدرسية في تحسين جودة عمليات التعليم والتعلم في مدارس التعليم الأساسي للصفوف من (٥- ٩) بمحافظة شمال الباطنة، وفقا للمتغيرات (النوع الاجتماعي، المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة)، وتم في ضوء ذلك اختيار عينة قصدية من مديري، ومدير مساعد مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة وعددهم (١١٩) موزعة بين (٨٧) مدير مدرسة و(٣٢) مديرًا مساعدًا، واستخدم الباحث استبانة، وقد توصلت النتائج إلى أن دور القيادة المدرسية في تحسين جودة عمليات التعليم والتعلم في مدارس التعليم الأساسي للصفوف من (٥- ٩) بمحافظة شمال الباطنة، جاءت بدرجة تقدير عالية جدًا، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى) حول دور القيادة المدرسية في تحسين جودة عمليات التعليم والتعلم في مدارس التعليم الأساسي للصفوف من (٥ – ٩) بمحافظة شمال الباطنة في جميع محاور الدراسة، عدا المحور الأول: المستقبلية لعملية التعليم والتعلّم، لصالح البنات.

وأثبتت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المسمى الوظيفي وسنوات الخبرة في جميع محاور الدراسة، عدا المحور الأول: الرؤية المستقبلية لعملية التعليم والتعلّم، جاءت لصالح مدير مساعد، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة حول دور القيادة المدرسية في تحسين جودة عمليات التعليم والتعلم في مدارس التعليم الأساسي للصفوف من (٥- ٩) بمحافظة شمال الباطنة، تعزى إلى سنوات الخبرة في جميع محاور الدراسة.

وكشفت دراسة المهدواي والحارثية (٢٠٢١) عن العلاقة بين واقع ممارسة المديرين لأبعاد القيادة التعليمية، ودرجة الفاعلية المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر معلميها، كما هدفت إلى التعرف على أبعاد القيادة التعليمية الأكثر قدرة على التنبؤ بالفاعلية المدرسية، ولتحقيق ذلك استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت في جمع البيانات على مقياسين أحدهما لقياس أبعاد القيادة التعليمية: تحديد رسالة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتعزيز المناخ الإيجابي للتعلم المدرسي، والآخر لقياس مؤشرات الفاعلية المدرسية، وأوضحت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية "متوسطة" في أبعادها الثلاثة، وكذلك جاءت مؤشرات الفاعلية المدرسية بدرجة "متوسطة"، وبناء على تحليل الانحدار المتعدد أظهرت

النتائج إمكانية التنبؤ بدرجة الفاعلية المدرسية من خلال بُعدين من أبعاد القيادة التعليمية هما: بُعد "تعزيز المناخ الإيجابي للتعلم المدرسي"، و بُعد "إدارة البرنامج التعليمي". وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها: ضرورة تعزيز مهارات القيادة التعليمية لمديري المدارس، وتحسين مستوى وعيهم بأدوارهم كقادة تعلم داخل مدارسهم، وضرورة وضع أطر واضحة لمفهوم الفاعلية المدرسية بما يتناسب مع أسلوب عمل وصلاحيات المدارس في سلطنة عمان.

أما دراسة طلافحة ويونس (٢٠٢١) قد جاءت بعنوان: "الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وأثرها على سير العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين" متناولة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عجلون في الأردن وأثرها على سير العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٢١) معلم ومعلمة، واستخدمت أداة الاستبانة، وبينت نتائج الدراسة أن أكثر الأنماط المتبعة هو النمط الديموقراطي وتلاه الأوتوقراطي، ثم المتسيب أو المتساهل. كما بينت النتائج أيضًا أن هناك أثرًا ذا دلالة إحصائية للنمط القيادي على العملية التعليمية، فقد بينت أن معلمي المدارس التي يديرها مديرون من النمط الأوتوقراطي يميلون إلى ابتداع الأسباب الوهمية للتغيب عن العمل، والأكثر رغبة في الانتقال من المدرسة، وكذلك هم الأكثر التزامًا بمواعيد الحصص المدرسية، وتلاه في ذلك النمط المتسيب، ثم النمط الديموقراطي، وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود أثر لمتغيرات الجنس، والخبرة، والدرجة العلمية على النمط القيادي وسير العملية التعليمية، وأوصى الباحث مديري المدارس بإعادة النظر في النمط القيادي المستخدم في بعض المدارس، ومحاولة تحسينه للسير بالعملية التعليمية نحو الأفضل.

وسعت دراسة عبد الغفور (٢٠٢١) بعنوان: "دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التَّعلُّم في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات" إلى معرفة دور قائدات المدارس الابتدائية الحكومية في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر المعلمات بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٤) معلمة، طبقت عليهم استبانة تضمنت (٤١) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور (المعرفية، المهارية، والوجدانية)، وأسفرت النتائج عن أن قائدات المدراس يقمن بتحسين نواتج التعلم في الجوانب الثلاثة المعرفية، المهارية، والوجدانية بدرجة (غالبًا)، وبمتوسط حسابي (٤.١١)، وبوزن نسبي (٢.٨٢٪)، وقد حصل الجانب الوجداني على الترتيب الأول من بين المحاور، وبمتوسط حسابي (٤.١٨)، وبوزن نسبي (٦.٨٣٪)، وجاء في الترتيب الثاني الجانب المعرفي، بمتوسط حسابي (٤.٠٨)، وبوزن نسبي (٦.٨١٪)، في حين احتل الترتيب الأخير الجانب المهاري، وبمتوسط حسابي (٤.٠٣)، وبوزن نسبي (٦.٨٠٪)، كما أسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في دور قائدات المدارس في

تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيري التخصص وسنوات الخبرة.

كما جاءت دراسة البداينة (٢٠٢٢) بعنوان: "دور الإدارة المدرسية في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين" للبحث حول دور الإدارة المدرسية في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) معلمًا ومعلمة، وذلك خلال العام الدراسي (٢٠٢١- ٢٠٢٢)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير الاستبانة كأداة للدراسة تكونت من (٢١) فقرة موزعة على أربع مجالات.

وتوصلت النتائج إلى أن دور الإدارة المدرسية في تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة جاء بمستوى مرتفع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وجاءت الفروق لصالح الذكور، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر قطاع العمل في جميع المجالات، وجاءت فروق لصالح القطاع الحكومي، وعدم وجود أية فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وبالمثل هدفت دراسة كيلاني (٢٠٢٢) بعنوان: " دور القيادة الملهمة في تحسين العملية التعليمية بإدارة التعليم في مدينة الرياض" إلى التعرف على دور القيادة الملهمة في تحسين العملية التعليمية بإدارة التعليم في مدينة الرياض، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من كافة مديري ومديرات مدارس التعليم العام بإدارة مدينة الرياض وعددهم (١٧٥) مديرًا ومديرة مدرسة، وقد تم عمل مسح شامل بحيث تم توزيع الاستبانة على كافة أفراد مجتمع الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الملهمة بإدارة التعليم في مدينة الرياض كانت عالية، كما بلغ مستوى تحسين العملية التعليمية بإدارة التعليم في مدينة الرياض درجة عالية جدًّا، كما تبين أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق القيادة الملهمة وتحسين العملية التعليمية بإدارة التعليم في مدينة الرياض.

كما جاءت دراسة الوهيبية (٢٠٢٣) بعنوان: "ممارسات القيادة التعليمية الداعمة لتحسين التحصيل الدراسي للطلبة في المدارس الحكومية بسلطنة عمان: دراسة نوعية" هادفة إلى الكشف عن أفضل ممارسات القيادة التعليمية الداعمة لتحسين التحصيل الدراسي في عينة من المدارس الحكومية بسلطنة عمان، وتمثلت عينة الدراسة في اثنتين من المدارس الحكومية المتميزة بارتفاع المستوى التحصيلي للطلاب على مستوى محافظة الداخلية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن من أفضل ممارسات القيادة التعليمية الداعمة للتحصيل الدراسي في تحديد رسالة المدرسة هو مشاركة جميع أطراف العملية التعليمية في بناء الأهداف، وفي إدارة

البرنامج التعليمي هو الزيارات الإشرافية للمعلم، وتحليل النتائج، ومتابعة تقدم الطلبة باستمرار، وفي تعزيز مناخ إيجابي للتعلم هو الحفاظ على الوقت التعليمي، وتحفيز المعلمين والطلاب، والاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين، وكذلك توصلت الدراسة إلى مجموعة من الفجوات في ممارسات القيادة التعليمية منها: ضعف علاقة القائد التعليمي بعملية تنسيق المنهج وتطويره، وفي عملية التحليل للبيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، وفجوة في تبني أسلوب فرق العمل، وكذلك ندرة استخدام البحث العلمي، والإجرائي للمشكلات التي تواجه القيادة التعليمية فيما يخص تحصيل الطلاب.

• منهجية البحث وإجراءاته:

• أولًا- منهج البحث:

تمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي التحليلي الذي يتمثل في "دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويصفها وصفا دقيقا ويعبّر عنها تعبيرًا كميًّا أو كيفيًّا" (عبيدات،٢٠٠٤م، ١٩١)، وذلك للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية، وكذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في مدخله السببي المقارن (العساف، ١٤٢٧) للكشف عن دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة تُعزى لاختلاف متغيرات الدراسة، الأمر الذي يتطلب استطلاع وجهة نظر أفراد العينة، ثم جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها، والخروج بنتائج يمكن تعميمها على مجتمع الدراسة.

• ثانيًا- مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث من جميع مديري ومديرات مدارس المرحلة الثانوية في منطقة المدينة المنورة، وقد بلغ عددهم (٣٤٥) مديرا ومديرة مدرسة، وذلك خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥/٢٠٢٤. كما هو موضح بالجدول (١).

جدول (١): أعداد مديري ومديرات المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة

مكتب التعليم	السلطة	بنين	بنات	الإجمالي
إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة	حكومي	١٥١	١٥٥	٣٠٦
	أهلي	١٤	٢٥	٣٩
الإجمالي		١٦٥	١٨٠	٣٤٥

يتضح من الجدول (١) أنّ مديري المدارس الحكومية والأهلية للبنين بلغ عددهم (١٦٥) مدير مدرسة، منهم (١٥١) مدير مدرسة حكومية، و(١٤) مدير مدرسة أهلية، بينما بلغ عدد مديرات المدارس الحكومية والأهلية (١٨٠) مديرة مدرسة، منهن (١٥٥) مديرة مدرسة حكومية، و(٢٥) مديرة مدرسة أهلية.

• ثالثًا- عينة البحث:

تمّ تطبيق أداة البحث على عينة عشوائية طبقية من مديري ومديرات مدارس المرحلة الثانوية في منطقة المدينة المنورة، وفقا لتوزيع مدارس البنين والبنات، عند فترة ثقة (٩٥٪)، وخطأ معاينة (٥٪)، وفقا لمعادلة كيرجسي ومورجان Morgan &

Kergcie (حسن، ٢٠١٦، ٥٣٢)، والتي أشارت إلى أن العينة لا تقل عن (١٨٢) مدير ومديرة من مجتمع الدراسة المكون من (٣٤٥) مديرًا ومديرة؛ أي بنسبة (٥٢.٧٪). وقد بلغت العينة في صورتها النهائية (١٨٦) مديرًا ومديرة مدرسة. ويعرض الجدول (٢) توزيع عينة مديري ومديرات المرحلة الثانوية في منطقة المدينة المنورة، وفقًا لخصائص عينة مديري ومديرات المرحلة الثانوية في منطقة المدينة المنورة

جدول (٢): خصائص عينة مديري ومديرات المرحلة الثانوية في منطقة المدينة المنورة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع	مدير	90	48.4
	مديرة	96	51.6
	المجموع	186	100.0
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	48	25.8
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	12	6.5
	من ١٠ إلى ١٥ سنة	48	25.8
	أكثر من ١٥ سنة	78	41.9
	المجموع	186	100.0
عدد الدورات التدريبية في القيادة التعليمية	لا يوجد	12	6.5
	١- ٣ دورات	24	12.9
	أكثر من ٣ دورات	150	80.6
	المجموع	186	100.0

ويتضح من الجدول (٢) بأن مديرات المدارس أعلى فئة من بين المستجيبين، بنسبة (٥١.٦٪) يليهن مديرو المدارس، بنسبة (٤٨.٤٪). كما يمثل مديرو المدارس الذين لديهم خبرة أكثر من ١٥ سنة ٧٨ مديرًا ويمثلون أعلى فئة بين المستجيبين بحسب عدد سنوات الخبرة، بنسبة (٤١.٩٪)، فيما جاء مديرو المدارس الذين تتراوح خبراتهم من ٥ إلى ١٠ سنوات كأقل فئة، بنسبة (٦.٥٪).

وفيما يخص عدد الدورات التدريبية في القيادة التعليمية، جاء مديرو المدارس الذين لديهم أكثر من ثلاث دورات تدريبية كأعلى فئة بين المستجيبين، بنسبة (٨٠.٦٪)، فيما جاء مديرو المدارس الذين ليس لديهم دورات تدريبية كأقل الفئات، بنسبة (٦.٥٪).

- **رابعًا- أداة الدراسة**:

تمّ الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتُعرَّف بأنها عبارة عن "مجموعة من الأسئلة المكتوبة والتي تُعَدُّ بقصد الحصول على معلومات أو التعرف على آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين" (عبيدات وأبو نصار، ١٩٩٧، ٦٦). وتمّ تصميم استبانة لتحقيق أهداف الدراسة وذلك باتباع الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة**

هدفت الاستبانة إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادة التعليمية لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة.

- **مصادر بناء الاستبانة**:

تمّ بناء الاستبانة بالرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بموضوع القيادة التعليمية، والاستفادة من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة: مارزانو

وآخرون (٢٠٠٣)، وشين وآخرون (Shen et al, 2012, 2019)، واو (WU. 2020)، واستبانات هيئة تقويم التعليم والتدريب.

- **الاستبانة في صورتها الأولية**:

تكوّنت الاستبانة في صورتها الأولية (ملحق٢) من جزءين:

- الجزء الأول: يتناول معلومات أولية عن بعض سمات المدارس، وكذلك بيانات عن مديري المدارس.
- الجزء الثاني: مقياس ممارسة مدير المدرسة للقيادة التعليمية من وجهة نظرهم. مكون من (٣٩) عبارة تقيس ممارسة القيادة التعليمية لدى مديري المدارس في سبعة أبعاد (توظيف البيانات في صنع القرارات، البيئة المدرسية الآمنة، التوقعات العالية لفريق المدرسة، قيادة المنهج الدراسي، التقييم التعليمي، قيادة التوزيع، الالتزام والشغف بتحسين المدرسة). وتم تصميمها وفقا لتدرج ليكرت الخماسي كالآتي: عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً.

- **الصدق الظاهري للاستبانة**:

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة تمّ عرضها على ١٧ محكم من أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية، و٤ محكمين يحملون شهادة الدكتوراه يعملون في قطاع التعليم (ملحق ٥)؛ حيث طُلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول مدى انتماء العبارات للبُعد الذي تنتمي إليه، وسلامة صياغتها اللغوية، وما يرون حذفه أو إضافته أو تعديله، وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تمّ الإبقاء على العبارات التي حظيت باتفاق الأغلبية.

كما تم إجراء ما اقترحه المحكمون من تعديلات وإضافة عبارات على بعض الأبعاد. فخرجت الاستبانة في الصورة النهائية (ملحق ٣) مكوّنة من جزأين فقط هما: جزء أول يتناول بيانات أولية عن المدرسة يتضمن اسمها وبيانات عن مدير المدرسة، وجزء آخر عبارة عن مقياس مكون من (٤٨) فقرة موزعة على ٧ أبعاد للقيادة التعليمية وهي: توظيف البيانات في صنع القرارات، والبيئة المدرسية الآمنة، والتوقعات العالية لفريق المدرسة، وقيادة المنهج الدراسي، والتقييم التعليمي، وقيادة التوزيع، والالتزام والشغف بتحسين المدرسة).

- **الاتساق الداخلي للاستبانة**:

تمّ حساب الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) من مديري المدارس الثانوي بالمدينة المنورة من خارج العينة الأساسية للدراسة، ثمّ تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة والبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه. ويوضح الجدول (٣) معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة معبرة عن ممارسات مدير المدرسة للقيادة التعليمية مع درجة البُعد الفرعي الذي تنتمي إليه.

جدول (٣): معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة منتمية لكل محور من محاور الاستبانة، مع درجة البُعد الذي تنتمي إليه

توظيف البيانات في صنع القرارات		البيئة المدرسية الآمنة		التوقعات العالية لفريق المدرسة		قيادة المنهج الدراسي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.773**	8	.892**	15	.806**	22	.871**
2	.947**	9	.911**	16	.893**	23	.852**
3	.761**	10	.945**	17	.936**	24	.824**
4	.854**	11	.946**	18	.863**	25	.812**
5	.805**	12	.943**	19	.812**	٢٦	.904**
6	.858**	١٣	.888**	20	.838**	٢٧	.912**
7	.678**	١٤	.911**	21	.882**	٢٨	.844**
-	-	-	-	-	-	٢٩	.819**
التقييم التعليمي		قيادة التوزيع		الالتزام والشغف بتحسين المدرسة			
٣٠	.855**	36	.892**	٤٣	.927**		
31	.787**	37	.937**	٤٤	.913**		
32	.873**	38	.878**	٤٥	.887**		
33	.894**	39	.709**	٤٦	.949**		
34	.887**	40	.858**	٤٧	.923**		
35	.872**	٤١	.802**	٤٨	.899**		
-	-	٤٢	.750**	-	-		

◆◆ دالة عند مستوى ٠.٠١

يشير الجدول (٣) إلى أنّ معامل الارتباط بين كل عبارة بالأداة، مع درجة البُعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠.٩٤٩) كأعلى معامل ارتباط، و(٠.٦٧٨) كأدنى معامل ارتباط، وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

ويعرض الجدول (٤) معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل بُعد من الأبعاد الفرعية مع درجة الأداة ككل.

الجدول (٤): معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل محور من المحاور الفرعية مع درجة الأداة ككل

المحاور الفرعية	معامل الارتباط
توظيف البيانات في صنع القرارات	.957**
البيئة المدرسية الآمنة	.907**
التوقعات العالية لفريق المدرسة	.955**
قيادة المنهج الدراسي	.952**
التقييم التعليمي	.924**
قيادة التوزيع	.920**
الالتزام والشغف بتحسين المدرسة	.943**

◆◆دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يشير الجدول (٤) إلى أنّ معامل الارتباط بين كل محور فرعي، مع درجة الأداة ككل تراوحت بين (٠.٩٥٧) كأعلى معامل ارتباط، و(٠.٩٠٧) كأدنى معامل ارتباط، وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠.٠١). وتشير النتائج السابقة إلى تمتّع الاستبانة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

• **ثبات الاستبانة**:

تمّ قياس الثبات لمحاور الاستبانة وللأداة ككل، بواسطة معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach' Alpha)، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥): الثبات لكل محور من المحاور الفرعية بالاستبانة

المحاور الفرعية	معامل الثبات
توظيف البيانات في صنع القرارات	.909
البيئة المدرسية الآمنة	.969
التوقعات العالية لفريق المدرسة	.939
قيادة المنهج الدراسي	.946
التقييم التعليمي	.928
قيادة التوزيع	.٩١٩
الالتزام والشغف بتحسين المدرسة	.٩٦١
الأداة ككل	.٩٨٨

يتضح من الجدول (٥) أنّ الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع جدًّا من الثبات، حيث بلغت قيمة الثبات للأداة ككل (٠.٩٨٨)، وتراوحت قيم معامل الثبات في أبعاد الاستبانة بين (٠.٩٠٩)، و (٠.٩٦٩)، ويعدّ معامل ثبات ألفا كرونباخ المساوي (٠.٧٠٠) مقبولًا كأقل قيمة مرغوبة لمعامل الثبات، مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج المستفادة منها، وتعميمها على مجتمع الدراسة.

• **الاستبانة في صورتها النهائية**:

تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية (ملحق٣) من جزأين:

- الجزء الأول: يتناول بيانات أولية عن بعض سمات المدرسة متضمنًا اسمها، وذلك لربطها بنتائج اختبارات القدرات والتحصيلي، وبعض البيانات الخاصة بمدير المدرسة.
- الجزء الثاني: عبارة عن مقياس مكون من (٤٨) فقرة موزعة على ٧ أبعاد للقيادة التعليمية:
  - ✓ البُعد الأول: توظيف البيانات في صنع القرارات، وتضمن (٧) عبارات، وهي مرقمة من (١- ٧).
  - ✓ البُعد الثاني: البيئة المدرسية الآمنة، وتضمن (٧) عبارات، وهي المرقمة من (٨- ١٤).
  - ✓ البُعد الثالث: التوقعات العالية لفريق المدرسة، وتضمن (٧) عبارات، وهي المرقمة من (١٥- ٢١).
  - ✓ البُعد الرابع: قيادة المنهج الدراسي، وتضمن (8) عبارات، وهي المرقمة من (٢٢- ٢٩).
  - ✓ البُعد الخامس: التقييم التعليمي، وتضمن (٦) عبارات، وهي مرقمة من (٣٠- ٣٥).
  - ✓ البُعد السادس: قيادة التوزيع، وتضمن (٧) عبارات، وهي المرقمة من (٣٦- 42).

- ✓ البُعد السابع: الالتزام والشغف بتحسين المدرسة، وتضمن (6) عبارات، وهي المرقمة من (٤٣- ٤٨).

- **تصحيح الاستبانة ومعيار الحكم**:

صيغت جميع عبارات الاستبانة في الاتجاه الموجب، وتكون الإجابة عن عبارات الاستبانة عن طريق اختيار مديري المدارس بين إحدى خمس بدائل موجودة أمام كل عبارة، وتتمثل هذه البدائل فيما يلي: (عالية جدًّا) تأخذ خمس درجات، (عالية) تأخذ أربع درجات، (متوسطة) تأخذ ثلاث درجات، (منخفضة) تأخذ درجتين، (منخفضة جدًّا) تأخذ درجة واحدة.

وتمّ استخدام المعيار التالي لقياس ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية، وذلك بتحديد طول خلايا مقياس خماسي، وحساب المدى (٥- ١=٤)، وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٤÷٥=٠.٨٠)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحدّ الأعلى للخلية. ويمكن تحديد المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة على النحو التالي:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية المرجحة لغايات الدراسة

المتوسط المرجح	درجة الممارسة
من ١ إلى 1,80	منخفضة جدًّا
من 1,81 إلى 2,60	منخفضة
من 2,61 إلى 3,40	متوسطة
من 3,41 إلى 4,20	عالية
من 4,21 إلى 5	عالية جدًّا

- **خامسًا: خطوات جمع البيانات**

تمّ تنفيذ الدراسة وفقًا للخطوات والإجراءات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع القيادة التعليمية لتكوين خلفية مرجعية واسعة عن موضوع الدراسة.
- إعداد الاستبانة بصورتها الأولية وفق ضوابط صياغتها.
- إعداد الاستبانة بصورتها النهائية بعد التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها، من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، بالإضافة إلى تطبيقها على عينة استطلاعية من مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة، لاستخراج قيم معاملات الثبات، والاتساق الداخلي.
- تصميم الاستبانة إلكترونيًّا عن طريق تطبيق *Google Drive* وذلك لتطبيقها على عينة الدراسة.
- الحصول على خطاب تسهيل مهمة باحث (ملحق٤).
- تمّ التوضيح لعينة الدراسة - من خلال خطاب موجه ومرفق بالرابط الالكتروني - الغرض من الدراسة، وطريقة الإجابة عن عباراتها، وأنّ هذه الاستجابات لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

- تم الانتهاء من تطبيق الأداة على عينة مديري ومديرات المدارس الثانوية بالمدينة المنورة في الفصل الثاني من العام الدراسي١٤٤٥/٢٠٢٤م خلال ١٠ أسابيع.
- جمع البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي لإجراء معالجة البيانات إحصائيًّا، باستخدام البرنامج الإحصائي (*SPSS*)، واستخلاص النتائج وتحليلها وتفسيرها في فصل خاص استنادًا لما تم التوصل إليه من نتائج.

• نتائج البحث :

• الإجابة عن السؤال الأول

نص السؤال الأول على ما يلي: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن السؤال، تمّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الموافقة، والترتيب، لكل محور من المحاور المعبرة عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية، وللأداة ككل، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية مرتبة تنازليًّا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢	البيئة المدرسية الآمنة	4.47	0.74	عالية جدًّا	1
٧	الالتزام والشغف بتحسين المدرسة	4.31	0.80	عالية جدًّا	2
٦	قيادة التوزيع	4.22	0.79	عالية جدًّا	3
٥	التقييم التعليمي	4.03	0.81	عالية	4
١	توظيف البيانات في صنع القرارات	4.00	0.70	عالية	5
٣	التوقعات العالية لفريق المدرسة	4.00	0.80	عالية	6
٤	قيادة المنهج الدراسي	3.96	0.78	عالية	7
	ممارسة القيادة التعليمية لدى مديري المدارس	4.13	0.73	عالية	-

تُظهر بيانات الجدول (٧) أن ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية جاءت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (٤.١٣)، وانحراف معياري (٠.٧٣). وجاء في المرتبة الأولى بُعد البيئة المدرسية الآمنة من حيث التحقق، بمتوسط حسابي (٤.٤٧)، وانحراف معياري (٠.٧٤)، ويليه في المرتبة الثانية بُعد الالتزام والشغف بتحسين المدرسة، بمتوسط حسابي (٤.٣١)، وانحراف معياري (٠.٨٠)، يأتي في المرتبة الثانية، ثم بُعد قيادة التوزيع، بمتوسط حسابي (٤.٢٢)، وانحراف معياري (٠.٧٩)، يليه بُعد التقييم التعليمي، بمتوسط حسابي (٤.٠٣)، وانحراف معياري (٠.٨١)، يليه بُعد توظيف البيانات في صنع القرارات، بمتوسط حسابي (٤.٠٠)، وانحراف معياري (٠.٧٠)، وجاء بُعد التوقعات العالية

لفريق المدرسة في الترتيب قبل الأخير، بمتوسط حسابي (٤.٠٠)، وانحراف معياري (٠.٨٠)، بينما جاء بُعد قيادة المنهج الدراسي في الترتيب الأخير من حيث درجة التحقق، بمتوسط حسابي (٣.٩٦)، وانحراف معياري (٠.٧٨).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الحمدان (١٤٣٢) التي كشفت عن ارتفاع مستوى فاعِليّة أداء مُديرات المدارس الثّانويّة بالرّياض في أبعاد الإدارة المدرسيّة على ضوء مقياس هالينجر مِن وجهة نظر المعلِّماتَ وارتفاع مستوى إجمالي الأبعاد، ودراسة البداينة (٢٠٢١) التي وجدت أن دور الإدارة المدرسية في تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة جاء بمستوى مرتفع.

بينما تختلف مع نتائج دراسة الجارية (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن دور القيادة المدرسية بالمدارس الثانوية العامة في تحسين الفاعلية المدرسية يقع في فئة (متوسطة) من حيث درجة التوافر، كما أنها تختلف مع دراسة المهداوي والحارثية (٢٠٢١) التي توصلت أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية "متوسطة" في أبعادها ؛ وربما يرجع ذلك التباين إلى اختلاف بيئة الدراسة حيث تناولت الدراسة الحالية منطقة المدينة المنورة، بينما تناولت دراسة الجارية (٢٠٢٠) والمهداوي والحارثية (٢٠٢١) سلطنة عمان.

وربما يعزى حصول بُعد البيئة المدرسية الآمنة على المرتبة الأولى من حيث التحقق، إلى إدراك مديري المدارس إلى أهمية البيئة الآمنة، كونها تعمل على توفير مناخ إيجابي في المدرسة يسهم في تعلم الطلاب، يتضمن حماية الطلاب من التنمر؛ وربما يرجع أيضًا إلى الإجراءات التي اتخذتها وزارة التعليم بالتأكيد على المدارس بتطبيق لوائح السلوك والمواظبة؛ مما خلق انضباطا عامًّا بالمدارس؛ حيث تُسهم البيئة المدرسية الإيجابية في تركيز الطلاب وتقليل غيابهم، والذي يُعَدُّ بدوره من العوامل المؤثرة على الأداء الأكاديمي (Byrnes, Balfanz,2012).كما أن توفير بيئة آمنة يعتبر متطلبًا من متطلبات ممارسة باقي أبعاد القيادة التعليمية. وتتفق مع نتيجة دراسة "القحطاني وآخرون" (Alqahtani at el, 2021) التي توصلت إلى أن هناك أربع ممارسات قيادية أساسية يلتزم بها مديرو المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية ومنها تطوير المناخ المدرسي.

كما يُعزى حصول بُعد قيادة المنهج الدراسي في الترتيب الأخير من حيث درجة التحقق؛ إلى أن بعض مديري المدارس يجدون صعوبة في متابعة المعلمين حول تصميم أنشطة تعلم تراعي الفروق الفردية للطلبة، وصعوبة التأكد من تحقيق نوع من الاتساق بين المنهج، وطرق تدريسه، وطرق تقويمه؛ وربما يرجع ذلك أيضًا إلى ضعف إدراك مديري المدارس لمفهوم المنهج وطرق تدريسه وتقويمه حيث وجد أبو رمان (٢٠١٢) أن مديري المدارس بحاجة إلى برامج تدريبية في تحسين المناهج؛

وما كشفته دراسة الوهيبية (٢٠٢٣) من وجود فجوات في ممارسات القيادة التعليمية، من ضمنها: ضعف علاقة القائد التعليمي بعملية تنسيق المنهج وتطويره، وربما يرجع ذلك أيضًا إلى عدم توفر صلاحية لمديري المدارس في إدارة المنهج كون التعليم مركزي؛ مما يتطلب صلاحيات أكبر لمديري المدارس فيما يخص المنهج.

وبالمجمل حققت جميع أبعاد الدراسة نتائج بتقديرات مرتفعة، وذلك يُعَدُّ دليلًا على نجاح العملية التعليمية، وامتلاك مديري المدارس لرؤية مستقبلية واضحة تُسهم في تطبيق الإجراءات التعليمية والتخطيط الاستراتيجي بكفاءة. هذا بالإضافة إلى تنفيذ تقييمات فعّالة للتعلم، مما يُساعد على الوصول إلى نتائج تعليمية إيجابية، وربما يُعزى هذا الأداء المتميز لمديري المدارس بالمرحلة الثانوية في منطقة المدينة المنورة إلى الجهود المبذولة من قِبل وزارة التعليم، من خلال البرامج التدريبية التي نفذتها الوزارة بالتعاون مع معهد الإدارة العامة؛ لإطلاق برنامج مهارات القيادة الفعّالة لمديري المدارس، بهدف تعزيز معارفهم ومهاراتهم في القيادة التعليمية الناجحة، باعتباره أحد الأسس الرئيسية لإصلاح التعليم.

وفي ما يلي يتم عرض درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية بحسب كل بُعد من أبعاد الدراسة.

- **البُعد الأول: توظيف البيانات في صنع القرارات**

يعرض الجدول (٨) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة التحقق، والترتيب، لكل عبارة منتمية لبُعد توظيف البيانات في صنع القرارات، وللبُعد ككل.

جدول (٨): درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية المتعلقة ببُعد توظيف البيانات في صنع القرارات مرتبة تنازليًّا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
2	أعزز من تعاون المعلمين مع بعضهم البعض على مستوى المدرسة لتفسير نتائج الطلبة.	4.29	0.82	عالية جدًّا	1
1	أحلل نتائج تحصيل الطلبة بهدف تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة.	4.16	0.86	عالية	2
6	أشارك البيانات مع المعلمين لتحسين الأداء الأكاديمي للطلبة.	4.13	0.81	عالية	3
4	أنوّع من مصادر البيانات للوقوف على مستوى الطلبة.	4.00	0.86	عالية	4
3	اقترح تطوير مهنيًّا للمعلمين حول تحليل البيانات.	3.94	0.85	عالية	5
5	أوفر برامج إحصائية كافية للمعلمين لتحليل البيانات.	3.90	0.91	عالية	6
7	أشارك البيانات مع أسر الطلبة لتحسين الأداء الأكاديمي للطلبة.	3.55	1.00	عالية	7
	توظيف البيانات في صنع القرارات	4.00	0.70	عالية	-

تظهر بيانات الجدول (٨) ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية المتعلقة ببُعد توظيف البيانات في صنع القرارات بدرجة

عالية، بمتوسط حسابي (٤.٠٠)، وانحراف معياري (٠.٧٠)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البُعد بين (٤.٢٩) و (٣.٥٥).

وربما يُعزى حصول العبارة: "أعزز من تعاون المعلمين مع بعضهم البعض على مستوى المدرسة لتفسير نتائج الطلبة" على المرتبة الأولى كأعلى الجوانب المتحققة في بُعد توظيف البيانات في صنع القرارات؛ لإدراك مديري المدارس لأهمية التعاون بين المعلمين كعامل رئيسي في تحقيق النجاح التعليمي، مفضلين إياه على التنافس؛ باعتبار التعاون أداة فعّالة تُمكّن المعلمين من تبادل البيانات والمعلومات المتعلقة بالطلاب، مما يُساعد في صياغة خطط تحفيزية للطلاب المتميزين، وخطط علاجية ودعم للطلاب الذين لديهم قصور في التحصيل الدراسي.

وربما يعزى مجيء عبارة: "أشارك البيانات مع أسر الطلبة لتحسين الأداء الأكاديمي للطلبة" على الترتيب الأخير كأقل الجوانب المتحققة في بُعد توظيف البيانات في صنع القرارات؛ إلى ما أشار إليه سوه (Suh, ٢٠١٨)، من صعوبات تواجه مديري المدارس في جمع البيانات وتحليلها بالشكل الذي يساعد على تطوير نقاط القوة وتحسين الجوانب الضعيفة في العملية التعليمية. وربما يرجع إلى معوقات تخص مديري المدارس في ضعف مهارات التواصل لديه، أو كثرة الأعباء الوظيفية، وربما يرجع أيضًا إلى معوقات ترجع إلى أولياء الأمور حيث أشار جيماوي (٢٠١٨) إلى أن انخفاض المستوى التعليمي والاقتصادي لأولياء الأمور يُعد عائقًا يحد من التواصل بينهم وبين المدارس.

كما تتفق النتيجة بشكل عام مع نتيجة دراسة "القحطاني وآخرون" (Alqahtani at el, 2021) التي توصلت إلى أن هناك أربع ممارسات قيادية أساسية يلتزم بها مديرو المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية، ومنها علاقات قوية مع أولياء الأمور؛ وتختلف مع دراسة الحمدي (٢٠٢١) التي وجدت أن واقع التواصل بين أولياء الأمور والمدرسة من وجهة نظر مديري ومعلمي مدارس البادية الشمالية الغربية جاء بدرجة متوسطة.

وعمومًا جاءت ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية المتعلقة ببُعد توظيف البيانات في صنع القرارات بدرجة عالية، ربما يعزى ذلك إلى إدراك مديري المدارس لأهمية توظيف وتحليل البيانات في التعليم في تعزيز الجودة، والمساهمة في نجاح الطلاب، وتقديم رؤى لتطوير مسارات تعليمية تلائم احتياجات كل طالب، والمساعدة أيضًا في تقدير أداء المعلمين وتطوير مهاراتهم.

- **البُعد الثاني: البيئة المدرسية الآمنة**

يعرض الجدول (٩) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة التحقق، والترتيب، لكل عبارة منتمية لبُعد البيئة المدرسية الآمنة، وللبُعد ككل

جدول (٩): درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية المتعلقة ببُعد البيئة المدرسية الآمنة مرتبة تنازليًا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
12	أمارس إجراءات تعزز الاحترام بين أفراد المدرسة.	4.68	0.75	عالية جدًّا	1
10	أطبق لوائح تتضمن حماية الطلبة من التنمر.	4.58	0.81	عالية جدًّا	2
11	أتابع باستمرار دراسة حالات سلوك الطلبة غير الجيدة.	4.52	0.77	عالية جدًّا	3
9	أوفر مناخًا إيجابيًا في المدرسة يسهم في تعلم الطلبة.	4.45	0.77	عالية جدًّا	4
14	أعمل لتكون بيئة الصف مجهزة تتيح للطلبة فرص التعلم.	4.42	0.85	عالية جدًّا	5
8	أتبع إجراءات أمنية شاملة.	4.35	0.80	عالية جدًّا	6
13	أستخدم آليات للكشف المبكر عن السلوكيات غير الجيدة.	4.29	0.86	عالية جدًّا	7
	البيئة المدرسية الآمنة	4.47	0.74	عالية جدًّا	-

تظهر بيانات الجدول (٩) ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية المتعلقة ببُعد البيئة المدرسية الآمنة بدرجة عالية جدًّا، بمتوسط حسابي (٤.٤٧)، وانحراف معياري (٠.٧٤). وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البُعد بين (٤.٦٨) و (٤.٢٩). وحازت على المرتبة الأولى العبارة: "أمارس إجراءات تعزز الاحترام بين أفراد المدرسة". كأعلى الجوانب المتحققة في بُعد البيئة المدرسية الآمنة، بمتوسط حسابي (٤.٦٨)، وانحراف معياري (٠.٧٥). يليها العبارة: "أطبق لوائح تتضمن حماية الطلبة من التنمر" في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (٤.٥٨)، وانحراف معياري (٠.٨١). وجاءت العبارة: "أتابع باستمرار دراسة حالات سلوك الطلبة غير الجيدة" في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي (٤.٥٢)، وانحراف معياري (٠.٧٧). وفي الترتيب قبل الأخير جاءت العبارة: "أتبع إجراءات أمنية شاملة"، بمتوسط حسابي (٤.٣٥)، وانحراف معياري (٠.٨٠). وجاءت في الترتيب الأخير العبارة: "أستخدم آليات للكشف المبكر عن السلوكيات غير الجيدة" كأقل الجوانب المتحققة في بُعد البيئة المدرسية الآمنة، بمتوسط حسابي (٤.٢٩)، وانحراف معياري (٠.٨٦).

ويعزى حصول بُعد ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية المتعلقة ببُعد البيئة المدرسية الآمنة على درجة عالية جدًّا إلى إدراك مديري المدارس أهمية البيئة الآمنة حيث تعمل على توفير مناخ إيجابي في المدرسة يسهم في تعلم الطلاب، وتتضمن حماية الطلاب من التنمر، وربما يرجع إلى الإجراءات التي اتخذتها وزارة التعليم بالتأكيد على المدارس بتطبيق لوائح السلوك والمواظبة؛ مما خلق انضباطا عامًّا بالمدارس، باعتبار أن توفير بيئة صفية آمنة من أهم مهام القيادة التعليمية الناجحة؛ حيث تُسهم البيئة المدرسية الإيجابية في تركيز الطلاب وتقليل غيابهم، والذي يُعَدُّ بدوره من العوامل المؤثرة

على الأداء الأكاديمي (Byrnes, Balfanz,2012). كما أن توفير تلك البيئة الآمنة يُعتبر متطلبًا ضروريًّا لتحقيق بقية ممارسات القيادة التعليمية.

وتتفق النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "القحطاني وآخرون" (Alqahtani at el, 2021) التي بينت أن هناك أربع ممارسات قيادية أساسية يلتزم بها مديرو المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية ومنها تطوير المناخ المدرسي.

- **البُعد الثالث: التوقعات العالية لفريق المدرسة**

يعرض الجدول (١٠) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة التحقق، والترتيب، لكل عبارة منتمية لبُعد التوقعات العالية لفريق المدرسة، وللبُعد ككل.

جدول (١٠): ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية المتعلقة ببُعد التوقعات العالية لفريق المدرسة مرتبة تنازليًّا بحسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
20	أتابع بشكل منتظم استراتيجيات المعلمين المتبعة لسد فجوات تحصيل الطلبة.	4.19	0.83	عالية	1
19	أتأكد من مشاركة الطلبة في أنشطة مدرسية تراعى ظروفهم الأسرية.	4.16	0.86	عالية	2
17	أتابع مشاركة المعلمين أهداف التعلم مع الطلبة.	4.06	0.85	عالية	3
21	أشجع أولياء أمور الطلبة على المشاركة في كل ما يساهم في تحسين المدرسة.	4.00	0.97	عالية	4
15	أستخدم آلية فعالة لمساعدة الطلبة في تحديد توقعات التعلم بأنفسهم.	3.94	1.00	عالية	5
16	أتأكد من وضع المعلمين أهدافًا محددة لكل طالب على حدة.	3.90	0.91	عالية	6
18	أتواصل مع الأسر بخصوص الأهداف المتوقعة من الطلبة.	3.74	1.13	عالية	7
	التوقعات العالية لفريق المدرسة	**4.00**	**0.80**	**عالية**	-

تظهر بيانات الجدول (١٠) ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية المتعلقة ببُعد التوقعات العالية لفريق المدرسة بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (٤.٠٠)، وانحراف معياري (٠.٨٠)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البُعد بين (٤.١٩) و (٣.٧٤). وحازت العبارة: "أتابع بشكل منتظم استراتيجيات المعلمين المُتَّبَعة لسد فجوات تحصيل الطلبة" على المرتبة الأولى كأعلى الجوانب المتحققة في بُعد التوقعات العالية لفريق المدرسة، بمتوسط حسابي (٤.١٩)، وانحراف معياري (٠.٨٣). يليها العبارة: "أتأكد من مشاركة الطلبة في أنشطة مدرسية تراعي ظروفهم الأسرية" في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (٤.١٦)، وانحراف معياري (٠.٨٦). وجاءت العبارة: "أتابع مشاركة المعلمين أهداف التعلم مع الطلبة" في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي (٤.٠٦)، وانحراف معياري (٠.٨٥). وفي المراتب الأخيرة جاءت العبارة: "أتأكد من وضع المعلمين أهدافا محددة لكل طالب على حدة" في الترتيب قبل الأخير، بمتوسط حسابي (٣.٩٠)، وانحراف معياري (٠.٩١). بينما جاءت العبارة: "أتواصل مع الأسر بخصوص الأهداف المتوقعة من الطلبة" على الترتيب الأخير كأقل الجوانب المتحققة في بُعد التوقعات العالية لفريق المدرسة، بمتوسط حسابي (٣.٧٤)، وانحراف معياري (١.١٣).

وربما يرجع حصول العبارة: أتواصل مع الأسر بخصوص الأهداف المتوقعة من الطلبة" على الترتيب الأخير كأقل الجوانب المتحققة في بُعد التوقعات العالية لفريق المدرسة؛ إلى معوقات تخص مديري المدارس في ضعف مهارات التواصل لديهم، أو كثرة الأعباء الوظيفية، وربما يرجع أيضًا إلى معوقات ترجع إلى أولياء الأمور حيث أشار جيماوي (٢٠١٨) إلى أن انخفاض المستوى التعليمي والاقتصادي لأولياء الأمور يُعد عائقًا يحد من التواصل بينهم وبين المدارس.

ويعزى حصول ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية المتعلقة ببُعد التوقعات العالية لفريق المدرسة على درجة عالية؛ إلى أن مديري المدارس يتميزون بروح المنافسة الإيجابية، بحيث يستخدمونها كوسيلة لتحفيز الطاقات وإظهار الإمكانيات الأفضل في الفريق التعليمي، وأن كل مدير يسعى لجعل مدرسته الأبرز على مستوى المنطقة والوطن، وذلك نتيجة لاتجاه وزارة التعليم نحو تمكين المدرسة؛ بحيث تكون المدرسة مسئولة كوحدة تعليمية عن نتائج الطلاب؛ وربما نتيجة لإطلاق هيئة تقويم التعليم والتدريب مؤشر "ترتيب" لنتائج اختباري القدرات والتحصيل؛ بحيث أصبحت نتائج كل مدرسة مُعلنة لجميع أفراد المجتمع؛ مما خلق بيئة تنافسية إيجابية تساهم في تطوير العملية التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة "القحطاني وآخرون" (Alqahtani at el, 2021) التي توصلت إلى أن هناك أربعة ممارسات قيادية أساسية يلتزم بها مديرو المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية، ومنها تطوير المعلمين، وبناء علاقات قوية مع أولياء الأمور، والتركيز على التميز الأكاديمي.

- **البُعد الرابع**: **قيادة المنهج الدراسي**

يعرض الجدول (١١) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة التحقق، والترتيب، لكل عبارة منتمية لبُعد قيادة المنهج الدراسي، وللبُعد ككل.

جدول (١١): ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية المتعلقة ببُعد قيادة المنهج الدراسي مرتبة تنازليًا بحسب المتوسطات الحسابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
28	أتأكد من تصميم المعلمين أنشطة تعلم تراعي الفروق الفردية للطلبة.	4.10	0.83	عالية	1
29	أتأكد من تحقيق المعلمين لمحاذاة / مواءمة المنهج (تحقيق نوع من الاتساق بين المنهج، وطرق تدريسه، وطرق تقويمه)	4.06	0.89	عالية	2
22	أتأكد من توافق المنهج الدراسي رأسيًا عبر الصفوف في المدرسة.	4.00	1.00	عالية	3
23	أتأكد من توافق المنهج الدراسي أفقيًا عبر الصفوف في المدرسة.	4.00	0.97	عالية	4
27	أتابع باستمرار تقدم الطلبة في إتقان المعايير الأساسية لأداء المنهج الدراسي.	3.97	0.80	عالية	5
25	أشرف على مجموعات التعلم المهنية لتقييم استراتيجيات التدريس.	3.87	0.99	عالية	6
26	أتأكد من توصيل المعايير الأساسية لأداء المنهج الدراسي مع الطلبة وأولياء الأمور.	3.84	0.93	عالية	7
24	أشرف على مجموعات التعلم المهنية لتفسير المنهج الدراسي.	3.81	0.95	عالية	٨
	قيادة المنهج الدراسي	3.96	0.78	عالية	

تظهر بيانات الجدول (١١) ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية المتعلقة ببُعد قيادة المنهج الدراسي بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (٣.٩٦)، وانحراف معياري (٠.٧٨). وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البُعد بين (٤.١٠) و (٣.٨١). وحازت العبارة: "أتأكد من تصميم المعلمين أنشطة تعلم تراعي الفروق الفردية للطلبة "على المرتبة الأولى كأعلى الجوانب المتحققة في بُعد قيادة المنهج الدراسي، بمتوسط حسابي (٤.١٠)، وانحراف معياري (٠.٨٣). يليها العبارة: "أتأكد من تحقيق المعلمين لمحاذاة/ مواءمة المنهج (تحقيق نوع من الاتساق بين المنهج، وطرق تدريسه، وطرق تقويمه) " في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (٤.٠٦)، وانحراف معياري (٠.٨٩)، وجاءت العبارة: "أتأكد من توافق المنهج الدراسي رأسيًّا عبر الصفوف في المدرسة" في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي (٤.٠٠)، وانحراف معياري (١.٠٠). وفي المراتب الأخيرة جاءت العبارة: "أتأكد من توصيل المعايير الأساسية لأداء المنهج الدراسي مع الطلبة وأولياء الأمور" في الترتيب قبل الأخير، بمتوسط حسابي (٣.٨٤)، وانحراف معياري (٠.٩٣). بينما جاءت العبارة: "أشرف على مجموعات التعلم المهنية لتفسير المنهج الدراسي" على الترتيب الأخير كأقل الجوانب المتحققة في بُعد قيادة المنهج الدراسي، بمتوسط حسابي (٣.٨١)، وانحراف معياري (٠.٩٥).

ويعزى حصول عبارة "أتأكد من تصميم المعلمين أنشطة تعلم تراعي الفروق الفردية للطلبة" على المرتبة الأولى كأعلى الجوانب المتحققة في بُعد قيادة المنهج الدراسي إلى إدراك مديري المدارس بأن المهمة الأساسية للقائد التعليمي هي ضمان تحويل أهداف المؤسسة التعليمية إلى واقع ملموس داخل الفصول المدرسية. والسعي لتحديد معايير وتوقعات عالية لتنفيذ هذه المناهج بشكل يضمن تكافؤ الفرص لجميع الطلاب في الحصول على تعليم فعّال.

كما يعزى حصول العبارة: "أشرف على مجموعات التعلم المهنية لتفسير المنهج الدراسي" على الترتيب الأخير كأقل الجوانب المتحققة في بُعد قيادة المنهج الدراسي؛ إلى عدم معرفة مديري المدارس لطبيعة وفلسفة مجتمعات التعلم المهنية، وعدم الإيمان بأهميتها، وربما إلى كثرة الأعباء والضغوط على مديري المدارس؛ ولتجاوز هذا التحدي على مديري المدارس تفعيل دور المعلم الخبير وذلك بتفويضه على الإشراف على مجموعات التعلم المهنية؛ وربما يُعزى أيضًا إلى كثرة الأعباء التدريسية على المعلمين التي تقلل من فرص العمل المشترك بينهم.

وعلى الرغم من أن بُعد قيادة المنهج الدراسي حصل على درجة ممارسة عالية؛ إلا أنه حصل على أقل ممارسة من قِبَل مديري المدارس المرحلة الثانوية؛ ربما يرجع ذلك إلى أن بعض المديرين يجدون صعوبة في متابعة المعلمين حول تصميم أنشطة تعلم تراعي الفروق الفردية للطلبة، وصعوبة التأكد من تحقيق نوع من الاتساق بين المنهج، وطرق تدريسه، وطرق تقويمه؛ ويعزى أيضًا إلى ضعف إدراك مديري المدارس لمفهوم المنهج وطرق تدريسه وتقويمه حيث وجد أبو رمان (٢٠١٢) أن مديري المدارس بحاجة إلى برامج تدريبية في تحسين المناهج؛ ويُعزى كذلك إلى

عدم توفر صلاحية لمديري المدارس في إدارة المنهج كون التعليم مركزيًّا؛ مما يتطلب إعطاء صلاحيات أكبر لمديري المدارس فيما يخص المنهج، حيث كشفت دراسة الوهيبة (٢٠٢٣) عن فجوات في ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية تتمثل في ضعف علاقة القائد التعليمي بعملية تنسيق المنهج وتطويره

- **البُعد الخامس: التقييم التعليمي**

يعرض الجدول (١٢) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة التحقق، والترتيب، لكل عبارة منتمية لبُعد التقييم التعليمي، وللبُعد ككل.

جدول (١٢): ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية المتعلقة ببُعد التقييم التعليمي مرتبة تنازليًّا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
30	أتأكد من إجراءات المعلمين حول عمليات التقييم بشكل دوري.	4.29	0.78	عالية جدًّا	1
31	أتابع التغذية الراجعة من الطلبة بخصوص إنجازاتهم التعليمية.	4.19	0.87	عالية	2
34	أستخدم استراتيجيات مختلفة حيال إعطاء الملاحظات للمعلمين اعتمادًا على احتياجات الطلبة.	4.16	0.86	عالية	3
32	أتابع مناقشة المعلمين نتائج التقييمات التكوينية مع الطلبة.	4.00	0.97	عالية	4
35	أستخدم آليات أتأكد من خلالها فهم الطلبة لما يتعلمونه يوميًّا.	3.81	1.05	عالية	5
33	أتابع مناقشة المعلمين نتائج التقييمات التكوينية مع أولياء أمور الطلبة.	3.71	1.10	عالية	6
	التقييم التعليمي	4.03	0.81	عالية	-

تظهر بيانات الجدول (١٢) ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية المتعلقة ببُعد التقييم التعليمي بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (٤.٠٣)، وانحراف معياري (٠.٨١). وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البُعد بين (٤.٢٩) و (٣.٧١). وحازت العبارة: "أتأكد من إجراءات المعلمين حول عمليات التقييم بشكل دوري" على المرتبة الأولى كأعلى الجوانب المتحققة في بُعد التقييم التعليمي، بمتوسط حسابي (٤.٢٩)، وانحراف معياري (٠.٧٨). يليها العبارة: "أتابع التغذية الراجعة من الطلبة بخصوص إنجازاتهم التعليمية" في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (٤.١٩)، وانحراف معياري (٠.٨٧). وجاءت العبارة: "أستخدم استراتيجيات مختلفة حيال إعطاء الملاحظات للمعلمين اعتمادًا على احتياجات الطلبة" في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي (٤.١٦)، وانحراف معياري (٠.٨٦). وفي المراتب الأخيرة جاءت العبارة: "أستخدم آليات أتأكد من خلالها فهم الطلبة لما يتعلمونه يوميًّا." في الترتيب قبل الأخير، بمتوسط حسابي (٣.٨١)، وانحراف معياري (١.٠٥). بينما جاءت العبارة: "أتابع مناقشة المعلمين نتائج التقييمات التكوينية مع أولياء أمور الطلبة" على الترتيب الأخير كأقل الجوانب المتحققة في بُعد التقييم التعليمي، بمتوسط حسابي (٣.٧١)، وانحراف معياري (١.١٠). ويعزى حصول العبارة: "أتأكد من إجراءات المعلمين حول عمليات التقييم بشكل دوري" على المرتبة الأولى كأعلى الجوانب المتحققة

في بُعد التقييم؛ إلى التطور التقني الذي تشهده وزارة التعليم؛ من خلال منصة مدرستي ونور؛ وبعض التطبيقات المساندة؛ حيث تتيح تلك التطبيقات إحصائيات فورية عن أنشطة التقويم التي يجريها المعلمون؛ مما سهّل على مديري المدارس متابعة تقييمات المعلمين في كل فترة.

ويعزى حصول عبارة "أتابع مناقشة المعلمين نتائج التقييمات التكوينية مع أولياء أمور الطلبة" على الترتيب الأخير كأقل الجوانب المتحققة من قبل مديري المدارس؛ إلى كثرة الأعباء الوظيفية لدى المدير؛ مما يتطلب من مديري المدارس توزيع بعض المهام وتفعيل دور المعلم الخبير وكل على حسب تخصصه.

وعمومًا جاءت ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية المتعلقة ببُعد التقييم التعليمي بدرجة عالية، وهذه النتيجة تدل على إسهام مديري المدارس كقادة تعليم في تعزيز عملية التعلم من خلال تطوير ثقافة مدرسية تتسم بالتطلعات العالية للأداء الذاتي، وللمعلمين، وللطلاب، والقيام بتحديد معايير واضحة لتلبية هذه التوقعات والعمل على تحقيق المساءلة الذاتية الفعّالة؛ لضمان الوصول إلى الرؤية التعليمية وأهدافها. بالإضافة إلى ذلك، يديرون المساءلة الخارجية بمهارة لضمان الالتزام من جانب المعلّمين، كما أشارت الدراسات (Robinson at el, 2008; Alivto, 2018): تطوير تعلم المعلمين، وأن هناك علاقة بإيجابية بين ممارسة مديري المدارس المتعلقة بتقييم التعليم.

- **البُعد السادس**: **قيادة التوزيع**

يعرض الجدول (١٣) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة التحقق، والترتيب، لكل عبارة منتمية لبُعد قيادة التوزيع، وللبُعد ككل.

جدول (١٣): ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية المتعلقة ببُعد قيادة التوزيع مرتبة تنازليًا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
40	أنشر ثقافة المسؤولية الجماعية بين جميع المعلمين في المدرسة.	4.42	0.81	عالية جدًّا	1
38	أتأكد من مشاركة المعلمين في مجموعات التعلم التي تهدف إلى تحسين مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة.	4.26	0.86	عالية جدًّا	2
39	أنشر ثقافة المسؤولية الجماعية بين جميع الإداريين في المدرسة.	4.26	1.00	عالية جدًّا	3
41	أفوض بعض صلاحياتي للوكلاء في المدرسة.	4.25	1.09	عالية جدًّا	4
36	أشرك المعلمين في أنشطة القيادة المدرسية عبر اللجان المتخصصة.	4.20	0.91	عالية	5
37	أعمل على إيجاد بيئة إيجابية للمعلمين لتقديم مقترحاتهم للتحسين في المدرسة.	4.18	0.87	عالية	6
42	أفوض بعض صلاحياتي لبعض المعلمين في المدرسة.	3.94	1.12	عالية	7
	قيادة التوزيع	4.22	0.79	عالية جدًّا	-

تظهر بيانات الجدول (١٣) ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية المتعلقة ببُعد قيادة التوزيع بدرجة عالية، بمتوسط

حسابي (٤.٢٢)، وانحراف معياري (٠.٧٩). وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البُعد بين (٤.٤٢) و(٣.٩٤). وحازت العبارة: "أنشر ثقافة المسؤولية الجماعية بين جميع المعلمين في المدرسة" على المرتبة الأولى كأعلى الجوانب المتحققة في بُعد قيادة التوزيع، بمتوسط حسابي (٤.٤٢)، وانحراف معياري (٠.٨١). يليها العبارة: "أتأكد من مشاركة المعلمين في مجموعات التعلم التي تهدف إلى تحسين مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة" في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (٤.٢٦)، وانحراف معياري (٠.٨٦). وجاءت العبارة: "أنشر ثقافة المسؤولية الجماعية بين جميع الإداريين في المدرسة" في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي (٤.٢٦)، وانحراف معياري (١.٠٠). وفي المراتب الأخيرة جاءت العبارة: "أعمل على إيجاد بيئة إيجابية للمعلمين لتقديم مقترحاتهم للتحسين في المدرسة" في الترتيب قبل الأخير، بمتوسط حسابي (٤.١٨)، وانحراف معياري (٠.٨٧). بينما جاءت العبارة: "أفوض بعض صلاحياتي لبعض المعلمين في المدرسة" على الترتيب الأخير كأقل الجوانب المتحققة في بُعد قيادة التوزيع، بمتوسط حسابي (٣.٩٤)، وانحراف معياري (١.١٢).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدويش (٢٠١٤) التي كشفت عن درجة عالية لمستوى التفويض لدى مديري المدارس؛ وتختلف مع دراسة الزبون (٢٠٢٢) التي كشفت عن مستوى التفويض الإداري لدى القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم في محافظة جرش جاء بمستوى متوسط؛ وربما يعزى ذلك إلى اختلاف السياق المكاني للدراسة؛ حيث تتفق نتيجة الدراسة الحالية والسياق المكاني مع دراسة الدويش؛ وتختلف مع الأخرى.

ويُعزى حصول العبارة: "أنشر ثقافة المسؤولية الجماعية بين جميع المعلمين في المدرسة" على المرتبة الأولى كأعلى الجوانب المتحققة في بُعد قيادة التوزيع إلى إدراك مديري المدارس لأهمية تعزيز ثقافة المسؤولية الجماعية بين المعلمين كونها تساهم في تحسين التعاون والتواصل، وتعمل على تطوير الأداء التعليمي من خلال تبادل الخبرات. كما تساهم في تعزيز الروح الجماعية والانتماء للمدرسة، وتمكن المعلمين من تحقيق الأهداف التعليمية من خلال العمل كفريق واحد؛ فلم يعد المدير هو المسؤول فقط عن نتائج المدرسة؛ بل كل المجتمع المدرسي لديه مصلحة في تطوير وتحسين أداء المدرسة؛ وخاصة مع توجه وزارة التعليم نحو تمكين المدرسة؛ مما يساعد في بناء بيئة تعليمية مستدامة ذات جودة عالية.

كما يُعزى حصول العبارة: "أفوض بعض صلاحياتي لبعض المعلمين في المدرسة" على الترتيب الأخير كأقل الجوانب المتحققة في بُعد قيادة التوزيع؛ إلى تردد المديرين نحو تفويض المعلمين لأداء مهام معينة لأسباب متنوعة: منها عدم كفاءة المعلمين، حيث قد لا يمتلك بعض المعلمين المهارات أو الخبرة اللازمة للقيام بالمهام بشكل مستقل، وربما تعزى إلى وجود رغبة لدى بعض المديرين في

الحفاظ على المسؤولية الكاملة لضمان الجودة والأداء الصحيح، والخوف من الوقوع في الأخطاء، وقد يكون هناك سبب آخر، يتمثل في خشية بعض المديرون من أن التفويض قد يؤدي إلى مشكلات بين المعلمين، مما يتطلب من المديرين التغلب على تلك المخاوف وتفويض بعض الصلاحيات من خلال آلية واضحة لضبط جودة القرار؛ حيث أشارت دراسة الزبون (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية مقبولة ودالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للتفويض الإداري والدرجة الكلية لتحسين أداء الموظفين، أي: أنه كلما زاد التفويض الإداري زاد مستوى تحسين أداء القيادات الإدارية.

- **البُعد السابع: الالتزام والشغف بتحسين المدرسة**

يعرض الجدول (١٤) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة التحقق، والترتيب، لكل عبارة منتمية لبُعد الالتزام والشغف بتحسين المدرسة، وللبُعد ككل.

جدول (١٤): ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية المتعلقة ببُعد الالتزام والشغف بتحسين المدرسة مرتبة تنازليًا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
45	أحتفل بانتظام بنجاحات الطلبة.	4.45	0.85	عالية جدًا	1
47	أتأكد من استمرار عملية تحسين التدريس والتعلم في المدرسة.	4.45	0.81	عالية جدًا	2
48	أتبع رؤية واضحة حول ما أريده من الطلبة.	4.42	0.92	عالية جدًا	3
46	أحتفل بانتظام بنجاحات المعلمين.	4.32	0.87	عالية جدًا	4
44	أقوم بتأسيس ثقافة مدرسية إيجابية تساهم في تعلم المعلمين من بعضهم البعض.	4.13	0.89	عالية	5
43	أعزز من ثقافة مدرسية تجعل المعلمين والطلبة مسؤولين على حد سواء عن الأداء الأكاديمي للطلبة.	4.10	0.91	عالية	6
	الالتزام والشغف بتحسين المدرسة	4.31	0.80	عالية جدًا	-

تظهر بيانات الجدول (١٤) أن ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية المتعلقة ببُعد الالتزام والشغف بتحسين المدرسة جاءت بدرجة عالية جدًا، بمتوسط حسابي (٤.٣١)، وانحراف معياري (٠.٨٠). وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البُعد بين (٤.٤٥) و(٤.١٠). وحازت العبارة: "أحتفل بانتظام بنجاحات الطلبة" على المرتبة الأولى كأعلى الجوانب المتحققة في بُعد الالتزام والشغف بتحسين المدرسة، بمتوسط حسابي (٤.٤٥)، وانحراف معياري (٠.٨٥). يليها العبارة: "أتأكد من استمرار عملية تحسين التدريس والتعلم في المدرسة" في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي (٤.٤٥)، وانحراف معياري (٠.٩٠). وجاءت العبارة: "أتبع رؤية واضحة حول ما أريده من الطلبة" في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي (٤.٤٢)، وانحراف معياري (٠.٩٢). وفي المراتب الأخيرة جاءت العبارة: "أقوم بتأسيس ثقافة مدرسية إيجابية تساهم في تعلم المعلمين من بعضهم

البعض "في الترتيب قبل الأخير، بمتوسط حسابي (٤.١٣)، وانحراف معياري (٠.٨٩). بينما جاءت العبارة: "أعزز من ثقافة مدرسية تجعل المعلمين والطلبة مسؤولين على حد سواء عن الأداء الأكاديمي للطلبة" على الترتيب الأخير كأقل الجوانب المتحققة في بُعد الالتزام والشغف بتحسين المدرسة، بمتوسط حسابي (٤.١٠)، وانحراف معياري (٠.٩١).

ويُعزى حصول عبارة: "أحتفل بانتظام بنجاحات الطلبة" على المرتبة الأولى كأعلى الجوانب المتحققة في بُعد الالتزام والشغف إلى شعور مديري المدارس بأهمية الإشادة بإنجازات الطلاب؛ وتقدير جهودهم وإبراز إنجازاتهم داخل المدرسة وخارجها؛ مما يسهم في تعزيز حماسهم، ويحفزهم على بذل المزيد من الجهد لتحقيق النجاح، ويدفعهم نحو الابتكار والتميز في التعلم.

وهذه النتيجة متفقة إلى ما أظهرته الدراسات بأن القيادات التعليمية الفعّالة في المدارس ذات الأداء العالي تتميز بوضع رؤية وأهداف تعليمية واضحة، وتحفيز الالتزام بها على مستوى المدرسة والمجتمع، وتقدير الإنجازات التعليمية والاحتفاء بالمتميزين (Stronge et al، ٢٠٠٨ ; Zorlu & Arseven, 2016)

وفي دراسة استقصت رأي المعلمين حول أهم ممارسات قياداتهم التعليمية، أفادوا بأنها تتمثل في تحديد أهداف التعلم ومشاركتها معهم جانبًا آخر، كما يتميز قادة التعلم الداعمين للتعلم بالاحتفاء بالإنجازات التعليمية، وتقديم الاعتراف والمكافآت الفردية، والجماعية من أجل تدريس عالي الجودة (Murphy et al ، ٢٠٠٦).

ويعزى حصول بُعد الالتزام والشغف بتحسين المدرسة على درجة عالية جدًّا؛ إلى استشعار المديرين بأن الحصول على أداء متميز يتطلب رؤية واضحة وتوقعات عالية من الطلاب والمعلمين، والتزام شخصي نحو تحسين التعلم مما يعكس ثقافة تقييم الأداء الذاتي، وآلية للاحتفال بإنجازات الطلاب والمعلمين.

- **الإجابة عن السؤال الثاني**:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى لاختلاف متغيرات البحث؟

- **دراسة الفروق وفق إجمالي عدد الطلبة في المدرسة**:

تمّ استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى لاختلاف إجمالي عدد الطلبة في المدرسة، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥): نتائج اختبار (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى لإجمالي عدد الطلاب في المدرسة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
توظيف البيانات في صنع القرارات	بين المجموعات	4.258	3	1.419	3.047	◆.030 دالة
	داخل المجموعات	84.759	182	.466		
	الإجمالي	89.016	185			
البيئة المدرسية الآمنة	بين المجموعات	6.747	3	2.249	4.521	◆.004 دالة
	داخل المجموعات	90.525	182	.497		
	الإجمالي	97.272	185			
التوقعات العالية لفريق المدرسة	بين المجموعات	8.610	3	2.870	4.838	◆.003 دالة
	داخل المجموعات	107.962	182	.593		
	الإجمالي	116.571	185			
قيادة المنهج الدراسي	بين المجموعات	7.256	3	2.419	4.246	◆.006 دالة
	داخل المجموعات	103.659	182	.570		
	الإجمالي	110.915	185			
التقييم التعليمي	بين المجموعات	8.975	3	2.992	4.993	◆.002 دالة
	داخل المجموعات	109.057	182	.599		
	الإجمالي	118.032	185			
قيادة التوزيع	بين المجموعات	13.346	3	4.449	8.278	◆.000 دالة
	داخل المجموعات	97.806	182	.537		
	الإجمالي	111.152	185			
الالتزام والشغف بتحسين المدرسة	بين المجموعات	9.948	3	3.316	5.713	◆.001 دالة
	داخل المجموعات	105.633	182	.580		
	الإجمالي	115.581	185			
الأداة ككل	بين المجموعات	7.506	3	2.502	5.203	◆.002 دالة
	داخل المجموعات	87.529	182	.481		
	الإجمالي	95.036	185			

أظهرت نتائج الجدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تُعزَى لاختلاف إجمالي عدد الطلبة في المدرسة، حيث وجد أنّ قيم الاحتمال المصاحبة لكل بُعد، وللأداة ككل، أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥). ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه والنتائج يوضحها الجدول (١٦).

جدول (١٦): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البُعدية بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى لإجمالي عدد الطلاب في المدرسة

الفئات	الفئات	أقل من ١٠٠	١٠٠-٣٠٠	٣٠٠-٥٠٠	أكثر من٥٠٠
	المتوسط الحسابي	٤.٢٩	٤.٢٢	٣.٨٩	٣.٧٩
أقل من ١٠٠		–	٠.٠٧	٠.٤٠	◆٠.٥٠
١٠٠-٣٠٠			–	٠.٣٣	◆٠.٤٣
٣٠٠ -٥٠٠				–	٠.١٠
أكثر من ٥٠٠					–

◆دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

ومن خلال الجدول (١٦) يتضح أن الفروق كانت لصالح المدارس التي يقل عدد الطلبة بها عن ١٠٠ طالب، بالمقارنة مع المدارس الأكثر من ٥٠٠ طالب، وهذا يعنى أن مديري المدارس التي يقل عدد الطلبة بها عن ١٠٠ طالب بمنطقة المدينة المنورة

يمارسون القيادة التعليمية بصورة أكبر مقارنة بالمدارس التي يزيد فيها عدد الطلاب عن ٥٠٠ طالب.

وربما تُعزى تلك الفروق إلى قلة الضغوط التي يتعرض لها مديرو المدارس التي فيها عدد طلاب أقل من ١٠٠ مما تعزز من قدرتهم على ممارسة القيادة التعليمية، بخلاف المدارس المكتظة التي قد تكثر فيها المشكلات التعليمية مما يخلق مزيداً من الضغوط على المديرين وكثرة الأعباء الوظيفية التي قد تعيقهم من ممارسة القيادة التعليمية بشكل أكبر، وربما رافق هذه الضغوط قصور لديهم في مهارة تفويض المهام وتوزيعها على منسوبي المدارس؛ حيث حصلت العبارة: "أفوِّض بعض صلاحياتي لبعض المعلمين في المدرسة" .

- **دراسة الفروق وفق متوسط عدد الطلبة في الصف الدراسي**:

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى لاختلاف متوسط عدد الطلبة في الصف الدراسي الواحد، والنتائج يظهرها الجدول (١٧).

جدول (١٧): نتائج اختبار ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى لاختلاف متوسط عدد الطلبة في الصف الدراسي الواحد

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
توظيف البيانات في صنع القرارات	بين المجموعات	.117	2	.059	.121	.887 غير دالة
	داخل المجموعات	88.899	183	.486		
	الإجمالي	89.016	185			
البيئة المدرسية الآمنة	بين المجموعات	.577	2	.288	.546	.580 غير دالة
	داخل المجموعات	96.695	183	0.528		
	الإجمالي	97.272	185			
التوقعات العالية لفريق المدرسة	بين المجموعات	1.029	2	.514	.815	.444 غير دالة
	داخل المجموعات	115.543	183	0.631		
	الإجمالي	116.571	185			
قيادة المنهج الدراسي	بين المجموعات	.993	2	.497	.827	.439 غير دالة
	داخل المجموعات	109.922	183	0.601		
	الإجمالي	110.915	185			
التقييم التعليمي	بين المجموعات	2.177	2	1.088	1.719	.182 غير دالة
	داخل المجموعات	115.855	183	.633		
	الإجمالي	118.032	185			
قيادة التوزيع	بين المجموعات	1.068	2	.534	.888	.413 غير دالة
	داخل المجموعات	110.084	183	.602		
	الإجمالي	111.152	185			
الالتزام والشغف بتحسين المدرسة	بين المجموعات	.039	2	0.019	.031	.970 غير دالة
	داخل المجموعات	115.542	183	0.631		
	الإجمالي	115.581	185			
الأداة ككل	بين المجموعات	.612	2	0.306	.593	.553 غير دالة
	داخل المجموعات	94.423	183	0.516		
	الإجمالي	95.036	185			

أظهرت نتائج الجدول (١٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى لاختلاف متوسط عدد الطلبة في الصف الدراسي الواحد، حيث وجد أن قيم الاحتمال المصاحبة في كل بُعد، وفي الأداة ككل، أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥).

ويعزى عدم وجود تلك الفروق في كون مديري المدارس لا يتعاملون بصورة مباشرة مع الطلاب وإنما يكون التعامل معهم بصورة غير مباشرة من خلال المعلمين، فبالتالي قد تتأثر ممارسة مدير المدرسة للقيادة التعليمية بعدد المعلمين والطلاب ككل، وليس بعدد الطلاب المتواجدين في كل صف دراسي.

- **دراسة الفروق وفق المستوى الاقتصادي للطلبة**

تمّ استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى لاختلاف المستوى الاقتصادي للطلبة، والجدول (١٨) يوضح ذلك

جدول (١٨): نتائج اختبار (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى للمستوى الاقتصادي للطلبة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
توظيف البيانات في صنع القرارات	بين المجموعات	5.640	2	2.820	6.189	٠.003 دالة
	داخل المجموعات	83.377	183	.456		
	الإجمالي	89.016	185			
البيئة المدرسية الآمنة	بين المجموعات	4.442	2	2.221	4.378	٠.014 دالة
	داخل المجموعات	92.830	183	.507		
	الإجمالي	97.272	185			
التوقعات العالية لفريق المدرسة	بين المجموعات	4.011	2	2.006	3.261	٠.041 دالة
	داخل المجموعات	112.560	183	.615		
	الإجمالي	116.571	185			
قيادة المنهج الدراسي	بين المجموعات	2.681	2	1.340	2.266	0.107 غير دالة
	داخل المجموعات	108.234	183	.591		
	الإجمالي	110.915	185			
التقييم التعليمي	بين المجموعات	6.531	2	3.265	5.359	٠.005 دالة
	داخل المجموعات	111.502	183	.609		
	الإجمالي	118.032	185			
قيادة التوزيع	بين المجموعات	8.203	2	4.102	7.291	٠.001 دالة
	داخل المجموعات	102.949	183	.563		
	الإجمالي	111.152	185			
الالتزام والشغف بتحسين المدرسة	بين المجموعات	4.221	2	2.110	3.468	٠.033 دالة
	داخل المجموعات	111.360	183	.609		
	الإجمالي	115.581	185			
الأداة ككل	بين المجموعات	4.542	2	2.271	4.592	٠.011 دالة
	داخل المجموعات	90.494	183	.495		
	الإجمالي	95.036	185			

أظهرت نتائج الجدول (١٨) وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس

التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى لاختلاف المستوى الاقتصادي للطلبة، حيث وجد أنّ قيمة الاحتمال المصاحبة للأداة ككل، أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥). ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه، والنتائج يوضحها الجدول (١٩).

جدول (١٩): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البُعدية بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى للمستوى الاقتصادي للطلبة

الفئات	الفئات	منخفض	متوسط	مرتفع
	المتوسط الحسابي	٤.٣٨	٤.٠٦	٤.٥٦
منخفض		–	٠.٢٨	٠.١٨
متوسط			–	◆٠.٥٠
مرتفع				–

◆دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

من خلال الجدول (١٩) يتضح أن الفروق كانت لصالح المدارس التي يغلب على الطلاب بها المستوى الاقتصادي المرتفع، حيث تحققت ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة المدينة المنورة للقيادة التعليمية بها، بصورة أكبر مقارنة بالمدارس التي يغلب على طلابها المستوى الاقتصادي المتوسط والمنخفض، ويعزى ذلك إلى المدارس التي يتصف طلابها بالمستوى الاقتصادي المرتفع غالبًا ما تكون داخل مدن حضرية ذات موارد جيّدة مقارنة بالمدن الريفية.

- **دراسة الفروق وفق نوع المبنى المدرسي**:

تمّ استخدام اختبار (ت) Independent Samples Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى لاختلاف نوع المبنى المدرسي، والنتائج يظهرها الجدول (٢٠).

جدول (٢٠): نتائج اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى لاختلاف نوع المبنى المدرسي

الأبعاد الفرعية	الفئات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
توظيف البيانات في صنع القرارات	حكومي	4.03	0.72	1.253	184	٠.212 غير دالة
	مستأجر	3.88	0.61			
البيئة المدرسية الآمنة	حكومي	4.46	0.78	٠.200	184	٠.842 غير دالة
	مستأجر	4.49	0.49			
التوقعات العالية لفريق المدرسة	حكومي	4.05	0.81	1.520	184	٠.130 غير دالة
	مستأجر	3.84	0.70			
قيادة المنهج الدراسي	حكومي	3.96	0.82	٠.087	184	٠.930 غير دالة
	مستأجر	3.95	0.58			
التقييم التعليمي	حكومي	4.11	0.80	2.708	184	٠.007 دالة
	مستأجر	3.74	0.75			
قيادة التوزيع	حكومي	4.28	0.80	2.076	184	٠.039 دالة
	مستأجر	4.00	0.66			
الالتزام والشغف بتحسين المدرسة	حكومي	4.28	0.84	٠.865	184	٠.388 غير دالة
	مستأجر	4.40	0.59			
الأداة ككل	حكومي	4.16	0.76	٠.984	184	٠.327 غير دالة
	مستأجر	4.04	0.56			

أظهرت نتائج الجدول (٢٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة عمومًا، حيث وجد أن قيم الاحتمال المصاحبة، في الأداة ككل، أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥). تعزى إلى نوع المبنى المدرسي. كما تظهر نتائج الجدول (٢٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة في أبعاد (توظيف البيانات في صنع القرارات، البيئة المدرسية الآمنة، التوقعات العالية لفريق المدرسة، قيادة المنهج الدراسي، الالتزام والشغف بتحسين المدرسة) تعزى لاختلاف نوع المبنى المدرسي، حيث وجد أن قيم الاحتمال المصاحبة في كل بُعد، أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥). بينما تُظهر نتائج الجدول (٢٠) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة لبُعدي (التقييم التعليمي، قيادة التوزيع)، حيث إن قيم الاحتمال المصاحبة في كل بُعد أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥).

وبالمقارنة بين المتوسطات الحسابية اتضح أن الفروق كانت لصالح مديري المدارس الحكومية مقارنة بالمباني المستأجرة، وتُعزى تلك النتيجة إلى أن المدارس الحكومية أكثر ملائمة ومناسبة لتقييم الطلاب كما أن فيها متسعًا لتوزيع الطلاب والمعلمين والإداريين بداخلها، وغالبًا ما تكون مدعومة بموارد بشرية أفضل من المدارس المستأجرة.

- **دراسة الفروق وفق النوع**:

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخدام اختبار (ت) Independent Samples Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى لاختلاف النوع، والنتائج يظهرها جدول ٢١

أظهرت نتائج الجدول (٢١) وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة عمومًا تعزى لاختلاف النوع، حيث بلغت قيمة (ت=١.٩٥٤) وكانت القيمة المعنوية عند مستوى الدلالة من ($\alpha \geq$ ٠.٠٥). وبالنظر للمتوسطات يتضح أن الفروق كانت لصالح المديرات، مما يعني أن مديرات المدارس يمارسن القيادة التعليمية بأكثر فاعلية من المديرين. كما تبين نتائج الجدول (٢١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة في أبعاد (توظيف البيانات في صنع القرارات، التوقعات العالية لفريق المدرسة، التقييم التعليمي) تعزى لاختلاف النوع، حيث وجد أن قيم الاحتمال المصاحبة في كل بُعد؛ أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥).

جدول (٢١): نتائج اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى لاختلاف النوع

الأبعاد الفرعية	الفئات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
توظيف البيانات في صنع القرارات	مدير	3.90	0.80	1.920	184	.07 غير دالة
	مديرة	4.09	0.56			
البيئة المدرسية الآمنة	مدير	4.31	0.87	2.892	184	.00 دالة
	مديرة	4.62	0.51			
التوقعات العالية لفريق المدرسة	مدير	3.91	0.92	1.430	184	.15 غير دالة
	مديرة	4.08	0.65			
قيادة المنهج الدراسي	مدير	3.83	0.85	2.105	184	.04 دالة
	مديرة	4.07	0.68			
التقييم التعليمي	مدير	4.04	0.86	.290	184	.77 غير دالة
	مديرة	4.01	0.74			
قيادة التوزيع	مدير	4.10	0.89	1.919	184	.05 غير دالة
	مديرة	4.32	0.63			
الالتزام والشغف بتحسين المدرسة	مدير	4.14	0.89	2.850	184	.00 دالة
	مديرة	4.47	0.65			
الأداة ككل	مدير	4.03	0.84	1.954	184	.05 دالة
	مديرة	4.23	0.57			

ويعزى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة في أبعاد (توظيف البيانات في صنع القرارات، التوقعات العالية لفريق المدرسة، التقييم التعليمي) تبعًا لاختلاف النوع، إلى إدراك المديرين والمديرات لأهمية تطبيق تلك الأبعاد داخل المدارس فجاءت ممارستهم لها بصورة متكافئة.

بينما يظهر الجدول (٢١) وجود فروق دالة إحصائيًّا لبُعدي (البيئة المدرسية الآمنة، قيادة المنهج الدراسي، الالتزام والشغف بتحسين المدرسة، قيادة التوزيع)، حيث إن قيم الاحتمال المصاحبة في كلا البعدين أصغر من أو تساوي مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥).

وتتفق إلى حد ما مع دراسة "هالينجر وآخرون" (Hallinger et al.، ٢٠١٦) من خلال تحليل نتائج (٢٨) دراسة جمعت بياناتها من أكثر من (٢٥٠٠) مدير مدرسة في عدد من الدول أن للنوع تأثيرًا دالًا إحصائيًّا (وإن كان صغيرًا) في القيادة التعليمية، حيث إن مديرات المدارس الإناث يشاركن في القيادة التعليمية بصورة أفضل من المديرين الذكور.

وربما يُعزى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة عمومًا لصالح المديرات؛ إلى ما أشار إليه شاكيد وآخرون (Shaked at el, 2018) بأن اختلاف المديرين الذكور والإناث في طريقة ممارساتهم للقيادة التعليمية راجع إلى أن المديرات يعتمدن على سلطة المعرفة والخبرة التعليمية المكتسبة نتيجة ممارساتهن المهنية، ونتيجة ميلهن إلى

الحصول على مناصب قيادية في سن متأخرة؛ وميلهن كذلك إلى تأكيد العلاقات والتفاعلات الصحية داخل المدارس، والتصرف باهتمام وتحفيز ورعاية مع المعلمين، مع وجود إحساس متأصل بالتقبل والمرونة والاستجابة، بينما يميل المديرون الذكور إلى التعامل الفردي، والمنطقي.

- **دراسة الفروق وفق عدد سنوات الخبرة**:

تمّ استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، والجدول (٢٢) يوضح ذلك.

جدول (٢٢): نتائج اختبار (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى لعدد سنوات الخبرة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
توظيف البيانات في صنع القرارات	بين المجموعات	4.029	3	1.343	2.876	.038 دالة
	داخل المجموعات	84.988	182	0.467		
	الإجمالي	89.016	185			
البيئة المدرسية الآمنة	بين المجموعات	2.334	3	٠.778	1.491	.218 غير دالة
	داخل المجموعات	94.938	182	0.522		
	الإجمالي	97.272	185			
التوقعات العالية لفريق المدرسة	بين المجموعات	2.493	3	٠.831	1.326	.268 غير دالة
	داخل المجموعات	114.079	182	٠.627		
	الإجمالي	116.571	185			
قيادة المنهج الدراسي	بين المجموعات	3.450	3	1.150	1.948	.124 غير دالة
	داخل المجموعات	107.465	182	٠.590		
	الإجمالي	110.915	185			
التقييم التعليمي	بين المجموعات	7.098	3	2.366	3.882	.010 دالة
	داخل المجموعات	110.934	182	٠.610		
	الإجمالي	118.032	185			
قيادة التوزيع	بين المجموعات	8.824	3	2.941	5.231	.002 دالة
	داخل المجموعات	102.328	182	٠.562		
	الإجمالي	111.152	185			
الالتزام والشغف بتحسين المدرسة	بين المجموعات	2.730	3	٠.910	1.467	.225 غير دالة
	داخل المجموعات	112.851	182	٠.620		
	الإجمالي	115.581	185			
الأداة ككل	بين المجموعات	2.677	3	٠.892	1.758	٠.157 غير دالة
	داخل المجموعات	92.359	182	٠.507		
	الإجمالي	95.036	185			

أظهرت نتائج الجدول (٢٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة عمومًا تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة؛ حيث وجد أن قيم الاحتمال المصاحبة أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥).

كما تبين نتائج الجدول (٢٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة في أبعاد (البيئة المدرسية الآمنة، التوقعات العالية لفريق المدرسة، قيادة المنهج الدراسي) تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، حيث وجد أن قيم الاحتمال المصاحبة في كل بُعد أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥).

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة البداينة (٢٠٢٢) التي وجدت عدم وجود أية فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

بينما يظهر الجدول (٢٢) وجود فروق دالة إحصائيًّا في ثلاثة أبعاد (قيادة التوزيع، التقييم التعليمي، توظيف البيانات في صنع القرار)، حيث إن قيم الاحتمال المصاحبة في تلك الأبعاد أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥). ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه، والنتائج يوضحها الجدول (٢٣).

جدول (٢٣)نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البُعدية بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى لإجمالي عدد سنوات الخبرة

الفئات	الفئات	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	من ١٠ -١٥ سنة	أكثر من ١٥ سنة
	المتوسط الحسابي	٤.٠٣	٤.٣٥	٤.٢٩	٤.٠٦
أقل من ٥ سنوات		–	◆٠.٣٢	◆٠.٢٦	٠.٠٣
من ٥-١٠ سنوات			–	٠.٠٦	٠.٢٩
من ١٠- ١٥ سنة				–	٠.٢٣
أكثر من ١٥ سنة					–

◆دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يشير جدول (٢٣) بأن الفروق كانت لصالح مديري المدارس الذين لديهم عدد سنوات خبرة من (٥- ١٠) سنوات ومن (١٠- ١٥) سنة، فهم يمارسون القيادة التعليمية بصورة أكبر مقارنة بالذين تقل عدد سنوات الخبرة لديهم عن خمس سنوات، ويعزى هذا إلى أن أصحاب الخبرات المتوسطة تعرضوا لخبرات أكثر من خلال الدورات التدريبية التي حصلوا عليها بحكمة طول وجودهم بالمنصب، وهذه النتيجة تتفق مع التوصيات الدولية التي تؤكد على أهمية خبرة مديري المدارس.

ومن النظر إلى الجدول (٢٣) يتضح أن ممارسة مديري المدارس الذين خبرتهم أكثر من ١٥ سنة للقيادة التعليمية أقل من أصحاب الخبرات المتوسطة؛ وربما يعزى هذا التناقض إلى عدم مواكبة المديرين ذوي الخبرة الطويلة للتطورات والتحديثات الحديثة والتغيرات الجذرية التي يمر بها قطاع التعليم في المملكة العربية السعودية.

- **دراسة الفروق وفق عدد الدورات التدريبية**:

تمّ استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة

الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى لاختلاف عدد الدورات التدريبية، والجدول (٢٤) يوضح ذلك.

جدول (٢٤): نتائج اختبار (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى للدورات التدريبية

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
توظيف البيانات في صنع القرارات	بين المجموعات	1.085	2	.542	1.129	.326 غير دالة
	داخل المجموعات	87.932	183	.481		
	الإجمالي	89.016	185			
البيئة المدرسية الآمنة	بين المجموعات	4.083	2	2.042	4.009	.020 دالة
	داخل المجموعات	93.189	183	.509		
	الإجمالي	97.272	185			
التوقعات العالية لفريق المدرسة	بين المجموعات	.000	2	.000	.000	1.000 غير دالة
	داخل المجموعات	116.571	183	.637		
	الإجمالي	116.571	185			
قيادة المنهج الدراسي	بين المجموعات	.088	2	.044	.073	.930 غير دالة
	داخل المجموعات	110.827	183	.606		
	الإجمالي	110.915	185			
التقييم التعليمي	بين المجموعات	1.372	2	.686	1.076	.343 غير دالة
	داخل المجموعات	116.660	183	.637		
	الإجمالي	118.032	185			
قيادة التوزيع	بين المجموعات	5.343	2	2.671	4.620	.011 دالة
	داخل المجموعات	105.809	183	.578		
	الإجمالي	111.152	185			
الالتزام والشغف بتحسين المدرسة	بين المجموعات	2.004	2	1.002	1.614	.202 غير دالة
	داخل المجموعات	113.577	183	.621		
	الإجمالي	115.581	185			
الأداة ككل	بين المجموعات	.890	2	.445	.865	.423 غير دالة
	داخل المجموعات	94.145	183	.514		
	الإجمالي	95.036	185			

أظهرت نتائج الجدول (٢٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة تعزى لاختلاف عدد الدورات التدريبية، حيث وجد أنّ قيم الاحتمال المصاحبة في أغلب الأبعاد، وللأداة ككل، أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥).

ويعزى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة بالمجمل تبعًا لاختلاف عدد الدورات التدريبية في أن الدورات التدريبية التي يأخذها مديرو المدارس قد تكون روتينية، لا تهدف إلى ممارسة القيادة التعليمية. كما تبين نتائج الجدول (٢٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات مديري مدارس المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة في أبعاد (التقييم

التعليمي، البيئة المدرسية الآمنة، التوقعات العالية لفريق المدرسة، قيادة المنهج الدراسي، قيادة التوزيع) تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، حيث وجد أن قيم الاحتمال المصاحبة في كل بُعد أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥).

بينما يظهر الجدول (٢٤) وجود فروق دالة إحصائيًّا في بُعدين (البيئة المدرسية الآمنة، قيادة التوزيع)، حيث وجد أن قيم الاحتمال المصاحبة في تلك الأبعاد أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥). ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه.

والجدول (٢٥) يوضح نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البُعدية في درجة ممارسة القيادة التعليمية المتعلقة بالبيئة المدرسية الآمنة تعزى لعدد الدورات التدريبية.

جدول (٢٥): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البُعدية في درجة ممارسة القيادة التعليمية المتعلقة بالبيئة المدرسية الآمنة تعزى لعدد الدورات التدريبية

الفئات	الفئات	لا توجد	١-٣ دورات	أكثر من ٣ دورات
	المتوسط الحسابي	٤.٠٠	٤.٤٦	٤.٧١
لا توجد		–	٠.٤٦*	٠.٧١*
١-٣ دورات			–	٠.٢٥
أكثر من ٣ دورات				–

◆دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

من الجدول (٢٥) يتضح أن الفروق كانت لصالح مديري المدارس الحاصلين على أكثر من ثلاث دورات تدريبية، فهم يمارسون القيادة التعليمية المتعلقة بالبيئة المدرسية الآمنة، وذلك بصورة أكبر من غير الحاصلين على دورات تدريبية، ويعزى ذلك إلى كون الدورات التدريبية التي يحصل عليها المديرون مرتبطة أكثر بالقيادة التعليمية المتعلقة بالبيئة المدرسية الآمنة.

كما وجدت فروق في بُعد قيادة التوزيع، حيث جاءت قيمة الاحتمال المعنوية أصغر من مستوى الدلالة (٠.٠٥). ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه والنتائج يوضحها الجدول (٢٦).

جدول (٢٦): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البُعدية في درجة ممارسة القيادة التعليمية المتعلقة بقيادة التوزيع تعزى لعدد الدورات التدريبية

الفئات	الفئات	لا توجد	١-٣ دورات	أكثر من ٣ دورات
	المتوسط الحسابي	٣.٥٧	٤.٢٥	٤.٢٦
لا توجد		–	٠.٦٨*	٠.٦٩*
١-٣ دورات			–	٠.٠١
أكثر من ٣ دورات				–

◆دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

اتضح أن الفروق كانت لصالح مديري المدارس الحاصلين على من (١- ٣) دورات، والحاصلين على أكثر من ثلاث دورات تدريبية، فهم يمارسون القيادة التعليمية المتعلقة ببُعد قيادة التوزيع، وبصورة أكبر من غير الحاصلين على

دورات تدريبية، ويعزى ذلك إلى أن أغلب الدورات التدريبية التي يحصل عليها المديرون تتعلق بممارسات القيادة التعليمية التي تتعلق بقيادة التوزيع.

وتأتي هذه النتيجة متوافقة إلى جهود وزارة التعليم في تدريب مديري مدارس التعليم بغية تحقيق الهدف الاستراتيجي الثاني المتعلق بزيادة متوسط ساعات التطوير المهني لمديري المدارس إلى ٢٠ ساعة سنويًا، بالتعاون بين وزارة التعليم ومعهد الإدارة العامة يهدف تعزيز معارفهم ومهاراتهم في القيادة التعليمية الناجحة، وكذلك إلى سياسات الوزارة الداعمة لتمكين مديري المدارس.

- **توصيات البحث**:

- تقديم دورات متخصصة للقيادة التعليمية بشكل عام مع التركيز على قيادة المنهج، والتوزيع؛ وذلك من خلال الاستفادة من الممارسات التي وردت في الدراسة الحالية بالتعاون مع المركز الوطني للتطوير المهني.
- استحداث دورة تأهيلية أو دبلوم متخصص في إدارة المرحلة الثانوية؛ بحيث يكون متطلبًا إجباريًا للحصول على منصب مدير المرحلة الثانوية.
- إعطاء مدارس المرحلة الثانوية الأولية في الاستغناء عن المدارس المستأجرة مقارنة ببقية المراحل، وكذلك وضع معيار للعدد الإجمالي للطلبة في المرحلة الثانوية مبنيًا على دراسات علمية.
- تطبيق القيادة التعليمية بأبعادها التي وردت في أداة الدراسة؛ وخاصة في بُعدي قيادة المنهج والتقييم التعليمي، والانخراط أكثر في دعم التعلم؛ والانتقال من الأدوار التقليدية في تسيير العمل الإداري إلى قادة تعلم يساهمون في تعزيز التعلم، وتحسين أداء الطلاب في الاختبارات الوطنية والدولية؛ وذلك من خلال المتابعة المستمرة لتحصيل الطلاب.
- الاهتمام ببيئة المدارس مما يجعلها بيئة آمنة أكثر إيجابية ومحفزة للتعلم؛ وذلك بتطبيق اللوائح السلوكية، وتقديم برامج توعوية وتثقيفية تعني بسلامة وأمان الطلاب؛ لتمكين الطلاب من التركيز على التعلم بشكل أفضل، وتعزيز التعاون والتواصل بين كافة الموظفين والطلاب وأولياء الأمور؛ لبناء مجتمع مدرسي داعم.

- **مقترحات البحث**

- إجراء دراسة ميدانية لمعرفة متطلبات تحقيق القيادة التعليمية الناجحة في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدراء المدارس.
- الاستفادة من البيانات الواردة في الدراسة لبناء نموذج لفاعلية المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة ميدانية لمعرفة المعوقات التي تحد من ممارسة القيادة التعليمية الناجحة بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس.
- إجراء دراسة ميدانية مشابهة في بقية مناطق المملكة العربية السعودية.

• المراجع العربية:

- إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، والشهومي، سعيد بن راشد بن علي. (٢٠١٨). درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ١٠١* (١٠١)، ١٩١ – ٢٢٦. DOI: 10.21608/saep.2018.32870
- أبو الوفا، جمال محمد. (٢٠٢٣). القيادة العصرية بين الرسملة والاستراتيجية. مجلة إدارة الأعمال، ١ (١٨٠)، ١٥-١٧.
- أبو حامد، عارف إبراهيم. (٢٠١٣). تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس [رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بيرزيت].
- أبو رمان، محمد عبد الفتاح. (٢٠١٢). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في مديرية تربية عمان الثانية في ضوء التطوير التربوي بالمملكة الأردنية الهاشمية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢ (١٥١) ٨٨ – ١١٣.
- أحمد، قريب الله أحمد. (٢٠١٥). السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقته بمستوى أداء المعلمين دراسة ميدانية بولاية الخرطوم. [رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان].
- إسماعيل، منى عبد الله. (٢٠٢٣). أثر استراتيجية الكرسي الساخن في تدريس مادة طرائق التدريس لطلبة كلية التربية الأساسية على التحصيل الدراسي. مجلة الدراسات المستدامة، ٥ (١)، ٥٥٨-٥٦٧.
- آل حسين، سارة بنت عبد الله. (٢٠١٨). درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى قائدات مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة حوطة بني تميم. [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية].
- آل مريع، علي، وكداي، عبد اللطيف. (٢٠١٤). أسباب تباين تحصيل الطلاب بين اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣ (٩)، ٢٠١-٢١٦.
- الحربي، قاسم عائل (٢٠٠٨). القيادة التربوية الحديثة. عمان الجنادرية.
- إمكان، (2019). مديري المدارس في المملكة العربية السعودية: المهنة المنسية، إمكان، جدة.
- البداينة، سمية حمد. (٢٠٢٢). دور الإدارة المدرسية في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين. المجلة العربية للنشر العلمي. ع. ٤٢، نيسان ٢٠٢٢. ص . ٣٢٥-٣٤٦.
- البلوي، نادية خلف. (٢٠٢٣). أثر القيادة الابتكارية على تحسين ذكاء الأعمال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١ (٤١)، ٤٠-٦٠.
- الجارية، هاني عبد المنعم. (٢٠٢٠). دور القيادة المدرسية بالمدارس الثانوية العامة في تحسين الفاعلية المدرسية. مجلة كلية التربية،٥ (١٨٨)، ٤١٩-٤٤٦.
- جرادات، نور محمد. (٢٠١٩). درجة فاعلية برنامج القيادة التعليمية في مديرية لواء قصبة إربد من وجهة نظر مديري المدارس. [رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية].
- جيماوي، نتيجة. (٢٠١٨). تواصل الأسرة مع المدرسة: الأهمية والعوائق. مجلة التغير الاجتماعي، (٦)، ٢٩٧-٢٨٧.
- الحارثية، خالصة بنت سالم بن حمد، المهدي. (٢٠٢١). تأثير القيادة التعليمية للمدير في التعلم المهني والقوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عمان: نموذج بنائي مقترح [رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السلطان قابوس].
- الحامدي، سلم بن خميس. (٢٠٢١). دور القيادة المدرسية في تحسين جودة عمليات التعليم والتعلم في مدارس التعليم الأساسي للصفوف من (٥-٩) بمحافظة شمال الباطنة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٥ (٢٢)، ٤٨-٥٣٤.

- الحمدي، هناء سلامة سالم. (٢٠٢١). واقع التواصل بين أولياء الأمور والمدرسة من وجهة نظر مديري ومعلمي مدارس البادية الشمالية الغربية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (١٠)، ١٤٢ - ١٥٦.
- الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح. (٢٠٠٤). إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية. مكتبة التربية العربي لدول الخليج.
- الدويش، عبد العزيز بن سليمان بن عبد الرازق. (٢٠١٤). تفويض الصلاحيات وعلاقتها بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٣٢) ، ١١٩-١٦٤.
- دياب، عبد الباسط محمد. (٢٠١٨). مجالات بحثية حديثة في الإدارة التعليمية المقارنة. مجلة جامعة سوهاج، كلية التربية.
- الرقاد، سناء كاسب. (٢٠٢٠). القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بالقدرة التنافسية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر مساعدي المديرين. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠٢٤). https://www.vision2030.gov.sa/download/file/fid/ 422
- الزبون، داهوم سالم خليف. (٢٠٢٢) أثر التفويض الإداري لدى القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم ودوره في تحسين أدائهم الإداري في محافظة جرش. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٣ (٣).//doi.org/10.53796/hnsj3313
- السبيعي، تهاني. (٢٠٢١). دور مدير المدرسة في الوظائف التعليمية لتحسين العملية التربوية كموجه مقيم. مجلة الطفولة والتربية، ٢ (٤٥)، ٤٨٥-٥٠١.
- السعود، راتب سلامة (٢٠١٢). القيادة التربوية (مفاهيم وآفاق). دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- السعيد، ثريا راشد. (٢٠٢٠). واقع القيادة التعليمية في المدارس الابتدائية بدولة الكويت. جامعة جنوب الوادي، مجلة العلوم التربوية، ٣ (٣)، ٨٣-١٠٨.
- شراحيلي، جابر بن عبد الله. (٢٠٢٠). دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلم وفق تصورات مديري المدارس والمشرفين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١١٨)، ٢١٣-٢٤٥.
- الشهراني، نوره فالح عايض. (٢٠١٨). درجة ممارسة القادة الأكاديميين بجامعة بيشة للقيادة الابتكارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٣ (٣)، ٥٨٤-٦١٧.
- طلافحة، إبراهيم علي، ويونس، فراس محمود. (٢٠٢١). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وأثرها على سير العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٢٩ (١)، ١٥٦-١٨٠. doi.org/10.53796/hnsj21120
- الظفيري، منصور مشاري. (٢٠٢٠). تطوير أداء القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت في ضوء الاتجاهات القيادية الحديثة: تصور مقترح. مجلة الثقافة والتنمية، ٢٠ (١٧)، ٢٧٧-٣٣٤.
- عبد الغفور، سناء يحيي. (٢٠٢١). دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التَّعلم في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١٠ (١)، ١-٢٧.
- العتيبي، مبارك رجا. (٢٠١٨). أداء مديري المرحلة الابتدائية وأثره على الناتج التعليمي من وجهة نظر المعلمين. المجلة العربية للتربية النوعية، ٢ (٢)، ٩-٣٢. DOI: 10.33850/1801-000-002-001
- العساف، صالح بن حمد. (١٤٢٧). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط٤). مكتبة العبيكان.
- عسيري، عائشة متعب عبد الوهاب. (٢٠٢٢). متطلبات تطبيق القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس الابتدائية في مكتب تعليم بللحمر. مجلة كلية التربية، ٨٨ (٤)، ٢٧٦-٣٣٧.
- علوان، نوقل، وهاشم، مروة لطيف. (٢٠١٩). القيادة الأكاديمية وأثرها في تحقيق جودة الأداء المؤسسي دراسة استطلاعية لعينة من آراء أساتذة مؤسسات التعليم السياحي في العراق. مجلة الإدارة والاقتصاد، ٤٢ (١٢٠)، ٧٤٥-٧٦٢.

- العمري، مريم زيد (٢٠١٦). أين القائد التعليمي؟ مكتبة دار الزمان.
- الغامدي، علي بن محمد. (٢٠٠٦). قياس فاعلية أداء مديري مدارس التعليم العام في المملكة على ضوء مقياس هالينجر في الإدارة التعليمية من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ٢ (٤)، ١-٥٤.
- الفهمي، مرزوق بن مطر. (٢٠٢٠). دور القيادة التعليمية في تطوير الأداء المؤسسي في ضوء أفضل الممارسات العالمية. جامعة عين شمس، مجلة القراءة والمعرفة، ١ (٢٢٥)، ١٥-٤٤.
- كيلاني، هند يحيى. (٢٠٢٢). دور القيادة الملهمة في تحسين العملية التعليمية بإدارة التعليم في مدينة الرياض. جامعة أسيوط، المجلة العلمية لكلية التربية، ٣٨ (١١)، ٢٤٣-٢٦٩.
- مارزانو، تيموثي؛ ووترز، روبرت جاي؛ وماكنلي، برايان إي، (٢٠٠٩). القيادة المدرسية الناجحة من البحوث إلى النتائج (هلا الخطيب، مترجم). العبيكان للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٣).
- المدني، معن بن محمد. (٢٠٢٣). ممارسات القيادة الابتكارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية. مجلة العلوم التربوية، ٩ (٣)، ٥٩٥-٦٢٧.
- المراكبي، أيمن صابر. (٢٠١٩). دور الإدارة المدرسية في زيادة الفاعلية التعليمية بمدارس التعليم الأساسي المعتمدة بمحافظة المنوفية. [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السادات، كلية التربية].
- المهدي، ياسر فتحي الهنداوي، والحارثية، خالصة بنت سالم بن حمد. (٢٠٢١). القيادة التعليمية والفاعلية المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. المجلة التربوية، ٣٥ (١٣٩)، ٢٨٣ - ٣٢١.
- هلال، محمد سعيد. (٢٠٢٣). تفعيل دور مدير المدرسة الثانوية العامة في تنمية الأداء المهني للمعلمين بمصر على ضوء القيادة التنموية. مجلة الإدارة التربوية، ١ (٣٧)، ٥٨-١٥٧.
- الوادعي، عهود علي. (٢٠٢٢). واقع تطبيق القيادة الابتكارية بمدارس المرحلة المتوسطة في مدينة أبها الحضرية في المملكة العربية السعودية. المجلة العلمية لكلية التربية، ٣٨ (٥)، ٢٨٨-٣١٩.
- الوهيبية، آسية بنت حمود. (٢٠٢٣). ممارسات القيادة التعليمية الداعمة لتحسين التحصيل الدراسي للطلبة في المدارس الحكومية بسلطنة عمان: دراسة نوعية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية،١٢ (٢)، ٣٤١-٣٥٦.
- ويح، محمد عبد الرازق. (٢٠٢٠). القيادة المدرسية الفعالة مدخلاً لتحسين نواتج التعلم بمدارس مملكة البحرين. المجلة العربية للقياس والتقويم، ١ (٢)، ٢١٤-٢٣٠.
- عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (٢٠٠٤). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. دار الفكر.
- حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠١٦). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. دار الفكر العربي. القاهرة.

- **ثانياً: المراجع الأجنبية**

- Aliveto, J. S. (2018). Perceptions of Maryland Principals on Their Implementation of the 2015 Professional Standards for Education Leaders and the Effect on Student Achievement (Doctoral dissertation, Shippensburg University).
- Alnasser, Y A (2019). Perspectives and Knowledge of Principals in Saudi Arabia Regarding Instructional Leadership in Special Education Programs in Their Schools. (Published Doctor of Education dissertation, University of Northern Colorado).
- Alqahtani, A. S., Noman, M., & Kaur, A. (2021). Core leadership practices of school principals in the Kingdom of Saudi Arabia.

Educational Management Administration & Leadership, 49 (2), 321-335.
- Balfanz, R, & Bymes, V. (2012). The importance of being there: a report on absenteeism in the nation's public schools. Baltimore, MD: Johns Hopkins University School of Education, Everyone Graduates Center, Get Schooled,1-46.
- Bogler, R (2005). Satisfaction of Jewish and Arab teachers in Israel. Journal of Social Psychology, 145 (1), 19-33. DOI: 10.3200/SOCP.145.1.19-34.
- Botha, R. J. (2013). The Need for Creative Leadership in South African Schools. African Studies, 72 (2), 307-320.
- 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. https://doi.org/10.1108/JEA-06-2016-0064.
- Brown, Lillas. (2022) E The relationship between effective educational leadership and its impact on academic performance in Guangdong Aryan schools in eastern China. Leadership & organization development journal,.22(6), 274-280.
- Bush, T (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. South African journal of education. 27 (3), 391-406. https://wrap.warwick.ac.uk/426/.
- David, F. (2019). Instructional leadership. School leadership and educational change in Singapore, 7-30.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader. Educational Leadership, 41 (5), 7-14. http://ezproxysrv.squ.edu.om
- Duke, D. L. (1982). Leadership Functions and Instructional Effectiveness. NASSP Bulletin, 66 (456), 1-12.https://doi.org/10.1177/019263658206645601.
- Gettys, S. G (2007). The role of mentoring in developing beginning principals' instructional leadership skills (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Missouri-Columbia.
- Gurley, D. K., Anast-May, L., O'Neal, M., & Dozier, R. (2016). Principal Instructional Leadership Behaviors: Teacher vs. Perceptions. International Journal of Educational Leadership Preparation, 11 (1). http://ezproxysrv.squ.edu.om.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of education, 33 (3), 329-352.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. The Elementary School Journal, 86 (2), 217-247.

- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (2013). Running on Empty? Finding the Time and Capacity to Lead Learning. NASSP Bulletin, 97 (1), 5-21. http://ezproxysrv.squ.edu.om
- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). 'Are principal's instructional leaders yet?'A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. Scientometrics, 122 (3), 1629-1650.
- Hallinger, Ph. (2020). Leadership behavior of middle school principals and its relationship to improving teachers' performance: A field study in Arizona. Educational Administration Quarterly, 47 (2), 271-306.
- Hammad, W., & Alazmi, A. A. (2022). Research on school principals in the Gulf states: A systematic review of topics and conceptual models. Management in Education, 36 (3), 105-114. https://doi.org/10.1177/0892020620959748
- Hammad, W., Samier, E. A., & Mohammed, A. (2020). Mapping the field of educational leadership and management in the Arabian Gulf region: A systematic review of Arabic research literature. Educational Management Administration & Leadership, 50 (1), 6-25. https://doi.org/10.1177/1741143220937308.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2003). Instructional leadership: A learning-centered guide. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Leithwood, K., Louis, K. S. , Anderson, S. , & Wahlstrom, K. (2004). Learning from leadership project. How leadership influences student learning. Retrieved from University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational. http://www. Learning from leadership. umn. edu
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016a). Learning-Centered Leadership and Teacher Learning in China: Does Trust Matter? Journal Of Educational Administration, 54 (6), 661-682.
- Lysne, D. W. (2008). Elementary Principals Development of Instructional Leadership, Thesis Ph. D, Unpublished dissertation, University of Washington, US.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., Porter, A. C., & Vanderbilt University, L. S. I. (2006). Learning-Centered Leadership: A Conceptual Foundation. Learning Sciences Institute, Vanderbilt University.
- O'Hanlon, James & Clifton, Donald (2004). Effective Principals: Positive Principles at Work. scarecroe education.
- Robinson, V. M. J. , Lloyd, C. A. , & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. Educational

Administration Quarterly, 44 (5) , 635–674. https://doi. org/10. 1177/0013161X08321509.
- Shaked, H., Glanz, J., & Gross, Z. (2018). Gender Differences in Instructional Leadership: How Male and Female Principals Perform Their Instructional Leadership Role. School Leadership & Management, 38 (4) , 417-434. http://ezproxysrv.squ.edu.om
- Shen, J., Cooley, V. E., Ma, X., Reeves, P. L., Burt, W. L., Rainey, J. M., & Yuan, W. (2012). Data-informed decision making on high-impact strategies: Developing and validating an instrument for principals. The Journal of Experimental Education, 80 (1) , 1-25. doi.org/10.1080/00220973.2010.550338.
- Shen, J., Ma, X., Gao, X., Palmer, L. B., Poppink, S., Burt, W., Leneway, R., McCrumb, D. Pearson, C., Rainey, M., Reeves, P., & Wegenke, G. (2019). Developing and validating an instrument measuring school leadership. Educational Studies, 45 (4), 402-421. doi.org/10.1080/03055698.2018.1446338.
- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). Instructional leadership: How principals make a difference. Publications, Association for Supervision and Curriculum Development, 125 N. West Street, Alexandria, VA 22314 (Stock No. 611-89142).
- Southworth, G. (2002) Instructional Leadership in Schools: Reflections and Empirical Evidence. School Leadership & Management, 22, 73-91. doi.org/10.1080/13632430220143042.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. Journal of Edmoncurriculum Studies, 36 (1) , 3-34. https://ezproxysrv. squ. edu.om.
- Suh, R. (2018). Instructional Leadership. Research Starters Education. http://ezproxysrv.squ.edu.om.
- World Bank. 2018. World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. Washington, DC: World Bank Group.
- Wu, H. (2020). The effect of principal leadership on student achievement: A multivariate meta-analysis. (Doctoral dissertation, Western Michigan University). (DissertationNo.3630).

❋❋❋❋❋