المنظومة
ALMANDUMAH

العنوان:	القيادة التعليمية والفاعلية المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان
المصدر:	المجلة التربوية
الناشر:	جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي
المؤلف الرئيسي:	المهدي، ياسر فتحي الهنداوي
مؤلفين آخرين:	الحارثية، خالصة بنت سالم بن حمد(م. مشارك)
المجلد/العدد:	مج35, ع139
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2021
الشهر:	يونيو
الصفحات:	283 - 321
رقم MD:	1162210
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	القيادة التعليمية، الإدارة المدرسية، التعليم الأساسي، سلطنة عمان
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1162210

© 2018 المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو المنظومة.

Doi:

القيادة التعليمية والفاعلية المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان

أ. د. ياسر فتحي الهنداوي
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس
سلطنة عمان
وجامعة عين شمس – ج. م. ع.

د. خالصة سالم الحارثية
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة 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 أهداف الدراسة تم توظيف المنهج الوصفي الارتباطي، و أُستخدم مقياسان أحدهما لقياس أبعاد القيادة التعليمية: تحديد رسالة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتعزيز المناخ الإيجابي للتعلم المدرسي، والآخر لقياس مؤشرات الفاعلية المدرسية. شملت العينة 301 معلمًا ومعلمة، 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"، وبُعد "إدارة البرنامج التعليمي". خرجت 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.

الكلمات المفتاحية: القيادة التعليمية، الفاعلية المدرسية، مدارس التعليم الأساسي.

مقدمة:

يُمثل الدور القيادي لمدير المدرسة عنصرًا مهمًا في تحقيق الفاعلية المدرسية School Effectiveness، لذا أصبح من المهم لمديري المدارس تجاوز أدوارهم التقليدية التي يكرسون فيها معظم وقتهم لأداء الواجبات الإدارية، واستثمار الوقت الأكبر في التركيز على تطوير الممارسات التعليمية والتعلمية داخل الغرف الصفية وخارجها باعتبارها المحور الرئيس لتحقيق فاعلية التعلم المدرسي، وذلك من خلال ممارسة أبعاد القيادة التعليمية Instructional Leadership التي تؤكد الأدبيات والأدلة الإمبريقية المتراكمة فاعليتها مقارنة بغيرها من أنماط القيادة المدرسية في تطوير ممارسات المعلمين التدريسية، وتحسين نواتج تعلم الطلبة.

إن التحولات في المتطلبات التعليمية المدرسية تفرض التركيز على الجانب الفني في عمل مدير المدرسة وتأكيد دور مدير المدرسة في ممارسة القيادة التعليمية، وذلك عبر التركيز على المسؤولية الأساسية له في المدرسة؛ ألا وهي دعم عمليتي التعليم والتعلم (Manaseh, 2016)، إذ تُعْرف القيادة التعليمية بأنها "السلوكيات التي يمارسها الإداريون بأنفسهم، أو السلوكيات التي يحضون الآخرين عليها لزيادة نجاح الطلبة" (De Bevoise, 1984: 15)، ويعرفها (Liu, Hallinger & Feng, 2016) بأنها "عملية استغراق قادة المدارس في جهود مقصودة لتوجيه ودعم تعلم المُعلمين بهدف زيادة معرفتهم المهنية، وبالتالي تعزيز تعلم الطلبة وفاعلية المدرسة" (p.664)، ويتم ذلك عندما يركز القائد المدرسي على العملية التعليمية كأولوية في اهتماماته؛ فيعمل على الوجود بالقرب من الفصول الدراسية؛ ليعرف ويوجه ما يحدث فيها، ويقضي الكثير من الوقت في التركيز على تطوير المعرفة، ومتابعة تنفيذ المناهج، وتعزيز الممارسات التعليمية للمعلمين، ومتابعة تعلم الطلبة (Manaseh, 2016).

وقد وضع بعض الباحثين نماذج تحدد وتصف أبعاد وممارسات القيادة التعليمية لدى مديري المدارس، حيث حدد (Duke, 1982: 124-130) القيادة التعليمية في ستة أبعاد ذات صلة بفاعلية المدرسة، وهي: 1- تطوير الموظفين Staff development من خلال تعليم وتدريب وتحفيز الموظفين أثناء الخدمة، 2- والدعم التعليمي Instructional support ويتضمن تنظيم الأنشطة المتنوعة للحفاظ على

بيئة داعمة لتحسين التعليم والتعلم في المدرسة، 3- والحصول على الموارد وتوزيعها Resource acquisition and allocation وتشمل المواد التعليمية الفاعلة، والمرافق المناسبة، وموظفي المساندة المهرة، 4- وضبط الجودة Quality control من خلال التقييم، والإشراف، والمكافآت والجزاءات، 5- والتنسيق Coordination لضمان عدم تكرار وتعدد العمليات والأنشطة التعليمية دون جدوى، 6- واكتشاف الأخطاء وتصحيحها Trouble shooting بتوقع المشكلات والتحديات في العملية التعليمية، وتصميم الحلول المناسبة لها.

وقدم (Hallinger & Murphy, 1985) أبرز النماذج شهرة وانتشارًا في الأدبيات لتحديد أبعاد وسلوكيات القيادة التعليمية (Fromm et al., 2017) من خلال تصنيفها في ثلاثة أبعاد هي: البُعد الأول "تحديد رسالة المدرسة Defining the School Mission"، ويتضمن هذا البُعد وظيفتين أساسيتين تتعلق بتحديد الأهداف الأساسية للمدرسة، والتواصل مع المعلمين ومشاركتهم في وضع أهداف واضحة ومحددة لتعلم الطلبة، في حين يتضمن البُعد الثاني المُسمى "إدارة البرنامج التعليمي Managing the instructional program"، ثلاث وظائف هي: الإشراف وتقويم العملية التدريسية، وتنسيق المناهج الدراسية، ومتابعة التقدم الأكاديمي للطلبة. أما البُعد الثالث وهو "تعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي Developing a Positive School Learning Climate"، فيتضمن خمس وظائف هي: الحفاظ على وقت التعلم، واتباع الشفافية والوضوح، وتوفير حوافز للمعلمين، وتعزيز التنمية المهنية للمعلمين، وتوفير الحوافز الملائمة للتعلم (Hallinger & Murphy, 1985: 221; Hallinger, 2003: 336).

وخلال ما يقرب من نصف قرن أكدت الدراسات في الدول المختلفة أن القيادة التعليمية تُعد عنصرًا أساسيًا لتحسين جودة تعلم الطلبة، وتحقيق النجاح التعليمي (Sisman, 2016; Zorlu & Arseven, 2016) علاوة على دعم التعلم المنظمي (Rosmaniar & Marzuki, 2016)، والتأثير المباشر على أداء العاملين في المدرسة بوش وميدلوود، 2010، وتطوير واستدامة العمليات الفاعلة في المدرسة (Xu & Liu, 2016)، وتحقيق التزام المعلمين وكفاءتهم الجماعية (Al-Mahdy, Emam & Hallinger, 2018)، وتأهيلهم ليكونوا قادة لتطوير عملية التعليم، ومواءمتها مع رسالة المدرسة في تحسين تعلم الطلبة (Manaseh, 2016).

كما تؤكد الدراسات التجريبية الدولية أن القيادة التعليمية تلعب دورًا محوريًا في تحويل تركيز الأنشطة على مستوى المدرسة بشكل كبير إلى التحسينات التعليمية التي تؤدي إلى تحسين فاعلية المدرسة (Manaseh, 2016)، ومن ثم فإن القائد التعليمي الفاعل هو شرط أساسي للمدرسة الفاعلة (Edmonds, 1982; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008)، وبعبارة أخرى تتحقق فاعلية المدرسة بتوفر مجموعة من الخصائص الأساسية، يأتي في مقدمتها وجود "القيادة التعليمية القوية"، التي تُعد المحرك الرئيس لتحقيق باقي خصائص المدرسة الفاعلة، مثل: التوقعات العالية لإنجاز الطلبة، وبيئة التعلم المنظمة والمريحة، والتركيز على المهارات الأساسية للتعلم، والرصد المستمر لتقدم الطلبة في التعلم، ووضع أهداف واضحة للمدرسة (Rosmaniar & Marzuki, 2016)، وفي هذا الإطار تشير أدبيات المدرسة الفاعلة Effective School إلى أن الفرق الأساسي بين المديرين الأكثر فاعلية، والمديرين الأقل فاعلية هو الانخراط بنشاط في الحياة التعليمية والتدريسية في المدرسة (Cotton, 2003).

إن ربط الفاعلية المدرسية بتعلم الطلبة، ومستوى تحصيلهم العلمي عنصر أساسي ومهم للنظام التعليمي بشكل عام، إذ يرى كثير من التربويين أن مفهوم الفاعلية المدرسية يدور حول "مدى تحقق المستوى المرغوب من المخرجات"(Liu, 2006: 8)، وعلى الرغم من أن إنجازات الطلبة الأكاديمية والسلوكية والوجدانية جانب جوهري في الفاعلية المدرسية، غير أن تلك الفاعلية تتسع لتشمل جوانب أخرى. فعلى سبيل المثال يُقيم بعض الباحثين فاعلية المدرسة من حيث جودة توظيفها للعمليات الداخلية، كقياس مستوى الرضا أو الصراع داخلها (Forsyth, Adams & Hoy, 2011).

وبصورة مبكرة حدد بارسونز 1961 أربع وظائف أساسية للمنظمات الفاعلة، وهي: أن تتلاءم مع بيئتها، وتحقق أهدافها، وتحافظ على التماسك بين أجزائها، ويكون لديها نظام تحفيزي ناجح، ويرى (Mott, 1972) أن المنظمات الفاعلة هي تلك التي تنتج أكثر، وذات مخرجات عالية الجودة، ولديها القدرة على التكيف مع المشاكل البيئية والداخلية من غيرها من المنظمات المماثلة (Hoy & Ferguson, 1985). وقدم هوي ومسكل 1982 تصورهم للفعالية المدرسية بالنظر إلى المدارس كأنظمة

اجتماعية مفتوحة، استنادًا إلى المنظور متعدد الأوجه للفعالية التنظيمية الذي اقترحه موت (Mott) في عام (1972) ويقيّم فاعلية المنظمة من خلال عدد من العوامل، تشمل: كمية ونوعية منتجات المنظمة، وكفاءة الإنتاج، والقدرة على التكيف، ومرونة المنظمة، ويضم ذلك تصورين نظريين للفاعلية التنظيمية: الأول ينطلق من نموذج الهدف goal model ويُنظر إلى فاعلية المدرسة من خلال قدرتها على تحقيق أهدافها أو تجاوزها في مستوى الإنجاز، والثاني يستند إلى نموذج موارد النظام system-resource model ويُنظر إلى فاعلية المدرسة من خلال قدرتها على المحافظة على وجودها، وحماية مواردها (Al-Harthi & Al-Mahdy, 2017)، ويشتمل هذا التصور النظري للفاعلية التنظيمية أربعة أبعاد للفعالية يمكن تحديدها وقياسها على النحو التالي (Hoy & Ferguson, 1985; Al-Harthi & Al-Mahdy, 2017):

1 – التكيف Adaptation: ويشير إلى قدرة المدرسة على التكيف مع بيئتها، وقدرتها على أن تكون مرنة ومبتكرة.

2 – تحقيق الهدف Goal attainment: ويقاس بالتحصيل الدراسي للطلاب في المدرسة.

3 – التكامل Integration: ويمثل تماسك وتعاون الأفراد في المدرسة.

4 – الكمون Latency: ويقاس بالالتزام التنظيمي للأفراد تجاه المدرسة، ودوافعهم.

وبناء على ما سبق يمكن تحديد مجموعة من العناصر الأساسية للحكم على فاعلية المدرسة، أهمها: جودة المخرجات، والمرونة والقابلية للتكيف، والقدرة على استثمار الموارد.

وإيمانًا من وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بأهمية ممارسة مديري المدارس لأدوارهم كقادة للتعلم، وبإبراز دورهم في تحسين الفاعلية المدرسية، فقد تم على مدى سنوات مسيرة التعليم في السلطنة استحداث العديد من المشاريع التربوية الهادفة، أبرزها: استحداث نظام تطوير الأداء المدرسي الذى يركز على تجويد عمليتي التعليم والتعلم، وفق معايير وأدوات علمية مقننة توظف داخل المدارس، مع جعل المدير قائد فريق التطوير والتحسين الذاتي في المدرسة، واعتماد المدرسة كوحدة إنماء

مهني ذاتي (وزارة التربية والتعليم، 2006)، وكذلك تنفيذ مشروع تطوير مهارات الإدارة والإشراف في الإدارة المدرسية بالقرار الوزاري (294/2007)، علاوة على تأكيد مسؤولية مدير المدرسة في تطوير العملية التعليمية التعلمية، والفاعلية المدرسية من خلال جملة من المسؤوليات والمهام الوظيفية المعتمدة في بطاقة الوصف الوظيفي الخاصة به (وزارة التربية والتعليم، 2015).

ومن جانب آخر يتم إخضاع مديري المدارس ومساعديهم لبرنامج تدريبي (برنامج القيادة) مدته عامان دراسيان في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين؛ بهدف دعم خبراتهم في مجال تحسين الأداء المدرسي، وتعزيز دورهم كقادة للتعلم في مدارسهم (وزارة التربية والتعليم، 2016)، بالإضافة إلى استحداث نظام المؤشرات التربوية في البوابة التعليمية الإلكترونية الذي يتيح لمدير المدرسة الحصول على البيانات الخاصة بتقدم كل من الطلبة والمعلمين والمدرسة في نتائج الأداء، وذلك عبر السنوات، وباختلاف التخصصات، والصفوف الدراسية (وزارة التربية والتعليم، 2017).

مشكلة الدراسة

على الرغم من الجهود الحثيثة التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان لتعزيز القيادة التعليمية، وتحسين الفاعلية المدرسية، غير أنه توجد إشكاليات عديدة مرتبطة بتلك الفاعلية، ودور القيادة التعليمية تجاهها، ومن الأمثلة على تلك الإشكاليات المرتبطة بفاعلية المخرجات هو ما كشفت عنه الدراستان المشتركة بين وزارة التربية والتعليم مع كل من البنك الدولي (2012)، واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (2017) بأن خريجي المدارس لا يلبون توقعات الجهات المعنية بالتعليم والمستفيدة منه، من حيث المهارات والمعارف التي تتطلبها مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل، وبالمقابل فإن تطوير جودة المخرجات التعليمية يُعتبر التحدي الأكبر لقطاع التعليم في السلطنة.

ومع أهمية وجود دور واضح لمديري المدارس في تحسين مخرجات التعلم والفاعلية المدرسية كما تؤكد الأدبيات التربوية، غير أن ممارسات القيادة المدرسية

في السلطنة تعاني جملة من الإشكاليات والتحديات، منها مثلًا وجود مقاومة من قبل مديري المدارس لبرامج التطوير التربوي (الشبيبي، 2012)، بالإضافة إلى أن الممارسات الإدارية والتدريسية في المدارس تُعد ممارسات روتينية، وتفتقرللتكيف مع المستجدات، مع وجود اعتقاد بأن تلك الممارسات الروتينية تمثل الطريقة الصحيحة لأداء العمل (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، 2017)، وكذلك قصور في فاعلية المدرسة كوحدة للإنماء المهني للمعلمين (الحرملية، 2015)، ووجود دعم دون المستوى المرغوب من مديري المدارس لمجتمعات التعلم المهني الرواحية، (2014)، وتدني مستوى تنسيق مديري المدارس مع المشرفين التربويين لمتابعة التطور المهني للمعلمين (اليعربية، 2017).

وفي إطار التحديات التي تواجه مديري المدارس يشير تقرير تقييم نظام التعليم المدرسي في سلطنة عُمان لوزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (2017) إلى ما يلي:

> في حين أن نظام التعليم يشجع مديري المدارس على تولي مسؤولية أكبر في قيادة مدارسهم، إلا أنهم يعملون من خلال نظام تقوم به وزارة التربية والتعليم بدور الجهة التي توفر الدعم، بالإنابة عن الحكومة، لإدارة عمل المدارس، وعليه تعتمد المدارس على الوزارة في معظم الجوانب التشغيلية مثل النظم واللوائح، والتجهيزات، والمرافق، وتوفير المعلمين، والمناهج، ومصادر التعلم. إن النظام المركزي القوي الذي يقوم باتخاذ القرارات ينتج عنه مستوى منخفض من المسؤوليات الإدارية، ومن الاستقلالية في اتخاذ القرارات داخل المدارس ص292.

وبناء على تلك الإشكاليات تظهر أهمية خاصة لتتبع مدى اسهام مديري المدارس كقادة تعليم في تطوير بيئة مدرسية تعليمية تعلمية تكون داعمة بقوة للفاعلية المدرسية في سلطنة عمان، وذلك في ظل عدم وجود دراسة سابقة بحثت في هذا الجانب، وعليه تسعى الدراسة الحالية لذلك عبر الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 – ما درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟

2 – ما درجة فاعلية مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر معلميها؟

3 – ما أبعاد القيادة التعليمية الأكثر قدرة على التنبؤ بالفاعلية المدرسية من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟

4 – إلى أي مدى تختلف درجات القيادة التعليمية والفاعلية المدرسية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان باختلاف جنس المعلم ذكور/ إناث؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة المديرين القيادة التعليمية، ودرجة الفاعلية المدرسية من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وتحديد أبعاد القيادة التعليمية الأكثر قدرة على التنبؤ بالفاعلية المدرسية، مع بيان الفروق في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة القيادة التعليمية ودرجة الفاعلية المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان وفقًا لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها إضافة جديدة إلى المكتبة العربية حول موضوع القيادة التعليمية والفاعلية المدرسية، الذي اهتمت به الدراسات الأجنبية بكثافة، ولم تتعرض الدراسات العربية حتى الآن لمعالجة هذا الموضوع بصورة تطبيقية ميدانية، على حد علم الباحثين. كما يمكن أن تسهم هذه الدراسة في مجال إعداد وتدريب مديري المدارس لتحسين تعلم الطلبة والفاعلية المدرسية في سلطنة عُمان.

حدود الدراسة

تتناول الدراسة ممارسات مدير المدرسة كقائد تعليمي وفقًا لنموذج هالينجر ثلاثي الأبعاد للقيادة التعليمية وهي: بُعد تحديد رسالة المدرسة، وبُعد إدارة البرنامج التعليمي، وبُعد تعزيز المناخ الإيجابي للتعلم المدرسي (Hallinger & Wang, 2015)، بينما تتناول الدراسة الفاعلية المدرسية طبقًا لتصور (Hoy, 2009)

المتضمن خمسة مؤشرات لفاعلية المدرسة هي: كمية المنتجات المدرسية، وجودتها، وكفاءتها، والتكيف، والمرونة. وتم تطبيق أداتي الدراسة على معلمي الحلقة الثانية بمحافظة مسقط خلال فصل ربيع 2019.

الدراسات السابقة

قام (Al-Mahdy & Al-Kiyumi, 2015) بالبحث في تصورات المعلمين حول ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية، حيث كشفت استبانة الدراسة التي تم تطبيقها على 368 معلمًا في سلطنة عمان أن مديري المدارس يمارسون القيادة التعليمية بمستوى متوسط، و كان "تحديد رسالة المدرسة ومشاركتها" أعلى أبعاد القيادة التعليمية من حيث الممارسة بينما كانت "إدارة البرنامج التعليمي" أقلها.

وقام (Hansen & Larusdottir, 2015) بدراسة ذات منهج مختلط اعتمدت على تطبيق استبانة ومقابلات على المعلمين والمديرين في 20 مدرسة في أيسلندا، وذلك بغرض التعرف على ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية، ودورهم كمشرفين في تطوير التعليم، حيث بينت نتائج الدراسة أن مديري المدارس لا يوفرون إلا القليل من الإشراف المباشر على المعلمين، ويركزون على الإشراف غير المباشر، كما يركزون على الإشراف الجماعي من خلال جمع البيانات، وتشكيل صورة عامة حول ما يحدث في الفصول الدراسية.

ومن جانب آخر هدفت دراسة (Dutta & Sahney, 2016) إلى استقصاء دور الرضا الوظيفي والمناخ المدرسي كمتغيرات وسيطة في تأثير القيادة التعليمية والقيادة التحويلية على تعلم الطلبة، وكشفت الدراسة من خلال استبانة طبقت على 306 مدير مدرسة، و1539 معلمًا في 306 مدرسة ثانوية في الهند أن القيادة التعليمية لها دور أكثر فاعلية في تحصيل الطلبة مقارنة بالقيادة التحويلية، وأن تأثير القيادة التعليمية غير مباشر على تعلم الطلبة، حيث يتم ذلك التأثير من خلال توفير المناخ المدرسي الملائم، كما أن المناخ المدرسي له دور قوي في التوسط بين القيادة التعليمية ورضا المعلمين.

وبهدف التعرف إلى الفروق في تقديرات مديري المدارس والمعلمين (الذكور والإناث) في ممارسة القيادة التعليمية قام (Hallinger, Dongyu & Wang, 2016) بالتحليل النوعي لمحتوى 28 دراسة، حيث كشف ذلك التحليل أن مديرات المدارس الإناث يشاركن في القيادة التعليمية بصورة أفضل من المديرين الذكور. وأجرى مناسه (Manaseh, 2016) دراسة نوعية عبر مقابلات نفذت مع 36 مدير مدرسة، و12 معلمًا، و12 طالبًا في 6 مدارس ثانوية بتنزانيا، وذلك بهدف التعرف على مدى وعي مديري المدارس بالقيادة التعليمية، وأيضًا التعرف إلى ممارساتهم في مجال إدارة البرامج التعليمية الموجهة لتعزيز التدريس وتعلم الطلبة، و أظهرت نتائج الدراسة أن مفهوم القيادة التعليمية غير واضح لدى المديرين، وأنه لا يتم إدارة البرامج التعليمية بشكل فاعل من قبل مديري المدارس، وخاصة فيما يخص مشاركة رؤساء الأقسام المعلمين الأوائل في تنسيق المناهج الدراسية، وتغطية المناهج الدراسية في الوقت المحدد لها.

كما قام (Rosmaniar & Marzuki, 2016) بدراسة تأثير القيادة التعليمية والتعلم التنظيمي على جودة المدرسة والخريجين، ومن خلال استبانة استهدفت 125 معلمًا في جاكارتا كشفت الدراسة عن وجود علاقة قوية وإيجابية بين كل من القيادة التعليمية وجودة المدرسة ونوعية خريجيها، وكذلك بين التعلم التنظيمي ونوعية الخريجين. في حين بحث (Sisman, 2016) في العلاقة بين القيادة التعليمية وبعض المتغيرات التنظيمية والديموغرافية الخاصة بالمعلمين، حيث كشفت الدراسة عبر التحليل النوعي لمحتوى 67 دراسة أن القيادة التعليمية لها علاقة إيجابية بكل من الرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، والذكاء الوجداني، والمواطنة التنظيمية، كما كشفت عن أن جنس المعلمين ذكور وإناث ليس له تأثير على تصورات المعلمين حول القيادة التعليمية.

وهدفت دراسة (Zorlu & Arseven, 2016) إلى تحديد سلوكيات القيادة التعليمية لدى مديري المدارس الثانوية في تركيا، وذلك بناء على استبانة تم تطبيقها على 306 معلمًا، و68 مديرًا في 25 مدرسة، حيث بينت نتائج الدراسة أن أهم سلوكيات القيادة

التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس هي "تعزيز بيئة التعلم المدرسي"، أما من وجهة نظر المعلمين فهي "تحديد أهداف المدرسة ومشاركتها"، و"إدارة البرنامج التعليمي"، كما أظهرت الدراسة عن عدم وجود فروق في تلك التصورات تعزى لجنس مديري المدارس والمعلمين. بينما قامت (Al-Harthi & Al-Mahdy, 2017) بدراسة تصورات المعلمين لمستوى ممارسة القيادة الموزعة والفاعلية المدرسية في مصر وسلطنة عمان، عبر عينة مكونة من 635 معلمًا، وكشفت الدراسة عن وجود مستوى أقل من المقبول لكل من القيادة الموزعة والفاعلية المدرسية في كلتا الدولتين، كما أظهرت الدراسة أن المعلمين في عُمان أكثر إدراكًا لتوافر مؤشرات القيادة الموزعة والفاعلية المدرسية مقارنة بالمعلمين في مصر.

وسعت الدراسة النوعية (Shaked, Glanz & Gross, 2018) إلى البحث في كيفية تبني مديري المدارس الذكور والإناث للقيادة التعليمية، حيث تم جمع البيانات من خلال مقابلات مع 36 من مديري المدارس الذكور، و23 من الإناث، وأظهرت الدراسة اختلافين رئيسين هما: 1- مصدر سلطتهم كقادة تعلم، حيث إن المديرات الإناث يعتمدن على سلطة المعرفة والخبرة التعليمية المكتسبة نتيجة ممارساتهن المهنية، ونتيجة ميلهن إلى الحصول على مناصب قيادية في سن متأخرة، في حين يميل المديرون الذكور إلى الاعتماد على قدرة اتخاذ القرار وسلطتهم الرسمية في ممارستهم للقيادة التعليمية، 2- توظيف كلا الجنسين للعلاقات الإنسانية والمهنية في ممارستهم للقيادة التعليمية، حيث تميل المديرات الإناث إلى التأكيد على العلاقات والتفاعلات الصحية داخل المدارس، والتصرف باهتمام وتحفيز ورعاية مع المعلمين، ولديهن إحساس متأصل بالتقبل والمرونة والاستجابة، بينما يميل المديرون الذكور إلى التعامل الفردي والمنطقي، واتباع النهج الرسمي.

كما أجرى (Al-Mahdy et al., 2018) دراسة بهدف اختبار نموذج المعادلة البنائية للعلاقة بين القيادة التعليمية والكفاءة الجماعية للمعلمين والتزامهم التنظيمي، ومن خلال استبانة استهدفت 499 معلمًا في 15 مدرسة بسلطنة عمان أظهرت الدراسة أن مديري المدارس يمارسون جميع أبعاد القيادة التعليمية بمستوى متوسط، ويأتي في مقدمة تلك الأبعاد بعد "تحديد رسالة المدرسة"، يليه

"إدارة البرنامج التعليمي"، وأخيرًا بُعد "تعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي"، كما أظهرت الدراسة أن مديري المدارس يساهمون في التزام معلميهم بشكل مباشر من خلال الممارسات المرتبطة بالقيادة التعليمية النشطة، وبصورة غير مباشرة من خلال الكفاءة الذاتية الجماعية للمعلمين.

منهجية الدراسة

تتبع الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي نظرا لملاءمته لطبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها، حيث تم استخدام مقياس القيادة التعليمية، وقائمة الفاعلية المدرسية لجمع البيانات الكمية اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي وصف أداتي الدارسة وخصائصهما السيكومترية:

أولا– مقياس القيادة التعليمية Instructional Leadership

بتصريح من Philip Hallinger، تم الحصول على النسخة الإنجليزية لمقياس القيادة التعليمية Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) نسخة المعلم Teacher Form (Hallinger & Wang, 2015) القائم على التدرج الخماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، حيث يتضمن المقياس 50 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: 1– تحديد رسالة المدرسة، 2– إدارة البرنامج التعليمي 3– تطوير مناخ إيجابي للتعلم المدرسي، ويتكون كل بُعد من مجموعة من الوظائف الفرعية المتضمنة (انظر الجدول رقم 1)، وقد حقق المقياس معاملات صدق وثبات مرتفعة في الدراسات السابقة كدراسة (Al-Mahdy et al., 2018). ولاختبار صدق المقياس وثباته على عينة الدراسة الحالية تم ترجمة فقرات المقياس بطريقة الترجمة وإعادة الترجمة للإنجليزية Translation and Back Translation، ومن ثم عرضها على مجموعة من أساتذة الإدارة والقياس التربوي للحكم على مناسبتها وإبداء الرأي واقتراح التعديلات، وبعد إجراء بعض التعديلات في الصياغة طبقًا لاقتراحات المحكمين، وبما لا ينحرف عن المعنى الأصلي الوارد في المقياس الأصلي، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من 50 معلمًا، وذلك لإجراء التحليلات السيكومترية للتأكد من ثبات فقرات المقياس المستخدم، وقد حازت فقرات المقياس

على ثبات مرتفع حيث تراوح معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لأبعاد مقياس القيادة التعليمية الثلاثة بين 0.93 –0.94.

ثانيًا– قائمة الفاعلية المدرسية School Effectiveness Index (SE-Index)

بتصريح من هوي Hoy، تم استخدام قائمة قياس الفاعلية المدرسية التي طورها (Hoy, 2009)، وتتضمن القائمة 8 فقرات مؤشرات تقيس الفاعلية المدرسية طبقًا لخمسة أبعاد تشمل: كمية المنتجات المدرسية، وجودتها، وكفاءتها، والتكيف، والمرونة، حيث تقيس القائمة مدى إدراك المعلمين لفاعلية المدرسة على تدرج ليكرت الخماسي من مرتفع جدًا إلى منخفض جدًا، وقد حصلت القائمة على معاملات ثبات عالية في العديد من الدراسات الأجنبية السابقة تراوحت بين 0.87 – 0.89، وبالنسبة للدراسة الحالية كان معامل ثبات ألفا كرونباخ 0.91.

الجدول رقم 1

مقاييس الدراسة وأبعادها وعدد فقراتها

الأداة	الأبعاد	الوظائف المتضمنة في البعد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
مقياس القيادة التعليمية	تحديد رسالة المدرسة	تحديد أهداف المدرسة	5–1	50 فقرة
		الإعلامعن أهداف المدرسة	10–6	
	إدارة البرنامج التعليمي	الإشراف على التدريس وتقييمه	15–11	
		تنسيق المناهج الدراسية	20–16	
		متابعة تقدم تعلم الطلبة	25–21	
	تعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي	الحفاظ على وقت التعلم	30–26	
		الحفاظ على درجة عالية من الوضوح	35–31	
		تقديم الحوافز للمعلمين	40–36	
		تعزيز التنمية المهنية	45–41	
		توفير الحوافز للتعلم	50–46	
قائمة الفاعلية المدرسية			58–51	8 فقرات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العاملين بمدارس الحلقة الثانية

من التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان، وعددهم 3176 معلمًا ومعلمة، وذلك للعام الدراسي 2016/2017 (وزارة التربية والتعليم، 2017). ومن ذلك المجتمع تقرر تطبيق مقياسي الدراسة على عينة تمثل 10% من المعلمين أفراد المجتمع، وباستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة تم تطبيق مقياسي القيادة التعليمية وقائمة الفاعلية المدرسية على المعلمين، حيث بلغ عدد أفراد العينة الذين قدموا استجابات كاملة 301 معلمًا ومعلمة بنسبة 9.5% من المجتمع الأصلي، منهم 189 معلمًا ذكرًا، و112 معلمة أنثى.

نتائج الدراسة ومناقشتها

قام المعلمون بتقدير درجة الموافقة على ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة التعليمية، ودرجة توافر مؤشرات الفاعلية المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وذلك بدرجة تقدير حدها الأقصى 5 درجات، ومن أجل الحكم على المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين، ولتوفير مقارنات بين تلك التقديرات؛ تم استخدام الحدود الفعلية للفئات بناءً على التدرج الخماسي مرتفعة جدًا، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جًدا للمقياسين كمعيار للحكم على النتائج، والجدول رقم 2 يبين ذلك.

الجدول رقم 2
معيار الحكم على النتائج

الدرجة	مـــــدى الدرجـــــــات	درجـة ممارسة القيادة التعليمية/ درجة الفاعلية المدرسية
5	5.00– 4.20	مرتفعة جدًا
4	4.19 –3.40	مرتفعة
3	3.39 – 2.60	متوسطة
2	2.59 –1.80	منخفضة
1	1.79–1.00	منخفضة جدًا

نتائج السؤال الأول:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة التعليمية بمدارس سلطنة عمان، وذلك وفقًا لأبعاد القيادة التعليمية الثلاثة (تحديد رسالة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي)، كما يبين الجدول رقم 3.

الجدول رقم 3

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين لأبعاد القيادة التعليمية مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي ن=301

الرتبة	البُـعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	تحديد رسالة المدرسة	2.93	0.79	متوسطة
2	تعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي	2.68	0.78	متوسطة
3	إدارة البرنامج التعليمي	2.67	0.84	متوسطة
	القيادة التعليمية بشـــكل عـــــام	2.73	0.75	متوسطة

يتضح من الجدول رقم 3 أن ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة التعليمية بمدارس سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين تتم بدرجة "متوسطة" على مستوى أبعاد القيادة التعليمية الثلاثة، وذلك بمتوسطات حسابية تراوحت بين 2.67–2.93، وانحراف معياري بين 0.78– 0.84. وكان أعلاها متوسطًا حسابيًا هو بُعد"تحديد رسالة المدرسة"، وذلك بمتوسط حسابي 2.93 وانحراف معياري 0.79، يليه بُعد "تعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي" بمتوسط حسابي 2.68، وانحراف معياري 0.78، وأخيرًا بُعد "إدارة البرنامج التعليمي" بمتوسط حسابي 2.67، وانحراف معياري 0.84.

وبناء على النتائج السابقة يمكن الإشارة إلى أن ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان ليست بالمستوى المطلوب، ويمكن أن يُعزى ذلك بشكل أساسي لتواضع الاهتمام ببعد "تحديد

رسالة المدرسة"، وذلك على اعتبار أن وجود رؤية واضحة ومحددة للتعلم، ومشاركتها مع المعلمين، قد يكون المحرك الرئيس لبقية ممارسات القيادة التعليمية، وبالتالي فمن الطبيعي أن ينتج عن غياب الرؤية أو قصورها عدم وضوح أساليب العمل اللازمة لـ"تعزيز مناخ التعلم" في المدرسة، أو لـ"إدارة البرنامج التعليمي" بفاعلية، ومن جهة أخرى قد يُمثل قصور المهارات الفنية اللازمة لمديري المدارس للتأثير في العملية التعليمية التعلمية داخل الغرف الصفية، وكذلك انشغالهم الروتيني بمهامهم الوظيفية الإدارية عاملًا مهمًا في الممارسة المتواضعة للقيادة التعليمية لدى مديري المدارس، ويتفق ذلك مع ما توصلت له دراسة (Al-Mahdy & Al-Kiyumi, 2015)، ودراسة (Zorlu & Arseven, 2016)، ودراسة (Al-Mahdy, et al., 2018)، ولمزيد من التعمق في مناقشة النتائج سيتم عرض نتائج الوظائف والفقرات المتضمنة في كل بُعد من أبعاد القيادة التعليمية على حدة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً– بُعد تحديد رسالة المدرسة:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتقديرات المعلمين للوظائف الأساسية المتضمنة فيبُعد تحديد رسالة المدرسة، وهي بناء أهداف المدرسة، الإعلام عن أهداف المدرسة، وذلك كما يبين الجدول رقم 4.

الجدول رقم 4

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين للوظائف المتضمنة في بُعد تحديد رسالة المدرسة ن=301

م	الوظائف المتضمنة في البعد	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	بناءالأهداف التعليمية للمدرسة	5–1	3.02	0.83	متوسطة
2	الإعلام عن الأهداف التعليمية للمدرسة	10–6	2.85	0.87	متوسطة

يتضح من الجدول رقم 4 أن تواضع ممارسات مديري المدرسة في تحديد

رسالة المدرسة مرتبط بقصور في كل من "وضع أهداف المدرسة"، وكذلك "توصيل الأهداف ومشاركتها مع المعلمين"، ويبدو من النتائج أن المصدر الأساسي للإشكالية هو وجود قصور في توصيل أهداف المدرسة، والإعلان عنها، ومشاركتها مع المعلمين والمستفيدين، وكما يُفصل الجدول رقم 5 أنه على الرغم من أن الممارسات المتواضعة تتحقق في جميع مضامين فقرات بُعد تحديد رسالة المدرسة، إلا أن هناك إشكاليات أكثر وضوحًا فيما نصت عليه الفقرات 9، 10، 7 على التوالي، والحاصلة على أقل متوسطات حسابية، إذ تراوحت متوسطاتها بين 2.62–2.83، وهي فقرات تؤكد وجود خلل في وظيفة القيادة التعليمية المرتبطة بـتوصيل أهداف المدرسة للمعلمين، فمثلًا يوجد قصور في ممارسات مديري المدارس الخاصة بـ"يحرص على نشرالأهداف التعليمية للمدرسة في أماكن عرض واضحة بالمدرسة مثل الملصقات أو لوحات الإعلانات التي تركز على التقدم العلمي للمدرسة"، وكذلك فيما جاءت به فقرة "يشير إلى الأهداف التعليمية للمدرسة خلال اللقاءات مع الطلبة"، وفقرة "يرجع إلى أهداف المدرسة التعليمية عند صناعة القرارات المتعلقة بالمناهج مع المعلمين". أما فيما يرتبط بـوظيفة القيادة التعليمية في "تحديد أهداف المدرسة" تظهر إشكالية أكبر في استخدام مديري المدارس لبيانات أداء الطلبة عند تحديد أهداف المدرسة، وهو ما نصت عليه الفقرة رقم 4.

الجدول رقم 5

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين لبعد تحديد رسالة المدرسة ن=301

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	يضع مجموعة من الأهداف المرتكزة على تحسين التعلم بالمدرسة بشكل سنوي.	3.28	0.95	متوسطة
2	يحددالأهداف التعليمية للمدرسة بما يتناسب مع مسئوليات المعلمين من أجل تحقيقها.	3.09	0.97	متوسطة

تابع/ الجدول رقم 5

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين لبعد تحديد رسالة المدرسة ن=301

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
3	يحرص على مشاركة المعلمين في عملية وضع الأهداف التعليمية للمدرسة بأساليب متنوعة.	2.91	0.97	متوسطة
4	يستخدم بيانات عن أداء الطلبة عند وضع الأهداف التعليمية للمدرسة.	2.86	1.02	متوسطة
5	يطور أهداف تعليمية مفهومة يسهل استخدامها من قبل المعلمين.	2.97	0.96	متوسطة
6	يوصل رسالة المدرسة إلى أعضاء المجتمع المدرسي بشكل فاعل.	2.98	0.95	متوسطة
7	يناقش أهداف المدرسة التعليمية مع المعلمين في اجتماعات الهيئة التدريسية.	3.05	1.04	متوسطة
8	يرجع إلى أهداف المدرسة التعليمية عند صناعة القرارات المتعلقة بالمناهج مع المعلمين.	2.83	1.00	متوسطة
9	يحرص على نشر الأهداف التعليمية للمدرسة في أماكن عرض واضحة بالمدرسة (مثل الملصقات/ لوحات الإعلانات) التي تركز على التقدم العلمي للمدرسة.	2.62	1.14	متوسطة
10	يشير إلى الأهداف التعليمية للمدرسة خلال اللقاءات مع الطلبة.	2.76	1.10	متوسطة

وبشكل عام يمكن أن يُعزى تواضع ممارسات مديري المدارس المرتبطة بتحديد رسالة التعلم إلى قصور مهارتهم الخاصة ببناء وصياغة رؤية ورسالة المدرسة، ويتزامن ذلك في الغالب مع عدم وجود إدراك وقناعات مناسبة تجاه أهمية وضع رؤية ورسالة واضحة ومعلنة للتعلم في المدرسة، وأهمية وجود توجه مشترك تجاه تلك الرؤية والرسالة، كما يتزامن أيضًا مع تواضع مهارات مديري المدارس المرتبطة باتخاذ القرارات المبنية على البيانات الواقعية للعملية التعليمية

التعلمية داخل مدارسهم، وهو ما أكدت عليه نتائج الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (2017).

خلاصة ما سبق أن ممارسات مديري المدارس المرتبطة بتحديد رسالة المدرسة لا تلبي الطموح لتحقيق القيادة التعليمية الفاعلة، إذ أظهرت الدراسات السابقة كدراسة (Zorlu & Arseven, 2016) أن وضع أهداف المدرسة ومشاركتها يأتي في مقدمة سلوكيات القيادة التعليمية الفاعلة.

ثانيًا- بُعد تعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتقديرات المعلمين للوظائف المتضمنة في بُعد تعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي، وهي الحفاظ على وقت التعلم، والحفاظ على درجة عالية من الوضوح، وتقديم الحوافز للمعلمين، وتعزيز التنمية المهنية، وتوفير الحوافز للتعلم، كما يبين الجدول رقم 6.

الجدول رقم 6

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين للوظائف المتضمنة في بُعد تعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي ن=301

م	الوظائف المتضمنة في البعد	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	تقديم الحوافز للمعلمين	40–36	2.83	0.87	متوسطة
2	توفير الحوافز للتعلم	50–46	2.79	0.91	متوسطة
3	تعزيز التنمية المهنية	45–41	2.75	0.92	متوسطة
4	الحفاظ على درجة عالية من الوضوح	35–31	2.54	0.95	منخفضة
5	الحفاظ على وقت التعلم	30–26	2.49	1.07	منخفضة

يتبين من الجدول رقم 6 أن ممارسات مديري المدارس في بُعد تعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي دون المستوى المرجو لتحقيق فاعلية القيادة التعليمية،

وذلك في جميع الوظائف المتضمنة في البعد، والتي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين 2.49–2.83، وجاء ترتيب تلك الوظائف تنازليًا كالتالي: "تقديم الحوافز للمعلمين"، ومن ثم "توفير الحوافز للتعلم"، يليها "تعزيز التنمية المهنية"، فـ "الحفاظ على درجة عالية من الوضوح"، وأخيرًا "الحفاظ على وقت التعلم"، ويتضح جليًا من المتوسطات الحسابية أن أضعف الممارسات "المنخفضة" من قبل مديري المدارس هي المرتبطة تحديدًا بـ"الحفاظ على زمن التعلم"، وأيضًا "الحفاظ على درجة عالية من الوضوح"، ويُظهر الجدول رقم 7 مجموعة من الممارسات التي تعكس انخفاض اهتمام مدير المدرسة بالحفاظ على وقت التعلم كقلة حرصه على عدم استدعاء الطلبة إلى المكتب خلال الوقت الدراسي فقرة 27، وأيضًا عدم اكتراثه لعملية إقحام الأنشطة الإضافية في وقت التدريس فقرة 30، ومقاطعة وقت التدريس بالإعلانات فقرة 26. كما أن "الحفاظ على درجة عالية من الوضوح" المرتبط بعملية التعليم والتعلم داخل المدرسة هو الآخر يعاني من عدم اهتمام من قبل مديري المدارس، وتتجلى أشكال عدم الاهتمام في انخفاض ممارساتهم المرتبطة بتغطية حصص المعلمين حتى يحضر المعلم البديل فقرة 34، وبتخصيص بعض الوقت للتحدث بشكل ودي مع الطلبة والمعلمين خلال الاستراحات بين الحصص فقرة 31، وكذلك بزيارة الصفوف لمناقشة بعض القضايا المتعلقة بالمدرسة مع المعلمين والطلبة فقرة 32، والمشاركة في الأنشطة الإضافية والمصاحبة للمناهج الدراسية فقرة 33.

الجدول رقم 7

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين على تعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي ن=301

رقم الفقرة	الفقـــــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
26	يحمي الوقت التعليمي من المقاطعات بإعلانات عامة أثناء سير الحصة الدراسية.	2.42	1.23	منخفضة
27	يضمن عدم استدعاء الطلبة إلى المكتب أثناء الحصة الدراسية.	2.12	1.25	منخفضة

تابع/ الجدول رقم 7

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين على تعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي ن=301

رقم الفقرة	الفقـــــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
28	يضمن أن الطلبة المتغيبين أو المتأخرين عن الدوام سيتحملون عواقب معينة بسبب تأخرهم.	2.73	1.28	متوسطة
29	يشجع المعلمين على استثمار الوقت التعليمي في تعليم وتدريب الطلبة على مهارات وخبرات جديدة.	2.93	2.16	متوسطة
30	يحد من إقحام الأنشطة الإضافية والمصاحبة للمنهج في الوقت التعليمي.	2.26	1.37	منخفضة
31	يخصص بعض الوقت للتحدث بشكل ودي مع الطلبة والمعلمين خلال الاستراحات بين الحصص.	2.51	1.24	منخفضة
32	يزور الصفوف لمناقشة بعض القضايا المتعلقة بالمدرسة مع المعلمين والطلبة.	2.54	1.16	منخفضة
33	يحضر ويشارك في بعض الأنشطة الإضافية والمصاحبة للمناهج الدراسية.	2.58	1.09	منخفضة
34	يغطي بعض الحصص للمعلمين حتى يحضر المعلم البديل.	2.32	1.35	منخفضة
35	يوجه الطلبة أو يقدم تعليمات مباشرة للصفوف.	2.76	1.07	متوسطة
36	يعزز الأداء المتميزللمعلمين في الاجتماعات، والنشرات المدرسية.	2.84	1.09	متوسطة
37	يمتدح المعلمين بشكل منفرد على جهودهم وأدائهم المتميز.	2.79	1.15	متوسطة
38	يعترف بالأداء المتميز للمعلمين عن طريق توجيه رسائل شكر وتقدير لهم.	2.94	1.13	متوسطة
39	يكافئ الجهود الإضافية للمعلمين من خلال إعطائهم فرص الاعتراف المهني.	2.80	1.09	متوسطة

تابع/ الجدول رقم 7

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين على تعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي ن=301

رقم الفقرة	الفقـــــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
40	يوفر فرص للنمو المهني للمعلمين كمكافأة لمساهماتهم الخاصةفي المدرسة.	2.79	1.09	متوسطة
41	يتأكد من أن الأنشطة التي يحضرها المعلمونأثناء الخدمة تتفق مع أهداف المدرسة.	2.82	1.08	متوسطة
42	يدعم المعلمين لتوظيف المهارات المكتسبة أثناء الخدمة في التدريس الصفي.	2.81	1.10	متوسطة
43	يحرص على مشاركة جميع المعلمين في الأنشطة المهمة أثناء الخدمة.	2.76	1.07	متوسطة
44	يقود أو يحضر أنشطة التدريب أثناء الخدمة المعنية بالتدريس.	2.70	1.10	متوسطة
45	يخصص وقت في الاجتماعات للمعلمين لتبادل المعلومات التي حصلوا عليها في التدريب أثناء الخدمة.	2.68	1.14	متوسطة
46	يكافئ الطلبة المتفوقين رسميا بالإشارة إليهم في قائمة الشرف أو في الإعلانات المدرسية.	2.88	1.13	متوسطة
47	يستخدم اللقاءات الجماعية لتكريم الطلبة لإنجازاتهم في المجال الأكاديمي أو السلوكي أو في مجال المواطنة المجتمعية.	2.88	1.02	متوسطة
48	يُثمن الأداء المتفوق للطلبة من خلال مقابلتهم في مكتبه.	2.61	1.14	متوسطة
49	يتواصلمع أولياء الأمور للتباحث في تطور الأداء التعليم للطلبة.	2.74	1.11	متوسطة
50	يدعم المعلمين بفاعلية في مكافأة الإنجازات الدراسية للطلبة في الصف.	2.86	1.09	متوسطة

خلاصة ما سبق أن ممارسات مديري المدارس المرتبطة بتعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي لا تلبي الطموح لتحقيق القيادة التعليمية الفاعلة، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى عدم امتلاك مديري المدارس للمهنية المناسبة لإيجاد مناخ وثقافة مدرسية داعمة للتعلم داخل المدرسة، وضعف الشعور بالمسؤولية الحقيقية تجاه إنجاح العملية التعليمية التعلمية داخل الفصول الدراسية، وتجاه تحقيق التفاعل الإيجابي مع أوضاع العملية التعليمية التعلمية التي يمارسها المعلمون والطلبة، وبدلًا عن ذلك يوجد تركيز من قبل مديري المدارس على الممارسات الإدارية الروتينية حتى أصبحوا لا يميزون بين تلك الممارسات وأدوارهم الفعلية التي تتطلب التركيز على ممارسات القيادة التعليمية وتعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي، وهذا التفسير مرتبط بما كشفت عنه الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (2017) التي بينت أن الممارسات الإدارية والتدريسية في المدارس تُعد ممارسات روتينية، مع وجود اعتقاد بأن تلك الممارسات الروتينية تمثل الطريقة الصحيحة لأداء العمل، وكذلك ما أظهرته دراسة وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (2012) حول الحاجة إلى وجود مبادرة فاعلة من النظام التعليمي لتزويد مديري المدارس بأدوات تنظيمية وتطويرية؛ لتكوين بيئات عمل إيجابية في مدارسهم.

ثالثًا- بُعد إدارة البرنامج التعليمي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتقديرات المعلمين للوظائف المتضمنة في بعد إدارة البرنامج التعليمي، وهي: الإشراف على التدريس وتقييمه، وتنسيق المناهج الدراسية، ومتابعة تقدم تعلم الطلبة، كما يبين الجدول رقم 8.

الجدول رقم 8

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين للوظائف المتضمنة في بعد إدارة البرنامج التعليمي ن=301

م	الوظائف المتضمنة في البعد	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	الإشراف على التدريس وتقييمه	15–11	2.77	0.83	متوسطة
2	تنسيق المناهج الدراسية	20–16	2.65	0.95	متوسطة
3	متابعة تقدم تعلم الطلبة	25–21	2.61	1.00	متوسطة

يتضح من الجدول رقم 8 أن ممارسات مديري المدارس المرتبطة بالوظائف المتضمنة في بعد إدارة البرنامج التعليمي جميعها دون المستوى المأمول لتحقيق القيادة التعليمية الفاعلة، حيث جاءت بمتوسطات حسابية تراوحت بين 2.61–2.77، وانحرافات معيارية بين 0.83–1.00، وذلك على مستوى الإشراف على التدريس وتقييمه، وتنسيق المناهج الدراسية، ومتابعة تقدم تعلم الطلبة على التوالي، إذ تأتي ممارسات مديري المدارس لعملية "متابعة تقدم تعلم الطلبة" كأخر اهتماماتهم في مجال إدارة البرنامج التعليمي، ويظهر تدني ذلك الاهتمام تحديدًا–كما يُظهر الجدول رقم 9، في إطار ما نصت عليه الفقرات 25، 23، 24 حول إخبارالطلبة بالتقدم الأكاديمي للمدرسة، واستخدام الاختبارات وغيرها من أدوات القياس لتقييم التقدم نحو تحقيق أهداف المدرسة، وكذلك إبلاغ المعلمين بنتائج الأداء المدرسي في شكل مكتوب.

الجدول رقم 9

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين على بعد إدارة البرنامج التعليمي ن=301

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
11	يحرص على اتساق أولويات التدريس عند المعلمين مع أهداف وتوجه المدرسة.	2.73	1.07	متوسطة

تابع/ الجدول رقم 9

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين على بعد إدارة البرنامج التعليمي ن=301

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
12	يستعرض نواتج عمل الطلبة عند تقييم عملية التدريس الصفي.	2.72	1.06	متوسطة
13	يجري زيارات صفية غير رسمية (تكون عادة غير مجدولة، تستمر لمدة 5 دقائق على الأقل، وقد تتضمن أو لا تتضمن تغذية راجعة مكتوبة أو جلسة نقاش بعدية) بشكل دوري ومنتظم.	2.77	1.07	متوسطة
14	يشير إلى نقاط قوة محددة في الممارسات التدريسية للمعلم في جلسة النقاش التي تلي الملاحظة (تقارير التقويم).	2.79	0.98	متوسطة
15	يشير إلى نقاط ضعف محددة في الممارسات التدريسية للمعلم في جلسة النقاش التي تلي الملاحظة (تقارير التقويم).	2.85	1.03	متوسطة
16	يحدد المسؤول عن تنسيق المناهج الدراسية في المراحل الدراسية المختلفة (مثلا، مدير المدرسة، نائب المدير، أو المعلم الأول).	2.65	1.17	متوسطة
17	يستفيد من نتائج الاختبارات الشاملة للمدرسة عند اتخاذ قرارات تتعلق بالمناهج الدراسية.	2.76	1.13	متوسطة
18	يتابع تنفيذالمناهج الدراسية في الصفوف للتحققمن تغطية أهداف المناهج في المدرسية.	2.63	1.17	متوسطة
19	يُقيم مدى التوافقبين أهداف المناهج في المدرسة واختبارات التحصيل المدرسية.	2.64	1.12	متوسطة
20	يُشارك بشكل فاعل في مراجعة أدوات ومواد المناهج الدراسية.	2.55	1.13	منخفضة
21	يُناقش المعلمين في التقدم الأكاديمي لطلبتهم.	2.78	1.16	متوسطة

تابع/ الجدول رقم 9

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين على بعد إدارة البرنامج التعليمي ن=301

رقم الفقرة	الفقـــــــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
22	يُناقش نتائج الأداء التعليميمع المعلمين لتحديد نقاط القوة والضعف في المناهج الدراسية	2.69	1.21	متوسطة
23	يستخدم الاختبارات وغيرها من أدوات القياس لتقييم التقدم نحو تحقيق أهداف المدرسة.	2.53	1.22	منخفضة
24	يُبلغ المعلمين بنتائج الأداء المدرسي في شكل مكتوب (مثلا: في مذكرة أو رسالة إخبارية).	2.57	1.23	منخفضة
25	يُبلغ الطلبة بالتقدم الأكاديمي للمدرسة.	2.47	1.21	منخفضة

يتضح مما سبق أن إدارة مديري المدارس للبرنامج التعليمي في سلطنة عمان لا تحقق الفاعلية المطلوبة، ويمكن أن يُعزى ذلك لقصور المهارات الفنية، إذ أن الإشراف على التدريس وتقييمه، ومتابعة تنفيذ المناهج، ومتابعة تطور تعلم الطلبة جميعها تتطلب تمكن وفهم عميق، ومهارات تخصصية قدر الإمكان، وبالتالي فمن الطبيعي أن عدم توافر تلك المهارات لدى مديري المدارس، أو توظيفها بأسلوب غير فاعل قد يُفضي إلى إدارة متواضعة للبرنامج التعليمي داخل المدرسة، ومن أمثلة الأسلوب غير الفاعل للإشراف على التدريس التي يمكن أن تنعكس على السياق التعليمي في السلطنة، ما كشفت عنه دراسة (Hansen & Larusdottir, 2015) من أن مديري المدارس لا يوفرون إلا القليل من الإشراف المباشر على المعلمين، ويركزون على الإشراف غير المباشر، وأنهم يركزون على الإشراف الجماعي بدل الفردي من خلال جمع البيانات، وتشكيل صورة عامة حول ما يحدث في الفصول الدراسية،وأيضًا ما أظهرته نتائج دراسة (Manaseh, 2016) حول عدم مشاركة مديري المدارس للمعلمين الأوائل في تنسيق ومتابعة المناهج الدراسية.

نتائج السؤال الثاني:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتقديرات المعلمين لفاعلية مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، كما يبين الجدول رقم 10.

الجدول رقم 10

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين للفاعلية المدرسية ن=301

م	الفقـــــــــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1	نوعية وجودة مخرجات وخدمات هذه المدرسة متميزة.	2.57	1.02	منخفضة
2	كمية وأعداد منتجات وخدمات هذه المدرسة كبيرة.	2.53	0.98	منخفضة
3	يتعامل المعلمون مع المشكلات والأزمات الطارئة بمهنية عالية.	2.74	0.97	متوسطة
4	يتقبل معظم العاملين بالمدرسة التغيير ويتكيفون معه.	2.67	0.96	متوسطة
5	عندحدوث بعض التغيرات بالمدرسة يتكيف معها المعلمون بشكل سريع.	2.71	0.97	متوسطة
6	يتابع المعلمون المستجدات المعاصرة التي يمكن أن تؤثر على مجال عملهم.	2.72	0.94	متوسطة
7	يتوقع المعلمون بالمدرسة المشكلات مسبقاً ويعملون على منع حدوثها.	2.58	0.99	منخفضة
8	يستغل المعلمون بالمدرسة الموارد المتاحة بكفاءة.	2.83	0.97	متوسطة
	إجمـــــــــــالي	**2.67**	**0.76**	**متوسطة**

يتضح من الجدول رقم 10 أن المعلمين يقيمون الفاعلية المدرسية بشكل عام في مدارس سلطنة عمان بأنها "متوسطة"، وذلك بمتوسط حسابي 2.67، وانحراف معياري 0.76، وهذه النتيجة تتوافق مع ما كشفت عنه دراسة (Al-Harthi & Al-Mahdy, 2017)

التي توصلت هي الأخرى إلى أن الفاعلية المدرسية في سلطنة عمان أقل من المستوي المطلوب، ومع ارتباط الفاعلية المدرسية كمفهوم بصورة محورية بمخرجات المدارس، فإن الواقع في مدارس السلطنة يكشف تحديدًا عن تواضع درجة تلك الفاعلية المرتبطة بجودة المخرجات، حيث أكدت الفقرتان 2، 1 الحاصلتان على أقل متوسطات حسابية 2.53 و2.57 التدني الواضح من حيث الكم والنوع في جودة مخرجات وخدمات المدارس من وجهة نظر المعلمين. ويبدو أن هذا المستوى المتواضع للفاعلية المدرسية ينسجم بشكل عام مع تدني مستويات تعلم الطلبة في السلطنة، الذي تم الكشف عنه على المستويين الوطني والدولي؛ كما بينت الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (2012)، وأكدته مؤخرًا الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (2017).

نتائج السؤال الثالث: للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Linear Regression لتحديد العلاقة بين الفاعلية المدرسية المتغير التابع، وأبعاد القيادة التعليمية المتغير المستقل، ويوضح الجدول رقم 11 النتائج على النحو الآتي.

الجدول رقم 11

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد القيادة التعليمية للتنبؤبالفاعلية المدرسية

المتغير التابع	أبعاد المتغير المستقل	معامل الانحدار غير المعياري B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الفاعلية المدرسية	تحديد رسالة المدرسة	0.03	0.09	0.03	0.36	0.72
	إدارة البرنامج التعليمي	0.21	0.09	0.23	2.35	0.02
	تعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي	0.33	0.08	0.34	4.01	0.00

معامل التحديد R^2 = 0.321، ن= 301، الخطأ المعياري = 0.628

يتضح من الجدول رقم 11 أن اثنين من أصل ثلاثة أبعاد للقيادة التعليمية يمكنها التنبؤ بالفاعلية المدرسية، حيث يتحقق ذلك التنبؤ من خلال بُعدي: "تعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي"، و"إدارة البرنامج التعليمي" على التوالي، ويمتلك بُعد "تعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي" قوة تأثير أكبر في تفسير التباين في مستوى الفاعلية المدرسية 0.34 مقارنة ببُعد "إدارة البرنامج التعليمي" 0.23، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن المناخ المدرسي له تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على الفاعلية المدرسية، وبالتالي فنطاق تأثيره على العوامل المؤثرة في تلك الفاعلية يكون أوسع من تأثير البرامج التعليمية التي تستهدف بشكل مباشرعملية التدريس والتعلم، وقد بينت نتائج الدراسات التربوية اتساع تأثير المناخ المدرسي ليصل لأبعد من عملية التدريس والتعلم، فهو يؤثر أيضًا على العديد من السلوكيات التنظيمية المؤثرة في الفاعلية المدرسية مثل الرضا الوظيفي للمعلمين، فقد أكدت دراسة (Dutta & Sahney, 2016) أن المناخ المدرسي له دور قوي في التوسط بين القيادة التعليمية ورضا المعلمين.

كما يتبين من الجدول رقم 11 أن بعدي "تعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي"، و"إدارة البرنامج التعليمي"يفسران معًا 32% من التباين في مستوى الفاعلية المدرسية، ومن ثم يمكن الإشارة لوجود عوامل أخرى تؤثر على الفاعلية المدرسية، خاصة في ظل النظام المركزي للتعليم المعمول به في سلطنة عمان، ومن الطبيعي مثلًا أن تؤثر السياسات التعليمية والأنظمة والقوانين وأساليب العمل التي تُفرض على المدارس وقياداتها في الفاعلية المدرسية، مثل فرض الخطط الدراسية للمناهج، وأساليب تقويم تعلم الطلبة، وفي هذا الإطار أكدت الأدبيات التربوية كما أورد (Suh, 2015) أن من أهم التحديات التي تواجه القيادة التعليمية هو الفرق بين مقدار السلطة والاستقلالية الممنوحة لمديري المدارس، ومقدار السلطة المحتاجين لها لممارسة أدوارهم كقادة تعلم فاعلين داخل مدارسهم.

نتائج السؤال الرابع: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على أبعاد القيادة التعليمية، والفاعلية المدرسية، مع

استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين؛ لمعرفة أثر متغير الجنس في تقديرات المعلمين، على درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة التعليمية، ومستوى الفاعلية المدرسية، والجدول رقم 12 يبين ذلك.

الجدول رقم 12

نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة طبيعة الفروق في تقديرات المعلمينعلى درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة التعليمية، ومستوى الفاعلية المدرسية وفقًا لمتغير الجنس ن=301

البعد/ المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية	اتجاه دلالة الفروق
تحديد رسالة المدرسة	ذكر	189	2.88	0.78	1.59	0.11	–
	أنثى	112	3.03	0.81			
إدارة البرنامج التعليمي	ذكر	189	2.59	0.82	2.31	0.02	أنثى
	أنثى	112	2.82	0.85			
تعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي	ذكر	189	2.65	0.75	0.83	0.41	–
	أنثى	112	2.73	0.84			
الفاعلية المدرسية	ذكر	189	2.60	0.79	2.07	0.04	أنثى
	أنثى	112	2.79	0.70			

يتضح من الجدول رقم 12 وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في تقديرات المعلمين على بعد إدارة البرامج التعليمي كأحد أبعاد القيادة التعليمية، وذلك وفقًا لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث،بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا في تقديرات المعلمين على بعدي: تحديد رسالة المدرسة، وتعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي، تعزى لمتغير الجنس. كما تُظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في تقديرات المعلمين لمستوى الفاعلية المدرسية، وذلك لصالح الإناث.

وبربط هذه النتائج بنتائج السؤال الأول الذي كشف عن أن بُعد إدارة البرنامج التعليمي يأتي في آخر اهتمامات مديري المدارس مقارنة ببقية أبعاد القيادة التعليمية، يتضح أن مديري المدارس الذكور هم الأقل اهتمامًا بإدارة البرنامج التعليمي مقارنة بالمديرات الإناث، ويمكن أن يُعزى ذلك لامتلاك الإناث للمهارات الفنية والتدريسية بصورة قد تكون أكثر فاعلية من الذكور.

ويؤكد ذلك ما كشفت عنه دراسة (Shaked et al., 2018) التي أظهرت وجود اختلاف رئيس بين المديرين الذكور والإناث يرتبط بمصدر سلطتهم كقادة تعلم، حيث إن المديرات الإناث يعتمدن على سلطة المعرفة والخبرة التعليمية المكتسبة نتيجة ممارساتهن المهنية، ونتيجة ميلهن إلى الحصول على مناصب قيادية في سن متأخرة، في حين يميل المديرون الذكور إلى الاعتماد على قدرة اتخاذ القرار وسلطتهم الرسمية، وتتفق مع ذلك أيضًا نتائج دراسة (Hallinger et al., 2016) التي كشفت عن أن مديرات المدارس الإناث يشاركن في القيادة التعليمية بصورة أفضل من المديرين الذكور، بينما بالعكس من ذلك بينت نتائج دراستي (Sisman, 2016)، و (Zorlu & Arseven, 2016) أنه لاتوجد فروق تُعزى للجنس في تصورات المعلمين نحو ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية.

أما بالنسبة للفروق التي جاءت لصالح المعلمات الإناث في تقدير مستوى الفاعلية المدرسية فيمكن أن تُعزى إلى أن المعلمات والمديرات الإناث أكثر مبادرة في مجال عملهن التربوي، وتوظيف قدراتهن، وبالتالي فمدارس الإناث أكثر فاعلية من مدارس الذكور على الرغم من التدني العام لتلك الفاعلية وفق ما كشفت الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الثاني. وفي هذا الإطار يؤكد تقرير الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (2012) أن النتيجة اللافتة للنظر في النظام التعليمي بسلطنة عمان هي التفوق المستمر للإناث على الذكور في إنجازات التعلم، وأن المعلمات الإناث يملن إلى تقديم مستويات أداء أعلى من المعلمين الذكور.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

1 – تحسين مستوى وعي مديري المدارس بأدوارهم كقادة للتعلم المدرسي من خلال إعداد الأدلة والنشرات التي توضح أهمية وطبيعة دور مدير المدرسة كقائد تعليمي.

2 – ضرورة تعزيز مهارات القيادة التعليمية لدى مديري المدارس، وذلك بتصميم برامج تدريبية لتنمية مهاراتهم وسلوكياتهم في قيادة التعلم بمدارسهم.

3 – تعزيز مناخ إيجابي للتعلم المدرسي ماديًا واجتماعيًا ومهنيًا بما يحقق فعالية تعلم الطلبة.

4 – التركيز على ربط رؤية المدرسة وأهدافها بالتعلم، والعمل على مشاركة رسالة وأهداف التعلم مع جميع العاملين في المدرسة، ومع المستفيدين مثل الطلبة وأولياء الأمور.

5 – وضع أطر واضحة لمفهوم الفاعلية المدرسية بما يتناسب مع أسلوب عمل وصلاحيات المدارس في سلطنة عمان؛ لتعمل تلك الأطر كموجهات لأساليب العمل، وللمساءلة اللازمة لتحقيق الفاعلية المدرسية.

6 – إجراء المزيد من الدراسات حول العوامل المؤثرة في الفاعلية المدرسية، وتحسين نواتج تعلم الطلبة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان.

Instructional Leadership and School Effectiveness in Basic Education Schools in the Sultanate of Oman

Prof. Yasser F. Hendawy
College of Education - Sultan Qaboos University
Sultanate of Oman &
Ain Shams University
A.R.E

Dr. Khalsa S. Al-Harthy
MOE
Sultanate of Oman

Abstract

The study aims to identify the teachers' perspectives about instructional leadership and school effectiveness in basic education schools in the Sultanate of Oman, as well as the extent in which instructional leadership dimensions may predict school effectiveness. The study sample consisted of 301 teachers who responded to two questionnaires that measure (instructional leadership & school effectiveness). Findings revealed that the degree of the principals' practice of educational leadership was "medium" as well as the school effectiveness. Results also revealed that the level of school effectiveness can be predicted through two dimensions of educational leadership: "developing a positive school learning climate", and "managing the teaching program". Based on the results the study provided some recommendations, including: the need to enhance the educational leadership skills of school principals, improve their awareness of their roles as educational leaders within their schools, and set a clear concept of school effectiveness in the Sultanate of Oman.

Keywords: Educational Leadership, School Effectiveness, Basic Education Schools

المراجع

بوش، توني وميدلوود، ديفيد (2010). *قيادة الأشخاص وإدارتهم في التربية*. ترجمة رباب حسني هاشم. الرياض: معهد الإدارة العامة.

الحرملية، ليلى بنت سليمان (2015). *فاعلية المدرسة كوحدة للإنماء المهني للمعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظرهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الرواحية، بدرية بنت عبد الله (2014). *تصور مقترح لتفعيل الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الحكومية في سلطنة عُمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الشبيبي، فخرية بنت أحمد (2012). *أسباب مقاومة برامج التطوير التربوي لدى المديرين ومساعديهم بمدارس التعليم الأساسي (5 –10)* بسلطنة عُمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (2006). *قرار وزاري رقم (19/ 2006) بدمج المشروع التكاملي للإنماء المهني ومشروع المعلم الأول مشرفاً مقيماً ومشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره في مشروع واحد بمسمى نظام تطوير الأداء المدرسي*. سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (2007). *قرار وزاري رقم (294/2007) بشأن اعتماد مشروع تطوير مهارات الإدارة والإشراف في الإدارة المدرسية*. سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (2015). *دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها*. سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (2016). *دليل المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين*. سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (2017). *المؤشرات التربوية*. سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم (2017ب). *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية للعام الدراسي 2016/ 2017*. سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (2017). تقييم *النظام التعليمي لسلطنة عُمان: الصفوف 1–12*. سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (2012). *التعليم في سلطنة عُمان المضي قدمًا في تحقيق الجودة (دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي)*. مسقط: مطبعة عُمان ومكتبتها المحدودة.

اليعربية، زيانة بنت حمود (2017). *واقع تفعيل ممارسات العمل الإشرافي المشترك بين المشرف التربوي والإدارة المدرسية بسلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

Al-Harmali, L., S. (2015). *School effectiveness as a unit for the professional development of teachers in basic education schools in the Sultanate of Oman from their point of view* (in Arabic). [Unpublished Master Thesis] Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

Al-Harthi, A. & Al-Mahdy, Y.F.H. (2017). Distributed Leadership and School Effectiveness in Egypt & Oman: An Exploratory Study. *International Journal of Educational Management, 31*(6),801-813.

Y.F.H. & Al-Kiyumi, A. R. (2015). Teachers' perceptions of principals' instructional leadership in Omani schools. *American Journal of Educational Research, 3*(12), 1504-1510.

Al-Mahdy, Y.F.H., Emam, M. & Hallinger, P. (2018). Assessing the contribution of principal instructional leadership and collective teacher efficacy to teacher commitment in Oman. *Teaching and Teacher Education, 69*, 191-201.

Al-Rawahi, B. A. (2014). *A proposed conception to activate leadership practices in support of professional learning societies in public education schools in the Sultanate of Oman,* (in Arabic). [Unpublished Master Thesis], Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

AL-Shabibi, F. A. (2012). *Reasons for resistance to educational development programs among principals and their assistants in basic education*

schools (5-10) in the Sultanate of Oman (in Arabic). [Unpublished Master Thesis] Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

Al-Yaroubi, Z., H. (2017). *The reality of activating the joint supervisory work practices between the educational supervisor and the school administration in the Sultanate of Oman* (in Arabic). [Unpublished Master Thesis], Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

Bush, T. & Midlood, D. (2010). *Leading and managing people in education (Rabab Hosni,* Trans.) (in Arabic). Riyadh: Institute of Public Administration.

Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement.* Alexandria, Virginia USA, Association for Supervision and Curriculum Development.

De Bevoise, W. (1984). Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader. *Educational Leadership, 41*(5), 14.

Duke, D. L. (1982). Leadership Functions and Instructional Effectiveness. *NASSP Bulletin, 66*(456), 1-12.

Dutta, V., & Sahney, S. (2016). School leadership and its impact on student achievement: The mediating role of school climate and teacher job satisfaction. *International Journal of Educational Management, 30*(6), 941-958.

Edmonds, R. R. (1982). *Programs of School Improvement: An Overview.* Washington: National Inst. of Education.

Forsyth, B., Adams, M., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it.* New York: Teachers College Press.

Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P., & Wang, W. C. (2017). Validating a Spanish Version of the PIMRS: Application in National and Cross-National Research on Instructional Leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(3), 419-444.

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., Dongyu, L., & Wang, W. (2016). Gender Differences in Instructional Leadership: A Meta-Analytic Review of Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale. *Educational Administration Quarterly, 52*(4), 567-601.

Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). *Assessing instructional leadership with thePrincipal Instructional Management Rating Scale*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Hansen, B., & Larusdottir, S. H. (2015). Instructional Leadership in Compulsory Schools in Iceland and the Role of School Principals. *Scandinavian Journal of Educational Research, 59*(5), 583-603.

Hoy, W. K. (2009). *School Effectiveness Index*. http://www.waynekhoy.com/school_effectiveness_index.html

Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness in schools. *Educational Administration Quarterly, 21*(2), 117-134.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management, 28*(1), 27-42.

Liu, S., (2006). *School Effectiveness Research in China*. Unpublished Doctoral Dissertation. Louisiana State University.

Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Learning-Centered Leadership and Teacher Learning in China: Does Trust Matter? *Journal Of Educational Administration, 54*(6), 661-682.

Manaseh, A. M. (2016). Instructional Leadership: The Role of Heads of Schools in Managing the Instructional Programme. *International Journal of Educational Leadership and Management, 4*(1), 30-47.

Ministry of Education (2006). *Ministrial Resolution No. (19/2006) to merge the integrated project for professional development, the project of the senior teacher as a resident supervisor, and the project of evaluating and developing school performance into one project called the School Performance Development System* (in Arabic). Ministry of Education, Sultanate of Oman.

Ministry of Education (2007). *Ministrial Resolution No. 294/2007 approving a*

project to develop management and supervision skills in school administration (in Arabic). Ministry of Education, Sultanate of Oman.

Ministry of Education (2015). *School jobs and approved workloads' guide*, (in Arabic). Ministry of Education, Sultanate of Oman.

Ministry of Education (2016). *Guide for the Specialized Center for Professional Training for Teachers* (in Arabic). Ministry of Education, Sultanate of Oman.

Ministry of Education (2017a). *Educational Indicators: School Year 2016 / 2017* (in Arabic). Ministry of Education, Sultanate of Oman.

Ministry of Education (2017b). *Educational statistics annual book for the academic year 2016/2017*, (in Arabic). Ministry of Education, Sultanate of Oman.

Ministry of Education and Federation of New Zealand Educational Organizations (2017). *Assessment of the educational system of the Sultanate of Oman: Grades 1-12* (in Arabic). Ministry of Education, Sultanate of Oman.

Ministry of Education and the World Bank (2012). *Education in the Sultanate of Oman, the way forward in achieving quality* (in Arabic). Oman Printing House and Bookstore Ltd.

Mott, P. (1972). *The Characteristics of Effective Organizations*. NY, New York: Harper and Row.

Rosmaniar, W. & Marzuki, S. H. (2016). Headmaster Instructional Leadership and Organizational Learning on the Quality of Madrasah and the Quality of Graduates the State Madrasah Aliyah at Jakarta Capital Region. *Higher Education Studies, 6*(1), 159-168.

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.

Sisman, M. (2016). Factors Related to Instructional Leadership Perception and Effect of Instructional Leadership on Organizational Variables: A Meta-Analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice, 16*(5), 1761-1787.

Xu, B., & Liu, D. (2016). Good Instructional Leadership: Principals' Actions to Increase Composite ACT School Scores. *International Education Studies, 9*(8), 120-126.

Zorlu, H., & Arseven, A. (2016). Instructional Leadership Behaviors of School Administrators on the Implementation of Secondary School Curricula. *International Journal of Higher Education, 5*(1), 276-291.