International Journal for Research in Education

Volume 45
Issue 3 *Vol.(45), issue(3), October 2021*

Article 5

2021

Modeling the Influence of Principal's Leadership on Teachers' Professional Learning in Governmental Schools in the Sultanate of Oman

Khalsa Al-Harthi
Ministry of Education, Oman, khalsa-alharthy@moe.om

Yasser F. Hendawy Al-Mahdy
Sultan Qaboos University, Oman, yfathy@squ.edu.om

Ehab Omara
Sultan Qaboos University, Oman, ehab@squ.edu.om

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

Part of the Educational Administration and Supervision Commons, and the Educational Leadership Commons

Recommended Citation

Al-Harthi, Khalsa; Al-Mahdy, Yasser F. Hendawy; and Omara, Ehab (2021) "Modeling the Influence of Principal's Leadership on Teachers' Professional Learning in Governmental Schools in the Sultanate of Oman," *International Journal for Research in Education*: Vol. 45 : Iss. 3 , Article 5.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol45/iss3/5

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact j.education@uaeu.ac.ae.

UAEU كلية التربية College of Education
جامعة الإمارات العربية المتحدة United Arab Emirates University
IJRE

المجلة الدولية للأبحاث التربوية
International Journal for Research in Education

المجلد (45) العدد (3) أكتوبر 2021 - Vol. (45), issue (3) October 2021

Manuscript No. : 1650

Modeling the Influence of Principal's Leadership on Teachers' Professional Learning in Governmental Schools in the Sultanate of Oman

نمذجة تأثير قيادة المدير في التعلم المهني للمعلمين بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان

Date Received تاريخ الاستلام	June 2020	Date Accepted تاريخ القبول	Aug. 2020	Date Published تاريخ النشر	Oct. 2021

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.45.3.21-pp131-157

Dr. Khalsa Salim Hamed AL-Harthi
Ministry of Education,
Sultanate of Oman
Khalsa-alharthy@moe.om

د. خالصة بنت سالم بن حمد الحارثية
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

Dr. Yasser F. Hendawy Al-Mahdy
Sultan Qaboos University,
Sultanate of Oman
yfathy@squ.edu.om

د. ياسر فتحي الهنداوي المهدي*
جامعة السلطان قابوس
سلطنة عمان

Dr. Ehab M. Naguib Omara
Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman
Ain Shams University, Egypt

د. إيهاب محمد نجيب عمارة
جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان
جامعة عين شمس - مصر

* الباحث المراسل

حقوق النشر محفوظة للمجلة الدولية للأبحاث التربوية
ISSN : 2519-6146 (Print) - ISSN : 2519-6154 (Online)

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (45) العدد (3) أكتوبر 2021

Modeling the Influence of Principal's Leadership on Teachers' Professional Learning in Governmental Schools in the Sultanate of Oman

Abstract

The study aimed to identify the degree of principals' learning-centered leadership (PLCL) and teachers' professional learning (TPL) in governmental schools in Oman, then to modeling the effects of (PLCL) on (TPL) in governmental schools in Oman, through identify the level of this influence and compare the effects of the different dimensions of (PLCL) on (TPL). The study employed the quantitative approach using the structural equation modeling to analyze the data collected from a convenient sample of teachers (n=574) from government schools in the Sultanate of Oman. The study found that the practices of (PLCL) were at the high level for all its dimensions; while the "modeling" dimension came as the most practiced dimension, the "managing of learning program" dimension was the least. For the teacher's professional learning also showed at high level for all dimensions (reflection, experimentation, collaboration and reach out to the knowledge base); while the experimentation dimension was the highest, reach out to the knowledge base was the least one. On the other hand, the study found a positive influence of the principal leadership on teacher professional learning; The source of that influence was from the two dimensions: "managing the learning program" and "building a learning vision". The study presents a set of recommendations, such as recommending the implementation of structured programs to develop the skills of the school principal in support of teachers' professional learning.

Keywords: Learning-centered leadership, teacher professional learning, structural equation modeling, The Sultanate of Oman

نمذجة تأثير قيادة المدير في التعلم المهني للمعلمين بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان

مستخلص البحث

هدفت الدراسة للتعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان لنمط القيادة المتمركزة حول التعلم، وكذلك درجة التعلم المهني للمعلمين في هذه المدارس، ومن ثم البحث في تأثير قيادة المدير في التعلم المهني للمعلمين، من خلال تحديد مستوى هذا التأثير ومصدره، في إطار مقارنة أثر أبعاد قيادة المدير في تعلم المعلمين، وقد اعتمدت الدراسة على مدخل البحوث الكمية باستخدام أسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية لتحليل البيانات المجمعة من عينة من المعلمين والمعلمات (ن=574) في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، وقد توصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون بدرجة كبيرة أبعاد القيادة المتمركزة حول التعلم (بناء رؤية التعلم، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم، والنمذجة)، حيث جاء بُعد "النمذجة" كأكثر الأبعاد ممارسة، في حين كان بُعد "إدارة برنامج التعلم" أقلها من حيث الممارسة، كما أظهرت النتائج توافر درجة كبيرة من ممارسات التعلم المهني للمعلمين في إطار أبعاده الأربعة (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة)، وجاء في مقدمتها بُعد "التجريب"، وأقلها بعد "استقصاء المعرفة"، ومن جانب آخر كشفت الدراسة عن وجود تأثير إيجابي لقيادة مدير المدرسة في تعلم المعلمين المهني، وكان مصدر هذا التأثير هو بُعدي "إدارة برنامج التعلم"، و"بناء رؤية التعلم". خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات، أبرزها: طرح برامج منظمة لتنمية مهارات مدير المدرسة في تعزيز أبعاد القيادة المتمركزة حول التعلم الموجهة لتعزيز تعلم المعلمين المهني.

الكلمات المفتاحية: القيادة المتمركزة حول التعلم، التعلم المهني للمعلم، نمذجة المعادلة البنائية، سلطنة عمان.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (45) العدد (3) أكتوبر 2021

مقدّمة

تركز المجتمعات الحديثة على التعليم باعتباره أداة أساسية لتعزيز التنمية المستدامة والشاملة، ودعم اقتصاد المعرفة؛ عليه أصبح تطوير العملية التعليمية التعلمية وتجويدها، يمثل أولوية للقائمين على التعليم المدرسي على المستوى العالمي، ويُعد مدير المدرسة محورًا فاعلًا للتأثير في عمليتي التعليم والتعلم، لقربه من الممارسات الواقعية التي تتم في الغرف الصفية، وفي هذا الشأن أثبتت نتائج الدراسات التربوية أن لقيادة المدير دورًا فاعلًا في التأثير على تعلم الطلبة (Murphy et al., 2006).

وفي إطار تأكيد مسؤولية مدير المدرسة في تحسين وتوجيه عملية التعلم، ظهر نمط القيادة التدريسية/ التعليمية Instructional Leadership، أو ما يُطلق عليه القيادة للتعلم leadership for learning، أو القيادة المتمركزة حول التعلم Learning-Centered Leadership، وجميعها تفترض كما يشير هالينجر وآخرون (Hallinger et al., 2017b) أن التعلم يجب أن يكون محور قيادة واهتمام المدير، ويُعرف دي بيفويس (De Bevoise, 1894) هذا النمط من القيادة بأنها "السلوكيات التي يمارسها الإداريون بأنفسهم، أو يوجهون الآخرين بممارستها لزيادة نجاح الطلبة" (p.15) ، كما يُعرفها هالينجر ومورفي (Hallinger & Murphy, 2013) بأنها "عملية تأثير يحدد من خلالها القادة اتجاه المدارس نحو التعلم، ويحفزون الموظفين، وينسقون استراتيجيات المدرسة والصفوف الدراسية؛ لتحسين التعليم والتعلم" (p.7).

كما عرفها كثير من الباحثين بوصف الأبعاد أو السلوكيات المحققة لها، فمثلًا حدد هالينجر ومورفي (Hallinger & Murphy, 1985) ثلاثة أبعاد لقيادة التعلم، وهي: تحديد رسالة التعلم Defining the mission، وإدارة برنامج التعلم Managing the instructional program، وتعزيز مناخ التعلم المدرسي Promotes school climate، في حين نظر لها سميث وأندروز (Smith & Andrews, 1989) من خلال أربعة أبعاد، وهي: توفير الموارد Resource Provider، وذلك عبر ضمان توفر الموارد والتسهيلات المطلوبة لتحقيق الأهداف التعليمية، ومورد تعليمي Instructional Resource من خلال مشاركة المدير الفاعلة في تعزيز ودعم استراتيجيات التدريس، وإتاحة التجارب والفرص المناسبة لتبني أفضل الممارسات التدريسية، وكذلك أداة تواصل Communicator بإيجاد رؤية واضحة ومشتركة داخل المدرسة، وبناء عمليات تواصل فاعلة بين المعلمين تسهم في تحقيق تلك الرؤية، وحضور ملحوظ Visible Presence بوجود تفاعل إيجابي بناء (مباشر وغير مباشر) مع المعلمين والطلبة داخل الغرف الصفية وخارجها.

في حين طور ليو وآخرون (Liu et al., 2016a) الأبعاد الثلاثة لهالينجر ومورفي (Hallinger & Murphy, 1985) من خلال إضافة بُعد رابع، هو "النمذجة"؛ وذلك بغرض تحقيق التكامل بين قيادة التعلم والقيادة التحويلية في المدارس، وعليه تضمنت القيادة المتمركزة حول التعلم عند ليو وآخرين أربعة أبعاد، هي: بناء رؤية التعلم Builds a Learning Vision، وإدارة برنامج التعلم Manages the Learning Program، ودعم التعلم Provides Learning Support، والنمذجة Modeling، ويمكن ممارسة تلك الأبعاد -في ظل الاعتراف بأن العوامل ذات الصلة بالمعلمين والتدريس، هي الأكثر تأثيرًا في تعلم الطلبة، من بين المتغيرات التي تكون عرضة للتأثير المباشر (OECD, 2005) - على النحو الآتي:

أ. بناء رؤية التعلم Builds a Learning Vision

من المهم أن يكون لمدير المدرسة رؤية واضحة لبرامج وأنشطة التعلم والتعليم داخل المدرسة، إذ يتميز المدير الفاعل مقارنة بغير الفاعل بامتلاك رؤية واضحة للتعلم في مدرسته، وبالعمل على مشاركة تلك الرؤية مع أصحاب المصلحة من المعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور (Rutherford, 1985). توجه الرؤية والأهداف الواضحة المعلمين وبقية العاملين في المدرسة نحو التركيز المشترك على التعلم، وبالتالي فهي تؤثر إيجابًا في سلوكيات المعلمين داخل الغرف الصفية، وتسهم في توفير العلاقات البناءة، وتعزيز الدعم العاطفي بينهم (Stronge et al., 2008)، وفي إطار أهمية بناء رؤية التعلم أظهرت نتائج دراسة المهدي وآخرين (Al-Mahdy et al., 2018) التي تمت في السياق العماني أن قيادة التعلم لها تأثير مباشر في التزام المعلمين، وفاعليتهم الجماعية، ويأتي ذلك التأثير بالدرجة الأولى من خلال بُعد "تحديد رسالة المدرسة ومشاركتها"، مقارنة ببعدي "تطوير مناخ التعلم"، و"إدارة برنامج التعليم".

ب. دعم التعلم Provides Learning Support

يعتبر قادة التعلم أن تعزيز وتطوير مهارات المعلمين التدريسية الجزء الأهم من عملهم لتحسين تعلم الطلبة، ومن المهم لمديري المدارس استغلال وجودهم في موقع القيادة لتوفير وحشد الموارد اللازمة لتلبية أهداف التعلم داخل المدرسة، وتلبية الاحتياجات المهنية الفردية والجماعية للمعلمين، عبر إيجاد نظام قوي لتطوير خبرات المعلمين، ودعم مجتمعات الممارسة المهنية، وبناء ثقافة التعاون، وإيجاد آليات واضحة ومتنوعة للتواصل، وتشجيع الحوار المهني بينهم، وتعزيز التفكير النقدي في الممارسات، وكذلك إيجاد بيئة وثقافة مدرسية ذات توقعات عالية الأداء، بالإضافة إلى الاعتراف والاحتفاء بالإنجازات التعليمية للمعلمين والطلبة (Blase & Blase, 1999; Murphy et al., 2006).

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (45) العدد (3) أكتوبر 2021

ج. إدارة برنامج التعلم Manages the Learning Program

يمتلك قادة التعلم الإيجابيين تركيزًا فاعلًا تجاه أساليب واستراتيجيات التعليم والتعلم، لذا فهم حريصون على امتلاك معرفة جيدة بالبرامج التعليمية في المدرسة، وكيفية توجيهها نحو تحقيق نتائج التعلم المطلوبة، ويقضون وقتًا كافيًا في مشاركة المعلمين في تصميم وتنفيذ البرنامج التدريسي داخل الغرف الصفية، وتحسين المواد التعليمية اللازمة للتعليم، ومتابعة تنفيذ المناهج الدراسية، والتأكد من تحقيق أهدافها، ويعمل قادة التعلم على ذلك عبر توظيف مجموعة متنوعة من استراتيجيات الإشراف على عمليتي التعليم والتعلم، منها: الملاحظات الصفية، ومتابعة تقدم الطلبة في التعلم (Murphy et al., 2006).

د. النمذجة Modeling

تعمل القيادة المتمركزة حول التعلم باعتبارها نماذج سلوكية للمعلمين؛ لتعزيز التعلم، إذ إن القيادة هي ترقية أخلاقية، تسعى لإيجاد مناخ عمل محفز وإيجابي، قائم على الوعي الكبير برؤية ورسالة التعلم داخل المدرسة، وبقيمة عمل المعلمين، مع إثارة رغبتهم للتحسين المستمر في التدريس، وتلبية احتياجات التعلم المتنوعة، وإقناعهم بأهمية تجاوز المصلحة الشخصية أمام مصلحة تعلم الطلبة، والاستعداد لتحمل المخاطر، ويمكن أن يتم ذلك من خلال العديد من الممارسات القيادية، منها: تمثل القادة للأدوار والمعايير السلوكية والأخلاقية والمهنية العالية، التي تزيد من ثقة، واحترام، وإعجاب، واقتداء المعلمين بهم، مع إيجاد إحساس ومسؤولية مشتركة نحو الهدف، وكذلك التصرف بطريقة تعمل على تحفيز وإلهام المعلمين على الابتكار، وإثارة الحماس والتحدي لديهم (Bass & Riggio, 2006).

وبناء على الجهود المنوطة بالقيادة المتمركزة حول التعلم لتعزيز عمليتي التعليم والتعلم، أصبح من المهم أن تتمحور قيادة المدير على الاهتمام بتعلم المعلمين المهني " Teacher Professional Learning" كمدخل فاعل لتطوير الممارسات التدريسية، وذلك من منطلق أن حاجة المعلم للتعلم لا تقل أهمية عن حاجة الطالب (Robinson et al., 2008)، فتعلم المعلمين يُعد مؤشرًا إيجابيًا قويًا على ممارسات التدريس داخل الفصول الدراسية (Thoonen et al., 2011).

وبصورة أساسية، يرتبط مفهوم التعلم المهني بمصطلح التعلم أثناء العمل، والتعلم عن طريق العمل، أو التعلم بالممارسة (Dotlich & Noel, 1999)، ويُعرف بأنه عملية تطويرية، اختيارية، يشارك فيها الأفراد برغبتهم الخاصة؛ لحل مشكلة واقعية أو إحداث تحسين في مكان العمل (Dean, 1998)، وبصورة تفصيلية يُنظر لتعلم المعلمين المهني، بأنه: الخبرات المضمنة في سياق العمل اليومي والروتيني للمعلمين، من خلال اللقاءات والاجتماعات، ومناقشة الخصوصيات

المرتبطة بالتدريس، وبأعمال الطلبة، والتخطيط للدروس، وكذلك ملاحظة المواقف الصفية التي ينفذها الأقران (Camburn & Han, 2017)، وغيرها من البرامج والأنشطة، التي تؤدي بالمعلمين إلى الانفتاح على الممارسات والأفكار الجديدة، وتتم تلك الأنشطة في بيئات رسمية أو غير رسمية، وبشكل فردي أو جماعي (Hallinger et al., 2017a).

ومن أمثلة البيئات الرسمية لتعلم المعلمين المهني هي برامج الإنماء المهني، في حين يتمحور التعلم غير الرسمي (وهو ما تتبناه الدراسة) في "التأمل" الواعي للخبرات، والمواقف التعليمية التي تتم أثناء العمل، لتكوين واكتساب معنى جديد لها، وكذلك "التجريب" المستمر للأفكار الجديدة في التدريس، وأيضًا "التعاون" والتفاعل بين المعلمين، لتحسين الممارسات التدريسية، بالإضافة إلى "استقصاء المعرفة" من مصادرها البشرية، مثل الطلبة، والزملاء، والمديرين، والمشرفين، وأولياء الأمور، ومصادرها المادية، ومنها: المواقع الإلكترونية، والكتب، والمجلات التربوية (Durksen et al., 2017; Kwakman, 2003; Liu et al., 2016a&b).

لقد اكتسب تعلم المعلمين المهني أهمية كبيرة، كمسار يعمل من خلاله قادة المدارس على دعم وتعزيز تعلم الطلبة (Hallinger et al., 2017a)، ويشير هاريس وجونس (Harris & Jones, 2017) أن تحقيق التأثير المطلوب لتعلم المعلمين في ممارساتهم التدريسية، يتطلب تصميم، ودعم ذلك التعلم ممن يشغلون مناصب القيادة الرسمية في المدارس، وتؤكد الأدبيات التربوية أن الدعم الإداري في بيئة العمل يُعد أحد العوامل المحورية المؤثرة في تعلم المعلمين (Kwakman, 2003)، وقد أثبتت نتائج الدراسات التربوية أن قيادة المدير تلعب دورًا محوريًا في التعلم المهني، الموجه لضمان التحسين والتطوير المستمر داخل الغرف الصفية (Attard Tonna & Shanks, 2017; Li et al., 2016; Liu et al.; 2016a&b; Piyaman et al., 2017).

لقد قدمت الأدبيات التربوية والدراسات السابقة مجموعة من الممارسات التي يمكن أن تؤثر بها قيادة المدير في تعلم المعلمين، حيث يرى دينهام (Dinham, 2007) أن مديري المدارس يمكنهم تعزيز تعلم المعلمين من خلال (1) تشجيع ودعم وتطوير أنشطة تعلم المعلمين، وتوفير وسائل مختلفة لتعلم المعلمين داخل المدرسة وخارجها، وأيضًا من خلال (2) الاعتراف بالمعلمين كقادة، وتشجيعهم على تحمل مسؤولية تعلمهم.

كما كشفت دراسة كينج (King, 2011) التي أجريت على المديرين والمعلمين الأوائل والمعلمين في إيرلندا، أنه يمكن للقيادة المدرسية استدامة تعلم المعلمين المهني من خلال ثلاث ممارسات أساسية، هي: (1) الدعم المنظمي: وذلك من خلال المواءمة بين قيم المعلمين ومديري المدارس؛ لتوفير دعم قوي لبناء القدرة المنظمية للتغيير، وكذلك تمكين المعلمين من إيجاد ثقافات التعلم التعاوني بينهم، (2) وتصميم مبادرات واضحة وعملية ومنظمة للتعلم المهني داخل المدرسة، (3) ودعم مسؤولية المعلم كعامل للتغيير(teacher agency).

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (45) العدد (3) أكتوبر 2021

وأظهرت دراسة تران وآخرين (Tran et al., 2018) أن ممارسات القيادة المؤثرة في تعلم المعلمين تتمثل في (1) تعزيز الغرض الأخلاقي للتعلم المهني، (2) وتقديم الدعم المناسب لذلك التعلم، (3) وتأكيد التعاون بين المعلمين، (4) وتطوير استراتيجيات التحفيز الهادفة، بينما بينت دراسة هايان وآخرين (Haiyan et al., 2017) أنه يمكن أن يركز قادة المدارس على ثلاث استراتيجيات لبناء ودعم ثقافة التعلم لدى المعلمين، وهي (1) إعادة تصميم السياسات والنظم المدرسية لتعزيز تعلم المعلمين، (2) وتقدير التعلم كجزء من الحياة المهنية، (3) وإيجاد مناخ مفتوح يفضي إلى علاقات الثقة بين المعلمين.

وإيمانًا من وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بأهمية ممارسة مديري المدارس لأدوارهم كقادة للتعلم، فقد تم استحداث العديد من المشاريع التربوية الهادفة؛ لتحسين مهارات مديري المدارس كقيادات متمركزة حول التعلم، علاوة على تقديم الدعم الإداري والمادي والفني اللازم لهم لممارسة تلك الأدوار. وأبرز تلك المشاريع هو استحداث نظام تطوير الأداء المدرسي، الذي تعمل من خلاله فرق التطوير والتحسين في المدارس (برئاسة مديري المدارس) على تجويد عمليتي التعليم والتعلم ذاتيًا، وفق معايير وأدوات تقييمية محددة، مع اعتماد المدرسة كوحدة إنماء مهني ذاتي (وزارة التربية والتعليم، 2006).

وأيضًا تأكيد مسؤولية المدير كقائد تعلم من خلال بطاقة الوصف الوظيفي الخاصة به، فهو وفق تلك البطاقة مسؤول عن إدارة العملية التعليمية التعلمية في المدرسة، وتسهيل متطلباتها التعليمية والتنفيذية والتقويمية والتطويرية، ومتابعتها، ومن مهامه الوظيفية الفنية في هذا الإطار: إعداد خطة المدرسة، بمشاركة العاملين والمستفيدين من خدمات المدرسة، والمشاركة في تنفيذ الزيارات الإشرافية للمعلمين، وتزويد المشرف التربوي بنقاط القوة وجوانب التطوير المقترحة لتحسين أداء المعلمين، والمشاركة في التخطيط لبرامج الإنماء المهني، والإشراف على تنفيذها، ومتابعة أثرها على المعلمين (وزارة التربية والتعليم، 2015).

ويدعم مدير المدرسة في تركيزه على تعلم المعلمين مجموعة المسؤوليات الوظيفية التي جاءت بها بطاقة الوصف الوظيفي للمعلم، والتي تدفعه للتعلم المهني، ومنها :"تطوير معارفة المهنية، وتعزيز خبراته العملية"، و"العمل على التطوير المستمر لمستويات تعلم الطلبة، ورفع مستوى التحصيل"، و"مشاركة زملائه في وضع وتنفيذ برامج الإنماء المهني"، و"التعاون مع إدارة المدرسة والمعلمين فيها؛ لتطوير العملية التعليمية التعلمية"، و"العمل على التجديد والتطوير، وتقديم المقترحات لتطوير الممارسات التدريسية" (وزارة التربية والتعليم، 2015، ص. 20-21).

لقد حقق النظام التعليمي في سلطنة عمان الكثير من الجهود والإنجازات لتطوير التعليم، وقد أحدثت تلك الجهود منذ عام 1970م حتى الوقت الحاضر فارقًا كبيرًا في جودة عمليتي التعلم

والتعليم، غير أن التركيز على تجويد عمليتي التعليم والتعلم لازال يمثل أولوية للتطوير وفق الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 (مجلس التعليم، 2018)، فتقييمات تعلم الطلبة التي تتم على المستويين الوطني والدولي تكشف عن وجود تدن واضح في نتائج تعلم الطلبة (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، 2017)، ويُجمع خبراء التعليم في السلطنة أن التركيز على المعلمين يُعد أحد الأهداف الرئيسة لتجويد التعليم، وذلك عبر عدة طرق، منها التوسع في برامج التطوير المهني أثناء الخدمة (Silvennoinen & Griffiths, 2018).

ويُعد تعلم المعلمين - كما أكدت الأدبيات التربوية - مدخلًا فاعلًا وعمليًا لتطوير ممارساتهم المهنية، وتحسين تعلم الطلبة، إلا أن واقع ممارسة المعلمين للتعلم المهني، وكذلك دور مديري المدارس تجاه ذلك التعلم، لم يحظ بالدراسة الموجهة في السياق العماني، وبالرغم من اهتمام دراسة الحارثية (2021) بالبحث في الأثر الوسيط للقوة التطويرية للمعلم في العلاقة بين قيادة المدير والتعلم المهني للمعلمين في مدارس السلطنة، غير أنها لم تركز على الكشف عن واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة المتمركزة حول التعلم، وواقع التعلم المهني للمعلمين، ومن ثم تأتي الدراسة الحالية كإضافة علمية في السياق العماني، خاصة مع وجود العديد من الإشكاليات ذات العلاقة التي كشفت عنها الدراسات السابقة، ومن تلك الإشكاليات الآتي:

1. وجود قصور لدى المعلمين في المراجعة الدورية لأدائهم، وفي وضع إجراءات تصحيحية مناسبة لذلك الأداء (العويسي، 2010).
2. تدني استخدام المعلمين لأساليب التفكير في حل المشكلات التدريسية (العويسي، 2010)، ووجود ضعف في مهارات التفكير الناقد لديهم، كمهارات التحليل، والاستقراء، والاستنتاج، والاستدلال، والتقييم (النبهاني، 2016).
3. تخوف المعلمين من استحداث طرق إبداعية في التدريس (الشعيلي، 2010).
4. تدني استفادة المعلمين من أفكار وتجارب الآخرين (العويسي، 2010)، وقصور في تدريب الزملاء داخل المدارس (الراسبي، 2011).
5. نقص توفر المصادر والمراجع المهنية الفاعلة للمعلمين، وقلة توفر التسهيلات اللازمة لوصول المعلمين للخبراء التربويين (الراسبي، 2011).
6. ضعف استفادة المعلمين المهنية من المنتديات، والمواقع التعليمية، ومواقع الدردشة مع الزملاء (الربعاني، 2010).

وفي إطار ما سبق، تهدف الدراسة إلى استقصاء تصورات المعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عمان حول درجة ممارسة مديري مدارسهم للقيادة المتمركزة حول التعلم، وكذلك بيان درجة ممارستهم كمعلمين للتعلم المهني، كما تسعى الدراسة إلى نمذجة تأثير قيادة المدير في التعلم

المهني للمعلمين، وتحديد مستوى هذا التأثير ومصدره، من خلال مقارنة تأثير أبعاد القيادة المتمركزة حول التعلم (بناء رؤية التعلم، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم، والنمذجة) في تعلم المعلمين المهني في سلطنة عمان.

للدراسة الحالية أهمية نظرية وتطبيقية؛ فمن فالناحية النظرية تسهم الدراسة في سد النقص في الأدب التربوي والدراسات العربية التي تتناول موضوع قيادة مدير المدرسة المتمركزة حول التعلم، والتعلم المهني للمعلمين، بالإضافة إلى تقديم تعريب وتقنين لأداتين دوليتين لقياس ممارسات مديري المدارس المتمركزة حول التعلم، وممارسة المعلمين للتعلم المهني، حيث يمكن الاستفادة من الأداتين في البحوث العلمية، أو في تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، كقيادات متمركزة حول التعلم، وكذلك في تقييم فاعلية ممارسة المعلمين للتعلم المهني.

ومن الناحية التطبيقية توفر الدراسة الميدانية نتائج يؤمل أن تساعد القيادات في وزارة التربية والتعليم، وفي المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات بسلطنة عمان في تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة المتمركزة حول التعلم، ودرجة ممارسة المعلمين للتعلم المهني، وتحديد طبيعة الدعم المقدم من مديري المدارس لتعلم المعلمين، ومن ثم تتيح الدراسة فرصة لتلك القيادات للمبادرة في تطوير سياسات وبرامج تربوية، تدعم ممارسات مديري المدارس في تعزيز وتطوير التعلم المهني للمعلمين بما يرتقي بمستوى تعلم الطلبة في السلطنة.

بشكل تفصيلي تتبنى الدراسة تعريف القيادة المتمركزة حول التعلم، والتعلم المهني للمعلمين كالتالي:

أ. قيادة المدير المتمركزة حول التعلم Principal's Learning-Centered Leadership:

يعرف ليو وآخرون (Liu et al., 2016b, p.664) قيادة مدير المدرسة المتمركزة حول التعلم في إطار اهتمامها بتعلم المعلمين المهني بأنها "عملية مشاركة قادة المدارس في جهود متعمدة؛ لتوجيه ودعم تعلم المعلمين بهدف زيادة معرفتهم المهنية، وبالتالي تعزيز تعلم الطلبة وفاعلية المدرسة". أما إجرائيًا في الدراسة الحالية تم التعامل مع القيادة المتمركزة حول التعلم بأنها سلوكيات مدير المدرسة التي تُركز على تعزيز تعلم المعلمين المهني أثناء العمل، وتتمحور تلك السلوكيات في أربعة أبعاد تعكس ممارسات المدير هي: بناء رؤية التعلم، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم، ونمذجة سلوكه كقائد تعليمي.

ب. التعلم المهني للمعلمين Teacher's Professional Learning:

يُنظر للتعلم المهني بأنه عملية تطويرية اختيارية يشارك فيها الأفراد (المعلمون) بناء على رغبتهم الخاصة؛ بهدف حل مشكلة واقعية في مكان العمل، أو تطوير العمل (Dean, 1998)، ويرى

هالينجر وآخرون (Hallinger et al., 2017a) أن تعلم المعلمين مرتبط بالأنشطة والبرامج التي تؤدي إلى الانفتاح على الأفكار والممارسات الجديدة، وتتم تلك الأنشطة في بيئات رسمية أو غير رسمية، وبشكل فردي أو جماعي. مع وجود اعتراف بأن تعلم المعلمين قائم على وجود دوافع ذاتيه لديهم لذلك التعلم، ومراعاة الخصوصية الفردية للاحتياجات التطويرية للمعلمين (Trust et al., 2016). وتُعرف الدراسة الحالية التعلم المهني للمعلمين بأنه عمل المعلمين بصورة مستمرة على تطوير خبراتهم المهنية ذاتيًا، بالاستفادة من المواقف والممارسات اليومية أثناء العمل (الفردية، والجماعية)، وتتحدد تلك الممارسات في أربعة أبعاد، هي: التأمل في الممارسات، وتجريب الأفكار الجديدة، والتعاون مع الزملاء، واستقصاء المعرفة من مصادرها المتنوعة (البشرية، والمادية).

وتأسيساً على ما سبق، فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة المدير للقيادة المتمركزة حول التعلم في المدارس الحكومية بسلطنة عمان؟
2. ما درجة التعلم المهني للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عمان؟
3. هل تُؤثر قيادة المدير في التعلم المهني للمعلمين بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان؟
4. كيف تُؤثر أبعاد قيادة المدير في التعلم المهني للمعلمين بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان؟

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تتناول الدراسة قيادة مدير المدرسة المتمركزة حول التعلم، وكذلك التعلم المهني للمعلمين طبقًا لنموذج ليو وآخرين (Liu, et al., 2016b) الذي يتكون من أربعة أبعاد للقيادة المتمركزة حول التعلم، هي: (1) بناء رؤية التعلم Builds a Learning Vision، (2) ودعم التعلم Provides Learning Support، (3) وإدارة برنامج التعلم Manages the Learning Program، (4) والنمذجة Modeling، وكذلك أربعة أبعاد للتعلم المهني للمعلمين، هي: (1) التأمل Reflection، (2) والتجريب Experimentation، (3) والتعاون Collaboration، (4) واستقصاء المعرفة Reach Out to the Knowledge Base، وقد تم تطبيق الدراسة ميدانيًا على المعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان خلال شهري أبريل ومايو من عام 2019م.

تعتمد الدراسة منحى البحوث الكمية، بالاستعانة بأسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية SEM، وقد تم جمع البيانات باستخدام مقياس القيادة المتمركزة حول التعلم، وكذلك مقياس التعلم المهني للمعلمين المطوران من قبل ليو وآخرين (Liu et al., 2016b)، وذلك بعد الحصول على تصريح بالاستخدام من المؤلف الثاني هالينجر (Hallinger) بتاريخ 12 مايو 2018م، والحصول على إذن تطبيق المقياس على المعلمين في مدارس سلطنة عُمان من الجهة المختصة بوزارة التربية والتعليم، وذلك بتاريخ 2 أبريل 2019م.

يتكون مقياس القيادة المتمركزة حول التعلم من (25) فقرة، تم تطويرها وفق ما أشار ليو وآخرون من مجموعة من مقاييس القيادة، وهي: مقياس القيادة التعليمية/ التدريسية لهالينجر ومورفي (Hallinger & Murphy, 1985)، والقيادة التحويلية ليو وآخرين (Yu et al., 2002)، وليثوود وآخرين (Leithwood et al., 2008)، وكذلك مقياس القيادة الموزعة لجولدرينج وآخرين (Goldring et al., 2009). كما يتكون مقياس التعلم المهني للمعلمين من (25) فقرة، تم تطويرها من مقياس كواكمان (Kwakman, 2003)، وشيشتر وجاداش (Schechter & Qadach, 2012)، ووول وآخرين (Wal et al., 2014)، وإفيرس وآخرين (Evers et al., 2015). وقد تم استخدام المقياسين المطورين في دراسات عديدة، مثل دراسة هالينجر وآخرين، ولي وآخرين، وبيامان وآخرين (Hallinger et al., 2017a&b; Li et al., 2016; Piyaman et al., 2017).

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العاملين بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان، وعددهم (56689) معلمًا ومعلمة، موزعين على (1149) مدرسة، وذلك وفق إحصائيات وزارة التربية والتعليم (2019)، وقد تم تطبيق المقياسين إلكترونيًا عبر البريد الإلكتروني للمعلمين بوزارة التربية والتعليم، وشبكة التواصل الاجتماعي (WhatsApp)، وذلك بطريقة العينة المتاحة (Convenience Sample)، حيث كان المقياسان متاحان لجميع المعلمين في السلطنة، بغض النظر عن محافظاتهم، فنظام التعليم في السلطنة مركزي، يتصف بوجود سياسات، وبرامج، وتوصيف وظيفي، ومناهج، وقرارات إدارية موحدة لمديري المدارس والمعلمين في جميع المحافظات.

وبشكل عام توقف الباحثون عن استقبال استجابات المعلمين الإلكترونية على مقياسي الدراسة، عندما بلغت (574) استجابة مكتملة كعينة للدراسة؛ وتمثل هذه العينة نسبة (1.01%) من مجتمع الدراسة، وقد بلغ عدد الذكور عينة الدراسة (192) مُعلمًا، بينما بلغ عدد الإناث (382) معلمة، وبشكل عام شملت عينة الدراسة تنوعًا في سنوات خبرة المعلمين، حيث تراوحت خبرة (86) من أفراد عينة الدراسة بين (1 إلى 7) سنوات، بينما (121) من العينة تراوحت سنوات خبرتهم بين (8 إلى 13) سنة، في حين أن (267) منهم خبرتهم (أكبر من 13) سنة.

وللتحقق من صدق المقاييس اعتمدت الدراسة التالي:

أ. صدق المحتوى:

قبل التطبيق الميداني قام الباحثون بترجمة المقياسين من اللغة الإنجليزية إلى العربية، باستخدام أسلوب الترجمة الراجعة "Back Translation"، وذلك عبر عدة إجراءات؛ لتحقيق الصدق والتكييف الملائم للمقياسين مع السياق التعليمي العماني، والإجراءات على التوالي كانت:

(1) ترجمة المقياسين من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية بواسطة اثنين من الأكاديميين التربويين المتخصصين في اللغة الإنجليزية، (2) التوصل إلى ترجمة واحدة بالاستفادة من الترجمتين المطروحتين، (3) مراجعة ملاءمة الترجمة المعتمدة مع الفقرات الأصلية للمقياسين، وذلك من قبل أربعة من الأساتذة الأكاديميين المتخصصين في التربية والتعليم، (4) إعادة ترجمة الفقرات من اللغة العربية للغة الإنجليزية، من قبل أحد المترجمين المتخصصين، (5) مطابقة الفقرات المُعاد ترجمتها مع العبارات الأصلية للمقياسين؛ للتأكد من صدق المحتوى، (6) عرض المقياسين على اثني عشر معلمًا؛ للتأكد من وضوح فقرات المقياس لهم، وقدرتهم على الإجابة عنها (الصدق الظاهري).

وفي إطار الإجراءات السابقة تم إجراء تعديلات بسيطة، بما لا يخل بالمعنى الأصلي للفقرات، حيث تم في مقياس القيادة المتمركزة حول التعلم تعديل الفقرة السادسة في بُعد "دعم التعلم"، من خلال استخدام مصطلح "تدريب الأقران" بدل "training project"، وذلك لأن التدريب التعاوني بين المعلمين في السلطنة يُعرف بشكل أوضح بينهم بـ"تدريب الأقران"، وفي الفقرة السابعة من البُعد ذاته، أُستخدمت مفردة "تقدير" بدل "احترام" كترجمة لـ "respect"، وذلك كون الاحترام صفة سائدة في المجتمع العماني، ومن ثم فإبداء الاحترام سيكون أمرًا طبيعيًا غالبًا، كما تضمنت الفقرة الخامسة في بُعد "إدارة برنامج التعلم" تعديلًا بسيطًا، تمثل في استخدام كلمة "محدد" بدل "ممنهج" كترجمة لـ"systematic"، وذلك لأن مصطلح ممنهج قد يُفهم بأنه مرادف للمناهج الدراسية.

بالنسبة لمقياس التعلم المهني تم تعديل فقرتين في بُعد "التأمل"، من خلال استخدام "سجلاتي المرتبطة بالتدريس" كترجمة لـ "instructional files"، وذلك لعدم وجود ملفات تدريسية محددة لدى المعلمين في السلطنة، وكذلك حذف فعل "analyze" من الفقرة الثالثة؛ لشمولية الفعل الذي يليه "verify" للمعنى، حيث إن وجود الفعلين معًا (التحليل، والتحقق) يقلل من جودة صياغة العبارة في اللغة العربية.

ب. صدق التحليل العاملي التوكيدي:

بعد تطبيق مقياسي الدراسة ميدانيًا على المعلمين في سلطنة عمان تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis (CFA) من الدرجة الثانية؛ لاختبار صدق البنية العاملية لكل من نموذج قياس القيادة المتمركزة حول التعلم، وكذلك نموذج قياس التعلم المهني للمعلمين، وقد تم الحكم على صدق البنية العاملية للنموذجين في ضوء محكين أساسيين، أولهما مؤشرات جودة المطابقة التي أظهرتها المعالجات الإحصائية في برنامج AMOS، أما المحك الثاني فهو درجة التشبعات المعيارية العاملية للفقرات على الأبعاد، بحيث لا تقل عن التشبع العاملي الموصي به كحد أدنى، وهو (0.50) كما تشير بيرن (Byrne, 2010).

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (45) العدد (3) أكتوبر 2021

وقد كشفت نتائج التحليل العاملي التوكيدي الأولية عن مستويات غير مناسبة لمؤشرات جودة المطابقة في نموذجي القياس، والتي اعتمدت الدراسة منها مؤشر نسبة مربع كاي x^2/df، ومؤشر المطابقة المقارن CFI، ومؤشر المطابقة المعياري NFI، ومؤشر توكر-لويس TLI، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA، حيث أن الحد الأدنى المقبول لمستوى تلك المؤشرات هي: أقل من 3 لمؤشر x^2/df، ويساوي أو يفوق 0.90 للمؤشرات CFI، وNFI، وTLI، وبالنسبة لمؤشر RMSEA أقل من 0.08 (Hair et al., 2010)، وهي ذاتها المستويات التي تم اعتمادها في استخراج نتائج الدراسة الحالية.

وبالاستعانة بمؤشرات التعديل التي يتيحها برنامج AMOS وبما يتفق مع المنطق النظري، تم تحسين النموذجين، حيث تم تحسين نموذج قياس القيادة المتمركزة حول التعلم من خلال حذف الفقرة الثانية من بُعد بناء رؤية التعلم، والفقرتين الثانية والسابعة من بُعد دعم التعلم، علاوة على إضافة تغاير مشترك بين أخطاء قياس الفقرتين الثالثة والرابعة في بُعد دعم التعلم، وكذلك أخطاء قياس الفقرتين الرابعة والخامسة في بُعد إدارة برنامج التعلم. وبذلك تكوّن المقياس المُحسن من (22) فقرة من أصل (25) فقرة جاءت في المقياس الأصلي، حيث حقق النموذج بعد التعديل جودة مطابقة جيدة، حيث بلغت قيمة مربع كاي النسبي x^2/df (2.737)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (0.970)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI(0.953)، ومؤشر توكر-لويس TLI(0.966)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA(0.055).

أما مقياس التعلم المهني فقد تم تحسينه من خلال حذف الفقرة السابعة من بُعد التأمل، والفقرتين الأولى والخامسة من بُعد استقصاء المعرفة، علاوة على إضافة تغاير مشترك بين أخطاء قياس الفقرتين الأولى والثانية، والرابعة والخامسة في بُعد التجريب، وكذلك أخطاء قياس الفقرتين الرابعة والخامسة في بُعد التعاون. وعليه تكوّن المقياس من (22) فقرة من أصل (25) فقرة جاءت في المقياس الأصلي، حيث حقق النموذج بعد التعديل جودة مطابقة جيدة، حيث بلغت قيمة مؤشر مربع كاي النسبي x^2/df (2.999)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (0.951)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI(0.929)، ومؤشر توكر-لويس TLI (0.944)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA (0.059).

أما بالنسبة لدرجة التشبعات المعيارية العاملية في النموذجين فقد جاءت تشبعات الفقرات على الأبعاد التابعة لها، وكذلك تشبع الأبعاد في المتغير العام بمستويات مناسبة، حيث إن أقل تلك التشبعات في مقياس القيادة المتمركزة حول التعلم هو (0.71)، وأقلها في مقياس التعلم المهني كان (0.69).

بعد التحقق من صدق محتوى المقياسين، تم تطبيقهما بصورتهما النهائية على (50) معلمًا (تم تضمينهم لاحقًا لعينة تحليل نتائج الدراسة) بهدف حساب معامل الثبات له، عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لكل بُعد من أبعاد المقياسين، ويوضح جدول 1 معامل ألفا لأبعاد مقياس القيادة المتمركزة حول التعلم، ومقياس التعلم المهني للمعلمين في الدراسة الحالية، وكذلك في دراسة ليو وآخرين (Liu et al., 2016b).

جدول 1

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياسي الدراسة

المقياس/ المتغير	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي	الثبات في دراسة (Liu, et al., 2016b)
القيادة المتمركزة حول التعلم	بناء رؤية التعلم	6	0.96	0.90
	دعم التعلم	8	0.96	0.90
	إدارة برنامج التعلم	6	0.96	0.89
	النمذجة	5	0.97	0.89
التعلم المهني للمعلمين	التأمل	9	0.84	0.89
	التجريب	5	0.91	0.96
	التعاون	5	0.89	0.87
	استقصاء المعرفة	6	0.79	0.84

يتضح من جدول 1 أن معامل ثبات أبعاد مقياس القيادة المتمركزة حول التعلم في الدراسة الحالية تراوح بين (0.96-0.97)، وفي دراسة ليو وآخرين (Liu et al., 2016b) تراوح بين (0.89-0.90)، ومعامل ثبات أبعاد مقياس التعلم المهني للمعلمين في الدراسة الحالية تراوح بين (0.79-0.91)، وفي دراسة ليو وآخرين تراوح بين (0.84-0.96)، الأمر الذي يسمح بتطبيق المقياسين على المعلمين عينة الدراسة، حيث إن ثباتهما يفوق المعيار الموصي به، وهو (0.70) للبحوث الوصفية (Nunnally & Bernstein, 1994).

استخدمت الدراسة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (23)، وذلك لاستخراج ألفا كرونباخ **(**Cronbach's Alpha**)**؛ للتأكد من ثبات مقياسي الدراسة واتساقها الداخلي، وكذلك لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، كما تم استخدام برنامج أموس (Amos) الإصدار (23)؛ لإجراء التحليل العاملي التوكيدي **(**CFA**)** لنموذجي القياس المستخدمين في الدراسة، علاوة على استخدامه لإجراء النمذجة بالمعادلة البنائية **(**SEM**)**؛ للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (45) العدد (3) أكتوبر 2021

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة المدير للقيادة المتمركزة حول التعلم في المدارس الحكومية بسلطنة عمان؟

بناء على المقياس المستخلص من التحليل العاملي التوكيدي، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتقديرات المعلمين على ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة المتمركزة حول التعلم (بناء رؤية التعلم، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم، والنمذجة)، وجدول 2 يبين نتائج تقديرات المعلمين.

جدول 2

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين لأبعاد القيادة المتمركزة حول التعلم (ن= 574)

البعد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الممارسة
النمذجة	5	4.18	0.72	1
بناء رؤية التعلم	5	4.12	0.71	2
دعم التعلم	6	4.10	0.69	3
إدارة برنامج التعلم	6	4.08	0.72	4

يتضح من جدول 2 أن مديري المدارس في سلطنة عمان يمارسون جميع أبعاد القيادة المتمركزة حول التعلم بدرجة كبيرة ضمن تدرج ليكرت الخماسي المعتمد في مقياس الدراسة، وبصورة عامة يتصدر بُعد "النمذجة" الأبعاد الأربعة، وذلك بمتوسط حسابي (4.18)، وانحراف معياري (0.72)، ومن ثم يأتي بُعد "بناء رؤية التعلم"، يليه بُعد "دعم التعلم" بمتوسطات حسابية (4.12) و (4.10)، وانحرافات معيارية (0.71)، و(0.69) على التوالي، وأخيرًا بعد "إدارة برنامج التعلم" بمتوسط حسابي (4.08)، وانحراف معياري (0.72).

نتائج السؤال الثاني: ما درجة التعلم المهني للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتقديرات المعلمين على ممارستهم لأبعاد التعلم المهني (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة) كما يبين جدول 3.

جدول 3

الإحصاءات الوصفية لتقديرات المعلمين لأبعاد التعلم المهني (ن= 574)

البعد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الممارسة
التجريب	5	4.34	0.54	1
التأمل	8	4.34	0.58	2
التعاون	5	4.31	0.63	3
استقصاء المعرفة	4	4.04	0.71	4

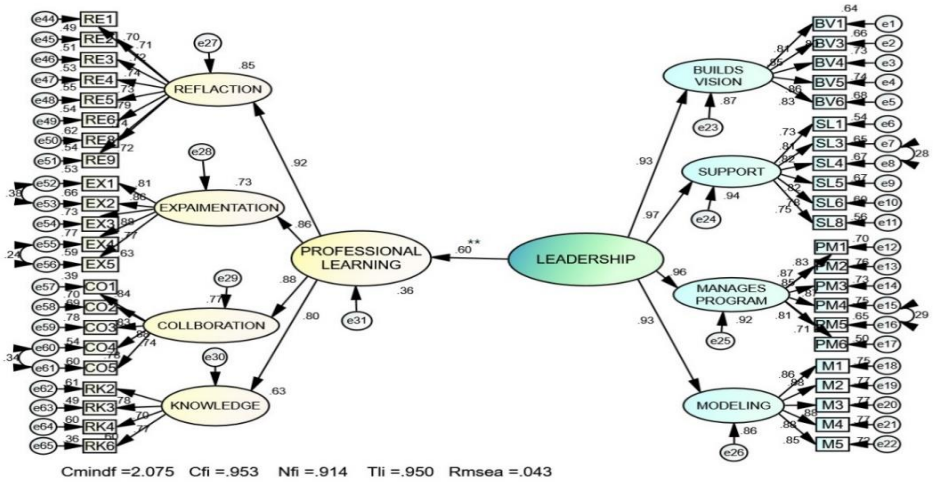
تكشف النتائج في جدول 3 أن المعلمين في سلطنة عمان يمارسون التعلم المهني بدرجة كبيرة ضمن تدرج ليكرت الخماسي المعتمد في الدراسة، وبصورة عامة يتصدر بُعدي "التجريب" و"التأمل" أنشطة التعلم المهني الممارسة من قبل المعلمين، وذلك بمتوسط حسابي متساوٍ بلغ (4.34)، وانحرافين معياريين (0.54 و0.58)، ومن ثم يأتي بُعد "التعاون"، يليه بُعد "استقصاء المعرفة" بمتوسطات حسابية (4.31) و(4.04)، وانحرافين معياريين (0.63)، و(0.71) على التوالي.

نتائج السؤال الثالث: هل تُؤثر قيادة المدير في التعلم المهني للمعلمين بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرض الذي يشير إلى وجود تأثير لقيادة مدير المدرسة المتمركزة حول التعلم في التعلم المهني للمعلمين، وذلك من خلال النموذج الموضح في شكل 1، ومن ثم تم اختبار هذا النموذج بأسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية (SEM) في برنامج AMOS، وقد تم الاعتماد في الحكم على مدى وجود تأثير من عدمه على مؤشرات جودة مطابقة النموذج مع البيانات الميدانية التي تم جمعها من المعلمين عينة الدراسة، وكذلك على الدلالة الإحصائية وحجم تأثير قيمة الوزن الانحداري المعياري بيتا (β). مع ملاحظة أن حجم التأثير يكون ضعيفًا إن كانت قيمة بيتا أقل من (0.30)، ومتوسطًا إن كانت بين (0.30-0.60)، وقويًا إذا كانت أكبر من (0.60) (Cohen, 1992)، وشكل 1 يظهر نتائج الاختبار.

شكل 1

تأثير قيادة مدير المدرسة المتمركزة حول التعلم في تعلم المعلمين المهني



المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (45) العدد (3) أكتوبر 2021

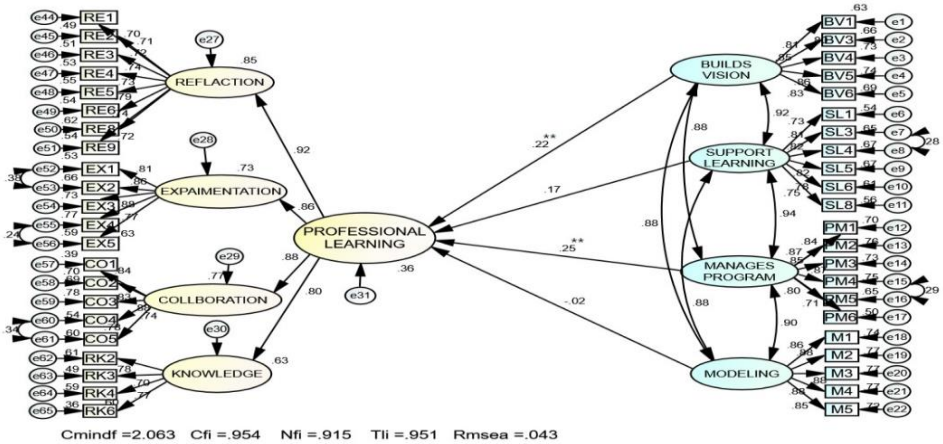
كشفت نتائج اختبار النمذجة بالمعادلة البنائية التي تمت على النموذج الذي يفترض وجود تأثير للقيادة المتمركزة حول التعلم في التعلم المهني للمعلمين، كما يظهر في شكل 1 عن مطابقة جيدة للنموذج مع البيانات الميدانية، حيث بلغت قيمة مؤشر كاي النسبي **x^2/df** (2.075)، وقيمة مؤشر المطابقة المقارن CFI (0.953)، ومؤشر المطابقة المعياري**ي**NFI (0.914)، ومؤشر توكر-لويس TLI (0.950)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA (0.043)، ومن جانب آخر تُظهر قيمة الوزن الانحداري المعياري بيتا (β =0.60) وجود تأثير يميل للقوة، ودال إحصائيًا عند مستوى (P<0.01) للقيادة المتمركزة حول التعلم في التعلم المهني للمعلمين، وقد استطاعت قيادة مدير المدرسة المتمركزة حول التعلم أن تفسر نسبة (36%) من التباين في التعلم المهني للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عمان.

نتائج السؤال الرابع: كيف تُؤثر أبعاد قيادة المدير في التعلم المهني للمعلمين بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرض الذي يشير إلى وجود تأثير لأبعاد قيادة مدير المدرسة المتمركزة حول التعلم (بناء رؤية التعلم، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم، والنمذجة) في التعلم المهني للمعلمين، وذلك من خلال النموذج الموضح في شكل 2، والذي تم اختباره بأسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية، وقد تم الاعتماد في الحكم على النموذج من خلال مؤشرات جودة المطابقة، وكذلك الدلالة الإحصائية لقيمة الوزن الانحداري المعياري بيتا (β) لتأثير كل بُعد من أبعاد القيادة المتمركزة حول التعلم في تعلم المعلمين المهني.

شكل 2

تأثير أبعاد قيادة مدير المدرسة المتمركزة حول التعلم في تعلم المعلمين المهني



تُظهر نتائج اختبار النمذجة بالمعادلة البنائية كما يظهر في شكل 2 عن مطابقة جيدة للنموذج مع البيانات الميدانية، حيث بلغت قيمة مؤشر كاي النسبي x^2/df (2.063)، وقيمة مؤشر المطابقة المقارن CFI (0.954)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (0.915)، ومؤشر توكر-لويس TLI(0.951)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA (0.043)، وبالمقارنة بين الأبعاد الأربعة في قيمة الوزن الانحداري المعياري بيتا (β) تبين وجود تأثير إيجابي دال إحصائيًا عند مستوى (P<0.01) لبعدي "إدارة برنامج التعلم" و"بناء رؤية التعلم" (β =0.25 و 0.22) في التعلم المهني للمعلمين، في حين لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لبعدي "دعم التعلم" و"النمذجة" في تعلم المعلمين المهني بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان.

مناقشة النتائج

كشفت نتائج السؤال الأول أن مديري المدارس في سلطنة عمان يمارسون القيادة المتمركزة حول التعلم بمستوى كبير، وقد جاءت تلك الممارسة بالدرجة الأولى من خلال "نمذجة" سلوكهم كقادة تعلم في مدارسهم، ومن ثم "بناء رؤية التعلم" ومشاركتها مع المعلمين، يليها "دعم التعلم"، وأخيرًا "إدارة برنامج التعلم"، وكترتيب لدرجة ممارسات مديري المدارس لتلك الأبعاد، كان هناك اتفاق بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج دراستي ليو وآخرين (Liu et al., 2016a&b) في ظهور بُعد "إدارة برنامج التعلم" في آخر اهتمامات مديري المدارس، مع التأكيد أنه جاء بشكل عام بمتوسط "كبير" في الدراسة الحالية وفي تلك الدراستين، وبالمقابل لم يكن هناك اتفاق بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج دراسة هالينجر وآخرين (Hallinger et al., 2017b)، التي ظهر بُعد "النمذجة" فيها كآخر الأبعاد ممارسة من قبل مديري المدارس كقيادات متمركزة حول التعلم، في حين تصدر هذا البُعد ممارسات مديري المدارس في السلطنة وفق نتائج الدراسة الحالية.

ويمكن أن يرجع سبب ظهور بُعد "النمذجة" في مقدمة أبعاد القيادة المتمركزة حول التعلم في مدارس السلطنة وفق نتائج الدراسة الحالية إلى اعتماد وزارة التربية والتعليم استمارة "متابعة أداء مدير المدرسة"، التي يتم تقييم أداء مديري المدارس على أساسها، وتتضمن الاستمارة عددًا من البنود التي من شأنها أن تسهم في تعزيز سلوكيات مديري المدارس كنماذج أمام معلميهم، ومنها بند "المبادأة والابتكار في مجال العمل"، و"الحرص على تنمية وتطوير كفاياته التربوية والإدارية"، و"العمل على إثارة الدافعية وتحفيز الكوادر العاملة بالمدرسة"، و"الإلمام بالمستجدات التربوية في مجال العمل" (وزارة التربية والتعليم، 2017)، وبذلك من المرجح أن تلقى تلك البنود اهتمامًا من مديري المدارس خاصة أنها تُعد عنصرًا محوريًا في تقييم أدائهم الوظيفي، ومن ثم تسهم في إكسابهم نماذج سلوكية فاعلة أمام معلميهم.

ومن جانب آخر أظهرت نتائج السؤال الثاني ممارسة كبيرة للتعلم المهني للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عمان في إطار الأبعاد الأربعة المتبناة في الدراسة، جاء في مقدمتها بُعد "التجريب"، يليه بُعد "التأمل"، ثم بُعد "التعاون"، وأخيرًا بُعد "استقصاء المعرفة"، وقد انسجمت هذه النتيجة من حيث ظهور الأبعاد الأربعة للتعلم المهني بمستوى كبير مع العديد من الدراسات السابقة التي اعتبرت الأبعاد الأربعة أشكالًا أساسية لممارسة التعلم المهني، كدراسة دوركسن وآخرين، وكواكمان، وليو وآخرين (Durksen et al., 2017; Kwakman, 2003; Liu et al., 2016 a & b). وذلك بغض النظر عن ترتيب تلك الممارسات، الذي يتأثر بطبيعة الحال بالعديد من العوامل الشخصية، والسياقية، ودعم بيئة العمل، ومثال ذلك ظهور "التجريب" كأكثر أنشطة التعلم المهني ممارسة في الدراسة الحالية، في حين أظهرت دراسة دوركسن وآخرين (Durksen et al., 2017) أن التعاون بين المعلمين هو أكثر أنشطة التعلم المهني تأثيرًا في ممارسة المعلمين.

ويمكن أن يرجع ظهور "التجريب" كأعلى ممارسة للتعلم المهني لدى المعلمين في سلطنة عمان إلى إنشاء "المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين" منذ 2014م، حيث أخذ هذا المعهد يبث للمدارس الكثير من الأفكار التربوية واستراتيجيات التدريس الحديثة، مع مطالبة المعلمين المتدربين فيه باختلاف تخصصاتهم بنقل تلك الأفكار والاستراتيجيات إلى زملائهم في المدارس، مما وضع المعلمين أمام حالة من التجريب المستمر للأفكار (المستجدة) داخل الغرف الصفية، علاوة على أن ما تشهده المناهج الدراسية باختلاف صفوفها وموادها في السلطنة من تطورات متواصلة كاستحداث "سلاسل العلوم والرياضيات" مؤخرًا، يجعل المعلمين في حالة تجريب مستمر؛ لمحاولة تلبية متطلبات تلك التطورات.

أما بالنسبة لنتائج السؤال الثالث فقد كشفت عن-وجود تأثير إيجابي قوي دال إحصائيًا لقيادة مدير المدرسة المتمركزة حول التعلم في تعلم المعلمين المهني بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان، وبذلك تدعم نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه الدراسات السابقة (بسياقاتها التعليمية المختلفة) بشأن وجود تأثير إيجابي لقيادة مدير المدرسة في التعلم المهني للمعلمين، كدراسة آتارد تونا وشانكس، ولي وآخرين، وليو وآخرين، وبيامان وآخرين (Attard Tonna & Shanks, 2017; Li et al., 2016a; Liu et al.; 2016a&b; Piyaman et al., 2017).

وبشكل عام يمكن أن يُعزى التأثير الإيجابي لمديري المدارس في تعلم المعلمين المهني بمدارس سلطنة عمان إلى اعتماد مشروع المدرسة كوحدة إنماء مهني ذاتي (وزارة التربية والتعليم، 2006)، مما يجعل المدير في سعي مستمر لتطوير المعلمين مهنيًا داخل مدرسته، ويتزامن ذلك مع وجود العديد من المهام الوظيفية للمعلم التي من شأنها تعزيز تعلمه المهني، حيث يأتي دور مدير المدرسة كمسؤول مباشر لتعزيز ودعم ومتابعة تنفيذ المعلمين لتلك المهام. ومنها "تطوير معارفه المهنية، وتعزيز خبراته العملية"، و"تطوير أساليب تدريس متنوعة في المواقف التعليمية"،

و"العمل على التطوير المستمر لمستويات تعلم الطلبة، ورفع مستوى التحصيل"، و"التعاون مع إدارة المدرسة والمعلمين فيها؛ لتطوير العملية التعليمية التعلمية"، و"العمل على التجديد والتطوير، وتقديم المقترحات لتطوير الممارسات التدريسية" (وزارة التربية والتعليم، 2015، ص. 20-21)، وهي مهام من شأنها تحفيز المعلمين على التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة كممارسات أساسية تدعم تعلمهم المهني.

وفي إطار تأثير قيادة مديري المدارس المتمركزة حول التعلم في تعلم المعلمين المهني بينت نتائج السؤال الرابع أن بُعدي "إدارة برنامج التعلم"، و"بناء رؤية التعلم" يمثلان المصدران الأساسيان لممارسات مديري المدارس المؤثرة في تعلم المعلمين المهني بمدارس سلطنة عمان، حيث كان تأثيرهما دالًا إحصائيًا، بعكس بعدي "دعم التعلم" و"النمذجة"، وذلك على الرغم من أن نتائج السؤال الأول كشفت عن مستويات مرتفعة لممارسات مديري المدارس في إطار الأبعاد الأربعة، مما يُفسر أن ممارسات مديري المدارس كقيادات متمركزة حول التعلم غير موجهة بشكل كلي لتعزيز التعلم المهني للمعلمين.

وبشكل عام ينسجم ظهور بُعد "بناء رؤية التعلم" كمصدر للتأثير المباشر في تعلم المعلمين المهني في الدراسة الحالية، مع ما كشفت عنه دراسة المهدي وآخرين (Al-Mahdy et al., 2018) التي بحثت في تأثير مديري المدارس كقيادات تعليمية/ تدريسية في الفاعلية الجماعية للمعلمين، حيث أظهرت أن ذلك التأثير يأتي بالدرجة الأولى في مدارس السلطنة من بُعد "تحديد رسالة المدرسة ومشاركتها"، إلا أنه وبالمقابل لا ينسجم ظهور بعد "إدارة برنامج التعلم" كمصدر أساسي للتأثير في تعلم المعلمين في الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المهدي وآخرين، التي كشفت أن بُعد "إدارة برامج التعلم" يأتي كآخر الأبعاد المؤثرة على فاعلية المعلمين الجماعية في مدارس سلطنة عمان، وذلك في ظل ارتباط فاعلية المعلمين بتعلمهم المهني.

ويُمكن أن يكون سبب ظهور بُعد "إدارة برنامج التعلم" في الدراسة الحالية كمصدر أساسي لتأثير القيادة المتمركزة حول التعلم في تعلم المعلمين المهني إلى أن ذلك البرنامج بما يتضمنه من برامج فرعية كبرنامج التدريس، وبرنامج المناهج، وبرنامج التقويم، جميعها يتم تصميمها بخطط عمل وآليات تقييم منظمة، ويتم توفيرها مركزيًا للمدارس من قبل الجهات ذات الاختصاص في وزارة التربية والتعليم، مع وجود تحديد واضح لمهام مديري المدارس تجاه تلك البرامج في الوصف الوظيفي لمهامهم.

ومن جانب آخر، إن ظهور ممارسات مديري المدارس المرتبطة ببعد "بناء رؤية التعلم" كممارسات مؤثرة على تعلم المعلمين في مدارس سلطنة عمان، يمكن أن يُعزى لعاملين أساسيين (متزامنين)، هما التزام مديري المدارس في إعداد خطة المدرسة بوضع أهداف وإجراءات محددة

لكل مجال من مجالات الخطة الثلاثة التي اعتمدها نظام تطوير الأداء المدرسي، ومنها مجال "التعليم" المعني بالتركيز على تطوير عملية تدريس المعلمين، وقد واكب هذا الالتزام ظهور توجه واسع في النظام التعليمي بالتركيز على استراتيجيات التعلم النشط، واستراتيجيات التدريس الحديثة، التي بثها المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في المدارس، الأمر الذي جعل مديري المدارس يركزون في خطة المدرسة على وضع أهداف إجرائية مرتبطة بتنويع المعلمين لطرق التدريس داخل الغرف الصفية، والتوجه للتركيز على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في المدارس، وجميعها توجهات وضعت المعلمين أمام ممارسات مرتبطة بالتجريب، والتأمل، والتعاون مع الزملاء؛ لتفعيل تلك الاستراتيجيات، وهي ممارسات مرتبطة بتعلمهم المهني.

التوصيات

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

1. ضرورة تركيز النظام التعليمي على استدامة وتطوير ممارسات القيادة المتمركزة حول التعلم، بما يسهم في تعزيز جودة التدريس، والارتقاء بتعلم الطلبة في المدارس الحكومية في سلطنة عمان.
2. توفير شروط بيئة العمل المدرسي الهادفة لضمان وجود انعكاس فعال للتعلم المهني على ممارسات المعلمين داخل الغرف الصفية.
3. التعامل مع التعلم المهني للمعلمين كجزء من الحياة المهنية داخل المدارس، بما يخدم التوسع في أنشطة ذلك التعلم وفق الاحتياجات المتجددة للمعلمين.
4. طرح برامج منظمة لتنمية مهارات مدير المدرسة في أبعاد القيادة المتمركزة حول التعلم الموجهة لتعزيز تعلم المعلمين المهني، وخاصة بُعدي دعم التعلم، ونمذجة سلوك القائد.
5. إجراء المزيد من الدراسات المرتبطة بدور قيادة مدير المدرسة في تعلم المعلمين المهني بسلطنة عمان، وذلك بالاستعانة بمنهجيات، وعينات، وأدوات مختلفة عما قدمته الدراسة الحالية.
6. اختبار تأثير قيادة مدير المدرسة في تعلم المعلمين المهني بسلطنة عمان، باقتراح متغيرات وسيطة من شأنها تعزيز مستوى ذلك التأثير، ودعمه.

التمويل

يتقدم الباحثون بالشكر إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار بسلطنة عمان لتمويلها هذه الدراسة ضمن المشروع البحثي ذي الرقم RC/RG-EDU/DEFA/19/01

المراجع

الحارثية، خالصة بنت سالم (2021). *تأثير القيادة التعليمية للمدير في التعلم المهني والقوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان: نموذج بنائي مقترح* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الراسبي، زهرة بنت ناصر (2011). متطلبات تطبيق تدريب الزملاء في مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية بسلطنة عُمان في ضوء الاستراتيجيات الحديثة. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها . جمهورية مصر العربية، 22*(88)، 1-44.

الربعاني، أحمد بن حمد (2012). إمكانية توظيف برامج المحاكاة عبر الإنترنت في تدريس الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين بسلطنة عُمان. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا. جمهورية مصر العربية، 46*، 583-599.

الشعيلي، علي بن هاشم (يوليو، 2010). *صعوبات التدريس الإبداعي لدى معلمي التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.* بحث مقدم في المؤتمر العلمي: اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول، بنها، جمهورية مصر العربية.

العويسي، رجب بن علي (2010). التعلم التنظيمي: مدخل لتطوير المؤسسات التربوية دراسة ميدانية بالتطبيق على المدارس الحكومية بسلطنة عُمان. *رسالة التربية. سلطنة عُمان، 27*، 60-73.

مجلس التعليم (2018). *الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040: الملخص التنفيذي*. سلطنة عمان: مجلس التعليم.

النبهاني، سعود بن سليمان (2016). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 4*(14)، 403-432.

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 عُمان.

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

وزارة التربية والتعليم (2017). *آلية تدريب وتقييم المنتدبين لوظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية*. سلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (2019). *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية للعام الدراسي 2019/2018م*. سلطنة عُمان.

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

Al-Harthi, K. S. (2021). *the impact of principal's instructional leadership on teacher professional learning and teacher agency in government schools in the Sultanate of Oman: A Proposed Structural Model* (in Arabic) [Unpublished PhD thesis]. Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

Al-Jabri, M.; Silvennoinen, H. & Griffiths, D. (2018). Teachers' professional development in Oman: challenges, efforts and solutions. international journal of learning. *Teaching and Educational Research, 17* (5), 82-103.

Al-Mahdy, Y.F.H ., Emam, M. 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. doi:10.1016/j.tate.2017.10.007

Al-Nabhani, S. S. (2016). The level of critical thinking skills of social studies teachers in the basic education stage in the Sultanate of Oman (in Arabic). Al-Quds Open University *Journal of Educational and Psychological Research and Studies, 4*(14), 403-432.

Al-Owaisi, R. (2010). Organizational learning: an approach to the development of educational institutions, an empirical study in public schools in the Sultanate of Oman (in Arabic). *Resalat At-tarbia, Ministry of Education of the Sultanate of Oman,* (27), 60-73.

Al-Rabani, A. H. (2012). The possibility of employing online simulation programs in teaching social studies from the point of view of teachers in the Sultanate of Oman (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Tanta University, Egypt*, 46, 583-599.

Al-Rasbi, Z. N. (2011). Requirements for implementing the training of colleagues in the second cycle of basic education schools in the Sultanate of Oman in the light of modern strategies (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Benha University, Egypt,* 22 (88), 1-44.

Al-Shuaili, A. (2010, July 14-15). *Difficulties in creative teaching among basic education teachers in the Sultanate of Oman* [Research] (in Arabic). The Scientific Conference: Discovering and Nurturing Talented People between Reality and Hope, Benha, Egypt.

Attard Tonna, M. & Shanks, R. (2017). The importance of environment for teacher professional learning in Malta and Scotland. European *Journal of Teacher Education, 40* (1), 91-109. doi:10.1080/02619768.2016.1251899

Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership* (Vol. 2nd ed). Mahwah, N.J.: Psychology Press. from http://ezproxysrv.squ.edu.om

Blase, J. & Blase, J. (1999). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 130–141. https://ezproxysrv.squ.edu.om:2105/10.1108/09578230010320082

Byrne, B.M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Camburn, E. & Han, S. (2017). Teachers' professional learning experiences and their engagement in reflective practice: A replication study. School *Effectiveness and School Improvement, 28*(4), 527-554. doi:10.1080/09243453.2017.1302968

Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. Current Directions in *Psychological Science, 1*(3), 98-101.

De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership, 41*(5), 7-14. from http://ezproxysrv.squ.edu.om

Dean, P. (1998). Action learning and performance improvement. *performance improvement quarterly, 11*(2), 17-33.

Dinham, S. (2007). How schools get moving and keep improving: leadership for teacher learning, student success and school renewal. *Australian Journal of Education, Hawthorn, 51*(3),263-275. from http://ezproxysrv.squ.edu.om

Dotlich, D. L. & Noel, J. L. (1999). *Action learning: how the world's top companies are re-creating their leaders and themselves*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Durksen, T., Klassen, R. & Daniels, L. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education, 67*, 53-66. doi:10.1016/j.tate.2017.05.011

Education Council (2018). *National Education Strategy 2040*: Executive Summary (in Arabic). Sultanate of Oman: Education Council.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. NJ: Pearson Prentice Hall.

Haiyan, Q., Walker, A., & Xiaowei, Y. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration and leadership, 45*(1), 101-122. doi:10.1177/1741143215623785

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.

Hallinger, P., Liu, S. & Piyaman, P. (2017a). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. A *Journal of Comparative and International Education*, 1-17. doi:10.1080/03057925.2017.1407237

Hallinger, P., Piyaman, P. & Viseshsiri, P. (2017b). Assessing the effects of Learning-Centered Leadership on Teacher Professional Learning in Thailand. *Teaching and Teacher Education*, 67, 464-476. doi:10.1016/j.tate.2017.07.008

Harris, A. & Jones, M. (2017). Leading professional learning: putting teachers at the center. *School Leadership And Management, 37*(4), 331-333. doi:10.1080/13632434.2017.1343705

King, F. (2011). The Role of leadership in developing and sustaining teachers' professional learning. *Management In Education, 25*(4), 149-155.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education, 19*, 149–170. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4

Li, L., Hallinger, P. & Walker, A. (2016). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration & Leadership, 44*(1), 20-42.

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.

Liu, S., Hallinger, P. & Feng, D. (2016b). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, (59)79-91. doi:10.1016/j.tate.2016.05.023

Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2006)., *Learning-Centered Leadership: A Conceptual Foundation*. Learning Sciences Institute, Vanderbilt University.

Ministry of Education (2006*). Ministerial Resolution No. (19/2006) merging the integrative professional development project, the first teacher project as a resident supervisor, and the school performance evaluation and development project into one project called the School Performance Development System* (in Arabic). Sultanate of Oman.

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

Ministry of Education (2017). *Mechanism of training and evaluating delegates for the functions of educational supervision and school administration* (in Arabic). Sultanate of Oman.

Ministry of Education (2019). *Educational statistics annual book for the academic year 2018/2019* (in Arabic). MOE, 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). MOE, Oman.

Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). The assessment of reliability. *Psychometric Theory, 3*, 248-292.

Organization for Economic Co-operation and Development (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

Piyaman, P., Hallinger, P. & Viseshsiri, P. (2017). Addressing the achievement gap: Exploring principal leadership and teacher professional learning in urban and rural primary schools in Thailand. *Journal of Educational Administration, 55* (6), 717-734. doi:10.1108/JEA-12-2016-0142

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

Rutherford, W. (1985). School principals as effective leaders. *The Phi Delta Kappen, 67*(1), 31-34. From http://www.jstor.org/stable/20387520

Smith, W. F. & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: how principals make a difference*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, c1989.

Stronge, J. H.; Richard, H. B. & Catano, N. (2008). *Qualities of effective principals*. Alexandria, VA: Assoc.

Thoonen, E. J., Sleegers, P. C., Oort, F. J., Peetsma, T. D. & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.

Tran, N., Hallinger, P. & Truong, T. (2018). The heart of school improvement: a multi-site case study of leadership for teacher learning in Vietnam. *School Leadership & Management, 38*(1), 80-101.

DOI: 10.1080/13632434.2017.1371690

Trust, T., Krutka, D. G. & Carpenter, J. P. (2016). Together we are better: professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102,15–34. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007