تأثير القيادة التعليمية للمدير في التعلم المهني والقوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان: نموذج بنائي مقترح

خالصة بنت سالم بن حمد الحارثية

رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في التربية

تخصص: الإدارة التربوية

قسم الأصول والإدارة التربوية

كلية التربية

جامعة السلطان قابوس

سلطنة عُمان

يناير ٢٠٢١

تأثير القيادة التعليمية للمدير في التعلم المهني والقوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان: نموذج بنائي مقترح

خالصة بنت سالم بن حمد الحارثية

رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في التربية

تخصص: الإدارة التربوية

قسم الأصول والإدارة التربوية

كلية التربية

جامعة السلطان قابوس

سلطنة عُمان

يناير ٢٠٢١

©

اسم الطالب: خالصة بنت سالم بن حمد الحارثي ***الرقم الجامعي: 88287***

عنوان الرسالة: " تأثير القيادة التعليمية للمدير في التعلم المهني والقوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان: نموذج بنائي مقترح"

لجنة الرسالة:

1. ***المشرف الرئيسي: د. راشد بن سليمان الفهدي***
   الدرجة العلمية: أستاذ مشارك
   القسم: الأصول والإدارة التربوية
   الكلية / المؤسسة: كلية التربية - جامعة السلطان قابوس
   التوقيع: ..... التاريخ: 24/1/2021م

2. ***عضو لجنة الإشراف: د. ياسر فتحي الهنداوي المهدي***
   الدرجة العلمية: أستاذ مشارك
   القسم: الأصول والإدارة التربوية
   الكلية / المؤسسة: كلية التربية - جامعة السلطان قابوس
   التوقيع: ..... التاريخ: 24/1/2021م

3. ***عضو لجنة الإشراف: د. وحيد شاه بور حماد***
   الدرجة العلمية: أستاذ مشارك
   القسم: الأصول والإدارة التربوية
   الكلية / المؤسسة: كلية التربية - جامعة السلطان قابوس
   التوقيع: ..... التاريخ: 24/1/2021م

4. ***عضو لجنة الإشراف: د. إيهاب محمد نجيب عمارة***
   الدرجة العلمية: أستاذ مساعد
   القسم: علم النفس
   الكلية / المؤسسة: كلية التربية - جامعة السلطان قابوس
   التوقيع: ..... التاريخ: 24/1/2021م

لجنة مناقشة الرسالة:

1. ***رئيس اللجنة: د. بدر بن محمد المعمري***

الدرجة العلمية: أستاذ مشارك

القسم: التربية الفنية

الكلية / المؤسسة: كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

التوقيع: ..... التاريخ: 24/1/2021م

2. ***المشرف الرئيسي: د. راشد بن سليمان الفهدي***

الدرجة العلمية: أستاذ مشارك

القسم: الأصول والإدارة التربوية

الكلية / المؤسسة: كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

التوقيع: ..... التاريخ: 24/1/2021م

3. ***الممتحن الخارجي: أ. د. سلطان غالب الديحاني***

الدرجة العلمية: أستاذ

القسم: الإدارة والتخطيط التربوي

الكلية / المؤسسة: كلية التربية - جامعة الكويت

التوقيع: ..... التاريخ: 24/1/2021م

4. ***الممتحن الخارجي: د. راشد بن سيف المحرزي***

الدرجة العلمية: أستاذ مشارك

الكلية/ المؤسسة: كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

التوقيع: ..... التاريخ: 24/1/2021م

5. ***الممتحن الداخلي: د. عائشة بنت سالم الحارثي***

الدرجة العلمية: أستاذ مشارك

الكلية/ المؤسسة: كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

التوقيع: ..... التاريخ: 24/1/2021م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

قَالُوا سُبْحَانَكَ
لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا
إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ

صَدَقَ اللهُ العَظِيمُ

سورة البقرة: آية ٣٢

إهداء

إلى من نهلتُ منه الحكمة وحب العلم ... أبي رحمة الله عليه

إلى من لم يكل قلبهن من الدعاء لي ... الغاليات: جدتي، أمي، أمي فاطمة

إلى السند القوي والصدر الحنون ... زوجي الحبيب

إلى مصدر إلهامي وعزمي، أبنائي: عُمر وإخوته

إلى كل من ساندني وتمنى لي التوفيق ... إخوتي، أهلي، صديقاتي، أساتذتي

أهديكم جميعاً

ثمار الجهد الذي كنتم جزءاً منه بدعائكم وتحفيزكم

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، الحمد لله حمدًا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، الحمد لله والشكر والثناء أن سخر لي طريقًا ألتمس فيه علمًا، ويسر لي دروبه، وأعانني بفضله على تمام هذا البحث، الذي أسأل الله أن يكون عملًا خالصًا له، أبتغ منه امتلاك المعرفة والمهارة التي تعينني على عمق التأمل، واتساع المدارك، وانفتاح العقل على كل جديد، وبناء الرأي الواضح، وإنتاج المعرفة النافعة.

جزيل الشكر والامتنان أرفعه للجنة الإشراف على الرسالة، وأخص بالشكر الفاضل الدكتور ياسر المهدي، الأب الروحي لهذه الرسالة، الذي لم يأل جهدًا في تقديم التوجيه، والدعم، والنصح، والأفكار المتجددة، وفي إكساب الباحثة الثقة اللازمة للعمل على الإنتاج العلمي، كما أن شكري وامتناني موصول للأفاضل الدكتور راشد الفهدي، والدكتور وحيد حماد، والدكتور إيهاب عمارة، إذ أغدقوا علي بخبراتهم القيمة التي شكلت ثراءً معرفيًا، ساعد الباحثة على تكوين صورة أكثر عمقًا لمهارات البحث العلمي، ومتطلباته، ساعدها على إكمال الرسالة بالصورة التي عليها.

كما أقدم شكري وتقديري لجميع الأساتذة في قسم الأصول والإدارة التربوية إدارة وأعضاءً على التحفيز الدائم، والتوجيهات القيمة التي قدموها لتطوير الرسالة عبر جلستي مناقشة المخطط، ومناقشة النتائج، ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أقدم شكرًا خاصًا للفاضلة الدكتورة عائشة الحارثية رئيسة القسم، على حرصها الدؤوب على ابتكار وإتاحة الفرص لي وزملائي في برنامج الدكتوراه؛ لاكتساب مهارات وخبرات أكاديمية متنوعة، إضافة للمهارات البحثية.

والشكر موصول للأفاضل الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة النهائية، الأستاذ الدكتور سلطان الديحاني، والدكتور راشد المحرزي، والدكتوره عائشة الحارثي على ما أفادوا به الباحثة من ملاحظات وتوجيهات مثرية؛ لتطوير الرسالة، والخروج بها بصورة أفضل.

كما أرفع جزيل شكري للأخت الفاضلة منى بنت خميس العلوية على سعة صدرها، فقد كانت الصديق الناقد، والمستشار الملهم، والمحفز الدائم للباحثة، وأخيرًا شكري وتقديري أرفعه لجميع زملاء وزميلات الدراسة، في التخصص وخارجه، وكل من مد يد العون والنصح والدعاء للباحثة؛ لإتمام هذه الرسالة.

الباحثة

تأثير القيادة التعليمية للمدير في التعلم المهني والقوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان: نموذج بنائي مقترح

خالصة بنت سالم بن حمد الحارثية

لجنة الإشراف:

د. راشد بن سليمان الفهدي **د. ياسر فتحي المهدي**

د. وحيد شاه بور حماد **د. إيهاب محمد عمارة**

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير القيادة التعليمية لمديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان، في كل من القوة التطويرية للمعلمين، وتعلمهم المهني، وكذلك استقصاء تأثير القوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني، ومن ثم البحث في قدرة القوة التطويرية للمعلمين على القيام بدور الوساطة بين قيادة المدير والتعلم المهني للمعلمين، مع تحديد مستوى ونوع تلك الوساطة. من جانب آخر، سعت الدراسة إلى بيان أي أبعاد القيادة التعليمية الأربعة (بناء رؤية التعلم، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم، والنمذجة) أكثر قدرة على التأثير في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية كوسيط، وأخيرًا، هدفت الدراسة إلى المقارنة بين تأثير كل من مديري المدارس الذكور والإناث في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط.

اعتمدت الدراسة لتحقيق أهدافها على منحى البحوث الكمية، وذلك من خلال تصميم نموذج بنائي مفترض (قائم على مراجعة النظريات التربوية، والدراسات السابقة) يعبر عن العلاقات السببية بين المتغيرات الثلاثة: القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين، ومن ثم اختبار ذلك النموذج بأسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية (SEM)، وقد تم جمع بيانات الدراسة من عينة بلغت (٥٧٤) معلمًا، بواسطة ثلاثة مقاييس، تم تعريبها، وتكييفها مع السياق العُماني.

بشكل عام، أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي لقيادة مديري المدارس في كل من قوة المعلمين التطويرية، وتعلمهم المهني، كما كشفت النتائج أن القوة التطويرية للمعلم تتوسط العلاقة بين القيادة التعليمية للمدير والتعلم المهني للمعلمين، وهي وساطة كلية، حيث كان هناك غياب للتأثير المباشر للمدير في تعلم المعلمين. كما كشفت الدراسة أن

التأثير غير المباشر للقيادة التعليمية في تعلم المعلمين بوجود القوة التطويرية يأتي بصورة أساسية من خلال بُعد "إدارة برنامج التعلم"، وأن هناك تأثيرًا كليًا لتلك القيادة مصدره بعدا "إدارة برنامج التعلم"، و"بناء رؤية التعلم"، ومن جانب آخر، بينت نتائج الدراسة أنه لا يوجد اختلاف في بنية النموذج الممثل لتأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية كوسيط، باختلاف جنس مديري المدارس.

خرجت الدراسة بنموذج تطويري مقترح قائم على النتائج الميدانية، وتحليل الواقع في السياق العماني، مع طرح مجموعة من الإجراءات لمديري المدارس، والقائمين على تنميتهم المهنية بوزارة التربية والتعليم لتفعيل النموذج المقترح، منها: مساعدة مديري المدارس على فهم مضامين السياسات والإصلاح التعليمي المستهدف في السلطنة، بما يجعلهم أكثر فاعلية في تبني ممارسات القيادة التعليمية المؤثرة في القوة التطويرية للمعلمين، وكذلك تقديم توصيف واضح وعملي لمديري المدارس حول كيفية تفعيل دورهم كقادة تعليميين مؤثرين بصورة مباشرة وفاعلة في التعلم المهني غير الرسمي للمعلمين، وكيفية تعظيم أثر ذلك التعلم في تجويد الممارسات التدريسية داخل الغرف الصفية.

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

Khalsa Salim Hamed AL-Harthi

Supervised by:

Dr. Rashid Sulaiman Al-Fahdi **Dr. Yasser Fathy Al-Mahdy**

Dr. Waheed Shahbour Hammad **Dr. Ehab Mohammed Omara**

Abstract

The study aimed to investigate the impact of instructional leadership (IL) of government schools' principals in the Sultanate of Oman on teacher agency (TA) and teacher professional learning (TPL) and explore the effect of TA on TPL. The study also sought to examine the ability of TA to play a mediating role between IL and TPL and to determine the level and type of the mediation. Moreover, the study sought to demonstrate which of the four dimensions of IL (Building a Learning Vision, Providing Learning Support, Managing the Learning Program, and modeling) has the greatest effect on TPL in the presence of TA as a mediator. Finally, the study aimed to compare the impact of both male and female schools' principals on TPL in the presence of TA as a mediator.

The study used a quantitative research approach to achieve its objectives by designing a hypothetical structural model (based on reviewing educational theories and previous studies) of the causal relationships among the three variables: IL, TA, and TPL. Then, the model was tested using Structural Equation Modeling (SEM). The study data was collected from a sample of 574 teachers, using three measures that were translated and adapted to the Omani context.

In general, the results showed a positive effect of principal leadership on both TA and PL. Also, it revealed that TA played a full mediating role in the relationship between IL and TPL since there was no direct effect of the principal on TPL. The study also showed that the indirect effect of IL on TPL in the presence of TA came mainly through the dimension of "Managing the Learning Program".

Moreover, there was total effect of IL through the dimensions of "Managing the Learning Program" and "Building a Learning Vision". The results showed that there was no difference in the structure of the model of the relationships among the variables attributed to the gender of the principals.

The study came up with a proposed developmental framework based on empirical findings, and analysis of the Omani context, with set of procedures provided for school principals and those in charge of their professional development in the Ministry of Education to activate the proposed model. These include helping school principals to understand the implications of educational policies and proposed reform in Oman, as well as providing a clear and practical description to school principals on how to activate their influential role as instructional leaders so as to effectively impact non-formal teacher professional learning, and how to maximize the effect of that learning on improving classroom teaching practices.

قائمة المحتويات

إهداء ..... ب
شكر وتقدير ..... ج
الملخص ..... د
Abstract ..... و
قائمة المحتويات ..... ح
قائمة الجداول ..... ك
قائمة الأشكال ..... ل
قائمة الملاحق ..... م
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة ١
مقدمة ١
مشكلة الدراسة ٨
أسئلة الدراسة ١٣
أهداف الدراسة ١٤
مصطلحات الدراسة ١٤
حدود الدراسة ١٨
أهمية الدراسة ١٩
الفصل الثاني: الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة ٢١
المبحث الأول: القيادة التعليمية ٢٢
مفهوم القيادة التعليمية ٢٢
المنظور التاريخي للقيادة التعليمية ٢٣
نواتج القيادة التعليمية ٢٦
نماذج القيادة التعليمية ٢٩
أبعاد القيادة التعليمية في الدراسة ٣٢
القيادة التعليمية واختلاف الجنس ٣٨
تحديات القيادة التعليمية ٣٩
خلاصة المبحث ٤٠
المبحث الثاني: القوة التطويرية للمعلم Teacher Agency ٤٢
مفهوم القوة التطويرية للمعلم ٤٢
المنطلقات الفلسفية والنظرية للقوة التطويرية للمعلم ٤٤
العوامل المؤثرة في القوة التطويرية للمعلم ٤٨

أبعاد القوة التطويرية للمعلم في الدراسة..... ٥١
الأدوار المحورية للقوة التطويرية للمعلم ٥٦
خلاصة المبحث ٥٩
المبحث الثالث: التعلم المهني للمعلمين ٦٠
مفهوم التعلم المهني للمعلمين ٦٠
التحول من التطوير المهني إلى التعلم المهني ٦٢
التعلم المهني ومبادئ تعليم الكبار ٦٤
علاقة التعلم المهني بالتعلم المنظمي ٦٧
فوائد التعلم المهني ٦٩
العوامل المؤثرة في التعلم المهني للمعلمين..... ٧١
أبعاد التعلم المهني في الدراسة..... ٧٣
خلاصة المبحث ٨١
المبحث الرابع: العلاقة بين القيادة التعليمية والقوة التطويرية للمعلمين وتعلمهم المهني..... ٨٣
أولًا: العلاقة بين المتغيرات وفق نتائج الدراسات السابقة ٨٣
ثانيًا: المنطلقات الفكرية لتأثير قيادة المدير في ضوء نظرية مسار الهدف..... ٨٦
ثالثًا: ممارسات القيادة التعليمية للتأثير في القوة التطويرية للمعلمين وتعلمهم المهني.... ٨٩
رابعًا: النموذج النظري المفترض في الدراسة ٩٢
المبحث الخامس: القيادة التعليمية والقوة التطويرية للمعلم والتعلم المهني للمعلمين في السياق التعليمي بسلطنة عمان..... ٩٥
أولًا: التعليم المدرسي في سلطنة عُمان..... ٩٥
ثانيًا: مديرو المدارس كقيادات تعليمية في السياق العُماني ١٠٣
ثالثًا: القوة التطويرية للمعلمين في مدارس سلطنة عُمان..... ١٣٠
رابعًا: التعلم المهني للمعلمين في مدارس سلطنة عُمان ١٣٥
خلاصة المبحث ١٤٠
الفصل الثالث: منهجية وإجراءات الدراسة ١٤٣
منهج الدراسة..... ١٤٣
خطوات الدراسة..... ١٤٤
مجتمع وعينة الدراسة ١٤٥
مقاييس الدراسة..... ١٤٧
ترجمة وتكييف مقاييس الدراسة..... ١٤٩
صدق وثبات مقاييس الدراسة ١٥١
معالجة البيانات..... ١٦٦

الفصل الرابع: نتائج الدراسة ١٦٧
نتائج السؤال الأول ١٦٧
نتائج السؤال الثاني ١٦٩
نتائج السؤال الثالث ١٧٠
نتائج السؤال الرابع ١٧٥
نتائج السؤال الخامس ١٧٨
نتائج السؤال السادس ١٨٦
الفصل الخامس: مناقشة النتائج ١٨٧
أولًا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة ١٨٨
ثانيًا: محددات الدراسة ٢٠٥
الفصل السادس: النموذج المقترح وإجراءات تفعيله ٢٠٧
أولًا: أهداف النموذج المقترح ٢٠٧
ثانيًا: منطلقات وعناصر النموذج المقترح ٢٠٨
ثالثًا: إجراءات تفعيل النموذج المقترح ٢١٤
رابعًا: الدراسات المستقبلية المقترحة ٢١٨
المراجع ٢٢٠
الملاحق ٢٤٨

قائمة الجداول

جدول ١ الإشكاليات المرتبطة بالتعلم المهني للمعلمين في سلطنة عُمان ٩

جدول ٢ أبعاد نموذج ليو وآخرين مقارنة بأبعاد عدد من نماذج القيادة التعليمية ٣١

جدول ٣ الاختلاف بين التعلم الفردي والتعلم المنظمي ٦٨

جدول ٤ طبيعة تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني بوجود القوة التطويرية للمعلم كمتغير وسيط وفق نتائج الدراسات السابقة ٨٥

جدول ٥ أعداد المدارس الحكومية والإداريين والمعلمين والطلبة وفق المحافظات ٩٧

جدول ٦ عدد المدارس وفق جنس الطلبة والمرحلة الدراسية ١٠٢

جدول ٧ تصنيف مسؤوليات مدير المدرسة وفق أبعاد القيادة التعليمية ١٠٦

جدول ٨ بناء مدير المدرسة لرؤية التعلم في مدارس سلطنة عُمان ١١٦

جدول ٩ إدارة مدير المدرسة لبرامج التعلم في مدارس سلطنة عُمان ١١٩

جدول ١٠ دعم مدير المدرسة للتعلم في مدارس سلطنة عُمان ١٢٣

جدول ١١ نمذجة سلوك مدير المدرسة كقائد تعلم في مدارس سلطنة عُمان ١٢٨

جدول ١٢ توزيع مجتمع وعينة الدراسة وفقًا لجنس المعلمين ١٤٦

جدول ١٣ مكونات المقاييس المعتمدة في الدراسة ١٤٨

جدول ١٤ الاتساق الداخلي لأبعاد مقاييس الدراسة ١٥٥

جدول ١٥ مؤشرات جودة المطابقة المعتمدة في الدراسة ومستويات قبولها ١٥٦

جدول ١٦ مؤشرات جودة المطابقة لنموذجي الوساطة الجزئية والكلية (ن=٥٧٤) ١٧٢

جدول ١٧ نتائج البوتستراببنج (Bootstrapping) لتأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلمين كوسيط ١٧٣

جدول ١٨ نتائج البوتستراببنج (Bootstrapping) لتأثير أبعاد القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط ١٧٦

جدول ١٩ مؤشرات جودة المطابقة للنموذج لكل من المعلمين الذكور والإناث بشكل منفصل وللنموذج متعدد المجموعات ١٧٩

جدول ٢٠ اختبار تكافؤ القياس للنماذج بين مجموعتي المعلمين الذكور والإناث ١٨٢

جدول ٢١ مؤشرات جودة المطابقة للنموذج غير المقيد والنموذج المقيد ١٨٤

جدول ٢٢ نتائج البوتستراببنج (Bootstrapping) لتأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلمين كوسيط لمجموعتي المعلمين الذكور والإناث ١٨٥

قائمة الأشكال

شكل ١ نواتج القيادة التعليمية ٢٨

شكل ٢ التفاعل بين محددات العمل البشري في النموذج السببي للنظرية المعرفية الاجتماعية ٤٥

شكل ٣ العوامل المؤثرة والنواتج المحورية للقوة التطويرية للمعلم ٥٩

شكل ٤ مبادئ التعلم المهني للمعلمين في ضوء مبادئ تعليم الكبار ٦٧

شكل ٥ العلاقة بين التعلم المهني الفردي والتعلم المنظمي ٦٩

شكل ٦ الفرق بين شكلي نموذجي الوساطة الجزئية والكلية ٨٤

شكل ٧ المنطلقات الفكرية للعلاقات بين متغيرات الدراسة ٩٣

شكل ٨ النموذج النظري المفترض في الدراسة ٩٤

شكل ٩ الجهات المسؤولة عن التعليم المدرسي ٩٦

شكل ١٠ عناصر التحيز الثقافي في المقاييس والإجراءات المتخذة للتعامل معه ١٥٢

شكل ١١ التحليل العاملي التوكيدي لنموذج قياس القيادة التعليمية قبل التحسين ١٥٨

شكل ١٢ التحليل العاملي التوكيدي لنموذج قياس القيادة التعليمية المُحَسن ١٥٩

شكل ١٣ التحليل العاملي التوكيدي لنموذج قياس القوة التطويرية للمعلم قبل التحسين ١٦١

شكل ١٤ التحليل العاملي التوكيدي لنموذج قياس القوة التطويرية للمعلم المُحَسن ١٦٢

شكل ١٥ التحليل العاملي التوكيدي لنموذج قياس التعلم المهني للمعلمين قبل التحسين ١٦٤

شكل ١٦ التحليل العاملي التوكيدي لنموذج قياس التعلم المهني المُحسن ١٦٥

شكل ١٧ تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين ١٦٨

شكل ١٨ تأثير القيادة التعليمية في القوة التطويرية للمعلمين ١٦٩

شكل ١٩ تأثير القوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني ١٧٠

شكل ٢٠ نتائج اختبار النمذجة بالمعادلة البنائية للنموذج المفترض ١٧٣

شكل ٢١ نتائج اختبار النمذجة بالمعادلة البنائية لتأثير أبعاد القيادة التعليمية في القوة التطويرية للمعلمين وتعلمهم المهني ١٧٦

شكل ٢٢ تقديرات النمذجة بالمعادلة البنائية لمجموعة المعلمين الذكور في النموذج متعدد المجموعات غير المقيد ١٨٠

شكل ٢٣ تقديرات النمذجة بالمعادلة البنائية لمجموعة المعلمات الإناث في النموذج متعدد المجموعات غير المقيد ١٨٠

شكل ٢٤ النموذج التطويري المقترح ٢٠٩

قائمة الملاحق

ملحق ١ توزيع عينة الدراسة وفق المحافظة ٢٤٨

ملحق ٢ مخرجات برنامج (SPSS) لقيم الالتواء والتفلطح لفقرات مقاييس الدراسة ٢٤٩

ملحق ٣ المقاييس المعتمدة في الدراسة ٢٥٢

ملحق ٤ استمارة تحكيم تعريب مصطلح teacher agency **..... ٢٥٥**

ملحق ٥ محكمي ونتيجة تحكيم تعريب مصطلح teacher agency **..... ٢٥٧**

ملحق ٦ تفصيل للأشكال الواردة في فصل نتائج الدراسة وفق مخرجات برنامج AMOS **..... ٢٦٠**

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

مقدمة

التعليم هو المحرك الرئيس للمجتمعات في سعيها لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، والتوجه لتعزيز اقتصادها القائم على المعرفة؛ لذا فإن التطوير المستمر للعملية التعليمية التعلمية، وضمان جودة مخرجاتها، يشكل أولوية لدى القائمين على التعليم المدرسي في جميع دول العالم، ولذلك تبرز أهمية خاصة لدور مدير المدرسة كعنصر مهم للتأثير في عمليتي التعليم والتعلم بسبب قربه من المعلمين والطلبة، ومن الممارسات التي تتم داخل الغرف الصفية، خاصة مع ما أثبتته الدراسات التربوية بشأن أهمية دور المدير في رفع فاعلية التعلم في المدارس.

وفي إطار التوجه لتأكيد دور مدير المدرسة تجاه تحسين عمليتي التعليم والتعلم، برز نمط القيادة التعليمية/ التدريسية "Instructional Leadership"، أو ما يُعرف أحيانًا بالقيادة للتعلم "leadership for learning"، أو القيادة المتمركزة حول التعلم "Learning-Centered Leadership"، وجميعها تفترض أن التعلم يجب أن يكون محور اهتمام قيادة مدير المدرسة (Hallinger, Liu & Piyaman, 2017; Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017)، وذلك عبر التركيز على المسؤولية الأساسية له في المدرسة، ألا وهي دعم عمليتي التعليم والتعلم (Manaseh, 2016)، حيث يُنظر لهذا النمط من القيادة بأنها "السلوكيات التي يمارسها الإداريون أنفسهم، أو يوجهون الآخرين بممارستها لزيادة نجاح الطلبة" (De Bevoise, 1984, p.15)، ويتم ذلك عندما يركز القائد التعليمي على العملية التعليمية كأولوية في اهتماماته؛ فيعمل على التواجد بالقرب من الفصول الدراسية؛ ليعرف ويوجه ما يحدث فيها، ويقضي الكثير من الوقت في التركيز على تطوير التدريس، ومتابعة تنفيذ المناهج، وتعزيز الممارسات التعليمية للمعلمين، ومتابعة تعلم الطلبة (Manaseh, 2016; Suh, 2015).

وضع العديد من الباحثين نماذج تحدد وتصف الممارسات التي يمكن من خلالها تمثل مديري المدارس لسلوكيات القيادة التعليمية، حيث قدم هالينجر ومورفي (Hallinger & Murphy) عام ١٩٨٥م أبرز النماذج شهرة وانتشارًا في الأدبيات لتحديد أبعاد القيادة التعليمية (Fromm et al., 2017, p.419)، وذلك عبر تبني ثلاثة أبعاد لقيادة التعلم بالمدرسة، وهي تحديد رسالة التعلم "Defining the mission"، وإدارة البرنامج التعليمي "Managing the instructional program"، وتعزيز مناخ التعلم في المدرسة "Promotes school climate" (Hallinger & Murphy, 1985).

في حين وصف سميث وأندروز (Smith & Andrews, 1989) القيادة التعليمية للمدير من خلال أربعة أبعاد، وهي: توفير الموارد "Resource Provider"؛ لضمان أن المعلمين يمتلكون الموارد، والتسهيلات اللازمة لتحقيق أهداف التعليم، ومورد تعليمي "Instructional Resource" يشارك بفاعلية في تعزيز استراتيجيات التدريس، وتوفير فرص قوية لتحقيق أفضل ممارسات تدريسية، وأداة تواصل "Communicator" يعمل على بناء رؤية واضحة للمدرسة مع إيجاد تواصل فاعل بين المعلمين؛ لفهم تلك الرؤية، والمشاركة الجماعية في تنفيذها، وحضور ملحوظ "Visible Presence" من خلال تحقيق التفاعل الإيجابي المباشر وغير المباشر مع الطلبة والمعلمين داخل الغرف الصفية وخارجها.

ومؤخرًا طور ليو وآخرون (Liu et al., 2016a) الأبعاد الثلاثة التي قدمها هالينجر ومورفي (Hallinger & Murphy) ليصفوا قيادة مدير المدرسة المتمركزة حول التعلم بإضافة بُعد رابع، وهو بُعد "النمذجة"، وعليه تمثلت قيادة المدير المتمركزة حول التعلم عند ليو وآخرين في أربعة أبعاد، وهي الأبعاد المعتمدة في الدراسة الحالية، وتتمثل في: بناء رؤية التعلم "Builds a Learning Vision" ومشاركتها مع المستفيدين، وإدارة برنامج التعلم "Manages the Learning Program" بما يتضمنه من الإشراف على التعليم والتعلم داخل الغرف الصفية، ومتابعة المناهج الدراسية، وتقويم تعلم الطلبة، وكذلك بُعد دعم التعلم "Provides Learning Support" عبر تقديم المساندة اللازمة للمعلمين، والطلبة؛ لتحقيق أهداف وبرامج التعلم بفاعلية، ونمذجة "Modeling" سلوك المدير كقائد تعليمي ملهم، وصاحب توقعات عالية، ومحفز للتعلم، بالقدوة والممارسات المتطورة.

لقد فرضت التحولات في المتطلبات التعليمية المدرسية ممارسة مدير المدرسة للقيادة التعليمية (Manaseh, 2016)، خاصة مع تأكيد نتائج الدراسات التربوية بأن القيادة التعليمية لمدير المدرسة لها تأثير إيجابي كبير في تعلم الطلبة (Murphy et al., 2006)، ولها علاقة قوية بنوعية الخريجين (Rosmaniar & Marzuki, 2016)، وتُعد عنصرًا أساسيًا في تحسين نوعية التعليم، وتحقيق النجاح التعليمي (Sisman, 2016; Zorlu & Arseven, 2016)، بالإضافة إلى دعم التعلم المنظمي (Rosmaniar & Marzuki, 2016)، والتأثير المباشر في أداء العاملين في المدرسة (بوش وميدلوود، ٢٠١٠)، وتطوير واستدامة العمليات الفاعلة فيها (Xu & Liu, 2016)، وتأهيل المعلمين ليكونوا قادة أنفسهم في تطوير عملية التعليم، ومواءمتها مع رسالة المدرسة في تحسين تعلم الطلبة (Manaseh, 2016; Suh, 2015).

ونظرًا للدور الأساسي للمعلمين في تعلم الطلبة، ظهر اهتمام تربوي واسع بأهمية وجود تركيز موجه من مدير المدرسة لتطوير ممارسات المعلمين داخل الغرف الصفية، باعتبارهم مصادر فاعلة لتحسين تعلم الطلبة، وتعزيز فاعلية المدارس (Haiyan, et al., 2017; King, 2011; Tran et al., 2018**)، فحاجة المعلم للتعلم لا تقل أهمية عن حاجة الطالب (**Robinson et al., 2008**)، في ظل وجود تأييد بأن العوامل ذات الصلة بالمعلمين والتدريس هي الأكثر تأثيرًا في تعلم الطلبة، من بين المتغيرات التي تكون عرضة للتأثير المباشر (** Dutta & Sahney, 2016; Heck & Hallinger, 2014; Organization for Economic Co-operation & Development [OECD], 2005; Xu & Liu, 2016**)، وكذلك وجود تأكيد بأن تأثير المدير في تعلم الطلبة يتم إلى حد كبير بصورة غير مباشرة من خلال التأثير في عوامل وسيطة (** Heck & Hallinger, 2014; Robinson et al., 2008**)، كالتأثير في فاعلية المعلمين، والبيئة التعليمية (**Heck & Hallinger, 2014**)، والمناخ المدرسي (**Dutta & Sahney, 2016**).**

وفي إطار توجه مدير المدرسة للتركيز على تطوير الممارسات الداعمة للعملية التعليمية التعلمية داخل الصفوف الدراسية، يأتي تعزيز "التعلم المهني للمعلمين" كمدخل فاعل لتحقيق ذلك التطوير. إذ يُعد التعلم المهني عملية تطويرية اختيارية، يشارك فيها الأفراد (المعلمون) بناء على رغبتهم الخاصة (Dean, 1998**)، ويوصف بشكل أساسي بأنه عملية تعلم أثناء العمل (**Dotlich & Noel, 1999**)، ويشمل خبرات التعلم المضمنة في سياق العمل اليومي للمعلمين، عبر الاجتماعات واللقاءات، التي يتم فيها مناقشة خصوصيات التدريس في الفصول الدراسية، وتحليل أعمال الطلبة، والتخطيط التعاوني للمناهج، وملاحظة المواقف التعليمية التي ينفذها الأقران (**Camburn & Han, 2017**)، وغيرها من "الأنشطة والبرامج التي تؤدي إلى الانفتاح على الأفكار، والممارسات الجديدة، وتتم تلك الأنشطة في بيئات رسمية، أو غير رسمية، وبشكل فردي أو جماعي" (** Hallinger, Liu & Piyaman, 2017, p.6**).**

وتؤكد الأدبيات والدراسات التربوية أنه بالرغم من أن برامج التطوير المهني "Professional development**" الرسمية كالمؤتمرات والدورات التدريبية قد تكون ذات خصائص ومواصفات جيدة في ذاتها إلا أن تأثيرها أقل فاعلية في تحسين أداء المعلمين، وتغيير ممارساتهم التدريسية مقارنة بالتعلم المهني الذي يتم أثناء العمل (** Opfer & Pedder, 2011**)، وانطلاقًا من ذلك، يرى التربويون أنه لا يمكن اعتبار التطوير المهني**

الرسمي مرادفًا للتعلم المهني؛ لأنه من غير المناسب ربط تعلم المعلمين بمجموعة من الأنشطة المقدمة في برامج التطوير المهني التقليدية التي تركز على سياق صغير من الأفراد، والأنشطة، والبرامج (Melville & Yaxley, 2009; Opfer & Pedder, 2011)، عليه ظهرت مطالبة من التربويين بضرورة التحول من التطوير المهني التقليدي إلى التعلم المهني (Timperley, 2011).

وتكشف الدراسات التي أجريت في دول عديدة، كبلجيكا، وهونج كونج، وسكوتلندا، والولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وتايلند، أن التعلم المهني للمعلمين الذي يتم من خلال العديد من الأبعاد/ الأنشطة غير الرسمية في سياق ممارسة العمل اليومي، كـ (١) التأمل في الممارسات، (٢) والتجريب المستمر للأفكار الجديدة داخل الغرف الدراسية، (٣) واستقصاء المعرفة من مصادرها البشرية، كالطلبة، وأولياء الأمور، وكذلك مصادرها المادية، كالكتب، والمواقع الإلكترونية، (٤) والتعلم من الزملاء عبر التعاون، والتفاعل، والمشاركة التي تتم بينهم، جميعها لها تأثير عميق في تطوير ممارسات المعلمين داخل الغرف الصفية، وأن التعلم المهني غير الرسمي أكثر فاعلية في التطوير المهني للمعلمين، مقارنة ببرامج الإنماء المهني الرسمية؛ لاتصاله باحتياجات المعلمين المهنية الفردية، وارتباطه بخصوصيات البيئات التدريسية التي يعملون فيها، كما أن هذا التعلم يمنح عملية تطوير المعلمين صفة الاستمرارية، ومن جانب أخر، يؤدي إلى توسيع مدارك المعلمين وخبراتهم، بما يخدم التعامل الإيجابي مع تعقد المشكلات التعليمية، التي تتزايد باستمرار بسبب الانفتاح العالمي، والتوسع الثقافي، والتقني، والاجتماعي، والاقتصادي للمجتمعات (Attard Tonna & Shanks, 2017; Camburn & Han, 2017; Durksen et al., 2017; Grosemans et al., 2015; Li et al., 2016; Tran et al., 2018).

ومن منظور فكري، تؤكد النظرية البنائية للتعلم لبياجيه (Piaget) أن تعلم الفرد يكون ذا معنى عندما يتم في سياقات ومواقف واقعية، وعندما يُبنى ذاتيًا من المتعلم، كما تؤكد أيضًا أن المعرفة تتم في سياق اجتماعي (زيتون وزيتون، ٢٠٠٦)؛ وعليه يوجد تأييد واسع في الأدبيات التربوية أن تعلم المعلمين المهني أثناء العمل هو السبيل لإطلاق القدرات غير المستغلة في تطوير التعليم (Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017)، كما تكشف الدراسات أن هذا التعلم يُعد مؤشرًا إيجابيًا قويًا على ممارسات التدريس داخل الفصول الدراسية (Thoonen et al., 2011)؛ لذا اكتسب التعلم المهني للمعلمين أهمية كبيرة، كمسار يتمكن من خلاله قادة المدارس من دعم تعلم الطلبة (Hallinger, Liu & Piyaman, 2017).

وفي هذا المجال، يشير هاريس وجونس (Harris & Jones, 2017) أن تحقيق التأثير المطلوب للتعلم المهني في ممارسات المعلمين يتطلب تصميم ذلك التعلم، وتعزيزه ودعمه، من قبل من يشغلون مناصب القيادة الرسمية في المدارس. كما أكدت نتائج الدراسات السابقة أن قيادة مدير المدرسة تلعب دورًا محوريًا في تعلم المعلمين الموجه لضمان التطوير الدائم داخل الفصول الدراسية (Attard Tonna & Shanks, 2017)، وأن للقيادة التعليمية تأثيرًا إيجابيًا مباشرًا في التعلم المهني للمعلمين (Li et al., 2016; Liu et al., 2016a, 2016b; Piyaman et al., 2017).

وبالرجوع لنظرية مسار الهدف في القيادة (Path Goal Theory of Leadership) وفق ما يشير هاوس، فإن القائد المدرسي ينبغي أن ينخرط في سلوكيات تعتمد على طبيعة الأهداف المرغوبة (House, 1971)، ومن ثَم (في حالة توجهه للتركيز بفاعلية ومهنية على تعلم المعلمين) فعليه أن يمارس سلوكيات القيادة المشاركة، والداعمة، والموجهة، والمهتمة بالإنجاز (نورث هاوس، ٢٠٠٦)؛ لتعظيم ذلك التعلم في مواقفه المختلفة دون تحكم في إرادة المعلمين المرتبطة بتعلمهم المهني.

ومن أجل ذلك، ركزت العديد من الدراسات على فهم العوامل التي يمكن من خلالها أن تؤثر قيادة مدير المدرسة في التعلم المهني للمعلمين؛ حيث كشفت أن تأثير القيادة التعليمية في تعلم المعلمين، يتم إلى حد كبير من خلال التأثير في خصائص/ مواقف المعلمين (teacher attitudes)، كالثقة بالزملاء "trust"، والقوة التطويرية "agency"، والالتزام "commitment"، والفاعلية "efficacy"، التي تشكل حافزهم، ودافعهم للتعلم (Durksen et al., 2017; Haiyan et al., 2017; Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017; Liu et al., 2016a, 2016b; Shoshani & Eldor, 2016).

وانطلاقًا من ذلك، تركز الدراسة الحالية تحديدًا على القوة التطويرية للمعلم "teacher agency"، كمتغير وسيط يمكن أن تؤثر من خلاله القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، حيث تعكس القوة التطويرية وجود دور فاعل ومؤثر للمعلم في تعلمه المهني، بعيدًا عن تأثير أو تحكم الآخرين، وتُعد تلك القوة متطلبًا أساسيًا لتعزيز تعلم المعلمين في ظل مبادئ تعليم الكبار، التي تؤكد ـ كما أشار فيلا ـ أهمية إعطاء المتعلمين الكبار استقلالية، وحرية أكبر في قرارات تعلمهم، وتحديد ما يحتاجون تعلمه، وكيف يتعلمونه (Vella, 2002).

ومن جانب آخر، تُعد القوة التطويرية للمعلم متغيرًا محوريًا مهمًا في النظم التعليمية الهرمية التي يواجه فيها قادة المدارس تحديًا قويًا في محاولتهم تحويل أهداف المدرسة إلى

ممارسات داخل الفصول الدراسية؛ بسبب موقف المعلمين السلبي، واعتمادهم على تلقي الأوامر (Hallinger, Liu & Piyaman, 2017)، فالقوة التطويرية تعزز التزام المعلمين بالتطوير الذاتي، وتحقق مشاركتهم الفاعلة في تعلمهم المهني، وهي تقلل الفجوة بين ما يحتاجونه، وما يحصلون عليه من تعلم (Calvert, 2016)، وعلى مستوى النظم التعليمية تُعد تلك القوة عنصرًا جوهريًا لتحقيق الانخراط البناء للمعلمين في الإصلاح التعليمي، باعتبارهم عوامل تغيير رئيسة، في ظل وجود دعوة إلى ضرورة إعادة النظر في عملية الإصلاح والتغيير، لتنطلق من أسفل إلى أعلى، بمشاركة الأفراد الأقرب من الطلبة ومن عملية التدريس، كالمعلمين والمديرين في المدارس (Nguyen & Bui, 2016).

وفي إطار العلاقات السببية بين كل من القيادة التعليمية، وتعلم المعلمين المهني، وقوتهم التطويرية، عملت الدراسة الحالية على بناء نموذج نظري يعبر عن تلك العلاقات، وما تتضمنه من أبعاد (عبر مراجعة تحليلية متعمقة للأدبيات والدراسات التربوية)؛ بغرض توظيف ذلك النموذج لاختبار تأثير قيادة مديري المدارس بسلطنة عُمان في التعلم المهني للمعلمين، وذلك في إطار مشكلة الدراسة الحالية وأهدافها، إذ إن النظام التعليمي في السلطنة يُعول بشكل كبير على قيادة المدير للتطوير في العملية التعليمية التعلمية داخل المدارس. فبعد أن كانت فاعلية أداء ذلك المدير حتى ما قبل حوالي عشرين عامًا تتحدد بقدرته على تنفيذ واجباته ومهامه الإدارية، وتطبيقه لنظم ولوائح وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، ٢٠١٧)، أصبحت تلك الواجبات والمهام "تمر بمرحلة انتقالية، تتحول من خلالها من تركيزها على الجوانب الإدارية والتنظيمية، إلى تركيزها على المهام القيادية؛ لتقديم الدعم إلى المعلمين، وتقييم أدائهم مهنيًا، فالتحول واضح للعيان"، كما تشير دراسة تقييم التعليم المدرسي المنفذة من قبل وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧، ص.٢٨٩)، وتؤكده نتائج الدراسات السابقة التي كشفت عن ممارسة مديري المدارس لسلوكيات القيادة التعليمية في مدارس السلطنة، وإن كانت بمستوى متوسط (Al-Mahdy et al., 2018; Al-Mahdy & Al-Kiyumi, 2015).

ومن أبرز ملامح التحول للقيادة التعليمية على المستوي التشريعي والتنظيمي في السلطنة تأكيد مسؤولية المدير كقائد تعلم، من خلال بطاقة الوصف الوظيفي الخاصة به، فهو وفق تلك البطاقة مسؤول إداريًا وفنيًا عن العملية التعليمية التعلمية في المدرسة، وتسهيل كافة 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 ممارسات المعلمين التدريسية، والمشاركة في التخطيط لبرامج الإنماء المهني في المدرسة، والإشراف على تنفيذها، ومتابعة أثرها على المعلمين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥).

ومن جانب آخر، شرعت الوزارة في استحداث العديد من المشاريع التحويلية، كمشروع "نظام تطوير الأداء المدرسي"، الذي تعمل من خلاله فرق التطوير والتحسين في المدارس (برئاسة مديري المدارس) على المبادرة بتجويد عمليتي التعليم والتعلم ذاتيًا داخل المدارس، وفق معايير وأدوات تقييمية محددة، مع اعتماد المدرسة كوحدة إنماء مهني ذاتي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦)، وكذلك مشروع "نظام المؤشرات التربوية"، الذي يتيح للمدير جملة من قواعد البيانات اللازمة له للتعرف إلى الواقع، واستقصاء تقدم المدرسة والطلبة والمعلمين في الأداء (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧أ)، الأمر الذي يُعزز من فرص اتخاذه للقرارات، والإجراءات العملية؛ لتطوير عمليتي التعليم والتعلم داخل مدرسته.

كما يتلقى مدير المدرسة في السلطنة العديد من أشكال الدعم الإداري، والفني، والمادي؛ لتعزيز أدواره كقائد للتعلم، فإداريًا مثلًا، قامت الوزارة باستحداث مجموعة من الوظائف المدرسية الإدارية والمساندة؛ لتقدم المساندة للمدير، وتوسّع له فرص الاهتمام بالعملية التعليمية في ظل الأعباء الإدارية المتعددة التي تقع ضمن مسؤولياته، ومن تلك الوظائف وظيفة أخصائي شؤون إدارية ومالية، وأخصائي دعم فني، وأخصائي أنشطة مدرسية (مجلس التعليم، ٢٠١٤ب)، وفنيًا تُقدم لمديري المدارس العديد من البرامج التدريبية الهادفة؛ لتحسين ممارساته القيادية، مثل "برنامج القيادة" في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، وهو برنامج تدريبي مدته عامان دراسيان، يهدف التركيز على دعم خبرات مديري المدارس ومساعديهم في مجال تحسين الأداء والفاعلية المدرسية، وتعزيز دورهم كقادة للتعلم، وتزويدهم بالمهارات اللازمة لبناء مجتمعات التعلم المهني في المدارس (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦).

وبصورة عامة، يتعامل مديرو المدارس في سلطنة عُمان مع معلمين أغلبهم من فئة الشباب، وخبراتهم المهنية فتية، مع وجود تفاوت في الخبرات، وفي عبء العمل بين المعلمين في المدارس، وكذلك بينهم وفق المحافظات، ومع ذلك فهم يتمتعون بالحيوية، والنشاط، والقدرة على التعلم أثناء الخدمة، ولديهم الإمكانات التي تؤهلهم للإسهام في تحقيق النجاح للنظام التعليمي العُماني، إذا ما وضعوا في المسار الصحيح، وهو ما كشفت عنه الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧).

مشكلة الدراسة

لقد حققت سلطنة عُمان نجاحات متميزة في مجال توفير التعليم، كما يشير تقرير الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (٢٠١٢)، وبرغم تلك النجاحات، إلا أن عمليات تقويم تعلم الطلبة التي تتم على المستويين الوطني والدولي، تكشف أن أداء الطلبة دون توقعات الحكومة، ودون المستويات التي يتم تحقيقها في دول عديدة في العالم (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، ٢٠١٧)، مع تزايد النفقات المخصصة للتعليم (وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي، ٢٠١٢؛ المجلس الأعلى للتخطيط، ٢٠١٩).

وبشكل عام، يتمثل التحدي الرئيس الذي يواجه قطاع التعليم في سلطنة عُمان في تطوير جودة مخرجات تعلم الطلبة، علاوة على حاجة المعلمين إلى التركيز على (١) تحقيق جودة التدريس، (٢) وجودة تعلم الطلبة كأولوية، ويأتي ذلك في ظل واقع يعاني من عدم كفاية المهارات التدريسية الموجهة للمعلمين في برامج إعداد المعلمين، وأيضًا قصور في تلبية البرامج التدريبية التي تستهدف المعلمين أثناء الخدمة لاحتياجاتهم المرتبطة بالمهارات التدريسية المطلوبة بصورة عملية داخل الغرفة الصفية (وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي، ٢٠١٢؛ Al-Jabri et al., 2018; Al-Shabibi & Silvennoinen, 2018)، وبناء على تلك التحديات وغيرها يُجمع خبراء التعليم في سلطنة عُمان على أن المعلمين يجب أن يكونوا أحد الأهداف الرئيسة لإجراءات تطوير التعليم، وذلك عبر مجموعة من الطرق، كالتوسع في برامج التطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة (Al-Jabri et al., 2018).

ونظرًا لأهمية تعلم المعلمين أثناء العمل كمدخل فاعل وعملي لتطوير الممارسات المهنية، ولدعم قدرة المعلمين على التعلم مدى الحياة، وعلى تحسين تعلم الطلبة، وكذلك لأفضلية التعلم المهني مقارنة ببرامج الإنماء المهني الرسمية في تحسين ممارسات المعلمين كما أكد الأدب التربوي، فإن الدراسة الحالية تسعى لدراسة التعلم المهني للمعلمين، إذ لم يحظ هذا الموضوع باهتمام بحثي مستقل وموجه بعيدًا عن برامج الإنماء المهني الرسمية التي طغت على البحوث التي تناولت التطوير المهني للمعلمين في سلطنة عُمان.

وفي هذا السياق، من المهم التأكيد أن قصور الاهتمام البحثي الموجه نحو التعلم المهني غير الرسمي للمعلمين (بصورته المتكاملة) في السلطنة، ليس نابعًا من غياب الإشكاليات المرتبطة بتعلم المعلمين في الواقع الفعلي لممارسات المعلمين، إذ كشفت الدراسات التي تناولت بعض الجوانب المرتبطة بتعلم المعلمين العديد من الإشكاليات ذات العلاقة بأبعاد التعلم المهني

المعتمدة في الدراسة الحالية (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة)، ومن تلك الإشكاليات ما يلخصه جدول ١.

جدول ١
الإشكاليات المرتبطة بالتعلم المهني للمعلمين في سلطنة عُمان

البُعد	الإشكاليات وفق نتائج الدراسات السابقة
التأمل في الممارسات المهنية	▪ وجود ضعف في مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين كمهارات التحليل، والاستقراء، والاستنتاج، والاستدلال، والتقييم (النبهاني، ٢٠١٦). ▪ ضعف تعزيز برامج الإنماء المهني للممارسات التأملية لدى المعلمين (المسكري، ٢٠١٧). ▪ قصور في استخدام المعلمين لأساليب التفكير التأملي في حل المشكلات التدريسية (السيابية وأمبوسعيدي، ٢٠١٨).
تجريب الأفكار الجديدة	▪ انخفاض مستوى توظيف المعلمين للبحوث العلمية؛ لتحسين الخبرات والممارسات التدريسية، وتحسين تعلم الطلبة (إبراهيم والشهومي، ٢٠١٨أ). ▪ الحاجة لتعزيز دور المعلمين بوصفهم منتجين للمعرفة (الحجرية وأمبوسعيدي، ٢٠١٩).
التعاون مع الزملاء	▪ ضعف التركيز في برامج الإنماء المهني على تعزيز العمل التعاوني بين المعلمين (المسكري، ٢٠١٧). ▪ ضعف استفادة المعلمين من أفكار وتجارب الآخرين، وانخفاض مستوى التعاون بينهم في توظيف أدوات تقويم الطلبة، وبيانات إنجازهم؛ لتحسين عمليتي التعليم والتعلم (إبراهيم والشهومي، ٢٠١٨أ). ▪ وجود حاجة لدعم مجتمعات التعلم المهني في المدارس، وإحداث تحول نوعي فيها (الحجرية وأمبوسعيدي، ٢٠١٩).
استقصاء المعرفة المهنية من مصادرها المتنوعة	▪ ضعف استفادة المعلمين المهنية من المنتديات والمواقع التعليمية، ومواقع الدردشة مع الزملاء (الربعاني، ٢٠١٢؛ العبدلي، ٢٠١٢). ▪ صعوبة تقبل المعلمين لآراء وأفكار طلبتهم (العياصرة، ٢٠١٣) باعتبارهم مصدرًا مهمًا للتغذية الراجعة للمعلم. ▪ قلة توفر المصادر والمراجع المهنية الفاعلة للمعلمين داخل المدارس (الحراصي، ٢٠١٧).

وبناء على تلك الإشكاليات المرتبطة بتعلم المعلمين المهني، ولقرب مديري المدارس من المعلمين، ومن الممارسات التي تتم داخل الغرف الصفية، بات من المهم أن يكون لمديري المدارس دور فاعل في قيادة التعلم المهني غير الرسمي للمعلمين، بما يدعم تحسين مخرجات تعلم الطلبة، ومع ذلك تكشف الدراسات في السياق العُماني عن وجود قصور في التعامل الفاعل لمديري المدارس مع العملية التعليمية التعلمية بشكل عام، وذلك في إطار انشغالهم بالأعباء الإدارية الكثيرة التي قد تطغى على اهتمامهم بعمليتي التعليم والتعلم.

وتؤكد الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧) في سياق تقييمها للتعليم المدرسي في سلطنة عُمان "إن لم يكن مديرو المدارس مستعدين للتحول من التركيز على الجوانب الإدارية التنظيمية إلى القيادة التربوية، فإنه من الصعوبة محاسبتهم على مستوى جودة التعليم والتعلم، والمستويات التي يُحققها الطلبة" (ص.٢٨٩)، كما تكشف الدراسة ذاتها أن الممارسات السائدة لمديري المدارس، والمعلمين هي ممارسات روتينية، خاصة فيما يتعلق بتطوير الأداء المدرسي، وتدريس المناهج الدراسية، وتجد الدراسة أن الأولوية في هذا الإطار هي الاهتمام بتحديد العوامل التي من شأنها أن تنهض بالتعليم، وتكسر دورة الممارسات الإدارية الروتينية، وتساعد مديري المدارس على التحول إلى ممارسات التكيف مع المستجدات والتغيرات التربوية والتعليمية المستمرة.

ومن جهة أخرى، أظهرت العديد من الدراسات وجود إشكاليات في اهتمامات وتوجهات القيادات المدرسية بشكل عام في السلطنة نحو العديد من السلوكيات المنظمية التي من شأنها دعم تعلم المعلمين المهني، ومن تلك الإشكاليات وفق أبعاد القيادة التعليمية المعتمدة في الدراسة (بناء رؤية التعلم ومشاركتها، وإدارة برنامج التعلم، ودعم التعلم، والنمذجة السلوكية للقائد) الآتي:

أولًا: إشكاليات مرتبطة بسلوكيات القائد المدرسي تجاه بناء رؤية التعلم ومشاركتها، كالآتي:

- **انخفاض مستوى مشاركة المعلمين في صنع القرار المدرسي (إبراهيم والشهومي، ٢٠١٨ب؛ المعايطة، ٢٠١٥).**
- **قصور في تحفيز المعلمين على بناء وتحقيق رؤية مشتركة (الحراصي، ٢٠١٧).**
- **ضعف في مساعدة المعلمين على الإحساس بأهمية التغيير (الحراصي، ٢٠١٧).**

ثانيًا: إشكاليات مرتبطة بسلوكيات القائد المدرسي تجاه إدارة برنامج التعلم، وهي كالآتي:

- **قلة الاهتمام بوضع معايير لإنجاز المهام الوظيفية للمعلمين (الحراصي، ٢٠١٧).**
- **انخفاض مستوى التنسيق مع المشرفين التربويين لمتابعة التطور المهني للمعلمين (الجرايدة، ٢٠١٤؛ اليعربية، ٢٠١٧).**

- **ضعف في تقديم التغذية الراجعة المناسبة للمعلمين (الحراصي، ٢٠١٧).**
- **انخفاض مستوى مساعدة المعلمين على تقييم وتطوير ممارساتهم المهنية (الحراصي، ٢٠١٧).**
- **قصور في استشارة المعلمين حول محتوى وطريقة تقديم برامج التطوير المهني الخاصة بهم، وقصور في متابعة أثر تلك البرامج على الممارسات داخل الصفوف الدراسية (Al-shandudi, 2017).**
- **قصور في مساعدة المعلمين على تحليل المناهج الدراسية، والاختبارات التحصيلية، وأعمال الطلبة؛ لتحسين التعليم والتعلم (إبراهيم الشهومي، ٢٠١٨ب؛ شجنعه، ٢٠١٣).**

ثالثًا: إشكاليات مرتبطة بسلوكيات القائد المدرسي تجاه دعم التعلم، وهي كالآتي:

- **انخفاض فاعلية المدرسة كوحدة للإنماء المهني للمعلمين (الحرملية، ٢٠١٥).**
- **قصور في مستوى الاستقلالية المتاحة للمعلمين في اتخاذ القرارات المهنية (الحراصي، ٢٠١٧).**
- **محدودية الفرص المتاحة للمعلمين؛ لتقديم وإثبات أفكارهم وآرائهم (الحراصي، ٢٠١٧).**
- **محدودية الدعم المقدم للمعلمين الجدد، وضعف في تقييم احتياجاتهم المهنية (البلوشية، ٢٠١٤؛ المعولية، ٢٠١٧).**
- **قصور في تقديم الحوافز للمعلمين المجيدين (الأخزمي، ٢٠١٥؛ صلاح الدين، ٢٠١٨).**
- **الحاجة إلى تمكين المعلمين، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم (صلاح الدين، ٢٠١٨).**
- **قصور في مناقشة المشكلات التعليمية مع المعلمين، وفي تشجيعهم على إيجاد طرق جديدة ومبتكرة في التدريس (صلاح الدين، ٢٠١٨).**
- **انخفاض مستوى الدعم المقدم لمجتمعات التعلم المهني (إبراهيم والشهومي، ٢٠١٨ب؛ الرواحية، ٢٠١٤)، وقصور في بناء مجتمعات المعرفة داخل المدارس (الجرايدة والحجري، ٢٠١٥).**
- **قصور في تشجيع المعلمين على تبادل الأفكار التدريسية بينهم، والتعلم الجماعي (إبراهيم والشهومي، ٢٠١٨ب)، وتشجيعهم على تبادل الزيارات مع معلمي المدارس الأخرى، وعلى حضور الاجتماعات والمؤتمرات التربوية (الحراصي، ٢٠١٧).**

رابعًا: إشكاليات مرتبطة بسلوكيات القائد المدرسي تجاه نمذجة سلوكه، وتوجيهه للتأثير في التعلم المهني للمعلمين، وهي كالآتي:

- **انخفاض مستوى تفعيل الإشراف التأملي على ممارسات المعلمين المهنية (المرهوبية، ٢٠١٤).**

- **تدني الاهتمام بإثارة روح المنافسة والتحدي بين المعلمين (البلوشي، ٢٠١٦؛ الحراصي، ٢٠١٧)**
- **قلة تشجيع المعلمين على إحراز إنجاز فوق التوقع (الحراصي، ٢٠١٧).**
- **قصور في مهارات الاتصال مع المعلمين (الحراصي، ٢٠١٧).**
- **انخفاض مهارات التأثير في الآخرين (الفارسية، ٢٠١٧).**
- **قصور في مراجعة المدير لممارساته بشكل دوري بهدف التحسين (صلاح الدين، ٢٠١٨).**
- **قلة الاهتمام بتوظيف نتائج الدراسات والبحوث في العملية التعليمية التعلمية (أحمد والعاني، ٢٠٢٠).**

وعلى الرغم من تلك الإشكاليات، غير أنه من الصعب إصدار أحكام حول تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين في مدارس سلطنة عُمان، وذلك كون أن تلك الدراسات لم تدرس الموضوع بتعمق، وبصورته المتكاملة، فظهور الإشكاليات في بعض جوانب ممارسات مديري المدارس كما كشفت تلك الدراسات، قد يقابله فاعلية في جوانب أخرى، والعكس، وبشكل عام أكدت نتائج دراستي حماد والعازمي، وحماد وآخرين (Hammad & Alazmi, 2020; Hammad et al., 2020**) وجود انخفاض في اهتمام الباحثين في منطقة الخليج العربي ومنها السلطنة، بالبحث في دور مديري المدارس في التطوير المهني للمعلمين.**

وبناء عليه، من المهم البحث المنظم في تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، واقتراح وسيط فاعل يمكن من خلاله تحسين ذلك التأثير (بغض النظر عن مستوى ذلك التأثير في الواقع) خاصة مع ظهور تفاوت في نتائج الدراسات السابقة ـ التي تمت في دول مختلفة ـ من حيث قوة وطبيعة ذلك التأثير، مع تأكيد تلك الدراسات في الوقت ذاته أن ذلك التأثير يرتبط بملامح السياق الاجتماعي، والثقافي للمجتمعات، ونظرًا لما أكدته الأدبيات التربوية من فاعلية القوة التطويرية للمعلم كمتغير وسيط في تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، فإن الدراسة الحالية تتبنى اختبار هذا التأثير في السياق العُماني، تحديدًا في وجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط، وذلك وفق الأسئلة المعتمدة في الدراسة.

وفي إطار مشكلة الدراسة الحالية، ومراجعة الباحثة للدراسات السابقة كما سيرد في المبحث الرابع من الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة يمكن تأطير الفجوة البحثية التي تسعى الدراسة الحالية إلى سدها في اختبار تأثير القوة التطويرية للمعلم باعتباره متغير محوري وأساسي في العلاقة بين القيادة التعليمية والتعلم المهني للمعلمين، إذ لم يحظ هذا الموضوع بالبحث إلا بوجود متغيرات وسيطة أخرى تشترك مع القوة التطويرية للمعلم في تعزيز تلك العلاقة، وبذلك فالدراسة تبني إضافة علمية جديدة على البحوث التي درست تلك العلاقة مثل

دراسة هالينجر وليو، وهالينجر وليو وبيامان، وهالينجر وبيامان وفيسشسيري، وليو وآخرين، وبيامان وآخرين (Hallinger & Liu, 2016; Hallinger, Liu & Piyaman, 2017; Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017; Liu et al., 2016b; Piyaman et al.,2017)، ومن جانب آخر تقدم الدراسة الحالية إضافة مفاهيمية جديدة للبحث العلمي في السياق العربي، وذلك عبر توظيف مفهوم القوة التطويرية للمعلم (Teacher agency)، وإبراز الفلسفة التي يقوم عليها هذا المفهوم، والأطر النظرية المكونة له.

كما تعمل الدراسة الحالية على سد الفجوة البحثية التطبيقية بين المجتمعات من خلال اختبار نموذج نظري اثبت نجاحه في العديد من المجتمعات (غير العربية)، وذلك عبر اختباره ميدانيًا في سياق مكاني مختلف، وهو المجتمع التعليمي بسلطنة عمان، ومن جهة أخرى تقدم الدراسة إضافة معرفية للسياق التعليمي العماني من خلال البحث في متغيرات تربوية جديدة، وهي: القوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني غير الرسمي للمعلمين، وكذلك إضافة منهجية عبر توظيف أسلوب بحثي جديد لدراسة واقع القضايا التربوية بالسلطنة، وهو أسلوب النمذجة البنائية.

أسئلة الدراسة

تتمثل أسئلة الدراسة الحالية في الآتي:

١. هل تؤثر القيادة التعليمية للمدير في كل من التعلم المهني للمعلمين، والقوة التطويرية للمعلم في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان؟

٢. ما تأثير القوة التطويرية للمعلم في التعلم المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان؟

٣. هل تتوسط القوة التطويرية للمعلم تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان؟ وما طبيعة التأثير الوسيط؟

٤. كيف تؤثر أبعاد القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان بوجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط؟

٥. هل يختلف تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، بوجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط، باختلاف جنس المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان؟

٦. ما النموذج المقترح لتعزيز تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني والقوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن تأثير ممارسات مديري المدارس كقيادات تعليمية في كل من التعلم المهني للمعلمين، وقوتهم التطويرية في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان، وكذلك التعرف إلى تأثير القوة التطويرية للمعلم في التعلم المهني للمعلمين، ومن ثم اختبار قدرة قوة المعلم التطويرية على توسط العلاقة بين القيادة التعليمية والتعلم المهني للمعلمين، مع بيان طبيعة تلك الوساطة.

كما تسعي الدراسة إلى تتبع تأثير كل بُعد من أبعاد القيادة التعليمية الأربعة (بناء رؤية التعلم، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم، ونمذجة سلوك القائد التعليمي) في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط، علاوة على ذلك تهدف الدراسة إلى المقارنة بين الذكور والإناث في تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط، وأخير تهدف الدراسة إلى الخروج بنموذج مقترح لتعزيز تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني والقوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان.

فروض الدراسة

بناء على مراجعة وتحليل نتائج الدراسات السابقة في المبحث الرابع من فصل الإطار المفاهيمي والنظري، تبنت الدراسة الحالية (للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث) الفروض الآتية:

- تؤثر القيادة التعليمية تأثيرًا إيجابيًا في القوة التطويرية للمعلم.
- تؤثر القيادة التعليمية تأثيرًا إيجابيًا في التعلم المهني للمعلمين.
- تؤثر القوة التطويرية للمعلم تأثيرًا إيجابيًا في التعلم المهني للمعلمين.
- تتوسط القوة التطويرية للمعلم تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين.

وللإجابة عن السؤالين الرابع والخامس تم اعتماد فرضين صفريين، هما الآتي:

- لا تختلف تأثيرات أبعاد القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلم كمتغير وسيط.
- لا يختلف تأثير القيادة التعليمية في القوة التطويرية للمعلمين، وتعلمهم المهني، باختلاف جنس المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان.

مصطلحات الدراسة

١. القيادة التعليمية Instructional Leadership

يُعرف دي بفواز (De Bevoise, 1984, p.15) القيادة التعليمية بأنها "السلوكيات التي يظهرها الإداريون أنفسهم، أو السلوكيات التي يدفعون بها الآخرين لزيادة نجاح الطلبة"، ويعرفها دارش وليو (Daresh & Liu,1985, p.5) بأنها "سلوكيات مدير المدرسة التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على تدريس المعلمين، وتعلم الطلبة"، بينما أطلق عليها ليو وآخرون (Liu et al., 2016a, p.664) مسمى القيادة المتمركزة حول التعلم "Learning-Centered Leadership"، وعرفوها بأنها "عملية مشاركة قادة المدارس في جهود متعمدة لتوجيه ودعم تعلم المعلمين بهدف زيادة معرفتهم المهنية، ومن ثم تعزيز تعلم الطلبة وفاعلية المدرسة".

وفي إطار تعدد المصطلحات المعتمدة لمفهوم القيادة التعليمية، من المهم الإشارة إلى أن الباحثين استخدموا بالإضافة إلى مصطلح القيادة التعليمية مصطلحات أخرى، كمصطلح القيادة للتعلم "leadership for learning" كما أطلق عليها جليكمان (Glickman, 2002)، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠١٦)، ومصطلح القيادة المتمركزة حول التعلم "Learning-Centered Leadership" الذي استخدمه مورفي وآخرون (Murphy et al., 2006)، وكذلك ليو وآخرون (Liu et al., 2016a, 2016b)، ومن خلال قراءة الباحثة في الأدبيات التربوية ذات العلاقة، لم تجد أي توجه لمحاولة التمييز بين تلك المصطلحات، بل أن هالينجر وليو وبيامان، وهالينجر وبيامان وفيسشسيري (Hallinger, Liu & Piyaman, 2017; Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017) أكدوا أن جميع تلك المصطلحات تحمل نفس المضمون، القائم على أن محور اهتمام مديري المدارس في هذا النمط من القيادة هو التعليم والتعلم.

وتأسيسًا على ذلك تتبنى الدراسة الحالية بشكل أساسي مصطلح القيادة التعليمية، وتعرفها إجرائيًا بأنها: سلوكيات مدير المدرسة التي تُركز على تعزيز تعلم المعلمين المهني (غير الرسمي) أثناء العمل، بما يدعم تطوير ممارساتهم التدريسية الموجهة لتحسين تعلم الطلبة، وتتمحور تلك السلوكيات في أربعة أبعاد تعكس ممارسات المدير، هي: بناء رؤية التعلم ومشاركتها، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم، ونمذجة سلوك القائد التعليمي، حيث يتم الحكم على تلك الممارسات بناء على مجموع الدرجات التي يُقدرها المعلمون عينة الدراسة، عبر استجابتهم لفقرات مقياس القيادة التعليمية المعتمد في الدراسة الحالية.

٢. القوة التطويرية للمعلم Teacher Agency

قبل الشروع في تعريف القوة التطويرية للمعلم، من المهم التأكيد أن الدراسة تتبنى المصطلح بما يتوافق مع المعنى الذي يحمله المصطلح الإنجليزي (Teacher Agency) الذي صعُب على الباحثة إيجاد تعريب دقيق له، وبمراجعة مجموعة من الأساتذة في تخصصات مختلفة، واجتهاد الباحثة في قراءة المضامين المفاهيمية والفلسفية للمصطلح تم اقتراح عدد من التعريبات، وهي (إيجابية المعلم، ومبادرة المعلم بالتغيير، ومبادأة المعلم، والقوة الفاعلة للمعلم، والقوة التطويرية للمعلم، وفاعلية المعلم)، وبمشاركة عدد من الأكاديميين التربويين، والمتخصصين في الترجمة، وأيضًا المتخصصين في اللغة العربية قامت الباحثة بتحكيم التعريبات المقترحة، وفق ما ورد في الملحقين ٤ و٥، مع التواصل مع البروفسور هالينجر (Hallinger)، وهو أحد الباحثين التربويين المهتمين بالكتابة في متغير (Teacher Agency**) باللغة الإنجليزية؛ لاقتراح مرادف إنجليزي للمصطلح (أشار إلى عدم وجود مرادف يحقق مضامين المصطلح)، ونظرًا لعدم وجود اتفاق واضح بين المحكمين، استقرت الباحثة على مصطلح "القوة التطويرية للمعلم" لأنه الأكثر قدرة على تمثيل الأفكار، والتعريفات، والفلسفات، وأبعاد وفقرات المقياس في سياق الدراسة الحالية، ومن جانب آخر عرف قاموس أكسفورد (Oxford) مصطلح (agent) بأنه "** force or substance that produces an effect or change**" (Cowie, n.d., p.23).**

وبشكل عام، ينظر عالم النفس باندورا (Bandura, 1986; Bandura, 2006, p.164**) إلى قوة البشر التطويرية (Human agency) بأنها: "قدرة الأفراد على تجاوز إملاءات بيئاتهم المباشرة، وقدرتهم على تشكيل ظروف حياتهم"، بينما يُعرف جيدنز (Giddens, 1986, p.14) قوة الأفراد التطويرية بأنها: "قدرة الفرد على تحقيق الحضور، وممارسة نوع من السلطة؛ لتحقيق الأهداف والمصالح"، في حين يركز جيرو (Giroux, 2001, p.68) على دور الأفراد كعملاء للتغيير الثقافي، ويحدد قوتهم التطويرية في انخراطهم الواعي والمقصود في طبيعة تنميتهم الذاتية، ومشاركتهم في المجتمع، في حين ينظر لها بيستا وآخرون (Biesta et al., 2015) بأنها: ظاهرة ناشئة يحققها المعلمون، كتصرف واستجابة ناتجة عن التفاعل بين القدرات الشخصية، والموارد والإمكانات في البيئة، وأنها ليست شيئًا يمكن أن يمتلكه المعلمون، أو صفة مقيمة فيهم، كممتلكات، أو قدرة، أو كفاءة، بل هي شيء يفعلونه، وبذلك – وفق ما أشار بانتك- قد يُظهر المعلمون القوة التطويرية في موقف ما، ولكن ليس في حالة أخرى اعتمادًا على النتائج المتوقعة، وكذلك المكاسب والخسائر المحتملة في بيئة معينة (Pantic, 2017).**

وفي إطار تلك التعريفات تتعامل الدراسة الحالية مع القوة التطويرية للمعلم على أنها: حالة من الفعل والتصرف الواعي والموجه للمعلم، والمؤثر في ظروف وسياقات العمل التي يتعامل معها؛ للارتقاء بمهنيته، وتظهر تلك القوة في أربعة أبعاد، هي: فاعلية التعلم، وفاعلية التدريس، والتفاؤل، والانخراط البنّاء، وذلك عبر تقدير مجموع الدرجات التي يضعها المعلمون عينة الدراسة على فقرات مقياس القوة التطويرية للمعلم المعتمد في الدراسة.

٣. التعلم المهني للمعلمين Teacher Professional Learning

يرتبط مفهوم التعلم المهني بمصطلح التعلم أثناء العمل، والتعلم بالممارسة، ومع أنه لا يوجد تعريف متفق عليه، إلا أن هناك فهمًا مشتركًا لطبيعة التعلم المهني، ينطلق - كما يشير دوتليتش ونويل (Dotlich & Noel, 1999) - من كونه عملية تعلم عن طريق العمل، وذلك استنادًا إلى "قاعدة أنه لا يحدث تعلم بدون عمل، ولا عمل واقعي بدون تعلم، سواء كان التعلم مقصودًا أو غير مقصود" (أبو خضير، ٢٠١٦، ص.٢٠).

ويرى ديين (Dean, 1998) أن التعلم المهني عملية تطويرية اختيارية يشارك فيها الأفراد (المعلمون) بناء على رغبتهم الخاصة بهدف حل مشكلة واقعية في مكان العمل، أو تطوير العمل في بيئة تحكمها مبادئ وقيم المشاركة والثقة والأصالة، كما ينظر كواكمان (Kwakman, 2003) للتعلم المهني بأنه عملية تنموية ديناميكية، وتفاعلية مستمرة، لتطوير ممارسات المعلمين، في حين يشير أوفير وبيدر (Opfer & Pedder, 2011, p.379) أنه نظام معقد من العلاقات والتفاعلات المتداخلة، التي تحدث في الحياة المهنية للمعلم، ينتج عنها تطور مهني.

وتُعرف الدراسة الحالية التعلم المهني للمعلمين بأنه: عمل المعلمين بصورة مستمرة على تطوير خبراتهم وممارساتهم المهنية، بالاستفادة من المواقف اليومية (الفردية، والجماعية) أثناء العمل، وذلك من خلال أربعة أبعاد/ أنشطة أساسية، هي: التأمل في الممارسات، وتجريب الأفكار الجديدة، والتعاون مع الزملاء، واستقصاء المعرفة من مصادرها البشرية، والمادية، ويتم قياس ذلك التعلم من خلال مجموع درجات استجابات المعلمين عينة الدراسة على فقرات المقياس المعتمد في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة في حدودها الموضوعية على الكشف عن العلاقات السببية بين ثلاثة متغيرات، هي: القيادة التعليمية (متغير مستقل كامن)، والقوة التطويرية للمعلم (متغير وسيط كامن)، والتعلم المهني للمعلمين (متغير تابع كامن)، وفق ما تم التوصل إليه في مناقشة نتائج الدراسات السابقة في المبحث الرابع من الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة الحالية.

مع اعتماد الجنس كمتغير مُعدِل (Moderator Variable) في تلك العلاقات، وذلك في ظل تأييد الدراسات السابقة لأهمية البحث في تأثير الجنس في ممارسة المديرين للقيادة التعليمية (Hallinger et al., 2016, Nguy et al., 2018, Shaked et al., 2018, Sisman, 2016; **)، وكذلك في ظل وجود فرق واضح بين الطلبة الذكور والإناث في نتائج التعلم بالسلطنة (مجلس التعليم، ٢٠١٨أ؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨هـ، ٢٠١٨و)، ووجود تباين في أداء المعلمين الذكور والإناث في المدارس، وفق ما كشفت الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (٢٠١٢).**

لقد تم التعامل مع متغيري القيادة التعليمية، والتعلم المهني للمعلمين، وفق المقاييس والأبعاد المطورة من قبل ليو وآخرين (Liu et al., 2016a**)، كما تم التعامل مع متغير القوة التطويرية للمعلم، وفق أبعاد المقياس المطور في دراسة أخرى لليو وآخرين (** Liu et al., 2016b**)، وذلك لتوافق تلك الأبعاد مع مشكلة وأهداف الدراسة الحالية، كما سيتم تفصيله في التحليل المُضمن في فصل الإطار المفاهيمي والنظري، بالإضافة إلى أن تلك المقاييس مُطورة في الأساس من مجموعة من المقاييس الدولية المشهورة (تم تحديدها في فصل منهجية الدراسة)، وبشكل محدد تمثلت أبعاد المتغيرات الثلاثة للدراسة الحالية في الآتي:**

أ. يتكون متغير القيادة التعليمية من أربعة أبعاد، هي: بناء رؤية التعلم، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم، والنمذجة.

ب. يُقاس متغير القوة التطويرية للمعلم من خلال أربعة أبعاد، تتمثل في: فاعلية التعلم، وفاعلية التدريس، والتفاؤل، والانخراط البنّاء.

ج. وأخيرًا، يتكون متغير التعلم المهني للمعلمين من أربعة أبعاد، هي: التأمل، والتجريب، والتعاون مع الزملاء، واستقصاء المعرفة من مصادرها الأساسية.

كما تمثلت حدود الدراسة البشرية، والمكانية في المعلمين بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان، في حين أن الحدود الزمنية لتطبيق مقاييس الدراسة هي الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

أولًا: الأهمية النظرية:

- **تقديم مساهمة علمية في قاعدة المعارف البحثية العربية، حول موضوع القيادة التعليمية، وكذلك القوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين.**
- **تسهم الدراسة في إبراز مفهوم القوة التطويرية للمعلم في السياق العربي، كتعريب لمصطلح (teacher agency)، وذلك لما لهذا المفهوم من أهمية كبيرة في التعامل مع المعلمين، كعوامل تغيير، وإصلاح تعليمي.**
- **إثراء الدراسات التربوية العُمانية بأسلوب بحثي حديث، يتميز بالموضوعية في دراسة العلاقات السببية بين المتغيرات (أسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية)؛ فوفق ما كشفت دراسة حماد وهالينجر (Hammad & Hallinger, 2017) إن الباحثين العرب لم يخوضوا بعد التحدي المتمثل في نمذجة العلاقات المعقدة متعددة المتغيرات، المرتبطة بمواضيع القيادة والإدارة المدرسية.**
- **يُعد بناء واختبار النموذج المفترض لتأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، بوجود القوة التطويرية كمتغير وسيط، خطوة إضافية ضمن نظرية البناء في نظام التعليم.**
- **تعمل الدراسة على تكييف ثلاثة مقاييس مع السياق التعليمي العُماني خاصة بـ (القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين)، حيث يمكن الاستفادة من هذه المقاييس في البحوث العلمية، أو في عملية تقييم الأداء، أو في تحديد الاحتياجات التدريبية لإدارات المدارس والمعلمين، في إطار موضوع كل مقياس.**

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- **الإسهام في إثارة اهتمام مديري المدارس بدورهم الأساسي كقادة تعلم داخل المدارس، ومسؤوليتهم تجاه دعم التعلم المهني للمعلمين، كمدخل فاعل؛ لتحسين تعلم الطلبة، وفاعلية المدارس، خاصة في ظل التحديات التي تواجه نظام التعليم في السلطنة تجاه تجويد عمليتي التعليم والتعلم، وكذلك في ظل تركيز المديرين على مهامهم الإدارية، وهذا ما أكدت دراستا وزارة التربية والتعليم مع كل من البنك الدولي (٢٠١٢)، واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧).**

- **يمكن لنتائج الدراسة أن تساعد القيادات في وزارة التربية والتعليم والمديريات العامة للتربية والتعليم في محافظات السلطنة، في تعرّف طبيعة ومستوى تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، وقدرتهم التطويرية، ومن ثم تتيح فرصة لتلك القيادات للمبادرة في تطوير سياسات وبرامج تربوية، تأخذ بعين الاعتبار تحسين ذلك التأثير عبر مسار واضح ومختبر علميًا من خلال الدراسة الحالية.**
- **تقدم الدراسة نموذجًا تطويريًا مقترحًا يمكن من خلاله لمديري المدارس تبني توجهات واضحة للتأثير في القوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين في مدارس سلطنة عُمان.**
- **يؤمّل أن تسهم الدراسة في إثارة اهتمام الباحثين التربويين، والجهات ذات الاختصاص في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، لإجراء المزيد من البحوث؛ لتطوير مسارات جديدة، وبوجود متغيرات مختلفة عما تبنته الدراسة الحالية، يمكن أن تسهم بها القيادة المدرسية في دعم التعلم المهني للمعلمين بشكل خاص، والعملية التعليمية التعلمية بشكل عام.**

الفصل الثاني

الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة

يستعرض الفصل الحالي الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة، وذلك بهدف تكوين صورة واضحة للمنطلقات الفكرية، والركائز النظرية التي تقوم عليها متغيرات الدراسة، ويعتمد الطرح المقدم في هذا الفصل على أسلوب تقديم كل من الإطار المفاهيمي والنظري (بما فيه الدراسات السابقة) بصورة توليفية متكاملة في سياق تسلسل المباحث والمضامين المطروحة، وذلك بغرض تحقيق فاعلية أكبر لعمليات الوصف، والتحليل، والمناقشة، والنقد المستخدمة في طرح المحتوى المُضمن في هذا الفصل، والمُنظم في خمسة مباحث أساسية:

المبحث الأول: القيادة التعليمية

المبحث الثاني: القوة التطويرية للمعلم

المبحث الثالث: التعلم المهني للمعلمين

المبحث الرابع: العلاقة بين القيادة التعليمية والقوة التطويرية للمعلم والتعلم المهني للمعلمين

المبحث الخامس: القيادة التعليمية والقوة التطويرية للمعلم والتعلم المهني للمعلمين في السياق التعليمي بسلطنة عُمان

وبشكل عام يتمحور الإطار المفاهيمي حول مصطلحات متغيرات الدراسة الثلاثة (القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين) بصورتها العامة، وكذلك المفاهيم المرتبطة بأبعاد تلك المتغيرات، وموقعها من المصطلحات التربوية المقاربة، والعوامل المؤثرة في تشكيل تلك المفاهيم، ويظهر ذلك تحديدًا في المبحث الأول والثاني والثالث من الفصل الحالي، بالإضافة إلى المبحث الخامس، الذي يتضمن وصفًا ومناقشة للصورة المفاهيمية التي تتخذها متغيرات الدراسة في السياق التعليمي بسلطنة عُمان.

أما بالنسبة للإطار النظري للدراسة فيستمد فلسفته (بالتناغم مع الإطار المفاهيمي) من عنصرين أساسيين هما: (١) مبادئ تعليم الكبار المستمدة من نظريات التعلم المختلفة، وكذلك (٢) نظرية مسار الهدف للقيادة، حيث سيتم مناقشة مبادئ تعليم الكبار وموقعها من الدراسة في سياق استعراض عناصر المبحث الثالث الخاص بـ"التعلم المهني للمعلمين" كمتغير تابع، بينما سيتم التركيز على نظرية مسار الهدف للقيادة، وعلاقتها بالدراسة في المبحث الرابع "العلاقة بين القيادة التعليمية والقوة التطويرية للمعلم والتعلم المهني للمعلمين"، ومن ناحية أخرى تستخلص الدراسة في إطارها النظري عبر مناقشة وتحليل نتائج الدراسات السابقة نموذجًا نظريًا مفترضًا للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة، ويظهر ذلك تحديدًا في المبحث الرابع ضمن هذا الفصل من الدراسة.

المبحث الأول: القيادة التعليمية Instructional Leadership

يمثل مديرو المدارس محورًا أساسيًا في تجويد العملية التعليمية التعلمية، ويمثل الدور القيادي للمدير عنصرًا مهمًا في تحقيق الفاعلية المطلوبة لممارسات التعليم والتعلم داخل المدارس، ولتحقيق هذه الفاعلية بات من المهم لمديري المدارس تجاوز أدوارهم التقليدية التي يكرسون فيها معظم وقتهم لأداء الواجبات الإدارية، واستثمار الوقت الأكبر في التركيز على تطوير الممارسات التدريسية والتعلمية داخل الغرف الصفية وخارجها من خلال تمثل سلوكيات القيادة التعليمية التي تؤكد الأدبيات والدراسات التربوية فاعليتها مقارنة بغيرها من أنماط القيادة في تطوير ممارسات المعلمين التدريسية، وتحسين نتائج تعلم الطلبة.

وللتعرف إلى مفهوم القيادة التعليمية وأهميتها وأبعادها وكيفية ممارستها يناقش المبحث الحالي سبع قضايا أساسية، أولًا: مفهوم القيادة التعليمية والمصطلحات التربوية المرادفة له، وثانيًا: المنظور التاريخي للقيادة التعليمية من حيث انطلاقات هذا المفهوم، والانتقادات التي وجهت له وكيف تعامل معها العلماء والباحثون التربويون، وثالثًا: نواتج القيادة التعليمية على المستوى المنظمي للمدرسة، وعلى مستوى الأفراد في المدرسة، ورابعًا: استعراض مجموعة من النماذج التي طرحها الباحثون التربويون لتمثيل أبعاد القيادة التعليمية، وخامسًا: استعراض الأبعاد المتبناة في الدراسة (بناء رؤية التعلم، وإدارة برنامج التعلم، ودعم التعلم، ونمذجة سلوك القائد التعليمي)، وكيف يمكن لمديري المدارس ممارستها، وسادسًا: مناقشة تأثير متغير الجنس في ممارسة مديري المدارس (الذكور والإناث) للقيادة التعليمية، وأخيرًا: طرح أهم التحديات التي تواجه ممارسة القيادة التعليمية.

مفهوم القيادة التعليمية

من التعريفات التي ظهرت مع ظهور مفهوم القيادة التعليمية في ثمانينيات القرن العشرين تعريف دي بفواز (De Bevoise, 1984, p.15) للقيادة التعليمية بأنها "السلوكيات التي يظهرها الإداريون أنفسهم، أو السلوكيات التي يدفعون بها الآخرين لزيادة نجاح الطلبة"، وتعريف دارش وليو (Daresh & Liu,1985, p.5) بأنها "سلوكيات مدير المدرسة التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على تدريس المعلمين، وتعلم الطلبة"، كما عرفها هالينجر ومورفي (Hallinger & Murphy, 1985, p.221) بوصف ثلاثة سلوكيات للقائد التعليمي هي تحديد رسالة المدرسة، وإدارة البرامج التعليمية، وتطوير مناخ التعلم المدرسي.

بينما عرفها هالينجر ومورفي مؤخرًا (Hallinger & Murphy, 2013, p.7) بأنها "عملية تأثير يحدد من خلالها القادة اتجاه المدارس، ويحفزون الموظفين، وينسقون إستراتيجيات المدرسة والفصول الدراسية الهادفة لتحسين التعليم والتعلم"، وفي سياق ارتباط القيادة التعليمية بالتعلم المهني للمعلمين يعرفها ليو وآخرون (Liu et al., 2016a, p.664) بأنها "عملية مشاركة قادة المدارس في جهود متعمدة لتوجيه ودعم تعلم المعلمين بهدف زيادة معرفتهم المهنية، ومن ثم تعزيز تعلم الطلبة وفاعلية المدرسة"، ومن منظور التوجه لاعتبار القيادة التعليمية نمط تشاركي داخل المدارس ينظر لها سوه (Suh, 2018, p.1) بأنها "سياسة تقوم بها المدارس من خلال إعادة أدوار مختلف الأطراف المشاركة في المدرسة، وخاصة المديرين والإداريين بغرض تحسين المناهج والتدريس".

وبناء على ما سبق يتضح أن مفهوم القيادة التعليمية به من المرونة ما يصعب معه إقرار تعريف محدد دون آخر، فلكل تعريف سياقه الذي يصف ممارسات مدير المدرسة في إطاره، ويبدو أن تلك المرونة قادت الباحثين التربويين إلى التركيز بشكل أكبر على وصف القيادة التعليمية من خلال نماذج تحدد أبعاد واضحة لها ـ كما سيتم استعراضها لاحقًا ـ تُساعد مديري المدارس على ترجمتها إلى سلوكيات موجهة، وبتحليل التعريفات السابقة لمفهوم القيادة التعليمية يمكن تحديد مكونين رئيسين لهذا المفهوم، ويمكن الانطلاق منهما في تعريف القيادة التعليمية في سياقات بحثية وتربوية مختلفة، هما أنها: سلوكيات مقصودة من مدير المدرسة، مع وجود تأثير (مباشر أو غير مباشر) في عمليتي التعليم والتعلم في المدرسة.

المنظور التاريخي للقيادة التعليمية

من الأهمية بمكان تتبع المنظور التاريخي لتطور تفكير الباحثين التربويين حول القيادة التعليمية، وذلك لمحاولة فهم البنية الفكرية التي قادت مسيرة البحوث المعنية بالقيادة التعليمية في المدارس، ومن ثم إدراك التأثيرات المحتملة لحداثة هذا النوع من أنماط القيادة في عمليتي التعليم والتعلم، وفيما يلي استعراض لتطور القيادة التعليمية بداية من الستينيات، وحتى وقتنا الحاضر.

أولًا: جذور القيادة التعليمية (الفترة من ١٩٦٠-١٩٧٩)

على الرغم من المحاولات التي بذلها الباحثون التربويون في الستينيات من القرن العشرين لتحديد العوامل التي تسهم في التأثير في نتائج تعلم الطلبة، إلا أن دور مدير المدرسة كقائد تعليمي لم يكن بارزًا (Gurley et al., 2016)، حيث ركز الباحثون في تلك الفترة مثل

كولمان (Coleman et al., 1966) على دراسة تأثير العوامل الاقتصادية كالتمويل وتوزيع الموارد، والعوامل الاجتماعية كخلفية الطالب الأسرية والمهارات والقيم التي يجلبها معه إلى المدرسة على التحصيل الدراسي للطلبة، مع وجود تأييد بأن لتلك العوامل دور أساسي في تحديد نجاح الطالب، بينما لخصائص المدارس تأثير ضئيل.

وفي نهاية السبعينيات ظهرت عدد من الدراسات التي انشغلت بالبحث في كيف نجحت المدارس في المجتمعات الاقتصادية والاجتماعية المتأخرة، من تحقيق مستويات عالية في تعلم الطلبة (Edmonds, 1982)، مثل دراسة إدموندز (Edmonds, 1979) التي خلصت إلى أن المدارس يمكن أن تُحدث فارقًا كبيرًا في تعلم الطلبة. وبذلك أحدثت تلك الدراسات تحولًا جديدًا يركز على دراسة فاعلية المدرسة، والعوامل المؤثرة فيها كالقيادة المدرسية.

ثانيًا: النماذج الناشئة للقيادة التعليمية (الفترة من ١٩٨٠- ١٩٨٩)

في فترة الثمانينيات زاد عدد الدراسات التربوية التي بحثت في دور مدير المدرسة في تحسين فاعلية المدرسة، وهو ما جعل مفهوم القيادة التعليمية يظهر بشكل رسمي (Gurley et al., 2016)، فعلى سبيل المثال حدد إدموندز (Edmonds, 1982) ممارسة مدير المدرسة للقيادة التعليمية باعتبارها أولى خصائص المدرسة الفاعلة. وعليه حاول الباحثون في هذه الفترة تحديد ما يمكن لمديري المدارس القيام به كقادة تعلم لتحسين فاعلية المدرسة والتعليم فيها، إلا أن العديد من الدراسات عانت من مشاكل منهجية، بما في ذلك عدم وجود توضيح دقيق، ومؤشرات سلوكية واضحة للقيادة التعليمية (Gurley et al., 2016) ومن النماذج التي ظهرت في تلك الفترة ما قدمه دوك (Duke, 1982) في وصف القيادة التعليمية، ونموذج هالينجر ومورفي (Hallinger & Murphy, 1985)، ونموذج سميث وأندروز (Smith & Andrews, 1989) (للتعرف إلى محتوى هذه النماذج انظر نماذج القيادة التعليمية).

ثالثًا: التوجه للقيادة التحويلية (الفترة من ١٩٩٠-١٩٩٩)

خلال التسعينيات تم انتقاد القيادة التعليمية لتركيزها الضيق على سلوكيات مدير المدرسة كفرد وفق ما قدم الباحثون في فترة الثمانينيات مثل هالينجر ومورفي (Hallinger & Murphy, 1985). ونتيجة لذلك حوَّل الباحثون الانتباه من مفاهيم القيادة التعليمية إلى نماذج القيادة التي كانت أكثر اتساقًا مع الاتجاهات المتطورة في الإصلاح التعليمي القائمة على فهم القيادة كممارسات تشمل نطاق واسع من أفراد المجتمع المدرسي، مثل القيادة الموزعة، والقيادة التشاركية، والقيادة التحويلية، وقد نجحت القيادة التحويلية بشكل كبير في تقديم نماذج

قابلة للتكييف لتحقيق التغيير على المستوى المنظمي، حيث أسهمت تلك النماذج في حل العديد من المشاكل المنظمية من خلال بناء قدرة المنظمة (المدرسة) على استدامة التغيير في تقنيات العمل الأساسية (Gurley et al., 2015, 2016).

ورغم ذلك التحول للقيادة التحويلية، إلا أن الدراسات التي بحثت في تأثير القيادة المدرسية التحويلية في تعلم الطلبة، أظهرت عدم وجود علاقة بين القيادة التحويلية وتعلم الطلبة (Marks & Printy, 2003)، وبالمقابل كان تأثير القيادة التعليمية في نتائج تعلم الطلبة أكبر وبشكل ملحوظ (أكبر بثلاثة إلى أربعة أضعاف) مقارنة بتأثير القيادة التحويلية (Dutta & Sahney, 2016; Robinson et al., 2008)، الأمر الذي أدى إلى عودة الاهتمام بالقيادة التعليمية، والتركيز على المعارف والمهارات التي يحتاجها مدير المدرسة لدعم عمليتي التعليم والتعلم (Gurley et al., 2016).

رابعًا: القيادة التعليمية مدخل للإصلاح (الفترة من ٢٠٠٠ حتى الوقت الحاضر)

مع التوسع في تطبيق سياسات المساءلة التي سنتها الكثير من الدول تجاه تعلم الأطفال في القرن الحادي والعشرين، وفي ظل الاهتمام بتحسين الفرص التعليمية للطلبة المتأخرين دراسيًا، نالت القيادة التعليمية اهتمامًا كبيرًا من العلماء والباحثين التربويين، حيث أُعتبرت أمرًا حاسمًا في الممارسات المهنية لمدير المدرسة، وفي التركيز على التعليم والتعلم في المدرسة، وأصبح هناك اتفاق بأن تحسين المدارس في القرن الحادي والعشرين يتطلب مديري مدارس يمتلكون مهارات وخبرات قوية في القيادة التعليمية (Gurley et al., 2015, 2016).

أما بالنسبة للانتقادات الموجهة للقيادة التعليمية بمفهومها الضيق المرتبط بسلوكيات مدير المدرسة كفرد باعتباره المسؤول الوحيد عن وضع أهداف المدرسة وتعزيز تعلم الطلبة، فقد قدم العديد من الباحثين مثل ماركس وبرينتي (Marks & Printy, 2003) وصفًا للقيادة التعليمية باعتبارها نهجًا شاملًا يتحقق بالتعاون بين المديرين والمعلمين لتطوير المناهج والتعليم بما يدعم تحسين تعلم الطلبة، كما أكد هالينجر (Hallinger, 2003) أهمية التكامل بين "القيادة التحويلية" التي يساعد فيها القادة والمعلمون بعضهم بعضًا للتقدم إلى مستوى أعلى من المعنويات والدوافع، و"القيادة التعليمية" الهرمية التي تركز على الإستراتيجيات المقدمة من الأعلى (مدير المدرسة) إلى الأسفل (المعلمين).

وبناء على ما سبق اتجهت القيادة التعليمية الناجحة لتكون قيادة تشاركية يتعاون فيها مدير المدرسة والمعلمون والمشرفون والإداريون وكل من له صلة بالعملية التعليمية في

المدرسة، مع الإقرار بأن مدير المدرسة هو المسؤول الأساسي عن تكييف نماذج القيادة التعليمية في مدرسته، وتوجيهها لتطوير أفضل الممارسات التعليمية والتعلمية (Suh, 2018).

نواتج القيادة التعليمية

لسلوكيات القيادة التعليمية نواتج إيجابية مهمة داخل المنظومة المدرسية، يمكن للباحثة تصنيفها وفق ما تم جمعه من الأدبيات التربوية ونتائج الدراسات السابقة إلى مجالين: نواتج القيادة التعليمية على المستوى المنظمي للمدرسة، وعلى مستوى الأفراد، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: نواتج القيادة التعليمية على المستوى المنظمي للمدرسة:

تشير الأدبيات والدراسات التربوية بأن القائد التعليمي الفعال سمة أساسية للمدرسة الفاعلة (Edmonds, 1982; Leithwood et al., 2008)، كما تؤكد الدراسات أن القيادة التعليمية تلعب دورًا محوريًا في تحويل تركيز الأنشطة على مستوى المدرسة بشكل كبير على التحسينات التعليمية التي تؤدي إلى تحسين فاعلية المدرسة (المهدي والحارثية، قيد النشر؛ Manaseh, 2016).

وتُظهر الدراسات أن لممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية تأثيرًا إيجابيًا مهمًا في السلوكيات المنظمية المدرسية، فقد أظهر سيسمان (Sisman, 2016) الذي قام بتحليل محتوى (٦٧) دراسة أنه توجد علاقة إيجابية بين القيادة التعليمية وبعض السلوكيات المنظمية للمعلمين، وهي: الرضا الوظيفي، والالتزام المنظمي، والذكاء الانفعالي، والمواطنة المنظمية، وأيضًا المناخ المنظمي، وإستراتيجية صنع القرار في المدرسة، وبالمثل أكدت نتائج دراسة ساركاي وأوردجان (Sarikaya & Erdogan, 2016) تأثير القيادة التعليمية في الالتزام المنظمي للمعلمين، حيث يتحقق هذا التأثير بشكل كبير من خلال تعزيز وتنظيم البيئة التعليمية المدرسية، وفي ذات الإطار أظهرت دراسة روزمانيار ومرزوكي (Rosmaniar & Marzuki, 2016) وجود علاقة تبادلية بين القيادة التعليمية والتعلم المنظمي، وكشف بارلار وكانسوي (Parlar & Cansoy, 2017) عن قدرة أبعاد القيادة التعليمية كـ(بناء رؤية التعلم ومشاركتها، ودعم بيئة التعلم) على التنبؤ بالصحة المنظمية المدرسية.

ومن خلال تحليل (١٠٩) دراسة كمية في القيادة التعليمية كشفت دراسة بويس وباورز (Boyce & Bowers, 2018) أن للقيادة التعليمية تأثيرات قوية في رضا المعلمين، والتزامهم، والاحتفاظ بهم، وكذلك في استقلالية المعلمين، وسلطتهم، وقيادتهم داخل المدارس، كما أظهرت الدراسة التي نفذها المهدي وآخرون (Al-Mahdy et al., 2018) على المعلمين

في سلطنة عُمان أن مديري المدارس يساهمون في التزام معلميهم بشكل مباشر من خلال الممارسات المرتبطة بالقيادة التعليمية النشطة.

خلاصة ما سبق أن تأثير القيادة التعليمية على مستوى المدرسة يظهر عبر نوعين أساسيين من التأثيرات، أولهما أنها عامل محوري لتحقيق فاعلية المدرسة، أما الثاني فأنها عامل قوي لتعزيز الكثير من السلوكيات المنظمية داخل المدرسة كالالتزام، والرضا، والمواطنة المنظمية، والتعلم المنظمي.

ثانيًا: نواتج القيادة التعليمية على مستوى الأفراد في المدرسة:

تؤكد الأدبيات والدراسات التربوية أن للقيادة التعليمية تأثيرًا في سلوكيات كل من (١) مديري المدارس، (٢) والمعلمين، (٣) والطلبة. حيث تمثل القيادة التعليمية أهمية كبيرة في تحسين الممارسات المهنية لمديري المدارس (Leithwood et al., 2008; Robinson et al., 2008**)، كما أن لها علاقة إيجابية باتجاهات مديري المدارس نحو التغيير في مدارسهم (**Abdullah & Kassim, 2011**)، وبممارستهم للقيادة التحويلية (**Sisman, 2016**)، وفي الوقت ذاته تُعد القيادة التعليمية عنصرًا فاعلًا في تعزيز الفاعلية الذاتية لمديري المدارس، وإدارتهم لوقت العمل (**Liu & Hallinger, 2018**).**

ومن جانب آخر، تؤثر القيادة التعليمية تأثيرًا إيجابيًا في ممارسات المعلمين داخل الفصول الدراسية، ويظهر ذلك كما أفاد المعلمون في دراسة بلازيه وبلازيه (Blasé & Blasé, 1999**) من خلال مساعدتهم على زيادة أفكارهم الجديدة، والتنويع في إستراتيجيات التدريس، والتخطيط بعناية أكبر، وزيادة الرضا، والتحفيز، والثقة، والشعور بالأمن أثناء ممارساتهم التدريسية.**

كما كشفت دراسات حديثة أن للقيادة التعليمية تأثيرًا مهمًا في تفعيل الحوارات المهنية، والممارسات التأملية للمعلمين في مجتمعات التعلم المهني (Vanblaere & Devos, 2016**)، وكذلك تأثيرًا إيجابيًا في التعلم المهني للمعلمين (** Hallinger & Liu, 2016; Hallinger, Liu & Piyaman, 2017; Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017; King, 2011; Li et al.,2016; Piyaman et al.,2017**)، وفي فعالية المعلمين الجماعية (**Al-Mahdy et al., 2018; Calik et al., 2012**)، وفاعليتهم الذاتية (**Liu & Hallinger, 2018**)، وأيضا تؤثر إيجابًا وبصورة قوية في الكفاءة المهنية للمعلمين (**Ismail et al., 2018**).**

بالإضافة إلى ما سبق، تؤثر القيادة التعليمية تأثيرًا إيجابيًا كبيرًا في تعلم الطلبة، ولها دور محوري في التركيز على عملية التعلم داخل المدارس (Murphy et al., 2006**)،**

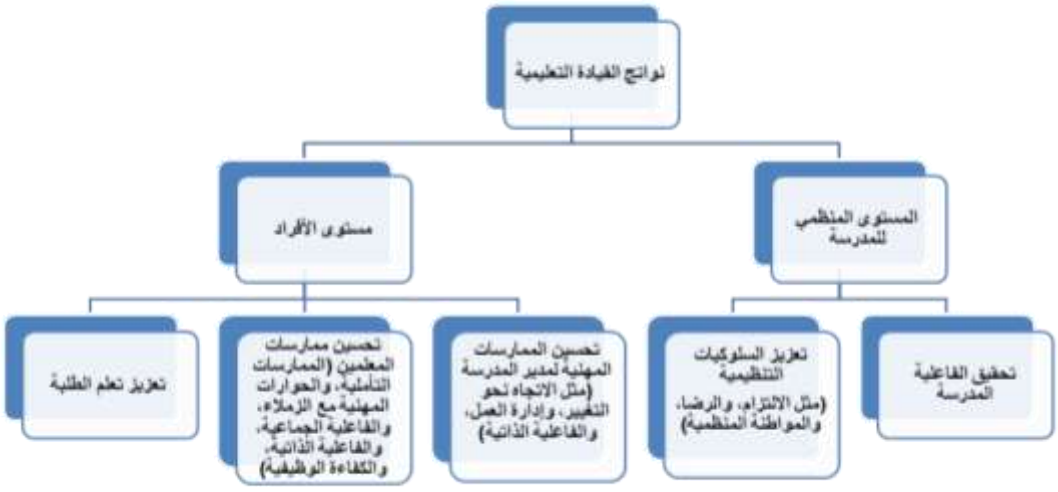
وعلاقة قوية بنوعية الخريجين (Rosmaniar & Marzuki, 2016)، ويؤكد ذلك ما كشفت عنه دراسة موور وآخرين (Moore et al., 2016) حول وجود فروق واضحة في تصورات المعلمين للقيادة التعليمية في المدارس عالية المستوى مقارنة بالمدارس ذات المستوى المنخفض. وفي هذا السياق أظهرت الدراسات أن مديري المدارس الذين يمارسون القيادة التعليمية لهم تأثير إيجابي أقوى في التحصيل الدراسي للطلبة من الذين يمارسون أنماطًا أخرى من القيادة كالقيادة التحويلية (Dutta & Sahney, 2016; Robinson et al., 2008).

ومن المهم الإشارة إلى أن تأثير القيادة التعليمية في تعلم الطلبة يتم إلى حد كبير بصورة غير مباشرة من خلال التأثير في متغيرات وسيطة (Heck & Hallinger, 2014; Robinson et al., 2008)، كالتأثير في البيئة التعليمية، وأيضًا من خلال تحقيق الاتساق بين مستويات فاعلية المعلمين كما أثبتت الدراسة الطولية لهيك وهالينجر (Heck & Hallinger, 2014)، ومن خلال المناخ المدرسي الملائم كما كشفت دراسة دوتا وساهني (Dutta & Sahney, 2016).

وفي ضوء ما سبق يمكن مناقشة نواتج القيادة التعليمية كمنظومة مترابطة ومتداخلة تؤثر في بعضها البعض، فتأثير القيادة التعليمية في فاعلية المدرسة وفي السلوكيات المنظمية يرتبط بسلوكيات الأفراد داخل المدرسة، والعكس، ومن ثم يمكن القول أن القيادة التعليمية مظلة واسعة لسلسلة من التحسينات (المباشرة وغير المباشرة) الناتجة عن التفاعلات في التأثير في عناصر المنظومة المدرسية، قد يكون خضع بعضها للدراسة والبحث العلمي، بينما البعض الآخر يحتاج للسبر البحثي في تشعباته وعلاقاته بالعناصر الأخرى، ويمكن للباحثة تلخيص نواتج القيادة التعليمية التي تم مناقشتها، والمستمدة من نتائج الدراسات السابقة في شكل ١.

شكل ١

نواتج القيادة التعليمية



نماذج القيادة التعليمية

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

١. نموذج دوك (Duke, 1982):

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

٢. نموذج هالينجر ومورفي (Hallinger & Murphy, 1985):

وهو أحد النماذج الرائدة لتحديد الوظائف الأساسية المنظمة لسلوكيات القيادة التعليمية، طرح من خلاله هالينجر ومورفي مقياسهما المشهور باسم Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS)، والمكون من ثلاثة أبعاد للقيادة التعليمية، ومجموعة من الوظائف المتضمنة في الأبعاد، وهذه الأبعاد هي: بُعد تحديد الرسالة "Defining the mission"، ويتضمن وظيفتين أساسيتين هما: بناء رسالة وأهداف التعلم في المدرسة، ومشاركتها مع المستفيدين، وبُعد إدارة برنامج التدريس "Managing the instructional program"، ويتضمن ثلاث وظائف هي: الإشراف على التدريس، ومتابعة المناهج الدراسية، ومراقبة تقدم تعلم الطلبة، وبُعد تعزيز مناخ المدرسة "Promotes school climate" ويتضمن خمس وظائف هي: الحفاظ على وقت التعلم، وتعزيز التطوير المهني للمعلمين، وتوفير الحوافز للمعلمين الذين يحققون تقدمًا ملحوظًا نحو الأهداف التعليمية، وتوفير حوافز للتعلم من خلال الاعتراف المتكرر لنجاح الطلبة، والاحتفاظ بمستوى عال من الوضوح.

٣. نموذج سميث وأندروز (Smith & Andrews, 1989):

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

٤. نموذج سبيلان وآخرين (Spillane et al., 2004):

وهو نموذج مكون من ستة أبعاد للقيادة التعليمية تتمثل في بناء رؤية التعلم والإعلان عنها "constructing and selling an instructional vision"، وتطوير وإدارة ثقافة مدرسية مناسبة developing and managing a school culture "conducive" داعمة للحوار المهني لتطوير التدريس من خلال تعزيز الثقة والتعاون بين الموظفين، وتوفير وتوزيع الموارد "procuring and distributing resources" بما فيها المواد والوقت والدعم، ودعم نمو وتطور المعلمين "supporting teacher growth and development" فرديًا وجماعيًا، وتوفير المراقبة للتعليم والابتكار "providing monitoring of instruction and innovation"، وإيجاد مناخ مدرسي لا تهيمن فيه القضايا التأديبية على القضايا التعليمية "establishing a school climate in which disciplinary issues do not dominate instructional issue".

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

أطلق ليو وآخرون على هذا النموذج القيادة المتمركزة حول التعلم "Learning-Centered Leadership"، وهو نموذج مطور من نموذج هالينجر ومورفي (Hallinger & Murphy, 1985)، الذي يُعد أبرز النماذج شهرة وانتشارًا في الأدبيات لتحديد أبعاد وسلوكيات القيادة التعليمية (Fromm et al., 2017, p.419)، وذلك من خلال إضافة بُعد رابع، وهو بُعد النمذجة "Modeling"؛ ليتم تمثيل القيادة التعليمية لديهم في أربعة أبعاد هي: بناء رؤية التعلم "Builds a Learning Vision"، وإدارة برنامج

التعلم "Manages the Learning Program"، ودعم التعلم Provides Learning "Support"، والنمذجة "Modeling".

ويتميز هذا النموذج عما وضعه هالينجر ومورفي (Hallinger & Murphy, 1985) بأنه يؤكد على مفاهيم القيادة التعليمية والقيادة التحويلية معًا؛ لتحقيق التكامل بينها، حيث تُمارس القيادة التعليمية عبر الدور الذي يلعبه قادة المدارس في تمكين ودعم المعلمين؛ لتعزيز تعلم الطلبة، في حين تُمارس القيادة التحويلية من خلال تعزيز التعلم بصورة تشاركية في المدرسة، ونمذجة سلوك القائد المدرسي (Liu et al., 2016a)، إذ يأتي ذلك التكامل في ظل مطالبات عديدة من الباحثين التربويين بتحسين ممارسات القيادة التعليمية باعتبارها نهجًا شاملًا يتحقق بالتعاون بين المديرين والمعلمين لتطوير المناهج والتعليم بما يدعم تعلم الطلبة (Hallinger, 2003; Marks & Printy, 2003)، وهذا التكامل هو ما دفع الدراسة الحالية إلى تبني أبعاد هذا النموذج، بالإضافة إلى كون النموذج بأبعاده الأربعة تم توظيفه في العديد من الدراسات التربوية مثل هالينجر وليو، وهالينجر وليو وبيامان، وهالينجر وبيامان وفيسشسيري، ولي وآخرين، وبيامان وآخرين (Hallinger & Liu, 2016; Hallinger, Liu & Piyaman, 2017; Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017; Li et al., 2016; Piyaman et al., 2017).

ومن جهة أخرى يظهر من استعراض نماذج القيادة التعليمية السابقة، أن نموذج ليو وآخرين بأبعاده الأربعة من المرونة ما يجعله يتسع ليشمل مضامين الأبعاد الواردة في النماذج الأخرى، وإن اختلفت مسميات تلك الأبعاد، وجدول ٢ يبين توافق أبعاد نموذج ليو وآخرين المعتمد في الدراسة مع أبعاد النماذج الأخرى.

جدول ٢

أبعاد نموذج ليو وآخرين مقارنة بأبعاد عدد من نماذج القيادة التعليمية

نموذج ليو وآخرين (Liu et al., 2016a)	نموذج سبيلان وآخرين (Spillane et al., 2004)	نموذج سميث وأندروز (Smith & Andrews, 1989)	نموذج هالينجر ومورفي (Hallinger & Murphy, 1985)	نموذج دوك (Duke, 1982)
▪ بناء رؤية التعلم ومشاركتها	▪ بناء رؤية التعلم والإعلان عنها	▪ أداة تواصل	▪ تحديد الرسالة	–
▪ إدارة برنامج التعلم	▪ مراقبة التعلم والابتكار	–	▪ إدارة برنامج التعليم	▪ مراقبة الجودة ▪ التنسيق

نموذج ليو وآخرين (Liu et al., 2016a)	نموذج سبيلان وآخرين (Spillane et al., 2004)	نموذج سميث وأندروز (Smith & Andrews, 1989)	نموذج هالينجر ومورفي (Hallinger & Murphy, 1985)	نموذج دوك (Duke, 1982)
▪ دعم التعلم	▪ توفير وتوزيع الموارد ▪ تطوير وإدارة ثقافة مدرسية مناسبة ▪ دعم نمو وتطور المعلمين ▪ إيجاد مناخ مدرسي يتمحور حول القضايا التعليمية	▪ مزود مراجع ▪ مورد تعليمي	▪ تعزيز مناخ التعلم	▪ تطوير الموظفين ▪ الدعم التعليمي ▪ توفير وتوزيع الموارد
▪ النمذجة	–	▪ حضور إيجابي	–	▪ اكتشاف الأخطاء وتصحيحها

يتبين من جدول ٢ اتساع نموذج ليو وآخرين مقارنة بباقي النماذج التي يفتقد كل منها لأحد الأبعاد التي جاء بها ليو وآخرون، مما يجعله يتصف – برأي الباحثة - بأنه أكثر شمولية واتساعًا في ممارسات القيادة التعليمية، فمثلًا لم يتوفر في نموذج دوك الاهتمام بـ "بناء رؤية التعلم ومشاركتها" ولم يهتم نموذج سميث وأندروز بـ"إدارة برنامج التعلم"، في حين افتقد نموذجا هالينجر ومورفي، وسبيلان وآخرين التركيز على مضامين "نمذجة سلوك القائد التعليمي".

وفي إطار مناقشة نماذج القيادة التعليمية السابقة من المهم التوضيح أنه رغم أن هدف ممارسات القيادة التعليمية الرئيس هو تعزيز تعلم الطلبة، إلا أنه لا توجد إشارة صريحة ومباشرة للطالب في أبعاد تلك النماذج، وبالمقابل تنعكس ممارسات هذه القيادة بشكل صريح على المعلمين، والمناخ المدرسي، والموارد كعناصر لتعزيز عمليتي التعليم والتعلم، ويُمكن للباحثة أن تستنتج من ذلك اعتراف تلك النماذج بأن تأثير القيادة التعليمية في تعلم الطلبة غير مباشر في الغالب، وهو ما أيدته نتائج الدراسات التربوية مثل دراسة هيك وهالينجر، وروبينسون وآخرين (Heck & Hallinger, 2014; Robinson et al., 2008).

أبعاد القيادة التعليمية في الدراسة

تتبنى الدراسة الحالية الأبعاد: بناء رؤية التعلم، وإدارة برنامج التعلم، ودعم التعلم، والنمذجة، كأبعاد للقيادة التعليمية، وفيما يلي وصف لهذه الأبعاد وكيف يمكن لمديري المدارس ممارستها:

أ. بناء رؤية التعلم Builds a Learning Vision:

يوجد اعتراف قوي من علماء التربية بأن القيادة التعليمية يجب أن تمتلك رؤية واضحة لجميع أنشطة وبرامج التعلم والتعليم في المدرسة، حيث أكد روبنسون وآخرون (Robinson et al., 2008**) أن المدارس الفاعلة والمديرين الفاعلين مقارنة بغير الفاعلين يتميزون بوجود رؤية واضحة تعالج التعليم وإنجاز الطلبة في مدارسهم، يعملون على نقل ومشاركة تلك الرؤية مع المعلمين والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع بأسره.**

ومن خلال تحليل سترونج وآخرون (Stronge et al., 2008**) لمجموعة من الدراسات استعرضوا عددًا من خصائص القيادات التعليمية في المدارس عالية الأداء، منها أنهم يدركون أهمية وضع رؤية وأهداف تعليمية واضحة، مع حشد الالتزام بها على مستوى المدرسة، وحتى على مستوى المجتمع، كما يمتلكون توقعات عالية بأن المعلمين والطلبة سيحققون تلك الرؤية والأهداف، وتتميز تلك القيادات أيضًا بالتركيز على النتائج طويلة الأمد للتعليم والتعلم بدلًا من العوائد قصيرة الأجل. وفي دراسة حديثة استقصت رأي المعلمين حول أهم ممارسات قياداتهم التعليمية، أفادوا بأنها تتمثل في تحديد أهداف التعلم ومشاركتها معهم (**Zorlu & Arseven, 2016**).**

وحول أهمية بناء رؤية وأهداف التعلم ومشاركتها يؤكد زيبيدا (Zepeda, 2004**) أن تحديد الأهداف وسيلة فعالة لزيادة حافز الموظفين (المعلمين) واهتمامهم بتحقيق المهام، وتطوير الإستراتيجيات وزيادة الجهد المبذول لتحقيق الأهداف، وأن الرؤية والأهداف الواضحة المشتركة توجه المدرسة نحو التركيز المشترك على التعلم، ومن ثم فهي تؤدي إلى التحسين المدرسي، ويرى سترونج (**Stronge et al., 2008**) أن تطوير رؤية وأهداف واضحة للتعلم يسهم في توفير الدعم العاطفي للمعلمين، وتعزيز العلاقات الإيجابية بينهم، وحماية وقت التعلم من خلال تقليل الاضطرابات المُضَيعة لذلك الوقت، وأيضًا تضمن متابعة فاعلة لتقدم الطالب في التعلم من خلال تتبع بيانات أداء الطالب المرتبطة مباشرة برؤية المدرسة وأهدافها، وكنتيجة طبيعية لذلك فإن الرؤية المشتركة تؤثر إيجابًا على دعم المعلمين لتعلم الطلبة، وهو ما أكدته نتائج الدراسة الطولية لهالينجر ولو (**Hallinger & Lu, 2014**).**

وبناء على ما سبق بحثت العديد من الدراسات في الكيفية التي يمكن من خلالها لمديري المدارس نقل ومشاركة رؤية التعلم، حيث يشير مورفي وآخرون (Murphy et al., 2006**) أنه يمكن تحقيق ذلك عبر (١) النمذجة الشخصية لسلوك مديري المدارس كقادة للتعلم، وتمركزهم حول الرؤية في عملهم وممارساتهم اليومية، وأيضًا عبر (٢) التواصل مع الآخرين**

داخل المدرسة وخارجها، والتعريف بالرؤية، وجعلها مركز عمل من حولهم، ومراقبة وتقييم عملية ترجمة الرؤية إلى ممارسات واقعية في كافة جوانب العمل المدرسي المرتبطة بعملية التدريس وتعلم الطلبة، وبالمثل يرى جورلي وآخرون (Gurley et al., 2016) أن تحقيق وحدة التوجه نحو رؤية وأهداف التعلم يمكن أن تتم من خلال: بناء رؤية تعلم واضحة وتوصيلها للآخرين، وتطوير أهداف مشتركة للتعلم، والمشاركة في التخطيط والتنظيم الفاعلين، وتوضيح الأدوار والأهداف، وتحفيز وإلهام الآخرين، وتحديد توقعات عالية الأداء للجميع.

ب. إدارة برنامج التعلم Manages the Learning Program:

إن قادة التعلم الفاعلين لديهم توجه قوي نحو التركيز على التقنيات والأساليب الأساسية للتعليم والتعلم في المدرسة، فهم على دراية واضحة بالبرنامج التعليمي للمدرسة، وكيفية استثماره بجدية في تحقيق نتائج فاعلة للتعليم من خلال إدارة (١) برنامج التدريس، (٢) وبرنامج المناهج الدراسية، (٣) وبرنامج تقييم تعلم الطلبة.

ففي مجال إدارة برنامج التدريس يقضي قادة التعلم الفاعلين وقتًا طويلًا في المشاركة المباشرة في تصميم وتنفيذ التدريس داخل الغرف الصفية، والعمل مع المعلمين في البيئات الرسمية وغير الرسمية على تطوير عملية التدريس، كما أنهم يظهرون الاهتمام بالمعلمين ويجعلون أنفسهم متاحين لهم، ويوفرون لهم التغذية الراجعة الضرورية لعملية التعليم، ويعملون على تذليل التحديات التي تواجه المعلمين في تقديم تدريس فاعل، مع التركيز على تعزيز وتحسين المواد التعليمية اللازمة للتعليم نوعًا وكمًا، ويحقق قادة التعلم ذلك من خلال المعرفة الشخصية التي يطورونها عبر الملاحظات الصفية الرسمية وغير الرسمية، وعبر توظيف مجموعة متنوعة من إستراتيجيات الإشراف على التعلم، وإستراتيجيات المتابعة كمتابعة برنامج المناهج الدراسية، ومراقبة تقدم تعلم الطلبة في المدرسة (Murphy et al., 2006).

وفي مجال إدارة برنامج المناهج الدراسية يمتلك قادة التعلم الفاعلون فهم واضح للمناهج الدراسية، وخطط تنفيذها، ويعملون على وضع معايير وتوقعات عالية لتفعيل المناهج بمختلف أنواعها بما يضمن تحقيق فرص متكافئة لكل طالب للحصول على التعليم الفاعل، كما يتأكدون من وجود ترابط قوي وتناسق دقيق في أهداف المناهج على مستوى الصف الواحد، وعبر مستويات الصفوف والمراحل الدراسية (Zepeda, 2004; Zurlo & Arseven, 2016).

ويركز قادة التعلم الفاعلون أيضًا على إدارة ومتابعة برنامج تقييم تعلم الطلبة، فهم يحرصون على الفهم الواضح لعملية التقييم، ويشاركون المعلمين بفاعلية في صياغة وتنفيذ وتنظيم التقييم في الفصول الدراسية وعلى مستوى المدرسة، ومن خلال النمذجة الشخصية لسلوكهم كقادة للتعلم فإنهم ينشرون الحرص بين المعلمين على اتخاذ القرارات المستمدة من بيانات تقييم تعلم الطلبة، وذلك بتوظيف مجموعة واسعة من إستراتيجيات التقييم وجمع البيانات كسجلات تقييم أداء الطالب، وتقارير نهاية الفصل الدراسي، وأعمال ومنتجات الطلبة، والاختبارات مرجعية المعايير، والمقاييس الموحدة لأداء الطالب، ومن جانب آخر، يستثمر القائد التعليمي البيانات الناتجة من إدارته لبرنامج تقييم تعلم الطلبة في (١) تطوير رؤية التعلم في المدرسة، (٢) والتخطيط التعليمي، (٣) وتقييم المناهج الدراسية، (٤) وتحديد وتصميم خدمات خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة من الطلبة، (٤) ومتابعة التقدم في الأهداف المدرسية وجهود التحسين، (٥) وتقييم جهود المعلمين (Murphy et al., 2006).

ج. دعم التعلم Provides Learning Support:

يتميز قادة التعلم بدعم التعلم في المدرسة، ويتم ذلك من خلال عدة أساليب منها الحفاظ على وقت التعلم كمورد ثمين لدعم عملية التعلم، فهم يحرصون على استثمار الجزء الأكبر من الوقت في الأنشطة التعليمية، بحيث يتم تقليص الوقت غير المستغل في التعليم لأدنى حد ممكن، ويركزون في نوعية تلك الأنشطة التي تزيد من فاعلية تعلم الطلبة، ويتم الحفاظ على وقت التعلم من خلال (١) تعيين فترات زمنية محددة للتعليم والتعلم بعيدًا عن التأثر بالأحداث المدرسية الأخرى، (٢) ومساعدة المعلمين على تجنب الانحراف عن الخطة التدريسية، (٣) وتطوير وتنفيذ ومتابعة الإجراءات التي تحد من تأخر الطلبة عن المدرسة أو تغيبهم، (٤) وضمان التزام المعلمين بالمواعيد المحددة لوقت التعلم، وتنسيق الاستفادة من وقت التعلم بين المعلمين (Murphy et al., 2006).

من جانب آخر، يتم دعم التعلم عبر التركيز على التطوير المهني للمعلمين، حيث يعد قادة التعلم تطوير المعلمين وتعزيز مهاراتهم التدريسية الجزء الأهم من عملهم، وفي هذا الشأن يشير بلازيه وبلازيه (Blasé & Blasé, 1999) اللذان أجريا دراسة لتحديد خصائص القيادة التعليمية الفاعلة من خلال التعرف إلى وجهات نظر (٨٠٩) معلمًا في الولايات المتحدة الأمريكية أن القيادة التعليمية تعمل على تعزيز النمو المهني للمعلمين عبر ست استراتيجيات أساسية تتمثل في (١) التركيز على تعزيز فرص اختيارية للمعلمين للتعلم والدراسة في مجالات التعليم المتنوعة، (٢) ودعم جهود التعاون وفرق العمل ومراقبة الزملاء بين المعلمين، (٣)

وتطوير علاقات تدريب الأقران بين المعلمين، (٤) ودعم وتشجيع المعلمين على إعادة تصميم البرامج التعليمية وطرق التدريس، (٥) وتطبيق مبادئ تعلم الكبار والنمو والتطوير كالتعلم مدى الحياة والتجريب والتأمل، (٦) واستخدام البحوث الإجرائية في المدارس لتطوير عملية صنع القرارات التعليمية.

كما أن قادة التعلم يمكن أن يعززوا النمو المهني للمعلمين من خلال تصميم وتنظيم وتوفير التمويل اللازم للورش التدريبية التي يحتاجها المعلمون، ودعم مجتمعات الممارسة المهنية، وتشجيع الحوار المهني حول التدريس وزيادة فاعليته، والتأكد من وجود نظام قوي لتطوير خبرات المعلمين وتعزيز التعلم النشط، والسعي إلى بناء ثقافة التعاون وتكوين اعتقادات مشتركة بين المعلمين من خلال إيجاد آليات واضحة ومتنوعة للتواصل بين المعلمين، وأيضًا استغلال وجودهم في موقع القيادة لتوفير وحشد الموارد اللازمة لتلبية أهداف التعلم داخل المدرسة، وتلبية الاحتياجات المهنية الفردية للمعلمين (Murphy et al., 2006; Suh, 2018**)، بالإضافة إلى ما سبق، يمكن للقيادة التعليمية أن تدعم التعلم من خلال التحدث مع المعلمين لتعزيز التفكير التأملي لديهم، حيث إن الحوار الفعال بين مديري المدارس والمعلمين يشجع المعلمين على التفكير النقدي في تعلمهم وممارساتهم المهنية، ويتم هذا الحوار من خلال خمس إستراتيجيات أساسية تتضمن كما حددها بلازيه وبلازيه (Blasé & Blasé, 1999) (١) تقديم الاقتراحات للمعلمين من خلال اجتماعات ما بعد المشاهدة الصفية، وأيضًا عبر التفاعلات اليومية التي تتم بينهم، ويتميز هذا الحوار بالاستماع الجيد، وتبادل الخبرات، وبإعطاء الأمثلة، وبتقديم الخيارات والبدائل، والتشجيع على المخاطرة، والاعتراف بنقاط قوة المعلمين، والتركيز على تحسين التعليم، (٢) وإعطاء الملاحظات بالتركيز على سلوك المعلمين في الفصول الدراسية، بحيث تكون تلك الملاحظات محددة، مع تقديم الاهتمام والثناء، والتوجيه المناسب لحل المشكلات، (٣) والنمذجة، والمتمثلة في تقديم القيادات التعليمية لنماذج للتفاعلات الإيجابية مع الطلبة في الفصول الدراسية وخلال الاجتماعات، (٤) واستخدام الاستفسار وطلب المشورة والآراء من المعلمين كأسلوب لإثارة تفكيرهم، وتعزيز تأملاتهم في الممارسات الصفية، (٥) وتقديم الثناء الذي يركز على سلوكيات تدريس محددة للمعلمين.**

يعمل قادة التعلم أيضًا على دعم التعلم من خلال إيجاد بيئة وثقافة مدرسية ذات توقعات عالية الأداء للذات وللمعلمين وللطلبة، إذ يقومون بوضع معايير محددة لتحقيق التوقعات، ومن ثم يركزون على المساءلة الداخلية الفاعلة لتحقيق رؤية وأهداف التعلم في المدرسة، كما يتعاملون بكفاءة مع المساءلة الخارجية بطريقة تحقق الالتزام الداخلي من قبل المعلمين، ومن

جانب آخر، يتميز قادة التعلم الداعمين للتعلم بالاحتفاء بالإنجازات التعليمية، وتقديم الاعتراف والمكافآت الفردية، والجماعية من أجل تدريس عالي الجودة، وأيضًا يحرصون على تعزيز التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور، والاهتمام بمساعدة الوالدين على التعامل الإيجابي مع برنامج التعلم والمناهج الدراسية، وتوسيع مهاراتهم في تربية الأبناء، وفي العمل بشكل أكثر إنتاجية مع أبنائهم في المنزل على أهداف التعلم (Murphy et al., 2006).

د. النمذجة Modeling:

نمذجة سلوك القائد التعليمي، تعزز التكامل بين القيادة التعليمية والتحويلية، وهو ما أكد عليه الباحثون؛ لتلافي النقد الموجه للقيادة التعليمية، مثل ماركس وبرينتي (Marks & Printy, 2003)، وهالينجر (Hallinger, 2003) (يمكن الرجوع لمحور المنظور التاريخي للقيادة التعليمية)، وفي إطار نمذجة سلوك القائد يجد باس وريجيو (Bass & , 2006 Riggio) أن القيادة هي ترقية أخلاقية تبرز من خلال إثارة رغبة المعلمين في إعادة النظر في عملهم، وزيادة وعيهم برسالة ورؤية التعلم في المدرسة، وتشجيعهم على التحدي، وبذل أكثر من المتوقع منهم في التدريس عبر رفع مستوى وعيهم بأهمية وقيمة عملهم، واقناعهم بتجاوز مصالحهم الشخصية من أجل مصلحة تعلم الطلبة، وتنشيط حاجاتهم العليا، ويتم ذلك وفق باس وريجيو (Bass & Riggio, 2006) من خلال الآتي:

١) التأثير المثالي Idealized Influence: ويعكس تمثل القادة لأدوار ومعايير عالية للسلوك الأخلاقي تزيد من ثقة واحترام وإعجاب واقتداء المعلمين بهم، مع تكوين رؤية واضحة وشعور بالهدف، واستعداد لتحمل المخاطر.

٢) الدافعية الملهمة Inspirational Motivation: القائد يتصرف بطريقة تعمل على تحفيز وإلهام المعلمين، وإثارة الحماس والتحدي لديهم، وتشجيعهم على تكوين رؤية واضحة، وتوقعات عالية، مع إظهار الالتزام الفعلي بالأهداف والرؤى المشتركة بينه وبينهم.

٣) الاستثارة الفكرية Intellectual Stimulation: وتتمثل في قدرة القائد على استثارة جهود المعلمين ليكونوا مجددين ومبتكرين، وقادرين على إيجاد حلول إبداعية للمشكلات، وتشجيع روح الابتكار لديهم، وتقبل أفكارهم الجديدة.

٤) الاعتبارات الفردية Individualized Consideration: وتتضمن احترام القائد واعترافه بالاختلافات بين المعلمين (بعضهم يحتاج للمساندة والتشجيع، وبعضهم يحتاج

للاستقلالية)، كما يُعد مستمعًا جيدًا لهم، ويعمل على مراعاة مشاعرهم وحاجاتهم، والتعامل الإيجابي مع مخاوفهم.

القيادة التعليمية واختلاف الجنس

تسعى الدراسة الحالية في أحد أهدافها إلى معالجة تأثير اختلاف الجنس في القيادة التعليمية؛ لذا من المهم مناقشة ما كشفت عنه الدراسات السابقة ـ وإن كانت قليلة ـ في هذا الشأن، حيث تناولت تلك الدراسات الموضوع من جانبين أحدهما: الاختلاف في درجة/ مستوى ممارسة كل من مديري المدارس (الذكور والإناث) للقيادة التعليمية، والثاني: الاختلاف بينهم في طريقة وأسلوب ممارسة القيادة التعليمية.

بالنسبة للفروق بين الجنسين في درجة ممارسة القيادة التعليمية، فقد اختلفت نتائج الدراسات العلمية، حيث كشف هالينجر وآخرون (Hallinger et al., 2016) ـ من خلال تحليل نتائج (٢٨) دراسة جمعت بياناتها من أكثر من (٢٥٠٠) مدير مدرسة في عدد من الدول ـ أن للجنس تأثير دال إحصائيًا (وإن كان صغيرًا) في القيادة التعليمية، حيث إن مديرات المدارس الإناث يشاركن في القيادة التعليمية بصورة أفضل من المديرين الذكور، وهو أيضًا ما أكدته دراسة نجوي وآخرين (Nguy et al., 2018)، في حين أن دراستي سيسمان، وزورلو وأرسيفن (Sisman, 2016; Zorlu & Arseven, 2016) أظهرتا عدم وجود تأثير للجنس في القيادة التعليمية.

وبغض النظر عن درجة توظيف كلا الجنسين للقيادة التعليمية، يناقش شاكيد وآخرون (Shaked et al., 2018) قضية ميل العديد من الباحثين إلى عدم المبالاة تجاه الفروق بين مديري المدارس الذكور والإناث في سياق دراستهم للقيادة التعليمية ـ وذلك من منطلق أن قضايا المساواة المهنية بين الجنسين لم تعد مشكلة ـ على الرغم من وجود اعتبارات مهمة في الواقع التربوي لدراسة تلك الفروق أهمها امتلاك كلًا من الذكور والإناث لخصائص مهنية مختلفة، وأيضًا اختلاف نظام التطور الاجتماعي والنفسي للجنسين، حيث إن فهم تأثير الجنس في القيادة التعليمية يسمح بتحديد نوع المرشحين المرغوبين للمناصب القيادية في المدارس، وتحديد القدرات المرغوب تطويرها لديهم.

ومن خلال استقصاء شاكيد وآخرين (Shaked et al., 2018) للفروق بين المديرين الذكور والإناث في طريقة ممارساتهم للقيادة التعليمية، كشفوا في دراستهم عن وجود فرقين رئيسين هما: (١) اختلاف 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، (٢) اختلاف توظيف كلا الجنسين للعلاقات الإنسانية والمهنية في ممارستهم للقيادة التعليمية، حيث تميل المديرات الإناث إلى تأكيد العلاقات والتفاعلات الصحية داخل المدارس، والتصرف باهتمام وتحفيز ورعاية مع المعلمين، مع وجود إحساس متأصل بالتقبل والمرونة والاستجابة، بينما يميل المديرون الذكور إلى التعامل الفردي، والمنطقي، واتباع النهج الرسمي.

مما سبق يتبين منطقية الاهتمام بالاختلافات بين قادة التعلم الذكور والإناث على الأقل في طريقة ممارستهم للقيادة التعليمية إن لم يكن في مستوى توظفيهم لها، إذ أن التعرف إلى تلك الاختلافات في سياقاتها التعليمية والمجتمعية مهم لمراعاة الخصوصية في احتياجات تأهيل وتطوير قادة التعلم (الذكور والإناث) في المدارس.

تحديات القيادة التعليمية

تواجه القيادة التعليمية العديد من التحديات التي تقلل من فاعليتها وتأثيرها في عمليتي التعليم والتعلم في المدارس، أبرزها ما ذكر سوه (Suh, 2018)، وهي على النحو الآتي:

- **الفرق بين مقدار السلطة والاستقلالية الممنوحة لمديري المدارس، ومقدار السلطة اللازمة لممارسة أدوارهم كقادة تعلم فاعلين داخل مدارسهم، فعلى سبيل المثال يتم استبعاد القيادة التعليمية في أنظمة التعليم المركزية من المشاركة في تعيين واختيار المعلمين، وفي تصميم وتطوير المناهج الدراسية، وبذلك تَحرم تلك الأنظمة القيادة التعليمية من المشاركة الحقيقية في تحسين الممارسات الخاصة بنوعية المعلمين، وتطوير المناهج الدراسية في المدارس.**
- **تعد نوعية التدريب والتأهيل المباشر الموجه لمديري المدارس كقادة تعلم تحديًا جوهريًا لفاعلية القيادة التعليمية في المدارس.**
- **يشكل حضور وإشراف مديري المدارس على التعليم داخل الفصول الدراسية تحديًا أمام مديري المدارس في ظل وجود ثقافة استمرت لفترة طويلة بأن المعلمين يستطيعون العمل بدون تدخل خارجي، وفي ظل ضعف مهارات ومعارف العديد من مديري المدارس مقارنة بمعلميهم. وأيضًا في ظل "صعوبة تحقيق مديري المدارس للتوازن بين المطالب التنافسية أو المتضاربة لكل من المعلمين، وأولياء الأمور، وأفراد الإدارة العليا، وأعضاء المجتمع" (Stewart, 2006, p.6).**

- **تركيز قادة التعلم على مناخ التعلم الفردي دون الجماعي في عملية تحسين ممارسات المعلمين، الأمر الذي يحد من فرص التحسين الجماعي والتواصل الفاعل بين المعلمين.**
- **اعتماد قادة التعلم على فرص التطوير الخارجي للمعلمين، واهمال فرص التطوير الداخلي في سياق بيئات عمل المعلمين.**
- **قصور كفاءة مديري المدارس في جمع البيانات، وتحليلها، والاستفادة منها، وتوظيفها في تطوير نقاط القوة، وتحسين الجوانب التي يظهر فيها الضعف في عملية التعليم والتعلم.**

إن التعامل مع التحديات السابقة بإيجابية والحد من آثارها على ممارسات قادة التعلم في أي نظام تعليمي، يتطلب تحليلًا نقديًا، وتحديدًا لمستوى تأثيرها، ومتطلبات التعامل معها في السياق الموجودة فيه، وبشكل عام يمكن تناول تلك التحديات من منظور أنها تمثل نمطين أساسيين لتحديات القيادة التعليمية (خارجية، وداخلية)، حيث ترتبط التحديات الخارجية ببنية النظام التعليمي الذي توجد فيه القيادة التعليمية كمقدار السلطة، ونوعية التأهيل المقدمين لقادة التعلم من قبل الإدارة العليا، بينما ترتبط التحديات الداخلية بالصعوبات التي تواجه قادة التعلم داخل مدارسهم كصعوبة الإشراف على التعليم داخل الفصول الدراسية، وتركيزهم على مناخ التعلم الفردي، واعتمادهم على فرص التطوير الخارجي، وقصور كفاءتهم في توظيف البيانات لصالح تطوير العملية التعليمية في المدرسة.

خلاصة المبحث

ناقش المبحث العديد من القضايا المرتبطة بالقيادة التعليمية، منها مفهوم القيادة التعليمية الذي يُعبر عن السلوكيات التي يعرضها مدير المدرسة، ويدفع بها الآخرين لزيادة نجاح الطلبة، كما قدم المبحث تتبعًا تاريخيًا لظهور القيادة التعليمية، وحالات الجدل التي تمت مع مرور الزمن بينها وبين القيادة التحويلية حول أيهما أكثر تأثيرًا في تعلم الطلبة، في ظل وجود انتقادات للقيادة التعليمية بأنها من الصعب أن تقتصر على قيادة مدير المدرسة فقط بعيدًا عن القيادة التشاركية، حيث خرج النقاش بأفضلية القيادة التعليمية مقارنة بالتحويلية في تعزيز تعلم الطلبة، مع التأكيد بضرورة التكامل بين نمطي القيادة التعليمية والتحويلية، بما يجعل القيادة التعليمية تشاركية، تكون قيادة المدير جزءًا منها (وليست الوحيدة)، مع اعتباره المسؤول الأساسي عن تكييف نماذج القيادة التعليمية في مدرسته، وتوجيهها لتطوير أفضل الممارسات التعليمية والتعلمية.

ومن جهة أخرى طرح المبحث العديد من نواتج القيادة التعليمية منها أنها عنصر أساسي لتحسن فاعلية المدرسة، وتعزيز السلوكيات المنظمية الفاعلة فيها، وتحسين ممارسات كل من مديري المدارس والمعلمين، وتحسين تعلم الطلبة، كما استعرض المبحث وقارن بين مجموعة من نماذج القيادة التعليمية، ومنها نموذج ليو وآخرين المعتمد في الدراسة الحالية، علاوة على ذلك وضح المبحث كيف يمكن لمدير المدرسة تمثل سلوكيات القيادة التعليمية وفق الأبعاد المتبناة في الدراسة (بناء رؤية التعلم، وإدارة برنامج التعلم، ودعم التعلم، ونمذجة سلوك القائد).

كما ناقش المبحث تأثير متغير الجنس في ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية من حيث مستوى الممارسة، وطبيعة الممارسة التي تميز كل منهما داخل المدارس، حيث أكد النقاش وجود فروق جوهرية بينهما ترتبط بمصادر سلطة كل منهما كقادة تعلم، إذ أن المديرات يعتمدن على سلطة المعرفة والخبرة التعليمية في حين يميل المديرون الذكور إلى الاعتماد على قدرة اتخاذ القرار، وسلطتهم الرسمية في ممارستهم للقيادة التعليمية.

وأخيرًا طرح المبحث مجموعة من التحديات التي تواجه ممارسة القيادة التعليمية، ومنها وجود فرق بين مقدار السلطة والاستقلالية الممنوحة لمديري المدارس، ومقدار السلطة المحتاجين لها لممارسة أدوارهم كقادة تعلم فاعلين داخل مدارسهم، وكذلك قصور كفاءة مديري المدارس في جمع البيانات، وتحليلها، والاستفادة منها، وتوظيفها في تطوير العملية التعليمية التعلمية.

المبحث الثاني: القوة التطويرية للمعلم Teacher Agency

يمثل المعلمون عنصرًا مهمًا في تطوير العملية التعليمية التعلمية، ويتحقق ذلك من خلال وجود إرادة، وإيجابية، ومبادرة فاعلة من المعلم لإحداث تحسين مستمر في ممارساته التدريسية داخل الفصول الدراسية، وأيضًا الانخراط البنّاء لتطوير الثقافة والممارسات التعليمية على مستوى المدرسة. لذا ظهر توجه تربوي ناشئ يعتمد على إعادة بناء المعلمين كقوى تطويرية، وممارسين للتغيير، وتشجيع المعلمين على تحقيق درجات عالية من الحرية والسلطة في ممارساتهم المهنية (Wang et al., 2017).

وقد خضعت القوة التطويرية للمعلم (Teacher Agency) للقليل من التطوير النظري في الأدبيات التربوية، في حين أن هناك توسعًا في طرح موضوع القوة التطويرية (بصورتها الاجتماعية) في إطار أدبيات علم الاجتماع، وذلك في سياق مناقشة هيكلية، وفردية العمل الاجتماعي (Biesta et al., 2015)، وبالاستفادة بما ورد في الأدبيات والدراسات التربوية والاجتماعية والنفسية يركز المبحث الحالي على وضع تأطير نظري لمفهوم القوة التطويرية للمعلم، وتوضيح المنطلقات الفلسفية والنظرية لقوة المعلم التطويرية، وتحديد العوامل المؤثرة فيها، والتعمق في وصف أبعادها المعتمدة في الدراسة (فاعلية التعلم، وفاعلية التدريس، والتفاؤل، والانخراط البنّاء)، وتأكيد أهم أدوارها المحورية، باعتبارها مدخلًا لمشاركة المعلم في الإصلاح التعليمي، وبُعدًا مهمًا لاحترافية المعلم، ومصدرًا فاعلًا لتعزيز العدالة والإنصاف التعليمي.

مفهوم القوة التطويرية للمعلم

مفهوم القوة التطويرية للمعلم (Teacher Agency) به قدر كبير من الغموض على الرغم من القائمة الطويلة من المصطلحات التي ارتبطت به مثل "الذاتية self-hood، والدافع motivation، والإرادة will، والغاية purposiveness، والقصدية intentionality، والاختيار choice، والمبادرة initiative، والحرية freedom، والإبداع creativity" (Emirbayer & Mische, 1998, p.962)، وبغرض التعمق في مفهوم القوة التطويرية للمعلم تستعرض الباحثة مجموعة من وجهات النظر العلمية التي ناقشت هذا المفهوم، وهي منظور: علم النفس، وعلم الاجتماع، والنظرية النقدية، وأيضًا المنظور الزمني، ومنظور الباحثين الذين ركزوا على الطبيعة المؤقتة للقوة التطويرية، حيث ينظر عالم النفس باندورا (Bandura, 2006, p.164) إلى القوة التطويرية للبشر على أنها "قدرة الأفراد على تجاوز

إملاءات بيئاتهم المباشرة، وقدرتهم على تشكيل ظروف حياتهم"، وذلك من خلال القدرة على التنظيم الذاتي "self-regulation" بما فيه من مهارات، كمهارات ما وراء المعرفة.

ومن منظور علم الاجتماع يُعرف جيدنز (Giddens, 1986, p.14) القوة التطويرية للأفراد بأنها "قدرة الفرد على تحقيق الحضور، وممارسة نوع من السلطة لتحقيق الأهداف والمصالح"، وذلك من خلال وجود تفاعل متبادل بين القدرة والقوة الداخلية للفرد، وبين البنية الاجتماعية الخارجية.

وفي إطار النظرية النقدية يركز جيرو (Giroux, 2001, p.68) على دور الأفراد كعملاء للتغيير الثقافي، ويحدد قوتهم التطويرية في انخراطهم بشكل حاسم في طبيعة تنميتهم الذاتية ومشاركتهم في المجتمع، ويتم ذلك من منطلق تاريخهم وخبراتهم الخاصة التي تتشكل في ثلاثة مجالات: مجال اللاوعي وهيكلة الاحتياجات (the sphere of unconscious and the structure of needs**)، ومجال الحس السليم (** the reality of common sense**)، ومجال الوعي النقدي (**the sphere of critical consciousness**).**

ويتفق جيرو مع باندورا وجيدنز على أن القوة التطويرية للأفراد (المعلمين) تنطوي على إمكانية التصرف بشكل مستقل ولخياراتهم الخاصة، وأن هذه القوة تشكلها وتتيحها البيئة، غير أن جيرو يسلط الضوء على أهمية الوعي النقدي، وأهمية وجود دور مقصود وهادف للتفاعل الذي يحدث بين الفرد وبيئته (Fu & Clarke, 2017).

ومن منظور زمني ينظر إميربار وميش (Emirbayer & Mische, 1998) إلى القوة التطويرية للأفراد (المعلمين) باعتبارها عملية اندماجية مؤقتة من المشاركة الاجتماعية، مستندة إلى الماضي (الجانب التكراري المعتاد من المشاركة)، وموجهة نحو المستقبل (كقدرة على تخيل إمكانيات بديلة)، ونحو الحاضر (كقدرة على تقييم الحالات المستجدة الحاضرة في سياقي المعتاد في الماضي والمشاريع المستقبلية).

وبالتركيز على الطبيعة المؤقتة للقدرة التطويرية، وعلى كونها مزيج من "النظر إلى الداخل في القدرات الشخصية، وإحداث التغيير الخارجي الاجتماعي والثقافي" (Fu & Clarke, 2017, p.582)، يرى بيستا وتيدر (Biesta & Tedder, 2007) بأن القوة التطويرية للمعلم هي تفاعل القدرات الشخصية مع الحالات الطارئة للسياقات الاجتماعية، وينظر لها بيستا وآخرون (Biesta et al., 2015) بأنها ظاهرة ناشئة يحققها المعلمون كتصرف ناتج عن التفاعل بين القدرات الشخصية، والموارد والإمكانات والقيود في البيئة، وأنها الطريقة التي يقوم بها المعلمون بتشكيل استجاباتهم بشكل حاسم للمشكلة، وأنها ليست شيئًا يمكن أن

يمتلكه المعلمون أو صفة مقيمة فيهم كممتلكات أو قدرة أو كفاءة بل هي شيء يفعلونه. وبذلك قد يمارس المعلمون القوة التطويرية في موقف ما، ولكن ليس في حالة أخرى اعتمادًا على النتائج المتوقعة، وكذلك المكاسب والخسائر المحتملة في بيئة معينة (Pantic, 2017).

مما سبق يمكن تحديد عدد من المحددات التي تحكم مفهوم القوة التطويرية للمعلم (Teacher Agency) وهي كالآتي:

- **القوة التطويرية تصرف وعمل مقصود، وواعٍ يصدر عن المعلم متجاوزًا إملاءات بيئته، ولخياراته الخاصة.**
- **القوة التطويرية مزيج من نظر المعلم إلى الداخل في القدرات الشخصية، وإحداث التغيير الخارجي الاجتماعي والثقافي والتعليمي.**
- **القوة التطويرية ترتبط بالسياق الزمني للأحداث (الماضي، والمستقبل، والحاضر) التي يتعامل معها المعلم.**
- **القوة التطويرية عملية اندماجية مؤقته، وليست صفة مقيمة في المعلم.**

وعليه يمكن أن تصف الباحثة القوة التطويرية للمعلم بأنها حالة من الفعل والتصرف الواعي والموجه والمؤثر في الظروف والسياقات المهنية التي يتعامل معها المعلم.

المنطلقات الفلسفية والنظرية للقوة التطويرية للمعلم

في سياق التطور الفكري والحضاري التدريجي للمجتمعات، اكتسب البشر قدرة فردية متقدمة للتحكم في أمور معيشتهم، وتشكيل ظروف حياتهم، متجاوزين الضغط الاجتماعي المباشر لبيئتهم (Bandura, 2018)، وقد توسع فهم القوة التطويرية للبشر (Human agency) عبر مرور الوقت من خلال تصورات فلسفية مختلفة، وذلك على النحو الآتي:

(أ) القوة التطويرية كاختيار عقلاني فردي:

ظهر في عصري النهضة والتنوير (قبل القرن التاسع عشر) تركيز كبير على العقلانية العلمية، الأمر الذي مهد لظهور الفردية (الذاتية) على اعتبار أن الفرد قادر على الاختيار العقلاني، وتوجيه أمور حياته ذاتيًا، فمثلًا حدد جون لوك، وآدم سميث، وجون ستيوارت ميل (John Locke, Adam Smith & John Stuart Mill) الفرد كمركز السيطرة على العمل باعتباره أساسًا للتقدم والحرية، وبذلك تنطلق القوة التطويرية (Agency) من الفرد، وعبر خياراته الفردية، وما السلوك الجماعي في العمل والحياة إلا مجموعة من الإجراءات

والخيارات الفردية (Kiser, 1996)، وانطلاقًا من ذلك ارتبط مفهوم القوة التطويرية للأفراد بقدرتهم على تشكيل الظروف التي يعيشون فيها (Emirbayer & Mische, 1998).

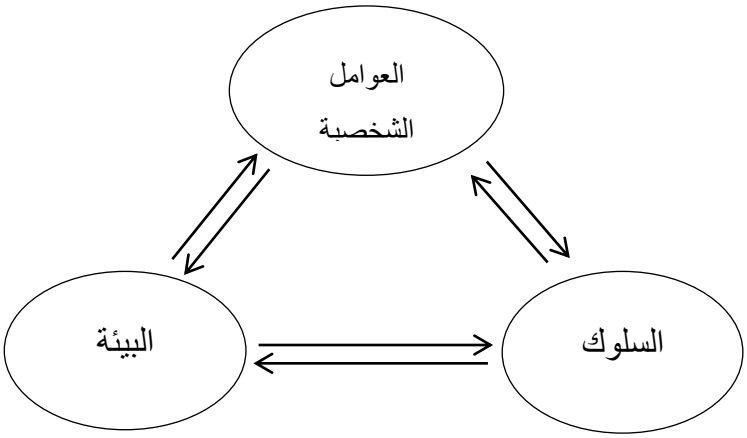
(ب) القوة التطويرية كتفاعل اجتماعي:

ظهرت في منتصف القرن العشرين وجهة نظر متناقضة مع العقلانية العلمية لفهم القوة التطويرية للبشر (Human agency)، وذلك انطلاقًا من النظرية الاجتماعية، حيث أكد بيرجر ولوكمان (Berger & Luckmann, 1966) أن المعرفة والفهم ظاهرة معقدة ناشئة من التفاعلات الاجتماعية المستمرة والمتكررة للبشر بما فيها التفاعلات الروتينية اليومية، وبذلك يصبح الفرد مؤثرًا من خلال المعنى المكتسب من تفاعله مع الآخرين في سياق البناء الاجتماعي الموجود فيه.

وفي إطار النظرية المعرفية الاجتماعية وسع باندورا في مجموعة من دراساته (بداية من سبعينيات القرن العشرين)، ومنها دراسته الحديثة (Bandura, 2018) نطاق التنظير للقوة التطويرية للبشر (Human agency) انطلاقًا من أن العمل البشري هو نتيجة للتأثيرات الفردية الشخصية للأفراد، وللسلوك الذي ينخرطون فيه، وللقوى البيئية المؤثرة فيهم كما في شكل ٢.

شكل ٢

التفاعل بين محددات العمل البشري في النموذج السببي للنظرية المعرفية الاجتماعية



(Bandura, 2018, p.131)

وبناء على تحليل محددات العمل البشري حدد باندورا (Bandura, 2018) القوة التطويرية للبشر في ثلاثة أنماط هي: فردية (individual)، وبالإنابة (proxy)، وجماعية (collective)، إذ يتبنى الأفراد القوة التطويرية الفردية (الشخصية) في حدود أنشطة ومجالات

العمل التي يمكنهم التحكم فيها ذاتيًا، أما عندما لا يملكون السيطرة المباشرة على الظروف الاجتماعية والممارسات المؤسسية التي تؤثر في حياتهم اليومية، فإنهم يتجهون إلى ممارسة الإنابة الاجتماعية من خلال التأثير في الآخرين الذين لديهم الموارد والمعرفة ووسائل التصرف نيابة عنهم للحصول على النتائج التي يرغبون بها، وفي حالات أخرى توجد العديد من الأهداف التي يسعى الأفراد لتحقيقها لا يمكن تحقيقها إلا من خلال الجهود الجماعية، وعبر ممارسة العمل الجماعي الذي يتيح لهم تجميع معارفهم ومهاراتهم ومواردهم، والتصرف بشكل تعاوني منسق لتشكيل مستقبلهم.

(ج) القوة التطويرية والقدرات الذاتية:

وبالتوجه للتعمق في فهم موجهات القوة التطويرية (Agency) وصف علماء النفس القوة التطويرية من خلال تحديد القدرات الذاتية المشكلة لها، حيث ناقش مثلًا عالم النفس باندورا (Bandura, 2018) ثلاث قدرات محورية تميز القوة التطويرية لدى الأفراد (المعلمين) عن غيرها من القدرات، وتتمثل في: التفكير الاستباقي "Forethought"، والتنظيم الذاتي "Self-regulation"، والتأمل الذاتي "Self-reflection"، حيث يعكس "التفكير الاستباقي" عمل الأفراد على توجيه ذواتهم توجيهًا استباقيًا من خلال تصور النتائج المحتملة لأعمالهم، وتشكيل حاضرهم (متجاوزين الاملاءات المباشرة لبيئتهم)؛ لتحقيق الأعمال المرغوبة مستقبلًا من خلال وضع خطط وأهداف واضحة للعمل، بينما ترتبط الخاصية الثانية "التنظيم الذاتي" بسلوك الأفراد كمنظمين ذاتيين يقومون بالحكم الذاتي على أدائهم، وإعادة تشكيل استجاباتهم من خلال اعتماد معايير واضحة تدير ذلك الأداء، في حين يرتبط "التأمل الذاتي" بالحكم الذاتي على الفاعلية الشخصية من خلال مراجعة الأفراد لأنفسهم، والتفكر في سلامة أفكارهم وأفعالهم وأخلاقياتهم، وفاعلية الجهد المبذول، ومدى كفاية القدرات والأفكار والإجراءات المتخذة، وذلك انطلاقًا من إيمانهم بأن لديهم القدرة على إحداث التأثيرات المرغوبة من خلال الأفعال الشخصية التي يمارسونها.

بينما يشير بانتك (Pantic, 2017) إلى أن القوة التطويرية للمعلم تحددها أربع قدرات أساسية هي الإحساس بالهدف "Sense of purpose" ويتضمن الاعتقاد بأن ممارسة معينة جديرة بالاهتمام لتحقيق نتيجة معينة، والكفاءة "Competence" التي تمثل معرفة كيفية التأثير في النتيجة المرجوة في الممارسة، والاستقلالية "Autonomy" وتعكس القدرة على إحداث فرق داخل المنظمة، والانعكاسية "Reflexivity" وتعبر عن القدرة على رصد وتقييم إجراءات الفرد والسياقات الهيكلية.

(د) القوة التطويرية كفهم للسياق الزمني للأحداث:

برؤية مختلفة عما تم ذكره سابقًا ناقش مجموعة من الباحثين القوة التطويرية (Agency) من منظور زمني وتاريخي، حيث أشار شون (Schon, 1983) إلى أن القوة التطويرية تتطور مع مرور الوقت من خلال النظر إلى الداخل "looking inside" في القدرة والاستعداد الشخصي، والتفكير إلى الوراء "thinking backwards" في الماضي، والتخطيط إلى الأمام "planning forwards" للمستقبل، ومن ثم الانخراط في الخارج "engaging outside" في البيئة.

وبذات المنظور الزمني ناقش إميربابر وميش (Emirbayer & Mische, 1998) أهمية إعادة صياغة مفهوم القوة التطويرية للبشرية بشكل جذري، حيث أكدا أن نظرية الاختيار العقلاني، ووجهات النظر المستندة على البناء الاجتماعي لا تقدم فهمًا كافيًا لأهمية وخصائص القوة التطويرية، ولا توضحان كيفية تداخل القوة التطويرية مع السياقات الزمنية المتعلقة بالعمل، وتأثرها بها.

وعليه ركز إميربابر وميش (Emirbayer & Mische, 1998) على النظر إلى القوة التطويرية من منظور تحليلي للسياق الزمني (الماضي والمستقبل والحاضر) للأحداث (يُنظر للزمن بأنه تدفق متعدد المستويات للأحداث المتداخلة)، وذلك على افتراض أن الأفراد ينخرطون في أنماط مكتسبة من الماضي، وينظرون لمسارات مستقبلية تحقق لهم أهدافهم، كما يقومون بتعديل إجراءاتهم الحاضرة حسب مقتضيات الحالات الناشئة والمستجدة في الواقع، وبذلك يحققون الفعل المرن والابتكاري والنقدي في سياق الهيكلة المتغيرة للعمل.

وبغرض تقديم فهم أوضح لمفهوم القوة التطويرية حلل إميربابر وميش (Emirbayer & Mische, 1998) القوة التطويرية استنادًا على السياقات الزمنية إلى ثلاثة أبعاد، هي: التكرار "iteration"، والإسقاط "projectivity"، والتقييم العملي "practical evaluation"، حيث يمثل "التكرار" عمل الأفراد على إعادة التنشيط الانتقائي للفكر والعمل الحادث في الماضي، والمندمج بشكل روتيني متكرر (كعادة) في النشاط العملي اليومي، بينما يمثل "الإسقاط" تخيلهم وتوليدهم لمسارات وأفكار عمل مبتكرة ومرغوبة مستقبلًا، والتي يتم فيها إعادة تشكيل الفكر، والعمل بشكل خلاق يلبي آمال ومخاوف ورغبات الأفراد للمستقبل، وأخيرًا يمثل "التقييم العملي" عملية وضع أحكام عملية وموضوعية بين مسارات العمل البديلة والممكنة استجابة للأحداث الناشئة، والتحديات، والغموض في المواقف

المستجدة في الوقت الحاضر، وبناء على تلك الأبعاد فإن الطريقة والتناغم اللذين يفهم ويدير بهما الأفراد علاقتهم بالماضي والمستقبل والحاضر تحدث فرقًا في قوتهم التطويرية.

إن مناقشة العلماء والباحثين لمفهوم القوة التطويرية للمعلم ـ كما تُلاحظ الباحثة ـ متعددة الجوانب، والتوجهات الفكرية كـ(اختيار عقلاني، وتفاعل اجتماعي، وقدرات ذاتية، وفهم للسياق الزمني)، إلا أن الواضح هو أنه على الرغم من إقرار الباحثين ارتباط القوة التطويرية بكل من قدرة المعلم الذاتية، وبمؤثرات البيئة الخارجية (كالتفاعل الاجتماعي، والسياق الزمني)، غير أن تأكيدهم بشكل واسع على القدرات الشخصية للمعلم (باختلاف أنواعها) في بناء وتشكيل قوتهم التطويرية كالقدرة على التنظيم الذاتي، والتأمل الذاتي، والإحساس بالهدف، والانعكاسية، وحتى عندما حلل الباحثون القوة التطويرية انطلاقًا من التفاعلات الاجتماعية للمعلم في بيئته، فقد أكدوا أن القوة التطويرية ترجع للمعنى الذي يكتسبه الفرد من تفاعله مع الآخرين في سياق البناء الاجتماعي الموجود فيه، وأيضًا عندما ناقشوا تأثير السياق الزمني للأحداث فإنهم أيضًا أكدوا القدرة الذاتية للمعلم في النظر إلى داخله، والتفكير في الماضي، والتخطيط للمستقبل، ومن ثم الانخراط في الخارج لإحداث التغيير، والتأثير في سياقات العمل في البيئة التي يمارس فيها المعلم أدواره.

وتجد الباحثة أن تأكيد العلماء والباحثين ـ في الطرح السابق ـ على محورية القدرات الشخصية للمعلم في تشكيل قوتهم التطويرية، وأيضًا اتفاقهم على المعنى الذي يحمله تعريف القوة التطويرية بأنها قدرة الأفراد على تجاوز إملاءات بيئاتهم، يفرض تساؤلًا منطقيًا في ظل الاعتراف بوجود مؤثرات سياقية خارجية تعمل على تشكيل القوة التطويرية للمعلم، وهو كيف يتم تحقيق التوازن بين تجاوز إملاءات البيئة والتأثر بالسياق الاجتماعي والزمني. إن الإجابة عن هذا التساؤل تتجلى في تأكيد الوعي النقدي والقصدية في تصرفات المعلمين واستجابتهم، كأحد أهم محددات القوة التطويرية (كما ورد في مفهوم القوة التطويرية)، وذلك من خلال توظيف المعلم للوعي والإدراك (كقدرة شخصية) ليتفاعل مع واقع بيئته الزمنية والاجتماعية والتعليمية (كعوامل مؤثرة)، ويعيد تنشيط أحكامه وقراراته بمنطقية، ليُظهر بتحكم ذاتي تصرفات مقصودة تُحدث تغييرات بناءّة في ممارساته المهنية (تجاوز إملاءات البيئة).

العوامل المؤثرة في القوة التطويرية للمعلم

القوة التطويرية للمعلم تنشأ من داخله، وتتطور من خلال تفاعله مع بيئته والسياقات التعليمية، وعليه يمكن تصنيف العوامل المؤثرة في القوة التطويرية للمعلم إلى مجموعتين، الأولى: العوامل الداخلية (الشخصية)، إذ تُعد الحياة الداخلية للمعلم محورًا مركزيًا ونقطة

انطلاق تربط بين القرارات والأعمال والسلوك، والثانية: العوامل السياقية المرتبطة بالعلاقات والسياقات الاجتماعية، والتاريخية (الزمنية)، والأدوات الثقافية التي تشكل اعتقادات المعلم وقيمه وطرق تمثله للقوة التطويرية، حيث تعمل تلك العوامل مع بعضها بصورة ديناميكية معقدة ومتشابكة لتشكيل القوة التطويرية للمعلم (Fu & Clarke, 2017; Lasky, 2005).

ومن العوامل الشخصية المؤثرة في قوة المعلمين التطويرية هي الصفات الشخصية والمعرفة والقدرة والمهارة والقيم والاعتقادات التي يجلبها المعلمون إلى عملهم (Biesta et al., 2015; Pantic, 2017)، كما أن الفاعلية الذاتية واعتقاد الأفراد (المعلمين) بقدراتهم الذاتية والجماعية تعد مصدرًا أساسيًا لقوتهم التطويرية (Bandura, 2018; Simpson et al., 2018)، حيث تؤيد الأدبيات والدراسات أنه عندما يعتقد الأفراد (المعلمون) بأن لديهم القدرة على إنجاز مهمة ما بشكل مستقل فمن المرجح أن يحدث ذلك السلوك بنجاح (Hong, 2016).

من جانب آخر، تُحدث قدرة المعلمين على بناء هويتهم المهنية بنشاط ـ باستخدام الأدوات المتاحة ـ فارقًا كبيرًا في قوتهم التطويرية (Lasky, 2005; Pantic, 2017)، فعلى سبيل المثال كشفت دراسة تشانج وشين (Zhang & Shen, 2012) أن المعلمين الذين يضعون خططًا واضحة لتطورهم المهني يدعمون قوتهم التطويرية أكثر من الذين لا يركزون على تلك الخطط، وأظهرت نتائج دراسة لاي وآخرين (Lai, et al., 2016) أن التباين في القوة التطويرية للمعلمين يرتبط بهُوياتهم المهنية، وأنه يمكن تشكيل قوة المعلمين التطويرية من خلال إدارة هُوياتهم المهنية.

كما تؤثر المصالح الشخصية للمعلمين (Lai et al., 2016)، وتوجهاتهم وتطلعاتهم المستقبلية، وأيضًا تجاربهم السابقة (Emirbayer & Mische, 1998) على قوتهم التطويرية، وفي هذا الإطار كشفت دراسة تشانج وشين (Zhang & Shen, 2012) أن للمعلمين ذوي الخبرة قوة تطويرية أكبر من المبتدئين بحكم التجارب التي يمرون بها. لهذا يرى بعض الباحثين أن القوة التطويرية للمعلم لا يجب أن تعتمد على الممارسة المرتبطة بالنتائج (إحداث تغيير)، لأنها بذلك تضع عبئا غير مناسب على المعلمين المبتدئين، بل ينبغي التركيز عليها كعملية تطوير داخلي في المقام الأول (Fu & Clarke, 2017).

تُظهر الدراسات أن تأثير العوامل الشخصية في القوة التطويرية للمعلم لا يمكن أن يتم بمعزل عن العوامل السياقية، فعلى سبيل المثال كشفت دراسة أجراها بيستا وآخرون (Biesta et al., 2015) أن اعتقادات المعلمين لها دور مهم في قوتهم التطويرية إلا أنها لا يمكن أن

تكون فاعلة دون تحقيق التوافق بينها وبين القيم الفردية، والقيم الجماعية للمعلمين، والثقافة المدرسية، وأظهرت الدراسة أيضًا أن دور الاعتقادات يصبح ضعيفًا في حال غياب أو عدم وضوح الرؤية المهنية، والأهداف التعليمية داخل المدرسة.

أما العوامل السياقية المؤثرة على القوة التطويرية للمعلم فتتمثل في الأنظمة التعليمية وفلسفتها ومعاييرها وثقافتها وهياكل المؤسسات التعليمية (Biesta et al., 2015; Lai et al., 2016**)، وسياسات التعليم، والموارد والدعم المتاح، وطبيعة المناهج الدراسية، ومستوى تركيز المدارس على تعلم الطلبة، والعلاقات الاجتماعية في البيئة المدرسية، والقيم والأهداف المشتركة بين المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، كما تتأثر القوة التطويرية للمعلم بشكل كبير بفرص مشاركة المعلمين في صنع القرار المدرسي (Pantic, 2017)، ومقدار الحرية والاستقلالية الممنوحة للمعلمين (Simpson et al., 2018)، وأيضًا تتأثر بوجود نقاشات مهنية فاعلة بين المعلمين حول التدريس (Biesta et al., 2015)، وبثقة المعلمين في بعضهم، وقدرتهم على العمل بشكل هادف وتعاوني مع الآخرين (Pantic 2017)، حيث كشفت الدراسات مثل دراسة هالينجر وبيامان وفيسشسيري، وليو آخرين، وبيامان وآخرين (** Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017; Liu et al., 2016b; Piyaman et al., 2017**) عن وجود تأثر مباشر لثقة المعلمين بزملائهم في قوتهم التطويرية.**

بالإضافة إلى ما سبق، تتأثر القوة التطويرية للمعلم بظاهرة الانفتاح الثقافي والاجتماعي، وهي ما أطلق عليها باندورا (Bandura, 2018) اسم النمذجة الاجتماعية "social modeling" إذ تنكشف في الحياة اليومية نماذج كثيرة للمعرفة وللأفكار الحرة (الإيجابية) التي انتشرت بدون حواجز عبر وسائل التواصل الاجتماعي، الأمر الذي يجعل منها قوة تغيير سريعة وفاعلة، وعليه ترتبط محددات تلك القوة بقدرة الأفراد (المعلمين) على توظيف واستثمار تلك النماذج، وقدرتهم على التعامل معها ليست كعوامل تمكين فحسب بل كمحفزات للأفكار والممارسات الإبداعية الجديدة، وذلك في إطار من الالتزام الأخلاقي والاجتماعي.

أخيرًا تؤكد الباحثة في إطار ما تم مناقشته أنه لا يمكن التعامل مع العوامل الشخصية أو السياقية للقوة التطويرية للمعلم بشكل مستقل، حيث لا يمكن قياس تأثير العوامل الشخصية متجاهلين تأثيرات العوامل السياقية، أو العكس، كما لا يمكن تقديم أحكام موحدة عن كيفية تأثير تلك العوامل سواء الشخصية أو السياقية في قوة المعلمين التطويرية، وإن تشابهت السياقات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والفكرية التي يعمل فيها المعلم؛ لأن الطبيعة البشرية، والمهنية للمعلم تجعل منه يعيش حالة من التغير العاطفي والفكري والسلوكي المستمر، وبذلك

فإن التحديد الدقيق لكيفية وطبيعة تأثير العوامل الشخصية والسياقية في القوة التطويرية للمعلم ينبغي أن يُتعامل معها كحالات فردية، خاصة مع تأكيد الباحثين ـ كما ورد في طرح مفهوم القوة التطويرية للمعلم ـ أن القوة التطويرية عملية اندماجية مؤقتة، وليست صفة مقيمة في المعلم.

أبعاد القوة التطويرية للمعلم في الدراسة

تختلف ممارسة الأفراد للقوة التطويرية باختلاف السياقات التي يتعاملون معها، والمعلم بحكم طبيعة مهنته، والسلطة المتاحة له يمكنه أن يمارس القوة التطويرية بصورة فاعلة لإحداث التأثير والتغيير في الأبعاد ذات الدور الحيوي في السياق التعليمي الذي يعمل فيه، ومن تلك الأبعاد المرتبطة بسياق العمل المهني للمعلمين، والتي تبنتها العديد من الدراسات التربوية مثل دراسة هالينجر وليو، وهالينجر وليو وبيامان، وهالينجر وبيامان وفيسشسيري، ولي وآخرين، وبيامان وآخرين (Hallinger & Liu, 2016; Hallinger, Liu & Piyaman, 2017; Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017; Li et al., 2016; Piyaman et al., 2017**) هي: فاعليته كمتعلم، وفاعلية تدريسه، وتفاؤله، وانخراطه البنّاء لتحسين العملية التعليمية في الفصول الدراسية وداخل المدرسة، ويتم ذلك على النحو الآتي:**

فاعلية التعلم Learning Effectiveness:

فاعلية تعلم المعلم مهمة لتعزيز قوته التطويرية المطلوبة للتعامل مع التغيرات المتسارعة في العملية التعليمية التعلمية، ويقصد بفاعلية تعلم المعلمين اعتقادات المعلمين بقدرتهم على التعلم المهني المستمر، ومثابرتهم وتعزيز دوافعهم الذاتية كمتعلمين (Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017; Liu et al., 2016b**)، حيث يتسم التعلم الفاعل بأنه يدار ويوجه وينظم ويحفز ذاتيًا (**Boekaerts, 1997**)، ويتيسر ذلك للمعلم كما يشير بيترس وآخرون (**Peeters et al., 2014**) من خلال مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، والمعتمدة على عمليات ما وراء المعرفة، واستثارة الدوافع الذاتية، وتأكيد استقلالية (المعلم) المتعلم.**

كما أن تعلم المعلم يصبح فاعلًا عندما ينطلق من وإلى الممارسة التدريسية، فالمعرفة لا يمكن الحصول عليها بشكل كامل قبل أو بمعزل عن الممارسة (Peeters et al., 2014**). لذا يرى نيكرسون وآخرون (**Nickerson et al., 2018**) أن تعلم المعلم الفاعل مرتبط بالقدرة على الاعتراف بالأخطاء في الممارسة، وتبني نماذج للتحسين المستمر، وتوظيف ما يتم تعلمه لمساعدة الطلبة على تحقيق الأهداف التعليمية. ويرى روهوتي (**Ruohotie**) كما**

ورد في كيفينين (Kivinen, 2003) أن تعلم الأفراد (المعلمين) المنظم ذاتيًا هو صورة من صور الضبط الإرادي "Volitional Control" للتعلم الذي يتضمن قدرة (المعلم) المتعلم على إدارة عملية الانتباه والاندماج مع المشكلات، وقدرته على التحكم في دافعيته وانفعالاته لتحسين استجاباته وممارساته.

وبالاستفادة مما أورده زيمرمان (Zimmerman, 1995) حول سمات المتعلمين (الطلبة) المنظمين ذاتيًا لتعلمهم يمكن للباحثة أن تعكس ذلك على المعلمين؛ لتحديد سمات المعلم فاعل التعلم بأنه يتحمل مسؤولية تعلمه، كما أن لديه دافعية، ومثابرة، واستقلالية، وانضباط ذاتي، ونشاط ما وراء معرفي لتحقيق أهداف التعلم التي يضعها لنفسه، بالإضافة إلى ذلك، يمتلك المعلم فاعل التعلم القدرة على التحكم في الوسائل والأساليب المستخدمة في تعلمه المهني، واستعداد كبير للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية طويلة في تطوير ممارساته المهنية، كما أنه لديه قدرة على إعادة ترتيب وتنظيم ومراقبة تعلمه المهني، وإعادة ضبط وتنظيم نشاطات تعلمه، بالإضافة إلى ذلك، يظهر (المعلم) المنظم لتعلمه ذاتيًا مستوى عاليًا من التعاون والتفاعل مع زملائه بما يخدم تعلمه المهني وتحسين أدائه.

إن من أهم الأساليب التي يمكن أن يوظفها المعلم ليتعلم بشكل فاعل هي التأمل في الممارسات اليومية التي يقوم بها، والتجريب المستمر للأفكار الجديدة، وملاحظة زملائه، وتبادل الحوارات والخبرات المهنية معهم، واستقصاء المعرفة من مصادرها المتنوعة كالطلبة، والمشرفين، وأولياء الأمور، وشبكات الإنترنت، والكتب والمجلات المهنية ذات العلاقة بعمله وممارساته التدريسية (Hallinger & Liu, 2016; Piyaman et al., 2017) (يوجد تفصيل في مبحث التعلم المهني للمعلمين).

فاعلية التدريس Teaching Effectiveness:

إن إظهار المعلمين للقوة التطويرية يحدث بشكل كبير على مستوى الفصل الدراسي، وينظر إلى فاعلية التدريس على أنها أقوى وسيلة لتفعيل القوة التطويرية (agency) داخل الغرف الصفية (Pantic, 2017).

ترتبط فاعلية التدريس باعتقادات المعلمين حول قدرتهم على العمل بفاعلية مع جميع الطلبة باختلاف قدراتهم وامكانياتهم ومستوياتهم التحصيلية (Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017; Liu et al., 2016b)، وقدرتهم على بناء توقعات إيجابية لدى الطلبة عن إمكانية نجاحهم مستقبلًا (Betoret, 2006). كما تعتمد فاعلية التدريس على قدرة المعلمين على تنظيم وتنفيذ أساليب التدريس الصحيحة لتحقيق أهداف التعليم (Hallinger,

(Piyaman & Viseshsiri, 2017; Liu et al., 2016b)، واستخدام إستراتيجيات تدريس متنوعة، وتوظيف طرق تفكير جديدة وإبداعية (Betoret, 2006)، وإظهار استعداد قوي للمخاطرة بتجربة ممارسات جديدة في صفوفهم (Piyaman et al., 2017)، إذ يتصف المعلمون الفاعلون في الغرف الصفية بالمرونة الفكرية، وروح المبادرة والمبادأة، والإصرار، والمثابرة، والاتزان الانفعالي، وتوفير بيئة آمنة ومحفزة للطلبة (بقيعي، ٢٠١٦).

وتتأثر فاعلية التدريس بعدة عوامل منها المراجعة الذاتية، والممارسة القائمة على الوعي والتوجه المقصود، والتي تشكل أساس قوي لرفع مستوى فاعلية المعلمين في الغرف الصفية مقارنة بعمليات التكرار التقني غير العقلانية (Fu & Clarke, 2017)، كما تتأثر فاعلية التدريس بالاحترام والثقة المعطاة للمعلم، والتدريب الذي يتلقاه، والخبرات التي حصل عليها من ممارساته اليومية في التدريس، واعتقادات المعلم الإيجابية بقدرته على تحقيق مهام التدريس المختلفة (بقيعي، ٢٠١٦).

كما أن لفاعلية التدريس نواتج مهمة داخل الغرفة الصفية وخارجها فهي تؤثر في أنماط التفكير والانفعالات والتفاعلات التي يظهرها المعلم في الموقف التعليمي، والتي بدورها تؤثر في تعلم الطلبة (Bandura, 1997)، ومن خلال مناقشة نتائج مجموعة من الدراسات يشير بقيعي (٢٠١٦) إلى أن فاعلية التدريس الذاتية للمعلم لها تأثير مباشر في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو التعليم، وعلى امتلاك المعلمين لمستويات عالية من التخطيط والتنظيم والتنفيذ، والعمل مدة أطول مع الطلبة منخفضي التحصيل، كما أنها تسهم في التنبؤ بأهداف المعلمين وتطلعاتهم، واتجاهاتهم نحو الابتكار والتغيير، وميلهم إلى مساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدامهم لإستراتيجيات التدريس المتنوعة، وأيضًا التنبؤ باحتمالية بقاء المعلمين في مهنة التدريس من عدمه.

التفاؤل Optimism:

يكمن تفاؤل المعلمين في "اعتقادهم بأنه يمكنهم إحداث تغيير في الأداء الأكاديمي (التعليمي) للطلبة" (Yildirim & Yilmaz, 2018, p.1624)، كما يعكس التفاؤل مواقف المعلمين الإيجابية تجاه زملائهم، واعتقادهم باحتمالية النجاح الجماعي في المستقبل (Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017)، وأيضًا اعتقادهم بقدرتهم على التغلب على العقبات والتحديات التي تواجههم، وقدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية (Fejova & Uhlarikova, 2018). وفي هذا السياق يشير هونج (Hong, 2016) أن التفاؤل لا يتعلق

بالمعلمين الذين لديهم تصرفات متفائلة بشكل عام، بل يتعلق بالمعلمين الذين يظلون إيجابيين باستمرار، ويؤمنون بالتعاون المهني، ويقيمون علاقات فاعلة مع الطلبة وأولياء الأمور.

ويُعد التفاؤل محصلة تفاعل ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية: مكون معرفي cognitive element**، وعاطفي** affective component**، وسلوكي** behavioral component**، حيث يعكس المكون المعرفي فاعلية المعلمين (الذاتية والجماعية)، وقدرتهم على تقييم إمكاناتهم، وقدرتهم على مواجهة التحديات والاستفادة منها وإيجاد بدائل فاعلة لتطوير عملية التدريس، والعمل بجهد وبمرونة كبيرين من أجل تعليم جميع الطلبة حتى المتأخرين دراسيًا منهم (Yildirim & Yilmaz, 2018).**

بينما يعكس المكون العاطفي للتفاؤل ثقة المعلم في الطلبة وأولياء الأمور، وتكوين قرار واعتقاد جماعي مشترك بينه وبينهم بأن الطلبة سيحققون نجاحًا أكاديميًا أعلى، الأمر الذي يدفع المعلم إلى وضع معايير وتوقعات عالية لإنجازات الطلبة التعليمية، وقضاء وقت وجهد أطول في تطوير تدريسه، وإظهار سلوكيات تدريس موجه لتحسين تعلم الطلبة، وتوفير بيئة تعليمية تعاونية يحرص فيها على مشاركة الطلبة وأولياء الأمور، وتحقيق مستوى كبير من الأمان النفسي للطالب تدفعه للتعلم حتى من أخطائه، وتُشعر أولياء الأمور باهتمام المعلم بمصالح أبنائهم (Fejova & Uhlarikova, 2018; Hong, 2016).

وأخيرًا يعكس المكون السلوكي للتفاؤل تركيز وتأكيد المعلمين على نتائج تحصيل الطلبة من خلال إيمانهم (بشكل فردي، أو جماعي) بأهمية الانجازات الأكاديمية للطلبة، وأهمية دورهم في تلك الإنجازات، ومن ثم انعكاس ذلك في حرصهم على البحث عن طرق متنوعة تحقق المشاركة الفاعلة والجادة للطلبة في عملية التعلم، وحرصهم على تعزيز التعاون والحوارات المهنية مع زملائهم المعلمين، ومشاركتهم التجارب التدريسية الفاعلة (Fejova & Uhlarikova, 2018; Hong, 2016).

وقد بينت الدراسات العلمية وجود تأثير لتفاؤل المعلمين في ممارساتهم المهنية، وفي الإنجازات الأكاديمية للطلبة في المدارس، فقد كشفت دراسة يلدرم ويلمز (Yildirim & Yilmaz, 2018) أن تفاؤل المعلمين يجعل العملية التعليمية تتمحور على الطالب، وأن له تأثير إيجابي في الإنجازات الأكاديمية للطلبة، كما توجد علاقة دالة إحصائيًا بين تفاؤل المعلم وأساليب التدريس المستخدمة من قبله، ويرتبط ذلك بصورة كبيرة كما أظهرت نتائج الدراسة ذاتها، وأيضًا نتائج دراسة فيوفا وأوريكافا (Fejova & Uhlarikova, 2018) بالمكون العاطفي والسلوكي للتفاؤل حيث تتيح ثقة المعلم في الطلبة وأولياء الأمور (المكون العاطفي)

ظروف أفضل لنجاح الطلبة، وأيضًا يعمل المكون السلوكي للتفاؤل على إنجازات الطلبة عبر الفاعلية الذاتية للمعلم واعتقاده بقدرته على التغلب على العقبات، وقدرته على تقييم إمكاناته الخاصة، ومن ثم إعادة تنشيط مهاراته المهنية التي تؤثر في جودة الأنشطة التعليمية، وإيجاد بدائل لتحسين التعليم المقدم للطلبة.

وفي هذا السياق كشفت دراسة ماكلينان وآخرين (McLennan, et al., 2017) أن الفاعلية الذاتية للمعلمين تتنبأ بتفاؤلهم، حيث تؤثر فاعلية المعلم بشكل مباشر على تفاؤله، وأيضًا بشكل غير مباشر من خلال التأثير في التكيف الوظيفي للمعلم. ويفسر فيوفا وأوريكافا (Fejova & Uhlarikova, 2018) ذلك بأن المعلمين إذا اعتقدوا أنهم قادرون على التأثير في تعلم الطلبة فإنهم يوجدون توقعات عالية لعملية التعليم، ويبادرون في بذل المزيد من الجهد، ويكونون أكثر مرونة في حالة الفشل.

كما ناقشت دراسة هونج (Hong, 2016) شكلين للتفاؤل هما: التفاؤل الأكاديمي للمدرسة (كثقافة عامة وجماعية في المدرسة)، والتفاؤل الشخصي (الفردي) للمعلم، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن التفاؤل الأكاديمي في المدرسة يمكن استخدامه للتنبؤ بالفروق بين المدارس من حيث مستوى الإنجازات الأكاديمية للطلبة، وكشفت الدراسة أن التفاؤل الأكاديمي للمدرسة يؤثر على التفاؤل الفردي للمعلم، وأن تفاؤل المعلمين (الفردي) يؤدي بشكل واضح إلى تعزيز التزامهم المهني.

الانخراط البنّاء Constructive Engagement:

تعتمد قوة المعلمين التطويرية بشكل كبير على إدراكهم أنه بإمكانهم المشاركة الفاعلة في إحداث تغيير في المدرسة (مارزانو، ٢٠٠٩)، ولهذا يُظهر المعلمون ذوي الإحساس العالي بالقوة التطويرية المشاركة الاستباقية البنّاءة في جهود التغيير الجماعية (Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017)، وينخرطون بفاعلية في قيادة التحسين داخل المدرسة حيث ينظر المركز (الأمريكي) الوطني الشامل لجودة المعلمين (National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2010) إلى قيادة المعلم للتحسين بأنها العملية التي يؤثر بها المعلمون بشكل فردي أو جماعي على زملائهم ومديريهم وغيرهم من أعضاء المجتمع المدرسي لتحسين ممارسات التعليم والتعلم بهدف زيادة تعلم الطلبة وإنجازهم، وتحسين الممارسات والثقافة التعليمية داخل المدرسة.

ويحتاج المعلمون لبناء قدرتهم على الانخراط البنّاء، والمشاركة في التغيير والتحسين داخل المدرسة إلى عنصرين محوريين: أولهما هو الشعور بالغرض الأخلاقي " moral

purpose" للتغيير، وثانيهما هو النظر لأنفسهم كعوامل للتغيير"change agentry"، حيث يمثل الغرض الأخلاقي دورًا مهمًا في مشاركة وانخراط المعلم في التغيير، وذلك لارتباط التغيير بالرغبة، والدافعية، والالتزام، والمسؤولية الذاتية للمعلم (Fullan, 1993)، ويؤكد فو وكلارك (Fu & Clarke, 2017) أن مصدر القوة التطويرية للمعلم بشكل عام هو الغرض الأخلاقي الذي يدفعه لتوجيه ممارساته التدريسية باعتباره عاملًا أساسيًا للتغيير.

أما بناء قدرة المعلمين على الانخراط البنّاء انطلاقًا من كونهم عوامل تغيير فهو يتطلب منهم أربع قدرات محورية، هي (١) بناء رؤية شخصية "personal vision building" توجه المعلمين لاتخاذ مواقف وقرارات واضحة لذواتهم كعوامل تغيير، (٢) التحقيق "inquiry" والتساؤل المستمر الذي يجعل المعلمين في حالة استفسارات حيوية دائمة تعمل كمحرك فاعل لإحداث التجديد الذاتي، والتعلم المستمر، وتحسين الممارسات، (٣) الاتقان/ التمكن "mastery" ويمثل قدرة المعلمين على الاندماج في ممارسات متميزة تدعم أفكارهم الجديدة في التدريس، وتساعدهم على تحقيق تغيير ناجح وذا جودة في العملية التعليمية، (٤) التعاون "collaboration" وهو يعكس قدرة المعلمين على الانخراط في الممارسات المهنية الجماعية، وتعاونهم مع من حولهم بما يسهم في تحفيز الأفكار الإبداعية، وفي إعادة تنشيط وضع التعليم في المدرسة (Fullan, 1993).

وبشكل عام يمكن وصف أهم أشكال الانخراط البنّاء للمعلمين لتعزيز العملية التعليمية في العمل على تحسين تدريسهم في الفصل الدراسي بصورة متواصلة، وقيادة وتنظيم مراجعات مستمرة للممارسات التدريسية مع زملائهم، وتقديم النصح والمشورة المهنية والتدريب الممكن للمعلمين الجدد، والمشاركة بفاعلية في مجتمعات الممارسة والتعلم المهني، وتسهيل أنشطة التطوير المهني داخل المدرسة، والمشاركة في اتخاذ قرارات المدرسة، وفي فرق التحسين المدرسية، والاسهام في تطوير ومراجعة المناهج الدراسية (هاريس وموجيس، ٢٠٠٧)، ومشاركة زملائهم الموارد التعليمية والمهنية كالمقالات والكتب وخطط الوحدات وأدوات التقييم، وتشجيع من حولهم على التغيير، والالتزام بالتحسين المستمر، والتعلم مدى الحياة (National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2010).

الأدوار المحورية للقوة التطويرية للمعلم

تم طرح العديد من التأثيرات الإيجابية لأبعاد القوة التطويرية للمعلم (فاعلية التعلم، وفاعلية التدريس، والتفاؤل، والانخراط البنّاء) في ممارسات المعلم، وعلى تعلم الطلبة، وذلك في ثنايا العرض السابق لموضوع "أبعاد القوة التطويرية للمعلم"، غير أن الباحثة تود تسليط

الضوء هنا على ثلاث قضايا أساسية، وعامة، وهي دور القوة التطويرية كمدخل لمشاركة المعلم في إصلاح التعليم، ودورها في تعزيز احترافية المعلم، ودورها في تحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: القوة التطويرية مدخل لمشاركة المعلم في الإصلاح (التطوير) التعليمي:

تعد القوة التطويرية للمعلم توجه فاعل لتعزيز مشاركة المعلم في جهود الإصلاح التعليمي، وذلك من خلال المشاركة في التحسين المدرسي، وتعزيز تعلم الطلبة، فبعد تبني الدول والمسؤولين عن السياسات التعليمية جهود وتوجهات عديدة للإصلاح (تبدأ من الأعلى إلى الأسفل) كالتركيز على توزيع وتوفير الموارد المادية التي تحتاجها المدارس لتحسين فاعلية التعلم فيها، ظهرت في فترة الثمانينيات من القرن العشرين دعوة إلى إعادة النظر في عملية الإصلاح، لتنطلق من أسفل إلى أعلى بمشاركة الأفراد الأقرب من الطلبة ومن عملية التدريس كالمعلمين والمديرين في المدارس، مع وجود دعم من أعلى إلى أسفل (Nguyen, & Bui, 2016**)، وذلك في ظل تأكيد الدراسات التربوية على قدرة المعلمين على تنفيذ تغييرات من شأنها إحداث اختلاف فاعل في التعلم والتعليم (هاريس وموجيس، ٢٠٠٧).**

وعليه ظهر اعتراف على نطاق تربوي واسع بالدور الحاسم للمعلمين كمحور للتغيير الموجه نحو إصلاح التعليم من خلال أدوارهم الفاعلة كعوامل تغيير داخل الغرف الصفية، وعلى مستوى المدرسة بشكل عام، وظهرت دراسات تجريبية تثبت أن المعلمين لديهم القدرة على ممارسة أدوار تحويلية لإحداث التغيرات في السياسة التعليمية (Nguyen, & Bui, 2016**). ومن جهة أخرى يؤكد نجوين وبوي (**Nguyen, & Bui, 2016**) أن دور المعلمين كعوامل تغيير وإصلاح لا يقتصر على التوجه الذاتي لتطوير الممارسات (الفردية، والجماعية) فحسب، بل يتحقق أيضًا عبر تركيز المعلمين على استيعاب دورهم في تحسين استجابتهم لتغيرات السياسات التعليمية بدل من اتباعها بشكل سلبي.**

وفي هذا السياق يشير زوبر وألتريختر (Zuber & Altrichter, 2018**) أن استجابة الموظفين (المعلمين) لجهود التغيير مرتبطة بخصائصهم الشخصية، ومن أبرز تلك الخصائص هي: التحكم المدرك "**locus of control**"، والكفاءة الذاتية "**self-efficiency**"، والإيجابية "**positive**"، إذ يمثل "التحكم المدرك" إدراك الموظف (المعلم) لقدرته على التحكم في البيئة، والسيطرة على نجاحه الشخصي (المهني) بعيدًا عن سيطرة العوامل الخارجية كالصدفة، وتدخل الآخرين، أما "الكفاءة الذاتية" فتعكس قدرة الموظف (المعلم) على دمج المهارات المعرفية والاجتماعية والعاطفية والسلوكية لتحقيق أهداف التغيير، في حين تتجلى "الإيجابية" في التفاؤل، والثقة، وتحمل المخاطر، والانتماء الذي يظهره الموظف (المعلم) تجاه عملية التغيير، ومتطلباتها.**

ثانيًا: القوة التطويرية بُعد مهم لاحترافية المعلم:

القوة التطويرية للمعلم عنصر مهم في ظل تعقد الممارسات التعليمية، وهي تسهم في تحقيق تعلم ذا معنى، وتعد بُعدًا وعنصرًا مهمًا في احتراف المعلمين (Biesta et al., 2015)، حيث تحقق القوة التطويرية احترافية المعلم من خلال العديد من المهام أبرزها: (١) دفع المعلم إلى الاعتراف بالأبعاد العاطفية والمعرفية لمهنة التدريس، (٢) والتزام المعلم بتقديم رعاية فاعلة ونشطة للطلبة، وليس خدمات تعليمية متواضعة، (٣) وأيضًا بحث المعلم الموجه ذاتيًا من أجل التعلم المهني المستمر المرتبط بالخبرة ومعايير الممارسة الخاصة به، بدلًا من الامتثال للتغيير الذي يطلبه الآخرون، (٤) والالتزام بالعمل مع الزملاء، وتعزيز ثقافة تعاونية داخل المدرسة من أجل حل المشكلات المهنية، (٥) بالإضافة إلى أن القوة التطويرية للمعلم تؤسس هُوية مهنية فاعلة تجاه عملية التدريس (Day, 2002).

وفي هذا الإطار أكدت نتائج الدراسات العلمية وجود تأثير للقوة التطويرية للمعلم في العديد من السلوكيات المرتبطة باحترافية المعلم كالتعلم المهني، والهُوية المهنية، والعلاقة مع الزملاء، والمهارات المهنية، ومثال ذلك دراسة ريفيروس وآخرين (Riveros et al., 2012) التي أظهرت نتائجها أن القوة التطويرية للمعلم تمثل أهمية لمجتمعات التعلم المهني، من خلال تحسين ممارسات التعلم المهني، وتعزيز التعاون بين المعلمين، كما كشفت نتائج دراستي هالينجر وبيامان وفيسشسيري، وليو وآخرين (Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017; Liu et al., 2016b) وجود تأثير إيجابي للقوة التطويرية للمعلم في تعلمهم المهني، وأظهرت نتائج دراسة لاي وآخرين (Lai et al., 2016) أن التباين في قوة المعلمين التطويرية يرتبط بهُوياتهم المهنية، وبكفاءتهم، وبعلاقاتهم مع غيرهم من المهنيين، وبينت نتائج دراسة وانج وآخرين (Wang et al., 2017) أن للقوة التطويرية للمعلمين علاقة إيجابية بمهاراتهم المهنية.

ثالثًا: القوة التطويرية للمعلم تسهم في تعزيز العدالة والإنصاف:

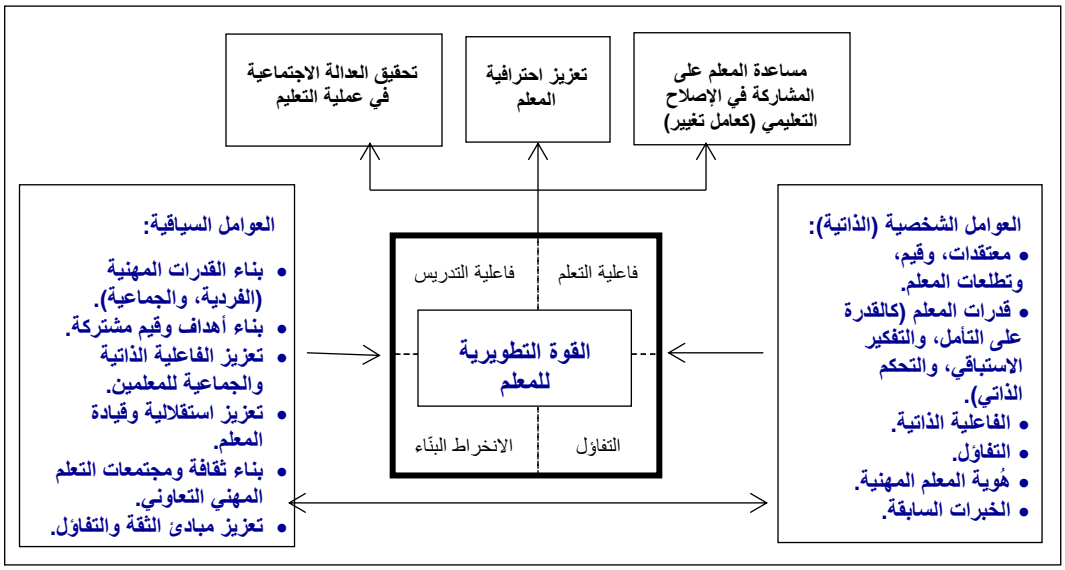
تسهم القوة التطويرية للمعلم في معالجة قضايا عدم الإنصاف والظلم الاجتماعي في المدارس لتحقيق فرص عادلة لتعلم الطلبة، وذلك من خلال السمة التي تضفيها على المعلم في أن يكون على علم ودراية وحضور في المواقف التربوية، وقدرة على العمل وإحداث التغيير المطلوب (Fu & Clarke, 2017). ويمكن أن تؤثر القوة التطويرية على العدالة الاجتماعية كما كشفت نتائج دراسة بانتك (Pantic, 2017) عبر دور المعلم في إعادة توزيع الجهد والموارد، والاعتراف المنصف بالاحتياجات المتنوعة للطلبة، وإزالة الحواجز التي تحول دون مشاركة بعض الطلبة في التعليم على قدم المساواة مع أقرانهم، ومبادرة المعلم في تقديم تدريس فاعل لجميع الطلبة، والتعامل الإيجابي مع الفروق الفردية بينهم.

خلاصة المبحث

أظهر هذا المبحث أن مفهوم القوة التطويرية للمعلم به غموض كبير، ومن أجل ذلك قدم الباحثون تصورات متعددة، وبتوجهات فكرية مختلفة (كعلم النفس، وعلم الاجتماع، والنظرية النقدية) لفهم وتحليل طبيعة هذا المفهوم، وقد استنتجت الباحثة من تلك التصورات عدد من المحددات التي تحكم المفهوم، وهي أن القوة التطويرية فعل مقصود، وواعٍ، ومستقل يصدر عن المعلم متجاوزًا إملاءات بيئته، وأن القوة التطويرية مزيج من نظر المعلم إلى الداخل في القدرات الشخصية، وإحداث التغيير الخارجي الاجتماعي والثقافي والتعليمي، وأنها عملية اندماجية مؤقتة، وليست صفة مقيمة في المعلم، ومن جانب آخر، ناقش هذا المبحث العوامل الشخصية، والسياقية التي تؤثر في القوة التطويرية للمعلم، وكيف أنه من الصعب الفصل بين تلك العوامل في فهم تأثيراتها في القوة التطويرية للمعلم، كما سلط المبحث الضوء على ثلاثة أدوار أو نواتج محورية للقوة التطويرية للمعلم، وهي: مساعدة المعلمين على المشاركة في الإصلاح التعليمي باعتبارهم عوامل تغيير، ودورها في تعزيز احترافية المعلم، وأيضًا تحقيق العدالة الاجتماعية في العملية التعليمية، وشكل ٣ يلخص أهم العوامل المؤثرة في القوة التطويرية للمعلم والنواتج المحورية لهذه القوة، والتي تم تفصيلها في متن المبحث الحالي.

شكل ٣

العوامل المؤثرة والنواتج المحورية للقوة التطويرية للمعلم



بالإضافة لما سبق، قدم المبحث الحالي وصفًا لأبعاد القوة التطويرية للمعلم (فاعلية التعلم، وفاعلية التدريس، والتفاؤل، والانخراط البنّاء)، وكيف يمكن للمعلم ممارستها بفاعلية، والعوامل المؤثرة فيها، وأهميتها لتحسين سلوكيات المعلمين المهنية، وتعلم الطلبة.

المبحث الثالث: التعلم المهني للمعلمين

Teacher Professional Learning

مع زيادة تعقد المشكلات التنظيمية، وتعاظم الحاجة للتطوير والتغيير المستمر لمواكبة المستجدات الثقافية والتكنولوجية والاقتصادية المتسارعة، ومع صعوبة توفر الوقت والدعم الإداري والمالي المناسب والفاعل لتدريب وتطوير الأفراد في المنظمات. تزداد الحاجة للتركيز على قدرة واستعداد الأفراد للتعلم مدى الحياة، وتعزيز قدراتهم واعتقاداتهم تجاه التعلم المهني الذاتي (Kwakman, 2003).

لذا تهتم الأنظمة التعليمية الفاعلة بتطوير قدرة المعلمين على التعلم المهني المستمر، باعتبارهم المحرك الرئيس لفاعلية العملية التعليمية التعلمية داخل الفصول الدراسية، فكما يشير جاريت وآخرون (Garet et al., 2001) إن الأثر المباشر للمعلمين على تعلم الطلبة يحتم التركيز على تعلم المعلمين المهني أثناء العمل كمحور أساسي لمبادرات إصلاح وتطوير التعليم. وبطبيعة الحال إن الدعوة للتركيز على تعلم المعلمين أثناء العمل كمدخل للإصلاح التعليمي لم يأت من فراغ، بل من خلال وجود حاجة لتلبية التنوع والخصوصية في احتياجات المعلمين التطويرية، وحاجة إلى ضمان استمرارية النمو المهني للمعلمين، بالإضافة إلى العديد من المبررات الأخرى التي سيتم مناقشتها عبر المبحث الحالي.

وتحديدًا سيستعرض المبحث مجموعة من القضايا الخاصة بالتعلم المهني للمعلمين في إطار مشكلة الدراسة، وهي مفهوم التعلم المهني للمعلمين، وأسباب التحول من التطوير المهني إلى التعلم المهني للمعلمين، وعلاقة التعلم المهني بالتعلم المنظمي، وأيضًا استعراض فوائد التعلم المهني، ومناقشة الأبعاد التي يمكن من خلالها أن يمارس المعلمون التعلم المهني أثناء العمل، وتلك الأبعاد هي: التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة من مصادرها المتنوعة، وأخيرًا مناقشة العوامل المؤثرة في التعلم المهني.

مفهوم التعلم المهني للمعلمين

للتعرف إلى مفهوم التعلم المهني من المهم في البداية تحديد مفهوم التعلم بصورته العامة، حيث يُعرف التعلم بأنه "تغيير ثابت نسبيًا في السلوك يحدث نتيجة الخبرة والممارسة والدراسة" (جلاب، ٢٠١١، ص.٢٦٥)، ويحدث تعلم الأفراد بطريقتين، الأولى الطريقة الطبيعية الناتجة عن تكيف الفرد ككائن حي مع الظروف البيئية المختلفة، بهدف الوصول لأكبر توافق بيولوجي معها، والثانية هي طريقة الاكتساب، حيث يتعلم الفرد من الخبرات التي يمر

بها ويعايشها سواء بشكل مقصود أو غير المقصود (الطويل وعبابنة، ٢٠٠٩) كالتعلم أثناء ممارسة المهنة أو العمل.

وبشكل عام يرتبط مفهوم التعلم المهني بمصطلح التعلم المضمن بالوظيفة، والتعلم أثناء العمل، والتعلم بالممارسة (action learning)، ومع أنه لا يوجد تعريف متفق عليه، إلا أن هناك فهمًا مشتركًا لطبيعة التعلم المهني ينطلق كما يشير دولش ونول (Dotlich & Noel, 1999) من كونه عملية تعلم عن طريق العمل. وبعبارة أخرى التعلم المهني نظام معقد من العلاقات والتفاعلات المتداخلة التي تحدث في الحياة المهنية للمعلم ينتج عنها تطور مهني (Opfer & Pedder, 2011)، وذلك استنادًا على القاعدة التي أسسها ريفانس (Revans) المبتكر لمفهوم التعلم بالممارسة، وهي أنه لا يحدث تعلم بدون عمل، ولا عمل واقعي بدون تعلم سواء كان التعلم مقصودًا أم غير مقصود (أبو خضير، ٢٠١٦).

وبالتركيز على وصف التعلم المهني كعملية، وموقع المعلمين منها، يمكن طرح مجموعة من التعريفات منها ما ذكره ديين (Dean, 1998) من أن التعلم المهني هو عملية تطويرية اختيارية يشارك فيها الأفراد (المعلمون) بناء على رغبتهم الخاصة بهدف حل مشكلة واقعية في مكان العمل، أو تطوير العمل في بيئة تحكمها مبادئ وقيم المشاركة والثقة والأصالة. وأنه عملية تنموية ديناميكية، وتفاعلية مستمرة لتطوير ممارسات المعلمين (Kwakman, 2003)، كما يُنظر للتعلم المهني بأنه عملية تبادل جماعي للمعرفة والمهارات والخبرات بهدف تعزيز جودة التعليم والتعلم (Liu et al., 2016b)، وأنه عملية معقدة قائمة على المشاركة المعرفية والعاطفية بين المعلمين، والقدرة على دراسة كل ما يقف أمامهم من مشكلات، وإصدار البدائل المناسبة للتحسين والتغيير (Durksen et al., 2017).

وبصورة تفصيلية يمكن تعريف التعلم المهني للمعلمين بأنه خبرات التعلم المضمنة في سياق العمل اليومي للمعلمين، عبر الاجتماعات واللقاءات التي يتم فيها مناقشة خصوصيات التدريس في الفصول الدراسية، وتحليل أعمال الطلبة، والتخطيط التعاوني للمناهج، وملاحظة المواقف التعليمية التي ينفذها الأقران (Camburn & Han, 2017)، وغيرها من "الأنشطة والبرامج التي تؤدي إلى الانفتاح على الأفكار، والممارسات الجديدة، وتتم تلك الأنشطة في بيئات رسمية، أو غير رسمية، وبشكل فردي، أو جماعي" (Hallinger, Liu & Piyaman, 2017, p.6).

ومن أمثلة البيئات أو الهياكل الرسمية للتعلم المهني هي برامج الإنماء المهني، ومجموعات البحث العلمي، بينما تتمثل البيئات غير الرسمية (وهو ما تركز عليه الدراسة

الحالية) في قيام المعلمين بـ"التأمل" الواعي في الخبرات، والاعتقادات، والمواقف التعليمية أثناء العمل؛ لتكوين معنى جديد وفاعل لها، وفي "التجريب" المستمر للأفكار التدريسية الجديدة، وأيضًا في "التعاون والتفاعل بين المعلمين"؛ لتطوير ممارسات التدريس المتنوعة، وفي السعي الذاتي لـ"استقصاء المعرفة" من مصادرها المختلفة كالطلبة، والزملاء، والمديرين، والمشرفين، وأولياء الأمور، مع الاستعانة بالمصادر المادية للحصول على المعرفة (Kwakman, 2003; Liu et al., 2016a, 2016b).

بناء على التعريفات السابقة يمكن بيان أهم محددات مفهوم التعلم المهني للمعلمين في الآتي:

- **التعلم المهني يتم من خلال خبرات التعلم المضمنة في سياق العمل اليومي للمعلمين.**
- **التعلم المهني عملية تنموية، وديناميكية، وتفاعلية مستمرة لتطوير ممارسات المعلمين، ودمج المعرفة أو الخبرة المكتسبة في السياق التدريسي.**
- **التعلم المهني عملية اختيارية يشارك فيها المعلمون (بشكل فردي أو جماعي) بناء على رغبتهم الخاصة، واعتقادهم بالحاجة للنمو المهني المستمر.**
- **التعلم المهني يستند إلى مجموعة من المبادئ والقيم كالمشاركة والتعاون والثقة بين المعلمين.**
- **على الرغم من أن التعلم المهني يمكن أن يحدث في بيئات رسمية وغير رسمية، غير أن اهتمام المنظرين التربويين تجاه مفهوم التعلم المهني [PL] "Professional learning" يركز على التعلم الناشئ في البيئات غير الرسمية (مكان العمل)، وبالمقابل ارتبط التعلم في البيئات الرسمية بمصطلح التطوير المهني [PD] "Professional development".**

التحول من التطوير المهني إلى التعلم المهني

يرتبط التطوير المهني (PD) للمعلمين غالبًا بالبرامج والأنشطة التي تركز على تحسين معارف ومهارات المعلم في بيئات رسمية بعيدًا عن المدارس، وعن الغرف الصفية من خلال برامج قصيرة كالمؤتمرات، والدورات التدريبية، وورش العمل (Trust et al., 2016)، وعلى الرغم من أن برامج التطوير المهني قد تكون ذات خصائص ومواصفات جيدة في ذاتها إلا أن تأثيرها أقل فاعلية في تحسين أداء المعلمين، وتغيير ممارساتهم التدريسية مقارنة بالتعلم المهني الذي يتم أثناء العمل (Opfer & Pedder, 2011)، وانطلاقًا من ذلك يرى التربويون مثل ميلفيل وياكسلي (Melville & Yaxley, 2009)، وأوبفر وبيدر (Opfer &

Pedder, 2011) أنه لا يمكن اعتبار التطوير المهني مرادفًا للتعلم المهني، لأنه من غير المناسب ربط تعلم المعلمين بمجموعة من الأنشطة المقدمة في برامج التطوير المهني التقليدية التي تركز على سياق صغير من الأفراد، والأنشطة، والبرامج. وعليه ظهرت مطالبة من التربويين بضرورة التحول من التطوير المهني التقليدي إلى التعلم المهني (Timperley, 2011). وذلك لعدة أسباب أهمها الآتي:

- يركز التطوير المهني التقليدي على استيراد الخبرات الخارجية (outside expertise) إلى المدرسة بهدف زيادة معرفة المعلم حول برنامج معين بعيدًا عن السياق التعليمي داخل الفصول الدراسية (Melville & Yaxley, 2009).
- يرتبط التطوير المهني غالبًا بأهداف محددة، ومنفصلة عن الاحتياجات الواسعة، والمعقدة، والمتفاوتة للمعلمين، وبخلاف ذلك فإن خبرات التعلم المهني (أثناء العمل) تدعم الاحتياجات الكلية، والمتنوعة للمعلمين (Trust et al., 2016).
- برامج التطوير المهني تتم من أعلى إلى أسفل انسجامًا مع الهياكل الهرمية من خلال التعامل مع المعلمين كمتلقين، وهذا يُفقد المعلمين قدرتهم على إعمال تفكيرهم، وهي من جهة أخرى تفشل في تعزيز احترام القوة التطويرية للمعلم (Teacher Agency)، ودوره كعامل تغيير (Trust et al., 2016).
- على الرغم من أن التطوير المهني يمكن أن يمد المعلمين بالمعارف والمهارات المهمة، إلا أنه قد يفتقر إلى العمق، ويميل إلى التركيز على معرفة المحتوى (Trust et al., 2016)، كما أنه يفتقر للقدرة على توفير تغيير جوهري طويل المدى على ممارسات المعلمين (Melville & Yaxley, 2009).
- برامج التطوير المهني تفتقد لطابع الاستمرارية، وهي معرضة للتوقف في أي وقت، ومن ثَم فإن ضعف بيئة العمل في بعض المجتمعات يحرم المعلمين من تلبية احتياجاتهم التطويرية المعتمدة على تلك البرامج (Trust et al., 2016).
- يركز التطوير المهني على تحسين التعليم دون النظر إلى الجوانب الاجتماعية، والعوامل الثقافية التي تؤثر في تصميم وتقويم عملية التعليم والتعلم، بينما يدعم التعلم المهني التغيير من مجموعة متنوعة من الجوانب المرتبطة بسياق العمل (Smardon & Charteris, 2017).

وفي المقابل يمكن تأكيد مجموعة من المزايا التي تدعم التحول إلى التعلم المهني للمعلمين، أهمها أن التعلم المهني يكون ذا صلة بواقع الأفراد (المعلمين)، ومستمد من البيئة

العملية الواقعية التي يمارسون عملهم فيها (المواقف التعليمية داخل الغرف الصفية)، كما أنه يتميز بإمكانية النقل الفوري لخبرة التعلم المكتسبة ـ بصورة مرنة ـ في الممارسات العملية (داخل الفصول الدراسية)، ويتميز أيضًا بتحقيق التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وبناء شبكة من العلاقات والمشاركة الهادفة لتحسين الممارسات، بالإضافة إلى أن التعلم بالعمل يعزز استمرارية وديمومة التطوير، ويعمل على تعزز التفكير التأملي والناقد لدى المعلم، والتجريب المستمر للأفكار الجديدة (أبو خضير، ٢٠١٦).

وفي سياق الحديث عن فاعلية التعلم المهني مقارنة ببرامج التطوير المهني فقد أكد المعلمون أنفسهم ـ ضمن نتائج العديد من الدراسات العلمية ـ تلك الفاعلية، حيث كشفت دراسة حديثة لأتارد تونا وشانكس (Attard Tonna & Shanks, 2017) ـ أجريت على المعلمين في مالطا وأسكوتلندا ـ أنه على الرغم من اعتراف المعلمين بأهمية التعلم الرسمي كالتدريب على التقانات الحديثة، إلا أن أغلبهم أكد أن تعلمهم المهني مرتبط بالتعاون مع زملائهم، ومراقبتهم داخل الفصول الدراسية، كما كشفت دراسة تران وآخرون (Tran et al., 2018) ـ وهي دراسة حالة أجريت على أربع مدارس في فيتنام ـ أن أنشطة التطوير المهني الخارجية المقدمة للمعلمين من وزارة التعليم والجامعات ذات فائدة محدودة، ومكلفة، وتستغرق وقتًا طويلًا، وبالمقابل تُعد فرص التعلم المهني داخل المدارس أكثر أهمية، وفائدة، ومتصلة باحتياجات المعلمين.

وفي ختام مناقشة أهمية التحول للتعلم المهني من المهم التوضيح بأن هذا التحول مطلوب وبشدة، إلا أنه لا ينبغي أن يقابله إيقاف أو تقليل لبرامج التطوير المهني الرسمية للمعلمين، فلكل أهميته، وتأثيره في ممارسات المعلمين، وعليه تجد الباحثة أنه من المفيد جدًا أن تعمل برامج التطوير المهني بشكل مركز على الأخذ بيد المعلمين لترسيخ قيم ومهارات التعلم المهني الفاعل، وأن تعمل على تزويدهم بالتوجهات الفكرية للسياسات التعليمية خاصة المستجدة منها؛ لتحقيق التوافق والانسجام بين رؤى وأهداف تعلم المعلمين المهني، والرؤى والأهداف المرجوة منهم، ومن العملية التعليمية داخل الغرف الصفية.

التعلم المهني ومبادئ تعليم الكبار

تنطلق الدراسة الحالية في تناولها للتعلم المهني للمعلمين من فكرة أن المعلم هو في الأصل متعلم كبير، وعلى هذا فإن عملية تعليمه مهنيًا تعتمد على مجموعة من مبادئ تعليم الكبار المستمدة من العديد من نظريات التعلم؛ حيث يُعرف الحميدي (١٩٩٢) تعليم الكبار بأنه

مجموعة من البرامج أو المشارع التربوية المنظمة التي يُقبل عليها الكبار برغبة منهم، بحيث تتناسب هذه البرامج مع احتياجاتهم ورغباتهم؛ هادفة إلى مساعدتهم على تحمل مسؤوليتهم.

وفق نظرية تعليم الكبار (Adult learning theory/ Andragogy) حدد نولز (Knowles) ستة مبادئ أساسية تتمحور حولها عملية تعليم الكبار، وهي كالآتي (Norrie & Dalby, 2007):

- **الحاجة إلى المعرفة: إدراك ومعرفة المتعلمين الكبار لأهمية موضوع التعلم (لماذا يتعين عليهم تعلم شيء ما) يُعد حافزًا قويًا لتعلمهم.**
- **التعلم الذاتي: المتعلمون الكبار يتحملون مسؤولية تعلمهم، ولديهم القدرة على اتخاذ القرارات الموجهة لذلك التعلم.**
- **خبرات التعلم: الخبرات والتجارب التي يمتلكها المتعلمون الكبار تُعد مصدرًا مهمًا لتعلمهم.**
- **الاستعداد للتعلم: الكبار مستعدون للتعلم عندما يجدون أن ذلك التعلم مفيد لهم في حياتهم أو وظائفهم.**
- **التوجه إلى التعلم: المتعلمون الكبار متمركزون حول الحياة الواقعية، لذا فهم يتعلمون بشكل أكثر فاعلية عندما تكون مواضيع التعلم ومواقفه ذات صلة بحياتهم، ومرتبطة بوظائفهم.**
- **الدافعية: ينبغي التركيز على الدافع الداخلي للمتعلم الكبير؛ للاستمرار في النمو والتطوير.**

واستنادًا لمجموعة من نظريات التعلم كنظرية التعلم بتداعي الأفكار، ونظرية المحاولة والخطأ، ونظرية المثير والاستجابة، ونظرية الاستبصار، والنظرية الكلية؛ أكد السعادات (١٩٩٧) على عدد من مبادئ تعليم الكبار، منها الآتي:

- **التعلم عملية مستمرة مدى الحياة.**
- **دور المعلم في تعلم المتعلمين ما هو إلا دور الوسيط الذي يسهل، ويدعم عملية التعلم.**
- **أفضل أنواع التعلم تلك التي تبنى على حاجات، ورغبات، وميول، واستعدادات، وقدرات المتعلمين.**
- **العمل أو الغرض المراد تعلمه يجب أن يصدر من المتعلم نفسه.**
- **التعلم الفاعل مرتبط بالتعلم الذاتي للمتعلم.**
- **إعطاء المتعلم حرية واستقلالية كبيرة أثناء عملية التعلم.**

- **إعطاء المتعلم فرصة التعلم عن طريق المحاولة والخطأ من خلال تجريب الأشياء الجديدة.**
- **التعلم الفاعل يحدث عن طريق العمل، وفي مواقف تعلم حقيقية (السعادات، ١٩٩٧؛ المومني وآخرون، ٢٠٠٨).**

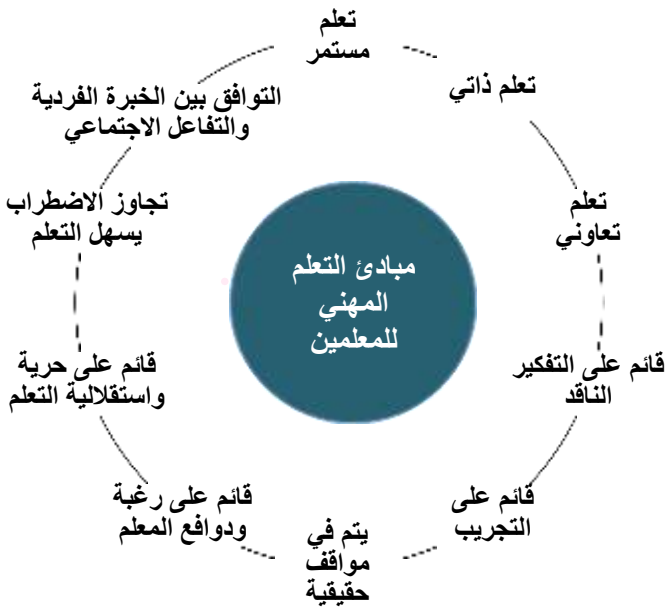
وفي الإطار ذاته، ومن خلال القراءة في النظرية البنائية للتعلم أمكن للباحثة استنباط مجموعة من مبادئ التعلم الممثلة لتعلم المعلمين باعتبارهم متعلمين كبار، وهي كالآتي:

- **التعلم وبناء المعرفة يتطلب ممارسة المتعلم للتفكير التأملي الناقد (زيتون، ٢٠٠٣).**
- **التعليم عملية وجدانية تهتم باستثارة دافعية المتعلم، وبتكوين مشاعر إيجابية تجاه التعلم (زيتون، ٢٠٠٣).**
- **تجاوز الاضطراب وعدم التوازن المعرفي مهم لتسهيل التعلم (زيتون، ٢٠٠٣).**
- **التعلم الفاعل يتطلب تحقيق التوافق بين الخبرة الفردية والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين في إطار السياق الثقافي المحيط بعملية التعلم (الكامل، ٢٠٠٣).**
- **التعلم التعاوني مصدر مهم لبناء الأفكار، وللدافعية، والتأييد، والنمذجة، والتدريب (المومني وآخرون، ٢٠٠٨).**

وبناء على تلك المبادئ، يتضح أن تعليم المعلمين ـ على اعتبار أنه تعليم للكبار ـ يدعم فكرة التوجه لتعزيز تعلم المعلمين المهني الذاتي أثناء العمل، ويقوي موقفه في تطوير المعلمين مهنيًا مقارنة بالبرامج الرسمية التي لا تتوافق في الغالب مع تلك المبادئ، وبإسقاط مبادئ تعليم الكبار، والمبادئ المستخلصة من النظرية البنائية للتعلم، على القيادة التعليمية وعلاقتها بتعلم المعلمين، يتبين أن تلك القيادة ليست إلا مسهلة وداعمة لتعلم المعلمين، وأن التعلم المهني تعلم مستمر قائم على التعلم الذاتي للمعلم، وعلى حرية واستقلالية التعلم، وأن أفضل أنواع التعلم المهني هي التي تتم عن طريق العمل، وبدافع ورغبة من المعلم، ووفق احتياجاته الفردية، وعن طريق التعاون مع الزملاء، وبتوظيف التفكير الناقد، وبالتجريب المستمر للأفكار الجديدة، وبتحقيق التوافق بين خبرة المعلم الفردية وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين، وبتجاوز الاضطراب وعدم التوازن في رحلة الوصول للمعرفة والخبرة المهنية، وشكل ٤ يوضح مبادئ التعلم المهني للمعلمين المعتمدة في الدراسة.

شكل ٤

مبادئ التعلم المهني للمعلمين في ضوء مبادئ تعليم الكبار



علاقة التعلم المهني بالتعلم المنظمي

يُعد الأفراد عنصرًا محوريًا في أي تنظيم، وتعلمهم المهني كأفراد يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتعلم على مستويات أخرى في المنظمة (Opfer & Pedder, 2011)؛ إذ يميز سينج (Senge, 1990) بين ثلاثة أنواع من عمليات التعلم على المستوى المنظمي، وهي (١) التعلم الفردي أو الشخصي، ويرتبط باكتساب الفرد لمعرفة أو خبرة جديدة تُحدث تغييرًا في سلوكه، (٢) والتعلم الفِرَقي، وهو تعلم يتم في فرق أو مجموعات تعلم، يعمل من خلالها الأفراد المتعلمين على تشارك المعرفة بينهم، ومن ثم نقل المعرفة للمنظمة، (٣) والتعلم المنظمي (Organizational Learning)، وهو كما يعرفه الطويل وعبابنة (٢٠٠٩، ص٧٣) "مجموعة العمليات والإجراءات والوسائل التي تتخذها المنظمة على مستوى العاملين والبناء المنظمي؛ لزيادة قدرتها على التغيير المستمر، والتكيف مع التغيرات الداخلية والخارجية، لتحقيق أقصى درجة ممكنة من الأهداف المرغوب فيها".

وفي إطار الأنواع السابقة للتعلم تركز أدبيات التعلم المنظمي على مناقشة العلاقة بين التعلم (المهني) الفردي والتعلم المنظمي، حيث تتفق تلك الأدبيات على أن التعلم الفردي يمثل متطلبًا سابقًا، وأساسًا مهمًا لحصول التعلم المنظمي، حيث تتعلم المنظمات عبر الأفراد الذين يقومون بدور الوسطاء للمنظمات في عملية التعلم، غير أنه لا يُعد ضمانًا لحدوثه، ولا يُعد التعلم المنظمي حصيلة ما يتعلمه أفراد المنظمة، إنما هو نتيجة للكيفية التي يعمل بها الأفراد،

ويتفاعلون كفريق في المنظمة، وفي الوقت ذاته لا يمكن اعتبار أحدهما (التعلم الفردي والتعلم المنظمي) بديلًا عن الآخر، بل مكملًا له (أبو خضير، ٢٠٠٧؛ زايد، ١٩٩٣)، وبالاستفادة بما تم مناقشته في المبحث الحالي وما أورده أبو خضير (٢٠٠٧) يمكن تلخيص أوجه الاختلاف بين التعلم الفردي والتعلم المنظمي في جدول ٣.

جدول ٣
الاختلاف بين التعلم الفردي والتعلم المنظمي

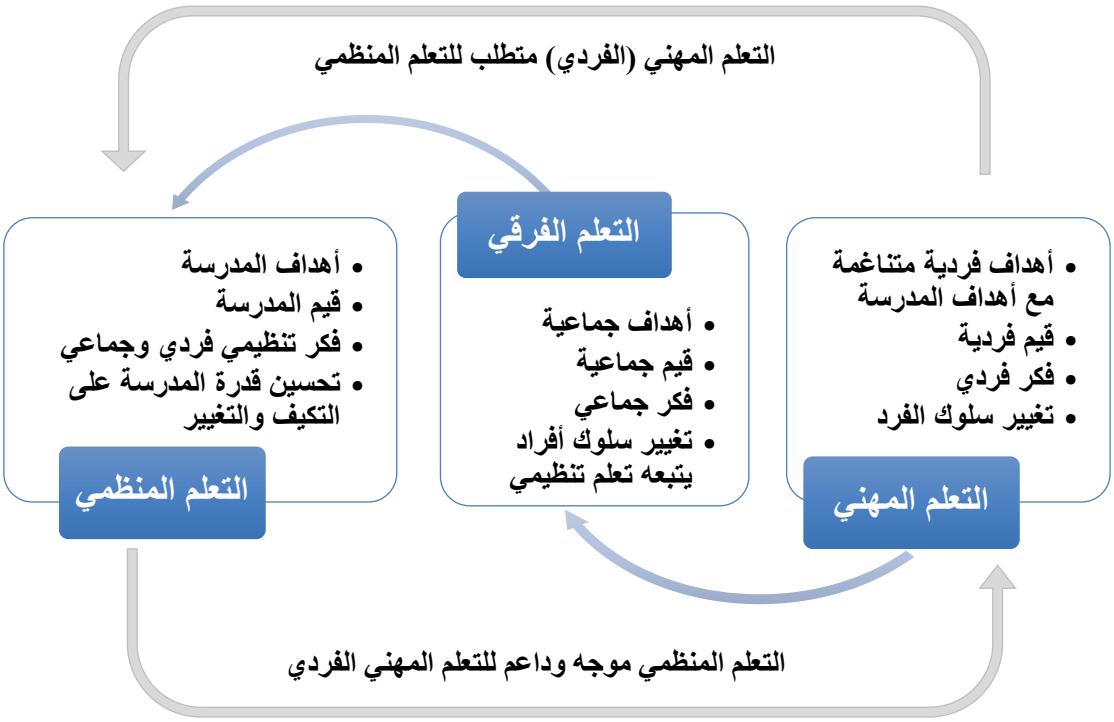
وجه المقارنة	التعلم الفردي	التعلم المنظمي
التعريف	تغيير ثابت نسبيًا في سلوك الفرد يحدث نتيجة الخبرة والممارسة والدراسة	مجموعة العمليات والإجراءات والوسائل التي تتخذها المنظمة على مستوى العاملين والبناء المنظمي؛ لزيادة قدرتها على التغيير المستمر، والتكيف مع التغيرات الداخلية والخارجية
طبيعة التعلم	انعكاس للفكر الفردي	انعكاس للفكر الجماعي، وللكيفية التي يعمل بها الأفراد، ويتفاعلون كفريق في المنظمة
محور التغيير	سلوك الفرد	معارف المنظمة، وقيمها، ومستوى أدائها وقدرتها على حل المشكلات
علاقتهما ببعض	يمثل متطلبًا سابقًا، وأساسًا مهمًا لحصول التعلم المنظمي، ولكنه لا يضمن حصوله	يتم عبر تعلم الأفراد، غير أنه لا يُعد بديلًا عنه

ويورد السالم (٢٠٠٥) عدد من المتطلبات اللازم توفرها للانتقال من التعلم (المهني) الفردي إلى التعلم المنظمي، وهي (١) الاتصالات الفاعلة اللازمة لجعل المعرفة الشخصية لدى الأفراد (المعلمين) متاحة للمنظمة (المدرسة)، وجعلها مشتركة بين العاملين في المنظمة (المدرسة)، (٢) والشفافية التي تسهم في جعل عمليات ومدخلات ومخرجات المعرفة في المنظمة (المدرسة) واضحة للعاملين للتأمل والاستفادة منها في إنتاج المعرفة الجديدة، (٣) والتكامل البنّاء بين أعمال العاملين مع بعضهم البعض بما ينعكس على التكامل الجماعي على مستوى المنظمة (المدرسة).

وفي ضوء ما سبق يتضح أنه من الصعب الفصل بين التعلم المهني للمعلمين، والتعلم المنظمي للمدرسة فكلاهما يكمل الآخر ويدعمه، فكما أن التعلم المهني الفردي متطلب للتعلم المنظمي، فإن التعلم المنظمي موجه وداعم للتعلم الفردي، ويعمل التعلم الفِرَقي كحلقة وصل قوية بينهما (التعلم الفردي والمنظمي)، فهو من جهة يطور الفكر الفردي للمعلمين، ومن جهة أخرى يبني فكر جماعي يسهم في تحقيق التعلم المنظمي للمدرسة، ويمكن أن تمثل الباحثة العلاقة بين التعلم المهني والتعلم المنظمي في شكل ٥.

شكل ٥

العلاقة بين التعلم المهني الفردي والتعلم المنظمي



فوائد التعلم المهني

يمثل التعلم المهني محور رئيس لتغيير الممارسات في المدارس، وقيادة التغيير فيها (Smardon & Charteris, 2017)، ومن خلال تحليل مجموعة من الأدبيات حدد هوه ولي (Huh & Lee, 2015) فوائد التعلم المهني في ثلاثة مستويات (المنظمة، والعمليات، والأفراد). وذلك على النحو الآتي:

(أ) فوائد التعلم المهني على مستوى المنظمة (المدرسة): وأهمها أن التعلم المهني (للمعلمين) يسهم في تحقيق التغيير الدائم في بيئات العمل، وتشكيل ثقافة تعزز التعلم على المستويات الفردية، والجماعية، والمنظمية (Huh & Lee, 2015). بالإضافة إلى ما سبق، يسهم التعلم المهني للمعلمين في تعظيم قدرة المنظمة (المدرسة) على الابتكار، وتحسين نتائج الأداء (أبو خضير، ٢٠١٦).

(ب) فوائد التعلم المهني على مستوى العمليات: وتتمثل تلك الفوائد في سد الفجوة بين المستويات المنظمية والفردية ومستوى فرق العمل، وتحسين عمليات الاتصال والتعاون واتخاذ القرار، وتعزيز الثقة، وتكوين شبكات مهنية فاعلة مع الزملاء والمديرين (Huh

& Lee, 2015)، ومشاركة المعرفة عبر وظائف التنظيم المختلفة، ودعم عمليات التطوير الذاتي (أبو خضير، ٢٠١٦) داخل المدرسة.

(ج) فوائد التعلم المهني على مستوى الأفراد (المعلمين): بشكل عام يعمل التعلم المهني على تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين، وهو ما أكدته الدراسات العلمية مثل دراسة ثونين وآخرين (Thoonen et al., 2011) التي كشفت أن مشاركة المعلمين في أنشطة التعلم المهني مؤشر قوي على ممارسات التدريس داخل الفصول الدراسية. ويبدو اسهام التعلم المهني في تحسين ممارسات التدريس أمرًا طبيعيًا في ظل الفوائد العديدة التي يحققها ذلك التعلم للمعلمين. حيث يسهم في بناء وتعزيز قيادة الأفراد (المعلمين)، وتعزيز التفكير الناقد لديهم، وتعزيز الفاعلية الذاتية، والاستقلالية، ومعنى العمل، والمسؤولية، وزيادة الوعي بالذات، وتحسين الاعتقادات، وتحديد نقاط القوة والضعف الخاصة بهم، ومساعدتهم على إعادة النظر في طرق التعلم (Huh & Lee, 2015)، كما يسهم التعلم المهني في تعزيز إمكانية تكيّف الأفراد (المعلمين) مع التغيير، وتعزيز مهارة حل المشكلات، ومهارة اختيار الإستراتيجيات وأساليب العمل (أبو خضير، ٢٠١٦). ومن فوائد التعلم المهني أيضًا ما كشف عنه المعلمون ضمن نتائج دراسة هايان وآخرين (Haiyan et al., 2017) وهو أن نظام التعلم المهني الذي يعملون فيه بمدارسهم أعاد تشكيل تصوراتهم المهنية، وساعدهم على اكتشاف قيمتهم كمعلمين، وحفزهم على العمل مع الزملاء بعقليات منفتحة، كما حسن فهمهم بأن التعلم المهني ليس عبئًا أو عملًا إضافيًا.

وعلى الرغم من تأكيد الأدبيات التربوية على أهمية وفوائد التعلم المهني لجميع المعلمين دون استثناء لسنوات خبرتهم، غير أنه من المفيد الإشارة إلى أن مبررات المعلمين من التعلم المهني قد تكون مختلفة، فمثلًا كشفت نتائج دراسة لووس وآخرين (Louws et al., 2018) التي أجريت على المعلمين في هولندا أن المعلمين في مرحلة مبكرة من الالتحاق بمهنة التدريس يعملون على الانخراط في التعلم المهني بغرض ضمان التحسين المهني المستمر لممارساتهم بما يسهم في زيادة فاعليتهم، ومساعدتهم على التكيف مع التدريس في ظل تعقده، بينما هدف المعلمين في منتصف وأواخر سنوات الخدمة في مهنة التدريس هو السعي إلى تعزيز روح التحدي والإثارة في عملهم؛ لتغيير الروتين، وأيضًا السعي إلى تعلم مهام جديدة خارج نطاق التدريس.

العوامل المؤثرة في التعلم المهني للمعلمين

إن مستوى نجاح المعلمين في ممارسة التعلم المهني رهين بالعديد من العوامل المؤثرة فيه، حيث يرى كواكمان (Kwakman, 2003) أن التعلم المهني مرتبط بالتعلم الموجه ذاتيًا (شخصيًا) من قبل المعلم، إلا أنه لا يخلو من تأثير السياق، وبيئة العمل، وذلك من منطلق أن إرادة المعلمين في المشاركة في أنشطة التعلم المهني تتشكل بناء على ظروف معينة، ولذلك صنف كواكمان العوامل المؤثرة على تعلم المعلمين في ثلاثة عوامل أساسية، هي: (١) عوامل شخصية، و(٢) عوامل سياقية، و(٣) عوامل مرتبطة بالدعم المقدم في بيئة العمل.

وفي ظل تلك العوامل حدد كواكمان مجموعة من العناصر المكونة لها، حيث تتمثل العوامل الشخصية في: (أ) المواقف المهنية Professional attitudes التي يمر بها المعلم في إطار مهامه ومسؤولياته المهنية، وأيضًا عمل المعلم على (ب) تقييم الجدوى Appraisals of feasibility، و(ج) تقييم المغزى Appraisals of meaningfulness لأنشطة التعلم المهني، حيث تمثل تقييمات المعلم عملية فاعلة لصنع المعنى للتعلم المهني، وذلك عن طريق إصدار أحكام محددة تجاه كل نشاط تعلم مهني بغرض الحكم عليه إن كان مجدي، وذا مغزى أم لا، كما يرى كواكمان أن (د) التوتر أو الإجهاد Emotional exhaustion في العمل مرتبط بالتعلم المهني للمعلمين، حيث يفترض أن إجهاد العمل يحدث عندما تكون متطلبات العمل مرتفعة، وقدرة المعلم على السيطرة والتحكم في العمل منخفضة، وعليه فإن التعلم المهني يحدث عندما يقابل متطلبات العمل المرتفعة تحكم مرتفع من قبل المعلم، وأخيرا تؤثر (هـ) الإنجازات الشخصية personal accomplishment للمعلم على فاعلية تعلمه المهني، حيث إن فقد تلك الإنجازات يقلل من مشاركته في أنشطة التعلم المهني (Kwakman, 2003).

أما بالنسبة للعوامل السياقية فيحددها كواكمان (Kwakman, 2003) في (أ) ضغط العمل Pressure of work المرتبط بسرعة إنجاز العمل، وبعبء العمل، وبكيفية تداخلها مع أنشطة التعلم المهني، وتأثيرها فيه، ومن العوامل السياقية أيضًا (ب) المطالب الانفعالية Emotional demands للعمل، وتعكس المدى الذي يتطلبه العمل من استثمار ومشاركة وجدانية للمعلم، و(ج) التنوع الوظيفي Job variety، وهو يرتبط بمقدار التنوع والفرص التي يقدمها العمل للمعلم لممارسة التعلم المهني، و(د) الاستقلالية Autonomy، وتعكس حرية المعلم في تحديد الخصائص المرتبطة بمهام العمل مثل سرعة الإنجاز، وطريقة ممارسة العمل، و(هـ) المشاركة Participation، وتمثل مدى تأثير المعلم في بيئة العمل، وفرص

مشاركته في صنع القرار. وفي إطار العوامل السياقية يؤكد يو وماركوارت (Yeo & Marquardt, 2015) أن السياق يؤثر على الطريقة التي ينظر بها الأفراد إلى قدرتهم على التعلم، وعلى طريقة إدارتهم لعملية التعلم.

وفيما يتعلق بالعوامل المرتبطة بالدعم المقدم في بيئة العمل يحدد كواكمان (Kwakman, 2003) تلك العوامل في ثلاثة عوامل فرعية هي (أ) الدعم الإداري Management support الموجه لإدارة وتعزيز أنشطة التعلم المهني (يوجد تفصيل في سياق المبحث الرابع)، و(ب) الدعم القصدي Intentional learning support، ويركز على وجود تحفيز وتأثير مقصود في تعلم المعلمين من خلال بناء ثقافة مدرسية داعمة لمشاركة المعلمين في أنشطة التعلم المهني، (ج) ودعم المجموعة Collegial support، ويشير إلى تأثير التفاعل الاجتماعي بين المعلمين، ومدى مشاركة وتعاون المعلمين مع بعضهم البعض لتحقيق تعلم مهني فاعل.

وفي سياق مناقشة العوامل المؤثرة على التعلم المهني يشير هوه ولي (Huh & Lee, 2015) إلى مجموعة من المحددات التي تؤثر في تعلم المعلمين، تذكر الباحثة منها بشكل خاص قضية الالتزام بالوقت "Time commitment"، إذ أن المعلمين يحتاجون إلى الوقت الكافي والمناسب لتطوير واستيعاب ومناقشة وممارسة التعلم المهني، ومن ثَم فإن عدم الالتزام بتوفير الوقت الملائم لتطبيق أنشطة التعلم المهني يحد من فاعلية ذلك التعلم. وفي هذا الإطار أكدت الدراسات أن أنشطة التعلم المهني الفاعلة يجب أن تكون مستدامة، كما أيدت تلك الدراسات فكرة أن التعلم المهني الذي ينطوي على عدد كبير من الساعات، وعلى مدى فترة زمنية طويلة يرتبط عادة بالفاعلية (Opfer & Pedder, 2011)، وهذا الأمر هو ما أكده أيضًا المعلمون ضمن نتائج دراسة دوركسن وآخرين (Durksen et al., 2017) حيث كشفوا عن أن وجود الوقت والمكان المناسبين لممارسة التعلم يعد السبب الأكثر أهمية لفاعلية تعلمهم المهني.

ومن العوامل المهمة التي أشار لها هوه ولي (Huh & Lee, 2015) هي الفرص المتاحة للمعلمين لتنفيذ الحلول والأفكار "Solution implementation" الناتجة عن التعلم داخل الغرف الصفية. فالغاية الفعلية من التعلم المهني ليس اكتساب المعلمين لخبرات جديدة، بل تطوير وتطبيق تلك الخبرات، وتحويلها لممارسات فعالة داخل الفصول الدراسية (Kwakman, 2003)، مع إحداث تغيير إيجابي في ممارسات، واعتقادات المعلمين، وفي نتائج الطلبة، حيث يمكن أن يكون التعلم المهني غير فاعل عندما يُحدث تغييرًا في اعتقادات

المعلمين، ولكن ليس في ممارساتهم، أو يُغير في ممارساتهم، ولكن ليس في نتائج تعلم الطلبة (Opfer & Pedder, 2011)، وعليه إن لم يجد المعلمون الفرص، والدعم المناسب لترجمة الخبرات المكتسبة من التعلم المهني إلى ممارسات، واعتقادات، ونتائج تعلم أفضل، فلن يحقق ذلك التعلم الغاية المرجوة منه.

وفي إطار مناقشة العوامل المؤثرة على التعلم المهني للمعلمين من المهم التأكيد أن التعلم الفاعل يعتمد على مجموعة من القيم الأساسية والمحورية اللازم توفرها في المعلمين، وفي بيئة العمل، ومن تلك القيم ما أشار إليه جون ديوي (John Dewey)، وهو من أبرز المنظرين التربويين في مجال التأمل من أن المعلم المتأمل ينبغي أن يكون منفتحًا، ومسؤولًا، ومتحمسًا مخلصًا (سليم وعوض، ٢٠٠٩). وبشيء من التوسع حددت أبو خضير (٢٠١٥، ٢٠١٦) مجموعة من القيم اللازم للتعلم بالعمل منها: (أ) انفتاح العاملين (المعلمين) على الأفكار الجديدة، و(ب) وجود ثقة فاعلة بينهم تزيل التحفظات والخوف من تعاملهم مع بعضهم البعض، وأيضًا (ج) التعاون والعمل بروح الفريق، وكذلك (د) تقبل الأخطاء، واستثمارها كفرص للتعلم، و(هـ) تحدي الواقع والمسلمات؛ للانطلاق في التفكير، والبحث عن الجديد.

إن تعدد العوامل المؤثرة على التعلم المهني للمعلمين يكشف عن منظومة معقدة ومتداخلة لجملة من العوامل (الشخصية، والسياقية، والقيمية، والمرتبطة ببيئة العمل) التي من شأنها أن تؤثر في تعلم المعلمين المهني، والباحثة تجد أنه في ظل هذه المنظومة ينبغي التركيز ـ سواء من قبل المعلمين أنفسهم أو من قبل المهتمين والقائمين على تعزيز التعلم المهني للمعلمين ـ كأولوية على بناء واستثارة "المسؤولية الذاتية" لدى المعلمين تجاه تعلمهم المهني، وذلك استنادًا على أن هذا التعلم ينبغي أن يكون تعلمًا موجهًا ذاتيًا في المقام الأول، يتحمل فيه المعلم مسؤولية تحديد احتياجاته التعلمية، وطريقة ومكان ووقت ذلك التعلم، مع ضرورة توفير البيئة والدعم والتمكين اللازمين للمعلمين للتعامل مع التعلم المهني كجزء أساسي من حياتهم المهنية الفردية، والجماعية في بيئة تحكمها قيم الانفتاح والمبادرة والتعاون والثقة.

أبعاد التعلم المهني في الدراسة

ناقشت الأدبيات والدراسات السابقة كدراسة إفيرس وآخرين (Evers et al., 2015)، وجروسمانس وآخرين (Grosemans et al., 2015)، وكواكمان (Kwakman, 2003) أن المعلمين يتعلمون من خلال مجموعة من السلوكيات، أهمها: "التأمل، والتجريب، والتعاون التفاعلي وغير التفاعلي بين المعلمين"، وبالإضافة إلى تلك السلوكيات أو الأبعاد أضافت مجموعة من الدراسات، مثل دراسة هالينجر وليو، وهالينجر وليو

وبيامان، وهالينجر وبيامان وفيسشسيري، ولي وآخرين، وليو وآخرين، وبيامان وآخرين (Hallinger & Liu, 2016; Hallinger, Liu & Piyaman, 2017; Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017; Li et al., 2016; Liu et al., 2016a; Piyaman et al., 2017) بُعدًا رابعًا للتعلم المهني للمعلمين، وهو بُعد "استقصاء المعرفة" من مصادرها المتنوعة.

ونظريًا تتوافق وتُحقق الأبعاد الأربعة (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة) مبادئ التعلم المهني للمعلمين المستمدة من مبادئ تعليم الكبار ومن النظرية البنائية، والتي ركزت على أن أفضل أنواع التعلم المهني هي التي تتم عن طريق العمل، وبدافع ورغبة من المعلم، ووفق احتياجاته الفردية، وعن طريق التعاون مع الزملاء، وبتوظيف التفكير الناقد، وبالتجريب المستمر للأفكار الجديدة، وبتحقيق التوافق بين خبرة المعلم الفردية، وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين. ويمكن مناقشة أهمية ودور تلك الأبعاد في تحقيق التعلم المهني للمعلمين على النحو الآتي:

أولًا: التأمل Reflection:

يُعد التأمل أو الممارسة التأملية منهجًا فعالًا للتعلم المهني، وأسلوبًا متميزًا لمشاركة الأفراد (المعلمين) في تحسين أدائهم، وأداء منظماتهم (مدارسهم)، فهي وسيلة فاعلة يستطيع الممارسون (المعلمون) من خلالها تطوير مستوى أكبر من الوعي بالذات، وبطبيعة وأثر الأداء الذي يقومون به، وعيًا يوجد فرصًا للنمو والتطوير المهني (أوسترمان وكوتكامب، ٢٠٠٢)، كما أنها وسيلة لتعزيز استقلالية المعلمين، والاعتقاد بفاعلية الذات، والمسؤولية الاجتماعية، والتمكن (العياصرة وآخرون، ٢٠١٨)، وأيضًا تحقيق تعلم مهني ذي معنى، وفهم أوسع للمشكلات التي تواجه المعلمين، الأمر الذي ينعكس على نمو المعلمين وتطورهم المهني؛ فالغرض من الممارسة التأملية ليس اكتساب المعرفة بحد ذاتها، بل تغيير الممارسات التدريسية، وتطوير الأداء (أوسترمان وكوتكامب، ٢٠٠٢).

ويرى شون (Schon) كما أورد الشريف (٢٠١٣) أن المعلم المتأمل ليس من يسعى للمعرفة المدرسية بل هو من يركز على معرفة العمل أو المعرفة القائمة على الممارسة الفعلية، بمعنى اكتساب معرفة جديدة أثناء الاندماج في العمل من خلال التفكير الواعي فيما يفعله، إذ يرتكز التأمل أثناء العمل على فكرة خبرة المفاجأة، حيث يقود العمل التلقائي إلى مفاجآت تنتج عنها خبرات، ومعنى جديد للمواقف، والممارسات المهنية.

ولتوضيح كيفية قيام المعلم بالتعلم التأملي ناقشت الأدبيات التربوية العديد من الأفكار في هذا الشأن، حيث يرى شون (Schon) أن التعلم التأملي يتحقق عبر التفكير في الموقف التعليمي قبل تنفيذه، وفي مختلف عناصره، وفي الأداء المرجو، والتخطيط المسبق لهذا الموقف، ومعاودة التفكير أثناء وبعد التنفيذ، بهدف تحقيق تعلم واع، ينعكس على تحسين الممارسات (الشريف، ٢٠١٣)، ويشير مارزانو وآخرون (٢٠١٦) أن التعلم التأملي يبدأ بقيام المعلم بإجراء أو ممارسة معينة، ثم العمل على إعادة النظر في ذلك الإجراء؛ لتحديد جوانبه الأساسية، والتفكر في مدى جودة أدائه لتلك الجوانب الأساسية (الوعي)، وأخيرًا يبتكر ويجرب طرقًا بديلة لأداء الإجراء، ومن ثم يبدأ دورة التأمل من جديد.

بينما يرى موون (Moon) كما ورد في الشريف (٢٠١٣) أن الممارسة التأملية تمر عبر خمس مراحل أساسية هي: (١) الملاحظة، ويتم من خلالها اكتساب البيانات الحسية، وتنظيم المدخلات الخاصة بمادة التعلم على أساس من التوقعات، والخبرات السابقة، (٢) وتكوين الحس، وهي مرحلة مرتبطة بالوعي بتماسك مادة التعلم، وتنظيم، وترتيب تلك المادة في علاقتها بنفسها، وعلاقتها بالمعرفة السابقة، (٣) وتكوين المعنى، وذلك عبر تشكيل بناء معرفي ذا معنى يحقق التعلم، (٤) والتفاعل مع المعنى، ويتم من خلال إعادة مواءمة البناء المعرفي الجديد، وتنظيمه لصالح غرض محدد، (٥) والتعلم التحويلي، وتتم في هذه المرحلة عملية توسع في الوعي، وتحليل نقدي؛ للتحول من المنظور المحدد للمعرفة إلى نظرة واستدلال أوسع يسهم في صنع تفسيرات، واعتقادات عميقة تطور العمل.

ومن القضايا المهمة التي أكد عليها مارزانو وآخرون (٢٠١٦) أن الممارسة التأملية تبدأ بالأفراد ثم تنتشر لتضم مجتمعات أوسع من الممارسين داخل المدرسة، وعلى هذا الأساس صنفوا الممارسة التأملية إلى:

(١) تأمل فردي: حيث يمكن للمعلم القيام بالتأمل الفردي من خلال عدة أساليب منها التدوين في المدونات، والقيام بدراسات الحالة، ومراجعة الأدبيات، وتطوير حقائب التعلم، ومراجعة التسجيلات الصوتية أو الفيديوهات بغرض تقويم المعلم لتدريسه.

(٢) التأمل مع شريك: بمعنى قيام المعلم بالتأمل مع صديق ناقد أو معلم زميل، ويمكن أن يتم هذا التأمل المدعوم من شخص آخر عبر التدوين التفاعلي في المدونات، والنظر في استخدام إستراتيجيات تعليمية مختلفة، واستخدام دورة تقصي لتفحص أحداث بعينها، وقراءة ومناقشة مقالات، ودراسات حالة، وفحص أعمال الطلبة.

(٣) التأمل من خلال مجموعة أو فرق عمل: سواء كانت مجموعات عمل رسمية أو غير رسمية، ومن الممكن أن يتم ذلك التأمل من خلال البحوث الإجرائية، وعقد الاجتماعات النوعية حسب الصف أو المحتوى، والمراجعة الجماعية لتصميمات والتقويمات التعليمية، وفحص أعمال وبيانات الطلبة، ومراجعة دراسات الحالة.

(٤) التأمل على مستوى المدرسة: ويتحقق عبر التركيز على دراسة محتوى، أو إستراتيجيات تدريس أو أساليب تقويم على مستوى مواد دراسية بعينها.

وفي سياق الحديث عن الممارسة التأملية كأحد أبعاد التعلم المهني للمعلمين من المهم التأكيد أن التأمل يسهم في تعزيز الأبعاد الأخرى للتعلم المهني، ومثال ذلك ما كشفت عنه دراسة كامبرن وهان (Camburn & Han, 2017) من أن المعلمين الذين يشاركون في الممارسات التأملية أكثر انتظامًا في الحصول على فرص التعلم الخاصة بالتعاون مع الزملاء، أو العمل مع خبراء التعليم.

ثانيًا: التجريب Experimentation:

يؤكد المنظرون التربويون أن التعلم يكون فعالًا عندما يكون المتعلم منخرطًا بفعالية في عملية التعلم (أوسترمان وكوتكامب، ٢٠٠٢)، لذا تُعد ممارسة المعلمين داخل الفصول الدراسية فرصًا فعلية لتعلمهم المهني، وذلك عبر استخدام أسلوب التعلم التجريبي أو الخبراتي (المرور بخبرة مباشرة) لسد الفجوة بين النظرية والممارسة الفعلية، ولإيجاد بدائل فاعلة للتدريس وممارساته من خلال تحليل وتقييم وتطوير نتائج التجريب (Suryani & Widyastuti, 2015)، ويُعرف التعلم التجريبي بأنه الطريقة التي تجعل من الخبرة المباشرة شيئًا ذا معنى، ويعتمد هذا النوع من التعلم بشكل أساسي على التأمل الذي يجعله موجهًا، ويجنبه الصدفة (سعادة، ٢٠١٤).

ويشير كولب (Kolb) صاحب نظرية التعلم التجريبي (Experiential Learning theory) التي تؤكد دور الخبرة في عملية التعلم، أن التعلم التجريبي يعتمد على دورة من أربع مراحل: (١) خبرة واقعية Concrete Experience تتبعها (٢) مشاهدة وملاحظة تأملية Reflective Observation تقود الفرد إلى (٣) صياغة مفاهيم وتعميمات مجردة Abstract Conceptualization، والتي تؤدي إلى (٤) التجريب النشط Active Experimentation للأفكار على أرض الواقع، والذي بدوره يؤدي إلى خبرات جديدة (سعادة، ٢٠١٤؛ وليمز وآخرون، ٢٠٠٤).

ويُصنف الباحثون الخبرات المباشرة (التجريب) في المستوى الأول من الخبرات التعليمية التي حددوها في ثلاثة مستويات عامة هي (١) خبرات العمل والأداء، (٢) وخبرات الاستماع والمشاهدة، (٣) والخبرات المجردة، وبالاستفادة من المناقشات التي أوردها يونس والشريفين (٢٠١٤) حول تلك الخبرات التعليمية التي قصدوا بها الطلبة، يمكن للباحثة أن توضح تلك الخبرات مع تدعيمها بالأمثلة في إطار تعلم المعلمين المهني، وذلك على النحو الآتي:

(١) خبرات العمل والأداء: تأتي هذه الخبرات في المستوى الأول، وتتكون من ثلاث خبرات أساسية، وهي (أ) الخبرة الهادفة المباشرة، وهي الخبرة التي يكتسبها المعلم نتيجة المشاركة الواقعية المباشرة في ممارسة مهامه التدريسية داخل الغرفة الصفية، وتسمى هذه الخبرة أيضًا بـ"التعلم بالمحاولة والخطأ"، فكلما تعددت محاولات التعلم بالتجربة ارتفع الإتقان في الخبرة المتعلمة، (ب) والخبرة المعدلة، وهي خبرة مكتسبة من وسائل بديلة عن التجريب الواقعي المباشر كما في النماذج والعينات، كالخبرة المكتسبة من تجريب المعلم نشاط تدريسي معين لفئة محدودة من الطلبة كالمجيدين مثلًا، والخبرة المكتسبة من إجراء البحوث التجريبية، (ج) والخبرة الممثلة، وهي خبرة يكتسبها المعلم من خلال مواقف تدريسية تعتمد على التمثيل ومحاكاة الواقع، كالخبرة التي يحصل عليها المعلم من خلال تنفيذ دروس تطبيقية يحل فيها زملائه مكان الطلبة بغرض التعلم المهني.

(٢) خبرات الاستماع والمشاهدة (التعلم بالملاحظة): وتتمثل في الخبرات الناتجة عن البيان العملي، والأفلام المصورة، ونماذج المشاهدة، والعروض التوضيحية، ويمكن أن يحصل المعلم على هذا النوع من الخبرات من خلال حضور حصص مشاهدة مع المعلمين الآخرين سواء داخل المدرسة أو خارجها، وأيضًا من خلال مشاهدة أفلام مصورة للحصص التي ينفذها بنفسه أو ينفذها زملائه، أو مشاهدة حصص نموذجية في المواقع الإلكترونية.

(٣) الخبرات المجردة: وهي الخبرات التي لا تُدرك بالممارسة، ومن ذلك الخبرات المكتسبة من الألفاظ المجردة (المكتوبة والمسموعة)، وتعتمد هذه الخبرات على الخيال واستدعاء الخبرات السابقة، والصور الذهنية المتكونة سابقًا في عقل المعلم، كالخبرات التي يحصل عليها المعلم عبر القراءة في الكتب والمجلات التربوية.

ثالثًا: التعاون Collaboration:

التعلم عملية شخصية لكنها عملية اجتماعية أيضًا تنشأ عندما يتعاون الأفراد؛ لتكوين معارف مشتركة، وكلما ازدادت روح الاهتمام والالتزام والمساندة في العلاقات بين المعلمين تحسنت فرص تعلمهم المهني (جونسون وجونسون، ٢٠٠٥)، وفي هذا الإطار تؤكد الأدبيات

التربوية أن المعلمين يعملون بأقصى درجة من الفعالية عندما يدعمهم المعلمون الآخرون، وعندما يعملون معًا بروح الجماعة (هاريس وموجيس، ٢٠٠٧)، حيث يعمل التعاون بين المعلمين على إحداث تفاعل محفز بينهم لتقوية فرص نجاح بعضهم بعضًا، وذلك من خلال تقديم المساعدات وتلقيها، وتبادل الموارد والمعلومات بينهم، وأيضًا إعطاء وتلقي التغذية الراجعة حول سلوكيات العمل، وتحدي تفكير بعضهم البعض الذي يزيد من دافعيتهم للتعلم المهني، وتشجيع بعضهم لبذل المزيد من الجهد لتحقيق الإنجاز، والتأثير المتبادل في تفكير وسلوك بعضهم بعضًا، والمشاركة في المهارات البينشخصية، ومهارات العمل بروح الفريق، ومعالجة فاعلية عمل أعضاء الفرق وكيفية تحسينها (جونسون وجونسون، ٢٠٠٥).

وعلى الرغم من أن التعاون بين المعلمين يحدث من خلال العديد من المواقف مثل تدريس الأقران، والتخطيط التعاوني، والتقييم المشترك، والإشراف غير الرسمي بينهم (Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017)، إلا أن مارزانو وآخرين (٢٠١٦) يؤكدون أن التعاون الفعال بين المعلمين لا يتحقق بالطلب منهم أن يخططوا معًا، أو أن يتشاوروا معًا، أو أن يشاركوا في تدريب بعضهم بعضًا، ولكن بوجود تفاعل اجتماعي ومهني بناء بينهم، كالتحدث العلني عن الإخفاقات والأخطاء، وتحليل ونقد الممارسات والإجراءات التدريسية اليومية.

وفي سياق الحديث عن التعاون الفعال بين المعلمين من المهم التأكيد على مقدار التعاون اللازم للمعلمين للتعلم المهني، إذ أن التعاون بين المعلمين سلاح ذو حدين، فالكثير منه يمكن أن يؤدي إلى التطابق على حساب الابتكار والابداع، والقليل منه يعزل المعلمين عن التطور (Opfer & Pedder, 2011)، وبذلك فإن مقدار التعاون اللازم للمعلمين للتعلم ينبغي أن يعتمد على رؤية وأهداف وأنشطة واضحة، ومما يؤيد هذه الفكرة ما كشف عنه المعلمون في دراسة جروسمانس وآخرين (Grosemans et al., 2015)، حيث أفادوا أنه على الرغم من أن التعاون مصدر مهم لتعلمهم المهني، غير أنهم يقدرون استقلاليتهم.

ومن القضايا المثيرة للجدل في إطار الحديث عن التعاون بين المعلمين هو مدى تأثر هذا التعاون بمستوى خبرة المعلمين، بمعنى هل جميع المعلمين يتعلمون من بعضهم بنفس المستوى، ونفس الأسلوب؟ وللإجابة عن هذا السؤال أجرى جروسمانس وآخرون (Grosemans et al., 2015) دراسة في بلجيكا كشفت عن أن المعلمين الأكثر خبرة يتعلمون من زملائهم المبتدئين مثلما يتعلم المبتدئون منهم، ولكنهم يتعاملون مع أنشطة تعلم مختلفة.

رابعًا: استقصاء المعرفة:

المعرفة هي "مزيج من المفاهيم والأفكار والقواعد والإجراءات التي توجه الأفعال والقرارات، وهي معلومات ممتزجة بالتجربة والحقائق والقيم التي تعمل مع بعضها كتركيب فريد يسمح للأفراد والمنظمات من تكوين أوضاع جديدة وإدارة التغيير" (ياسين، ٢٠٠٧، ص٢٥)، ويقصد باستقصاء المعلم للمعرفة هو استخلاص المعرفة والمعلومات (التي يحتاجها لتطوير ممارساته التدريسية) من مصادرها الأساسية: (١) المصادر الإنسانية (المعرفة الموجودة عند الطلبة وأولياء الأمور والمديرين والمشرفين التربويين والخبراء)، (٢) والمصادر الرمزية (المعرفة الموجودة في الوسائط الرقمية والمادية) (ياسين، ٢٠٠٧).

وعلى الرغم من أهمية كلا النوعين من مصادر المعرفة (الإنسانية، والرمزية) لتعلم المعلمين المهني، غير أن المعرفة المرتبطة بالمصادر الإنسانية تُعد الأكثر تعقيدًا بسبب طبيعتها، فهي معرفة ضمنية، وليست صريحة كالمعرفة المرتبطة بالمصادر الرمزية (ياسين، ٢٠٠٧)، وفيما يلي توضيح لمصادر وأساليب حصول المعلم على المعرفة اللازمة لتعلمه:

أولًا: المصادر الإنسانية للمعرفة:

تمثل آراء الطلبة، وأولياء الأمور، والزملاء، والمديرين والمشرفين التربويين قيمة كبيرة في إمداد المعلم بمؤشرات فاعلية ممارساته، وبالتغذية الراجعة التي يحتاجها لتعزيز نقاط القوة، وجوانب التطوير المطلوبة في أدائه المهني، حيث إن الطلبة هم الفئة المتأثرة والمتفاعلة بشكل مباشرة مع أداء المعلم، وأولياء الأمور يعايشون مشكلات أبنائهم والتحديات التي تواجههم، والمعلمين الزملاء يمتلكون رؤية الممارسين الفعليين للعملية التعليمية (عبد الشافي، ١٩٩٣)، والمديرين والمشرفين يمثلون حلقة الوصل بين أهداف وتوجهات السياسات التعليمية، وما يتم تنفيذه داخل الغرف الصفية، ومن ثَم فالآراء والمعرفة المكتسبة من كل فئة من تلك الفئات لها أهميتها الخاصة التي تسهم بشكل تكاملي في تحقيق التعلم المهني المطلوب لتحسين ممارسات المعلم التدريسية.

ويمكن للمعلم استقصاء المعرفة الإنسانية من خلال عدة أساليب منها: الحوار المباشر، والاجتماعات، واللقاءات، والندوات، والمؤتمرات، ومن خلال الاستطلاعات والاستبانات، والمشاركة في عضوية اللجان التعليمية، وعبر ما تقدمه وسائل الإعلام من تقارير وتحقيقات صحفية (عبد الشافي، ١٩٩٣)، وأيضًا من خلال المقابلات بأنواعها المختلفة (المبرمجة، وغير المبرمجة، وشبه المبرمج)، ومن خلال المعايشة والملاحظة الميدانية، بالإضافة إلى استخدام

أسلوب العصف الذهني الجماعي (ياسين، ٢٠٠٧)؛ للتمكن من سبر أغوار المعرفة الضمنية والاستفادة منها.

ثانيًا: المصادر الرمزية:

وتتمثل في المصادر المادية للمعرفة، والتي يمكن أن يستفيد منها المعلم في إثراء وتطوير ممارساته المهنية، واعتمادها كأسلوب فاعل لمتابعة المستجدات المهنية والتربوية، وتتمثل في الآتي (عبد الشافي، ١٩٩٣):

(أ) الكتب ذات الصلة المباشرة بالتربية والتدريس، وغيرها من الكتب المرتبطة بشكل أو بآخر بالمجالات التربوية وبأدوار المعلم.

(ب) الكتيبات والنشرات التربوية.

(ج) المجلات التربوية والعلمية بأنواعها المختلفة العالمية والمحلية، وخاصة المجلات المتخصصة، والمجلات المهنية.

(د) الإحصاءات الرسمية، ومنها ما تصدره المنظمات العالمية، والأجهزة المركزية، والسلطات التعليمية بالدولة.

(هـ) الجرائد اليومية التي تواكب الأحداث والقضايا الجارية التي تهم الرأي العام بمفهومه الواسع، كالتعرف إلى رأي الجماهير تجاه التطورات والمستجدات التعليمية، وتطلعاتهم ومقترحاتهم، والتعرف إلى التغذية الراجعة التي تقدمها الصحف لتطوير التعليم.

(و) التشريعات واللوائح التي تحكم وتنظم التعليم في الدولة سواء على المستوى الدستوري أو على مستوى الأجهزة التعليمية، والأجهزة التنظيمية الأخرى في الدولة.

(ز) دراسات الحالة المنشورة وغير المنشورة، ومن أمثلة الدراسات غير المنشورة الدراسات المعدة للسلطات التعليمية الرسمية، وأيضًا التي تعرض في المؤتمرات والندوات العلمية، أو الرسائل الجامعية المعدة للحصول على درجة علمية.

(ح) نتائج البحوث العلمية المنشورة، وغير المنشورة، وأيضًا البحوث الجارية التي يشارك فيها المعلم، حيث يمكن أن يستفيد من المعلومات الناتجة من لحظة الشروع في البحث إلى أن تظهر النتائج وتتخذ مكانها ضمن رصيد المعرفة العلمية.

(ط) مصادر المعلومات الإلكترونية، وتتضمن جميع الوثائق، والنتاج الفكري المتاح بشكل إلكتروني، بغض النظر عن طبيعة وطريقة إتاحته، ومن الأمثلة على هذه المصادر قواعد

البيانات، والشبكات بأنواعها كالشبكة العنكبوتية العالمية (الإنترنت)، وشبكات التواصل الاجتماعي، وتتميز المصادر الإلكترونية مقارنة بالمصادر الورقية بقدرتها على توفير كم هائل من المعلومات، وسرعة الوصول إلى المعرفة ونقلها، وتوفير فرص فعالة لتبادل المعلومات، والتحاور، والتفاعل، وتبادل الأفكار في مختلف البيئات (المحلية والإقليمية والعالمية)، كم تتميز بالاقتصاد في الوقت والجهد والمال (قنديلجي وآخرون، ٢٠١١).

وفي ختام مناقشة أبعاد التعلم المهني للمعلمين (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة) من المهم الإشارة إلى أن التفصيل سالف الذكر ليس إلا بغرض التوضيح، ولا ترى الباحثة فاعلية للتعلم المهني للمعلمين بتوظيف أحد الأبعاد دون الآخر، فتأمل المعلم مثلًا يكون ذا جدوى حقيقية عندما يُدعم بالتجريب الواقعي داخل الغرف الصفية، وعندما يُحفز بمزيج من الخبرات الفردية، والجماعية (التعاون)، وعندما يُؤسس ويُطور بناء على المعرفة المُستقاة من الطلبة وأولياء الأمور والمشرفين باعتبارهم فئاتًا مستهدفة، وداعمة لممارسات المعلمين، ومن هذا المنطلق يمكن أن تصف الباحثة التعلم المهني بأنه عملية تفاعلية يمتزج فيها التأمل، والتجريب، والمعرفة التي يحصل عليها المعلم من المصادر البشرية، والمادية، والتعاون بين المعلمين؛ لتكوين خبرات مهنية جديدة وفاعلة.

خلاصة المبحث

ناقش المبحث العديد من القضايا المرتبطة بالتعلم المهني للمعلمين في حدود مشكلة الدراسة الحالية، ومن أبرز ما تم مناقشته هو أن التعلم المهني للمعلمين يتم من خلال الخبرات المضمنة في سياق العمل اليومي للمعلمين، وأنه يخضع لمجموعة من المبادئ المستمدة من نظريات التعلم، وتلك المبادئ تتمثل في أنه تعلم: مستمر، وذاتي، وتعاوني، وقائم على التفكير الناقد، وعلى التجريب، وعلى رغبة ودوافع المعلم، وحرية واستقلالية التعلم، وأنه يتم في مواقف حقيقية، بالإضافة إلى ذلك، ناقش المبحث أهمية التحول من التطوير المهني للمعلمين إلى التعلم المهني الذي يتميز بأنه أكثر فاعلية، وأكثر ارتباطًا بخصوصية الاحتياجات المهنية للمعلمين، كما يحقق الاستمرارية المطلوبة للنمو المهني للمعلم.

بالإضافة إلى ما سبق، أظهر المبحث العلاقة بين تعلم المعلمين المهني وبين التعلم المنظمي للمدرسة، حيث تم التأكيد أن التعلم المهني متطلب محوري للتعلم المنظمي، وبالمقابل أن التعلم المنظمي مصدر دعم وتوجيه للتعلم المهني للمعلمين، وعليه فهما يكملان ويعتمدان على بعضهما البعض، ولا يمكن أن يغن أحدهما عن الآخر.

وفي إطار مناقشة فوائد التعلم المهني حدد المبحث ثلاثة مستويات لتلك الفائدة (المنظمي، والعمليات، والأفراد)، فهو مثلًا يحقق على المستوى المنظمي التغيير الدائم في بيئات العمل، وعلى مستوي العمليات يسهم في سد الفجوة بين المستويات المنظمية والفردية ومستوى فرق العمل، وتحسين عمليات الاتصال والتعاون داخل المدرسة، وعلى مستوى الأفراد يسهم في تعزيز التفكير الناقد، والفاعلية الذاتية، ومعنى العمل، والاستقلالية لدى المعلمين.

وأخيرًا ناقش المبحث بشيء من التفصيل الأبعاد الأساسية الأربعة التي يمكن أن يحقق المعلمون من خلالها التعلم المهني، وكيف توثر تلك الأبعاد/ الأنشطة على تعلم المعلمين، وتلك الأبعاد هي التأمل في الممارسات التدريسية، والتجريب المستمر للأفكار الجديدة داخل الغرف الصفية، وتبادل الخبرات مع الزملاء من خلال التفاعلات والتعاون الذي يتم بين المعلمين، واستقصاء المعرفة من مصادرها البشرية (الطلبة، وأولياء الأمور، والمشرفين، والزملاء)، ومصادرها المادية (الورقية كالكتب والمجلات، والإلكترونية كالإنترنت).

المبحث الرابع:

العلاقة بين القيادة التعليمية والقوة التطويرية للمعلمين وتعلمهم المهني

بعد استعراض أهم المفاهيم والأسس النظرية لمتغيرات الدراسة الثلاثة (القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين)، وذلك في المبحث الأول والثاني والثالث على التوالي، يُقدم المبحث الحالي وصفًا وتحليلًا للعلاقة بين هذه المتغيرات وفق الدراسات السابقة، والنظريات العلمية ذات العلاقة، وصولًا لتحديد النموذج النظري المفترض في الدراسة، والذي سيتم لاحقًا (في الجانب الميداني من الدراسة) اختبار مدى مطابقته للواقع في مدارس سلطنة عُمان.

أولًا: العلاقة بين المتغيرات وفق نتائج الدراسات السابقة

لضمان قيام الدراسة الحالية على منطلقات نظرية واضحة ومؤكدة علميًا لوصف العلاقات بين متغيرات الدراسة (القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين)، قامت الباحثة بمراجعة العديد من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرًا أو أكثر من متغيرات الدراسة الثلاثة، وهي بشكل عام دراسات متنوعة في أهدافها، ومنهجياتها، وعينتها، وأدواتها، استفادت منها الدراسة الحالية في بناء أجزائها المختلفة كما يظهر في سياق الدراسة.

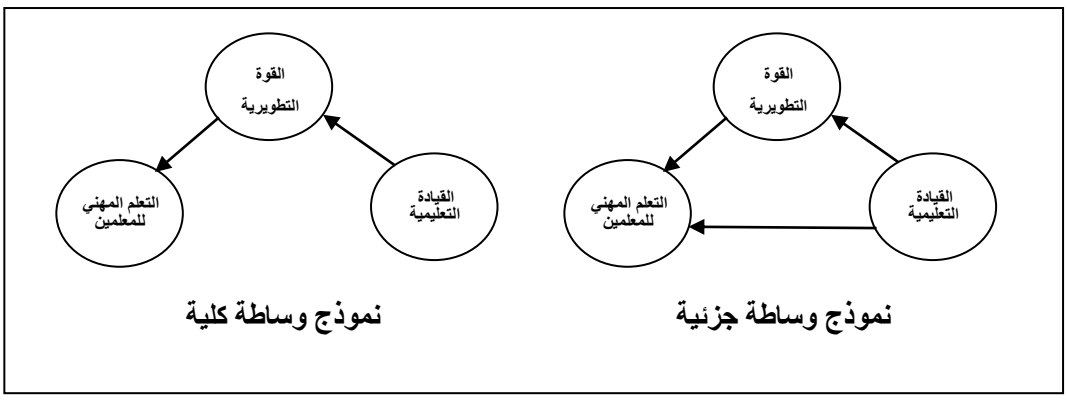
وتحديدًا تم التركيز في التحليل الحالي على مجموعة من الدراسات، أبرزها دراسة كل من هالينجر وليو، وهالينجر وليو وبيامان، وهالينجر وبيامان وفيسشسيري، ولي وآخرين، وبيامان وآخرين (Hallinger & Liu, 2016; Hallinger, Liu & Piyaman, 2017; Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017; Li et al.,2016; Piyaman et al.,2017**)؛ وذلك لتشابه أهدافها مع أهداف الدراسة الحالية، حيث هدفت هذه الدراسات إلى البحث في العلاقة السببية بين المتغيرات الثلاثة: القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين في نموذج واحد، وذلك باستخدام أسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية من خلال بيانات جُمعت من المعلمين (كما تسعى له الدراسة الحالية)، ومن المهم هنا تأكيد ميزة هذا الأسلوب في دراسة التأثير بين المتغيرات جملة واحدة، وبذلك فإن تركيز التحليل الحالي على نتائج هذه الدراسات تحديدًا، من شأنه أن يسهم في بناء فروض الدراسة بصورة علمية، ووفق مرجعية نظرية منطقية، وذلك على الرغم من تركيز الدراسة الحالية على ثلاثة متغيرات فقط، على خلاف تلك الدراسات التي اهتمت بالإضافة إلى هذه المتغيرات بمتغير رابع (كوسيط ثاني بين القيادة التعليمية والتعلم المهني للمعلمين) وهو متغير "ثقة المعلم في زملائه"، ومن**

ثم فالدراسة الحالية تتفرد مقارنة بتلك الدراسات باختبار دور القوة التطويرية للمعلمين كمتغير وسيط محوري في تأثير القيادة التعليمية في تعلم المعلمين المهني، وكذلك تتفرد بتتبع تأثير أبعاد القيادة التعليمية الأربعة في تعلم المعلمين، واختبار دور جنس المعلمين كمتغير معدل في ذلك التأثير، وهو ما لم يُدرس في أي من تلك الدراسات، علاوة على اختلاف السياق المجتمعي والتعليمي للدراسة الحالية عن سياق مجتمعات الدول التي طُبقت فيها تلك الدراسات.

وبشكل عام تكشف قراءة نتائج دراسة كل من هالينجر وليو، وهالينجر وليو وبيامان، وهالينجر وبيامان وفيسشسيري، ولي وآخرين، وبيامان وآخرين (Hallinger & Liu, 2016; Hallinger, Liu & Piyaman, 2017; Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017; Li et al.,2016; Piyaman et al.,2017**) الاتفاق حول وجود تأثير "غير مباشر" للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، من خلال التأثير في القوة التطويرية للمعلم كمتغير وسيط؛ إلا أنها لم تتفق على وجود تأثير "مباشر" للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين في حال وجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط (مع الانتباه لاحتمالية وجود دور لمتغير ثقة المعلم بزملائه في تلك النتائج)، ومن ثم يمكن الإشارة إلى أن بعض تلك الدراسات كشفت عن وجود (١) نموذج وساطة جزئية "Partial mediation"، بمعنى أن تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين ليست عن طريق القوة التطويرية للمعلم فحسب، بل يوجد أيضًا تأثير مباشر للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، وبعضها الآخر كشف عن (٢) نموذج وساطة كلية "Full mediation"، بمعنى أن تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين يتم فقط بواسطة القوة التطويرية للمعلم، ولا يوجد تأثير مباشر لها، والشكل ٦ يوضح بالرسم الفرق بين نموذجي الوساطة الجزئية والكلية.**

شكل ٦

الفرق بين شكلي نموذجي الوساطة الجزئية والكلية



إن التباين في نتائج الدراسات السابقة بشأن طبيعة تأثير القيادة التعليمية في تعلم المعلمين المهني يؤكد ما أشار له مورفي وآخرون (Murphy et al., 2006)، وهالينجر وآخرون (Hallinger et al., 2016) بأن ذلك التأثير يرتبط بملامح السياق الاجتماعي والثقافي للمجتمعات. ويلخص جدول ٤ نتائج الدراسات السابقة التي بحثت في طبيعة تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين في وجود القوة التطويرية للمعلم كمتغير وسيط.

جدول ٤
طبيعة تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلم كمتغير وسيط وفق ما كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة

الدراسة	تأثير مباشر	تأثير غير مباشر	حالة نموذج الوساطة	قوة التأثير	
				المباشر	غير المباشر
Hallinger & Liu (2016)	يوجد	يوجد	وساطة جزئية	قوي	قوي
Liu et al. (2016b)	يوجد	يوجد	وساطة جزئية	قوي	قوي
Piyaman et al. (2017)	يوجد	يوجد	وساطة جزئية	ضعيف	ضعيف
* Hallinger, Liu & Piyaman (2017)	يوجد	يوجد	وساطة جزئية (الصين)	قوي	متوسط
	لا يوجد	يوجد	وساطة كلية (تايلند)	-	ضعيف
Hallinger, Piyaman & Viseshsiri (2017)	لا يوجد	يوجد	وساطة كلية	-	متوسط

* دراسة هالينجر وليو بيامان (Hallinger, Liu & Piyaman, 2017) قارنت بين كل من الصين وتايلند

وبقراءة جدول ٤ يتضح اتفاق نتائج الدراسات السابقة على الفروض الآتية:

(١) تؤثر القيادة التعليمية تأثيرًا إيجابيًا في القوة التطويرية للمعلم.

(٢) تؤثر القوة التطويرية للمعلم تأثيرًا إيجابيًا في التعلم المهني للمعلمين.

(٣) تتوسط القوة التطويرية للمعلم تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين.

بينما تبقى طبيعة العلاقة المباشرة بين القيادة التعليمية والتعلم المهني للمعلمين في تلك الدراسات غير مؤكدة، ولا تدعم فرضية محددة يمكن تبنيها في الدراسة الحالية، حيث كشفت بعض الدراسات عن وجود علاقة مباشرة بين القيادة التعليمية والتعلم المهني للمعلمين، في حين أظهرت نتائج دراسة أخرى عدم وجود تأثير مباشر للقيادة التعليمية في التعلم المهني

للمعلمين في وجود القوة التطويرية للمعلم كمتغير وسيط؛ ولترجيح الخيار العلمي الأمثل في الفرض الذي ستتبناه الدراسة، لافتراض وجود أو عدم وجود تأثير مباشر للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين في وجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط، قامت الباحثة بمراجعة المزيد من نتائج الدراسات التي استقصت تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين (لم تتضمن الدراسات متغير القوة التطويرية للمعلم)، كدراسة لي وآخرين، وليو وهالينجر، وفانبلير وديفاس (Li et al., 2016; Liu & Hallinger, 2018; Vanblaere & Devas, 2016**)، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسات على وجود تأثير إيجابي للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين.**

وبناء عليه فإن الدراسة الحالية تُرجح الفرض الذي يرى بوجود تأثير مباشر للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين في وجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط، وهذا الترجيح قائم أيضًا على تحقق منطقية الفرض، وملاءمته للسياق التعليمي في مدارس سلطنة عُمان، إذ أن النظام التعليمي في السلطنة (كما سيتم عرضه بالتفصيل في المبحث الخامس) يُقر ويُوَصف دور مدير المدرسة كقائد تعليمي، ومسؤول عن تطوير الأداء المدرسي عبر ثلاثة مجالات هي: التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية، والنظام التعليمي أيضًا يجعل المدرسة وحدة إنماء مهني ذاتي، وبذلك يُفترض بناء على تلك المعطيات وجود تأثيرات مباشرة للقيادة التعليمية في تعلم المعلمين المهني.

وخلاصة ما سبق يمكن تحديد العلاقة بين القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين المتبناة في الدراسة الحالية في الفروض الآتية:

١. القيادة التعليمية تؤثر في التعلم المهني للمعلمين.

٢. القيادة التعليمية تؤثر في القوة التطويرية للمعلم.

٣. القوة التطويرية للمعلم تؤثر في التعلم المهني للمعلمين.

٤. تتوسط القوة التطويرية للمعلم تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين.

ثانيًا: المنطلقات الفكرية لتأثير قيادة المدير في ضوء نظرية مسار الهدف

بناء على ما تم إثباته نظريًا من وجود تأثير إيجابي للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلم وفق نتائج الدراسات السابقة، وانطلاقًا مما تم مناقشته في المبحث الثاني "التعلم المهني للمعلمين" حول أن الدراسة تتبنى فكرة أن المعلم هو في الأصل متعلم كبير يخضع لمبادئ "تعليم الكبار"، وأن عملية تعلمه قائمة بشكل أساسي على

التعلم الذاتي، وتلبية الاحتياجات الفردية للمعلم، وعلى حرية واستقلالية التعلم، وعلى وجود دافع ورغبة للتعلم، فإن تأثير القيادة التعليمية الفعال في القوة التطويرية للمعلم وتعلمه المهني يتطلب اتباع أنماط قيادية مناسبة تنسجم مع تلك المبادئ، بحيث تبتعد عن التحكم أو التدخل المُقيَد لإرادة المعلمين، وبدلًا عن ذلك التحكم ينبغي أن تبني تلك القيادة تأثيرها على أساليب تتمحور على المعلم ذاته، ويمكن أن يتم ذلك التأثير بفاعلية ـ كما ترى الباحثة من خلال قراءتها في نظريات القيادة ـ عبر تبني مدير المدرسة للسلوكيات المدعومة بـ"نظرية مسار الهدف للقيادة".

لقد ظهرت نظرية مسار الهدف للقيادة "Path Goal Theory of Leadership" لأول مرة في أدبيات القيادة في أوائل السبعينيات من القرن العشرين في أعمال إيفانز، وهاوس، وهاوس وديسر، وهاوس وميتشل، وتركز هذه النظرية على كيفية التفاعل بين أنماط القيادة المختلفة، وخصائص المرؤوسين، وظروف العمل أو المهمة من أجل التأثير في دوافع المرؤوسين، وتحفيزهم لتحقيق الأهداف المرسومة، ويتم ذلك التحفيز من خلال زيادة العوائد التي يتلقاها المرؤوسون عن أعمالهم، ومن خلال جعل المسار إلى تحقيق الهدف واضحًا وسهلًا بالتدريب والتوجيه، وعبر إزالة العقبات والعوائق التي تقف أمام تحقيق الهدف، وعن طريق جعل العمل ذاته مرضيًا بشكل شخصي للمرؤوسين (نورث هاوس، ٢٠٠٦).

وتؤكد نظرية مسار الهدف أن القيادة ـ في توجيهها لمسار تحقيق الأهداف ـ لا تتقيد بنمط قيادي محدد، بل إنها تختار النمط أو السلوك القيادي الملائم لكل موقف، وحسب حاجات المرؤوسين، وقد طرحت النظرية أربعة سلوكيات قيادية ممكنة للتعامل مع المواقف المختلفة، تتمثل في الآتي (نورث هاوس، ٢٠٠٦):

- **القيادة التشاركية "Participative": وتشير إلى القيادة التي تشارك المرؤوسين في اتخاذ القرارات، وتدعوهم إلى تقديم أفكارهم وآرائهم المتعلقة بتقدمهم كأفراد، وبتقدم المنظمة (المدرسة).**
- **القيادة المساندة أو الداعمة "Supportive": وتتمثل في القيادة التي تهتم بالعلاقات الإنسانية لتلبية حاجات المرؤوسين، وجعلهم يشعرون بالرضا، خاصة في الحالات التي يعانون فيها من الإحباط، أو الشعور بعدم الاستقرار في الوظيفة.**
- **القيادة التوجيهية "Directive": وتشير إلى القيادة التي تعطي المرؤوسين التوجيهات حول مهامهم، وما يتوقع منهم، وكيفية القيام به، والفترة الزمنية لإنجاز المهمة، مع وضع معايير واضحة للأداء، وقواعد محددة للعمل.**

- **القيادة المهتمة بالإنجاز "Achievement-oriented": وتصف القيادة التي تضع أمام المرؤوسين أهدافًا طموحة تتصف بالتحدي، وتظهر الثقة فيهم لتحقيق تلك الأهداف، وتتوقع منهم مستويات أداء عالية.**

ونظرًا لطبيعة نظرية مسار الهدف التي تتميز بالتركيز على دوافع المرؤوسين، ووضوح مسار الأهداف لديهم، لذا فهي تعكس السلوكيات المطلوبة من القيادة التعليمية نحو تعزيز التعلم المهني للمعلمين والقوة التطويرية للمعلم، خاصة مع تأكيد مبادئ تعليم الكبار (يمكن الرجوع للمبحث الثالث) أن التعلم الفاعل مرتبط بحاجات ورغبات ودوافع المعلمين، وهو تعلم ذاتي من المعلم أكثر من كونه تعلمًا مبرمجًا من قبل القيادة التعليمية، وبذلك فالدور الرئيس للقيادة التعليمية تأسيسًا على هذه النظرية يتمثل في استثارة دوافع المعلمين نحو التعلم المهني، وتوضيح الأهداف المرجوة من تعلمهم، ومشاركتهم في رسم مسارات واضحة لتحقيق الأهداف، وتقديم الدعم المناسب لهم، ويتم ذلك وفق سلوكيات قيادية مختلفة طبقًا للظروف، واحتياجات المعلمين.

وبالنظر في أبعاد القيادة التعليمية التي تمت مناقشتها في المبحث الأول (بناء رؤية التعلم، وإدارة برنامج التعلم، ودعم التعلم، ونمذجة سلوك القائد)، والتي أكد عليها الأدب النظري والدراسات السابقة، فإن مدير المدرسة كقائد تعليمي يستطيع العمل وفق السلوكيات القيادية الأربعة المقدمة في نظرية مسار الهدف، إذ يمكنه "بناء رؤية التعلم المهني للمعلمين" ومشاركتها مع المعلمين، وتعزيز الغرض الأخلاقي للتعلم داخل المدرسة، وهو البُعد الأول من أبعاد القيادة التعليمية في الدراسة الحالية من خلال ممارسة سلوكيات "القيادة التشاركية"، كما يمكنه ممارسة سلوكيات "القيادة التوجيهية" لـ"إدارة برنامج تعلم المعلمين"، وتنظيمه ومتابعته، وتحديد مساره بوضوح، ومعايير الأداء المطلوبة (البُعد الثاني للقيادة التعليمية)، ومن خلال نمط "القيادة المساندة" يمكن للقيادة التعليمية "دعم تعلم المعلمين"، وتذليل التحديات التي تواجههم، وتحفيزهم، ورفع دافعهم للتعلم، ومكافأتهم على الأداء المتميز في التعلم (البُعد الثالث)، وعبر نمط "القيادة المهتمة بالإنجاز" يمكن للقيادة التعليمية أن "تتمثل النماذج السلوكية" التي ترفع من مستوى توقعات المعلمين تجاه الجهد المرجو منهم في تعلمهم المهني، وتركز على استحداث الأفكار الجديدة التي تحقق مستوى إنجاز مرتفع في تعلم المعلمين (البُعد الرابع).

ثالثًا: ممارسات القيادة التعليمية للتأثير في القوة التطويرية للمعلمين وتعلمهم المهني

بعد بيان طبيعة تأثير القيادة التعليمية في كل من القوة التطويرية للمعلم والتعلم المهني للمعلمين، من المهم توضيح الممارسات المطلوبة من مديري المدارس كقادة تعلم لتحقيق التأثير الإيجابي الفعال في القوة التطويرية للمعلم والتعلم المهني للمعلمين في إطار المنطلقات النظرية التي يقوم عليها هذا التأثير (نظرية مسار الهدف للقيادة، ومبادئ تعليم الكبار)، ويمكن وصف تلك الممارسات على النحو الآتي:

١. القيادة التعليمية والقوة التطويرية للمعلم

يمكن مناقشة الدور أو الممارسات المنوطة بالقيادة التعليمية للتأثير في القوة التطويرية للمعلم وفق أبعاد القوة التطويرية للمعلم المعتمدة في الدراسة الحالية (فاعلية التعلم، وفاعلية التدريس، والتفاؤل، والانخراط البنّاء)، وذلك على النحو الآتي:

(أ) التركيز على فاعلية تعلم المعلمين: تمارس القيادة التعليمية دورها في التأثير في القوة التطويرية للمعلم ـ في أحد جوانبها ـ عبر التركيز على فاعلية تعلم المعلمين، ويتم ذلك من خلال مجموعة من الممارسات التي كشفت عنها وأكدتها نتائج الدراسات السابقة، ومنها (١) الاهتمام بتحسين اعتقادات المعلمين حول كفاءتهم الذاتية والجماعية، (٢) وتعزيز ثقافة التعلم التعاوني بين المعلمين؛ فطبقًا لنتائج دراسة دوركسن وآخرين (Durksen et al., 2017) التي تمت على المعلمين في كندا، تؤثر تصورات المعلمين لكفاءتهم الذاتية والجماعية على تعلم، ويُعد التعاون بين المعلمين أكثر أنشطة التعلم تأثيرًا في تلك الكفاءة.

كما يمكن أن تعمل القيادة التعليمية على تعزيز فاعلية تعلم المعلمين ـ كما كشفت نتائج دراسة برينجر وآخرين (Prenger et al., 2017) ـ من خلال (٣) تحفيز المعلمين، (٤) وإيجاد رؤية وأهداف مشتركة لعملية التعلم. ومن خلال (٥) بناء الثقة بين المعلمين، إذ أن ثقة المعلم بزملائه لها تأثير مباشر في قوته التطويرية (Piyaman et al., 2017)، وأيضًا من خلال (٦) تشجيع وتمكين المعلمين من التأمل في ممارساتهم التدريسية، إذ بينت نتائج دراسة كامبورن وهان (Camburn & Han, 2017) أن المعلمين الذين يشاركون في التأمل أكثر انتظامًا في الحصول على فرص فعلية للتعلم.

(ب) تحسين فاعلية تدريس المعلمين: يمكن أن تمارس القيادة التعليمية دورها في التأثير في القوة التطويرية للمعلم من خلال التركيز على فاعلية التدريس، وذلك عبر (١) بناء توقعات

عالية لديه كقائد تعليمي نحو أداء معلميه، والاعتقاد في قدرتهم على تحسين ممارساتهم، وأيضًا من خلال (٢) تطوير قدرة المعلمين على التدريس، (٣) وتدريبهم لتقديم تدريس فاعل لجميع الطلبة باختلاف مستوياتهم، (٤) وتشجيعهم على تحقيق أداء أفضل من المتوقع، (٥) وتحسين قدرتهم على المراجعة والتأمل الذاتي في ممارساتهم، (٦) وتشجيعهم على التجريب والابتكار والتجديد في إستراتيجيات التدريس (Betoret, 2006; Fu & Clarke, 2017**).**

(ج) تعزيز التفاؤل لدى المعلمين: يمكن أن تمارس القيادة التعليمية دورها في التأثير في القوة التطويرية للمعلم من خلال التركيز على تفاؤل المعلمين، وذلك عن طريق (١) تقديم الدعم المهني اللازم للمعلمين، (٢) وتعزيز ثقة المعلمين في الطلبة وأولياء الأمور، (٣) وتحسين قناعاتهم تجاه دورهم في التركيز على التحصيل الدراسي، (٤) وتعزيز قدرة المعلمين على تقييم إمكاناتهم، ومواجهة التحديات، والاستفادة من الإخفاقات، وأيضًا (٥) تعزيز الاتصالات والقيم والمعايير الخاصة بثقافة التفاؤل في المدرسة (Fejova & Uhlarikova, 2018; Hong, 2016**)، بالإضافة إلى (٦) التركيز على تعليم المعلمين مدى الحياة، وتنمية مشاعر التفاؤل لديهم (**Hong, 2016**)، كما يمكن للقيادة التعليمية تعزيز تفاؤل المعلمين من خلال (٧) ممارستهم للإنصاف، ومعالجة قضايا عدم المساواة داخل المدرسة، فكما كشفت نتائج دراسة فنج وتشن (**Feng & Chen, 2018**) ترتبط قيادة مديري المدارس للعدالة الاجتماعية داخل المدرسة بشكل إيجابي بتفاؤل المعلمين.**

(د) دعم الانخراط البنّاء للمعلمين، ومشاركتهم في إحداث التغيير داخل المدرسة: يمكن أن تمارس القيادة التعليمية دورها في التأثير في القوة التطويرية للمعلم عبر تحسين الانخراط البنّاء داخل المدرسة من خلال (١) التركيز على إدارة الهُوية المهنية للمعلمين، (٢) وإدارة توقعات المعلمين فيما يتعلق بتحديد الأدوار المهنية خارج نطاق التدريس في الغرف الصفية، (٣) وتعزيز الثقة لتولي أدوار مهنية تتعدى التدريس (Lai et al., 2016**)، كما يمكن أن تمارس القيادة التعليمية دورها في دعم الانخراط البنّاء عن طريق (٤) تفويض المعلمين، (٥) وتمكينهم، (٦) وتوزيع القيادة على نطاق واسع داخل المدرسة، (٧) ومشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات، (٨) وتنسيق جهود التحسين والمشاركة داخل المدرسة، (٩) وإدارة ومشاركة المعرفة والبيانات مع المعلمين، (١٠) وبناء مجتمعات التعلم المهني، (١١) وتعزيز الأهداف والقيم المشتركة بين المعلمين، (١٢) ومنح المعلمين الاستقلالية اللازمة لممارسة الانخراط والمشاركة الفاعلة (هاريس وموجيس، ٢٠٠٧).**

٢. القيادة التعليمية والتعلم المهني للمعلمين

اكتسب التعلم المهني للمعلمين أهمية كبيرة كمسار يتمكن من خلاله قادة المدارس من دعم تعلم الطلبة (Hallinger, Liu & Piyaman, 2017)، وتؤكد الأدبيات التربوية أن الدعم الإداري في بيئة العمل يعد أحد العوامل المحورية المؤثرة على التعلم المهني للمعلمين (Huh & Lee, 2015; Kwakman, 2003)، وفي هذا السياق أكدت نتائج الدراسات التربوية وجود تأثير للقيادة المدرسية في التعلم المهني للمعلمين، فعلى سبيل المثال كشفت دراسة ثونين وآخرين (Thoonen et al., 2011) أن القيادة التحويلية تحفّز التعلم المهني للمعلمين، وتحسن الظروف المنظمية للمدرسة، وأكدت نتائج دراسة تران وآخرين (Tran et al., 2018) أن للقيادة دورًا في تحديد مدى وطبيعة مشاركة المعلمين في أنشطة التعلم المهني، وبالمثل بينت نتائج دراسة أتارد تونا وشانكس (Attard Tonna & Shanks, 2017) أن القيادة تلعب دورًا محوريًا في التعلم المهني للمعلمين الموجه لضمان التطوير الدائم داخل الفصول الدراسية، وفي إطار القيادة التعليمية تحديدًا كشفت الدراسات مثل دراسة ليو وهالينجر (Liu & Hallinger, 2018) أن القيادة التعليمية تؤثر بصورة مباشرة على التعلم المهني للمعلمين.

وفي هذا الإطار قدمت الأدبيات التربوية والدراسات السابقة مجموعة من الممارسات التي يمكن أن تؤثر بها القيادة التعليمية على التعلم المهني للمعلمين، حيث يرى دينهام (Dinham, 2007) أن مديري المدارس يمكنهم تعزيز التعلم المهني للمعلمين من خلال (١) تشجيع ودعم وتطوير أنشطة تعلم المعلمين، وتوفير وسائل مختلفة لتعلم المعلمين داخل المدرسة وخارجها، وأيضًا من خلال (٢) الاعتراف بالمعلمين كقادة، وتشجيعهم على تحمل المسؤولية. بينما يشير ليو وآخرون (Liu et al., 2016b) إلى أن قادة التعلم يمكنهم تعزيز التعلم المهني للمعلمين من خلال (١) وضع رؤية مشتركة للتعلم في المدرسة، (٢) وإيجاد بيئة داعمة لتعلم المعلمين، (٣) والعمل كنماذج قيمة من خلال مشاركة خبرات التعلم الخاصة بهم مع المعلمين، بالإضافة إلى (٤) مساعدة المعلمين على تحديد احتياجاتهم التنموية، (٥) وتشجيع التجريب، (٦) وإيجاد وتخصيص الموارد لدعم تعلم المعلمين، (٧) وتعزيز عملية تنفيذ التعلم، (٨) وتكوين ثقافة مدرسية تدعم التعلم المهني.

كما كشفت دراسة كينج (King, 2011) التي أجريت على المديرين والمعلمين الأوائل والمعلمين في إيرلندا أنه يمكن للقيادة المدرسية استدامة التعلم المهني للمعلمين من خلال ثلاث ممارسات أساسية، هي: (١) الدعم المنظمي: وذلك من خلال المواءمة بين قيم المعلمين

ومديري المدارس لتوفير دعم قوي لبناء القدرات من أجل التغيير، وأيضًا عبر تكوين القدرة المنظمية للتغيير من خلال تقديم الدعم اللازم لذلك، وكذلك تمكين المعلمين من إيجاد ثقافات التعلم التعاوني بينهم، (٢) وتصميم مبادرات واضحة وعملية ومنظمة للتعلم المهني داخل المدرسة، (٣) ودعم القوة التطويرية للمعلم (teacher agency) ومبادرته بالتغيير.

وأظهرت دراسة تران وآخرين (Tran et al., 2018) أن ممارسات القيادة المؤثرة في التعلم المهني تتمثل في (١) تعزيز الغرض الأخلاقي للتعلم، (٢) وتقديم الدعم المناسب للتعلم المهني، (٣) وتأكيد التعاون بين المعلمين، (٤) وتطوير إستراتيجيات التحفيز الهادفة، بينما بينت دراسة هايان وآخرين (Haiyan et al., 2017) أنه يمكن أن يركز قادة المدارس على ثلاث إستراتيجيات لبناء ودعم ثقافة التعلم المهني، وهي (١) إعادة تصميم السياسات والنظم المدرسية لتعزيز تعلم المعلمين، (٢) وتقدير التعلم كجزء من الحياة المهنية، (٣) وإيجاد مناخ مفتوح يفضي إلى علاقات الثقة بين المعلمين.

إن الاستعراض السابق لممارسات القيادة التعليمية للتأثير في كل من القوة التطويرية للمعلم والتعلم المهني للمعلمين، يؤكد أنه على الرغم من تعدد أشكال تلك الممارسات، وتعدد المصادر (المراجع الأدبية والدراسات السابقة) المستمدة منها، إلا أنها لم تخرج من كونها ممارسات تُعبر عن عدم وجود تحكم أو تدخل مباشر من قبل القيادات التعليمية في القوة التطويرية للمعلم وتعلمه المهني، الأمر الذي يدعم منطقية استناد الدراسة نظريًا على نظرية مسار الهدف للقيادة لتحديد كيفية تأثير القيادة التعليمية في القوة التطويرية للمعلم والتعلم المهني للمعلمين.

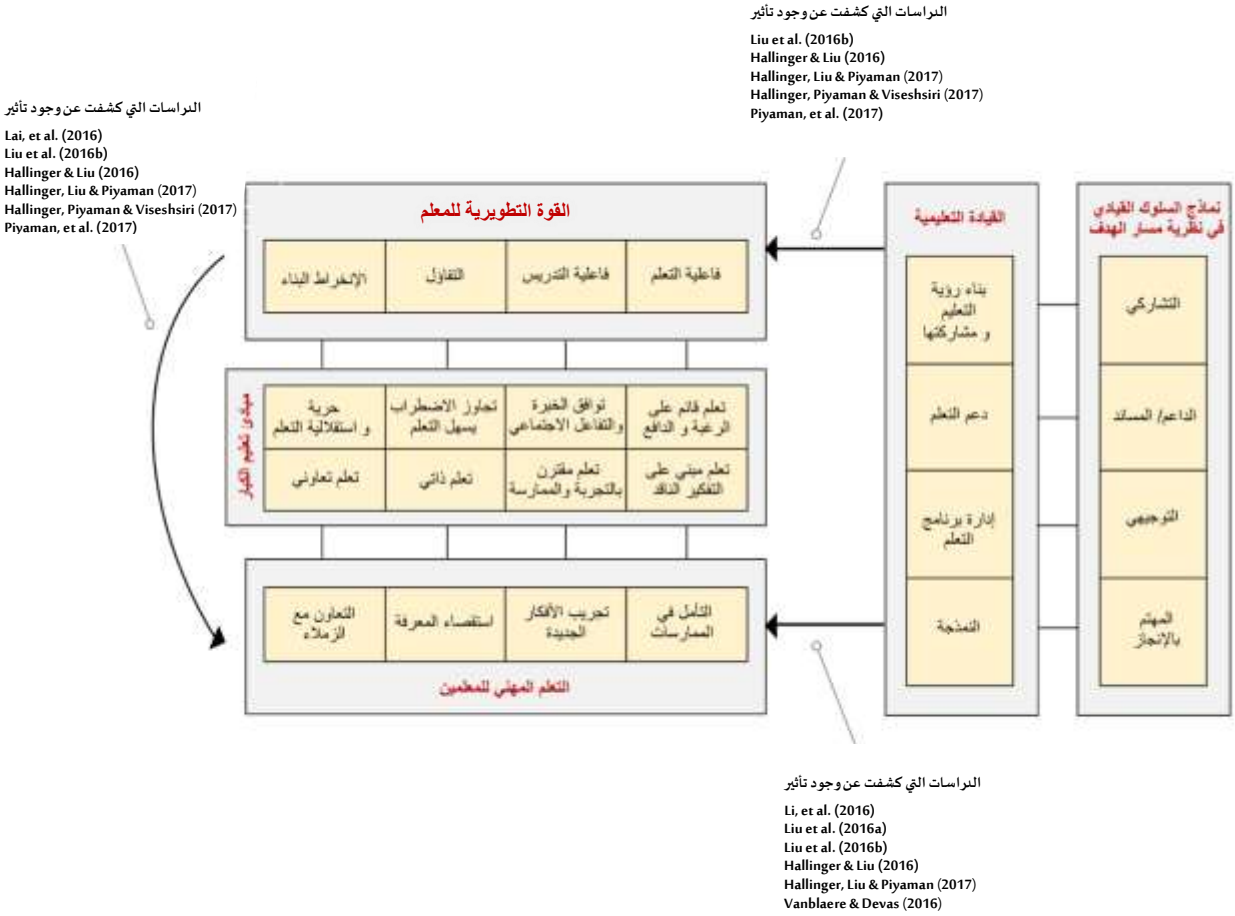
رابعًا: النموذج النظري المفترض في الدراسة

بناء على الأبعاد المتضمنة في كل متغير من متغيرات الدراسة، والتي تم مناقشتها في المبحث: الأول، والثاني، والثالث (أبعاد القيادة التعليمية: بناء رؤية التعلم، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم، والنمذجة، وأبعاد القوة التطويرية للمعلم: فاعلية التعلم، وفاعلية التدريس، والتفاؤل، والانخراط البنّاء، وأبعاد التعلم المهني للمعلمين: التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة من مصادرها)، وفي إطار مناقشة العلاقة بين متغيرات الدراسة، واستخلاص فروض الدراسة في المبحث الحالي (عبر تحليل نتائج الدراسات السابقة)، وكذلك في ضوء المنطلقات الفكرية للدراسة عبر مبادئ التعلم المهني المستنبطة من مبادئ تعليم الكبار والنظرية البنائية للتعلم (المبحث الثالث)، وكذلك نظرية مسار الهدف للقيادة (المبحث الحالي)،

فإنه يمكن للدراسة الحالية ـ بناء على جميع تلك المعطيات ـ تقديم صورة عامة لمصادر التأسيس الفكري للعلاقات بين متغيرات الدراسة الثلاثة، كما يبين شكل ٧.

شكل ٧

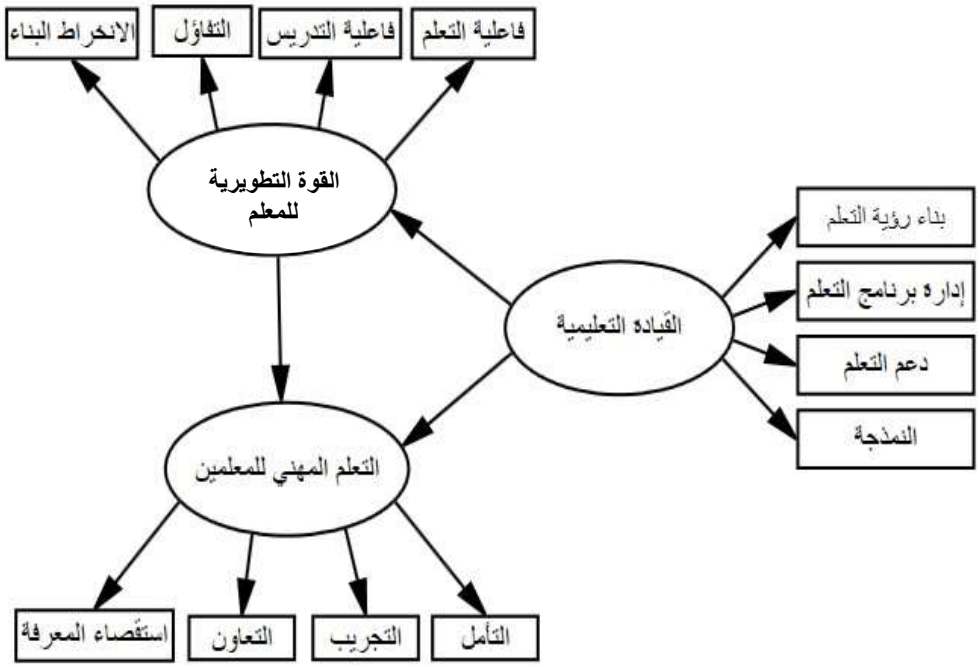
المنطلقات الفكرية للعلاقات بين متغيرات الدراسة



وتأسيسًا على ما سبق فإن الدراسة تستخلص النموذج النظري المفترض للعلاقة بين (القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين)، والذي يمثله شكل ٨، المعتمِد في رسم الأسهم والأشكال المحيطة بالمتغيرات والأبعاد على أسلوب رسم النماذج في النمذجة بالمعادلة البنائية (Structural Equation Modeling).

شكل ٨

النموذج النظري المفترض في الدراسة



وبشكل عام يمكن وصف النموذج النظري المفترض في الدراسة بأنه نموذج وساطة جزئية، يفترض وجود تأثير غير مباشر للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين من خلال القوة التطويرية للمعلم، وأيضًا وجود تأثير مباشر للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين في وجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط، ويفترض كذلك التعامل مع متغيرات الدراسة كعوامل رباعية الأبعاد.

في ختام هذا المبحث، لا بد من إقرار بأنه على الرغم من أن النموذج النظري المفترض في الدراسة الحالية تم بناؤه على أسس نظرية وعلمية واضحة لتمثيل العلاقة بين (القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين)، غير أنه يصعب إسقاطه على السياق التعليمي في سلطنة عُمان دون اختباره ميدانيًا، وذلك للتأكد من ملاءمته للواقع في مدارس السلطنة، وهو ما ستعمل عليه الدراسة الحالية في الجانب الميداني منها باستخدام أسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية، وذلك بعد تقديم وصف نظري ملائم لطبيعة العمل على متغيرات الدراسة الثلاثة في السياق التعليمي بسلطنة عُمان كما سيتم طرحه في المبحث التالي.

المبحث الخامس:

القيادة التعليمية والقوة التطويرية للمعلم والتعلم المهني للمعلمين في السياق التعليمي بسلطنة عُمان

بعد أن قدمت المباحث الأربعة الأولى في هذا الفصل من الدراسة وصفًا للمنطلقات المفاهيمية والنظرية لمتغيرات الدراسة الثلاثة (القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين)، وذلك وفق ما ورد في الأدب النظري التربوي، والدراسات ذات العلاقة، فإن المبحث الحالي يسعى إلى تقديم وصف تحليلي لملامح تلك المتغيرات في سياق التعليم المدرسي بسلطنة عُمان، وكيف يتم تبنيها، والتعامل معها، إذ أن الفهم الصحيح لتلك المتغيرات في سياقها الواقعي في الحقل التربوي في السلطنة، من شأنه أن يساعد على التوصل لاستنتاجات موضوعية ومنطقية بشأنها، ومن أجل تحقيق ذلك، يتناول هذا المبحث المحاور الآتية:

- **التعليم المدرسي في سلطنة عُمان**
- **مديرو المدارس كقيادات تعليمية**
- **القوة التطويرية للمعلمين في مدارس سلطنة عُمان**
- **التعلم المهني للمعلمين في مدارس سلطنة عُمان**

أولًا: التعليم المدرسي في سلطنة عُمان

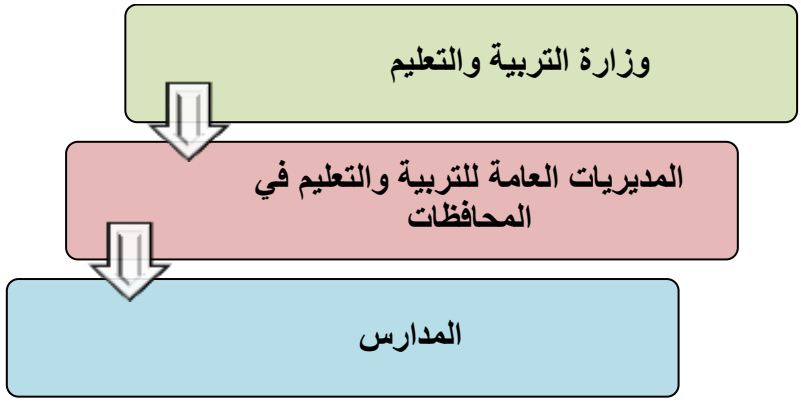
إن فهم كيف يتم ممارسة وتعزيز كل من القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين (متغيرات الدراسة) في السياق التعليمي بسلطنة عُمان، يتطلب مناقشة بعض ملامح نظام التعليم المدرسي الذي تعمل في إطاره، والتي من شأنها أن تحدد طبيعة عمل تلك المتغيرات، وفي هذا المجال تركز الدراسة على ستة محاور أساسية، هي: (أ) الجهة المسؤولة عن التعليم المدرسي، (ب) وتطور نظام التعليم المدرسي، (ج) وفلسفة التعليم المدرسي، وتوجهاته الإستراتيجية، (د) ومراحله، (هـ) والفرق بين الذكور والإناث في نتائج التعلم، ويمكن وصف ومناقشة تلك المحاور ـ في حدود مشكلة وأهداف الدراسة الحالية ـ على النحو الآتي.

أ. الجهة المسؤولة عن التعليم المدرسي:

يُعد مجلس التعليم (حتى منتصف عام ٢٠٢٠) الجهة المعنية بشكل عام في سلطنة عُمان عن رسم سياسات جميع مراحل المنظومة التعليمية، ومكوناتها، وتوجيه ومساندة مؤسساتها، ومتابعة أدائها والعمل على تحسينه، والرقي به للمستويات المطلوبة (مجلس التعليم، ٢٠١٧)، وتُعد وزارة التربية والتعليم هي الجهة المسؤولة عن التعليم المدرسي، وذلك من خلال المدارس التي تنتشر في جميع محافظات السلطنة الإحدى عشر، حيث يوجد في كل محافظة مديرية عامة للتربية والتعليم، تباشر متابعة تنفيذ السياسات التعليمية في مدارس المحافظة (مجلس التعليم، ٢٠١٤ب؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨)، وشكل ٩ يوضح تسلسل المسؤولية عن التعليم المدرسي في سلطنة عُمان.

شكل ٩

الجهات المسؤولة عن التعليم المدرسي



إن نظام التعليم في سلطنة عُمان هو نظام مركزي، تختص فيه وزارة التربية والتعليم بمسؤولية رسم السياسات واللوائح والأنظمة التعليمية، وعلى سبيل المثال تختص الوزارة بتعيين المعلمين وإدارات المدارس، وبناء وتطوير المناهج الدراسية، وتصميم نظام تقويم أداء الطلبة، وتأهيل المعلمين، وتحديد طول اليوم الدراسي، ونصاب المواد الدراسية من الحصص الأسبوعية (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، ٢٠١٧). ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى أن سياسات التعليم المدرسي هي ذاتها في جميع محافظات السلطنة مع اختلاف الطبيعة الجغرافية، وأعداد المدارس، وكثافة الطلبة، وأعداد المعلمين بين مدارس المحافظات، ويوضح جدول ٥ أعداد المدارس والإداريين والمعلمين والطلبة وفق المديريات التعليمية في كل محافظة من محافظات السلطنة حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩أ).

جدول ٥
أعداد المدارس الحكومية والإداريين والمعلمين والطلبة وفق المحافظات

مسقط	ظفار	الداخلية	شمال الباطنة	جنوب الباطنة	شمال الشرقية	جنوب الشرقية	الظاهرة	البريمي	مسندم	الوسطى	إجمالي
عدد المدارس											
١٧١	١٥٥	١٥١	١٩٨	١٣١	٩٤	٩٢	٨٣	٣٠	١٨	٢٦	١١٤٩
عدد الإداريين والفنيين											
١٥٢١	١٥٥٥	١٤٨٣	٢٠٠١	١٢٩٣	٨٢٣	٩٢٣	٨٤٨	٢٩٢	١٧٠	١٩٤	١١١٠٣
عدد المعلمين											
٨٨٧٢	٥٧١١	٧٩٨٥	١٠٤٦٤	٦٨٥٢	٤٤٩٣	٤٩٠٦	٣٨٤٩	١٤٧٧	٨٦١	١١١٩	٥٦٥٨٩
عدد الطلبة											
١٠٩٠٢٥	٤٧٦٣٩	٩٠٩٠٥	١١٨٦١٥	٧٧٤١٠	٤٧٣٥٨	٥١٩٤١	٣٥٨٣٣	١٢٨٨٥	٥٥٦٢	٦٦٢٤	٦٠٣٧٩٧

وفي إطار مشكلة الدراسة الحالية من المهم التوضيح أنه بالرغم من مركزية نظام التعليم المدرسي في السلطنة، إلا أنه يوجد اعتراف كبير بأدوار مديري المدارس كقادة للتعلم، كما توجد العديد من أشكال الدعم الممنوحة لهم لممارسة مهامهم كقيادات تعليمية فاعلة داخل مدارسهم سيتم استعراضها بالتفصيل لاحقًا، ومع هذا ينبغي في سياق مناقشة ممارسات مديري المدارس كقيادات تعليمية الأخذ في الاعتبار انعكاسات مركزية النظام التعليمي على تلك الممارسات؛ إذ يشير تقرير تقييم نظام التعليم المدرسي في سلطنة عُمان لوزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧) 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. (ص.٢٩٢)**

ب. تطور التعليم المدرسي

لقد شهد التعليم المدرسي في سلطنة عُمان تطورات ملحوظة منذ بداية النهضة المباركة عام ١٩٧٠م، حيث كانت هناك ثلاث مدارس فقط، تضم (٩٠٠) طالبًا، و(٣٠) معلمًا في عام

١٩٧٠م (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠)، وتطور هذا العدد لتصل أعداد المدارس إلى (١١٤٩) مدرسة، تضم (٦٠٣٧٩٧) طالبًا، و(٥٦٥٨٩) معلمًا حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩). وكان عدد المعلمين العُمانيين طوال سبعينيات القرن العشرين لا يتجاوز (١٥٪) من المعلمين الذي كان أكثرهم وافدين، حتى جاءت الخطة الخمسية الثالثة للتنمية في الفترة (١٩٨٦- ١٩٩٠) لتركز على سياسة التعمين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠)، حتى وصلت نسبة المعلمين العُمانيين (٨٤,٧٪) من إجمالي المعلمين في السلطنة، كما بلغت نسبة تعمين مديري المدارس ومساعديهم (٩٩,٥٪)، وذلك خلال العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩أ).

وقد تم التركيز في تطوير التعليم على بناء وتنفيذ الخطط الخمسية، من خلال أهداف محددة ميزت تلك الخطط في كل فترة من فترات مسيرة التعليم في السلطنة، فقد كان الاهتمام بنشر التعليم هو الهاجس الأول في بداية النهضة المباركة منذ عام ١٩٧٠م، لذا كان التركيز في الفترة الأولى (١٩٧٥ - ١٩٩٥م) على التوسع الكمي للتعليم (عبر أربع خطط خمسية متواصلة)، وذلك لضمان وصول الخدمات التعليمية لجميع أبناء السلطنة، وقد حققت تلك الخطط إنجازًا كبيرًا في فترة قياسية أكدته العديد من التقارير المحلية والدولية كتقرير البنك الدولي في عام ٢٠٠١م، الذي وصف توسع نظام التعليم في السلطنة بأنه متقدم، ولا يضاهيه تطور مماثل في الدول الأخرى (مجلس التعليم، ٢٠١٤ب).

وجاءت جهود تطوير التعليم في الفترة الثانية (١٩٩٦ - ٢٠١٠) عبر الخطط الخمسية (الخامسة والسادسة والسابعة)، لتركز على التطوير النوعي، وتحسين جودة نظام التعليم، وذلك انسجامًا مع توصيات مؤتمر "الرؤية المستقبلية للاقتصاد العُماني ٢٠٢٠" الذي عقد في عام ١٩٩٥م، ومن أهم ما أفرزته الجهود في هذه الفترة هو تبني وزارة التربية والتعليم لنظام "التعليم الأساسي" و"ما بعد الأساسي"، بهدف تعزيز جودة النظام التعليمي، وتحقيق الغايات المتوقعة منه، والمتمثلة في إكساب المخرجات التعليمية مهارات التفكير الناقد، والتحليل البنّاء لمواكبة متطلبات العصر، واحتياجات سوق العمل، كما ركزت وزارة التربية والتعليم في هذه الفترة على تحسين الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي، وجودة الإدارة المدرسية، وتطوير برامج التعليم، ومناهجه بما يواكب المستجدات التربوية الحديثة (مجلس التعليم، ٢٠١٤ب).

ورغم التطور الواسع الذي شهده نظام التعليم في السلطنة خلال الفترة الأولى والثانية من مسيرة التعليم، إلا أن مخرجات التعليم لم تلب التطلعات المرجوة منها، لذا جاءت الفترة الثالثة بداية من عام ٢٠١١م؛ لتهتم بالتقييم الشامل للمنظومة التعليمية، حيث عمدت وزارة

التربية والتعليم إلى إجراء دراسات تقويمية للنظام التعليمي بالتعاون مع مؤسسات عالمية متخصصة (مجلس التعليم، ٢٠١٤أ) كالدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي عام ٢٠١٢م، والدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية عام ٢٠١٤م (مجلس الشورى، ٢٠١٦) حيث تم إصدار الدراسة الأخيرة في تقرير معلن عام ٢٠١٧م. وقد واكب ذلك التقييم تنفيذ الخطة الخمسية الثامنة (٢٠١١ -٢٠١٥) التي ركزت على مجموعة من أولويات تطوير نظام التعليم كرفع كفاءة نظام تقويم أداء الطالب، والتوسع في توظيف التقانة، وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة والمجيدين، ورفع كفاءة برامج الرعاية والتوعية الطلابية النفسية والاجتماعية والصحية والمهنية بالمدارس (مجلس التعليم، ٢٠١٤أ)، ومن أبرز نتاج الخطة الخمسية الثامنة هو إنشاء المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، الذي يستهدف تطوير الموارد البشرية، والنهوض بمستوى أدائها وفق معايير تدريب عالية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤).

وبناء على نتائج التقييم الشامل للتعليم، وتماشيًا مع توجهات "رؤية عُمان ٢٠٤٠" عملت وزارة التربية والتعليم عبر الخطة الخمسية التاسعة (٢٠١٦ -٢٠٢٠) على تبنى العديد من المشاريع التربوية التحويلية بغرض إحداث نقلة نوعية للنظام التعليمي في إطار تحسين جودة التعليم المدرسي، مثل مشروع "الإطار الوطني لمهنة التعليم" الذي تم إقراره من مجلس التعليم عام ٢٠١٦م، حيث يهدف الإطار إلى تجويد العملية التعليمية التعلمية، والارتقاء بمستوى مهنية المعلم العُماني (مجلس التعليم، ٢٠١٨ب)، وكذلك مشروع إنشاء "المركز العُماني لتقييم المدارس" (تم تحويله مؤخرًا لمسمى المديرية العامة لتقييم المدارس)، بهدف الارتقاء بالمستوى التعليمي، وتجويد الخدمات التربوية والتعليمية، وبناء نظام واضح ودقيق لتقييم الأداء، وتقديم الدعم اللازم للإدارات المدرسية لتحقيق التطوير ورفع مستوى الأداء (مجلس التعليم، ٢٠١٩)، ومشروع "مركز القياس والتقويم التربوي" الذي يهدف إلى تطوير نظام التقويم التربوي في السلطنة، وإيجاد مقاييس أداء مقننة، وأدوات تشخيصية كالاختبارات الوطنية (مجلس الشورى، ٢٠١٦).

مما سبق يتبين أن أولويات تطوير التعليم في المرحلة الحالية تتمحور حول تجويد التعليم، وتحسين مخرجاته، وعليه من المنطقي أن يكون للقيادات التعليمية، والمعلمين داخل المدارس دور بارز في ذلك بحكم قربهم من العملية التعليمية التعلمية داخل الفصول الدراسية، ويأتي ذلك في ظل ما بينته الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧، ص.٤٣٦) أن "هناك أهمية خاصة للدور الذي يقوم به مديرو

المدارس والمسؤولون بها في مجال ضمان الجودة إذا ما أريد للمدارس أن تحقق مزيدًا من التطوير والمحافظة عليه" في النظام التعليمي بسلطنة عُمان. كما أكدت الدراسة ذاتها بحكم تركيزها على تقييم النظام التعليمي أن "الدول التي حققت تطورات ملحوظة في التحصيل الدراسي للطلبة اهتمت بعوامل نجاح فاعلة شملت قيادة قوية، تعمل في ضوء خطة قوية للتطوير، قائمة على عدد قليل من المبادرات على مستوى النظام يتم تطبيقها بمرور الوقت، وبزخم ثابت، وقوة دافعة إلى الأمام" (ص.١٢٣)، وانعكاسًا لذلك التأكيد يمكن الإشارة إلى أن القيادة المدرسية القوية بفاعليتها، والمتمحورة حول العملية التعليمية التعلمية بزخم ثابت، وقوة دافعة إلى الأمام يُمكن أن تسهم بجدية في تحسين جودة التعليم على مستوى المدارس في السلطنة.

ج. فلسفة التعليم ورؤيته الإستراتيجية في سلطنة عُمان:

يقوم التعليم في سلطنة عُمان على مجموعة من المبادئ والأهداف المنظمة في وثيقة "فلسفة التعليم في سلطنة عُمان"، ومنها ـ في إطار مشكلة الدراسة ـ المبدأ العاشر الخاص بتحقيق "تعليم عالي الجودة للجميع"، إذ يركز هذا المبدأ على مجموعة من أهداف التعليم في السلطنة تتضمن: (١) غرس ثقافة التطوير المستمر في جوانب العملية التعليمية، (٢) ورفع كفاءة المؤسسات التعليمية وإدارتها، (٣) والارتقاء بكفاءة المعلم وجودة إعداده وتأهيله، (٤) وتعزيز دور المؤسسات التعليمية في الارتقاء بأدائها وتطوير ذاتها (مجلس التعليم، ٢٠١٧).

وانسجامًا مع فلسفة التعليم، واحتياجات النظام التعليمي المستقبلية في سلطنة عُمان تم وضع الإستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠، وفق رؤية إستراتيجية قائمة على "تنمية موارد بشرية تمتلك القيم والمعارف والمهارات اللازمة بما يمكنها من العيش منتجة في عالم اقتصاد المعرفة، ومؤهلة للتكيف مع متغيرات العصر، ومحافظة على هويتها الوطنية وقيمها الأصيلة، وقادرة على الإسهام في رقي الحضارة الإنسانية" (مجلس التعليم، ٢٠١٨أ، ص.٢٠)، ومن أجل تحقيق تلك الرؤية تركز الإستراتيجية بشكل عام على مجموعة من الإستراتيجيات الفرعية منها "بناء نظام فاعل لإدارة قطاع التعليم"، وكذلك "الارتقاء بجودة النظام التعليمي"، حيث تتضمن كل إستراتيجية من الإستراتيجيتين السابقتين مجموعة من التوصيات المحققة لها، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: إستراتيجية بناء نظام فاعل لإدارة قطاع التعليم:

وتتضمن هذه الإستراتيجية العديد من التوصيات التي تستهدف بناء نظام فاعل لإدارة قطاع التعليم منها بناء الكفاءات الإدارية والفنية للمؤسسات التعليمية في التعليم المدرسي

لتكون مؤهلة لإدارة شؤونها التعليمية، وكذلك تطوير برامج تدريبية واستحداثها لإعداد الكوادر الإدارية والإشرافية وتأهيلها وفقًا لمتطلبات النظام التعليمي، وأيضًا النقل التدريجي للصلاحيات الإدارية والمالية للمدارس تمهيدًا لمنحها الإدارة الذاتية (مجلس التعليم، ٢٠١٨أ، ص.٢٩).

ثانيًا: إستراتيجية بناء الجودة في نظام التعليم:

وتتضمن مجموعة من التوصيات منها (١) وضع نظام للترخيص لمهنة التعليم في التعليم المدرسي، (٢) وتطوير الإشراف التربوي بما يعزز تحسين عمليتي التعليم والتعلم، (٣) واستحداث نظام شامل للتقويم المنتظم لأعضاء الهيئة التدريسية في المدارس، (٤) ووضع نظام للمحاسبية والحوافز لأعضاء هيئة التدريس؛ للوقوف على مستويات الأداء، ووضع اللوائح والضوابط للحوافز وفقًا لأدائهم وكفاياتهم المهنية، (٥) والتحول نحو استخدام طرق التدريس التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية، مما يسهم في تنمية المهارات الأساسية اللازمة للعمل والحياة، (٦) وتعزيز التعاون والشراكة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي؛ لتحسين جودة المخرجات التعليمية، والإسهام في تطوير المجتمع المحلي (مجلس التعليم، ٢٠١٨أ، ص ص. ٣٢-٣٣).

مما سبق يتبين أن فلسفة التعليم التي تعكس الوضع الراهن للتعليم، وكذلك الإستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ الممثلة للتطلعات المستقبلية للتعليم في سلطنة عُمان كلاهما يُظهران تركيزًا واضحًا على التوجه لتحسين جودة التعليم وإدارته، الأمر الذي يعزز توجهات الدراسة الحالية في التأكيد على ممارسات (القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين)، باعتبارها عناصر مهمة في تجويد التعليم المدرسي كما أظهرت الأدبيات التربوية، إذ أن ممارسات القيادة التعليمية ذات صلة مباشرة بغرس ثقافة التطوير في العملية التعليمية، ورفع كفاءة المؤسسات التعليمية، والارتقاء بكفاءة المعلم وجودة أدائه (يمكن الرجوع لمبحث القيادة التعليمية)، وهو ما تناشد به فلسفة التعليم في سلطنة عُمان.

ثم أن ممارسات (القيادة التعليمية) الفاعلة من شأنها أن تساهم في تحقيق تطلعات الإستراتيجية الوطنية ٢٠٤٠ كإستراتيجية "بناء نظام فاعل لإدارة قطاع التعليم"، وذلك من خلال ممارسات القيادة التعليمية الفاعلة والمؤثرة على نوعية مخرجات النظام التعليمي، كما يمكن لممارسات (القوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين) المساهمة في تحقيق إستراتيجية "الارتقاء بجودة النظام التعليمي"، إذ أن تلك الممارسات من شأنها مثلًا أن تدعم تطلعات الإستراتيجية في إطار توجهها لتحقيق التوصيات التي اختصت بوضع نظام للتراخيص المهنية للتعليم المدرسي، واستحداث نظام تقويم منتظم للمعلمين في المدارس، ووضع نظام

للمحاسبية والحوافز للمعلمين وفقًا لأدائهم وكفاياتهم المهنية، والتحول نحو استخدام طرق التدريس التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية.

د. مراحل التعليم المدرسي:

يتضمن التعليم المدرسي الحالي الصفوف من (١-١٢)، وينقسم إلى: "التعليم الأساسي" ويشمل صفوف الحلقة الأولى من (١ - ٤)، وصفوف الحلقة الثانية من (٥ - ١٠)، و"التعليم ما بعد الأساسي" ويشمل الصفين (١١ - ١٢) (مجلس التعليم، ٢٠١٤ب). حيث تضم مدارس الحلقة الأولى الطلبة الذكور والإناث معًا، وتقوم بتدريسهم معلمات (إناث فقط)، أما مدارس الحلقة الثانية، ومدارس التعليم ما بعد الأساسي فهي إما للطلبة الذكور (يعمل بها معلمون ذكور فقط)، أو للإناث (تعمل بها معلمات فقط) (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، ٢٠١٧)، ويوضح جدول ٦ عدد المدارس في السلطنة حسب المرحلة الدراسية، وذلك وفق إحصائيات وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩أ).

جدول ٦

عدد المدارس وفق جنس الطلبة والمرحلة الدراسية

جنس الطلبة	مدارس الحلقة الأولى	مدارس الحلقة الثانية	مدارس التعليم ما بعد الأساسي	المدارس المستمرة (تضم أكثر من مرحلة)
ذكور	-	١٧١	٦٢	١٣٠
إناث	-	١٠٧	٥٩	٥٠
مشترك	٢٨٠	-	-	٢٩٠
إجمالي	٢٨٠	٢٧٨	١٢١	٤٧٠

هـ. الفرق بين الذكور والإناث في نتائج التعلم

لقد حققت سلطنة عُمان خلال مسيرة التعليم المدرسي خطوات واسعة في مجال توفير الفرص المتساوية في التعليم للإناث والذكور، فبعد أن كان عدد الإناث اللاتي التحقن بالتعليم بنهاية عام ١٩٧٠م لا يتجاوز (٤٧٠) طالبة، وذلك بنسبة (١٤٪) من إجمالي المتعلمين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠)، ارتفع عدد الطالبات ليصل في عام ٢٠١٩م إلى (٢٩٩٩٧١) طالبة، وذلك بنسبة (٥٠٪) من إجمالي الطلبة، كما أصبحت المعلمات يمثلن الأغلبية، ففي عام ٢٠١٩م مثلن نسبة (٦٧٪) من أعداد أعضاء الهيئة التدريسية في مدارس السلطنة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩أ).

وبشكل عام يدرس الطلبة الذكور والإناث في نفس المدارس، والصفوف الدراسية، ومع المعلمات ذاتهن في الحلقة الأولى (١-٤)، ومن ثم ينتقلون من الصف الخامس إلى مدارس منفصلة مع توفير مستويات متساوية من المدخلات، فالمناهج الدراسية مثلًا هي نفسها للجنسين، وكذلك أساليب تقييم الأداء، وعلى الرغم من ذلك تُظهر الدراسات كالدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (٢٠١٢) أن النتيجة اللافتة للنظر في النظام التعليمي بسلطنة عُمان هي التفوق المستمر للطلبة الإناث على الذكور في إنجازات التعلم، وأن متوسط الفرق بين أداء الإناث وأداء الذكور كبير، وأن هذه النتيجة تختلف مع الاتجاه العالمي العام الذي يواجه تحديًا يتمثل في الحاجة إلى تحسين وضع الإناث في نظم التعليم في معظم الدول، باستثناء بعض دول الخليج العربي، ومؤخرًا أكدت نتائج الطلبة في الدراسة الدولية TIMSS وجود تلك الفروق بين الطلبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨هـ، ٢٠١٨و)، كما أكدته أيضًا توجهات الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ بتبني هدف خاص بتحديد العوامل المؤثرة في تدني التحصيل الدراسي للذكور (مجلس التعليم، ٢٠١٨أ).

ومن المفيد في إطار مناقشة انخفاض نتائج الذكور مقارنة بالإناث الإشارة إلى أن العوامل التي تؤثر في ذلك الانخفاض لازالت غير مفهومة جيدًا لدى القائمين على النظام التعليمي بسلطنة عُمان، وذلك وفق ما أشارت إليه الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (٢٠١٢)، كما بينت الدراسة ذاتها مع تأكيد دراسة وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧) أنه على الرغم من انخفاض مستويات أداء الطلبة الذكور إلا أنهم يمتلكون مستويات عالية من الثقة (لا تقل عن الإناث) في قدرتهم على التعلم. الأمر الذي يعزز موقف الدراسة الحالية في سعيها لاختبار الفروق بين القيادات التعليمية الذكور والإناث في التأثير في تعلم المعلمين المهني، على افتراض أن هذه القيادة وانعكاسات ممارساتها على المعلم وعلى العملية التعليمية التعلمية قد تكون أحد العوامل التي يمكن أن تسهم (بصورة ما) في إحداث الفروق بين إنجازات تعلم الطلبة (الذكور والإناث) في سلطنة عُمان.

ثانيًا: مديرو المدارس كقيادات تعليمية في السياق العُماني

عرفت الدراسة الحالية القيادة التعليمية بأنها سلوكيات مدير المدرسة التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على تدريس المعلمين، وتعلم الطلبة (تمت الإشارة إليه في مبحث القيادة التعليمية)، وانطلاقًا من هذا المفهوم، ومن الأبعاد الأربعة المعتمدة في الدراسة للقيادة التعليمية (بناء رؤية التعلم، وإدارة برنامج التعلم، ودعم التعلم، ونمذجة سلوك القائد)، يمكن للباحثة توصيف ومناقشة وضع مديري المدارس كقيادات تعليمية في سياق التعليم المدرسي بسلطنة

عُمان من خلال استعراض ثلاثة محاور أساسية، وهي: مسؤوليات مديري المدارس كقيادات تعليمية، وجهود وزارة التربية والتعليم في تعزيز القيادة التعليمية، وأخيرًا مناقشة أبعاد القيادة التعليمية والتحديات التي تواجهها في السياق التعليمي العُماني، وذلك على النحو الآتي:

أ. مسؤوليات مديري المدارس كقيادات تعليمية:

يمثل مدير المدرسة رأس الهرم الوظيفي في الهيكل التنظيمي للمدارس في سلطنة عُمان، ويختص بجملة من المسؤوليات والواجبات الإدارية والفنية، التي شهدت تحولات كبيرة على مدى مسيرة تطور التعليم المدرسي، فقد كان مدير المدرسة حتى ما قبل حوالي عشرين عامًا يقوم بدور الإداري الأول في المدرسة، وتتحدد فاعلية أدائه بمدى تطبيق نظم ولوائح وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، ٢٠١٧)، أما في الوقت الحاضر تشهد تلك المسؤوليات تحولًا نحو الجوانب الفنية التي تتمحور حول العملية التعليمية التعلمية، حيث تُحدد بطاقة الوصف الوظيفي الصادرة بالقرار الوزاري رقم ٤٤٦/ ٢٠١٥ أن وظيفة مدير المدرسة "تختص بإدارة العملية التعليمية التعلمية في المدرسة، وتسهيل متطلباتها التعليمية والتنفيذية والتقويمية والتطويرية كافة، ومتابعتها ..." (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ص. ١٠).

وفي هذا السياق يشير تقرير الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧، ص.٢٨٩) إلى أن "واجبات ومهام مديري المدارس في سلطنة عُمان تمر بمرحلة انتقالية تتحول من خلالها من تركيزها على الجوانب الإدارية والتنظيمية إلى تركيزها على المهام القيادية؛ لتقديم الدعم إلى المعلمين، وتقييم أدائهم مهنيًا، فالتحول واضح للعيان". ومن أبرز ملامح هذا التحول على المستوي التشريعي والتنظيمي هو تطوير وزارة التربية والتعليم لبطاقة الوصف الوظيفي الخاصة بمدير المدرسة، والتي تضمنت العديد من المسؤوليات والواجبات (الفنية) المرتبطة بدوره كقائد تعليمي، ومنها أنه أصبح مسؤولًا (في ممارسته للقيادة التعليمية) عن الآتي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ص ص.١٠-١١):

- إعداد خطة المدرسة بمشاركة العاملين والمستفيدين من خدمات المدرسة.
- الإشراف على إعداد وتنفيذ الخطط السنوية واليومية للمناهج الدراسية، والإشراف على مدى توافق الخطط اليومية للدروس مع الخطة السنوية.
- الإشراف على عمليات تقويم تعلم الطلبة.

- **المشاركة في تنفيذ الزيارات الإشرافية للمعلمين، وتزويد المشرف التربوي المختص بأهم نقاط القوة وجوانب التطوير المقترحة لتحسين أداء المعلمين.**
- **المشاركة في التخطيط لبرامج الإنماء المهني للمعلمين، والإشراف على تنفيذها، ومتابعة أثرها على المعلمين بالتنسيق مع المشرفين المختصين والمعلمين الأوائل.**
- **الإشراف على إعداد الجدول المدرسي.**
- **عقد اجتماعات دورية مع الهيئة التدريسية والإدارية والفنية لتطوير العمل المدرسي.**
- **توثق التعاون بين المدرسة والبيت والمجتمع المحلي، وتفعيل أدوار مجلس أولياء الأمور، وأدوار المدرسة كمؤسسة تربوية لخدمة المجتمع والاستفادة من الإمكانات المتاحة فيها لخدمة العملية التربوية التعليمية.**
- **تخطيط وتنفيذ المشاريع التطويرية التي تسهم في تطوير الأداء الإداري والفني والرقي بالتحصيل الدراسي.**
- **ترشيح أعضاء الهيئة التدريسية للدراسات التخصصية حسب المتاح من فرص تأهيلية.**
- **الإشراف على كافة أعمال تطوير الأداء المدرسي.**
- **تنمية ثقافة الابتكار لدى العاملين بالمدرسة، ومتابعة أثر ذلك على الطلبة والبيئة المدرسية.**
- **تحديد احتياجات المدرسة من الكوادر التدريسية والمواد والأجهزة، والتنسيق مع الجهات المختصة لتوفيرها.**
- **الإشراف على تلبية احتياجات الطلبة التعليمية والاجتماعية والنفسية والصحية بالتنسيق مع المعنيين.**
- **الإشراف على انتظام دوام العاملين والطلبة بالمدرسة.**
- **المشاركة في إعداد البحوث والدراسات الميدانية، وتوظيفها لتطوير عمله.**
- **العمل على التجديد والتطوير وتقديم المقترحات للارتقاء بالعمل المدرسي.**

ويتبين للباحثة من المسؤوليات والواجبات الوظيفية الفنية لمدير المدرسة اعتراف النظام التعليمي في السلطنة بمسؤولية مدير المدرسة كقائد تعليمي ملتزم بممارسات القيادة التعليمية داخل مدرسته، وذلك عبر مسؤوليات/ ممارسات متعددة تمحورت (بمستويات مختلفة) حول أبعاد القيادة التعليمية المعتمدة في الدراسة (بناء رؤية التعلم، وإدارة برنامج التعلم، ودعم التعلم، ونمذجة سلوك القائد)، وجدول ٧ يصنف مسؤوليات مدير المدرسة وفق أبعاد القيادة التعليمية (التصنيف من قبل الباحثة).

جدول ٧

تصنيف مسؤوليات مدير المدرسة وفق أبعاد القيادة التعليمية

أبعاد القيادة التعليمية	المسؤوليات المتضمنة في بطاقة الوصف الوظيفي لمدير المدرسة
بناء رؤية التعلم	- إعداد خطة المدرسة بمشاركة العاملين والمستفيدين من خدمات المدرسة.
إدارة برنامج التعلم	- الإشراف على إعداد وتنفيذ الخطط السنوية واليومية للمناهج الدراسية، والإشراف على مدى توافق الخطط اليومية للدروس مع الخطة السنوية. - الإشراف على عمليات تقويم تعلم الطلبة. - المشاركة في تنفيذ الزيارات الإشرافية للمعلمين، وتزويد المشرف التربوي المختص بأهم نقاط القوة وجوانب التطوير المقترحة لتحسين أداء المعلمين. - الإشراف على إعداد الجدول المدرسي.
دعم التعلم	- الإشراف على تلبية احتياجات الطلبة التعليمية والاجتماعية والنفسية والصحية بالتنسيق مع المعنيين. - المشاركة في التخطيط لبرامج الإنماء المهني للمعلمين، والإشراف على تنفيذها، ومتابعة أثرها على المعلمين بالتنسيق مع المشرفين المختصين والمعلمين الأوائل. - عقد اجتماعات دورية مع الهيئة التدريسية والإدارية والفنية لتطوير العمل المدرسي. - الإشراف على انتظام دوام العاملين والطلبة بالمدرسة. - ترشيح أعضاء الهيئة التدريسية للدراسات التخصصية حسب المتاح من فرص تأهيلية. - تنمية ثقافة الابتكار لدى العاملين بالمدرسة، ومتابعة أثر ذلك على الطلبة والبيئة المدرسية. - الإشراف على كافة أعمال تطوير الأداء المدرسي. - تخطيط وتنفيذ المشاريع التطويرية التي تسهم في تطوير الأداء الإداري والفني والرقي بالتحصيل الدراسي. - تحديد احتياجات المدرسة من الكوادر التدريسية والمواد والأجهزة، والتنسيق مع الجهات المختصة لتوفيرها. - توثق التعاون بين المدرسة والبيت والمجتمع المحلي، وتفعيل أدوار مجلس أولياء الأمور، وأدوار المدرسة كمؤسسة تربوية لخدمة المجتمع والاستفادة من الإمكانات المتاحة فيها لخدمة العملية التربوية التعليمية.
نمذجة سلوك القائد	- العمل على التجديد والتطوير وتقديم المقترحات للارتقاء بالعمل المدرسي. - المشاركة في إعداد البحوث والدراسات الميدانية، وتوظيفها لتطوير عمله.

ويبدو من جدول ٧ أن مسؤوليات مدير المدرسة (وفق بطاقة الوصف الوظيفي) كقائد تعليمي تُغطي جميع أبعاد القيادة التعليمية، غير أنها تُعطي ثقلًا أكبر لبُعد "دعم التعلم"، وذلك

بمسؤوليات عديدة تتصف بطابع التنوع، حيث يشمل ذلك الدعم الطلبة، والمعلمين، والثقافة المنظمية، وبيئة التعلم، والمشاركة المجتمعية، وكذلك بُعد "إدارة برنامج التعلم" بما يتضمن من الإشراف على عملية التدريس، وعلى تخطيط وتنفيذ المناهج، وتقويم أداء الطلبة، بينما يُلاحظ محدودية المسؤوليات المرتبطة ببُعدي "بناء رؤية التعلم، ونمذجة سلوك القائد" وفق ما ناقشه الأدب التربوي كما ورد في المبحث الأول.

ويمكن القول أن ظهور التركيز غير المتوازن في مسؤوليات مدير المدرسة وفق أبعاد القيادة التعليمية أمر طبيعي في ظل عدم وجود توجه محدد في نظام التعليم المدرسي بسلطنة عُمان لتبني مفهوم "القيادة التعليمية" بصورة موجهة، وممنهجة، وبتوصيف متخصص يركز بعمق على مسؤوليات مدير المدرسة كقائد تعليمي تحديدًا، وأيضًا في ظل عدم وجود توصيف يحدد الإجراءات التي تُنظم طبيعة الممارسات المطلوبة على أرض الواقع وفق المسؤوليات الوظيفية الحالية، حيث يبدو أن تلك الإجراءات أو الممارسات تُركت (بشكل مقصود أو غير مقصود) لمدير المدرسة يرسم لها الملامح بما يمتلكه من معارف ومهارات واعتقادات وخبرات قيادية، وبما يتعامل معه من مواقف وظروف مدرسية، وبما توجهه المشاريع التربوية (كنظام تطوير الأداء المدرسي) المتبناة داخل المدارس. على الرغم من أن وجود تلك الإجراءات، وتسليط الضوء عليها مجتمعة وبصورة متكاملة ومرنة تحت عنوان وهدف واحد كـ"القيادة التعليمية" من شأنه ـ كما ترى الباحثة ـ إيجاد تركيز وتوجه أكثر فاعلية، وأكثر اتزانًا وإبداعًا وتجديدًا في ممارسات القيادة التعليمية، وذلك بغض النظر عن مستوى الممارسات الحالية في الواقع.

وكما تؤكد الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧، ص.٢٩٢) في سياق تقييمها للتعليم في سلطنة عُمان أن "تحديد ووضوح المسؤوليات الوظيفية لا يمكن أن يغير بشكل كاف الممارسات الروتينية التي لا تزال تمارسها بعض المدارس فيما يتعلق بتدريس المناهج الدراسية وتطوير الأداء المدرسي، فالأولوية لا بد أن تتجاوز تحديد المسؤوليات إلى تحديد العوامل التي من شأنها أن تنهض بالتعليم، وتكسر دورة الممارسات الروتينية السائدة".

ب. جهود الوزارة لتعزيز القيادة التعليمية

قامت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان بالعديد من الجهود التي تستهدف تعزيز أدوار مديري المدارس كقيادات تعليمية، ويمكن للباحثة استعراض تلك الجهود عبر محورين رئيسين، هما: (١) المبادرات التحويلية التي تم استحداثها لتعزيز القيادة التعليمية، (٢) والدعم

المساند لمديري المدارس للعمل كقيادات تعليمية فاعلة، ويتضمن كلًا من الدعم الفني، والإداري، والمادي، وذلك على النحو الآتي:

١. المبادرات التحويلية:

شرعت وزارة التربية والتعليم في استحداث عدد من المبادرات التحويلية التي استهدفت ترسيخ ثقافة القيادة التعليمية، وتأكيد دور مدير المدرسة في قيادة فاعلية المخرجات المدرسية، وفي تحسين الممارسات التدريسية والتعلمية داخل المدرسة، ومن تلك المبادرات ما يلي:

- **تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي بالقرار الوزاري ١٩/ ٢٠٠٦م (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦)، والذي يُشرف عليه فريق متخصص (برئاسة مدير المدرسة) داخل المدرسة يُطلق عليه فريق "التطوير والتحسين"، ويهدف هذا النظام بشكل عام إلى بناء قدرات المدارس، وتمكينها من ممارسة التقييم الذاتي (تحديد نقاط قوتها، ومواطن ضعفها) بواسطة مجموعة من المعايير، والأدوات العلمية المقننة، ومن ثم تحمل مسؤولية تطوير أدائها ذاتيًا، وبشكل مستمر، وذلك في ثلاثة مجالات أساسية اعتمدها هذا النظام، وهي: التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية، حيث تم تخصيص مجموعة من المعايير والمؤشرات التي تعمل عليها فرق التطوير والتحسين في المدارس؛ لضمان التطوير المناسب في كل مجال من تلك المجالات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩أ).**

وفي إطار مناقشة موضوع "مديري المدارس كقيادات تعليمية"، سيتم التركيز على استعراض معايير ومؤشرات العمل على تطوير مجال الإدارة المدرسية ضمن نظام تطوير الأداء المدرسي، وتتمثل تلك المعايير في الآتي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩أ):

المعيار الأول: تفعيل التخطيط المدرسي: حيث تركز الإدارة المدرسية وفق هذا المعيار على إشراك جميع العاملين بالمدرسة، والمستفيدين منها في إعداد الخطة المدرسية، وكذلك على بناء رؤية ورسالة ملهمة للمدرسة، ووضع أهداف ومعايير تقويم واضحة لتطوير الأداء المدرسي في خطة المدرسة، ومن ثم تنفيذ أساليب فاعلة لتحقيق تلك الأهداف، علاوة على وضع خطط الإنماء المهني؛ لتلبية احتياجات العاملين.

المعيار الثاني: تنظيم العمل الإداري: ويشمل مجموعة من المؤشرات كتفويض إدارة المدرسة الصلاحيات للعاملين بالمدرسة بما يتناسب مع مواقف العمل المختلفة،

وتفعيلها للأنظمة واللوائح المدرسية، والسجلات والملفات المدرسية، وإسهامها في تنسيق العمل المدرسي.

المعيار الثالث: الإشراف والتقويم لعمليتي التعلم والتعليم: ويقاس من خلال مجموعة من المؤشرات منها اتباع إدارة المدرسة أساليب إشرافية متنوعة كالزيارات الصفية والاجتماعات، وتنفيذها برامج الإنماء المهني وفق الاحتياجات الفعلية للعاملين، ومتابعة أثر التدريب، والإشراف على تفعيل مصادر التعلم، علاوة على تهيئة البيئة التعليمية التعلمية المناسبة، وكذلك قيام إدارة المدرسة بتحليل نتائج تقويم الطلبة، وتوظيفها في بناء خطة المدرسة.

المعيار الرابع: رعاية الطلبة: ويتضمن متابعة إدارة المدرسة لحضور الطلبة، وغيابهم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية عند الطلبة، ومعالجة الاتجاهات السلبية، وتوفير فرص تعلم متنوعة للطلبة، ورعاية الطلبة بمختلف فئاتهم (الموهوبين، والمتفوقين، وضعاف التحصيل، وذوي صعوبات التعلم...).

المعيار الخامس: توثيق العلاقة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي: ويقاس من خلال العديد من المؤشرات منها قيام إدارة المدرسة ببناء تواصل مستمر مع أولياء الأمور، وتقديم معلومات شاملة لأولياء الأمور حول تعلم أبنائهم، وإشراكهم ومؤسسات المجتمع المحلي في إثراء تعلم الطلبة.

المعيار السادس: التطوير الذاتي للإدارة المدرسية: ويشمل مواكبة إدارة المدرسة للمستجدات الحديثة في الإدارة المدرسية، وتطوير أدائها ذاتيًا باستمرار، وقيامها بجهود وإسهامات واضحة في المدرسة، وتوظيفها للتكنولوجيا الحديثة.

المعيار السابع: تنمية القيم المنظمية للمدرسة: ويتضمن العديد من المؤشرات منها حرص إدارة المدرسة على بناء علاقات تعاونية بين أفراد المجتمع المدرسي، وتشجيع العاملين على العمل بروح الفريق، وتحفيزهم على تجويد أدائهم، وعلى الابتكار والتجديد في العمل، وتعزيز كفاءة الأداء وفعاليته، وترسيخ مبادئ المحاسبية.

المعيار الثامن: فاعلية الاستفادة من الكوادر العاملة بالمدرسة: ويتم تقييم هذا المعيار من خلال مؤشرات تعتمد على مدى فاعلية العاملين بالمدرسة كالأخصائيين الاجتماعيين، وفنيي المختبر، وأخصائي مصادر التعلم.

مما سبق يتضح أنه على الرغم من أن نظام تطوير الأداء المدرسي لا يستهدف التركيز على القيادة التعليمية بشكل مباشر، غير أنه يحمل في ثناياه (في إطار مجال الإدارة المدرسية) مجموعة من المعايير المتناغمة مع أبعاد القيادة التعليمية، والداعمة لها فيما أخذ مدير المدرسة القيادة التعليمية كنمط له في إطار مسؤولياته الوظيفية (الفنية)، حيث يمكن للمعيار الأول المرتبط بتفعيل التخطيط المدرسي أن يكون مصدرًا لتعزيز ممارسة مدير المدرسة كقائد تعليمي لبُعد "بناء رؤية التعلم ومشاركتها"، كما يمكن للمدير عبر المعيار الثالث المرتبط بالإشراف والتقويم لعمليتي التعلم والتعليم العمل كقائد تعليمي من خلال ممارسة بُعد "إدارة برنامج التعلم"، كما يمكن للمعيار الرابع المرتبط برعاية الطلبة، والمعيار الخامس المرتبط بتوثيق العلاقة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي، وكذلك المعيار السابع المرتبط بتنمية القيم المنظمية للمدرسة أن يدعم ممارسة مدير المدرسة لبُعد "دعم التعلم"، وأخيرًا يعكس المعيار السادس المرتبط بالتطوير الذاتي للإدارة المدرسية بُعد "النمذجة" الذي يترجم سلوكيات مدير المدرسة كنموذج للعاملين معه في قيادة التعلم بالمدرسة، عبر متابعة المستجدات التربوية، وتطوير أدائه ذاتيًا باستمرار، وقيامه بجهود وإسهامات واضحة في المدرسة.

- **<u>إنشاء الوزارة للبوابة التعليمية الإلكترونية</u> في العام الدراسي (٢٠٠٦/ ٢٠٠٧)، والعمل على تطويرها المستمر، إذ تمثل البوابة التعليمية الإلكترونية نقلة نوعية في توظيف التكنولوجيا في العملية التربوية التعليمية وتعزيزها، من خلال مجموعة من الأنظمة الفرعية، وقواعد البيانات التي توفرها لمدير المدرسة، ومنها مثلًا "نظام الإدارة المدرسية" المهتم بتحويل كافة الأعمال الإدارية والتعليمية داخل المدرسة من الطبيعة التقليدية إلى الإلكترونية، ويتضمن هذا النظام مجموعة من التطبيقات المهمة والمتاحة لمدير المدرسة كقائد تعليمي مثل: الخطة المدرسية، وخطة المعلم الأول، وملفات الموظفين، والحضور والانصراف للموظفين، وملفات الطلبة، والحضور والغياب للطلبة، وتقارير الزيارات الإشرافية، ونظام التقويم والاختبارات، والجدول المدرسي، ولائحة شؤون الطلبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨أ).**

وقد تم مؤخرًا في عام (٢٠١٧) استحداث "نظام المؤشرات التربوية" في البوابة التعليمية الإلكترونية، حيث يمتلك مدير المدرسة صلاحية الدخول لهذا النظام، الذي يتيح له مجموعة من البيانات والمؤشرات المدرسية اللازمة له للتعرف إلى الواقع، وتقدير مدى فاعلية العمل المدرسي، وإمكانية رفع مستوى الجودة فيه، وعقد المقارنات بين

الصفوف والمواد الدراسية، والفترات الزمنية المختلفة، الأمر الذي يعزز من فرص اتخاذ القرارات المناسبة لتطوير العملية التعليمية التعلمية داخل مدرسته (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧أ).

وتُقدم تلك المؤشرات بيانات تفصيلية (حسب الصفوف، والمواد الدراسية، والمرحلة)، وتراكمية (لعدة سنوات) خاصة بثمانية مجالات رئيسة هي: التحصيل الدراسي للطلبة، وانتظام وانضباط الطلبة، والزيارات الإشرافية للمعلمين، وانتظام وانضباط الموظفين (العاملين في المدرسة)، وتطوير الأداء المدرسي، والجدول المدرسي، ونظام الإجازات الإلكتروني، والسجلات الإدارية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧أ).

وبالإضافة إلى تلك المؤشرات تقوم المديريات التعليمية في المحافظات ممثلة في دوائر "الاختبارات وإدارة الامتحانات" بتزويد المدارس بتحليل خاص بنتائج تعلم طلبتها (المستخرجة من البوابة التعليمية الإلكترونية) نهاية كل فصل دراسي، كما تقوم الوزارة بذات التحليل على المستوى الوطني؛ لتحديد المدارس التي تنخفض نتائج أداء طلبتها، ومن ثم يتم توفير الدعم اللازم لإدارات تلك المدارس من قبل المديريات التعليمية والوزارة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧ج؛ وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، ٢٠١٧).

ومن خلال استعراض فكرة عمل المبادرتين السابقتين (نظام تطوير الأداء المدرسي، والبوابة التعليمية الإلكترونية بما تتضمنه من أنظمة وتطبيقات ومؤشرات تربوية) يمكن الإشارة ـ في سياق مناقشة أدوارهما في تعزيز ممارسات القيادات التعليمية في مدارس سلطنة عُمان ـ إلى وجود نوع من التكامل بين المبادرتين، ففي حين يركز "نظام تطوير الأداء المدرسي" على قيادة مدير المدرسة للتطوير الذاتي المُتمحور حول المدرسة، والعاملين فيها، ويضع لها المعايير المنظمة التي من شأنها تعزيز أبعاد القيادة التعليمية (بصورة مباشرة أو غير مباشرة)، جاءت "البوابة التعليمية الإلكترونية" بما تتضمنه من أنظمة وتطبيقات متنوعة؛ لتقدم قواعد البيانات والمؤشرات التربوية اللازمة لمدير المدرسة للارتقاء بالأداء المدرسي، ولتطوير العملية التعليمية التعلمية وفق أسس ومصادر واقعية، وبذلك فالمبادرتان تتكاملان لإتاحة فرص واسعة لتعزيز دور مديري المدارس كقيادة تعليمية في مدارس سلطنة عُمان.

٢. الدعم المساند لمدير المدرسة:

تتنوع أشكال الدعم التي تستهدف تعزيز ومساندة ممارسات مديري المدارس كقيادات تعليمية، ومن أشكال ذلك الدعم هو الدعم الفني، وكذلك الإداري، والمادي، وذلك على النحو الآتي:

- **<u>الدعم الفني:</u>**

في إطار سعي وزارة التربية والتعليم لدفع مديري المدارس لممارسة القيادة التعليمية، ولجعلهم شركاء أساسيين في تجويد وتحسين فاعلية التعليم المدرسي، برزت الحاجة لتقديم الدعم الفني اللازم لهم بشكل خاص، وللعملية التعليمية التعلمية داخل المدارس بشكل عام، حيث يتم تحقيق ذلك الدعم بعدة صور منها الآتي:

- **برامج التأهيل التربوي المتاحة لمديري المدارس داخل وخارج السلطنة، والتي تستهدف رفع كفاءتهم الإدارية والقيادية (بما فيها القيادة التعليمية)، ومثال ذلك برنامج "دبلوم الإدارة المدرسية" الذي تم البدء به عام (١٩٩٩)، ويستهدف (كأحد فئاته) جميع مديري المدارس الذين يحملون درجة البكالوريوس، وذلك بهدف رفع مؤهلاتهم، ومهاراتهم المهنية، ومدته عام دراسي واحد، وكذلك برنامج "بكالوريوس الإدارة التربوية" لحاملي الدبلوم المتوسط من مديري المدارس، حيث تم البدء بالبرنامج عام (٢٠٠٣)، ومدة الدراسة فيه سنتان ونصف، والبرنامجان نفذا بالتعاون مع جامعة السلطان قابوس، علاوة على ذلك تتيح الوزارة فرصًا مختلفة لالتحاق مديري المدارس ببرامج الدراسات العليا (ماجستير، ودكتوراة) داخل وخارج السلطنة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥)، وقد بلغ عدد الإداريين (العُمانيين) في المدارس من حملة مؤهل دبلوم عال وماجستير ودكتوراة (١٦٤١)، بينما يحمل (٩٤١٠) منهم المؤهل الجامعي وما دون، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩أ).**
- **برامج الإنماء المهني التي تستهدف تحسين مهارات مديري المدارس ومعارفهم واعتقاداتهم كقادة تعلم، سواء كانت تلك البرامج على المستوى المركزي في الوزارة، أو اللامركزي في المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات، ومن أمثلة تلك البرامج هو "برنامج القيادة" الذي يستهدف مديري المدارس ومساعديهم، ومدته عامان دراسيان يُنفذ مركزيًا من قبل المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، ويُركز البرنامج على تعزيز دور مديري المدارس ومساعديهم كقيادات تعليمية داخل مدارسهم، من خلال تزويدهم بالمهارات اللازمة لبناء مجتمعات التعلم المهني في**

المدارس، ودعم خبراتهم المهنية في مجال تحسين الأداء المدرسي، ويتم ذلك التدريب في أحد أساليبه من خلال التركيز على التطبيق والتدريب الميداني في بيئة العمل (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦)، وقد التحق بالبرنامج منذ تأسيس المعهد عام (٢٠١٤) حوالي (٦٤٤) من مديري المدارس ومساعديهم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩أ). ولضمان تحقيق الاستفادة المثلى من هذا البرنامج قامت الوزارة بداية من العام الدراسي (٢٠١٧/ ٢٠١٨) بوضع شرط اجتياز الساعات التدريبية في هذا البرنامج؛ لتثبيت (تعيين) المنتدبين الجدد في وظيفتي مدير مدرسة ومساعد مدير المدرسة (مجلس التعليم، ٢٠١٩).

كما نفذت الوزارة مركزيًا مجموعة من برامج الإنماء المهني التي تستهدف تحسين مهارات مدير المدارس القيادية، منها تنفيذ مشروع "مهارات الإدارة والإشراف في الإدارة التربوية" بالقرار الوزاري (٢٩٤/ ٢٠٠٧) (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧)، وتنفيذ الملتقيات التربوية لإدارات المدارس (مجلس الشورى، ٢٠١٦)، وغيرها من برامج الإنماء المهني كالورش والدورات التدريبية، فقد بلغت مثلًا عدد البرامج والورش التدريبية المركزية التي استهدفت إدارات المدارس (بما فيهم مديري المدارس) خلال عام (٢٠١٨) حوالي (٨٠) برنامجًا (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩أ).

أما لا مركزيًا فتقوم المديريات التعليمية من خلال دوائر تطوير الأداء المدرسي، ومراكز التدريب في المحافظات التعليمية بتقديم العديد من الملتقيات التربوية، والورش والدورات التدريبية (السنوية) لمديري المدارس ومساعديهم، والتي تستهدف تحسين مهاراتهم الإدارية والقيادية كالتخطيط الإستراتيجي، وتوظيف المؤشرات التربوية، وتحسين تعلم الطلبة، وإعداد الجدول المدرسي (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، ٢٠١٧)، حيث بلغ عدد مديري المدارس ومساعديهم المستهدفين عام (٢٠١٧) مثلًا في البرامج اللامركزية (١٢١٩) مستهدفًا، وذلك من خلال (٣٨) برنامجًا تدريبيًا (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ب).

- تخصيص "مشرف إدارة مدرسية" لكل مدرسة، بهدف توجيه وتقييم ومساندة مدير المدرسة في تنفيذ مهامه الوظيفية، وفي الارتقاء بفعالية الأداء المدرسي، حيث يعمل مشرف الإدارة المدرسية على ضمان توظيف مديري المدارس للطرق المناسبة لتطوير الأداء المدرسي في كافة جوانبه، ويتم ذلك من خلال العديد من الأساليب كمراجعة بيانات

تحصيل الطلبة مع مديري المدارس، ومناقشة كيفية رفع مستويات التحصيل الدراسي، ومناقشة سبل تطوير ممارسات المعلمين التدريسية، وأيضًا مراجعة وتحسين خطط المدارس، والإستراتيجيات التي يتم توظيفها في متابعة تطور الأداء المدرسي طوال العام الدراسي، ومن ثم توفير الدعم والتدريب المناسب لإدارات المدارس (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، ٢٠١٧).

- اعتبار المعلم الأول مشرفًا مقيمًا في المدرسة (في مجال/ مادة تخصصه)، يتشارك مع مدير المدرسة والمشرف التربوي (في منظومة متكاملة) مسؤولية متابعة وتطوير العملية التعليمية التعلمية داخل الفصول الدراسية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥)، ويُعد المعلم الأول عضوًا أساسيًا في فريق التطوير والتحسين في إطار "نظام تطوير الأداء المدرسي" الذي تمت الإشارة له سابقًا (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩أ).
- التأكيد على عملية التكامل والمشاركة بين المشرفين التربويين (باختلاف مواد التخصص) ومديري المدارس في متابعة ممارسات المعلمين، وتحديد احتياجاتهم التطويرية، ووضع البرامج المناسبة للارتقاء بأداء المعلمين، ومن الأساليب المتبعة لتعزيز هذه المشاركة عقد لقاءات بين مدير المدرسة والمشرف التربوي قبل وبعد الزيارات الإشرافية التي ينفذها المشرفون مع المعلمين؛ لمناقشة التحديات وأولويات التطوير اللازمة لكل معلم من معلمي المدرسة (البادري، ٢٠١١).

- **الدعم الإداري:**

من المهم - في إطار مناقشة موضوع مديري المدارس كقيادات تعليمية - الإشارة إلى مجموعة من أشكال الدعم الإداري المتاحة من قبل وزارة التربية والتعليم للمدارس، والتي من شأنها أن تؤثر إيجابًا على ممارسات مديري المدارس للقيادة التعليمية في السياق التعليمي بسلطنة عُمان. فإداريًا قامت وزارة التربية والتعليم باستحداث مجموعة من الوظائف المدرسية الإدارية والمساندة، لدعم المدارس في تحقيق أهدافها، وتجويد مخرجاتها، وفي الوقت ذاته تقدم المساندة لمدير المدرسة، وتوسع له من فرص الاهتمام بالعملية التعليمية (كقائد تعليمي) في ظل الأعباء الإدارية المتعددة التي تقع ضمن مسؤولياته. ومن تلك الوظائف وظيفة أخصائي شؤون إدارية ومالية، وأخصائي دعم فني، وأخصائي توجيه مهني، وأخصائي نفسي، وأخصائي أنشطة مدرسية (مجلس التعليم، ٢٠١٤ب).

- **الدعم المادي:**

أما ماديًا فتتوفر في المدارس العديد من التسهيلات اللازمة لدعم العملية التعليمية التعلمية داخل الفصول الدراسية وخارجها، والتي يمكن أن تعزز دور مدير المدرسة في جهوده لممارسة القيادة التعليمية، ومن تلك التسهيلات توفير نظام البوابة التعليمية الإلكترونية التي تتضمن بيانات الطلبة، والتزامهم وانضباطهم، ونتائج تحصيلهم الدراسي، وبيانات المعلمين، والتزامهم، وتقارير الزيارات الإشرافية المنفذة معهم، علاوة على توفير بنية تحتية داعمة لبيئة التعلم كقاعات مصادر التعلم في المدارس، ومختبرات العلوم، وقاعات تقنية المعلومات، وقاعات مواد المهارات الفردية، وكذلك توفير أدلة المعلمين، والوسائل التعليمية اللازمة (مجلس التعليم، ٢٠١٤ب).

وبناء على ما تم مناقشته في المحور الحالي يتبين أن جهود الوزارة لتعزيز دور مديري المدارس كقيادات تعليمية تعددت وأخذت مناحي متنوعة (مبادرات تحويلية، ودعم فني، ودعم إداي، ودعم مادي)، وعلى الرغم من تعدد تلك الجهود، غير أنه لا يمكن للباحثة ـ في ظل عدم وجود دراسات علمية لتقييم فاعلية جهود الوزارة في تعزيز ممارسات القيادة التعليمية لدى مديري المدارس ـ أن تصدر أحكامًا حول فاعلية تلك الجهود، فقد تظهر جهود الوزارة بتأطير وتأسيس جيد بحد ذاتها، إلا أن الممارسات الواقعية في الحقل التربوي قد تأخذ منحى مختلفًا (نوعًا أو كمًا) مقارنة بمتطلبات تعزيز أدوار مديري المدارس كقيادات تعليمية فاعلة على المستوى الفردي أو الجماعي في السياق التعليمي بسلطنة عُمان.

ج. أبعاد القيادة التعليمية وتحدياتها في السياق العماني

انطلاقًا من الوصف السابق لمسؤوليات مديري المدارس كقيادات تعليمية، ولجهود وطرق تأكيد وزارة التربية والتعليم على دور مدير المدرسة كقائد تعليمي، ومن خلال القراءة في تفاصيل المشاريع التي تتبنى تلك الجهود، وكذلك البحث في الدراستين الدوليتين اللتين استهدفتا تقييم نظام التعليم المدرسي في السلطنة: دراسة وزارة التربية والتعليم مع كل من البنك الدولي (٢٠١٢)، واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧)، يمكن للباحثة تحليل تلك الجهود في إطار أبعاد القيادة التعليمية المعتمدة في الدراسة (بناء رؤية التعلم، وإدارة برنامج التعلم، دعم التعلم، النمذجة)، مع تحديد طبيعة الدعم المقدم لمدير المدرسة، ووصف أبرز التحديات التي تواجه النظام التعليمي/ مدير المدرسة في سياق تلك الأبعاد، كما يظهر في الجداول من ٨-١١.

جدول ٨

بناء مدير المدرسة لرؤية التعلم في مدارس سلطنة عُمان

مسؤوليات المدير*	طرق تأكيد النظام التعليمي	الدعم المُقدم لمدير المدرسة	التحديات/ الإشكاليات ذات العلاقة*
إعداد خطة المدرسة بمشاركة العاملين والمستفيدين من خدمات المدرسة.	▪ مدير المدرسة قائد فريق التطوير والتحسين ضمن "نظام تطوير الأداء المدرسي" الذي يركز على تحسين ثلاثة مجالات أساسية في المدرسة (التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية) (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦). ▪ مدير المدرسة وبقية أعضاء فريق التحسين والتطوير ضمن نظام تطوير الأداء المدرسي مسؤولون عن وضع رؤية ورسالة المدرسة، وأيضًا إعداد خطة المدرسة، ومتابعة تنفيذها، وتقويمها، حيث يتم بناء الخطة وفق نقاط القوة وأولويات التطوير التي يتم التوصل إليها بأسس علمية، في المجالات الثلاثة (التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية) (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦). ▪ يؤكد نظام تطوير الأداء المدرسي بشكل كبير على تعزيز ثقافة مشاركة المستفيدين في بناء رؤية المدرسة، ورسالتها وخطتها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦). ▪ وجود لجنة بمسمى "لجنة التعليم" ضمن "مجلس أولياء الأمور" في المدرسة تختص اللجنة بتقديم المقترحات لتجويد العمل المدرسي والمساهمة في وضع وتنفيذ خطة المدرسة، وأيضًا متابعة مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، واقتراح الخطط المناسبة للارتقاء به (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩ب). ▪ تضمين استمارة متابعة أداء مدير المدرسة بند خاص بـ"التخطيط المدرسي"، تتضمن مجموعة من النقاط يتم تقييم أداء المدير على أساسها مثل: إشراك فئات المجتمع المدرسي وأولياء الأمور في بناء خطة المدرسة، وتوعيتهم بها، وكذلك واقعية التخطيط المدرسي وشموليته وتكامله، ومتابعة تنفيذ الخطة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧ب).	▪ وجود دليل واضح ومحدد لنظام تطوير الأداء المدرسي، متاح ورقيًا وإلكترونيًا لمديري المدارس، يشرح مصادر وكيفية بناء رؤية ورسالة وخطة المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦). ▪ يقوم مشرف إدارة مدرسية بداية كل عام دراسي بتقديم الدعم الفني اللازم لمديري المدارس في بناء خطة المدرسة، وذلك من خلال مراجعة خطط المدارس، والتأكد من بنائها وفق أسس سليمة تعكس احتياجات الواقع الفعلي في المدارس، وكذلك ملاءمة الإجراءات الموضوعة لتحقيق الأهداف المحددة في الخطة، بالإضافة إلى مراجعة شمولية الخطة للمجالات الثلاثة: التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧و). ▪ إتاحة الوزارة صلاحية دخول مديري المدارس إلى نظام المؤشرات التربوية الإلكتروني (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧أ)؛ لتوفير البيانات اللازمة لبناء رؤية وأهداف التعلم. ▪ تقوم المديريات التعليمية في المحافظات بتزويد المدارس بتحليل لنتائج التحصيل الدراسي للطلبة (كل فصل دراسي)، وبيان المواد الدراسية التي حققت الإجادة على مستوى مدارس المحافظة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨د)؛ للاستفادة منها في بناء رؤية وأهداف التعلم. ▪ تدريب مديري المدارس (على مستوى الوزارة والمديريات التعليمية) على مهارات إعداد رؤية وخطة المدرسة، ومهارات توظيف مؤشرات وبيانات المدرسة في بناء خطط مدرسية واقعية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧و). ▪ يمثل مدير المدرسة نائبًا للرئيس في مجلس أولياء الأمور الذي يُشكل على مستوى المدرسة برئاسة أحد أولياء الأمور وبعضوية عدد من أولياء الأمور والمعلمين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩ب)، لذا يُعد هذا المجلس فرصة لمدير المدرسة في مشاركة رؤية التعلم داخل المدرسة وخارجها.	▪ توجد حاجة إلى بناء قدرات التعامل مع البيانات في المدارس. ▪ تضخم نتائج أداء الطلبة على المستوى المحلي، حيث يُعطي المعلمون تقييمات مرتفعة للطلبة في التقييم التكويني (لا تعكس واقع التحصيل الدراسي). ▪ هناك عدم ثقة في دقة البيانات في المدارس، ومن ثم استخدام محدود للبيانات في إصدار القرارات. ▪ توجد حاجة إلى إيجاد مشاركة فعالة بين المدارس وأولياء الأمور والمجتمعات المحلية.

*** مسؤوليات المدير وفق ما ورد في بطاقة الوصف الوظيفي الخاصة بمدير المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥).* التحديات الواردة مستمدة من تقريري الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (٢٠١٢)، والدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧).**

بناء على ما تم وصفه في جدول ٨ يتبين أن مدير المدرسة في السياق التعليمي بسلطنة عُمان مطالب بالعمل على بناء رؤية التعلم ومشاركتها مع المستفيدين، ويساعده في ذلك بشكل رئيس تبني نظام تطوير الأداء المدرسي في المدارس (الذي تم وصفه سابقًا)، حيث يتم بناء رؤية التعلم في خطة المدرسة، ويتم ذلك البناء استنادًا على مجموعة المصادر التي اعتمدها النظام. ومن تلك المصادر: فلسفة التعليم في السلطنة، وأهداف التعليم في كل مرحلة تعليمية، والاتجاهات التربوية الحديثة التي تنتهجها المشاريع التطويرية المنفذة بالمدارس، وخطة المدرسة السابقة، ونتائج التقويم الذاتي والخارجي للأداء المدرسي وتوصياته، ومشاركة العاملين في المدرسة، والمشرفين، والطلبة، وأولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المحلي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩أ)، وكذلك الاستفادة من المؤشرات التربوية للمدرسة في البوابة التعليمية الإلكترونية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧أ).

ومن أجل تحقيق فاعلية رؤية وأهداف التعلم في المدارس يتلقى مدير المدرسة الدعم اللازم من الوزارة والمديريات التعليمية في المحافظات، ومن أهم أشكال ذلك الدعم هو (١) تخصيص مشرف إدارة مدرسية، لمساندة مديري المدارس فنيًا (كأحد مهامهم الوظيفية) بداية كل فصل دراسي في وضع ومراجعة رؤية ورسالة وخطة المدرسة، علاوة على (٢) تدريبهم على إعداد رؤية وخطة مدرسية واقعية، وتوظيف البيانات والمؤشرات في وضع رؤية وأهداف المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧و)، وكذلك (٣) توفير البيانات والمؤشرات المدرسية اللازمة لمديري المدارس لبناء رؤية وخطة المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧أ)، (٤) كما يمثل مدير المدرسة نائبًا للرئيس في مجلس أولياء الأمور الذي يُشكل على مستوى المدرسة برئاسة أحد أولياء الأمور وبعضوية عدد من أولياء الأمور والمعلمين، وبذلك فهذا المجلس يُعد فرصة لمدير المدرسة لتحقيق المشاركة الفاعلة (داخل المدرسة وخارجها) في بناء رؤية التعلم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩ب)، (٥) علاوة على ذلك تم تضمين استمارة متابعة أداء مدير المدرسة بند خاص بـ"التخطيط المدرسي"، يتضمن مجموعة من النقاط يتم تقييم أداء المدير على أساسها مثل: إشراك فئات المجتمع المدرسي وأولياء الأمور في بناء خطة المدرسة، وتوعيتهم بها، وكذلك واقعية التخطيط المدرسي وشموليته وتكامله، ومتابعة تنفيذ الخطة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧ب).

ومع تلك الجهود والدعم المقدم لمديري المدارس لتحقيق فاعلية بناء رؤية التعلم داخل المدرسة، فإن النظام التعليمي بشكل العام، والمدارس بشكل خاص تعاني في الواقع مجموعة من التحديات/ الإشكاليات التي يمكن أن تحد من تلك الفاعلية، ومن تلك الإشكاليات وجود حاجة

لتكثيف الجهود نحو بناء قدرات التعامل مع البيانات والمؤشرات التربوية من قبل العاملين في المدارس، وعلى رأسهم مدير المدرسة، وكذلك وجود تضخم في نتائج أداء الطلبة على المستوى المحلي، حيث يُعطي المعلمون تقييمات مرتفعة للطلبة في التقييم التكويني (لا تعكس واقع التحصيل الدراسي)، ومن ثَم أصبح هناك عدم ثقة في دقة البيانات في المدارس، الأمر الذي يمكن أن يقلل من واقعية رؤية وأهداف التعلم في المدارس، كما أن هناك تحديًا آخر مرتبط بوجود قصور في المشاركة (بشكل عام) بين المدارس وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، الأمر الذي يقلل من فرص وجود مشاركة فاعلة في مجال بناء رؤية وخطط التعلم في المدرسة (وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي، ٢٠١٢؛ ووزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات النيوزلندية، ٢٠١٧).

وفي ضوء تلك التحديات فإن الباحثة تجد أن مدير المدرسة كقائد تعليمي مسؤول عن بناء رؤية التعلم داخل المدرسة قادر على المساهمة في توظيف بدائل مختلفة للتعامل مع التحديات، أو التقليل من آثارها على أقل تقدير؛ لتحسين فاعلية بناءه لرؤية التعلم، حيث يمكنه التعامل مع ضعف قدراته ومهاراته (ومهارات العاملين معه) في توظيف المعلومات والمؤشرات التربوية من خلال الاستفادة من فرص التدريب المتاحة من المديريات التعليمية، وكذلك الاستفادة من خبرات مشرفي الإدارة المدرسية كمسؤولين مباشرين عن أدائه، وكذلك من خبرات زملائه مديري المدارس الأخرى المتميزين في وضع رؤية وأهداف التعلم، كما يمكنه التعامل مع تحدي عدم مصداقية بعض البيانات المتوفرة للمدرسة من خلال توظيف أساليب أخرى لجمع البيانات كالمناقشة والتحاور مع المعلمين، والمعلمين الأوائل، والطلبة، وأولياء الأمور، والمشرفين التربويين، والملاحظة المباشرة داخل الفصول الدراسية، وكذلك من خلال مساعدة المعلمين على تبني أساليب مناسبة في تقييم أداء الطلبة؛ لضمان مصداقية نتائج التحصيل الدراسي للطلبة، والتي تُعد من المصادر المهمة لبناء رؤية التعلم في الخطط المدرسية، لذا فوعي مديري المدارس بتلك التحديات والتعامل الإيجابي معها يسهم بشكل فاعل في دعم دوره في بناء رؤية تعلم فاعلة وواقعية.

جدول ٩

إدارة مدير المدرسة لبرامج التعلم في مدارس سلطنة عُمان (برامج: التدريس، والمناهج، وتقويم تعلم الطلبة)

مسؤوليات مدير المدرسة*	طرق تأكيد الوزارة	الدعم المقدم لمدير المدرسة	التحديات/ الإشكاليات ذات العلاقة*
▪ الإشراف على إعداد وتنفيذ الخطط السنوية واليومية للمناهج الدراسية، والإشراف على مدى توافق الخطط اليومية للدروس مع الخطة السنوية. ▪ الإشراف على عمليات تقويم تعلم الطلبة. ▪ المشاركة في تنفيذ الزيارات الإشرافية للمعلمين، وتزويد المشرف التربوي المختص بأهم نقاط القوة وجوانب التطوير المقترحة لتحسين أداء المعلمين. ▪ الإشراف على إعداد الجدول المدرسي.	▪ تضمين بطاقة الوصف الوظيفي لمدير المدرسة العديد من المسؤوليات المرتبطة بإدارة برامج التعلم حيث يظهر إدارة "برنامج التدريس" من خلال تحديد الزيارات الإشرافية كأحد المسؤوليات الرئيسة للمدير، وكذلك "برنامج تقويم التعلم" من خلال التأكيد على مسؤولية المدير في الإشراف على عمليات تقويم الطلبة، و"برنامج المناهج" من خلال الإشراف على إعداد وتنفيذ الخطط السنوية واليومية للمناهج (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥). ▪ مطالبة مدير المدرسة بوضع خطة شهرية لزياراته الإشرافية للمعلمين، ومن ثم إدخال الزيارات المنفذة في البوابة التعليمية الإلكترونية، ويتم متابعة تقارير الزيارات (كمًا ونوعًا) من قبل مشرف الإدارة المدرسية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩و). ▪ تضمين استمارة متابعة أداء مدير المدرسة بند خاص بـ"الممارسات والأساليب الإشرافية"، ويحوي هذا البند العديد من العناصر التي يتم تقييم المدير على أساسها مثل: الموضوعية في تقييم المعلمين في الزيارات الإشرافية، والتنويع في الممارسات الإشرافية، ومتابعة مدى تنفيذ توصيات الزيارات الإشرافية من خلال تنفيذ إجراءات تطويرية واضحة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩هـ). ▪ نتائج التحصيل الدراسي للطلبة في البوابة التعليمية الإلكترونية لا يتم رفعها إلى الجهات المختصة بالمديريات التعليمية ولا إلى أولياء الأمور حتى يتم اعتمادها من قبل مدير المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨أ). ▪ جميع الخطط السنوية للمناهج الدراسية (لجميع المواد، ولجميع المعلمين) تُعتمد من قبل مدير المدرسة قبل مباشرة العمل بها (وزارة التربية والتعليم، د. ت-ج). ▪ تشكيل فريق رسمي لإدارة الامتحانات في المدرسة برئاسة مدير المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩هـ).	▪ تزويد مديري المدارس بالخطط الدراسية المعتمدة لكافة المناهج، ولجميع الصفوف (وزارة التربية والتعليم، د. ت-ج). ▪ تزويد مديري المدارس بوثائق تقويم تعلم الطلبة لكل المواد الدراسية (وزارة التربية والتعليم، د. ت-د). ▪ استحداث نظام الجدول المدرسي الإلكتروني (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧أ). ▪ إتاحة بيانات البوابة التعليمية الإلكترونية الخاصة بكل مدرسة للمدير، بحيث يمكنه الاطلاع على نتائج التحصيل الدراسي للطلبة، وعلى جميع تقارير الزيارات الإشرافية التي ينفذها المشرفون والمعلمون الأوائل (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧أ). ▪ إمكانية الاستعانة والتنسيق مع المعلمين الأوائل والمشرفين التربويين في تطوير ممارسات إدارة برنامج التعلم (البادري، ٢٠١١).	▪ تكرار ملاحظة مديري المدارس لعملية التدريس داخل الفصول الدراسية (الزيارات الإشرافية) تختلف بصورة ملحوظة بين مدرسة وأخرى. ▪ عدم وجود ثبات واتساق في الكيفية التي تُستخدم بها المعلومات ذات الصلة بجودة التدريس في المدارس. ▪ تضخم نتائج أداء الطلبة على المستوى المحلي، حيث يُعطي المعلمون تقييمات مرتفعة للطلبة في التقييم التكويني (لا تعكس واقع التحصيل الدراسي). ▪ مديرو المدارس لا يستخدموا البيانات الناتجة عن الامتحانات كأداة للتحسين.

* مسؤوليات المدير وفق ما ورد في بطاقة الوصف الوظيفي الخاصة بمدير المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥)، * التحديات الواردة مستمدة من تقريري الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (٢٠١٢)، والدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧).

بناء على ما تم وصفه في جدول ٩ يتضح أن مدير المدرسة في السياق التعليمي بسلطنة عُمان يعمل على إدارة برنامج التعلم بشكل رسمي داخل مدرسته من خلال مجموعة من المسؤوليات والواجبات الوظيفية الفنية التي حددتها له بطاقة الوصف الوظيفي، فهو مسؤول وفق ذلك الوصف عن برامج: "التدريس"، و"تقويم تعلم الطلبة"، و"المناهج"، ويمكن وصف ذلك على النحو الآتي:

(أ) إدارة برنامج التدريس: يدير مدير المدرسة برامج التدريس بشكل واسع من خلال تنفيذ الزيارات الإشرافية للمعلمين داخل الصفوف الدراسية، والتي تعد جزءًا من مسؤولياته الوظيفية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥)، ويتزامن مع ذلك إيجاد مجموعة من الإجراءات المؤكدة لتلك المسؤوليات من قبل وزارة التربية والتعليم منها مطالبة مدير المدرسة بوضع خطة شهرية لزياراته الإشرافية للمعلمين، وإدخال تقارير الزيارات الإشرافية المنفذة في البوابة التعليمية الإلكترونية، وجعل مشرف الإدارة المدرسية مسؤولًا عن متابعة تقارير تلك الزيارات (كمًا ونوعًا)، وعن مساعدة المدير للوقوف على نقاط الضعف والقوة في إدارته لبرنامج التدريس داخل الغرف الصفية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩و)، علاوة على تضمين استمارة متابعة أداء مدير المدرسة بند خاص بـ"الممارسات والأساليب الإشرافية"، ويحوي هذا البند العديد من العناصر التي يتم تقييم المدير على أساسها مثل: الموضوعية في تقييم المعلمين في الزيارات الإشرافية، والتنويع في الممارسات الإشرافية، ومتابعة مدى تنفيذ توصيات الزيارات الإشرافية من خلال تنفيذ إجراءات تطويرية واضحة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩هـ)، ويتم تسهيل دور مدير المدرسة في إدارة برنامج التعلم من خلال استحداث نظام الجدول المدرسي الإلكتروني في المدارس، والذي يساعد المدير على وضع الجدول المدرسي وفق مواصفات عالية، وكذلك إتاحة بيانات البوابة التعليمية الإلكترونية للمدير، بحيث يمكنه الاطلاع على جميع الزيارات الإشرافية التي تنفذ للمعلمين من قبل أي جهة سواء المشرفين أو المعلمين الأوائل أو غيرهم من المختصين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧أ)، بالإضافة إلى مجموعة من أشكال الدعم الفني والمادي المقدمة لمدير المدرسة والتي تم مناقشتها سابقًا في هذا المبحث.

(ب) إدارة برنامج تقويم تعلم الطلبة: وتتم تلك الإدارة من قبل مدير المدرسة بشكل أساسي عبر الإشراف على كافة عمليات تقويم الطلبة التي ينفذها المعلمون، وتأكيدًا على دور المدير في إدارة برنامج تقويم تعلم الطلبة في المدرسة تُفرده وزارة التربية والتعليم بصلاحية اعتماد نتائج تقويم تعلم طلبة مدرسته في البوابة التعليمية الإلكترونية، حيث لا يتم رفع

النتائج إلى الجهات المختصة بالمديريات التعليمية، ولا إلى أولياء الأمور حتى يتم اعتمادها من قبل مدير المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨أ)، كذلك يترأس مدير المدرسة بشكل رسمي فريق إدارة الامتحانات في المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩هـ). كما تعمل الوزارة على تزويد المدير بوثائق تقويم تعلم الطلبة لكل المواد الدراسية؛ ليسهل عليه إدارتها ومتابعة تنفيذ المعلمين لها (وزارة التربية والتعليم، د. ت-د)، وكذلك إتاحة بيانات البوابة التعليمية الإلكترونية للمدير، بحيث يمكنه الاطلاع على نتائج التحصيل الدراسي للطلبة في جميع مراحل عمليات التقويم المعتمدة بدءًا من التقويم التكويني المستمر حتى نتائج نهاية الفصل/ العام الدراسي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧أ).

(ج) إدارة برنامج المناهج الدراسية: يعمل مدير المدرسة في سلطنة عُمان على إدارة برنامج المناهج بشكل عام من خلال الإشراف على إعداد وتنفيذ الخطط السنوية واليومية للمناهج داخل المدرسة. ومن أجل ذلك تُعطي وزارة التربية والتعليم المدير صلاحية اعتماد الخطط السنوية للمناهج الدراسية، وإقرار صورتها النهائية لمباشرة العمل بها في جميع المواد الدراسية، ولجميع معلمي المدرسة، كما تعمل على تزويده بأدلة تفصيلية (وثائق) حول الخطط الدراسية المعتمدة (عدد الحصص) لكافة المناهج الدراسية على مستوى جميع الصفوف (وزارة التربية والتعليم، د. ت-ج).

مما سبق يتبين أن نظام التعليم في سلطنة عُمان يعترف بدور مدير المدرسة في إدارة برنامج التعلم في المدرسة، ويحدد مسؤولياته الوظيفية المرتبطة به، كما يقدم العديد من التسهيلات الداعمة له، ومع ذلك يواجه النظام التعليمي في مجال إدارة مدير المدرسة لبرنامج التعلم تحديات عديدة في الواقع الفعلي، فمثلًا في مجال "إدارة برنامج التدريس" توجد إشكالية مرتبطة بوجود اختلاف ملحوظ بين المدارس في تكرار ملاحظة مديري المدارس لعملية التدريس داخل الفصول الدراسية (الزيارات الإشرافية)، ومن جهة أخرى لا يوجد ثبات واتساق في الكيفية التي تُستخدم بها المعلومات ذات الصلة بجودة التدريس في المدارس. أما في إطار إدارة "برنامج تقييم تعلم الطلبة" توجد إشكالية مرتبطة بتضخم نتائج أداء الطلبة على المستوى المحلي، حيث يُعطي المعلمون تقييمات مرتفعة للطلبة (لا تعكس واقع التحصيل الدراسي الفعلي)، بالإضافة إلى أن مديري المدارس بشكل عام لا يوظفون البيانات الناتجة عن الامتحانات كأداة لتحسين التعلم في المدرسة (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات النيوزلندية، ٢٠١٧؛ ووزارة التربية والتعليم والبنك الدولي، ٢٠١٢).

أما فيما يخص "إدارة المناهج" فيتضح للباحثة من خلال اقتصار دور المدير في هذا المجال على الإشراف على وضع وتنفيذ الخطط الدراسية للمناهج أن هذا الدور يتأثر بشكل واضح بمركزية نظام التعليم حيث لا يتم مشاركة القيادات التعليمية بصورة صريحة في وضع أو تطوير تلك المناهج.

ويبدو من أمثلة التحديات والإشكاليات السابقة المرتبطة بإدارة مديري المدارس لبرنامج التعلم ضرورة وجود تدخل موجه من قبل وزارة التربية والتعليم والمعنيين في المديريات التعليمية لدراسة أفضل البدائل للتعامل مع تلك التحديات، ووضع مدير المدرسة في الصورة الفاعلة التي تجعل منه قادرًا على إدارة برنامج التدريس وتقويم تعلم الطلبة، والمشاركة الفعلية في إدارة المناهج بشكل يرقى بالعملية التعليمية التعلمية في مدارس السلطنة.

جدول ١٠

دعم مدير المدرسة للتعلم في مدارس سلطنة عُمان

مسؤوليات مدير المدرسة*	طرق تأكيد النظام التعليمي	الدعم المقدم لمدير المدرسة	التحديات/ الإشكاليات ذات العلاقة
▪ الإشراف على تلبية احتياجات الطلبة التعليمية والاجتماعية والنفسية والصحية بالتنسيق مع المعنيين. ▪ المشاركة في التخطيط لبرامج الإنماء المهني للمعلمين، والإشراف على تنفيذها، ومتابعة أثرها على المعلمين بالتنسيق المشرفين المختصين والمعلمين الأوائل. ▪ عقد اجتماعات دورية مع الهيئة التدريسية والإدارية والفنية لتطوير العمل المدرسي. ▪ الإشراف على انتظام دوام العاملين والطلبة بالمدرسة. ▪ ترشيح أعضاء الهيئة التدريسية للدراسات التخصصية حسب المتاح من فرص تأهيلية. ▪ تنمية ثقافة الابتكار لدى العاملين بالمدرسة، ومتابعة أثر ذلك على الطلبة والبيئة المدرسية. ▪ الإشراف على كافة أعمال تطوير الأداء المدرسي. ▪ تخطيط وتنفيذ المشاريع التطويرية التي تسهم في تطوير الأداء الإداري والفني والرقي بالتحصيل الدراسي. ▪ تحديد احتياجات المدرسة من الكوادر التدريسية والمواد والأجهزة، والتنسيق مع الجهات المختصة لتوفيرها.	▪ تضمين بطاقة الوصف الوظيفي لمدير المدرسة العديد من المسؤوليات المرتبطة بدعم التعلم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥). ▪ تضمين استمارة متابعة أداء مدير المدرسة لبند "دعم عمليتي التعليم والتعلم" وتتضمن العديد من الممارسات منها متابعة التحصيل الدراسي وفقًا لتحليل نتائج الطلبة ووثائق التقويم، ومتابعة برامج الرعاية الطلابية تبعًا لمتطلبات تنفيذها، وتوظيف مركز مصادر التعلم والمختبرات المدرسية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧ب). ▪ اعتبار المدرسة وحدة إنماء مهني ذاتي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩أ). ▪ تضمين استمارة متابعة أداء مدير المدرسة لبند "الإنماء المهني" ويتضمن مجموعة ممارسات منها نشر ثقافة الإنماء المهني وتشجيع المبادرات التدريبية والبحثية للمعلمين، وتشجيعهم على التطوير الذاتي، وتنفيذ برامج الإنماء المهني وفق الاحتياجات ومؤشرات الأداء، ومتابعة أثر برامج الإنماء المهني (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧ب). ▪ استحداث لائحة شؤون الطلبة، وإدراجها في البوبة التعليمية، وتشكيل فريق بالمدرسة برئاسة المدير لتنفيذ مهامها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧د). ▪ تزويد مديري المدارس بتعاميم تصف الإجراءات اللازم اتباعها من قبله للحفاظ على زمن التعلم، خاصة	▪ إخضاع مديري المدارس لبرنامج "القيادة" في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦). ▪ تنفيذ الورش التدريبية والملتقيات التربوية (مجلس التعليم، ٢٠١٤). ▪ توفير عدد من الوظائف المساندة/ الدعم الإداري (مجلس التعليم، ٢٠١٤ب). ▪ تخصيص ميزانية محددة لبرامج الإنماء المهني في المدارس (مجلس التعليم، ٢٠١٤ب). ▪ استحداث وتطبيق لائحة شؤون الطلبة لمتابعة التزام الطلبة بالحضور المدرسي وانضباطهم السلوكي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧د). ▪ توفر الوزارة بيانات دوام الطلبة للمدارس والمديريات التعليمية بالمحافظات في صورة جداول ورسوم بيانية من خلال نظام المؤشرات التربوية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧أ). ▪ استحداث نظام المرسلات الذي يسهل ويسرع عملية التواصل مع الجهات ذات الاختصاص في المديريات	▪ النظام التعليمي بحاجة إلى تزويد مديري المدارس بأدوات تنظيمية وتطويرية لتكوين بيئات عمل إيجابية. ▪ الجهود المبذولة من المدارس لتطوير الأداء المدرسي أدت إلى بعض التطور، إلا أن هذه الجهود غير كافية. ▪ مركزية النظام التعليمي تحد من قدرة مديري المدارس في اتخاذ خطوات لمعالجة القضايا والشكاوى التي تؤثر في الرضا الوظيفي بين المعلمين. ▪ انخفاض الزمن المخصص للدراسة الفعلية بالمدارس العُمانية، وقصور في التزام المدارس بعدد الأيام الدراسية المحددة رسميًا (خاصة في فترة قبل الامتحانات). ▪ الحاجة إلى مراقبة وإدارة حضور الطلبة. ▪ قصور في تحفيز المعلمين وتقدير الإنجازات التي يحققونها.

مسؤوليات مدير المدرسة*	طرق تأكيد النظام التعليمي	الدعم المقدم لمدير المدرسة	التحديات/ الإشكاليات ذات العلاقة
▪ توثيق التعاون بين المدرسة والبيت، وتفعيل أدوار مجلس أولياء الأمور، وأدوار المدرسة كمؤسسة تربوية لخدمة المجتمع والاستفادة من الإمكانات المتاحة فيها لخدمة العملية التربوية التعليمية.	قبل فترة الامتحانات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧و). ▪ استحداث برنامج "تواصل" بين الأسرة والمدرسة، وذلك تحت إشراف مدير المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩ب). ▪ استحداث نظام المؤشرات التربوية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧أ).	والوزارة فيما يخص طلب الدعم المادي والفني والبشري اللازم لتحسين فاعلية العملية التعليمية التعلمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١).	▪ صلاحية محدودة للمدير في استغلال المخصصات المالية للمدارس. ▪ قلة الاستفادة من التكنولوجيا والاتصالات الحديثة في التعليم بسبب ضعف البنية التحتية للاتصالات في السلطنة.

* مسؤوليات المدير وفق ما ورد في بطاقة الوصف الوظيفي الخاصة بمدير المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥).

* التحديات الواردة مستمدة من تقرير الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (٢٠١٢)، ومجلس التعليم (٢٠١٤ب)، والدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧).

بناء على ما تم تلخيصه في جدول ١٠ يُعد مدير المدرسة في سلطنة عُمان مسؤولًا عن دعم التعلم داخل مدرسته، سواء كان هذا الدعم موجهًا للطلبة أم للمعلمين أم للمنظومة المدرسية التي يعملان من خلالها. حيث تحدد بطاقة الوصف الوظيفي لمدير المدرسة مسؤوليته تجاه دعم تعلم الطلبة، وذلك عبر الإشراف على تلبية احتياجات الطلبة التعليمية والاجتماعية والنفسية والصحية بالتنسيق مع المعنيين داخل المدرسة وخارجها، والإشراف على انتظام الطلبة بالمدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥).

أما بالنسبة لدعم تعلم المعلمين فالمدير مسؤول عن المشاركة في التخطيط لبرامج الإنماء المهني للمعلمين، وكذلك الإشراف على تنفيذ تلك البرامج، ومتابعة أثرها على المعلمين بالتنسيق المشرفين المختصين والمعلمين الأوائل، وترشيح أعضاء الهيئة التدريسية للدراسات التخصصية حسب المتاح من فرص تأهيلية، وتنمية ثقافة الابتكار لدى المعلمين بالمدرسة، ومتابعة أثر ذلك على الطلبة والبيئة المدرسية، وكذلك عقد اجتماعات دورية مع الهيئة التدريسية والإدارية والفنية لتطوير العملية التعليمية، والأداء المدرسي بشكل عام (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥).

أما دور مدير المدرسة في إطار تعزيز المنظومة المدرسية الداعمة للتعلم، فيتمثل في تخطيط وتنفيذ المشاريع التطويرية التي تسهم في تطوير الأداء الإداري والفني والرقي بالتحصيل الدراسي، علاوة على تحديد احتياجات المدرسة من الكوادر التدريسية والمواد والأجهزة، والتنسيق مع الجهات المختصة لتوفيرها، بالإضافة إلى توثيق التعاون بين المدرسة والبيت والمجتمع المحلي، وتفعيل أدوار مجلس أولياء الأمور، وأدوار المدرسة كمؤسسة تربوية لخدمة المجتمع والاستفادة من الإمكانات المتاحة في لخدمة العملية التربوية التعليمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥).

وقد أكد النظام التعليمي دور مدير المدرسة كداعم للتعلم داخل مدرسته، وقُدمت له العديد من التسهيلات لدعم هذا الدور، وذلك من خلال مجموعة من الأساليب منها (١) تضمين استمارة متابعة أداء مدير المدرسة لبند خاص معني بـ "دعم عمليتي التعليم والتعلم" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧ب)، (٢) واعتبار المدرسة وحدة إنماء مهني ذاتي ضمن نظام تطوير الأداء المدرسي، وتحديد مخصصات مالية منتظمة؛ لتنفيذ برامج الإنماء المهني داخل المدارس (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩أ)، (٣) تضمين استمارة متابعة أداء مدير المدرسة لبند "الإنماء المهني" ويتضمن مجموعة ممارسات منها نشر ثقافة الإنماء المهني وتشجيع المبادرات التدريبية والبحثية للمعلمين، وتنفيذ برامج الإنماء المهني وفق الاحتياجات

ومؤشرات الأداء، ومتابعة أثر برامج الإنماء المهني (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧ب)، (٤) علاوة على استحداث لائحة شؤون الطلبة، وإدراجها في البوبة التعليمية، وتشكيل فريق بالمدرسة برئاسة المدير لتنفيذ مهامها بغرض تحسين ومتابعة انضباط والتزام الطلبة في التعلم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧د)، (٥) وكذلك تزويد مديري المدارس بشكل دوري بتوجيهات رسمية تصف الإجراءات اللازم اتباعها من قبله للحفاظ على زمن التعلم، خاصة قبل فترة الامتحانات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧و)، (٦) بالإضافة إلى استحداث برنامج "تواصل" بين الأسرة والمدرسة؛ لتعزيز العلاقة بين المدرسة وولي الأمر بما يخدم تعلم الطلبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩ب)، (٧) واستحداث نظام المؤشرات التربوية؛ لتعزيز دور مدير المدرسة في متابعة أداء الطلبة والمعلمين، ومن ثم تحديد نوع الدعم المناسب لهم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧أ)، (٨) واستحداث نظام المراسلات الذي يسهل ويسرع عملية التواصل بين المدير والجهات المختصة في المديرية التعليمية بما يخدم تلبية احتياجات العملية التعليمية من الموارد البشرية، والمادية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١)، (٩) بالإضافة إلى إخضاع مديري المدارس لبرنامج "القيادة" في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦)، وإشراكه في العديد من الورش التدريبية والملتقيات التربوية؛ لتحسين مهاراتهم في دعم عملية التعلم في المدرسة (مجلس التعليم، ٢٠١٤).

ومع أن النظام التعليمي يؤكد دور مدير المدرسة كداعم للتعلم في المدرسة، غير أن هذا الدور في الواقع يعاني العديد من التحديات، ترتبط بعض تلك التحديات بالنظام التعليمي بشكل عام، وبعضها بمديري المدارس أنفسهم، وقد أمكن للباحثة استنباط بعض تلك التحديات ـ المرتبطة بدعم التعلم في المدارس ـ من الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي، وكذلك الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧)، ومنها ـ فيما يتعلق بالنظام التعليمي ـ الآتي: (١) محدودية الصلاحية الممنوحة للمدير في استغلال المخصصات المالية للمدرسة، (٢) ومركزية النظام التعليمي التي تحد من قدرة مديري المدارس في اتخاذ خطوات لمعالجة القضايا والشكاوى التي تؤثر في الرضا الوظيفي للمعلمين، (٣) والحاجة إلى وجود مبادرة فاعلة من النظام التعليمي لتزويد مديري المدارس بأدوات تنظيمية وتطويرية؛ لتكوين بيئات عمل إيجابية في مدارسهم، (٤) علاوة على وجود انخفاض في الزمن المخصص للدراسة الفعلية بالمدارس العُمانية بشكل عام.

أما الإشكاليات المرتبطة بمدير المدرسة في دوره تجاه دعم التعلم، فتتمثل في (١) أن الجهود المبذولة من قبل مديري المدارس لتطوير الأداء المدرسي غير كافية، (٢) كما أن هناك

قصورًا في التزام المدارس بعدد أيام الدراسة التي تُحدد رسميًا كل عام من قبل الوزارة، (٣) بالإضافة إلى وجود حاجة ملحة إلى مراقبة وإدارة حضور الطلبة طوال العام الدراسي، (٤) وكذلك قصور دور مديري المدارس في تقدير الإنجازات التي يحققها المعلمون.

وفي ضوء التحديات والإشكاليات السابقة يتبين أن دعم مديري المدارس للتعلم ـ رغم كل الجهود المبذولة ـ يتطلب وجود صلاحيات ودعم مناسبين من النظام التعليمي للارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية، والوصول بها لأفضل صورة، فمديري المدارس دون دعم النظام التعليمي لن ينجحوا بفاعلية في دعم التعلم داخل مدراسهم، وبالمثل إن النظام التعليمي دون قيادة مدير المدرسة الفاعلة لن يتمكن من تحقيق فاعلية التعلم والتعليم داخل المدارس، فكلاهما يكملان بعضهما البعض.

جدول ١١

نمذجة سلوك مدير المدرسة كقائد تعلم في مدارس سلطنة عُمان

مسؤوليات مدير المدرسة*	طرق تأكيد النظام التعليمي	الدعم المقدم لمدير المدرسة	التحديات/ الإشكاليات ذات العلاقة
▪ العمل على التجديد والتطوير وتقديم المقترحات للارتقاء بالعمل المدرسي. ▪ المشاركة في إعداد البحوث والدراسات الميدانية، وتوظيفها لتطوير عمله.	▪ تضمين استمارة متابعة أداء مدير المدرسة بند "المبادأة والابتكار في مجال العمل"، ويتضمن هذا البند مجموعة مؤشرات يُقاس بها، منها ابتكار طرق وأساليب فاعلة لتحسين مستوى الأداء المدرسي، وتوفير بيئة تعلم جاذبة، وتشجيع الكوادر العاملة في المدرسة على المبادأة والابتكار (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩هـ). ▪ تضمين استمارة تقييم المنتدب لشغل وظيفة مدير مدرسة العديد من البنود منها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩هـ): -"الحرص على تنمية وتطوير كفاياته التربوية والإدارية" ويشمل هذا البند مجموعة من المؤشرات منها تبادل الزيارات مع المدارس الأخرى للاطلاع على المشاريع التربوية وبرامج الإنماء المهني، الحرص على المشاركة في الدورات والبرامج التي تطور ممارساته، والحرص على توظيف المهارات المكتسبة في عمله، والعمل على التجديد والإبداع، والقدرة على تقويم أدائه ذاتيًا. - "العمل على إثارة الدافعية وتحفيز الكوادر العاملة بالمدرسة" ويتضمن جملة من المؤشرات منها تقدير إنجازات الكوادر العاملة بالمدرسة، والعدالة في التعامل مع أفراد المجتمع المدرسي، ووضع معايير واضحة لتكريم المعلمين المجيدين، والتعرف إلى التحديات التي تواجه الكوادر العاملة بالمدرسة ومساعدتهم على التعامل معها. - "الإلمام بالمستجدات التربوية في مجال العمل" ويشمل هذا البند مؤشرات عديدة منها الاطلاع على التحديثات في الأنظمة واللوائح، والاطلاع على الأساليب التربوية والإدارية الحديثة.	▪ إلحاق مديري المدارس ببرنامج تدريبي "القيادة" في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، يركز على تدريبهم ميدانيًا على الممارسات التأملية، وتعريفهم بأنماط القيادة والاتجاهات الإدارية الحديثة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦). ▪ عقد الاجتماعات والملتقيات التربوية كفرص فاعلة لتبادل وتشارك خبرات التعلم الشخصية مع الآخرين (مجلس الشورى، ٢٠١٦). ▪ تشجيع وتدريب مديري المدارس على إجراء بحوث الفعل/ البحوث الإجرائية لتطوير العمل (وزارة التربية والتعليم، د. ت-ب).	هناك حاجة إلى تحول الممارسات الإدارية والتدريسية من ممارسات روتينية إلى ممارسات تتكيف مع المستجدات (الممارسات الروتينية هي تلك التي تتكرر بدون أي تغيير فيها لاعتقادهم بأنها هي الطريقة الصحيحة)

* مسؤوليات المدير وفق ما ورد في بطاقة الوصف الوظيفي الخاصة بمدير المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥)، * التحديات الواردة مستمدة من الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧)

في إطار ما تم وصفه في جدول ١١ يتضح أن مدير المدرسة في السياق التعليمي بسلطنة عُمان يعمل كنموذج سلوكي للمعلمين من خلال مسؤوليته الوظيفية المرتبطة بالعمل على التجديد والتطوير وتقديم المقترحات للارتقاء بالعمل المدرسي، وكذلك مسؤوليته الوظيفية في المشاركة في إعداد البحوث والدراسات الميدانية، وتوظيفها لتطوير عمله (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥)، ومن جهة أخرى تحدد استمارتي متابعة أداء مدير المدرسة، واستمارة تقييم المنتدبين في وظيفة مدير مدرسة عدد من البنود التي تؤكد ممارسات مدير المدرسة كنموذج، منها بند "المبادأة والابتكار في مجال العمل"، ويتضمن هذا البند مجموعة مؤشرات يُقاس بها، منها ابتكار طرق وأساليب فاعلة لتحسين مستوى الأداء المدرسي، وتوفير بيئة تعلم جاذبة، وتشجيع الكوادر العاملة في المدرسة على المبادأة والابتكار (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩هـ).

وكذلك بند "الحرص على تنمية وتطوير كفاياته التربوية والإدارية" ويشمل هذا البند مجموعة من المؤشرات منها تبادل الزيارات مع المدارس الأخرى للاطلاع على المشاريع التربوية وبرامج الإنماء المهني، الحرص على المشاركة في الدورات والبرامج التي تطور ممارساته، والحرص على توظيف المهارات المكتسبة في عمله، والعمل على التجديد والإبداع، والقدرة على تقويم أدائه ذاتيًا، وبند "العمل على إثارة الدافعية وتحفيز الكوادر العاملة بالمدرسة" ويتضمن البند جملة من المؤشرات منها تقدير إنجازات الكوادر العاملة بالمدرسة، والعدالة في التعامل مع أفراد المجتمع المدرسي، ووضع معايير واضحة لتكريم المعلمين المجيدين، والتعرف إلى التحديات التي تواجه الكوادر العاملة بالمدرسة ومساعدتهم على التعامل معها، وبند "الإلمام بالمستجدات التربوية في مجال العمل"، ويشمل هذا البند مؤشرات عديدة منها الاطلاع على التحديثات في الأنظمة واللوائح التربوية، والاطلاع على الأساليب التربوية والإدارية الحديثة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩هـ).

ومن أجل تعزيز ممارسات المدير كنموذج تُقدم وزارة التربية والتعليم العديد من أشكال الدعم منها إلحاق مديري المدارس ببرنامج تدريبي "القيادة" في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، يركز على تدريبهم ميدانيًا على الممارسات التأملية في العمل، وتعريفهم بأنماط القيادة والاتجاهات الإدارية الحديثة التي من شأنها أن ترقى بممارساتهم داخل المدارس كقادة للتغيير (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦)، علاوة على عقد الاجتماعات والملتقيات التربوية الدورية التي تستهدف مديري المدارس كفرص فاعلة لتبادل وتشارك خبرات التعلم الشخصية مع الآخرين (مجلس الشورى، ٢٠١٦)، وكذلك تشجيع وتدريب مديري المدارس

على إجراء البحوث الإجرائية لتطوير العمل المدرسي بشكل عام، والعملية التعليمية التعلمية بشكل خاص (وزارة التربية والتعليم، د. ت-ب).

ومع الجهود المبذولة من وزارة التربية والتعليم لتأكيد دور مدير المدرسة كنموذج ينبغي أن يحرص على تطوير ممارساته كما يطالب المعلمين بتحسين ممارساتهم التدريسية، إلا أن تقرير الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧) يبين أن ممارسات مديري المدارس في الواقع هي ممارسات روتينية تحمل الاعتقاد بأنها هي الطريقة الصحيحة لممارسة العمل، ومن ثَم هناك حاجة في السياق التعليمي إلى تحول الممارسات الإدارية من ممارسات روتينية إلى ممارسات تتكيف مع المستجدات والتغيرات المستمرة. وهذا التحول قضية مهمة برأي الباحثة ينبغي أن يعمل النظام التعليمي في السلطنة عليها، إذا ما أريد لمديري المدارس أن يظهروا كنماذج فاعلة أمام معلميهم، وكأدوات دافعة للمعلمين نحو تحسين الممارسات التدريسية داخل غرفهم الصفية.

ثالثًا: القوة التطويرية للمعلمين في مدارس سلطنة عُمان

يعمل المعلم في السياق التعليمي بسلطنة عُمان ضمن مجموعة من المهام والمسؤوليات الوظيفة التي حددتها له بطاقة الوصف الوظيفي، حيث تختص وظيفة المعلم "بالتدريس وتنفيذ المواقف التعليمية وفق الأساليب والوسائل المتطورة بما يؤدي إلى رفع المستوى التحصيلي للطلبة، وفي إطار تنفيذ مسؤولياته الوظيفية يخضع المعلم للإشراف المباشر من قبل مدير المدرسة ومساعد المدير والمعلم الأول والمشرف المختص، ويتم تقييم أدائه من قبلهم" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ص٢٠).

ومع أن النظام التعليمي في السلطنة هو نظام مركزي بصورته العامة، غير أنه بالمقابل يعترف بالقوة التطويرية للمعلم (Teacher Agency)، ودوره كعامل تغيير في إطار أبعاد القوة التطويرية للمعلم المتبناة في الدراسة الحالية (فاعلية التعلم، وفاعلية التدريس، والتفاؤل، والانخراط البنّاء)؛ فمثلًا تنص بطاقة الوصف الوظيفي على أنه مسؤول عن "تطوير معارفه المهنية، وتعزيز خبراته العملية"، وعليه فهو بذلك يستطيع تحقيق "فاعلية التعلم" كبُعد من أبعاد القوة التطويرية للمعلم، كما تنص على أنه مسؤول عن "تطوير أساليب تدريس متنوعة في المواقف التعليمية"، لذا فهو يسهم في تحقيق "فاعلية التدريس"، وهو كذلك مسؤول عن "العمل على التطوير المستمر لمستويات تعلم الطلبة، ورفع مستوى التحصيل" الأمر الذي يعكس المكون السلوكي للتفاؤل (أحد أبعاد القوة التطويرية للمعلم) في ممارساته، وعن "تقييم أدائه ذاتيًا" وهو مرتبط بالمكون المعرفي للتفاؤل الذي يعكس قدرة المعلمين على تقييم

إمكاناتهم (يمكن الرجوع لمبحث القوة التطويرية للمعلم) (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ص ص. ٢٠-٢١).

ومن جهة أخرى تؤكد المهام الوظيفية للمعلم في السلطنة أهمية "الانخراط البنّاء" خارج الفصل الدراسي كأحد أبعاد القوة التطويرية للمعلم، فالمعلم في هذا الإطار مسؤول عن "مشاركة زملائه في وضع وتنفيذ برامج الإنماء المهني"، و"تقديم دروس تطبيقية في مادته على مستوى المدرسة والمديرية التعليمية"، و"التعاون مع إدارة المدرسة والمعلمين فيها؛ لتطوير العملية التعليمية التعلمية"، و"العمل على التجديد والتطوير وتقديم المقترحات لتطوير الممارسات التدريسية" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ص ص. ٢٠-٢١).

وبالإضافة إلى تلك المسؤوليات الوظيفية التي تعاملت مع المعلم كمشارك في التطوير، ومبادر تتاح للمعلم في السياق التعليمي بسلطنة عُمان العديد من الفرص الممكنة لتعزيز قوته التطويرية داخل الفصل الدراسي وخارجه، كما أن تلك القوة في الوقت ذاته تواجه العديد من التحديات، ويمكن وصف تلك الفرص، والتحديات على النحو الآتي:

أ. الفرص المتاحة لتعزيز القوة التطويرية للمعلم:

يهيئ النظام التعليمي في السلطنة العديد من الفرص التي يمكن أن تعزز إظهار المعلمين للقوة التطوير والمبادرة المهنية الفاعلة سواء داخل الغرف الصفية أو خارجها، ومن تلك الفرص الآتي:

- المجالس واللجان المدرسية:

تمثل المجالس واللجان المدرسية فرصة كبيرة للمعلمين في سلطنة عُمان لإبراز المبادرة والقوة التطويرية الفاعلة بما يخدم تطوير العملية التعليمية التعلمية داخل الفصول الدراسية، وعلى مستوي المدرسة وفق اختصاصات وتوجهات تلك المجالس واللجان؛ فعلى سبيل المثال يُشارك المعلمون في عضوية "مجلس أولياء الأمور" بالمدرسة، وبذلك فهي فرصة للمعلمين لإظهار قوتهم التطويرية في إطار اختصاصات المجلس الواسعة كالمشاركة في حل المشكلات الطلابية، والظواهر السلبية في المدرسة والمجتمع، وتوعية أولياء الأمور بمتابعة ودعم تعلم أبنائهم، واقتراح الأفكار المناسبة لتحسين العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور، وكذلك المشاركة في عضوية "فريق التطوير والتحسين" بالمدرسة، فمن خلاله تتاح لهم فرص المشاركة في تحليل نتائج تعلم الطلبة، وفي بناء خطة المدرسة التطويرية، وفي التخطيط لبرامج الإنماء المهني داخل المدرسة، وفي اقتراح وتنفيذ المشاريع التربوية التي

تعمل على رفع المستوى التحصيلي للطلبة، وتقديم برامج الرعاية الطلابية المختلفة، كما يشاركون في "لجنة شؤون الطلبة" التي يمكن للمعلم من خلالها اقتراح الأفكار التطويرية للتعامل مع حالات ضعف انضباط الطلبة السلوكي، وضعف التزامهم بمواعيد الدراسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩ج).

- **الجوائز التشجيعية:**

يُحفز النظام التعليمي المعلمين على المبادرة بالتطوير، وبهذا الغرض تم طرح مبادرتي: جائزة الإجادة للمعلم العُماني، والتكريم في يوم المعلم، حيث تُمنح (١) جائزة الإجادة كل عامين دراسيين للمعلمين المجيدين في المدارس الحكومية، لتشجيعهم للارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية، ويتم منح الجائزة بناء على مجموعة من الاشتراطات منها الإبداع في الممارسات التربوية بما تتضمنه من أساليب تقويم، وتوظيف التقانة، وإنتاج الوسائل التعليمية، والمشاركة في الرعاية الطلابية، وتحسين البيئة الصفية، وكذلك المبادرة الذاتية في الإنماء المهني، والمبادرة في إشراك الأسرة والمجتمع والتواصل معهم بهدف دعم تعلم الطلبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨ج)، علاوة على (٢) التكريم السنوي للمعلمين المجيدين بمناسبة الاحتفال بيوم المعلم، ويتم ذلك التكريم من خلال المبادرات التعليمية المتميزة للمعلمين في خمسة محاور رئيسة: الأداء التعليمي، والرعاية الطلابية، والمشاريع العلمية والتقنية، وتطوير الأداء اللغوي، والوسائل التعليمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩د).

- **البيئة التعليمية المدرسية:**

تتوفر للمعلم العُماني مجموعة من المقومات في البيئة التعليمية المدرسية التي تخدم توجهه ليكون قوة تطويرية فاعلة سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه، ومن أمثلة تلك البيئة هي تطوير مختبرات العلوم وتوفير المواد والأجهزة والأدوات الحديثة اللازمة لإجراء التجارب العلمية، وتزويد المدارس بمختبرات الحاسوب، وربطها بالشبكة العالمية للمعلومات، وتدريب المعلمين على استخدامها، علاوة على توفير مراكز مصادر التعلم التي تحتوي على المصادر الورقية والإلكترونية، بالإضافة إلى توفير العديد من الوظائف المدرسية المساندة التي يمكن أن تسهم في مساعدة المعلم في توجهاته للمبادرة بالتحسين والتطوير مثل وجود معلم أول في التخصص في كل مدرسة، وأخصائي اجتماعي، وأخصائي دعم فني، علاوة على فتح قنوات التواصل المباشر والإلكتروني بين المعلمين وأولياء الأمور لمناقشة قضايا تعلم الطلبة وكيفية تطويرها، وكذلك قنوات التواصل المهنية بين المعلمين والمشرفين التربويين وإدارات المدارس (مجلس التعليم، ٢٠١٤ب).

- **نظام تطوير الأداء المدرسي (مجال التعليم):**

يضع النظام التعليمي في السلطنة القوة التطويرية للمعلم كأحد مكونات نظام تطوير الأداء المدرسي المطبق في المدارس (لمزيد من المعلومات حول النظام يمكن الرجوع لمحور مديري المدارس كقيادات تعليمية)، إذ يضم هذا النظام تحديدًا في "مجال التعليم" مجموعة من المعايير والمؤشرات التي تحمل بين ثناياها توجهات لتعزيز القوة التطويرية للمعلمين، كمعيار "تلبية المعلمين لاحتياجات التعلم الخاصة بجميع الطلبة"، حيث يتم قياس هذا المعيار عبر العديد من المؤشرات منها تنويع المعلمين لأساليب التدريس، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وهي مؤشرات مرتبطة ببُعدي فاعلية التدريس والتفاؤل ضمن أبعاد القوة التطويرية للمعلم التي تتبناها الدراسة الحالية، علاوة على معيار "تقويم المعلم لأدائه ذاتيًا" وتتبين القوة التطويرية للمعلم في هذا المعيار من خلال جملة من المؤشرات منها تحديد نقاط القوة والضعف في أدائه، ووضع خطة لتطوير أدائه، وتنمية نفسه ذاتيًا من خلال إعداد البحوث، والقيام بالمشاريع التطويرية، والاطلاع على كل ما هو جديد في مجال عمله، وهي مؤشرات مرتبطة ببُعدي فاعلية التعلم، والتفاؤل ضمن القوة التطويرية للمعلم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩أ).

ب. التحديات التي تواجه القوة التطويرية للمعلم:

تتأثر القوة التطويرية للمعلم في سلطنة عُمان بعدد من العوامل التي يمكن أن تقلل من فاعليتها (بصورة مباشرة أو غير مباشرة)، وعلى الرغم من عدم وجود دراسات علمية للكشف عن تلك العوامل، غير أن الباحثة يمكنها استقصاء مجموعة منها بناء على نتائج دراستي وزارة التربية والتعليم مع كل من البنك الدولي (٢٠١٢)، واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧)، حيث أشارتا إلى العديد من الإشكاليات المرتبطة بالمعلم في السياق التعليمي العُماني منها ضعف دافعية الطلبة المعلمين للانخراط في مهنة التدريس، ودخولهم لكليات التربية بسبب نقص البدائل الوظيفية، بالإضافة إلى وجود انخفاض نسبي في الروح المعنوية للمعلمين في المدارس، وذلك لعدة أسباب منها غياب التقدير المنظم للإنجازات التي يحققها المعلمون. ومن ثَم فانخفاض كل من الدافعية والروح المعنوية يمكن أن يعكس صورة سلبية عن اعتقادات المعلمين التي أشار الأدب النظري إلى تأثيرها في القوة التطويرية للمعلمين (Biesta et al., 2015; Pantic, 2017).

علاوة على ما سبق يُواجه المعلمون في سلطنة عُمان إشكاليات مرتبطة بعدم رضا الكثير منهم عن حجم العمل الذي يقومون به، الأمر الذي يمكن أن يؤثر بشكل كبير على قوتهم التطويرية، حيث أنه برغم ارتفاع عدد موظفي الدعم الإداري في المدارس من ٤١١٤ في عام

٢٠٠٥م إلى ٦٧٨٦ في عام ٢٠١٢م، لايزال المعلمون مطالبين بتنفيذ عدد من المهام الإدارية على أساس أسبوعي أو فصلي، بمتوسط مقدر لإنجاز هذه المهام (٥,٣) ساعة أسبوعيًا (حضور طابور- والتحضير للأنشطة المدرسية - ومهام خاصة بالبوابة التعليمية الإلكترونية - وكتابة التقارير)، ومن جانب آخر يوجد تباين كبير في النصاب الأسبوعي من الحصص بين المعلمين في المحافظات، علاوة على ذلك إن الطريقة التي يدار بها نصاب المعلم وأعباء العمل الخاصة به غير مفهومة جيداً من قبل المسؤولين في النظام التعليمي، كما أن حجم عمل المعلمين بشكل عام لا يتم توظيفه واستخدامه بصورة فعّالة أو بكفاءة داخل النظام التعليمي، فيعمل بعض المعلمين بنصاب كامل وأعباء أكبر، ويعمل آخرون بنصاب أقل وأعباء محدودة (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، ٢٠١٧)، وبذلك من المرجح أن يكون لتلك الإشكاليات تأثير في القوة التطويرية للمعلمين، أو بعض منهم على أقل تقدير.

من جانب آخر، يواجه المعلمون في السلطنة بعض الإشكالية الفنية التي قد تحد من قوتهم التطويرية وفاعلية تعلمهم وتدريسهم وانخراطهم البنّاء منها أن المعلمين الجدد ينخرطون في التدريس وهم غير مستعدين بشكل كاف للتعامل مع المهارات التدريسية داخل الغرف الصفية كإدارة الصف، وتحفيز الطلبة، والتنوع في أساليب التقويم، واستيعاب الفروق الفردية بين الطلبة، وكذلك وجود حاجة في مدارس السلطنة بشكل عام إلى رفع مستوى قدرات المعلمين التدريسية (وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي، ٢٠١٢)، وشعور المعلمين بأنهم لا يمتلكون الوقت الكافي للتركيز على التعليم المتمركز حول الطالب، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وذلك في ظل مطالبتهم بتغطية المنهج الدراسي الذي يفتقد للمرونة المطلوبة (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، ٢٠١٧)، عليه فتلك الإشكاليات قد تقف عائقًا أمام القوة التطويرية للمعلمين وفاعليتهم سواء داخل الغرف الصفية أو خارجها.

وفي إطار ما تم مناقشته تحت هذا المحور (القوة التطويرية للمعلمين في مدارس سلطنة عُمان) يتبين أن النظام التعليمي يفترض وجود معلم ذا قوة تطويرية فاعلة، وهو ما أكدته العديد من المسؤوليات الوظيفية للمعلم، وأكده كذلك إشراك المعلم في اللجان والمجالس المدرسية، وطرح الجوائز والمكافآت التشجيعية للمعلمين المتميزين بالمبادرة والإبداع، غير أن المعلم ذاته (وهو مطالب بالمشاركة في التغيير) يُظهر عدم رضا عن حجم الأعمال المكلف بها، كما أن دافعيته للعمل تتأثر بقلة التحفيز والتقدير المنتظم لإنجازاته، علاوة على وجود حاجة إلى رفع مستوى القدرات التدريسية لدى المعلمين، وحاجة لإيجاد مرونة في المناهج الدراسية، الأمر

الذي يضع احتمالًا بتأثر مستوى القوة التطويرية للمعلمين بتلك العوامل في مدارس سلطنة عُمان.

رابعًا: التعلم المهني للمعلمين في مدارس سلطنة عُمان

يظهر التعلم المهني للمعلمين في سلطنة عُمان من خلال العديد من ممارسات التعلم الرسمية وغير الرسمية، والتي يصعب الفصل بينها في سياق عمل النظام التعليمي على التطوير المهني للمعلمين عبر البرامج الرسمية المتنوعة بداية من برامج الإعداد قبل الخدمة، وصولًا لبرامج التطوير أثناء الخدمة، أو حتى البرامج والمشاريع التربوية، أو البيئة المدرسية التي يمكن أن تؤثر في التعلم المهني للمعلمين.

وعلى اعتبار أن التعلم المهني يتم بإرادة المعلم كمتعلم كبير كما تنظر له الدراسة الحالية، فمن المنطقي أن يُمارس المعلم أبعاد التعلم المهني (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة) بصورة مستقلة أو متفاعلة مع البرامج/ الجهود الرسمية المنفذة من قبل النظام التعليمي، والتي تهدف بشكل عام إلى تحسين ممارسات التدريس لدى المعلمين، وفيما يلي استعراض لأبرز الجهود والفرص المتاحة لتعزيز التعلم المهني للمعلمين، وكذلك أبرز التحديات التي تواجه تعلم المعلمين في سلطنة عُمان.

أ. الفرص المتاحة لتعزيز التعلم المهني للمعلمين:

تتوفر للمعلم في سلطنة عُمان العديد من الفرص التي يمكن أن تسهم في تعزيز تعلمه المهني أثناء العمل (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة)، ومن تلك الفرص الآتي:

- **المدرسة كوحدة إنماء مهني ذاتي:**

يتعامل النظام التعليمي في السلطنة مع المدرسة كوحدة إنماء مهني ذاتي للمعلمين، وذلك في إطار تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي، الذي تعمل من خلاله المدارس على تلبية احتياجات معلميها المهنية (بالتكامل مع برامج التدريب المركزية التي تتم على مستوى وزارة التربية والتعليم، والبرامج اللامركزية في المديريات التعليمية بالمحافظات) بما يضمن تحقيق الشمولية في تلبية احتياجات جميع المعلمين في المدارس (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩أ).

وتعمل المدرسة كوحدة إنماء مهني ذاتي بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف منها جعل المدرسة بيئة تعلم للمعلم مثلما هي للطالب، وكذلك تحقيق أكبر عائد من التنمية المهنية بجعلها مرتبطة باحتياجات المعلمين الفعلية، علاوة على جعل خبرة معلمي المدرسة مصدرًا

أساسيًا للتدريب، بالإضافة إلى تشجيع المبادرات الشخصية للمعلمين في مجال التطوير الذاتي، وأيضًا إيجاد روابط مهنية بين المدارس تسهم في تبادل الخبرات المهنية بين المعلمين في المدارس المختلفة، ومن أهم أساليب التنمية المهنية التي تُفعلها المدارس كوحدة إنماء مهني ذاتي للمعلمين هي المشاغل التدريبية، والندوات والمحاضرات، وتبادل الزيارات بين معلمي المدرسة، وبينهم وبين معلمي المدارس الأخرى، وكذلك أسلوب التأمل الذاتي (الممارسات التأملية) أثناء العمل، والتعلم الذاتي، والقيام بالبحوث والدراسات العلمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩أ).

- **المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين:**

يُعد المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين الذي تم إنشاءه في عام ٢٠١٤م، نقلة نوعية في تأهيل وتدريب المعلمين في سلطنة عُمان، حيث يعمل المعهد على ضمان مساهمة المعلمين في إحداث التغيير والتطوير المنشود في العملية التعليمية التعلمية، وكذلك بناء مجتمعات تعلم نشطة تتصف بالمهنية داخل المدارس، وبشكل عام يعتمد المعهد في عملية تدريب المعلمين على ثلاثة أساليب رئيسة هي التدريب المباشر، والتعلم الإلكتروني، والتعلم في بيئة العمل، وذلك وفق رؤية قائمة على "تمكين المعلم العُماني باعتباره شريكًا فاعلًا في تطوير العملية التربوية؛ من خلال توظيف أفضل الوسائل والطرق التعليمية ذات المعايير العالمية لتحقيق جودة التعليم" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦، ص٦).

ويعمل المعهد على تعزيز مهنية المعلمين من خلال مجموعة من البرامج منها (١) البرامج التدريبية، كالبرامج التدريبية الإستراتيجية مثل برنامج خبراء اللغة العربية، وخبراء الرياضيات، وخبراء العلوم، وهي برامج مدتها عامان، وكذلك برنامج المعلمين العُمانيين الجدد، ومدته عام واحد، وهي جميعها برامج مهنية منفذة بالتعاون مع بيوت خبرة دولية، علاوة على البرامج التدريبية قصيرة المدي، كبرنامج المعلمين غير العُمانيين الجدد، وكذلك برامج تدريبية إستراتيجية مستقبلية، كبرنامج خبراء اللغة الإنجليزية، وخبراء الرياضيات والعلوم، (٢) تعزيز ممارسات البحث العلمي، وذلك من خلال إكساب المعلمين المتدربين في المعهد مهارات البحث العلمي، والتطوير المبني على الأدلة، (٣) بناء مجتمعات التعلم المهنية، ويعمل المعهد على ذلك من خلال تدريب المعلمين على مهارات إدارة الحوارات المهنية والمناظرات التربوية، وتبادل الأفكار والمصادر ذات الصلة بعملية التدريس، ومشاركة التحديات والحلول المقترحة المرتبطة بالعملية التعليمية التعلمية، وكذلك عبر تسهيل التعاون بين المعلمين المتدربين من

خلال الاجتماعات المباشرة، واللقاءات الافتراضية في منصة خاصة بالتعلم الإلكتروني (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦).

- الإصدارات التربوية:

تصدر وزارة التربية والتعليم مجموعة من الإصدارات التربوية المتنوعة، والتي تسعى إلى إتاحة الفرص للمعلمين، وغيرهم من التربويين للانفتاح على التجارب والأفكار التربوية والتدريسية الحديثة، وتقوم الوزارة بتوزيع تلك الإصدارات على المدارس ورقيًا، وكذلك يتم إدراجها إلكترونيًا في مكتبة الإصدارات في نظام البوابة التعليمية الإلكترونية. وتتمثل تلك الإصدارات في مجلات ودوريات وملاحق تربوية، تتضمن أوراق وأبحاث علمية تربوية محكمة، ومقالات وتقارير تربوية مرتبطة بقضايا التعليم في السياق العُماني مع طرح العديد من التجارب والنماذج العالمية والاتجاهات الحديثة في تطوير العملية التعليمية التعلمية، بهدف الارتقاء بالتجارب التربوية للعاملين في الحقل التربوي، ومن أمثلة تلك الإصدارات مجلة "رسالة التربية"، وهي مجلة فصلية، ودورية "التطوير التربوي"، وملحق "نافذة تربوية" الذي يصدر بشكل شهري مع جريدة عُمان (وزارة التربية والتعليم، د. ت-أ).

- المنتديات التربوية الإلكترونية:

توفر وزارة التربية والتعليم من خلال البوابة التعليمية الإلكترونية مجموعة من المنتديات التربوية التي تُتيح مساحة واسعة من التفاعل والحوار المهني للمعلمين في القضايا الخاصة بمادة تخصصهم، والقضايا التربوية بشكل عام، علاوة على أنها تسهل عليهم عملية تبادل الأفكار والخبرات التعليمية، متجاوزين بذلك حدود الزمان والمكان التي يمكن أن تحد من تواصلهم مع بعضهم البعض.

وقد تم إنشاء تلك المنتديات بتصنيفات تراعي احتياجات وقضايا الحوار وتبادل الأفكار في السياق التعليمي بسلطنة، فيوجد على سبيل المثال منتديات تربوية إلكترونية مصنفة وفق المحافظات التعليمية، وأخرى وفق تخصصات المعلمين ومواد تدريسيهم، ومنتديات إدارية، ومنتديات خاصة بالبرامج والأنشطة التعليمية، ومنتديات للتحاور مع المختصين في المديريات التعليمية بالوزارة كمديرية التقويم التربوي، وتنمية الموارد البشرية، والشؤون الإدارية، وقد تم تطوير تلك المنتديات مؤخرًا (عام ٢٠١٩م) عبر تحويلها إلى شبكة تربوية، تتميز بخصائص شبكات التواصل الاجتماعي التفاعلية (وزارة التربية والتعليم، د. ت-هـ).

- **بحوث المعلمين والملتقيات التربوية:**

إيمانًا من وزارة التربية والتعليم بدور البحوث العلمية في التعلم المهني وإنتاج المعرفة وتطوير الممارسات التدريسية فهي تسعى لتقديم برامج تدريبية نوعية لإكساب المعلمين مهارات إعداد البحوث الإجرائية، وتمكينهم من توظيف تلك المهارات في حل المشكلات، وتحسين عملية التعليم والتعلم، والتأمل في الممارسات المهنية، وبناء عليه اعتمدت الوزارة عام ٢٠١٥م بالتعاون مع جامعة السلطان قابوس برنامج البحوث الإجرائية في المجتمع المدرسي، والذي يركز على المعلمين كأحد الفئات الأساسية المستهدفة فيه، إذ يعمل هذا البرنامج على مساعدة المعلمين على التعامل مع التحديات والمشكلات التي يواجهونها في عملهم بأسلوب علمي (وزارة التربية والتعليم، د. ت-ب).

كما يتم تشجيع المعلمين على إجراء البحوث من خلال الملتقيات السنوية للمعلمين التي تنفذها المديريات التعليمية في المحافظات التعليمية، يعرض فيها المعلمون بحوثهم وتجاربهم المهنية بهدف تبادل الخبرات والأفكار، ومناقشة أهم المستجدات التربوية، وقد طورت بعض المحافظات التعليمية في السلطنة الملتقيات التربوية للمعلمين عبر تبني قضية أساسية وبمحاور محددة كل عام دراسي، بحيث يقدم المعلمون بحوثهم وتجاربهم في إطار تلك القضية، وفي نهاية الملتقيات يتم اختيار أفضل بحوث على مستوى المحافظات ليتم تكريم المعلمين القائمين عليها (وزارة التربية والتعليم، د. ت-ب)، وبذلك تعمل تلك البحوث والملتقيات كمدخل مهم لتعزيز التعلم المهني للمعلمين، من خلال الاستقصاء والبحث العلمي، ومن ثم إيجاد فرص حقيقية لتبادل الأفكار والحلول المهنية عبر الملتقيات التربوية.

- **مشروع تحليل الدرس:**

تم في عام ٢٠١٧م تطبيق مشروع تحليل الدرس في عدد من مدارس السلطنة، ويهدف المشروع إلى تمكين المدارس والمعلمين فيها من تكوين مجتمعات تعلم مهنية مستدامة تركز على التعاون والتفاعل بين المعلمين من أجل تطوير عمليات التدريس، وبناء المواد التعليمية، وتعزيز التطوير المهني داخل البيئة المدرسية بغرض تحسين قدرات المعلمين تجاه تحسين تعلم الطلبة، ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧هـ).

ويمثل برنامج تحليل الدرس المطبق في بعض المدارس نموذج ياباني يُستخدم لبناء مجتمعات التعلم المهني لمعلمي المادة بالتعاون مع خبراء من داخل المدرسة وخارجها، يمارس المعلمون من خلال هذا البرنامج ما يُعرف بدورة تحليل الدرس التي تبدأ بوضع الأهداف والتخطيط للتعلم، بناء على حاجات واقعية مرتبطة بكل من المحتوى العلمي للمادة،

وإستراتيجيات التدريس، ومشكلات بيئة التعلم، وتعلم الطلبة، وتجريب نماذج ناجحة للتدريس الفعال (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧هـ).

- الإطار الوطني لمهنة التعليم:

يعد الإطار الوطني العُماني لمهنة التعليم الذي تم إقراره من قبل مجلس التعليم عام ٢٠١٦م (مجلس التعليم، ٢٠١٨ب) توجه رائد في سلطنة عُمان نحو تعزيز مهنية المعلم، وعلى الرغم من أن الوثائق التفصيلية لهذا الإطار في مراحلها النهائية من الإعداد، ولم تصدر رسميًا بعد، إلا أن الدراسة الحالية تجد من الأهمية استعراض أبرز مضامين مسودة الإطار المرتبطة بالتعلم المهني للمعلمين، على اعتبار أنها توجهات نوعية مهمة في النظام التعليمي إذا ما تم تنفيذها بالشكل المرسومة له، ومن ثم من المهم مراعاة تلك التوجهات في إطار مناقشة مشكلة الدراسة الحالية التي تُعنى بالتعلم المهني للمعلمين في السياق التعليمي بسلطنة عُمان.

يُقدم الإطار الوطني العُماني لمهنة التعليم العديد من العناصر التي تسعى لتكوين معلم عُماني كفء منها - في إطار تعزيز التعلم المهني للمعلمين - وضع معايير مهنية محددة لممارسة مهنة التعليم كمعيار الوعي بأهمية المعرفة والبحوث في تطوير العملية التعليمية، ومعيار التأمل في الممارسات المهنية لدعم الإنماء المهني الذاتي المستمر، كما يُقر الإطار أن التركيز على التفكير الناقد والابتكاري والممارسات التأملية ينبغي أن يكون جزءًا أساسيًا في برامج إعداد المعلمين، علاوة على تأكيده على إلزامية وجود فريق في كل مدرسة لقيادة مجتمعات التعلم المهني فيها، ومن جهة أخرى يُحدد الإطار ساعات معتمدة للمعلمين للإنماء المهني الذاتي كمتطلب للمسارات والرخص المهنية التي سيتم العمل عليها ضمن توجهات النظام التعليمي للمرحلة القادمة، كما يربط الإطار عملية تقويم أداء المعلم بوجود ملف مهني يتضمن الدورات التدريبية الذاتية التي يشارك فيها المعلم، وتقاريره التأملية المدعمة بالأدلة لتحسين ممارساته، وتحديد نوعية مشاركته في مجتمعات التعلم المهني، وإسهاماته العلمية في إعداد البحوث الإجرائية، وإعداد الحقائب التدريبية (وزارة التربية والتعليم، د. ت-و)، وجميعها عناصر تتكامل مع بعضها لتعزز التعلم المهني للمعلمين في السياق العُماني إذا ما تم ممارستها بصورة فاعلة.

ب. التحديات التي تواجه التعلم المهني للمعلمين:

مع عديد الفرص المتاحة للمعلمين في سلطنة عُمان لممارسة التعلم المهني، غير أنه بالمقابل توجد العديد من التحديات التي يمكن أن تحد من فاعلية تلك الممارسة، ومن أشكال تلك التحديات التي كشفت عنها الدراسات التربوية في السياق العُماني هي قلة تركيز برامج الإنماء

المهني الرسمية التي تستهدف المعلمين على تعزيز الممارسات التأملية، وعلى تعزيز العمل التعاوني بين المعلمين (المسكري، ٢٠١٧)، بالإضافة إلى ندرة المصادر والمراجع المهنية الفاعلة للمعلمين داخل المدارس (الحراصي، ٢٠١٧)، وجود حاجة لدعم مجتمعات التعلم المهني في المدارس، وإحداث تحول نوعي فيها (الحجرية وأمبوسعيدي، ٢٠١٩)، ومن جهة أخرى إن الإشراف التربوي الذي يعول عليه تعزيز مجتمعات التعلم المهني داخل المدارس يركز على التنمية المهنية الفردية للمعلمين أكثر من تركيزه على المجموعات (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، ٢٠١٧).

من جانب آخر، توجد عدة إشكاليات مرتبطة بواقع ممارسات المعلمين لأبعاد التعلم المهني (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة) كما كشفت الدراسات التربوية، ومن تلك الإشكاليات قصور في استخدام المعلمين لأساليب التفكير التأملي في حل المشكلات التدريسية (السيابية وأمبوسعيدي، ٢٠١٨)، ووجود ضعف في مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين كمهارات التحليل، والاستقراء، والاستنتاج، والاستدلال، والتقييم (النبهاني، ٢٠١٦)، وانخفاض مستوى توظيف المعلمين للبحوث العلمية؛ لتحسين الخبرات والممارسات التدريسية، وتحسين تعلم الطلبة (إبراهيم والشهومي، ٢٠١٨أ)، والحاجة لتعزيز دور المعلمين بوصفهم منتجين للمعرفة (الحجرية وأمبوسعيدي، ٢٠١٩)، وصعوبة تقبل المعلمين لآراء وأفكار طلبتهم (العياصرة، ٢٠١٣) باعتبارهم مصدرًا مهمًا للتغذية الراجعة للمعلم، وضعف استفادة المعلمين المهنية من المنتديات والمواقع التعليمية، ومواقع الدردشة مع الزملاء (الربعاني، ٢٠١٢؛ العبدلي، ٢٠١٢).

ومع تلك التحديات والإشكاليات التي كشفت عنها الدراسات السابقة، غير أنه لا يمكن للباحثة إصدار أحكام محددة حول فاعلية ممارسة المعلمين في سلطنة عُمان للتعلم المهني بصورته المتكاملة، فالقصور في ممارسة بعض الجوانب قد يقابله فاعلية في جوانب أخرى، والعكس وارد، وبالمقابل من الصعب تجاهل تلك التحديات والإشكاليات؛ لأن لها أدوارًا أساسية في تشكيل تعلم المعلمين، ومن المهم للدراسة الحالية أن تضعها في الاعتبار وهي تناقش ممارسة المعلمين للتعلم المهني في سلطنة عُمان في إطار مشكلة الدراسة الحالية.

خلاصة المبحث

ناقش المبحث الحالي متغيرات الدراسة الثلاثة (القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين) في السياق التعليمي بسلطنة عُمان، وذلك من خلال أربعة محاور رئيسة، اختص المحور الأول بتقديم لمحة عامة عن التعليم المدرسي في سلطنة عُمان

من حيث الجهة المسؤولة عنه، وتطوره، وفلسفة التعليم المدرسي وتوجهاته الإستراتيجية، ومراحله، والفرق بين الذكور والإناث في نتائج التعلم، ومن ثم ناقش وحلل المحور الثاني موضوع مديري المدارس كقيادات تعليمية في السياق العُماني، وذلك عبر استعراض ومناقشة مسؤوليات مديري المدارس كقيادات تعليمية كما وردت في بطاقة الوصف الوظيفي، وكذلك جهود وزارة التربية والتعليم في تعزيز القيادة التعليمية، وصولًا لتحليل تفصيلي لأبعاد القيادة التعليمية والتحديات التي تواجه ممارسات مديري المدارس لها.

بعدها ناقش المحور الثالث القوة التطويرية للمعلمين في سلطنة عُمان كما ظهرت في مسؤولياتهم الوظيفية، وكذلك الفرص المتاحة لهم من قبل وزارة التربية والتعليم لتعزيز قوتهم التطويرية، والتحديات التي تواجه تلك القوة كما كشفت الدراسات التي قيمت النظام التعليمي في السلطنة، وأخيرًا ناقش المبحث محور التعلم المهني للمعلمين من حيث الفرص العديدة المتاحة لهم لتعزيز ذلك التعلم، علاوة على التحديات والإشكاليات التي تواجه التعلم المهني للمعلمين.

ويمكن للباحثة من خلال المناقشة التي تمت في المبحث الحالي، وفي إطار المناقشات المفاهيمية والنظرية التي تمت في المباحث السابقة، أن تصف الممارسات والجهود المعمول بها في السلطنة في إطار كل من (القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين) بأنها كبيرة، وتتوافق مع ما أكده الأدب النظري، بحيث إن تلك الجهود شملت المتغيرات الثلاثة، وكذلك شملت أبعاد كل متغير من تلك المتغيرات كما جاء بها الأدب النظري المستعرض في الدراسة الحالية، غير أن تركيزها على تلك الأبعاد كان متفاوتًا من حيث العمق، والأساليب المستخدمة، ويعود ذلك إلى أن هذا التركيز لم يأت ليتناول كل متغير كنموذج أو برنامج متكامل بحد ذاته، بل جاء الاهتمام بتلك الأبعاد في إطار سياقات وبرامج ومبادرات تربوية متنوعة كما تم استعراضه في محاور المبحث الحالي، وبذلك فتأثير تلك البرامج قد يكون تارة موجهًا بشكل مناسب لتحسين الممارسات في بُعد أو أكثر من أبعاد متغيرات الدراسة، بينما قد تطغى على تلك البرامج تارة أخرى ممارسات لا علاقة لها بمتغيرات الدراسة، وهو ما يقلل من فرص التعمق في تلك الأبعاد، وإن تم تناولها في هذه البرامج.

وقد تكون القضية الأبرز التي تود الباحثة تسليط الضوء عليها، هو أنه رغم اعتراف النظام التعليمي في سلطنة عُمان بممارسات مديري المدارس كقيادات تعليمية، وممارسات المعلمين للقوة التطويرية، وللتعلم المهني، ومع وجود الجهود والبرامج العديدة التي ركزت على تعزيز تلك الممارسات لدى مديري المدارس والمعلمين، غير أن عدم وجود تبني واضح

وموجه إجرائيًا تجاه تلك الممارسات كمنظومة متكاملة في إطار كل متغير، قد يُفقدها العمق المطلوب، وكذلك البُعد المستقبلي، ووجود نظرة طويلة المدى لما ينبغي أن تكون عليه تلك الممارسات، الأمر الذي من شأنه التقليل من فرص تطوير الممارسات بالفاعلية المطلوبة في ظل التغيرات التربوية المتسارعة، وحاجة السياق العُماني للارتقاء بمخرجات التعليم التي تعاني من تدن واضح في نتائج التعلم كما كشفت الدراسات الوطنية والدولية.

ومن جانب آخر، إن تحقيق الفاعلية لمتغيرات الدراسة (القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين) في السياق التعليمي بسلطنة عُمان يتطلب ـ إلى جانب الجهود المبذولة ـ وجود فهم واضح للعلاقة بين تلك المتغيرات، وطبيعة التأثير التي تتم بينها، إذ أن ذلك الفهم من شأنه تنظيم الجهود، وتوجيهها بشكل فاعل من خلال ممارسات مديري المدارس؛ فهم وفق نظرية مسار الهدف التي تتبناها الدراسة الحالية، مطالبين كقيادات تعليمية بمشاركة المعلمين وتوجيه ودعم قوتهم التطويرية وتعلمهم المهني، وبذلك فتركيز النظام التعليمي على مديري المدارس كقيادات تعليمية تهتم بتعلم المعلمين كما تهتم بتعلم الطلبة، يُسهم في التأثير في تعلم المعلمين بجهود أكثر فاعلية، وذلك بحكم قرب مديري المدارس من المعلمين، ومن الممارسات التي تتم داخل الغرف الصفية.

الفصل الثالث
منهجية وإجراءات الدراسة

يختص هذا الفصل بوصف منهجية الدراسة الحالية، والإجراءات المعتمدة فيها، وذلك من خلال التعريف بمنهج الدراسة، وتحديد مجتمعها، وعينتها، وعرض مصدر المقاييس المستخدمة، ومحتواها، وكيفية التحقق من صدقها، وثباتها، بالإضافة إلى بيان طريقة جمع البيانات، وأساليب معالجتها إحصائيًا، وفيما يأتي وصف لذلك.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي السببي المقارن، وذلك باستخدام أسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية (Structural Equation Modeling (SEM؛ لتحديد مدى مطابقة النموذج النظري المفترض في الدراسة، مع البيانات الميدانية التي تصف تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، بوجود القوة التطويرية للمعلم كمتغير وسيط في مدارس سلطنة عُمان، حيث يعمل أسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية كأسلوب توكيدي (بلنتش، ٢٠١٧؛ تيغزة، ٢٠١٢)؛ للتحقق من شبكة العلاقات التي يفترضها الباحث من خلال نموذج نظري مقترح، يتم اختباره بواسطة جملة من الإجراءات الإحصائية، وعبر بيانات ميدانية (أري وآخرون، ٢٠١٣؛ بلنتش، ٢٠١٧؛ السلخي، ٢٠١٣)، فإذا دعمت البيانات الميدانية النموذج النظري، فمن الممكن بعد ذلك افتراض نماذج نظرية أكثر تعقيدًا، أما إذا لم تدعمه، فإما أن يتم تعديل النموذج الأصلي واختباره مجددًا، أو تطوير نماذج نظرية أخرى واختبارها (المهدي، ٢٠٠٧)، وصولًا لنماذج تعكس الواقع الفعلي.

وبصورة عامة، تعتمد عملية اختبار مطابقة النموذج النظري المفترض مع البيانات الميدانية على إجراءين أساسيين: أولهما اختبار "صدق نماذج القياس"؛ للتأكد من العلاقة بين كل متغير كامن "Latent Variable" ومؤشراته المشاهدة "Observed Variable"؛ بهدف وصف كيف تعمل المؤشرات المشاهدة كأداة لقياس المتغيرات الكامنة، أما الإجراء الثاني فهو اختبار "نموذج البناء"؛ لوصف العلاقات السببية بين المتغيرات الكامنة؛ لتحديد أي المتغيرات الكامنة يؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على التغيرات في قيم بقية المتغيرات في النموذج (تيغزة، ٢٠١٢؛ المهدي، ٢٠٠٧)، ويتم الحكم على مدى مطابقة النموذج من خلال عدة مؤشرات لحسن المطابقة (كما سيتم وصفه في معالجة البيانات في الفصل الحالي من الدراسة).

ويتميز أسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية؛ بقدرته على بيان العلاقات السببية بين المتغيرات، والعلاقات الخطية المباشرة وغير المباشرة، بين مجموعة المتغيرات الكامنة والمشاهدة (صحراوي وبوصلب، ٢٠١٦؛ عثماني وقماري، ٢٠١٧؛ المهدي، ٢٠٠٧)، كما يتميز بقدرته على اختبار العلاقات بين المتغيرات في النموذج بصورة شاملة، بدلًا من التعامل معها بشكل مجزّأ أو منفصل، ومن جانب آخر، يتفرد بمرونته في اختبار العديد من المتغيرات المستقلة، والتابعة، والوسيطة في نموذج واحد، وأيضًا يتيح تصفية المؤشرات في المتغيرات الكامنة من أخطاء القياس أو البواقي، وبذلك فإن قدرة هذا الأسلوب على اختبار شبكة العلاقات بين المتغيرات وفق المزايا السابقة يسهم في إمداد الباحثين بصورة أكثر دقة حول الواقع الحقيقي، مقارنة بمحاولة فهم طبيعة العلاقات فيه بصورة مجزّأة (تيغزة، ٢٠١٢)، وعليه فهو يساعد الباحثين على فهم وتفسير الظاهرة موضوع الدراسة، بأسلوب شامل وموضوعي (السلخي، ٢٠١٣؛ المهدي، ٢٠٠٧).

خطوات الدراسة

اتبعت الدراسة لتحقيق أهدافها الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: الاطلاع على الأدب التربوي، والنظريات العلمية، والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة؛ بغرض الاستفادة منها في تصميم الدراسة الحالية.

الخطوة الثانية: وضع الإطار العام للدراسة، ويشمل: المقدمة، ومشكلة الدراسة، وأسئلتها، وأهدافها، وأهميتها، وحدودها، وتعريف مصطلحات الدراسة.

الخطوة الثالثة: وضع الإطار النظري للدراسة، وصولًا لتحديد فروض الدراسة، وبناء نموذج نظري مفترض، يصف العلاقات السببية بين القيادة التعليمية، والتعلم المهني للمعلمين، والقوة التطويرية للمعلم.

الخطوة الرابعة: إنهاء الإجراءات اللازمة للحصول على إذن استخدام المقاييس من الباحثين مُطوريها، والعمل على ترجمتها إلى اللغة العربية، وتكييفها مع السياق التعليمي العُماني.

الخطوة الخامسة: أخذ تصريح التطبيق الميداني من الجهة المختصة بوزارة التربية والتعليم.

الخطوة السادسة: التأكد من صدق محتوى المقاييس، ومن ثم تطبيق المقاييس على عينة استطلاعية أولية من المعلمين؛ للتأكد من ثبات المقاييس.

الخطوة السابعة: تطبيق المقاييس على المعلمين عينة الدراسة.

الخطوة الثامنة: إدخال البيانات في برنامج (SPSS)، والتحقق من اعتداليتها، وخلوها من القيم المتطرفة (الشاذة).

الخطوة التاسعة: اختبار صدق نماذج القياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA) في برنامج أموس (Amos)، وإجراء التحسينات عليها بالاستعانة بمؤشرات التعديل التي يقترحها البرنامج، بما يتوافق مع منطقية التعديل، والمنطلقات النظرية للدراسة.

الخطوة العاشرة: الإجابة عن أسئلة الدراسة، وعرض النتائج، وتفسيرها ومناقشتها في ضوء النظريات والأدبيات والدراسات ذات العلاقة.

الخطوة الحادية عشر: الخروج بنموذج مقترح لتعزيز تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين وقوتهم التطويرية في ضوء نتائج الدراسة والميدانية، والدراسات السابقة، والتحليل النظري للواقع في السياق العُماني.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العاملين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان، والبالغ عددهم (٥٦٥٨٩) معلمًا ومعلمة، موزعين على (١١٤٩) مدرسة، وذلك وفق إحصائيات وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩أ).

ومن أجل تحديد حجم العينة الملائم لاستخدام أسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية، قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات ذات العلاقة، حيث تشير بعض المراجع إلى أن عدد أفراد العينة يجب ألا يقل عن (١٠٠) فرد، وأنه كلما كبر حجم العينة قلت الأخطاء العشوائية (Harrington, 2009)، وترى مراجع أخرى أن العينة يفضل أن تكون أكبر من (٢٠٠) فردًا (تيغزة، ٢٠١٢)، غير أن كلاين (Kline, 2011) يشير إلى أن العينات الصغيرة تمثل مشكلة تؤثر في قوة التحليل الإحصائي بأسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية؛ لذا يوصي مجموعة من الباحثين كتيغزة (٢٠١٢)، وكلاين (Kline, 2005) بأن يتم تحديد عدد أفراد العينة بناءً على عدد فقرات المقاييس، وذلك بما لا يقل عن (٥) أفراد لكل فقرة، أو (١٠) أفراد، أو (١٥) فردًا لكل فقرة. بناء عليه فإن الحد الأدنى المقبول لحجم عينة الدراسة الحالية هو (٣٧٠) معلمًا ومعلمة، أي بمعدل (٥) معلمين لكل فقرة من فقرات مقاييس الدراسة، وهي إجمالًا (٧٤) فقرة.

وقد صممت الباحثة مقاييس الدراسة الثلاثة (القيادة التعليمية، والتعلم المهني للمعلمين، والقوة التطويرية للمعلم) إلكترونيًا عبر موقع (https://www.QuestionPro.com)، وتم تطبيقها على المعلمين بطريقة العينة المتاحة (Convenience Sample)، حيث تم تعميمها عبر البريد الإلكتروني للمعلمين بوزارة

التربية والتعليم، وشبكة التواصل الاجتماعي الواتس أب (WhatsApp)، وذلك لمن لديه استعداد فعلي للاستجابة لمقاييس الدراسة، في ظل عزوف الكثير من المعلمين عن الاستجابة للاستبانات والمقاييس التي تستهدفهم، وقد كانت الاستجابة متاحة لجميع المعلمين في السلطنة بغض النظر عن محافظاتهم، فنظام التعليم في السلطنة مركزي، يتصف بوجود سياسات، وبرامج، وتوصيف وظيفي، ومناهج، وقرارات إدارية موحدة للمعلمين في جميع المحافظات، وكذلك لمديري المدارس.

وبشكل عام توقفت الباحثة عن استقبال استجابات المعلمين الإلكترونية على مقاييس الدراسة عندما بلغت (٦٠٠) استجابة مكتملة، وبعد اخضاع بيانات عينة المستجيبين لمعالجة اعتدالية البيانات، والقيم المتطرفة كما سيُوصف ضمن صدق مقاييس الدراسة، استقرت العينة النهائية للدراسة على (٥٧٤) معلمًا ومعلمة، وعلميًا هو حجم مناسب للعينة (حوالي ٨ أفراد لكل فقرة)، وقد بلغ عدد المعلمين الذكور عينة الدراسة (١٩٢) معلمًا، بينما بلغ عدد المعلمات الإناث (٣٨٢) معلمة، وجدول ١٢ يبين توزيع مجتمع، وعينة الدراسة، وفقًا للجنس.

جدول ١٢

توزيع مجتمع وعينة الدراسة وفقًا لجنس المعلمين

الجنس	المجتمع* (عدد المعلمين)	العينة*		
		عدد المعلمين	النسبة من المجتمع	النسبة من إجمالي العينة
ذكور	١٨٤٢٠	١٩٢	١,٠٤٪	٣٣,٥٪
إناث	٣٨١٦٩	٣٨٢	١,٠١٪	٦٦,٥٪
المجموع	٥٦٥٨٩	٥٧٤	١,٠٢٪	١٠٠٪

* تم تحصيل الأعداد في مجتمع الدراسة من الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩أ)، توزيع العينة وفقًا للمحافظة تم تفصيله في ملحق ١.

تضمنت عينة الدراسة تنوعًا ديموغرافيًا للمعلمين، شمل سنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية، والمادة التدريسية، حيث غطت عينة الدراسة وفق هذه المتغيرات الآتي:

- سنوات الخبرة: بشكل عام تراوحت سنوات خبرة المعلمين عينة الدراسة بين (١ - ٣٥) سنة، حيث بلغ عدد المعلمين الذين خبرتهم أقل من (٨) سنوات (٨٦) معلمًا، بينما كانت خبرة (٢٢١) منهم تقع بين (٨ - ١٣) سنة، في حين أن (٢٦٧) معلمًا من عينة الدراسة جاوزت خبرتهم في التدريس (١٣) سنة.

- **المرحلة الدراسية: غطت عينة الدراسة مرحلتي التعليم الأساسي (الحلقة الأولى والثانية)، ومرحلة التعليم ما بعد الأساسي، حيث بلغ عدد العينة من مدارس الحلقة الأولى (١١٠) معلمة، ومن مدارس الحلقة الثانية (٢٦٣) معلمًا ومعلمة، ومن مدارس ما بعد الأساسي (١٢٧) معلمًا ومعلمة، ومن المدارس المستمرة التي تتضمن صفوف من مرحلتين أو ثلاث (٧٤) معلمًا ومعلمة.**
- **المادة التدريسية: يُدرس (٢٩٩) من المعلمين عينة الدراسة مواد العلوم الإنسانية (المجال الأول، والتربية الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، واللغة الإنجليزية)، في حين يدرس (٢٠٠) منهم مواد العلوم التطبيقية (المجال الثاني، والرياضيات، والعلوم العامة، والفيزياء، والكيمياء، والأحياء)، بينما (٧٥) يدرسون مواد المهارات الفردية (الفنون التشكيلية، والمهارات الحياتية، والرياضة المدرسية، والمهارات الموسيقية، وتقنية المعلومات).**

مقاييس الدراسة

اعتمدت الدراسة على المقاييس، كأدوات لجمع البيانات الميدانية من المعلمين في مدارس سلطنة عُمان، حول درجة موافقتهم على مدى توفر الممارسات الخاصة بمتغيرات الدراسة الثلاثة (القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين)، وذلك وفق تدرج ليكرت الخماسي لدرجة الموافقة (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا).

وقد تم تحديدًا الاستعانة بالمقاييس المطورة من قبل ليو وآخرين (Liu et al., 2016a, 2016b)، وذلك بعد أخذ إذن الاستخدام من الباحث الثاني مطور تلك المقاييس هالينجر (Hallinger) بتاريخ ١٢ مايو ٢٠١٨م، وأيضًا بعد ترجمتها من اللغة الإنجليزية إلى العربية، وتكييفها مع السياق التعليمي العُماني، وأخذ إذن تطبيقها من وزارة التربية والتعليم بتاريخ ١ أبريل ٢٠١٩م.

لقد طور ليو وآخرون (Liu et al., 2016a) في دراستهم التي تمت على عينة من المعلمين في مدارس الصين مقاييس خاصة بـ (القيادة التعليمية، والتعلم المهني للمعلمين)، ثم قاموا بدراسة أخرى (Liu et al., 2016b) ضمنوا فيها - بالإضافة إلى المقياسين السابقين- مقياسًا خاصًا بالقوة التطويرية للمعلم (Teacher Agency)، وتتضمن المقاييس الثلاثة مجتمعة (٧٤) فقرة، وذلك وفق تدرج ليكرت الخماسي (أوافق بشدة إلى لا أوافق بشدة).

وقد تم تكرار استخدام المقاييس ذاتها في دراسات أخرى، مثل: دراسة هالينجر وليو، وهالينجر وليو وبيامان، وهالينجر وبيامان وفيسشسيري، ولي وآخرين، وبيامان وآخرين (Hallinger & Liu, 2016; Hallinger, Liu & Piyaman, 2017; Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017; Li et al.,2016; Piyaman et al., 2017**)، وهي جميعها دراسات طُبقت في مدارس دول شرق أسيا.**

وفيما يلي وصف تفصيلي لكل مقياس، والمصادر المعتمدة في تطويره، وفقًا لليو وآخرين (Liu et al., 2016b, p.667**)، مع جدول تجميعي يلخص مكونات المقاييس الثلاثة:**

- **مقياس القيادة التعليمية: تم تطويره من مجموعة من مقاييس القيادة، وهي مقياس القيادة التعليمية لـهالينجر ومورفي (**Hallinger & Murphy, 1985**)، والقيادة التحويلية ليو وليثوود وجانتزي (**Yu et al., 2002**)، وكذلك مقياس ليثوود وآخرين (** Leithwood et al., 2010**)، بالإضافة إلى مقياس القيادة الموزعة لجولدرينج وآخرين (** Goldring et al., 2009**)، ويتكون المقياس المطور من (٢٥) فقرة مقسمة في أربعة أبعاد، هي: بناء رؤية التعلم، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم، والنمذجة.**
- **مقياس القوة التطويرية للمعلم: ويتكون من (٢٤) فقرة مطورة من مقياس بينج وآخرين (**Peng et al., 2006**)، ومقياس شين (**Shen, 2015**)، ويتكون من أربعة أبعاد، هي: فاعلية التعلم، وفاعلية التدريس، والتفاؤل، والانخراط البنّاء.**
- **مقياس التعلم المهني للمعلمين: ويتضمن (٢٥) 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**)، ويتكون من أربعة أبعاد، هي: التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة.**

جدول ١٣
مكونات المقاييس المعتمدة في الدراسة

المقياس/ المتغيرات	الأبعـــــــاد		أرقام الفقرات	عدد الفقرات	إجمالي الفقرات
القيادة التعليمية	بناء رؤية التعلم	Builds a Learning Vision	١ ـ ٦	٦	٢٥
	دعم التعلم	Provides Learning Support	٧ ـ ١٤	٨	
	إدارة برنامج التعلم	Manages the Learning Program	١٥ ـ ٢٠	٦	
	النمذجة	Modeling	٢١ ـ ٢٥	٥	

المقياس/ المتغيرات	الأبعـــــــــاد		أرقام الفقرات	عدد الفقرات	إجمالي الفقرات
القوة التطويرية للمعلم	فاعلية التعلم	Learning Effectiveness	١ - ٦	٦	٢٤
	فاعلية التدريس	Teaching Effectiveness	٧ - ١٣	٧	
	التفاؤل	Optimism	١٤ - ١٨	٥	
	الانخراط البنّاء	Constructive Engagement	١٩ - ٢٤	٦	
التعلم المهني للمعلمين	التأمل	Reflection	١ - ٩	٩	٢٥
	التجريب	Experimentation	١٠ - ١٤	٥	
	التعاون	Collaboration	١٥ - ١٩	٥	
	استقصاء المعرفة	Reach Out to the Knowledge Base	٢٠ - ٢٥	٦	

وبعد إخضاع المقاييس الثلاثة لاختبار الصدق العاملي التوكيدي استقرت الدراسة الحالية على (٦٥) فقرة، وذلك بحذف ثلاث فقرات من كل مقياس، كما سيتم عرضه في محور صدق وثبات مقاييس الدراسة.

ترجمة وتكييف مقاييس الدراسة

تطلب تطبيق المقاييس الثلاثة المعتمدة في الدراسة الحالية على البيئة العُمانية ترجمتها من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية؛ ليتمكن المعلمون في السلطنة من الاستجابة لها، وقد اعتمدت عملية الترجمة على أسلوب الترجمة الراجعة (الترجمة وإعادة الترجمة) "Translation and Back Translation"، الذي يُعتبر من أكثر الأساليب شيوعًا لدى الباحثين؛ لقدرته على تزويد الباحثين - كما أشار هامبلتون (٢٠٠٥)- بفرصة الحكم على النسختين الأصلية والمترجمة للمقياس، وفرصة تكوين رأيهم الشخصي عن عملية التكييف، خاصة إن لم تكن لهم مهارة مناسبة في اللغة الأصلية للمقياس.

وقد تم خلال عملية الترجمة اتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان تكييف وملاءمة المقاييس مع السياق التعليمي في سلطنة عُمان، وتقصد الباحثة بتكييف المقاييس اتخاذ الإجراءات اللازمة التي تجعل تلك المقاييس - المصممة لثقافات بعض دول شرق أسيا (الصين، وتايلند، وهونج كونج) - قادرة على تقديم معاني ومفاهيم موضوعية، تعكس مضامين وخصائص الثقافة التعليمية في مدارس سلطنة عُمان، وفق متغيرات الدراسة، ويرى عبدالعزيز (٢٠١٥) أن هذا التكييف يأخذ أبعادًا أكثر عمقًا من مجرد ترجمة محتوى المقياس من لغة إلى أخرى، ليشمل

جملة من التعديلات المنطقية، والمدروسة، والمدعمة بالأدلة العلمية؛ ليصبح المقياس صالحًا للتطبيق على العينة الجديدة، وفق خصائصها الثقافية.

وبناء عليه، عملت الدراسة الحالية في عملية تكييفها للمقاييس على التعامل السليم مع ما أطلق عليه فيجفر وبورتينج (Vijver & Poorting, 2005)، وعبدالعزيز (٢٠١٥) بالتحيز الثقافي "Cultural bias" بصوره الثلاث "تحيز البنية"، و"تحيز المنهج"، و"تحيز الفقرة"، حيث يُقصد بتحيز البنية "Construct bias" التباين والاختلاف في البنيات الثقافية بين مختلف المجموعات التي يطبق فيها المقياس، ويتحدد تحيز البنية في عدة عوامل، أهمها: عدم التماثل في تعريف السمة المراد قياسها عبر الثقافات، وتفاوت المؤشرات الدالة على السمات بين الثقافات، حيث توجد مهارات وأنماط سلوكية تكون بارزة في ثقافة معينة، وضامرة في أخرى، بينما يتعلق تحيز المنهج "Method bias" بشكل الأداة (المقياس)، ومستوى تآلف الأفراد مع استجاباتها (شكل الإجابة) وإجراءاتها، وطرق الاستجابة، كما يتعلق بإدارة المقياس، كطبيعة التعليمات، وتفاوت الظروف المحيطة بتطبيق الأداة، ومشكلات التواصل التي تتم بين الباحث والمبحوثين؛ بسبب اختلاف اللغة أو الثقافة، في حين أن تحيز الفقرة "Item bias" يرتبط بصحة بنود الأداة، ومن أهم أسبابه الترجمة السيئة، واختلاف المعاني الضمنية للكلمات.

وبشكل عام، تمت ترجمة مقاييس الدراسة الحالية، وتكييفها مع السياق التعليمي في سلطنة عُمان، خلال شهر يناير وفبراير ومارس من عام ٢٠١٩م، وذلك وفق مجموعة من الإجراءات كما يلي:

١. **ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، بواسطة اثنين من الأكاديميين التربويين المتخصصين في اللغة الإنجليزية (كل على حدة).**
٢. **الخروج بترجمة مقترحة بالاستفادة من الترجمتين المطروحتين، وبما يتوافق مع السياق التعليمي بناء على خبرة الباحثة كمعلمة وإدارية في مدارس سلطنة عُمان.**
٣. **مقارنة الترجمات الثلاث (ترجمة الأكاديمي الأول، والأكاديمي الثاني، وترجمة الباحثة بالاستفادة من مقترحات الترجمة المقدمة من الأكاديمي الأول والثاني) مع الفقرات الأصلية للمقاييس (باللغة الإنجليزية)، وذلك في جلسة تدارس جماعية ضمت الباحثة، وثلاثة من الأساتذة الأكاديميين المتخصصين في التربية والتعليم (أعضاء لجنة الإشراف) بتاريخ ١٢ مارس ٢٠١٩م، وقد تم الخروج بالاتفاق بترجمة نهائية (واحدة) لكل فقرة من فقرات المقاييس.**

٤. إعادة مراجعة مدى مطابقة الترجمة النهائية لفقرات المقاييس باللغة العربية مع الفقرات الأصلية باللغة الإنجليزية، من قبل أحد الأكاديميين التربويين، من ذوي الخبرة في عملية تكييف المقاييس.

٥. إعادة ترجمة الفقرات النهائية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية (الترجمة الراجعة) من قبل أحد المترجمين المتخصصين في الترجمة (ليس أكاديميًا، وغير متخصص في مجال التربية والتعليم).

٦. مطابقة الباحثة بين الفقرات في الترجمة الراجعة، والفقرات الأصلية للمقاييس قبل الترجمة؛ للتأكد من صدق المضمون، مع عرضها في الوقت ذاته على أحد المتخصصين في الترجمة؛ للتحقق من سلامة المطابقة.

٧. عرض المقاييس بصورتها الأولية (بعد الترجمة) على (١٢) معلمًا، للكشف عن المشكلات ذات العلاقة بتكييف المقاييس، والتي لم تكتشفها الباحثة أو الأعضاء المشاركون في إجراءات الترجمة، وأيضًا للتأكد من وضوح فقرات المقاييس للمعلمين، وقدرتهم على الإجابة عنها.

٨. تحسين المقاييس بناء على ملاحظات المعلمين، وبما لا يخل بمضامين الفقرات الأصلية.

٩. إخراج المقاييس بصورتها النهائية.

١٠. تطبيق المقاييس على عينة استطلاعية من المعلمين، وعددهم (٥٥) معلمًا من مجتمع الدراسة، وذلك بهدف التأكد من ثبات المقاييس.

وقد تم عبر الخطوات السابقة إجراء بعض التعديلات البسيطة على الفقرات الأصلية للمقاييس، بما يحقق التعامل السليم مع التحيز الثقافي، وبما لا يخل بمعنى فقرات مقاييس الدراسة الأصلية (التعديلات مضمنة بالتفصيل في صدق وثبات مقاييس الدراسة).

صدق وثبات مقاييس الدراسة

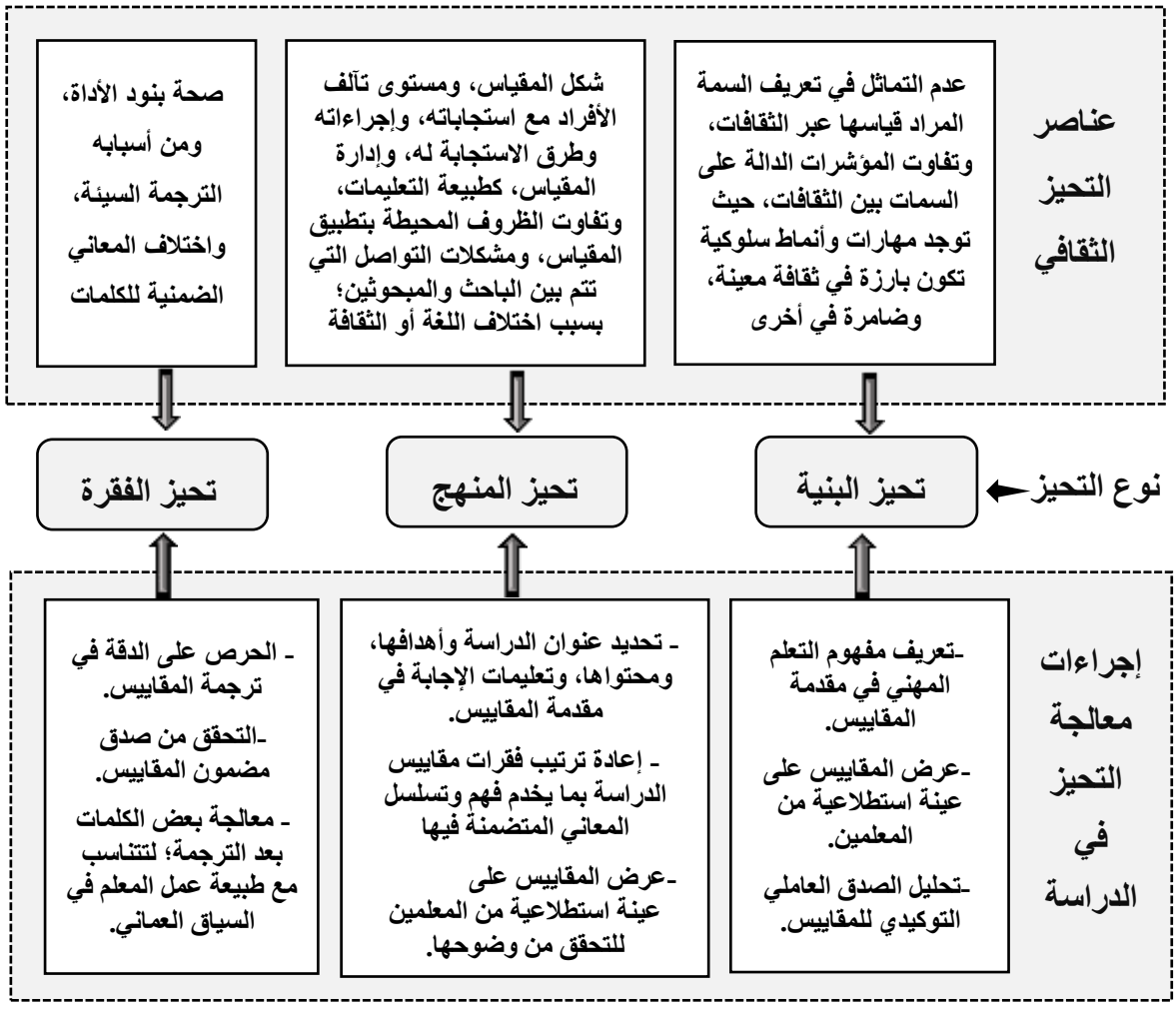
تم التحقق من صدق مقاييس الدراسة الثلاثة (القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين) عبر عدة إجراءات شملت نوعين أساسيين من الصدق هما صدق المحتوى، والصدق العاملي التوكيدي لنماذج القياس لكل متغير من متغيرات الدراسة، بينما تم حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات مقاييس الدراسة، وفيما يلي وصف تفصيلي لذلك وفق تسلسل إجراءات التنفيذ.

أولًا: صدق المحتوى:

نظرًا لأن الدراسة اعتمدت على مقاييس مُعدة للسياق التعليمي في دول شرق أسيا، فقد تم مراعاة تحقق صدق المحتوى في المقاييس من خلال العديد من الإجراءات التي تخدم التعامل السليم مع التحيز الثقافي"Cultural bias" بأنواعه الثلاثة: تحيز البنية Construct، والمنهج Method، والفقرة Item، وشكل ١٠ يوضح الصورة العامة للإجراءات المتخذة لجعل المقاييس قادرة على تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها في السياق التعليمي في سلطنة عُمان، وذلك بالرجوع إلى الوصف النظري الذي أورده فيجفر وبورتينج (Vijver & Poorting, 2005) لعناصر تلك التحيزات، والذي تم وصفه سابقًا في محور "ترجمة وتكييف مقاييس الدراسة".

شكل ١٠

عناصر التحيز الثقافي في المقاييس والإجراءات المتخذة للتعامل معه



وللتفصيل فيما ورد في شكل ١٠، تتمثل الإجراءات المتخذة لمعالجة التحيز الثقافي (تحيز: البنية، والمنهج، والفقرة) لمقاييس الدراسة في الآتي:

(أ) معالجة تحيز البنية في مقاييس الدراسة:

- **تزويد المقاييس بمقدمة، تضمنت تعريفًا لمفهوم "التعلم المهني للمعلمين"؛ وذلك لإزالة اللبس عن هذا المفهوم، إذ يرتبط مفهوم "التعلم" بصورته العامة لدى المعلمين في السياق العُماني تحديدًا بتعلم الطلبة.**
- **عرض المقاييس قبل إخراجها بصورتها الأخيرة على (١٢) معلمًا؛ للكشف عن المشكلات التي لم تكتشفها الباحثة أو المترجمون، وأيضًا للتأكد من وضوح الفقرات للمعلمين في السياق العُماني، وقدرتهم على الإجابة عنها.**
- **تحسين نماذج القياس لمتغيرات الدراسة الثلاثة بناء على نتائج التحليل العاملي التوكيدي، وفق بيانات ميدانية واقعية من المعلمين في السلطنة، كما سيتم وصفه في "الصدق العاملي التوكيدي".**

(ب) معالجة تحيز المنهج في مقاييس الدراسة:

- **توفير مقدمة للمقاييس، تم فيها بوضوح تحديد عنوان الدراسة وأهدافها، ومحتواها، وتعليمات الإجابة عن المقاييس.**
- **التأكد من وضوح تعليمات الاستجابة للمقاييس عبر عرضها على (١٢) معلمًا قبل إخراجها بصورتها النهائية.**
- **إعادة ترتيب فقرات أبعاد كل مقياس من مقاييس الدراسة بما يخدم فهم وتسلسل المعاني المتضمنة فيها، بما ينسجم وطبيعة عمل المعلم في السياق التعليمي العُماني، مثال: في بُعد "الانخراط البنّاء" في مقياس القوة التطويرية للمعلم، تم إعادة ترتيب موقع فقرة "أضع خطة تفصيلية لتحقيق أهداف تعلمي المهني" لتأتي قبل فقرة "أُواجه التحديات برضا في سبيل تحقيق هدفي من التعلم" بخلاف ما ورد في ترتيب المقياس الأصلي، وذلك لمراعاة سياق عمل المعلمين في السلطنة.**
- **تم إعداد وتوزيع مقاييس الدراسة إلكترونيًا، وذلك لمحاولة التقليل من إشكالية تكليف المعلمين لغيرهم بالاستجابة عنهم، أو نقل الاستجابات من بعضهم البعض.**

(ج) معالجة تحيز الفقرة في مقاييس الدراسة:

- **الحرص على الدقة والموضوعية في ترجمة المقاييس، من خلال تكرار عرضها على مجموعة من الأكاديميين والمتخصصين في الترجمة (للتفاصيل الرجوع لترجمة وتكييف مقاييس الدراسة).**

- **المطابقة بين إعادة الترجمة والعبارات الأصلية للتأكد من صدق المقاييس (صدق المضمون).**
- **معالجة بعض الكلمات في فقرات المقاييس (بعد الترجمة)؛ لتتناسب مع طبيعة عمل المعلم في السياق التعليمي في سلطنة عُمان، وهي تحديدًا كالآتي:**

١. مقياس القيادة التعليمية: تم معالجة الفقرة السادسة في بُعد "دعم التعلم"، عبر استخدام مفردة "تدريب الأقران" بدلًا من "training project"؛ وذلك لأن مشروع التدريب المتبادل بين المعلمين داخل المدارس يُعرف بشكل أوضح لدى المعلمين في سلطنة عُمان بمصطلح "تدريب الأقران"، وفي الفقرة السابعة من البعد ذاته، تم استخدام مصطلح "تقدير" بدلًا من "احترام" كترجمة لـ "respect"؛ وذلك لأن الاحترام صفة ظاهرة في الشعب العُماني بشكل عام، وإبداء الاحترام سيكون أمرًا طبيعيًا غالبًا، كما تم في بُعد "إدارة برنامج التعلم" في الفقرة الخامسة استخدام مصطلح "محدد" بدلًا من "ممنهج" كترجمة لـ"systematic"؛ وذلك لإزالة اللبس حول فهم مصطلح ممنهج، الذي قد يرتبط لدى المعلمين بالمناهج الدراسية، علاوة على تعديل مفردة في الفقرة الرابعة في بُعد "النمذجة"، عبر استخدام مصطلح "متميزة" بدل "متفردة"، كترجمة لـ"unique"؛ لوجود ملاحظة من قبل المعلمين ـ الذين تم استطلاع رأيهم حول وضوح الفقرات ـ بعدم وضوح كلمة "متفردة".

٢. مقياس القوة التطويرية للمعلم: استخدام مفردة "منهج" كترجمة لكلمة "course"، في الفقرة الخامسة في بُعد "فاعلية التدريس"؛ وذلك لأن المعلمين في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ومدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان، يدرسون مادة دراسية واحدة لصفوف متعددة، ولا يوجد تعدد في المواد الدراسية للمعلم الواحد.

٣. مقياس التعلم المهني للمعلمين: تم إضافة تعديلات في ثلاث فقرات ضمن بُعد "التأمل"، وهي الفقرة الثالثة من خلال حذف فعل "analyze " من العبارة؛ لشمولية الفعل الذي يليه "verify" للمعنى، ووجود الفعلين معًا (لِتحليل، والتحقق) يقلل من جودة الصياغة في اللغة العربية، وكذلك في الفقرة السابعة استخدام مفردات "التقارير السابقة الخاصة بالتعلم المهني" بدلًا من " professional learning projects"؛ وذلك لعدم تركيز النظام التعليمي في سلطنة عُمان على تبني المعلمين لمشاريع تعلم مهني موثقة، وأيضًا في الفقرة الثامنة عبر استخدام عبارة "سجلاتي المرتبطة بالتدريس" كترجمة لـ"instructional files"، لعدم وجود ملفات تعليمية لدى المعلمين في سلطنة عُمان بصورة رسمية/ منظمة باستثناء سجل التحضير.

ثانيًا: ثبات مقاييس الدراسة:

بعد اتخاذ الإجراءات والتعديلات اللازمة لتحقيق صدق محتوى مقاييس الدراسة، تم تطبيق المقاييس الثلاثة (القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين) على (٥٥) معلمًا من مجتمع الدراسة؛ بهدف حساب معامل الثبات لها، عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha)، لكل بُعد من أبعاد المقاييس، وجدول ١٤ يوضح ذلك، كما يبين الجدول مقدار الثبات الذي حصلت عليه أبعاد المقاييس في دراسة ليو وآخرين (Liu et al., 2016b).

جدول ١٤
الاتساق الداخلي لأبعاد مقاييس الدراسة

المتغير/ المقياس	البُعد	عدد الفقرات	معامل ألفا لكرونباخ	الثبات في دراسة (Liu et al., 2016b)
القيادة التعليمية	بناء رؤية التعلم	٦	٠,٩٦	٠,٩٠
	دعم التعلم	٨	٠,٩٦	٠,٩٠
	إدارة برنامج التعلم	٦	٠,٩٦	٠,٨٩
	النمذجة	٥	٠,٩٧	٠,٨٩
القوة التطويرية للمعلم	فاعلية التعلم	٦	٠,٨٠	٠,٨٧
	فاعلية التدريس	٧	٠,٩٠	٠,٨٩
	التفاؤل	٥	٠,٨٧	٠,٨١
	الانخراط البنّاء	٦	٠,٨٥	٠,٩٠
التعلم المهني للمعلمين	التأمل	٩	٠,٨٤	٠,٨٩
	التجريب	٥	٠,٩١	٠,٩٦
	التعاون	٥	٠,٨٩	٠,٨٧
	استقصاء المعرفة	٦	٠,٧٩	٠,٨٤

يتضح من جدول ١٤ أن معاملات الثبات لأبعاد متغير القيادة التعليمية، تراوحت بين (٠,٩٦ ـ ٠,٩٧)، وأن معاملات الثبات لأبعاد متغير القوة التطويرية للمعلم تراوحت بين (٠,٨٠ ـ ٠,٩٠)، بينما بلغت معاملات الثبات لأبعاد متغير التعلم المهني للمعلمين بين (٠,٧٩ ـ ٠,٩١)، وهذه القيم تعكس درجة ثبات عالية، تدل على صلاحية المقاييس للتطبيق، كما عكسته سابقًا الدراسة التي تم أخذ المقاييس منها، وهي دراسة ليو وآخرين (Liu et al., 2016b)،

التي أظهرت أيضًا ثباتًا مرتفعًا، حيث تجاوزت معدلات الثبات المعيار الموصى به، وهو (٠,٧٠) للبحوث الوصفية (Nunnally & Bernstein, 1994)، بما يسمح بتطبيق المقاييس على عموم المعلمين عينة الدراسة.

ثالثًا: الصدق العاملي التوكيدي:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis (CFA)؛ **لاختبار صدق كل نموذج من نماذج القياس المفترضة في الدراسة الحالية للقيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين، وذلك بناء على البيانات الميدانية التي جُمعت من المعلمين عينة الدراسة، بعد التأكد من تلبية تلك البيانات لبعض الشروط الواجب تحققها للقيام بالتحليل، مثل خلوها من القيم المتطرفة (الشاذة)، حيث تم استبعاد (٢٦) استجابة من أصل (٦٠٠) لتصبح العينة النهائية (ن=٥٧٤)، وكذلك تم التحقق من اعتدالية البيانات عبر حساب الالتواء والتفلطح لفقرات كل متغير من متغيرات الدراسة، وملحق ٢ يُظهر نتائج هذا الإجراء.**

لقد تم الحكم على صدق/ جودة نماذج القياس في ضوء محكين أساسيين، أولهما مؤشرات جودة المطابقة التي أظهرتها المعالجات الإحصائية في برنامج AMOS**، وتحديدًا المؤشرات المبينة في جدول ١٥، أما المحك الثاني فهو درجة التشبعات المعيارية العاملية للفقرات على الأبعاد، حيث إن التشبعات العاملية الموصى بها تفوق (٠,٥٠) حسب بيرن (Byrne, 2010)، وهي المعتمدة في الدراسة الحالية، وفي هذا المحك تم مراعاة عدم تداخل تشبع الفقرات على الأبعاد.**

جدول ١٥
مؤشرات جودة المطابقة المعتمدة في الدراسة ومستويات قبولها

مؤشرات حسن المطابقة	التسمية المختصرة	مستويات قبول المطابقة*
مربع كاي النسبي	χ^2/df	أقل من ٣
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	أكبر من أو يساوي ٠,٩٠
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	أكبر من أو يساوي ٠,٩٠
مؤشر توكر-لويس	TLI	أكبر من أو يساوي ٠,٩٠
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	RMSEA	أقل من ٠,٠٨

* المصدر (Hair et al., 2010)

وفيما يلي نتائج التحليل العاملي التوكيدي لنماذج القياس لكل متغير من متغيرات الدراسة (القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين):

١) التحليل العاملي التوكيدي لنموذج قياس القيادة التعليمية:

تُقاس القيادة التعليمية في الدراسة الحالية وفق نموذج قياس قائم على أربعة أبعاد/ عوامل أساسية، متضمنة في (٢٥) فقرة، يوضحها ملحق ٣، وذلك على النحو الآتي:

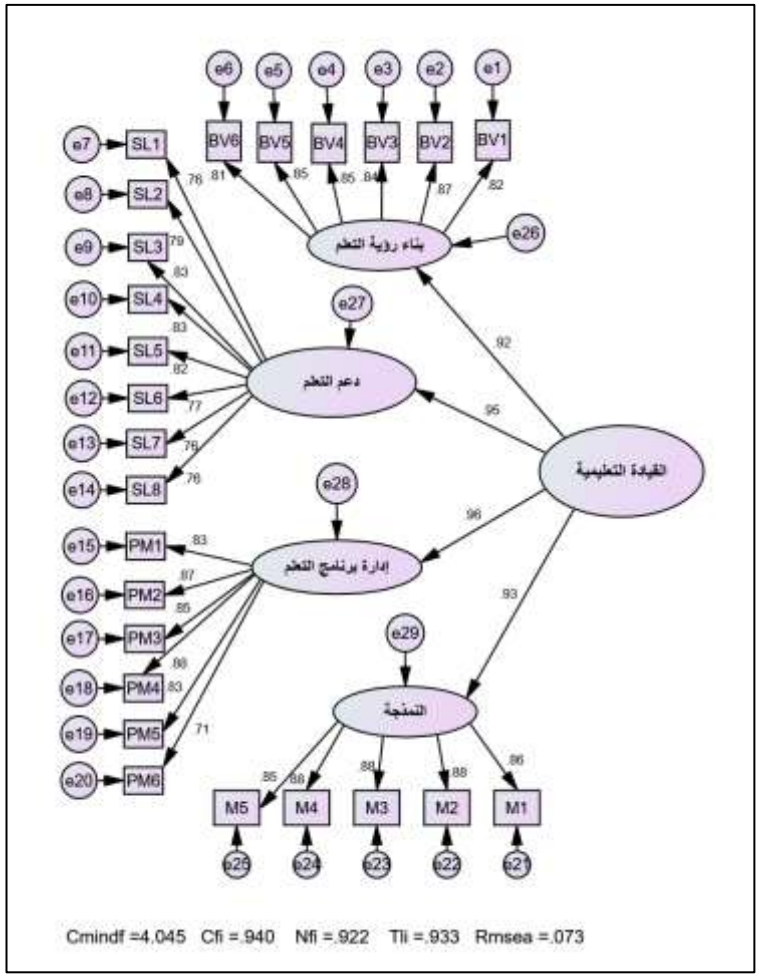
- **بُعد بناء رؤية التعلم "Builds a Learning Vision"، ويتكون من (٦) فقرات، تم ترميزها في برنامج أموس من BV1 إلى BV6.**
- **بُعد دعم التعلم "Provides Learning Support"، ويتكون من (٨) فقرات، تم ترميزها من SL1 إلى SL8.**
- **بُعد إدارة برنامج التعلم "Manages the Learning Program"، ويتكون من (٦) فقرات، تم ترميزها من PM1 إلى PM6.**
- **بُعد النمذجة "Modeling"، ويتكون من (٥) فقرات تم ترميزها من M1 إلى M5.**

وبناء على تأييد الدراسات السابقة للتعامل مع أبعاد القيادة التعليمية كمتغيرات/ عوامل تنضوي تحت بعد عام، فقد تم إدخال نموذج قياس القيادة التعليمية في تحليل عاملي توكيدي من الدرجة الثانية بالأبعاد الأربعة للمقياس؛ لاختبار جودة مطابقته للبيانات التي تم جمعها من المعلمين عينة الدراسة.

وبشكل عام، كشفت النتائج كما يظهر في شكل ١١، أن مؤشرات جودة المطابقة جاءت بمستوى غير جيد في قيمة مربع كاي النسبي χ^2/df (٤,٠٤٥)، مع وجود مطابقة جيدة في باقي المؤشرات: مؤشر المطابقة المقارن CFI (٠,٩٤٠)، ومؤشر المطابقة المعياريNFI (٠,٩٢٢)، ومؤشر توكر-لويس TLI (٠,٩٣٣)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA (٠,٠٧٣). ومن جانب آخر، أظهر التحليل التوكيدي تشبع جميع فقرات المقياس في الأبعاد التابعة لها بمستوى مناسب، وكذلك تشبع الأبعاد في المتغير العام، حيث إن أقل تلك التشبعات هو (٠,٧١) أي يفوق الحد الأدنى للتشبع المقبول (٠,٥٠)، إلا أن بعض الفقرات ظهرت بتشبع مزدوج، الأمر الذي استدعى تحسين نموذج القياس ليتلاءم مع السياق التعليمي في سلطنة عُمان.

شكل ١١

التحليل العاملي التوكيدي لنموذج قياس القيادة التعليمية قبل التحسين



بالاستعانة بمؤشرات التعديل التي يتيحها برنامج AMOS، وبما يتفق مع المنطق النظري، تم تحسين نموذج قياس القيادة التعليمية، كما يبين شكل ١٢، وذلك من خلال استبعاد الفقرة (BV2) "يُوصل رؤية التعلم للمعلمين" من بُعد بناء رؤية التعلم، والفقرتين (SL2 وSL7) "يُخصص الموارد بما يُلائم أولويات التعلم المهني للمعلمين"، و"يُظهر التقدير للمعلمين الذين يهتمون بتعلمهم المهني" من بُعد دعم التعلم، وذلك بسبب تداخل تشبع تلك الفقرات على أكثر من عامل، حيث إن استبعادها لا يخل بالمقياس في ضوء وجود عبارات أخرى (كالفقرة BV1 وSL1 وSL8) شملت المعنى المتضمن في تلك الفقرات، مقابل ظهور تحسن في مؤشرات جودة المطابقة.

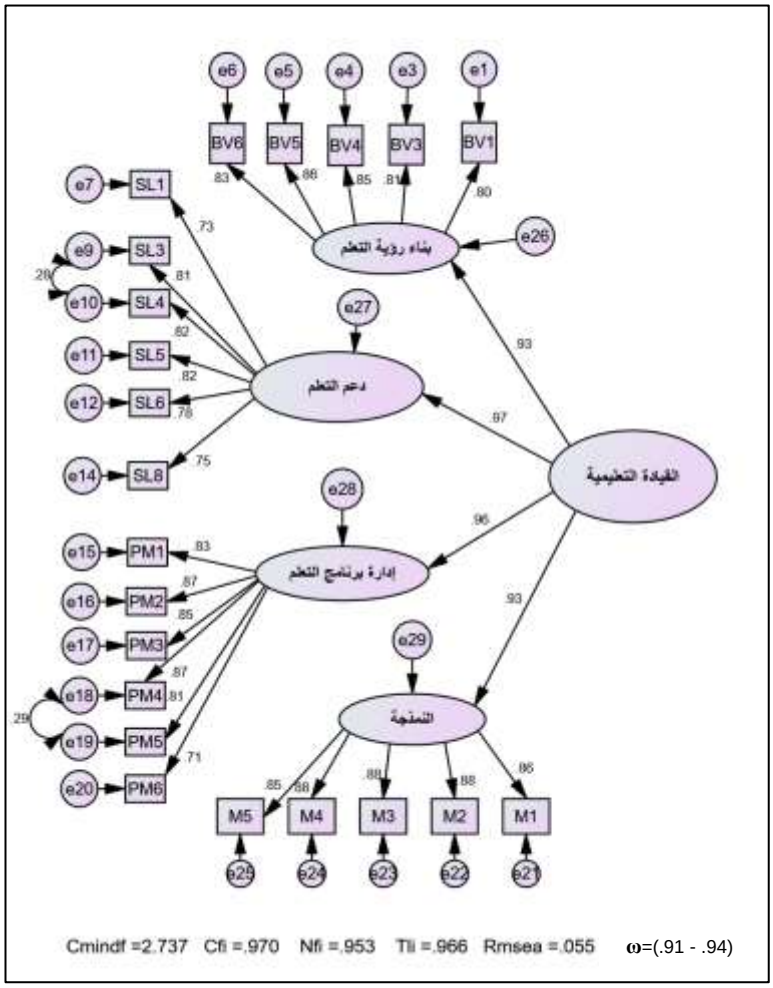
كما تم تحسين مؤشرات جودة المطابقة من خلال إضافة تغاير مشترك بين أخطاء قياس الفقرتين (SL3 وSL4) في بُعد دعم التعلم، وكذلك أخطاء قياس الفقرتين (PM4 وPM5) في بُعد إدارة برنامج التعلم، وذلك في إطار تمحور الفقرات التي تم إضافة التغاير المشترك بين

أخطاء قياسها على أفكار مترابطة، وتدعم بعضها البعض، حيث إن إشعار المدير للمعلمين بقيمة مساهمات تعلمهم المهني في تطوير المدرسة (كما جاء في الفقرة SL4) من شأنه تشجيعهم على تطبيق أفكار جديدة في ذلك التعلم (الفقرة SL3)، كما أن اهتمام المدير بالملائمة بين محتوى التعلم المهني واحتياجات المعلمين (كما جاء في الفقرة PM4) لا ينفصل عن تقييم تأثير التعلم المهني للمعلمين (الفقرة PM5)، وبالتالي فهناك ارتباط منطقي يفضي إلى تلازم الارتفاع أو الانخفاض في مستوى الممارسات المتضمنة في كل فقرتين من تلك الفقرات.

وبذلك يكون النموذج قد حقق جودة مطابقة جيدة، كما أظهرت مؤشرات حسن المطابقة، حيث بلغت قيمة مربع كاي النسبي χ^2/df (٢,٧٣٧)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (٠,٩٧٠)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (٠,٩٥٣)، ومؤشر توكر-لويس TLI (٠,٩٦٦)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA (٠,٠٥٥)، وذلك بمعامل ثبات أوميجا (ω) تراوح بين (٠,٩١-٠,٩٤) لأبعاد المقياس المُحسن.

شكل ١٢

التحليل العاملي التوكيدي لنموذج قياس القيادة التعليمية المُحَسن



وبناء على نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس القيادة التعليمية، تم اعتماد نموذج القياس المبين في شكل ١٢، والذي يتعامل مع القيادة التعليمية كمتغير عام، تنطوي تحته الأبعاد الأربعة المفترضة في الدراسة (بناء رؤية التعلم، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم، والنمذجة)، وذلك بـ(٢٢) فقرة من أصل (٢٥) فقرة جاءت في المقياس الأصلي المعتمد في الدراسة، حيث تم 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.

٢) التحليل العاملي التوكيدي لنموذج قياس القوة التطويرية للمعلم:

تُقاس القوة التطويرية للمعلم في الدراسة الحالية وفق نموذج قياس قائم على أربعة أبعاد/ عوامل أساسية، متضمنة في (٢٤) فقرة، يوضحها ملحق ٣، وذلك على النحو الآتي:

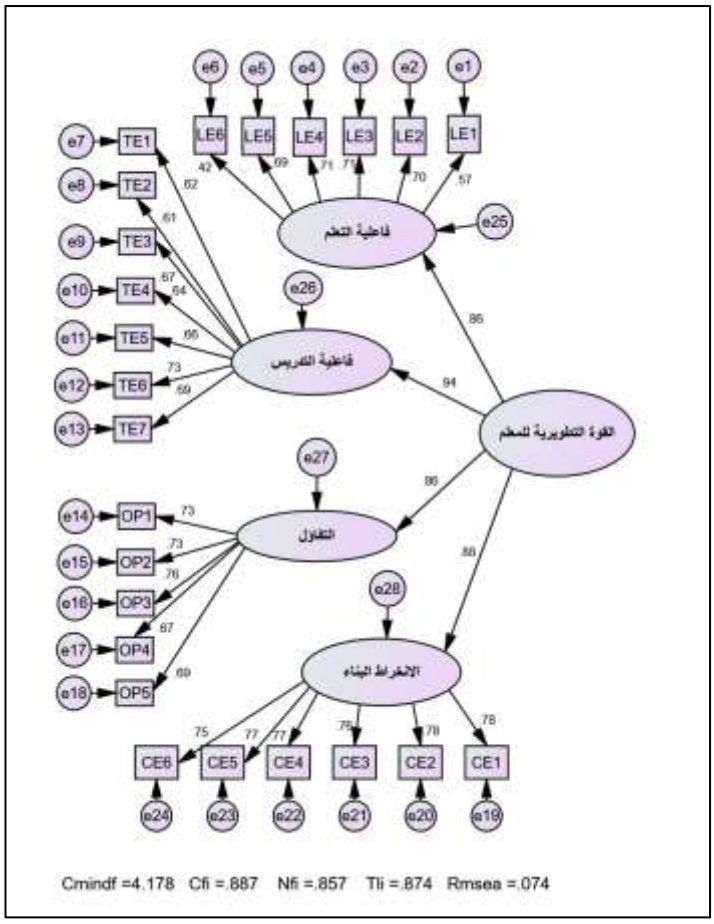
- **بُعد فاعلية التعلم "Learning Effectiveness"، ويتكون من (٦) فقرات، تم ترميزها في برنامج أموس من LE1 إلى LE6.**
- **بُعد فاعلية التدريس "Teaching Effectiveness"، ويتكون من (٧) فقرات، تم ترميزها من TE1 إلى TE7.**
- **بُعد التفاؤل "Optimism"، ويتكون من (٥) فقرات، تم ترميزها من OP1 إلى OP5.**
- **بُعد الانخراط البنّاء "Constructive Engagement"، ويتكون من (٦) فقرات، تم ترميزها من CE1 إلى CE6.**

بغرض التحقق من الصدق العاملي لنموذج قياس القوة التطويرية للمعلم، تم إدخال الأبعاد الأربعة المفترضة في النموذج في تحليل عاملي توكيدي من الدرجة الثانية، وفق تأييد الدراسات السابقة للتعامل مع الأبعاد تحت بعد عام واحد، وقد كشفت نتائج التحليل كما يُظهر شكل ١٣ عن مطابقة غير مقبولة لنموذج القياس مع البيانات الميدانية، حيث بلغت قيمة مؤشر مربع كاي النسبي χ^2/df (٤,١٧٨)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (٠,٨٨٧)، ومؤشر المطابقة المعياريNFI (٠,٨٥٧)، ومؤشر توكر-لويس TLI (٠,٨٧٤)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA (٠,٠٧٤)، الأمر الذي يكشف عن حاجة نموذج القياس للتحسين؛ ليتلاءم مع السياق التعليمي في سلطنة عُمان.

من جانب آخر، يتضح من شكل ١٣ تشبع جميع فقرات المقياس في الأبعاد التابعة لها بمستوى مناسب، باستثناء الفقرة (LE6) "لدي قناعة أن التعلم بمساعدة الزملاء أكثر فاعلية من التعلم الفردي" الذي كان تشبعها في البُعد (بُعد فاعلية التعلم) تحت الحد الأدنى للتشبع المقبول (٠,٥٠)، إذ بلغ تشبعها (٠,٤٢)، الأمر الذي استدعى استبعاد الفقرة من المقياس، حيث إن استبعاد الفقرة كان مقبولًا من حيث المنطق، فهناك نسبية في المفاضلة بين التعلم بمساعدة الزملاء والتعلم الفردي، تختلف باختلاف السياقات التعليمية، والمواقف المهنية التي يتعامل معها المعلم.

شكل ١٣

التحليل العاملي التوكيدي لنموذج قياس القوة التطويرية للمعلم قبل التحسين



بالاستعانة بمؤشرات التعديل التي يتيحها برنامج AMOS، وبما يتفق مع المنطق النظري، تم تحسين النموذج كما يُبين شكل ١٤، وذلك من خلال استبعاد الفقرة (LE6) من بُعد فاعلية التعلم؛ بسبب تشبعها المنخفض، علاوة على استبعاد الفقرتين (OP2 وOP5) "عندما يكون الوضع غامضًا، عادة أتوقع حدوث الأفضل" و"بشكل عام أحافظ على علاقة إيجابية مع زملائي" من بُعد التفاؤل؛ وذلك بسبب تداخل تشبع تلك الفقرات على أكثر من عامل، حيث إن

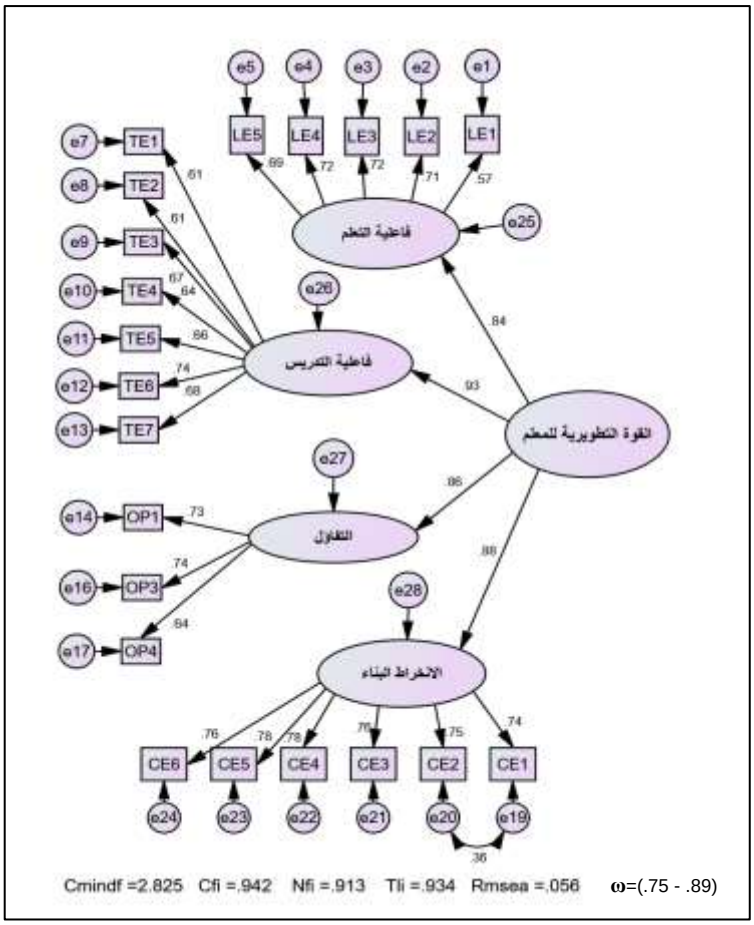
استبعادها لا يخل بالمقياس في ضوء وجود عبارات أخرى (كالفقرة OP3 وOP4)، شملت المعنى المتضمن في تلك الفقرات، مقابل ظهور تحسن في مؤشرات جودة المطابقة.

كما تم إضافة تغاير مشترك بين أخطاء قياس الفقرتين (CE1 وCE2) في بُعد الانخراط البنّاء، وذلك في ظل تمحور الفقرتين على أفكار مرتبطة ببعضها، فوجود خطط تفصيلية لتحقيق أهداف التعلم المهني (كما جاء في الفقرة CE2) يمثل ترجمة عملية لوضع أهداف واضحة للتعلم المهني (الفقرة CE1)، وبالتالي فهناك ارتباط منطقي بتلازم الارتفاع أو الانخفاض في مستوى الممارسات المتضمنة في الفقرتين.

بذلك حقق النموذج جودة مطابقة مقبولة، كما أظهرت قيم مؤشرات حسن المطابقة، حيث بلغت قيمة مربع كاي النسبي χ^2/df (٢,٨٢٥)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (٠,٩٤٢)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (٠,٩١٣)، ومؤشر توكر-لويس TLI (٠,٩٣٤)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA (٠,٠٥٦)، وذلك بمعامل ثبات أوميجا (ω) تراوح بين (٠,٧٥-٠,٨٩) لأبعاد المقياس المُحسن.

شكل ١٤

التحليل العاملي التوكيدي لنموذج قياس القوة التطويرية للمعلم المُحَسن



وبناء على نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس القوة التطويرية للمعلم، تم اعتماد نموذج القياس المبين في شكل ١٤، والذي يتعامل مع القوة التطويرية للمعلم كمتغير عام، تنطوي تحته الأبعاد الأربعة المفترضة في الدراسة (فاعلية التعلم، وفاعلية التدريس، والتفاؤل، والانخراط البنّاء)، وذلك بـ(٢١) فقرة من أصل (٢٤) فقرة جاءت في المقياس الأصلي المعتمد في الدراسة، حيث تم حذف الفقرة السادسة من بُعد فاعلية التعلم، والفقرتين الثانية والخامسة من بُعد التفاؤل، وإضافة تغاير مشترك بين أخطاء قياس الفقرتين الأولى والثانية في بُعد الانخراط البنّاء.

٣) التحليل العاملي التوكيدي لنموذج قياس التعلم المهني للمعلمين:

يُقاس التعلم المهني للمعلمين في الدراسة الحالية، وفق نموذج قياس قائم على أربعة أبعاد/ عوامل أساسية، متضمنة في (٢٥) فقرة، يوضحها ملحق ٣، وذلك على النحو الآتي:

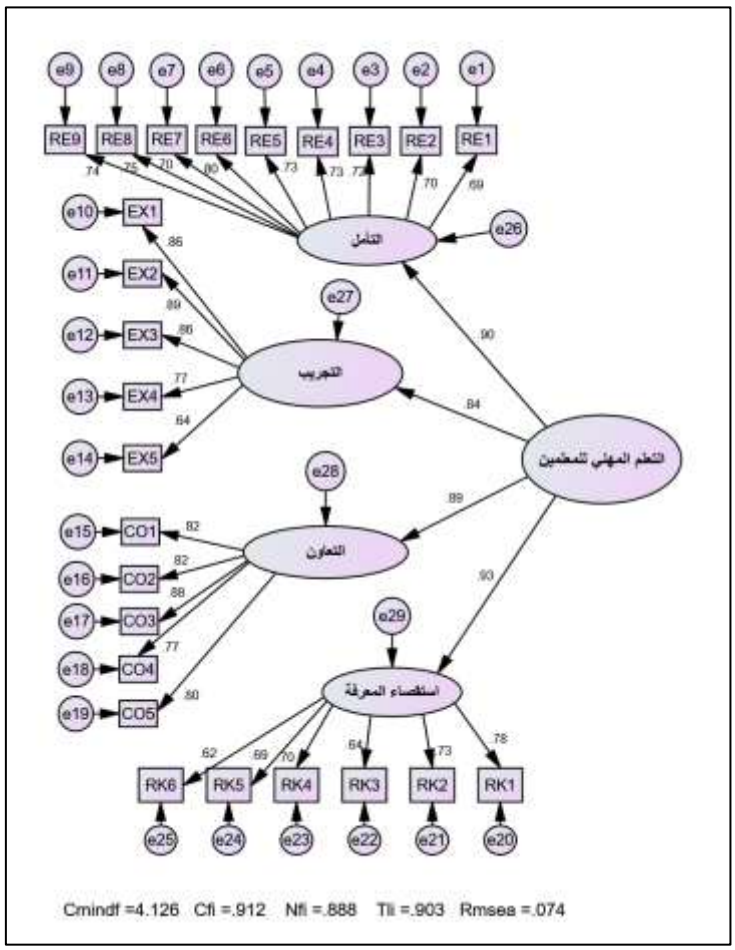
- **بُعد التأمل "Reflection"، ويتكون من (٩) فقرات، تم ترميزها في برنامج أموس من RE1 إلى RE9.**
- **بُعد التجريب "Experimentation"، ويتكون من (٥) فقرات، تم ترميزها من EX1 إلى EX5.**
- **بُعد التعاون "Collaboration"، ويتكون من (٥) فقرات، تم ترميزها من CO1 إلى CO5.**
- **بُعد استقصاء المعرفة Reach Out to the Knowledge Base"، ويتكون من (٦) فقرات، تم ترميزها من RK1 إلى RK6.**

بناء على تأييد الدراسات السابقة للتعامل مع أبعاد التعلم المهني للمعلمين كمتغيرات/ عوامل، يُرجح انضواؤها تحت بعد واحد عام، فقد تم إدخال نموذج قياس التعلم المهني للمعلمين في تحليل عاملي توكيدي من الدرجة الثانية بالأبعاد الأربعة للمقياس؛ لاختبار جودة مطابقته للبيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة، وقد كشفت نتائج التحليل كما يُظهر شكل ١٥ تشبع جميع فقرات المقياس في الأبعاد التابعة لها بمستوى مناسب، حيث إن أقل تلك التشبعات هو (٠,٦٢)، أي يفوق الحد الأدنى للتشبع المقبول (٠,٥٠)، غير أن التحليل التوكيدي أظهر في الوقت ذاته بعض مؤشرات جودة المطابقة بمستويات غير جيدة، حيث بلغت قيمة مربع كاي النسبي χ^2/df (٤,١٢٦)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (٠,٩١٢)، ومؤشر المطابقة المعياريNFI (٠,٨٨٨)، ومؤشر توكر-لويس TLI (٠,٩٠٣)، والجذر التربيعي لمتوسط

خطأ الاقتراب RMSEA (٠،٠٧٤)، الأمر الذي يكشف عن حاجة نموذج القياس للتحسين؛ ليتلاءم مع السياق التعليمي في سلطنة عُمان.

شكل ١٥

التحليل العاملي التوكيدي لنموذج قياس التعلم المهني للمعلمين قبل التحسين



بالاستعانة بمؤشرات التعديل التي يتيحها برنامج AMOS، وبما يتفق مع المنطق النظري، تم تحسين النموذج كما يبين شكل ١٦، وذلك من خلال استبعاد الفقرة (RE7) "احتفظ بالتقارير السابقة الخاصة بالتعلم والتدريس لكي أتعلم منها" من بُعد التأمل، والفقرتين (RK1 و RK5) "أقوم بجمع تغذية راجعة عن التعلم من الطلبة"، و"أبحث في مصادر المعلومات الإلكترونية عن طرق لتطوير تدريسي" من بُعد استقصاء المعرفة؛ وذلك بسبب تداخل تشبع تلك الفقرات على أكثر من عامل، حيث إن استبعادها لا يخل بالمقياس، في ضوء وجود عبارات أخرى (كالفقرة RE8 وRE3 وRK6) شملت المعنى المتضمن في تلك الفقرات، مقابل ظهور تحسن في مؤشرات جودة المطابقة.

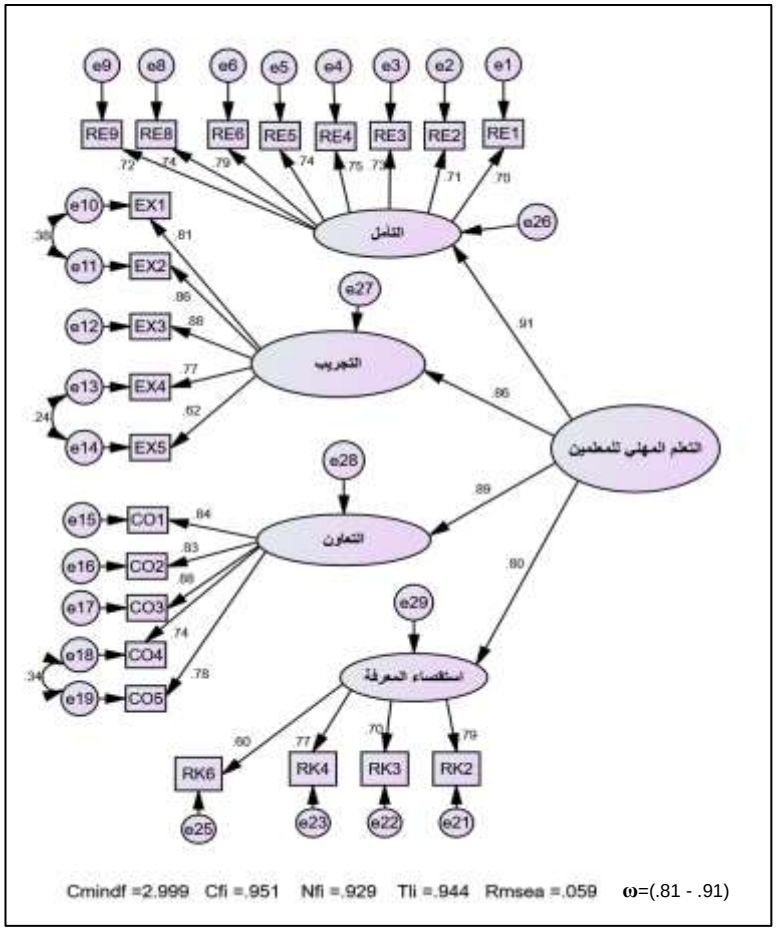
كما تم تحسين مؤشرات جودة المطابقة من خلال إضافة تغاير مشترك بين أخطاء قياس الفقرتين (EX1 و EX2) والفقرتين (EX4 و EX5) في بُعد التجريب، وكذلك الفقرتين

(CO4 و CO5) في بُعد التعاون، وذلك في إطار تمحور الفقرات التي تم إضافة التغاير المشترك بين أخطاء قياسها على أفكار مترابطة في مضامينها العامة، فتجريب طرق تدريس حديثة (كما جاء في الفقرة EX1) يمكن أن يكون جزءًا من تجريب الأفكار التدريسية الجديدة (الفقرة EX2)، كما أن تجريب تطبيقات تكنولوجية جديدة في الحصص (الفقرة EX5) يرتبط بتجريب بدائل متعددة من الوسائل التعليمية (الفقرة EX4)، ومن جانب آخر إن مناقشة المعلمين لتقييم المدرسة لإنجازات الطلبة والمناهج (الفقرة CO4)، يعد أحد صور مناقشتهم لتعلم الطلبة (الفقرة CO5)، وبالتالي فهناك ارتباط منطقي يفضي إلى تلازم الارتفاع أو الانخفاض في مستوى الممارسات المتضمنة في كل فقرتين من تلك الفقرات.

وبذلك حقق النموذج جودة مطابقة مقبولة، كما أظهرت مؤشرات حسن المطابقة، حيث بلغت قيمة مربع كاي النسبي χ^2/df (٢,٩٩٩)، ومؤشر المطابقة المقارن CFI (٠,٩٥١)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (٠,٩٢٩)، ومؤشر توكر-لويس TLI (٠,٩٤٤)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA (٠,٠٥٩)، وذلك بمعامل ثبات أوميجا (ω) تراوح بين (٠,٨١-٠,٩١) لأبعاد المقياس المُحسن.

شكل ١٦

التحليل العاملي التوكيدي لنموذج قياس التعلم المهني المُحسن



بناء على نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التعلم المهني للمعلمين، تم اعتماد نموذج القياس المبين في شكل ١٦، والذي يتعامل مع التعلم المهني للمعلمين كمتغير عام، تنطوي تحته الأبعاد الأربعة المفترضة في الدراسة (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة)، وذلك بـ (٢٢) فقرة من أصل (٢٥) فقرة، جاءت في المقياس الأصلي المعتمد في الدراسة، حيث تم 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.

معالجة البيانات

استخدمت الدراسة في تحقيق أهدافها برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (٢٣)، وذلك لحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ للتأكد من الاتساق الداخلي للبيانات في كل بُعد من أبعاد المقاييس المعتمدة في الدراسة، وكذلك تم استخدام البرنامج للكشف عن حالات القيم المتطرفة في البيانات التي تم جمعها، وأيضًا حساب معاملات الالتواء والتفلطح؛ للتأكد من اعتدالية البيانات. في حين تم استخدام برنامج أموس (Amos) الإصدار (٢٣) لإجراء المعالجات الآتية:

- **التحليل العاملي التوكيدي (CFA) بغرض اختبار صدق نماذج القياس الثلاثة المستخدمة في الدراسة.**
- **النمذجة بالمعادلة البنائية (SEM)؛ لاختبار مدى مطابقة نماذج البناء مع البيانات الميدانية، وذلك في إطار الإجابة عن أسئلة الدراسة الخمسة الأولى، وقد تم الاعتماد على عدد من مؤشرات حسن المطابقة، وهي: مؤشر مربع كاي النسبي (χ^2/df)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر توكر-لويس (TLI)، ومؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA).**
- **البوتستراباينج (Bootstrapping)؛ لتقدير التأثيرات الكلية، والمباشرة، وغير المباشرة، وذلك للإجابة عن السؤال الثالث والرابع والخامس.**
- **تحليل النمذجة بالمعادلة البنائية متعدد المجموعات (multi-group analysis) لاختبار تكافؤ القياس (measurement invariance) للمقاييس الثلاثة، وللنموذج العام، بين مجموعتي المعلمين الذكور والإناث، وذلك ضمن الإجابة عن السؤال الخامس.**

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

يعرض هذا الفصل نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، واختبار فروضها التي بُنيت من مراجعة النظريات العلمية والدراسات السابقة في فصل الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة، وقد تم الاعتماد في اختبار الفروض على رسم نماذج بناء قائمة على نماذج القياس المستخلصة من التحليل العاملي التوكيدي في الفصل الثالث.

وبشكل عام، تم الحكم على النتائج وفق ثلاثة محكات أساسية، أولها مؤشرات جودة المطابقة (جدول ١٥)، والمحك الثاني هو قيم ودلالات الوزن الانحداري المعياري بيتا (β) للعلاقة بين المتغيرات، والتي تُظهرها أشكال النماذج البنائية المرفقة في عرض نتائج أسئلة الدراسة (والمفصلة في ملحق ٦)، أما المحك الثالث فهو قيم ودلالات التقديرات المعيارية لنتائج البوتسترابينج (Bootstrapping)، بالإضافة إلى بعض المحكات التي تطلبتها إجراءات الإجابة عن السؤال الخامس، والتي سيتم بيانها في إجابة السؤال، مع التأكيد بأن جميع المعالجات الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة تمت بواسطة برنامج AMOS.

وقد تم الحكم على حجم التأثير المرتبط بقيم الأوزان الانحدارية المعيارية من خلال الاعتماد على أن ذلك التأثير يكون ضعيفًا إن كانت قيمة بيتا (β) أقل من (٠,٣٠)، ومتوسطًا إن كانت بين (٠,٣٠-٠,٦٠)، وقويًا إذا كانت أكبر من (٠,٦٠) (Cohen, 1992).

وفيما يأتي عرض للنتائج وفق ترتيب أسئلة الدراسة، وبالاعتماد على استجابات المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان (ن=٥٧٤):

نتائج السؤال الأول: هل تؤثر القيادة التعليمية في كل من التعلم المهني للمعلمين والقوة التطويرية للمعلم بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم بناء فرضين ـ كما تم استخلاصه في فصل الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة ـ أحدهما أن القيادة التعليمية تؤثر في التعلم المهني للمعلمين بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان، والثاني أن تلك القيادة كذلك تؤثر في القوة التطويرية للمعلمين في المدارس، وفيما يأتي عرض لنتائج اختبار الفرضين:

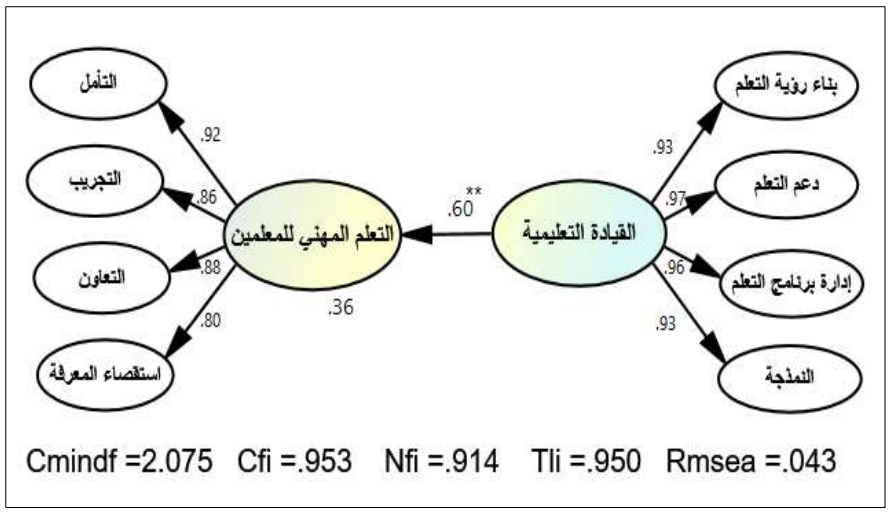
الفرض الأول: القيادة التعليمية تؤثر في التعلم المهني للمعلمين:

لاختبار هذا الفرض، تم رسم نموذج قائم على وجود تأثير للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، كما في شكل ١٧، ومن ثم تم اختبار هذا النموذج بأسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية (SEM)، وبشكل عام كشفت نتائج الاختبار عن مؤشرات مطابقة جيدة للنموذج، مع البيانات الميدانية التي تم جمعها من المعلمين عينة الدراسة، فقد بلغت قيمة مؤشر كاي النسبي χ^2/df (٢,٠٧٥)، وقيمة مؤشر المطابقة المقارن CFI (٠,٩٥٣)، ومؤشر المطابقة المعياريNFI (٠,٩١٤)، ومؤشر توكر- لويس TLI (٠,٩٥٠)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA (٠,٠٤٣).

من جانب آخر، تُظهر قيمة الوزن الانحداري المعياري بيتا (β)، كما يتضح في شكل ١٧ وجود تأثير إيجابي متوسط دال إحصائيًا للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين (β =٠,٦٠، p <٠,٠١)، وقد استطاعت القيادة التعليمية أن تفسر نسبة (٣٦٪) من التباين في التعلم المهني للمعلمين، وبذلك يتحقق الفرض بأن القيادة التعليمية في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان تؤثر تأثيرًا إيجابيًا دالًا إحصائيًا في التعلم المهني للمعلمين.

شكل ١٧

تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين



الفرض الثاني: القيادة التعليمية تؤثر في القوة التطويرية للمعلمين:

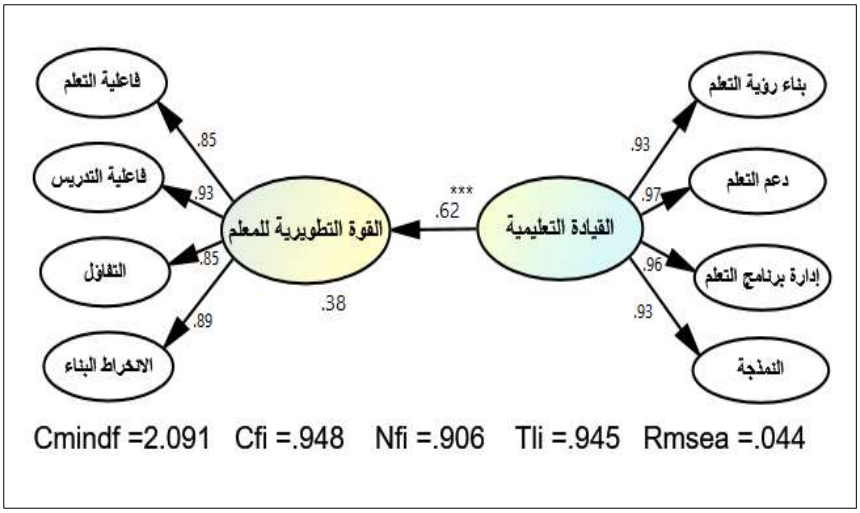
أظهرت نتائج اختبار النمذجة بالمعادلة البنائية ـ كما يبين شكل ١٨ ـ مؤشرات مطابقة جيدة للنموذج المفترض القائم على وجود تأثير للقيادة التعليمية في القوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان، حيث بلغت قيمة مؤشر مربع كاي النسبي χ^2/df (٢,٠٩١)، وقيمة مؤشر المطابقة المقارن CFI (٠,٩٤٨)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI

(٠,٩٠٦)، ومؤشر توكر- لويس TLI (٠,٩٤٥)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA (٠,٠٤٤).

كما يكشف الوزن الانحداري المعياري بيتا (β) في شكل ١٨ عن وجود تأثير إيجابي قوي دال إحصائيًا للقيادة التعليمية في القوة التطويرية للمعلمين (β =٠,٦٢، p < ٠,٠٠١)، وقد استطاعت القيادة التعليمية أن تفسر نسبة (٣٨٪) من التباين في القوة التطويرية للمعلمين، وبذلك يتحقق الفرض بأن القيادة التعليمية في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان تؤثر تأثيرًا إيجابيًا في القوة التطويرية للمعلمين.

شكل ١٨

تأثير القيادة التعليمية في القوة التطويرية للمعلمين



بناء على النتائج السابقة، يتضح أن القيادة التعليمية في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان تؤثر بشكل إيجابي ودال إحصائيًا في كل من تعلم المعلمين، وقوتهم التطويرية، وذلك بقيم أوزان انحدارية معيارية متقاربة (β =٠,٦٠ للتعلم المهني، β =٠,٦٢ للقوة التطويرية للمعلم)، كما أن القيادة التعليمية تسهم في تفسير (٣٦٪) من التباين في التعلم المهني، و(٣٨٪) من التباين في القوة التطويرية للمعلمين، وذلك عند التعامل مع كل منهما (التعلم المهني، والقوة التطويرية للمعلمين) بشكل مستقل عن الآخر.

نتائج السؤال الثاني: ما تأثير القوة التطويرية للمعلم في التعلم المهني للمعلمين بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار الفرض الذي ينص على أن القوة التطويرية للمعلمين تؤثر في تعلمهم المهني، كما تم استخلاصه في الفصل الثاني للدراسة، وفيما يأتي عرض نتائج اختبار الفرض، في ضوء استجابات المعلمين عينة الدراسة:

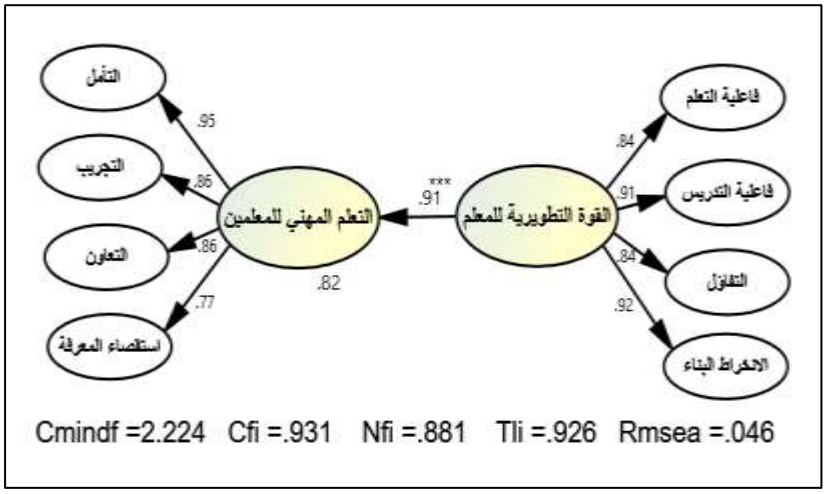
الفرض: القوة التطويرية للمعلمين تؤثر في تعلمهم المهني:

بينت نتائج اختبار النمذجة بالمعادلة البنائية ـ كما يظهر في شكل ١٩ ـ مؤشرات مطابقة جيدة للنموذج القائم على وجود تأثير للقوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني، حيث بلغت قيمة مؤشر مربع كاي النسبي χ^2/df (٢,٢٢٤)، وقيمة مؤشر المطابقة المقارن CFI (٠,٩٣١)، ومؤشر المطابقة المعياريNFI (٠,٨٨١)، ومؤشر توكر- لويس TLI (٠,٩٢٦)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA (٠,٠٤٦).

من جهة أخرى، يُظهر الوزن الانحداري المعياري بيتا (β) في شكل ١٩ وجود تأثير إيجابي دال إحصائيًا وقوي للقوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني (β =٠,٩١، p < ٠,٠٠١)، وقد استطاعت القوة التطويرية للمعلمين أن تفسر نسبة (٨٢٪) من التباين في التعلم المهني للمعلمين، وبذلك يتحقق الفرض بأن القوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان تؤثر تأثيرًا إيجابيًا في تعلمهم المهني.

شكل ١٩

تأثير القوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني



نتائج السؤال الثالث: هل تتوسط القوة التطويرية للمعلم تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان؟ وما طبيعة التأثير الوسيط؟

بناء على مراجعة النظريات العلمية والدراسات السابقة، تم افتراض أن القوة التطويرية للمعلمين تتوسط تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، كما تم افتراض أنها تمثل وساطة جزئية في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان، وفيما يأتي عرض نتائج اختبار الفرض في ضوء استجابات المعلمين عينة الدراسة:

الفرض: تتوسط القوة التطويرية للمعلمين تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين:

لاختبار هذا الفرض تم بداية المقارنة بين النموذجين المحتملين لطبيعة تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين في وجود القوة التطويرية للمعلمين كوسيط (وفق التصور العام المفترض للعلاقات السببية بين المتغيرات الثلاثة)، وهما: نموذج الوساطة الجزئية "Partial mediation"، ونموذج الوساطة الكلية "Full mediation"؛ وذلك لتحديد أي النموذجين ينطبق على البيانات التي تم جمعها من الواقع الميداني، إذ يفترض نموذج الوساطة الجزئية وجود تأثير مباشر للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، بالإضافة إلى التأثير الذي يتم عبر القوة التطويرية للمعلمين، بينما يفترض نموذج الوساطة الكلية أن تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين يتم فقط عبر القوة التطويرية للمعلمين، دون وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا.

لقد اعتمدت المقارنة المبدئية بين النموذجين (الوساطة الجزئية، والكلية) على اختبار مدى جودة المطابقة لكل منهما مع البيانات الميدانية التي تم جمعها من المعلمين، وكما تُبين النتائج في جدول ١٦، فإن مؤشرات المطابقة في النموذجين (نموذج الوساطة الجزئية، والكلية) جميعها تفي بالمعايير المحددة لقبول مطابقتهما مع البيانات الميدانية، مع وجود تماثل في قيم تلك المؤشرات في النموذجين، باستثناء قيمة مربع كاي (χ^2) التي بلغت (٣٧٨٧,٦٢٢) في نموذج الوساطة الجزئية، و(٣٧٩١,٧٩٥) في نموذج الوساطة الكلية، وكذلك قيمة مؤشر مربع كاي النسبي (χ^2/df) التي بلغت (١,٩٠٠) في نموذج الوساطة الجزئية، وبفارق ضئيل بلغت (١,٩٠١) في نموذج الوساطة الكلية، في حين كانت (في النموذجين) قيمة مؤشر المطابقة المقارن CFI (٠,٩٣٤)، ومؤشر المطابقة المعياريNFI (٠,٨٧١)، ومؤشر توكر-لويس TLI (٠,٩٣١)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA (٠,٠٤٠).

يتضح كذلك من النتائج في جدول ١٦ وجود دلالة إحصائية ($p < ٠,٠٥$) للفرق بين قيمتي مربع كاي للنموذجين ($\Delta \chi^2$= ٤,١٧٣)، حيث إنها أكبر من القيمة الجدولية (χ^2 = ٣,٨٤) عند درجات الحرية ١، مما يُعطي أفضلية بسيطة لمطابقة نموذج الوساطة الجزئية مقارنة بنموذج الوساطة الكلية مع البيانات الميدانية.

جدول ١٦

مؤشرات جودة المطابقة لنموذجي الوساطة الجزئية والكلية (ن=٥٧٤)

النموذج	χ^2	df	χ^2/df	$\Delta\chi^2$	CFI	NFI	TLI	RMSEA
وساطة جزئية	٣٧٨٧,٦٢٢	١٩٩٤	١,٩٠٠	-	٠,٩٣٤	٠,٨٧١	٠,٩٣١	٠,٠٤٠
وساطة كلية	٣٧٩١,٧٩٥	١٩٩٥	١,٩٠١	٤,١٧٣*	٠,٩٣٤	٠,٨٧١	٠,٩٣١	٠,٠٤٠

* دلالة إحصائية ($p < ٠,٠٥$)

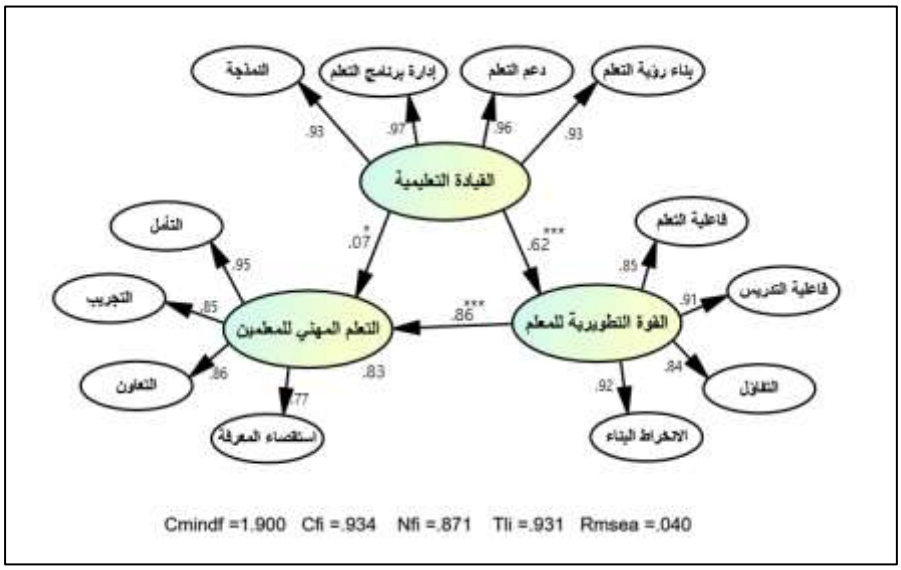
بالرجوع إلى الأوزان الانحدارية المعيارية بيتا (β) في نموذج الوساطة الجزئية كما يظهر في شكل ٢٠، يتضح وجود تأثير مباشر قوي (β =٠,٦٢) ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($p < ٠,٠٠١$) للقيادة التعليمية في القوة التطويرية للمعلمين، وكذلك وجود تأثير مباشر قوي (β =٠,٨٦) ودال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($p < ٠,٠٠١$) للقوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني، في حين يظهر تأثير مباشر ضعيف جدًا دال إحصائيًا ($p < ٠,٠٥$) للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين (β =٠,٠٧).

وبمقارنة الأوزان الانحدارية المعيارية الظاهرة في اختبار النموذج العام الذي يجمع المتغيرات الثلاثة بالنماذج التي تجمع كل متغيرين بشكل مستقل (كما تم اختباره في السؤالين الأول والثاني) يتضح وجود انخفاض كبير في قيمة الوزن الانحداري المعياري للتأثير المباشر للقيادة التعليمية في تعلم المعلمين بدخول القوة التطويرية للمعلمين كوسيط، حيث انخفض التأثير من (β =٠,٦٠) إلى (β =٠,٠٧) في النموذج العام للمتغيرات الثلاثة، مما يدل على أن تأثير القيادة التعليمية في تعلم المعلمين ينتقل بشكل كبير عبر القوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان.

وبشكل عام، يظهر من النتائج في شكل ٢٠، أن كلًا من القيادة التعليمية والقوة التطويرية للمعلمين تفسران معًا نسبة (٨٣٪) من التباين الحاصل في التعلم المهني للمعلمين، وهو مؤشر يدل على قوة النموذج المفترض في الدراسة الحالية.

شكل ٢٠

نتائج اختبار النمذجة بالمعادلة البنائية للنموذج المفترض



لمزيد من التعمق في النتائج السابقة؛ كون أن التأثير المباشر ظهر ضعيفًا جدًا وفق نتائج دلتا مربع كاي للنموذجين، وكذلك لتحديد قوة ومستوى دلالة التأثير الكلي وغير المباشر وأيضًا المباشر، الذي تُسهم به القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلمين كوسيط، تم مجددًا اختبار نموذج الوساطة الجزئية باستخدام طريقة البوتستراباينج (Bootstrapping)، وجدول ١٧ يبين نتائج هذا الاختبار.

جدول ١٧

نتائج البوتستراباينج (Bootstrapping) لتأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلمين كوسيط (ن=٥٧٤)

المتغيرات	قيمة التقدير	الخطأ المعياري للتقدير	القيمة الزائية (Z)	حدود فترة الثقة المصححة من أثر التحيز ٩٥٪		حدود فترة الثقة ٩٥٪		مستوى الدلالة
				أقل	أعلى	أقل	أعلى	
التأثير المعياري الكلي:								
القيادة التعليمية ـ التعلم المهني	٠,٦٠٥	٠,٠٣٢	١٨,٩١	٠,٥٤٠	٠,٦٦٥	٠,٥٤٠	٠,٦٦٤	***
التأثير المعياري غير المباشر:								
القيادة التعليمية ـ التعلم المهني	٠,٥٣١	٠,٠٣٦	١٤,٧٥	٠,٤٦٤	٠,٦٠٨	٠,٤٦١	٠,٦٠٣	***
التأثير المعياري المباشر:								
القيادة التعليمية ـ التعلم المهني	٠,٠٧٤	٠,٠٣٩	١,٩٠	-٠,٠٠٣	٠,١٥٥	-٠,٠٠٣	٠,١٥٤	ـ

ملاحظة: ٢٠٠٠ عينات البوتستراباينج (Bootstrapping)، (***) دلالة عند مستوى (p < ٠,٠٠١)، القيمة الحرجة لاختبار (z) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ (١,٩٦)، وعند مستوى ٠,٠١ (٢,٥٨)

وفق النتائج في جدول ١٧، يتبين أن تقديرات البوتستراببنج (Bootstrapping) تؤكد هي الأخرى توسط القوة التطويرية للمعلم تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، وبشكل عام، بلغت قيمة تقدير التأثير المعياري الكلي للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين (٠,٦٠٥)، بينما بلغت قيمة تقدير التأثير غير المباشر الذي يتم عبر القوة التطويرية للمعلم (٠,٥٣١)، وهو تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (p < ٠,٠٠١) يمثل حوالي (٨٨٪) من التأثير الكلي للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، وبذلك يتأكد الفرض بأن "القوة التطويرية للمعلم تتوسط تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين" في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان.

أما بشأن التأثير المباشر للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلمين كوسيط، يُظهر تقدير البوتستراببنج (Bootstrapping) عدم وجود دلالة إحصائية لهذا التأثير، وذلك بفترة ثقة تضمنت (الصفر)، الأمر الذي يكشف أن الضعف الشديد جدًا للتأثير المباشر الذي ظهر سابقًا دال إحصائيًا (وفق نتائج دلتا مربع كاي، وقيمة الوزن الانحداري المعياري) هو تأثير بلغ من الضعف ما يُرجح إهماله في السياق التعليمي في سلطنة عُمان، ويؤكد ذلك تلاشي الدلالة الإحصائية لذلك التأثير (التأثير المباشر) في تقديرات البوتستراببنج (Bootstrapping). ومن ثم يمكن الحكم على نموذج تأثير القيادة التعليمية في تعلم المهني بوجود القوة التطويرية للمعلمين كوسيط بأنه نموذج وساطة كلية في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان.

خلاصة النتائج التي تم عرضها للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: هل تتوسط القوة التطويرية للمعلمين تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان؟ وما طبيعة التأثير الوسيط؟ هي الآتي:

- **القوة التطويرية للمعلمين تتوسط تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين.**
- **تسهم كل من القيادة التعليمية والقوة التطويرية للمعلمين معًا في تفسير التباين في التعلم المهني للمعلمين بنسبة (٨٣٪)، وهو مؤشر يدل على قوة النموذج المقترح في الدراسة الحالية.**
- **يوجد تأثير كلي قوي دال إحصائيًا للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلمين كوسيط.**
- **حوالي (٨٨٪) من التأثير الكلي للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين هو تأثير غير مباشر، يأتي عبر القوة التطويرية للمعلمين.**

- **لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلمين كمتغير وسيط، حيث إن التأثير ينتقل بوساطة كلية عبر القوة التطويرية للمعلمين.**

نتائج السؤال الرابع: كيف تؤثر أبعاد القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان بوجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط؟

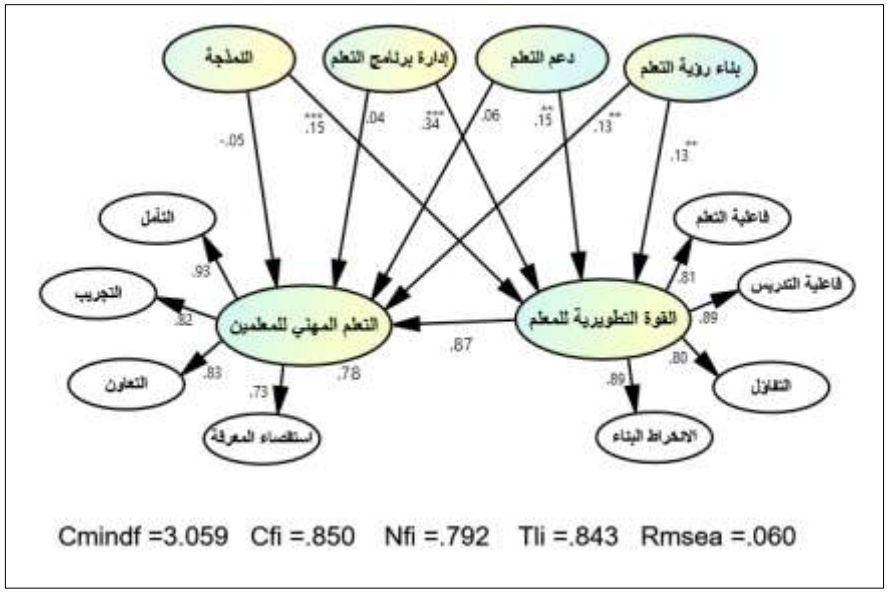
للإجابة عن هذا السؤال، تفترض الدراسة فرضًا صفريًا بأنه "لا تختلف تأثيرات أبعاد القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلم كمتغير وسيط"، ولاختبار هذا الفرض، تم تمثيل جميع مسارات التأثيرات المحتملة لأبعاد القيادة التعليمية (بناء رؤية التعلم، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم، والنمذجة) في القوة التطويرية للمعلمين، وفي تعلمهم المهني، من خلال نموذج واحد، كما يبين شكل ٢١، حيث تم التعامل مع تلك الأبعاد في النموذج كمتغيرات مستقلة عن بعضها، في ظل تأييد الدراسات السابقة لإمكانية مقارنة تأثيراتها في التعلم المهني كمتغيرات مستقلة، كدراسة ليو وآخرين (Liu et al., 2016a).

ومن ثم تم إجراء اختبار النمذجة بالمعادلة البنائية على النموذج؛ للتحقق من جودة مطابقته مع البيانات التي تم جمعها من المعلمين عينة الدراسة، وقد حقق النموذج مطابقة يمكن اعتبارها مقبولة إلى حد ما في أغلب المؤشرات، حيث بلغت قيمة مؤشر مربع كاي النسبي χ^2/df (٣,٠٥٩)، وقيمة مؤشر المطابقة المقارن CFI (٠,٨٥٠)، ومؤشر المطابقة المعياري NFI (٠,٧٩٢)، ومؤشر توكر- لويس TLI (٠,٨٤٣)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA (٠,٠٦٠).

وبالرجوع إلى الأوزان الانحدارية المعيارية بيتا (β) في النموذج - كما يظهر في شكل ٢١ - يتضح أن للأبعاد الأربعة تأثيرات إيجابية دالة إحصائيًا في القوة التطويرية للمعلمين، أكبرها تأثير بُعد "إدارة برنامج التعلم"، وذلك بقوة تأثير متوسطة (β = ٠,٣٤، p < ٠,٠٠١)، في حين جاءت بقية الأبعاد (بناء رؤية التعلم، ودعم التعلم، والنمذجة) بقوة تأثير ضعيفة في القوة التطويرية للمعلمين، حيث تراوحت قيمة الأوزان الانحدارية المعيارية β بين (٠,١٣- ٠,١٥)، وبالمقابل لم يظهر أي تأثير مباشر دال إحصائيًا للأبعاد الأربعة في التعلم المهني للمعلمين، باستثناء بُعد "بناء رؤية التعلم" الذي ظهر له تأثير ضعيف في تعلم المعلمين المهني (β = ٠,١٣، p < ٠,٠١).

شكل ٢١

نتائج اختبار النمذجة بالمعادلة البنائية لتأثير أبعاد القيادة التعليمية في القوة التطويرية للمعلمين وتعلمهم المهني



ولاستقصاء التأثيرات الكلية وغير المباشرة، وكذلك التحقق من التأثيرات المباشرة لكل بعد من أبعاد القيادة التعليمية الأربعة (بناء رؤية التعلم، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم، والنمذجة) في التعلم المهني للمعلمين في مدارس سلطنة عُمان بوجود القوة التطويرية للمعلمين كوسيط، تم إدخال النموذج في اختبار البوتستراباينج (Bootstrapping)، وجدول ١٨ يبين نتائج الاختبار.

جدول ١٨

نتائج البوتستراباينج (Bootstrapping) لتأثير أبعاد القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط (ن=٥٧٤)

أبعاد القيادة التعليمية	قيمة التقدير	الخطأ المعياري للتقدير	القيمة الزائية (Z)	حدود فترة الثقة المصححة من أثر التحيز ٩٥٪		حدود فترة الثقة ٩٥٪		مستوى الدلالة
				أقل	أعلى	أقل	أعلى	
بناء رؤية التعلم ـ تعلم المعلمين المهني:								
التأثير المعياري الكلي	٠,٢٣٩	٠,٠٩٤	٢,٥٤	٠,٠٤٩	٠,٤٢٤	٠,٠٤٣	٠,٤١٦	*
التأثير المعياري غير المباشر	٠,١١١	٠,٠٨٨	١,٢٦	٠,٠٥٨-	٠,٢٦٤	٠,٠٥٩-	٠,٢٦٣	ـ
التأثير المعياري المباشر	٠,١٢٨	٠,٠٦٩	١,٨٦	٠,٠٠١	٠,٢٧٤	٠,٠٠٣-	٠,٢٦٦	ـ

أبعاد القيادة التعليمية	قيمة التقدير	الخطأ المعياري للتقدير	القيمة الزائية (Z)	حدود فترة الثقة المصححة من أثر التحيز ٩٥٪		حدود فترة الثقة ٩٥٪		مستوى الدلالة
				أقل	أعلى	أقل	أعلى	
دعم التعلم ـ تعلم المعلمين المهني:								
التأثير المعياري الكلي	٠,١٩١	٠,١٠٧	١,٧٨	٠,٠٢٧-	٠,٣٨٩	٠,٠٣٧-	٠,٣٨٣	-
التأثير المعياري غير المباشر	٠,١٣٠	٠,١٠٠	١,٣٠	٠,٠٧٢-	٠,٣٣٠	٠,٠٧٨-	٠,٣٢٤	-
التأثير المعياري المباشر	٠,٠٦١	٠,٠٦٩	٠,٨٨	٠,٠٨١-	٠,١٩٦	٠,٠٨٢-	٠,١٩٤	-
إدارة برنامج التعلم ـ تعلم المعلمين المهني:								
التأثير المعياري الكلي	٠,٢٤٦	٠,١٠٧	٢,٣٠	٠,٠٢١	٠,٤٥٣	٠,٠٢٦	٠,٤٦٠	*
التأثير المعياري غير المباشر	٠,٢٩٠	٠,٠٩٣	٣,١٢	٠,١١٠	٠,٤٧٤	٠,١٠٩	٠,٤٧٣	**
التأثير المعياري المباشر	٠,٠٤٥-	٠,٠٧٤	٠,٦٣-	٠,١٨٨-	٠,٠٩٥	٠,١٨٧-	٠,٠٩٨	-
النمذجة ـ تعلم المعلمين المهني:								
التأثير المعياري الكلي	٠,٠٧٨	٠,١٠١	٠,٧٧	٠,١١٤-	٠,٢٧٣	٠,١١٦-	٠,٢٧٠	-
التأثير المعياري غير المباشر	٠,١٣٢	٠,٠٨٨	١,٥٠	٠,٠٣٣-	٠,٣١٠	٠,٠٣٦-	٠,٣٠٣	-
التأثير المعياري المباشر	٠,٠٥٤-	٠,٠٦٦	٠,٨٢-	٠,١٧٩-	٠,٠٨٠	٠,١٧٩-	٠,٠٨١	-

ملاحظة: ٢٠٠٠ عينات البوتستراببنج (Bootstrapping)، (*) دلالة عند مستوى (p < ٠,٠٥)، (**) دلالة عند مستوى (p < ٠,٠١)

يتضح من النتائج في جدول ١٨، أنه على الرغم من أن شكل ٢١ أظهر وجود تأثير إيجابي (وإن كان ضعيفًا) لبُعد "بناء رؤية التعلم" في كل من القوة التطويرية للمعلمين، وتعلمهم المهني، إلا أن التعمق في دراسة ذلك التأثير من خلال اختبار البوتستراببنج، كشف أن التأثيرين (المباشر، وغير المباشر) لهذا البُعد في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية كوسيط غير دال إحصائيًا، مع ظهور تلك التأثيرات في صورة تأثير كلي دال عند مستوى (p <٠,٠٥)، وبقيمة تقدير معياري (٠,٢٣٩).

كما كشف البوتستراببنج (Bootstrapping) وجود تأثير (غير مباشر، وكلي) دال إحصائيًا لبُعد "إدارة برنامج التعلم" في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط، وذلك بقيمة تقدير معياري (٠,٢٩٠ للتأثير غير المباشر، و٠,٢٤٦ للتأثير الكلي)، في حين لم يظهر لبُعدي "دعم التعلم"، و"النمذجة" أي تأثير (مباشر، وغير مباشر، وكلي) دال إحصائيًا في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية كوسيط.

وبالربط بين نتائج السؤال الحالي ونتائج السؤال الثالث، يُستنتج أن تأثير القيادة التعليمية غير المباشر في تعلم المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان، يأتي بشكل أساسي من خلال تأثير بُعد "إدارة برنامج التعلم" في القوة التطويرية للمعلمين، بينما يأتي التأثير الكلي للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية كوسيط من خلال بُعدي "إدارة برنامج التعلم" و"بناء رؤية التعلم".

ويمكن تلخيص النتائج التي تم عرضها للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة: كيف تؤثر أبعاد القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان بوجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط؟ في الآتي:

- يُوجد لبُعد "إدارة برنامج التعلم" تأثير غير مباشر ودال إحصائيًا في التعلم المهني للمعلمين، عبر القوة التطويرية للمعلمين.
- يوجد لبُعدي "إدارة برنامج التعلم" و"بناء رؤية التعلم" تأثير كلي دال إحصائيًا في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلمين كوسيط.
- لا يوجد لبُعدي "دعم التعلم"، و"النمذجة" أي تأثيرات مباشرة، وغير مباشرة، وكلية، دالة إحصائيًا في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلمين.
- أبعاد القيادة التعليمية الأربعة (بناء رؤية التعلم، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم، والنمذجة)، جميعها لا توجد لها تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا في التعلم المهني للمعلمين في وجود القوة التطويرية للمعلمين كوسيط.
- أفضلية التعامل مع متغير القيادة التعليمية كسمة متكاملة، مقارنة مع التعامل معه من خلال متغيراته الكامنة (الأبعاد) بشكل منفصل عن بعضها البعض في النموذج، حيث تؤكد المقارنة بين مؤشرات جودة مطابقة النموذج في نتائج السؤال الحالي والسؤال الثالث تلك الأفضلية.

نتائج السؤال الخامس: هل يختلف تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، بوجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط، باختلاف جنس المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان؟

للإجابة عن هذا السؤال، تنطلق الدراسة من فرض صفري قائم على أنه "لا يختلف تأثير القيادة التعليمية في القوة التطويرية للمعلمين، وتعلمهم المهني، باختلاف جنس المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان"، وذلك في إطار أن المعلمين الذكور عينة الدراسة يعملون

تحت قيادة مديري المدارس الذكور، في حين تعمل المعلمات مع مديرات إناث، وقد تم اختبار هذا الفرض عبر إجراءين أساسيين:

- **اختبار تكافؤ القياس "measurement invariance" للمقاييس الثلاثة عبر الجنس، وذلك في إطار ثلاثة أنواع من التكافؤ: تكافؤ الشكل " configural invariance"، والتكافؤ المتري "metric invariance"، والتكافؤ التدرجي "scalar invariance"، حيث تم اختبار تكافؤ الشكل من خلال نموذج غير مُقيَّد، واختبار التكافؤ المتري والتدرجي عبر نموذج مُقيَّد بشروط تساوي مجموعة من معالم النموذج لكل من الذكور والإناث.**
- **المقارنة بين النموذجين (المُقيَّد، وغير المُقيَّد)؛ لتحديد ما إذا كان هناك اختلاف بين مجموعتي المعلمين الذكور والإناث في تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني، والقوة التطويرية للمعلمين.**

بداية تم تصميم نموذج متعدد المجموعات غير مُقيَد (unconstrained model) لمجموعتي الذكور والإناث، وذلك بالاعتماد على شكل النموذج العام المفترض في الدراسة، ومن خلال اختبار جودة مطابقة نموذج كل جنس من المعلمين (الذكور، والإناث) مع البيانات التي تم جمعها ميدانيًا، وكذلك اختبار جودة مطابقة النموذج المشترك متعدد المجموعات، أظهرت النتائج مطابقة جيدة مع البيانات الميدانية في جميع المؤشرات، باستثناء مؤشر المطابقة المعياريNFI، الذي ظهر بمستوى غير جيد إلا أنه مقبول بشكل عام في ظل ملاءمة جودة مطابقة باقي المؤشرات، وأبرزها مؤشر مربع كاي النسبي χ^2/df ، ومؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب RMSEA، وذلك في نموذج كل جنس على حدة، وكذلك في النموذج المشترك متعدد المجموعات كما يتضح في جدول ١٩.

جدول ١٩

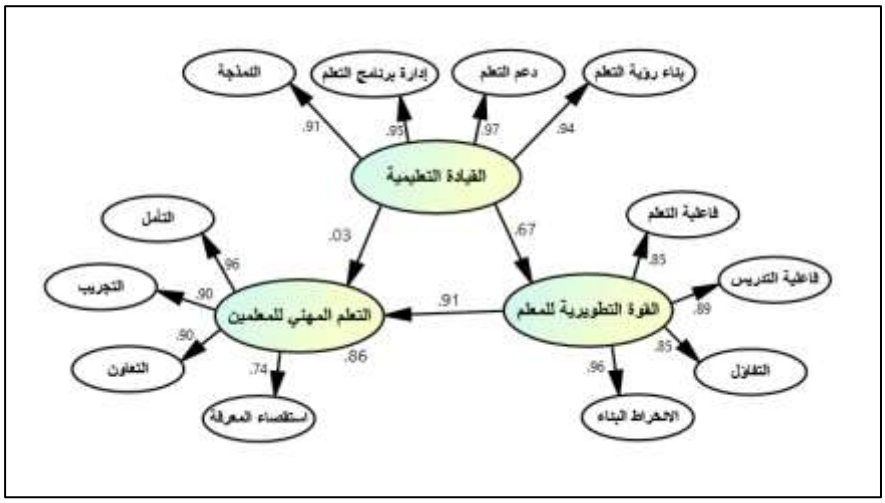
مؤشرات جودة المطابقة للنموذج لكل من المعلمين الذكور والإناث بشكل منفصل وللنموذج متعدد المجموعات (ن= ١٩٢ ذكر، ٣٨٢ أنثى)

النموذج	χ^2	df	χ^2/ df	CFI	NFI	RMSEA (90%CI)
المعلمون (ذكور)	٢٩٧٣,٠٢٢	١٩٩٤	١,٤٩١	٠,٨٩٢	٠,٧٣٣	٠,٠٥١ (٠,٠٥٤-٠,٠٤٧)
المعلمات (إناث)	٣٤٦٠,٥٦١	١٩٩٤	١,٧٣٥	٠,٩٢٢	٠,٨٣٤	٠,٠٤٤ (٠,٠٤٦-٠,٠٤١)
النموذج متعدد المجموعات	٦٤٣٥,٧٢٩	٣٩٨٨	١,٦١٤	٠,٩١٢	٠,٧٩٩	٠,٠٣٣ (٠,٠٣٤-٠,٠٣١)

بشكل عام، يظهر من نموذجي مجموعتي المعلمين - كما يتبين في الشكلين ٢١ و٢٢ - وجود تشابه في شكل مسارات التأثيرات لدى الذكور والإناث، كما أن قيم الأوزان الانحدارية المعيارية لتأثيرات متغيرات الدراسة الثلاثة ظهرت بقيم متقاربة، حيث بلغت قيمة تأثير القيادة التعليمية في القوة التطويرية للمعلمين (β =٠,٦٧ للذكور، β =٠,٥٩ للإناث)، كما بلغت قيمة تأثير القوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني (β =٠,٩١ للذكور، β =٠,٨٣ للإناث)، في حين بلغت قيمة التأثير المباشر للقيادة التعليمية في تعلم المعلمين المهني (β =٠,٠٣ للذكور، β =٠,١١ للإناث)، ومن جانب آخر، يتضح أن كلًا من القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلمين، تفسران التباين في التعلم المهني للمعلمين بنسبة متقاربة إلى حد ما (٨٦٪ لدى الذكور، و٨٠٪ لدى الإناث).

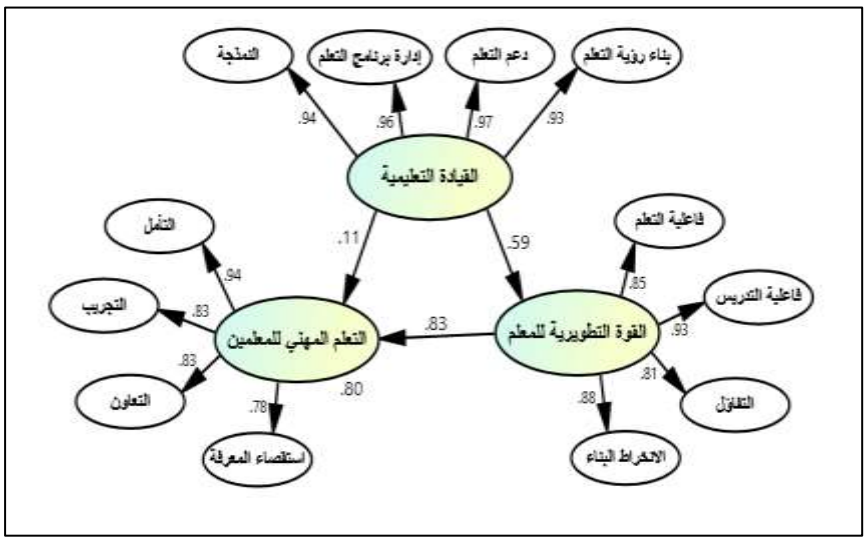
شكل ٢٢

تقديرات النمذجة بالمعادلة البنائية لمجموعة المعلمين الذكور في النموذج متعدد المجموعات غير المقيد



شكل ٢٣

تقديرات النمذجة بالمعادلة البنائية لمجموعة المعلمات الإناث في النموذج متعدد المجموعات غير المقيد



تضمنت الخطوة التالية تقدير نموذج مُقيَد (constrained model) لمجموعتي المعلمين الذكور والإناث (نموذج متعدد المجموعات)، حيث تم وضع قيود تشترط تساوي الآتي:

١) التشبعات العاملية، وتحديدًا تساوى التشبعات العاملية لمسارات التأثيرات بين متغيرات الدراسة الثلاثة، وكذلك تساوي التشبعات العاملية للأبعاد في المتغيرات التابعة لها، بالإضافة إلى تساوي تشبعات جميع الفقرات في الأبعاد التي تنتمي لها، وذلك في نموذجي الذكور والإناث.

٢) اشتراط تساوي (intercept) لمجموعتي الذكور والإناث في متغيرات الدراسة الثلاثة، وكذلك في جميع الأبعاد المعتمدة للمتغيرات في النموذج.

وذلك لاختبار مدى قدرة النموذج المُقيَد للمجموعتين من تمثيل النموذج غير المُقيَد من خلال المقارنة بينهما، فإن لم تكن هناك فروق دالة إحصائيًا بين النموذجين (غير المُقيَد، والمُقيَد)، فهذا يعني عدم وجود اختلاف بين المعلمين الذكور والإناث في تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني، بوجود القوة التطويرية للمعلمين بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان، أما ظهور فروق دالة إحصائيًا بين النموذجين، فهو مؤشر على وجود اختلاف بين المعلمين والمعلمات في ذلك التأثير.

وقبل الشروع في المقارنة بين النموذجين (غير المقيد، والمقيد) كان لا بد من التحقق من تكافؤ القياس (measurement invariance) للمقاييس الثلاثة (القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين)، وذلك عبر مجموعتي المعلمين والمعلمات، وقد تم توظيف ثلاثة أنواع لتقييم تكافؤ القياس، هي: (١) تكافؤ الشكل " configural invariance" عبر النموذج غير المقيد، (٢) والتكافؤ المتري "metric invariance"، وهو مقيد بتساوي التشبعات العاملية في المجموعتين، (٣) والتكافؤ التدرجي " scalar invariance"، ويعتمد على وضع قيد تساوي (intercept) بين مجموعتي الذكور والإناث، وجميع ذلك في حدود القيود التي تم بيانها سابقًا.

وقد تم اختبار تكافؤ القياس باستخدام تحليل النمذجة بالمعادلة البنائية متعدد المجموعات (multi-group analysis)، وللحكم على التكافؤ عبر المجموعتين تم الاعتماد على ملاءمة قيم مؤشرات المطابقة، ودلالة الفرق في قيمة مربع كاي ($\Delta \chi^2$) عند درجات الحرية (Δdf)، بالإضافة إلى تتبع التغير الحادث لقيمة مؤشر (CFI) بين المجموعتين، إذ ينبغي ألا يتجاوز (٠,٠١)؛ ليدعم التكافؤ بينهما (Cheung & Rensvold, 2002).

جدول ٢٠

اختبار تكافؤ القياس للنماذج بين مجموعتي المعلمين الذكور والإناث (ن= ١٩٢ ذكر، ٣٨٢ أنثى)

النماذج	χ^2	df	CFI	RMSEA (90%CI)	Model comparison	Δ χ^2	p	ΔCFI
القيادة التعليمية:								
١. تكافؤ الشكل Configural invariance	٨١٥,٦٠٣	٤٠٦	٠,٩٦٥	٠,٠٤٢ (٠,٠٤٦-٠,٠٣٨)				
٢.التكافؤ المتري Metric invariance	٨٢٥,٣٧٥	٤٢٧	٠,٩٦٦	٠,٠٤٠ (٠,٠٤٥-٠,٠٣٦)	٢ مع ١	٩,٧٧٢	٠,٩٨	٠,٠٠١
٣.التكافؤ التدرجي Scalar invariance	٨٢٨,٤٨١	٤٣١	٠,٩٦٦	٠,٠٤٠ (٠,٠٤٤-٠,٠٣٦)	٣ مع ١	١٢,٨٧٨	٠,٩٨	٠,٠٠١
القوة التطويرية للمعلمين:								
١. تكافؤ الشكل Configural invariance	٧٥٢,٤٣٤	٣٦٨	٠,٩٣٣	٠,٠٤٣ (٠,٠٤٧-٠,٠٣٨)				
٢.التكافؤ المتري Metric invariance	٧٧٨,٩١٦	٣٨٨	٠,٩٣٢	٠,٠٤٢ (٠,٠٤٦-٠,٠٣٨)	٢ مع ١	٢٦,٤٨٢	٠,١٥	٠,٠٠١
٣.التكافؤ التدرجي Scalar invariance	٧٨٤,٠٧٠	٣٩٢	٠,٩٣٢	٠,٠٤٢ (٠,٠٤٦-٠,٠٣٨)	٣ مع ١	٣١,٦٣٦	٠,١٤	٠,٠٠١
التعلم المهني للمعلمين:								
١. تكافؤ الشكل Configural invariance	٨٨٣,٦١٤	٤٠٤	٠,٩٤٢	٠,٠٤٥ (٠,٠٥٠-٠,٠٤١)				
٢.التكافؤ المتري Metric invariance	٨٩٩,١٨٩	٤٢٥	٠,٩٤٣	٠,٠٤٤ (٠,٠٤٨-٠,٠٤٠)	٢ مع ١	١٥,٥٧٥	٠,٧٩	٠,٠٠١
٣.التكافؤ التدرجي Scalar invariance	٩١١,٤٨٧	٤٢٨	٠,٩٤٢	٠,٠٤٤ (٠,٠٤٨-٠,٠٤٠)	٣ مع ١	٢٧,٨٧٣	٠,٢٦	٠,٠٠٠

النماذج	χ^2	df	CFI	RMSEA (90%CI)	Model comparison	$\Delta\chi^2$	p	ΔCFI
النموذج العام:								
١. تكافؤ الشكل Configural invariance	٦٤٣٥,٧٢٩	٣٩٨٨	٠,٩١٢	٠,٠٣٢ (٠,٠٣٤-٠,٠٣١)				
٢.التكافؤ المتري Metric invariance	٦٤٩٦,٣٥٦	٤٠٥٣	٠,٩١٢	٠,٠٣٢ (٠,٠٣٤-٠,٠٣١)	٢ مع ١	٦٠,٦٢٧	٠,٦٣	٠,٠٠٠
٣.التكافؤ التدرجي Scalar invariance	٦٥١٨,٨٩٧	٤٠٦٧	٠,٩١٢	٠,٠٣٢ (٠,٠٣٤-٠,٠٣١)	٣ مع ١	٨٣,١٦٨	٠,٣٥	٠,٠٠٠

تكشف النتائج في جدول ٢٠ عن مؤشرات جودة مطابقة جيدة مع البيانات الميدانية لنماذج القياس، وكذلك للنموذج العام، وذلك في إطار اختبار الحالات الثلاث للتكافؤ بين مجموعتي الذكور والإناث: تكافؤ الشكل، والتكافؤ المتري، والتكافؤ التدرجي، حيث بلغت قيمة مؤشر (RMSEA) في الحالات الثلاث في حدود فترة الثقة (٠,٠٣١-٠,٠٣٤) للنموذج العام، ومن جانب آخر يتبين من النتائج في الجدول أن الفرق في قيمتي مربع كاي ($\Delta\chi^2$) في إطار درجات الحرية لنموذج المجموعتين غير دال إحصائيًا في كل من التكافؤ المتري، والتكافؤ التدرجي، بمقارنة كل منهما بتكافؤ الشكل، علاوة على ذلك يظهر أن الفرق في مؤشر المطابقة المقارن (ΔCFI) بين التكافؤ المتري وتكافؤ الشكل، وكذلك بين التكافؤ التدرجي وتكافؤ الشكل لم يتجاوز (٠,٠١) في جميع النماذج، وبذلك يتحقق شرط تكافؤ القياس عبر المجموعتين.

وتدل جميع تلك النتائج على عدم وجود اختلاف مرتبط بتكافؤ القياس بأنواعه الثلاثة: الشكل، والمتري، والتدرجي بين مجموعتي الذكور والإناث، وذلك في حدود القيود التي وُضعت للنموذجين، الأمر الذي يدل على إمكانية إدخال النموذج المُقيد للمجموعتين في مقارنة مع النموذج غير المقيد؛ لاستقصاء ما إذا كان هناك اختلاف بين المعلمين الذكور والإناث في استجابتهم المرتبطة بتأثير القيادة التعليمية في تعلم المعلمين المهني بوجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان.

وتكشف مؤشرات جودة المطابقة للنموذجين (غير المقيد، والمقيد) - كما يبين جدول ٢١ - وجود مطابقة جيدة للنموذجين مع البيانات الميدانية، التي تم جمعها عبر المعلمين عينة الدراسة، باستثناء مؤشر المطابقة المعياري (NFI)، الذي ظهر بمستوى منخفض نسبيًا في النموذجين، ومن جانب آخر تظهر مؤشرات حسن المطابقة بقيم متقاربة جدًا في النموذجين،

حيث بلغت قيمة مؤشر مربع كاي النسبي (χ^2/df =١,٦١٤) للنموذج غير المقيد، χ^2/df =١,٦٠٣) للنموذج المقيد)، وقيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI = ٠,٩١٢) للنموذجين غير المقيد، والمقيد)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI = ٠,٧٩٩) للنموذج غير المقيد، NFI = ٠,٧٩٦ للنموذج المقيد)، ومؤشر توكر- لويس (TLI=٠,٩٠٨) للنموذج غير المقيد، TLI =٠,٩١٠ للنموذج المقيد)، والجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA =٠,٠٣٣ للنموذج غير المقيد، RMSEA =٠,٠٣٢ للنموذج المقيد).

بالمقارنة بين الفرق في قيم مربع كاي بين النموذجين ($\Delta \chi^2$= ٨٣,١٦٨)، والفرق بينهما في درجات الحرية (Δdf = ٧٩)، يتبين عدم وجود دلالة إحصائية لتلك الفروق بين النموذج غير المقيد، والمقيد، ومن ذلك يُستنتج أنه لا يختلف تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني، بوجود القوة التطويرية للمعلمين كوسيط، باختلاف جنس المعلمين (ذكور، وإناث)، إذ إنه حتى مع تقييد النموذج متعدد المجموعات (للذكور، والإناث)، بشروط التساوي في معالم النموذج، لا زال النموذج قادرًا على التطابق مع النموذج الحر (غير المقيد) المفترض في الدراسة.

جدول ٢١

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج غير المقيد والنموذج المقيد (ن=٥٧٤)

النموذج	χ^2	df	χ^2/df	$\Delta \chi^2$	p	CFI	NFI	TLI	RMSEA
المقيد	٦٥١٨,٨٩٧	٤٠٦٧	١,٦٠٣	٨٣,١٦٨	٠,٣٤٩	٠,٩١٢	٠,٧٩٦	٠,٩١٠	٠,٠٣٢
غير المقيد	٦٤٣٥,٧٢٩	٣٩٨٨	١,٦١٤	-	-	٠,٩١٢	٠,٧٩٩	٠,٩٠٨	٠,٠٣٣

وللتفصيل في طبيعة الاتفاق بين المعلمين الذكور والإناث، في تقديراتهم لتأثير القيادة التعليمية (الكلي، والمباشر، وغير المباشر)، في تعلم المعلمين المهني في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان، تم استخدام البوتستراببينج (Bootstrapping) على النموذج غير المُقيد، حيث تكشف نتائج هذا الاختبار - كما في جدول ٢٢ - أن التأثير الكلي للقيادة التعليمية على تعلم المعلمين المهني مُتحقق بمستوى دال إحصائيًا عند (p < ٠,٠٠١) لدى الذكور والإناث دون استثناء، وذلك بتقديرات متقاربة (٠,٦٣١ للذكور، ٠,٥٩٣ للإناث)، وكذلك التأثير غير المباشر عبر القوة التطويرية للمعلمين متحقق بدلالة إحصائية عند (p < ٠,٠٠١) لدى كل من المعلمين الذكور والإناث بتقديرات (٠,٦٠٦ للذكور، ٠,٤٨٥ للإناث).

من جهة أخرى، تكشف نتائج البوتستراببينج (Bootstrapping) عن عدم وجود دلالة إحصائية للتأثير المباشر للقيادة التعليمية، في تعلم المعلمين المهني، بوجود القوة التطويرية للمعلمين كوسيط لدى المعلمين الذكور، وذلك بقيمة تقديره منخفضة جدًا (٠,٠٢٦)، في حين

يظهر تأثير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (p < ٠,٠٥) عند الإناث، بتقدير معياري منخفض قيمته (٠,١٠٩)، وبشكل عام، يبدو أن هذا الاختلاف في دلالة التأثير المباشر للقيادة التعليمية في تعلم المعلمين بين الذكور والإناث، لا يمثل فارقًا مهمًا بينهم، وذلك كون أن اختبار الفروق بين الجنسين في النموذج بصورته العامة لم يكشف عن وجود اختلاف دال إحصائيًا، كما تم الكشف عنه سابقًا في إجابة السؤال الحالي، ويبدو أن التأثير المباشر الذي ظهر دال إحصائيًا عند الإناث دون الذكور، هو مصدر التأثير المباشر الضعيف للقيادة التعليمية في تعلم المعلمين المهني بوجود القوة التطويرية للمعلم، الذي كشفت عنه إجابة السؤال الثالث، والذي تقرر فيها إهمال التأثير المباشر، واعتماد نموذج تؤثر فيه القيادة التعليمية بصورة كلية في التعلم المهني للمعلمين، من خلال القوة التطويرية للمعلمين، كما أن نتائج السؤال الرابع هي الأخرى تدعم إهمال ذلك التأثير المباشر، إذ أكدت عدم وجود أي مسارات تأثير مباشرة لأبعاد القيادة التعليمية الأربعة في تعلم المعلمين.

جدول ٢٢

نتائج البوتستراباينج (Bootstrapping) لتأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلمين كوسيط لمجموعتي المعلمين الذكور والإناث (ن= ١٩٢ ذكر، ٣٨٢ أنثى)

المتغيرات	قيمة التقدير	الخطأ المعياري للتقدير	القيمة الزائية (Z)	حدود فترة الثقة المصححة من أثر التحيز ٩٥٪		حدود فترة الثقة ٩٥٪		مستوى الدلالة
				أقل	أعلى	أقل	أعلى	
التأثير المعياري الكلي:								
القيادة التعليمية ـ التعلم المهني (ذكور)	٠,٦٣١	٠,٠٥٤	١١,٦٨	٠,٥١٧	٠,٧٣٢	٠,٥١٧	٠,٧٣٢	***
القيادة التعليمية ـ التعلم المهني (إناث)	٠,٥٩٣	٠,٠٤٠	١٤,٨٢	٠,٥٠٨	٠,٦٦٩	٠,٥١٠	٠,٦٦٩	***
التأثير المعياري غير المباشر:								
القيادة التعليمية ـ التعلم المهني (ذكور)	٠,٦٠٦	٠,٠٦٧	٩,٠٤	٠,٤٧٧	٠,٧٣٩	٠,٤٧٢	٠,٧٣٨	***
القيادة التعليمية ـ التعلم المهني (إناث)	٠,٤٨٥	٠,٠٤٣	١١,٢٨	٠,٤٠٢	٠,٥٧١	٠,٤٠٢	٠,٥٧٣	***
التأثير المعياري المباشر:								
القيادة التعليمية ـ التعلم المهني (ذكور)	٠,٠٢٦	٠,٠٦٩	٠,٣٨	-٠,٠٩٨	٠,١٧٢	-٠,١٠٨	٠,١٦٥	-
القيادة التعليمية ـ التعلم المهني (إناث)	٠,١٠٩	٠,٠٤٨	٢,٢٧	٠,٠١٩	٠,٢٠٧	٠,٠١٤	٠,٢٠٤	*

ملاحظة: ٢٠٠٠ عينات البوتستراباينج (Bootstrapping)، (***) دلالة عند مستوى (p < ٠,٠٠١)، و(*) دلالة عند مستوى (p < ٠,٠٥)

بناء على العرض السابق لنتائج السؤال الخامس: هل يختلف تأثير القيادة التعليمية في القوة التطويرية للمعلمين، وتعلمهم المهني، باختلاف جنس المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان؟ يمكن تلخيص ما تم التوصل إليه من نتائج - في ضوء استجابات المعلمين عينة الدراسة - في الآتي:

- **حققت المقاييس عبر مجموعتي المعلمين الذكور والإناث تكافؤ القياس (تكافؤ الشكل، والمتري، والتدرجي) في النموذج متعدد المجموعات، الذي يمثل تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، بوجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط.**
- **لا يختلف تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط باختلاف جنس المعلمين في المدارس.**
- **القيادة التعليمية لكل من مديري المدارس الذكور، وكذلك الإناث، تؤثر تأثيرًا كليًا دالًا إحصائيًا في التعلم المهني للمعلمين، بوجود القوة التطويرية للمعلمين كوسيط.**
- **القيادة التعليمية لكل من مديري المدارس الذكور، وكذلك الإناث، تؤثر تأثيرًا غير مباشر، ودالًا إحصائيًا في التعلم المهني للمعلمين، عبر القوة التطويرية للمعلمين.**
- **القيادة التعليمية للذكور لا تؤثر تأثيرًا مباشرًا في التعلم المهني، في وجود القوة التطويرية للمعلمين كوسيط، وكذلك التأثير المباشر الذي ظهر بدلالة إحصائية ضعيفة لدى المعلمات الإناث، هو تأثير يميل إحصائيًا إلى عدم الاستناد عليه، وفق ما أكدت نتائج السؤال الثالث، والرابع، وكذلك نتائج السؤال الحالي التي بينت عدم وجود اختلاف في النموذج ككل بين الذكور والإناث.**

نتائج السؤال السادس: ما النموذج المقترح لتعزيز تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني، والقوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان؟

تم وضع النموذج التطويري المقترح - للإجابة عن هذا السؤال – بناء على نتائج الأسئلة الخمسة السابقة، وكذلك في إطار التحليل النظري للواقع في السياق العماني (الذي قدمته الدراسة في فصل الإطار المفاهيمي والنظري)، وبغرض تحقيق الوضوح والفهم اللازم للنموذج المقترح، تم تأجيل عرضه إلى الفصل السادس من الدراسة الحالية، وذلك بعد التعمق في تفسير ومناقشة نتائج الأسئلة السابقة.

الفصل الخامس
مناقشة النتائج

غدت القيادة التعليمية على مدار العشرين عامًا الماضية أمرًا حاسمًا في الممارسات المهنية لمديري المدارس، وفي التركيز على عمليتي التعليم والتعلم داخل المدرسة، حتى أصبح هناك اتفاق بأن تحسين فاعلية المدارس في القرن الحادي والعشرين، يتطلب مديري مدارس يمتلكون مهارات وخبرات قوية في القيادة التعليمية، ويمارسونها بكفاءة (Gurley et al., 2016).

لقد كان الهدف الرئيس للدراسة الحالية هو اختبار تأثير القيادة التعليمية لمديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان، في القوة التطويرية للمعلمين، وتعلمهم المهني؛ إذ إن الأثر المباشر الذي يُحدثه المعلمون في تعلم الطلبة (Garet et al., 2001)، والدور المؤكد لقدرة المعلمين على إحداث التغيير، والإصلاح التعليمي (هاريس وموجيس، ٢٠٠٧)، يتطلب وجود دور واضح وفاعل لمديري المدارس، كقيادات متمركزة حول الممارسات المهنية للمعلمين، خاصة مع وجود حاجة ملحة لتجويد عملية التدريس، والتركيز على تحسين تعلم الطلبة كأولوية في النظام التعليمي في السلطنة، وهذا ما أكدته دراستا تقييم نظام التعليم المدرسي في سلطنة عُمان، المنفذة من قبل وزارة التربية والتعليم، بالتعاون مع كل من البنك الدولي (٢٠١٢)، واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧).

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة ببناء نموذج نظري مفترض، يُعبر عن العلاقات السببية بين القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلمين، وتعلمهم المهني، ومن ثم اختبار مدى ملاءمة ذلك النموذج للواقع في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان، وفق مضامين أسئلة الدراسة، وفي إطار البيانات الميدانية التي تم جمعها من المعلمين في المدارس.

وفيما يأتي تفسير، ومناقشة لما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، في ضوء ما تم استعراضه في فصل الإطار المفاهيمي والنظري من أدبيات، ودراسات سابقة، ونظريات تربوية (نظرية مسار الهدف للقيادة، ومبادئ تعليم الكبار)، وكذلك في ضوء المناقشات التي تناولت الجهود والفرص الداعمة من قبل النظام التعليمي في السلطنة، لكل من القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلمين، وتعلمهم المهني، إضافة إلى ذلك، التحديات التي تواجه المتغيرات الثلاثة في السياق العُماني، ومن جانب آخر يصف هذا الفصل المحددات المرتبطة بالدراسة ونتائجها:

أولًا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تناولت الدراسة ستة أسئلة، عُرضت نتائجها في الفصل الرابع، وفيما يأتي تفسير، ومناقشة لتلك النتائج، وفق ترتيب أسئلة الدراسة:

أ. تفسير ومناقشة نتائج السؤال الأول:

كشفت نتائج السؤال الأول، أن القيادة التعليمية لمديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان تؤثر تأثيرًا إيجابيًا في تعلم المعلمين المهني، وكذلك في قوتهم التطويرية، وذلك عند اختبار تأثير القيادة التعليمية في كل متغير على حدة، ويمكن تفسير ومناقشة ذلك على النحو الآتي:

- القيادة التعليمية لمديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان، تؤثر تأثيرًا إيجابيًا في التعلم المهني للمعلمين:

توصلت الدراسة إلى وجود تأثير متوسط في قوته للقيادة التعليمية لمديري المدارس في التعلم المهني للمعلمين، وهي نتيجة مهمة للنظام التعليمي، في ظل تطلعه لوجود دور بارز لمديري المدارس للارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية داخل المدارس، وفي الوقت ذاته تعزز هذه النتيجة ما توصلت إليه الدراسات السابقة (التي تمت في دول مختلفة) بشأن تأكيد العلاقة بين ممارسات مديري المدارس، وتعلم المعلمين المهني، كدراسة أتارد تونا وشانكس، ودينهام، وهوه ولي، وكواكمان، وليو وهالينجر، وليو وآخرين، وثونين وآخرين، وتران وآخرين (Attard Tonna & Shanks, 2017; Dinham, 2007; Huh & Lee, 2015; Kwakman, 2003; Liu & Hallinger, 2018; Liu et al., 2016a, 2016b; Thoonen et al., 2011; Tran et al., 2018).

ومع الاعتراف بمنطقية ظهور تأثير إيجابي للقيادة التعليمية لمديري المدارس في تعلم المعلمين المهني (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة) في المدارس الحكومية في السلطنة، غير أن التفسير المنطقي والمقبول لذلك التأثير يستدعي عدم تجاهل الواقع الذي كشفت عنه نتائج الكثير من الدراسات السابقة في السياق العُماني، إذ كشف استقصاء الباحثة لنتائج تلك الدراسات عن إشكاليات قد تكون جوهرية في ممارسات مديري المدارس المرتبطة بتعزيز تعلم المعلمين، الأمر الذي يجعل ذلك التفسير يأخذ مسارًا لا يرتبط بشكل كبير بقدرات مديري المدارس القيادية بحد ذاتها، وإنما بسياق عملهم، وبالسياسات والأنظمة والمهام والبرامج والمشاريع المتبناة في النظام التعليمي في مدارس السلطنة كما سيتم توضيحه لاحقًا.

ومن الإشكاليات التي كشفت عنها الدراسات السابقة ذات العلاقة بأدوار مديري المدارس تجاه بعض السلوكيات المرتبطة بتعلم المعلمين المهني، وجود قصور في مناقشة مديري المدارس للمشكلات التعليمية مع المعلمين، وفي تشجيع المعلمين على تبادل الأفكار التدريسية بينهم (إبراهيم والشهومي، ٢٠١٨ب)، وضعف في تقديم التغذية الراجعة المناسبة للمعلمين (الحراصي، ٢٠١٧؛ شجعنه، ٢٠١٣)، إضافة إلى ذلك وجود قصور في مساعدة المعلمين على تحليل المناهج الدراسية، والاختبارات التحصيلية (إبراهيم والشهومي، ٢٠١٨ب؛ شجنعه، ٢٠١٣)، وقصور في تفعيل الإشراف التأملي على ممارسات المعلمين المهنية (المرهوبية، ٢٠١٤)، مع ضعف الدعم المقدم لمجتمعات التعلم المهني (إبراهيم الشهومي، ٢٠١٨ب؛ الرواحية، ٢٠١٤)، ومجتمعات المعرفة داخل المدارس (الجرايدة والحجري، ٢٠١٥)، وكذلك قصور في مساعدة المعلمين على تقييم وتطوير ممارساتهم المهنية، وتشجيعهم على تبادل الزيارات مع معلمي المدارس الأخرى، وعلى حضور الاجتماعات والمؤتمرات التربوية (الحراصي، ٢٠١٧).

وفي هذا الإطار، أكدت دراسة وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧) في تقييمها لنظام التعليم المدرسي في سلطنة عُمان أنه "إن لم يكن مديرو المدارس مستعدين للتحول من التركيز على الجوانب الإدارية التنظيمية إلى القيادة التربوية، فإنه من الصعوبة محاسبتهم على مستوى جودة التعليم والتعلم، والمستويات التي يُحققها الطلبة" (ص.٢٨٩)، كما بينت الدراسة ذاتها أن الممارسات السائدة لمديري المدارس، والمعلمين هي ممارسات روتينية، تتكرر بدون أي تغيير فيها، وذلك لاعتقادهم بأنها هي الطريقة الصحيحة للعمل، وتؤكد تلك الدراسة حاجة النظام التعليمي في السلطنة إلى تزويد مديري المدارس بأدوات تنظيمية وتطويرية، تساعدهم في تكوين بيئات عمل فاعلة داخل مدارسهم، كما أن الدراسة أشارت إلى عدم وجود ثبات واتساق في الكيفية التي تُستخدم بها المعلومات ذات الصلة بجودة التدريس في المدارس، مع وجود تفاوت بين مديري المدارس في تكرار ملاحظة عملية التدريس داخل الفصول الدراسية.

وعلى الرغم من واقعية تلك الإشكاليات، إلا أن مدير المدرسة في سلطنة عُمان ملتزم رسميًا بقيادة، أو على أقل تقدير تنفيذ ومتابعة العديد من البرامج والمشاريع، التي تبنتها وزارة التربية والتعليم في المدارس، التي من شأنها النهوض بدور المدير في التأثير الإيجابي في تعلم المعلمين المهني بالمدارس، كمشروع المدرسة كوحدة إنماء مهني ذاتي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦)، فمن خلال هذا المشروع يلتزم جميع مديري المدارس بتصميم برامج لتطوير

المعلمين مهنيًا داخل مدارسهم بداية كل فصل دراسي على أقل تقدير، وذلك في إطار تخصيص الوزارة ثلاثة أيام معتمدة رسميًا (في كل فصل دراسي) في برنامج مواعيد الدراسة السنوي؛ للإنماء المهني، ويتزامن ذلك مع مطالبة مديري المدارس بوضع خطة خاصة للإنماء المهني كل عام دراسي، وإدراجها في البوابة التعليمية الإلكترونية، واعتمادها من قبل مشرف الإدارة المدرسية، ومتابعة تنفيذها، وذلك بالتعاون وبمتابعة من المعلمين الأوائل في المدرسة، مع تخصيص ميزانية محددة ضمن ميزانية المدرسة، تُستقطع لدعم برامج الإنماء المهني المتنوعة، ومن ثم يُصعب فصل تلك البرامج عن ممارسة المعلمين للتعلم المهني.

كما أن ظهور توجه واسع في النظام التعليمي بالتركيز على إستراتيجيات التعلم النشط في التدريس، بالإضافة إلى انتشار مجموعة مستجدة من إستراتيجيات التدريس الحديثة التي بثها "المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين" إلى المدارس منذ إنشائه عام ٢٠١٤م (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦)، جعل مديري المدارس برأي الباحثة يركزون على المعلمين، للاهتمام بتنويع طرق التدريس داخل الغرف الصفية، والتوجه إلى التركيز على استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة، وجميعها توجهات من شأنها أن تضع المعلمين أمام ممارسات مرتبطة بالتجريب، والتأمل، والتعاون مع الزملاء؛ لتفعيل تلك الإستراتيجيات؛ لذا يُنظر لممارسات مدير المدرسة في هذا الإطار بوصفها من أشكال تعزيز التعلم المهني للمعلمين.

من جانب آخر، من المرجح أن يكون تأثير مديري المدارس الإيجابي في تعلم المعلمين نابعًا أيضًا من مسؤوليتهم تجاه متابعة تنفيذ المعلمين لواجباتهم الوظيفية، وفق ما نصت عليها بطاقة الوصف الوظيفي للمعلم، التي تتضمن مثلًا "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"مشاركة زملائه في وضع وتنفيذ برامج الإنماء المهني"، و"تقديم دروس تطبيقية في مادته على مستوى المدرسة والمديرية التعليمية"، و"التعاون مع إدارة المدرسة والمعلمين فيها؛ لتطوير العملية التعليمية التعلمية"، و"العمل على التجديد والتطوير وتقديم المقترحات لتطوير الممارسات التدريسية" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ص ص. ٢٠-٢١)، وهي مهام من شأنها أن تُعزيز التعلم المهني للمعلمين.

وفي إطار قيادة تلك البرامج، والمسؤوليات، والمشاريع، التي يعمل مديرو المدارس من خلالها على التأثير الإيجابي في تعلم المعلمين المهني بمدارس سلطنة عُمان، يظهر تساؤل مهم، حول مدى إمكانية أن يكون ذلك التأثير (بطبيعته تلك) فاعلًا في جعل تعلم المعلمين المهني

ينعكس على تحسين الممارسات داخل الغرف الصفية، خاصة في ظل تأكيد الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧) أن "الأولوية لا بد أن تتجاوز تحديد المسؤوليات إلى تحديد العوامل، التي من شأنها أن تنهض بالتعليم، وتكسر دورة الممارسات الروتينية السائدة" (ص.٢٩٢).

- **القيادة التعليمية لمديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان تؤثر تأثيرًا إيجابيًا في القوة التطويرية للمعلمين:**

أظهرت نتائج السؤال الأول، أن قيادة مدير المدرسة في سلطنة عُمان، تؤثر تأثيرًا إيجابيًا قويًا في القوة التطويرية للمعلمين، الأمر الذي يتفق مع ما كشفت عنه الدراسات السابقة بخصوص وجود علاقة بين ممارسات مديري المدارس للقيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلمين، مثل: دراسة هالينجر وليو، وهالينجر وليو وبيامان، وهالينجر وبيامان وفيسشسيري، ولي وآخرين، وبيامان وآخرين (Hallinger & Liu, 2016; Hallinger, Liu & Piyaman, 2017; Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017; Li et al.,2016; Piyaman et al.,2017**).**

ومع هذا التأثير الإيجابي للقيادة التعليمية في مدارس السلطنة، في القوة التطويرية للمعلمين، إلا أن الإشكاليات العديدة التي كشفت عنها نتائج الدراسات السابقة في السياق العُماني (كما سيتم وصفه) يضع احتمالًا ـ برأي الباحثة ـ أن ذلك التأثير مرتبط بشكل واسع بسياق عمل مدير المدرسة، وبسياسات وأنظمة العمل المدرسي التي يمارس مهامه الوظيفية في إطارها، ومن ثم فهو تأثير قد يتم من خلال ممارسات غير موجهة بحد ذاتها أو على أقل تقدير تفتقر للتوجه المُمنهج من قبل مديري المدارس؛ إذ أظهرت الدراسات السابقة وجود إشكاليات في ممارسات مديري المدارس تجاه العديد من السلوكيات ذات العلاقة بالقوة التطويرية للمعلمين ودورهم كعوامل تغيير داخل المدارس، في إطار أبعاد تلك القوة في الدراسة الحالية (فاعلية تعلمهم، وفاعلية تدريسهم، وتفاؤلهم، وانخراطهم البنّاء).

ومن الإشكاليات ذات العلاقة، وجود قصور لدى مديري المدارس الحكومية في تمكين المعلمين في إطار المنظمة المتعلمة (صلاح الدين، ٢٠١٨)، وقصور في مشاركة المعلمين في صنع القرار المدرسي (إبراهيم والشهومي، ٢٠١٨ب؛ المعايطة، ٢٠١٥)، وفي تشجيعهم على تبادل الأفكار التدريسية بينهم، وعلى التعلم الجماعي (إبراهيم والشهومي، ٢٠١٨ب)، وقصور في تقديم الحوافز للمعلمين المجيدين (الأخزمي، ٢٠١٥؛ صلاح الدين، ٢٠١٨)، مع محدودية الفرص المتاحة من مديري المدارس للمعلمين، لتقديم وإثبات أفكارهم وآرائهم (الحراصي،

٢٠١٧)، وضعف في مساعدة المعلمين على تكوين إحساس شخصي بأهمية التغيير، وقصور في مستوى الاستقلالية المتاحة للمعلمين في اتخاذ القرارات المهنية، وقصور في تشجيع المعلمين على إحراز إنجاز فوق التوقع (الحراصي، ٢٠١٧)، وانخفاض مستوى العمل على إثارة روح المنافسة والتحدي بين المعلمين (البلوشي، ٢٠١٦؛ الحراصي، ٢٠١٧).

وبالمقابل كشفت دراسة وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (٢٠١٢) عن وجود انخفاض نسبي في الروح المعنوية للمعلمين في مدارس السلطنة، وذلك لعدة أسباب، منها: قصور في التقدير المنظم للإنجازات التي يحققها المعلمون، وكذلك عدم رضا الكثير من المعلمين عن حجم العمل الذي يقومون به (الأمر الذي يمكن أن يؤثر بشكل كبير على قوتهم التطويرية)، حيث أنه بالرغم من ارتفاع عدد موظفي الدعم الإداري في المدارس من (٤١١٤) في عام ٢٠٠٥م إلى (٦٧٨٦) في عام ٢٠١٢م، لا يزال المعلمون مطالبين بتنفيذ عدد من المهام الإدارية، على أساس أسبوعي أو فصلي، بمتوسط مقدر لإنجاز هذه المهام (٥,٣) ساعة أسبوعيًا (حضور طابور، والتحضير للأنشطة المدرسية، ومهام خاصة بالبوابة التعليمية الإلكترونية، وكتابة التقارير)، وذلك يأتي في ظل واقع تُقيْم فيه دراسة وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧) ممارسات مديري المدارس والمعلمين بأنها ممارسات روتينية، وأن هناك حاجة إلى تحولهم إلى ممارسات التكيف مع المستجدات والتغيرات التربوية والتعليمية المستمرة.

إن تأثير تلك الإشكاليات ـ التي كشفت عنها الدراسات العُمانية ـ في القوة التطويرية للمعلمين، مُثبت من خلال الدراسات السابقة؛ فانخفاض كل من الدافعية والروح المعنوية، يمكن أن يعكس صورة سلبية عن اعتقادات المعلمين، التي أشار الأدب النظري إلى تأثيرها في القوة التطويرية للمعلمين (Biesta et al., 2015; Pantic, 2017)، ويُعد افتقاد المعلمين للاستقلالية عاملًا سلبيًا آخر يؤثر في قوتهم التطويرية؛ حيث اعتبر بانتك (Pantic, 2017) استقلالية المعلم أحد القدرات الأساسية اللازمة لتحقيق قوته التطويرية، كما أكد أيضًا سيمسن وآخرون (Simpson et al., 2018) أن القوة التطويرية للمعلمين تتأثر بمقدار الحرية والاستقلالية الممنوحة لهم، وبفرص مشاركتهم في صنع القرار المدرسي. وبذلك من المرجح أن يكون لتلك الإشكاليات تأثير في القوة التطويرية للمعلمين، تفوق الجهود المبذولة في الواقع من مديري المدارس الحكومية في السلطنة لتعزيز تلك القوة. مع الأخذ في الاعتبار وجود اعتراف من قبل الدراسات العلمية بأن لقيادة مدير المدرسة (بشكل عام) تأثيرات قوية في رضا المعلمين، والتزامهم، والاحتفاظ بهم، وكذلك في استقلالية المعلمين، وسلطتهم، وقيادتهم داخل

المدارس (Boyce & Bowers, 2018)، وجميعها عوامل تؤثر في القوة التطويرية للمعلمين.

وبناء على المناقشة السابقة لنتائج الدراسات ذات العلاقة في السياق العُماني، يمكن استنتاج أن تأثير القيادة التعليمية في القوة التطويرية للمعلمين، يحتمل افتقاد التوجه المُمنهج والمقصود في ممارسات مديري المدارس التي تستهدف القوة التطويرية للمعلمين، وهو افتراض قائم كذلك في ظل ما كشفت عنه الدراسة الحالية في اختبار تأثيرات أبعاد القيادة التعليمية (بناء رؤية التعلم، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم، والنمذجة)، إذ أظهرت نتائج السؤال الرابع تأثيرات ضعيفة لكل من بُعد "بناء رؤية التعلم"، وبُعد "دعم التعلم"، وبُعد "النمذجة" في القوة التطويرية للمعلمين، وهي أبعاد تجد الباحثة أنها قادرة على إبراز التوجه والقصدية في ممارسات المدير للقيادة التعليمية الداعمة للقوة التطويرية للمعلمين.

وبالرغم من احتمالية عدم وجود تأثير ممنهج من قبل مديري المدارس في القوة التطويرية للمعلمين كما فسرته الباحثة، إلا أن ما كشفت عنه الدراسة الحالية حول التأثير الإيجابي القوي للقيادة التعليمية في القوة التطويرية للمعلمين، هي نتيجة تحتمل المنطقية التامة، إذا ما تم الإقرار بتأثير السياق الذي يعمل فيه مديرو المدارس والمعلمون في ممارساتهم واعتقاداتهم؛ إذ تؤكد الأدبيات والدراسات التربوية بوجود العديد من العوامل الشخصية والسياقية المؤثرة في القوة التطويرية للمعلم (التي يمكن أن تتفاعل مع دور مدير المدرسة وتعززه)، فمثلًا تشير نتائج الدراسة الإنثوجرافية لـبيستا وآخرين (Biesta et al., 2015) أن تأثير الاعتقادات في القوة التطويرية للمعلمين تكون بشكل تلقائي إن لم يكن هناك خطاب وحوار مهني، وتوجه منظم.

ومن العوامل السياقية التي يمكن أن تؤثر في القوة التطويرية للمعلمين الأنظمة التعليمية، وفلسفتها، ومعاييرها، وثقافتها، وهياكل المؤسسات التعليمية (Biesta et al., 2015; Lai et al., 2016)، وكذلك الموارد، والدعم المتاح، ومستوى تركيز المدارس بشكل عام على تعلم الطلبة، والعلاقات الاجتماعية في البيئة المدرسية، والقيم والأهداف المشتركة بين المعلمين والطلبة وأولياء الأمور (Pantic, 2017)، وأيضًا تتأثر بوجود نقاشات مهنية فاعلة بين المعلمين حول التدريس (Biesta et al., 2015)، بالإضافة إلى ما سبق، تتأثر القوة التطويرية للمعلم بظاهرة الانفتاح الثقافي والاجتماعي، وهي ما أطلق عليها باندورا (Bandura, 2018) اسم "النمذجة الاجتماعية"، إذ تنكشف في الحياة اليومية

نماذج كثيرة للمعرفة وللأفكار الحرة الإيجابية التي انتشرت بدون حواجز عبر وسائل التواصل الاجتماعي، الأمر الذي يجعل منها قوة تغيير سريعة وفاعلة للمعلمين.

وتأسيسًا على تلك العوامل، فإن التفسير الأكثر واقعية هو أن التأثير الإيجابي للقيادة التعليمية في القوة التطويرية للمعلمين قد جاء ضمنيًا في سياق ممارسة مديري المدارس للسياسات والبرامج الرسمية المعمول بها في المدارس الحكومية في السلطنة، والمؤشر الأبرز في هذا التفسير هو ظهور بُعد "إدارة برنامج التعلم" كأكثر أبعاد القيادة التعليمية تأثيرًا في القوة التطويرية للمعلمين، كما تبين من خلال نتائج السؤال الرابع، وبشكل أساسي يعمل مديرو المدارس الحكومية على قيادة وإدارة برنامج التعلم في سياق مهامهم الوظيفية الفنية (المرتبطة بعمليتي التعليم والتعلم) التي نص عليها دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥)؛ إذ تَبيّن للباحثة من خلال مراجعتها (المهام الوظيفية لمديري المدارس) أن جزءًا كبيرًا منها يختص بإدارة برنامج التعلم بأشكاله الأساسية الثلاثة التي أقرها الأدب النظري كمورفي وآخرين (Murphy et al., 2006)، وهي برنامج التدريس، وبرنامج المناهج، وبرنامج تقويم تعلم الطلبة، ومن تلك المهام "الإشراف على إعداد وتنفيذ الخطط السنوية واليومية للمناهج الدراسية"، و"الإشراف على توافق الخطط اليومية للدروس مع الخطة السنوية"، و"الإشراف على عمليات تقويم تعلم الطلبة"، و"المشاركة في تنفيذ الزيارات الإشرافية للمعلمين"، و"تزويد المشرف التربوي المختص بأهم نقاط القوة وجوانب التطوير المقترحة لتحسين أداء المعلمين" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥)، وهي مهام يمكن أن تسهم تحديدًا في تعزيز توجه مديري المدارس بالتركيز على فاعلية التدريس لدى المعلمين، كأحد أبعاد القوة التطويرية.

إضافة إلى ذلك، فإن إشراك مديري المدارس للمعلمين في اللجان المدرسية الرسمية المعتمدة من الوزارة، قد يُمثل فرصة لإبراز المبادرة والقوة التطويرية الفاعلة للمعلمين، بما يخدم تطوير العملية التعليمية التعلمية داخل الفصول الدراسية، وكذلك خارجها، وفق اختصاصات وتوجهات تلك المجالس واللجان، ومن ثَم يظهر مدير المدرسة هو المؤثر على تلك القوة، وفي الواقع تتيح تلك اللجان للمعلمين فرصًا فعلية لإظهار قوتهم التطويرية، كعوامل للتغيير في إطار اختصاصات تلك اللجان؛ فمثلًا من خلال "فريق التطوير والتحسين" في المدرسة تتاح للمعلمين فرص المشاركة في تحليل نتائج تعلم الطلبة، وفي بناء خطة المدرسة التطويرية، وفي التخطيط لبرامج الإنماء المهني داخل المدرسة، وفي اقتراح وتنفيذ المشاريع التربوية التي تعمل على رفع المستوى التحصيلي للطلبة، وتقديم برامج الرعاية الطلابية

المختلفة، وعبر "لجنة شؤون الطلبة" يمكنهم اقتراح الأفكار التطويرية للتعامل مع حالات ضعف انضباط الطلبة السلوكي، وضعف التزامهم بمواعيد الدراسة، ومن خلال "مجلس أولياء الأمور" يشارك المعلمون في حل المشكلات الطلابية، والظواهر السلبية في المدرسة والمجتمع، وتوعية أولياء الأمور بمتابعة ودعم تعلم أبنائهم، واقتراح الأفكار المناسبة لتحسين العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩ج)، وجميعها فرص تدعم القوة التطويرية للمعلم، وتعزز تفاؤله، وانخراطه البنّاء بشكل واسع خارج الغرف الصفية.

ومن البرامج التي تحتمل المساهمة أيضًا في إحداث تأثير في القوة التطويرية للمعلمين من قبل مديري المدارس هو تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي، واعتبار مجال (التعليم) أحد المكونات الأساسية لهذا النظام، بما يحتويه من معايير ومؤشرات، تحمل بين ثناياها توجهات لتعزيز القوة التطويرية للمعلمين، مثل معيار "تلبية المعلمين لاحتياجات التعلم الخاصة بجميع الطلبة"، حيث يتم قياس هذا المعيار عبر العديد من المؤشرات، منها: تنويع المعلمين لأساليب التدريس، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ومعيار "تقويم المعلم لأدائه ذاتيًا"، ويتحقق هذا المعيار من خلال جملة من المؤشرات، منها: تحديد نقاط القوة والضعف في أدائه، ووضع خطة لتطوير أدائه، وتنمية نفسه ذاتيًا من خلال إعداد البحوث، والقيام بالمشاريع التطويرية، والاطلاع على كل ما هو جديد في مجال عمله (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩أ)، ورغم أن جميع تلك المعايير والمؤشرات لا تركز على القوة التطويرية للمعلمين كمفهوم وهدف موجه، إلا أنها لا تنفصل عن إحداث تأثير في المعلمين الذين يمكن أن يعتبروا ممارسات مديري المدارس في ذلك الإطار تهتم بقوتهم التطويرية بشكل مناسب، خاصة في إطار بعدي التفاؤل وفاعلية التعلم.

ب. تفسير ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

كشفت نتائج السؤال الثاني عن وجود تأثير قوي للقوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان، وبشكل عام تتوافق هذه النتيجة مع ما أكدته نتائج الدراسات السابقة حول أن القوة التطويرية للمعلمين ترتبط بصورة قوية ومباشرة بتعلمهم المهني (Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017; Liu et al., 2016b)، وأن التعلم المهني يعتمد بشكل كبير على القوة التطويرية الفردية للمعلم (Lai et al., 2016)، وأن القوة التطويرية للمعلمين تعزز التزامهم بالتطوير الذاتي، وتحقق مشاركتهم الفاعلة في تعلمهم المهني (Calvert, 2016).

ويمكن أن يُفسر التأثير الإيجابي القوي للقوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني في مدارس السلطنة، بأن تلك القوة في الأساس تعتمد على شعور المعلم بالغرض الأخلاقي للتغيير، وبالتالي، فإن ذلك الشعور يدفع المعلم إلى المبادرة بالتغيير والتعلم لتطوير ممارساته التدريسية؛ فمن خلال الشعور بالغرض الأخلاقي للتغيير تنشأ الرغبة، والالتزام، والمسؤولية الذاتية عن التغيير، ومن ثم عندما يشعر المعلمون بذلك الغرض، فإنهم يصبحون أكثر مسؤولية تجاه تعلمهم وتطورهم المهني، وهذا ما أكده فو وكلارك، وفولان (Fu & Clarke, 2017; Fullan, 1993**).**

ومن جانب آخر، تعمل القوة التطويرية ـ وفقًا لما أكدته الأدبيات التربوية ـ على بناء هُوية مهنية واضحة وفاعلة لدى المعلم، ومن ثم يستطيع المعلم عبر تلك الهُوية تحديد احتياجاته التطويرية، والتحكم في طرق تلبيتها، بما يتناسب مع ظروفه وميوله وقدراته، دون التقيد ببرامج التطوير الرسمية التي تقدم له من الآخرين، كما تعمل تلك الهُوية على تعزيز ثقة المعلم في قدرته على تولي أدوار مهنية فاعلة تتعدى التدريس، والمخاطرة بتجريب أفكار تدريسية جديدة، وقدرته على العمل مع زملائه والطلبة وأولياء الأمور بتعاون بنّاء (Biesta et al., 2015; Calvert, 2016; Day, 2002; Riveros et al., 2012**).**

وبشكل عام يُرجح أن يكون المعلمون في السلطنة في أفضل فتراتهم المهنية لتشكيل تلك الهُوية، خاصة أن أغلبهم ـ كما كشفت الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات النيوزلندية (2017) ـ من عنصر الشباب، وخبراتهم المهنية فتية، مع تمتعهم بالحيوية، والنشاط، والقدرة على التعلم أثناء الخدمة، ولديهم الإمكانات التي تؤهلهم للإسهام في تحقيق النجاح للنظام التعليمي.

ج. تفسير ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

كشفت نتائج السؤال الثالث بصورة أساسية أن القوة التطويرية للمعلمين تتوسط تأثير القيادة التعليمية لمديري المدارس في التعلم المهني للمعلمين، ووفق نظرية مسار الهدف للقيادة، يبدو أن وجود تأثير غير مباشر وقوي لمديري المدارس الحكومية بالسلطنة في التعلم المهني للمعلمين، عبر التركيز على القوة التطويرية للمعلمين يعكس بصورة واضحة توجهات هذه النظرية التي تفترض عدم وجود تحكم من القائد في طبيعة ممارسة المعلمين للتعلم المهني. حيث يقوم هذا النوع من التعلم على مجموعة من المبادئ (مبادئ تعليم الكبار)، منها استقلالية التعلم، ووجود دافعية ذاتية للتعلم، وتحديد المعلم لاحتياجاته من التعلم، ومتى وكيف يقوم بذلك التعلم (Vella, 2002)، ومن ثم يتمحور دور القائد كما يؤكد هاوس (House, 1971)،

وهاوس (٢٠٠٦) على التأثير في مواقف المعلمين، ودوافعهم، وجعل المسار لتحقيق الأهداف (أهداف التعلم المهني) واضحًا، ويتم ذلك من خلال أنماط مختلفة من القيادة قائمة على المشاركة، والتوجيه، والدعم، والاهتمام بالإنجاز.

إن ظهور القوة التطويرية للمعلمين كوسيط قوي في ذلك التأثير في مدارس السلطنة أمر جيد في ظل ما تناشد به نظرية مسار الهدف للقيادة لهاوس (٢٠٠٦). وهو من جانب آخر يعزز ما بينته الدراسات العلمية حول أن تأثير القيادة التعليمية في تعلم المعلمين يتم إلى حد كبير من خلال التأثير في مواقف المعلمين (teacher attitudes) التي تشكل حافزهم ودافعهم للتعلم، منها: القوة التطويرية (agency)، والثقة بالزملاء، والالتزام، والفاعلية (Durksen et al., 2017; Haiyan et al., 2017; Hallinger, Liu & Piyaman, 2017; Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017; Liu et al., 2016a, 2016b; Shoshani & Eldor, 2016).

وقد أظهرت الدراسة الحالية أن القوة التطويرية للمعلم في سلطنة عُمان تتوسط وساطة كلية تأثير القيادة التعليمية للمدير في تعلم المعلمين المهني، وأنه لا يوجد تأثير مباشر لقيادة المدير في تعلم المعلمين، بوجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط، وذلك على الرغم أن نتائج السؤال الأول كشفت عن تأثير إيجابي متوسط لقيادة المدير في التعلم المهني للمعلمين، لكن يبدو أن دخول القوة التطويرية للمعلمين كمتغير وسيط في تلك العلاقة، كان قادرًا على إبراز مسار أكثر فاعلية من المسار المباشر بين القيادة التعليمية وتعلم المعلمين في السياق العُماني، الأمر الذي يؤيد قراءة الدراسة الحالية لطبيعة السياق التعليمي العُماني من خلال تحديد القوة التطويرية للمعلم كوسيط لتأثير القيادة التعليمية في تعلم المعلمين.

ويمكن أن يُعزى تلاشي التأثير المباشر لمدير المدرسة في تعلم المعلمين المهني، بوجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط -مع وجود تأثير قوي في القوة التطويرية للمعلم - إلى اعتماد مدير المدرسة في سلطنة عُمان لممارسات الإشراف والقيادة والدعم التي تتم بشكل أساسي خارج الغرف الصفية، وتأسيسًا على ذلك، فإن طبيعة التعامل مع القوة التطويرية للمعلمين بأبعادها، تتيح للمدير بشكل كبير العمل عليها خارج الغرف الصفية، مثلًا عبر تعزيز انخراطهم البنّاء في المدرسة، وتفاؤلهم المرتبط بعلاقتهم بأولياء الأمور، وبالمشرفين وزملائهم، وتقديم الدعم اللازم للمعلمين لتجاوز التحديات التي يعرضونها عليه بصورة مباشرة أو عبر المعلمين الأوائل، وذلك على عكس التعلم المهني اليومي للمعلمين، الذي يرتبط بشكل واسع بممارساتهم في المواقف التعليمية داخل غرفة الصف، إضافة إلى ذلك قد يكون افتقاد

مديري المدارس للقدرات اللازمة لقراءة وفهم واقع الممارسات التدريسية داخل الصفوف، والتعامل معها كمعلومات مهمة؛ لتحسين تلك الممارسات لدى المعلمين سببًا جوهريًا لقصور تقديم المساندة اللازمة لتعلم المعلمين بشأن التأمل في ممارساتهم، وتجريب كل جديد داخل الصف، وبشكل عام تستند تلك التفسيرات (المقدمة من الباحثة) إلى ما أكدته نتائج الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات النيوزلندية (٢٠١٧) أن مديري المدارس في السلطنة يتجهون بشكل كبير للأعمال الإدارية، وأن تكرار ملاحظتهم لعملية التدريس داخل الفصول الدراسية تختلف بصورة ملحوظة بين مدرسة وأخرى، مع عدم وجود ثبات واتساق في الكيفية التي تُستخدم بها المعلومات ذات الصلة بجودة التدريس في المدارس، وبشكل عام هناك حاجة إلى بناء قدرات التعامل مع البيانات والمعلومات في المدارس.

ومن جانب آخر، أكد سوه (Suh, 2018) أن من أبرز التحديات التي تواجه ممارسة القيادة التعليمية بشكل عام، هو حضور وإشراف مديري المدارس على التعليم داخل الفصول الدراسية، في ظل وجود ثقافة استمرت لفترة طويلة بأن المعلمين يستطيعون العمل بدون تدخل خارجي، وكذلك في ظل ضعف المهارات والمعارف التدريسية للعديد من مديري المدارس مقارنة بمعلميهم. أيضًا في ظل "صعوبة تحقيق مديري المدارس للتوازن بين المطالب التنافسية أو المتضاربة لكل من المعلمين، وأولياء الأمور، وأفراد الإدارة العليا، وأعضاء المجتمع" (Stewart, 2006, p.6)، كما أكدت الدراسات أن قصور كفاءة مديري المدارس في جمع البيانات، وتحليلها، والاستفادة منها، وتوظيفها في تطوير نقاط القوة، وتحسين الجوانب التي يظهر فيها الضعف في عملية التعليم والتعلم، تُعد تحديًا فعليًا لممارسة القيادة التعليمية (Suh, 2018).

ومن منظور فكري، يرتبط وجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط قوي بين قيادة المدير والتعلم المهني للمعلمين بالأسس النظرية التي تقوم عليها القوة التطويرية للمعلم، فالقدرات المحورية المشكلة لتلك القوة كالتفكير الاستباقي، والتنظيم الذاتي، والتأمل الذاتي -التي أكد عليها عالم النفس الاجتماعي باندورا (Bandura, 2018) – من شأنها أن تسهم في تهيئة المعلم وبناء شخصيته كمتعلم كبير، إذ أن قدرة المعلمين على توجيه ذواتهم توجيهًا استباقيًا من خلال تصور النتائج المحتملة لأعمالهم، وقدرتهم على الحكم الذاتي على أدائهم، واعتماد معايير واضحة تدير ذلك الأداء، وكذلك فاعليتهم الشخصية في مراجعة أنفسهم، والتفكر في سلامة أفكارهم وأفعالهم وأخلاقياتهم، وفي فاعلية الجهد المبذول، جميعها أدوات وقدرات فاعلة لقيادة تعلم المعلم وفق مبادئ تعليم الكبار، وذلك من خلال مساعدة المعلمين على تطوير مستوى

أكبر من الوعي بالذات، والاعتقاد بفاعليتهم الذاتية والجماعية، وفهم أوسع للمشكلات التي تواجههم، ولطبيعة وأثر الأداء الذي يقومون به، ومن ثم استثارة الدافعية الذاتية للتعلم لدى المعلم، وتمكينه من إدراك ما يحتاج تعلمه، وكيف يمكن أن يلبي احتياجاته التطويرية وفق الظروف المحيطة به، وكيف يمكن أن يستفيد من الخبرات التي تظهر أثناء اندماجه في العمل، وأن يوظف أسلوب التجريب لسد الفجوة بين النظرية والممارسة الفعلية؛ لإيجاد بدائل فاعلة لممارساته التدريسية. وفي إطار جميع ذلك يصبح تعلم المعلم "منظمًا ذاتيًا"، قائم على إدارة عملية الانتباه والاندماج مع المشكلات، وعلى تحكم المعلم في دافعيته وانفعالاته لتحسين استجاباته وممارساته (Kivinen, 2003)، ويترتب على التعلم المنظم ذاتيًا أن يتحمل المعلم مسؤولية تعلمه، وأن يصبح لديه دافعية، ومثابرة، واستقلالية، وانضباط ذاتي، ونشاط ما وراء معرفي لتحقيق أهداف التعلم التي يضعها لنفسه (Zimmerman, 1995)، وبناء عليه يصبح تركيز مدير المدرسة على القوة التطويرية للمعلمين مدخلًا فاعلًا لتعزيز تعلمهم المهني.

وبشكل عام، تتفق نتيجة الدراسة الحالية بخصوص وجود وساطة كلية للقوة التطويرية لتأثير القيادة التعليمية في تعلم المعلمين مع بعض الدراسات التي بحثت في العلاقات السببية بين القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلمين، وتعلمهم المهني، بالمقابل أيضًا تختلف مع نتائج العديد من الدراسات التي بحثت الموضوع ذاته، مع الانتباه إلى أن تلك الدراسات تمت في سياقات اختلفت عن سياق الدراسة الحالية، فقد كانت على مجموعة من دول شرق أسيا: تايلند، والصين، وهونج كونج، حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة هالينجر وليو وبيامان، وهالينجر وبيامان وفيسشسيري (Hallinger, Liu & Piyaman, 2017; Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017)، اللتين أظهرتا غياب التأثير المباشر للقيادة التعليمية في تعلم المعلمين المهني في مدارس تايلند، وكان التأثير يتم كليًا بطريقة غير مباشرة عبر القوة التطويرية للمعلمين، في حين اختلفت الدراسة الحالية مع ما كشفت عنه الدراسات السابقة التي أظهرت نماذج وساطة جزئية، تربط بين المتغيرات الثلاثة، كدراسة هالينجر وليو، وليو وآخرين، وبيامان وآخرين (Hallinger & Liu, 2016; Liu et al., 2016b; Piyaman et al., 2017)، وكذلك دراسة هالينجر وليو وبيامان (Hallinger, Liu & Piyaman, 2017) في الصين.

وبطبيعة الحال، إن التوافق والاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية وتلك الدراسات ـ الخاص بطبيعة توسط القوة التطويرية للمعلم في تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين ـ قد يُعزى إلى عوامل وممارسات تختلف باختلاف السياقات التعليمية، من ذلك ما أكده

مورفي وآخرون (Murphy et al., 2006)، وهالينجر وآخرون (Hallinger et al., 2016)، من أن تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين يرتبط بملامح السياق الاجتماعي والثقافي للمجتمعات.

ويبدو أن تأثير السياق يظهر بشكل أعمق عبر ظهور اختلاف في قوة التأثير غير المباشر، عند المقارنة بين نتائج تلك الدراسات، والدراسة الحالية، الأمر الذي يُعطي تصورًا واضحًا لواقعية ارتباط القيادة التعليمية بالسياق المجتمعي الموجودة فيه؛ ففي حين كان التأثير غير المباشر للقيادة التعليمية في تعلم المعلمين المهني عبر القوة التطويرية للمعلمين قويًا في الدراسة الحالية، وكذلك في دراستي هالينجر وليو، وليو وآخرين (Hallinger & Liu, 2016; Liu et al., 2016b)، فإن دراسة هالينجر وبيامان وفيسشسيري (Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017) كشفت عن تأثير غير مباشر متوسط، بينما ظهر ذلك التأثير بصورة ضعيفة في دراسة هالينجر وليو وبيامان (Hallinger, Liu & Piyaman, 2017) بتايلند، وكذلك في دراسة بيامان وآخرين (Piyaman et al., 2017).

ومن المهم الإشارة إلى أن توافق نتائج الدراسة الحالية، مع نتائج بعض الدراسات السابقة، في قوة التأثير غير المباشر للقيادة التعليمية في تعلم المعلمين، بوجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط، وكذلك اختلافها مع دراسات أخرى في قوة التأثير، على الرغم من أنه (الاتفاق والاختلاف) لا يُعطي مؤشرًا عن طبيعة الممارسات القائمة فعليًا على أرض الواقع، غير أنه قادر على توسيع نطاق الفرض القائم، على أن للقوة التطويرية للمعلمين دورًا وسيطًا مهمًا في عمل مديري المدارس (كقادة تعلم)، على التأثير في تعلم المعلمين المهني، يمكن أن يمتد إلى سياق الدول العربية أو دول الخليج العربي على أقل تقدير.

د. تفسير ومناقشة نتائج السؤال الرابع:

كشفت نتائج السؤال الرابع أن بُعد "إدارة برنامج التعلم" جاء بأعلى تأثير مباشر في القوة التطويرية للمعلمين، ومن ثم مَثّل هذا البعُد المصدر الأساسي للتأثير (غير المباشر) للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، عبر القوة التطويرية للمعلم كوسيط، وذلك مقارنة بباقي أبعاد القيادة التعليمية، ومن جانب آخر مَثّل بعُدا "إدارة برنامج التعلم"، و"بناء رؤية التعلم" مصدر (التأثير الكلي) لقيادة المدير في التعلم المهني للمعلمين، في حين لم يظهر أي نوع من التأثير (المباشر، وغير المباشر، والكلي) لبُعدي "دعم التعلم"، و"النمذجة" في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلم كمتغير وسيط.

وبشكل عام، ينسجم ظهور بُعد "إدارة برنامج التعلم" بأعلى تأثير في القوة التطويرية للمعلمين في الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المهدي وآخرين (Al-Mahdy et al., 2018)، التي كشفت أن لـ"إدارة برنامج التعلم" تأثيرًا إيجابيًا في فاعلية المعلمين الجماعية في مدارس سلطنة عُمان. وذلك على اعتبار أن الفاعلية الذاتية والجماعية للمعلمين، وقوتهم التطويرية، سلوكيات لا تخلو من التفاعل والارتباط بينها؛ فوفق دراستي باندورا، وسيمسون وآخرين (Bandura, 2018; Simpson et al., 2018) تُعد الفاعلية الذاتية والجماعية مصدرًا أساسيًا للقوة التطويرية للأفراد (المعلمين).

ومن جانب آخر، ينسجم ظهور بُعد "بناء رؤية التعلم" كمصدر للتأثير الكلي في تعلم المعلمين المهني في الدراسة الحالية، مع ما كشفت عنه دراسة المهدي والكيومية (Al-Mahdy & Al-Kiyumi, 2015) التي بينت نتائجها أن واقع ممارسة مديري المدارس في السلطنة للقيادة التعليمية يظهر بشكل أعلى في إطار بعد "تحديد رسالة المدرسة ومشاركتها"، مقارنة بالبعدين الآخرين في تلك الدراسة، وهما "تطوير مناخ التعلم"، و"إدارة البرامج التعليمية"، وذلك على الرغم من أن الأبعاد الثلاثة ـ في تلك الدراسة ـ جميعها جاءت بمستوى "متوسط" في الممارسة، كما أظهرت نتائج دراسة المهدي وآخرين (Al-Mahdy et al., 2018) أن تأثير القيادة التعليمية المباشر في التزام المعلمين في مدارس السلطنة، يأتي بالدرجة الأولى من بُعد "تحديد رسالة المدرسة ومشاركتها" مقارنة ببعدي "تطوير مناخ التعلم"، و"إدارة البرامج التعليمية"، الأمر الذي يُفهم منه أن بناء رؤية التعلم يتصدر ممارسات القيادة التعليمية لمديري المدارس في سلطنة عمان، سواء كانت تلك الممارسات للتأثير في التعلم المهني للمعلمين كما في الدراسة الحالية (بالإضافة لبُعد إدارة برنامج التعلم)، أو التأثير في التزام المعلمين مثلما بينت دراسة المهدي وآخرين.

إن ظهور بُعد "إدارة برنامج التعلم" في الدراسة الحالية، كمصدر مهم للتأثير غير المباشر، وكذلك للتأثير الكلي للقيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، عبر تشكيل القوة التطويرية للمعلم (فاعلية التعلم، وفاعلية التدريس، والتفاؤل، والانخراط البنّاء)، يرجع بشكل رئيس ـ حسب رأي الباحثة ـ إلى كون أن ذلك البرنامج بما يتضمنه من برامج فرعية (برنامج التدريس، وبرنامج المناهج، وبرنامج التقويم)، جميعها يتم تصميمها بخطط عمل وآليات تقييم مركزية، حيث يتم توفيرها جاهزة للمدارس، ومديريها، ومعلميها، من قبل الجهات ذات الاختصاص في المديريات التعليمية، ومن وزارة التربية والتعليم؛ بهدف تنفيذها، مع وجود تحديد واضح لمهام مديري المدارس تجاه تلك البرامج في الوصف الوظيفي لمهامهم، وفي

الوقت ذاته يتم (بصورة دورية) متابعة وتقييم فاعلية تنفيذ مديري المدارس لتلك البرامج، وذلك من قبل مشرفي الإدارة المدرسية، والدوائر المختصة بالمديريات التعليمية، وبذلك من المرجح أن تلقى تلك البرامج اهتمامًا من مديري المدارس؛ خاصة أنها تُعد جزءًا أساسيًا من مهامهم الوظيفية، كما وصَّفتها وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥)، وعنصرًا محوريًا في تقييم أدائهم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩هـ)، من هذا المنطلق تظهر ممارسات مديري المدارس في إطار تلك البرامج، بأنها موجه لفاعلية التدريس، وتحسين انخراط المعلمين في ممارسات تحسين عمليتي التعليم والتعلم في المدرسة، وجميعها عوامل مرتبطة بأبعاد القوة التطويرية للمعلمين.

ومن جهة أخرى، يمكن أن يُعزى ظهور تأثير كلي لبعُد "بناء رؤية التعلم" في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية كمتغير وسيط إلى عاملين أساسيين (متزامنين) من وجهة نظر الباحثة، هما التزام مديري المدارس في إعداد خطة المدرسة بوضع أهداف وإجراءات محددة لكل مجال من مجالات الخطة الثلاثة، 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 في التدريس، بالإضافة إلى انتشار مجموعة واسعة من استراتيجيات التدريس الحديثة من خلال المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، الأمر الذي جعل مديري المدارس يركزون في خطة المدرسة على وضع أهداف إجرائية مرتبطة بتنويع المعلمين لطرق التدريس داخل الغرف الصفية، والتوجه إلى التركيز على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في المدارس، وجميعها توجهات من شأنها تحفيز التجريب، والتعاون، وتعزيز فاعلية التدريس كأبعاد للتعلم المهني للمعلمين، وقوتهم التطويرية.

وبما يتفق مع نظرية مسار الهدف للقيادة، يمكن للباحثة أن تقرأ من نتائج الدراسة الحالية، أن مديري المدارس الحكومية في سلطنة عُمان يساعدون المعلمين على تحديد طبيعة تعلمهم المهني، عبر التأثير في القوة التطويرية للمعلمين، وذلك من خلال "إدارة برنامج التعلم"، و"بناء رؤية التعلم" داخل المدرسة، غير أن مديري المدارس في الوقت ذاته يهملون في إطار ذلك التأثير (كما كشفت نتائج السؤال الرابع) جوانب مهمة مرتبطة بـ"دعم التعلم"، و"نمذجة سلوكهم كقادة"، وهي أبعاد مهمة، إذا ما أُريد لذلك التأثير أن يكون عميقًا، وأن يتحول لممارسات فاعلة داخل الصفوف الدراسية، ومع الطلبة، وهذا ما أكدته الأدبيات التربوية، مثل باس وريجيو (Bass & Riggio, 2006)، ومورفي وأخرين (Murphy et al., 2006)، وسترونج وأخرين (Stronge et al., 2008).

وبصورة عامة، قد يكون سبب عدم التوازن في تأثير أبعاد قيادة المدير، في تعلم المعلمين المهني، عبر القوة التطويرية للمعلمين هو ابتعاد مديري المدارس عما يحدث داخل الفصول الدراسية، واتجاههم بشكل أساسي للأعمال الإدارية الروتينية، وبذلك فهم يحرمون أنفسهم من قراءة وفهم واقع الممارسات التدريسية، ومن تكوين اعتقادات وقناعات إيجابية نحو مسؤوليتهم بالمبادرة بتعزيز ودعم تعلم المعلمين المهني. حيث يؤكد مناسه، وسوه (Manaseh, 2016; Suh, 2015) أن القيادة التعليمية الفاعلة تتميز بوجودها بالقرب من الفصول الدراسية لتعرف وتوجه ما يحدث فيها، وتقضي الكثير من الوقت في التركيز على تطوير المعرفة، ومتابعة تنفيذ المناهج، وتعزيز الممارسات التعليمية للمعلمين، ومراقبة تأثير ممارسات المعلم في تقدم تعلم الطلبة.

وفي إطار غياب التوازن في اهتمامات مديري المدارس في السلطنة بأبعاد القيادة التعليمية المؤثرة في تعلم المعلمين وقوتهم التطويرية، تجد الباحثة أنه من الإنصاف تتبع انعكاسات النظام التعليمي وسياساته على ممارسات المديرين، حيث أن النظام المركزي الذي يعمل فيه مديرو المدارس، ومحدودية الصلاحيات الممنوحة لهم، وقلة فاعلية برامج التطوير المهني التي تستهدف تعزيز مضامين القيادة التعليمية وممارساتها، بالإضافة إلى انخفاض المشاركة المتاحة لهم في صنع سياسات وخطط التطوير والإصلاح التعليمي (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية، ٢٠١٧، وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي، ٢٠١٢)، جميعها عوامل تسهم -وفق ما يؤكد سوه (Suh, 2018)- في تشكيل مهارات واعتقادات وقناعات مديري المدارس تجاه أدوارهم المرجوة لتعزيز قيادتهم التعليمية داخل المدارس.

هـ. تفسير ومناقشة نتائج السؤال الخامس:

وفق نتائج السؤال الخامس، لا يختلف تأثير مديري المدارس الحكومية (الذكور، والإناث) كقيادات تعليمية في تعلم المعلمين المهني من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عُمان (في السلطنة المعلمون الذكور يعملون تحت قيادة مديري المدارس الذكور، والمعلمات يعملن في مدارس تقودها المديرات الإناث)، حيث يتم ذلك التأثير لدى الجنسين بصورة كلية، عبر القوة التطويرية للمعلمين، وبشكل عام يبدو أن هذه النتيجة مثيرة للاهتمام في السياق التعليمي في سلطنة عُمان، الذي يعاني من انخفاض واضح في نتائج تعلم الطلبة الذكور، مقارنة بالإناث، ووجود نوع من الأفضلية لأداء المعلمات، مقارنة بالمعلمين، وهذا ما أشارت إليه الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (٢٠١٢)، وأكدته مؤخرًا نتائج الطلبة في

الدراسة الدولية TIMSS (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨هـ، ٢٠١٨و)، ومجلس التعليم (٢٠١٨أ)، وهو ما يمكن تفسيره بأن الفروق في الجنس من حيث تأثير مديري المدارس (الذكور، والإناث) كقيادات تعليمية في تعلم المعلمين، وقوتهم التطويرية، قد لا تُعد مصدرًا مهمًا للفروق بين الطلبة الذكور والإناث في التعلم، والفروق بين المعلمات والمعلمين في الأداء.

وبشكل عام قد لا ينسجم ظاهريًا ما توصلت له الدراسة الحالية بشأن عدم وجود فروق بين مديري المدارس الذكور والإناث في تأثيرهم كقيادات تعليمية في المعلمين (وفق النموذج المفترض للدراسة) مع الصورة الشائعة التي يجدها التربويون القريبون من الممارسات في الحقل التربوي في السلطنة، وهي أن مديرات المدارس أكثرًا اهتمامًا واجتهادًا فيما يتعلق بمتابعة العملية التعليمية التعلمية مقارنة بالذكور. ومع تلك الصورة الشائعة للواقع، إلا أنه لا يوجد بحث تفصيلي متعمق لهذا الواقع، والعوامل المشكلة له، وانعكاساته العملية على نواتج عمليتي التدريس وتعلم الطلبة، وإلى أي مدى تمثل ممارسات المديرات الإناث (في الواقع) عوامل تأثير فعلية في نواتج العملية التعليمية التعلمية، في ظل غياب التأطير الواضح والمنظم للتركيز على ممارسات القيادة التعليمية الفاعلة في المدارس، وذلك في مرحلة تُعد انتقالية لمديري المدارس؛ للتحول من التركيز على المهام الإدارية إلى الممارسات القيادية في مدارس السلطنة. وبصورة عامة بينت نتائج دراستي وزارة التربية والتعليم مع كل من البنك الدولي (٢٠١٢)، واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧) أن العوامل المؤثرة في الفروق بين نتائج تعلم الطلبة الذكور والإناث لا زالت غير مفهومة لدى القائمين على النظام التعليمي في السلطنة، وتأكيدًا لذلك تركز توجهات الإستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ في أحد أهدافها على تحديد العوامل المؤثرة في تدني التحصيل الدراسي للذكور مقارنة بالإناث.

وفي إطار ما توصلت له الدراسة الحالية، يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المديرين الذكور والإناث ـ من حيث تأثير القيادة التعليمية في تعلم المعلمين، بوجود القوة التطويرية كوسيط ـ بما تم مناقشته سابقًا بخصوص أن التأثير الحاصل من مديري المدارس بشكل عام، يحتمل أن لا يكون مرتبطًا بكفاءتهم ومبادرتهم الفاعلة في ممارسة القيادة، بقدر ما هو مرتبط بقيادتهم وإدارتهم للأنظمة، والبرامج التربوية، ومسؤولياتهم الوظيفية المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم، التي يشترك فيها الجنسان في الالتزام بتنفيذها، ويتلقون في إطارها متابعة وتوجيهًا منظمًا، وتدريبًا مشتركًا، وتقييمًا موحدًا، من قبل المسؤولين المباشرين بالدوائر المختصة في المحافظات التعليمية، الأمر الذي من شأنه أن يقلل من فرص وجود فروق في التأثير بين الجنسين في تعلم المعلمين المهني، ويمكن القول بأنه من الصعوبة بمكان في

ظل تلك البرامج، وظروف العمل المشتركة بين الذكور والإناث (التي أبرزتها بنية النظام التعليمي بطابعه المركزي)، أن يكون لأحدهما تأثير أكبر من الآخر إلا بوجود مبادرات قيادية فاعلة وقوية وقادرة على إحداث الفرق في مستوى مجموعة على حساب أخرى، أو في أسوأ الأحوال، وجود تراجع واضح في مستوى أداء أحد الجنسين، مقارنة بالآخر في حدود تلك البرامج، والمسؤوليات الوظيفية، ويبدو أن ذلك لا ينطبق على السياق التعليمي في السلطنة.

ومن جهة أخرى، يمكن أن يكون لمديري المدارس الذكور والإناث مستوى التأثير ذاته في تعلم المعلمين، وقوتهم التطويرية في مدارس السلطنة، غير أن ذلك التأثير يحتمل أن يرتبط بممارسات ذات طبيعة مختلفة، وعلى قدرات شخصية، وقيادية متنوعة لدى كل منهما، أدت في النهاية إلى توازن في النتيجة بينهما، وفي هذا السياق، كشفت دراسة شاكيد وآخرين (Shaked et al., 2018) أنه بغض النظر عن درجة ممارسة القيادة التعليمية، فإنه توجد فروق أساسية بين المديرين الذكور والإناث في طريقة ممارساتهم لتلك القيادة، منها اختلاف توظيف كلا الجنسين للعلاقات الإنسانية والمهنية في ممارستهم للقيادة التعليمية، حيث تميل المديرات إلى تأكيد أهمية العلاقات، والتفاعلات الصحية داخل المدارس، والتصرف باهتمام، وتحفيز، ورعاية مع المعلمات، مع وجود إحساس متأصل بالتقبل، والمرونة، والاستجابة، بينما يميل المديرون إلى التعامل الفردي والمنطقي، واتباع النهج الرسمي.

وفي ضوء نتيجة هذا السؤال في الدراسة الحالية، من المهم الإشارة إلى أن الدراسات السابقة لم تتفق على وجود أو عدم وجود اختلاف بين الذكور والإناث في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية بشكل عام؛ إذ أظهرت مثلًا دراستا هالينجر وآخرين، ونجوي وآخرين (Hallinger et al., 2016; Nguy et al., 2018) أن للجنس تأثيرًا دالًا إحصائيًا (وإن كان صغيرًا) في القيادة التعليمية؛ لصالح الإناث، في حين كشفت دراستا سيسمان، وزورلو وأرسيفن (Sisman, 2016; Zorlu & Arseven, 2016) عدم وجود تأثير للجنس في مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية.

ثانيًا: محددات الدراسة

توجد ثلاثة محددات رئيسة مرتبطة بنتائج الدراسة الحالية، أولها هو أنه على الرغم من أن حجم العينة، والتنوع الديموغرافي الذي تضمنته، كانا مناسبين لأغراض استخراج العلاقات السببية بين القيادة التعليمية، والتعلم المهني للمعلمين، والقوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان وفق أهداف الدراسة، إلا أن اختيار العينة بطريقة العينة المتاحة يحد من إمكانية التوسع في تعميم النتائج على جميع المعلمين في مدارس السلطنة.

أما المحدد الثاني فيرتبط بترجمة مصطلح (teacher agency) من اللغة الإنجليزية إلى العربية، فعلى الرغم من أن الباحثة قامت بتحكيم المصطلح المُعرب، والاستقرار على مصطلح (القوة التطويرية للمعلم) غير أن المصطلح باللغة العربية لم يستطع احتواء جميع المضامين الفكرية والفلسفية التي ارتبطت به، وقد يظهر ذلك في بعض محتوى الدراسة.

في حين أن المحدد الثالث يرتبط بأبعاد متغيري القوة التطويرية للمعلمين، وتعلمهم المهني؛ فبالرغم من تعامل الدراسة مع تلك الأبعاد، والاستفادة منها في تأكيد مشكلة الدراسة، وبناء النموذج المفترض، وكذلك في مناقشة النتائج بشكل عملي، فقد كان من الصعب اختبار تأثير القيادة التعليمية في تلك الأبعاد، على الرغم من أهمية تتبع أي تلك الأبعاد كانت أكثر تأثرًا في ممارسات مديري المدارس، ومصدر هذه الصعوبة في الدراسة الحالية هو عدم توفر نظرية واضحة للباحثة في هذا الإطار، بالإضافة إلى أن التعامل مع تلك الأبعاد كمتغيرات وسيطة وتابعة، يُفضي لنماذج بنائية شديدة التعقيد، توصي الدراسة الحالية بالبحث فيها، من خلال دراسات مستقبلية.

الفصل السادس
النموذج المقترح وإجراءات تفعيله

بناء على النموذج البنائي المفترض في الدراسة، والذي تم بناؤه من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، وفي إطار نتائج اختبار ذلك النموذج ميدانيًا عبر البيانات التي تم جمعها من المعلمين في سلطنة عمان، وكذلك في ضوء المناقشات والتحليلات التي تمت في فصل الإطار المفاهيمي والنظري، تُقدم الدراسة نموذجًا تطويريًا مقترحًا لتعزيز تأثير القيادة التعليمية للمدير في التعلم المهني، والقوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: أهداف النموذج المقترح

يسعى النموذج المقترح إلى الاستفادة من نتائج الاختبار الميداني للنموذج المفترض في الدراسة الحالية، وكذلك من تحليل الواقع في السياق العماني وفق ما جاء في الإطار النظري للدراسة؛ لبيان الكيفية التي يمكن من خلالها تطوير وتعزيز تأثير القيادة التعليمية في تعلم المعلمين، وقوتهم التطويرية بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان، وكيفية التعامل مع ذلك التأثير كجزء من منظومة تطوير الممارسات داخل الغرف الصفية، وعلى مستوى النظام التعليمي بشكل عام، وذلك بما يساعد مديري المدارس، والقائمين على تطوير أدائهم - بوزارة التربية والتعليم، والمديريات التعليمية التابعة لها- على فهم مسارات ومتطلبات تعزيز ذلك التأثير، وبصورة عامة يرتكز النموذج المقترح على الآتي:

- إبراز الأبعاد/ العوامل الممثلة لممارسات القيادة التعليمية، والتعلم المهني غير الرسمي، والقوة التطويرية للمعلمين في السياق التعليمي بسلطنة عمان.
- بيان المسارات التي تحتاج إلى التعزيز والاستدامة، والمسارات التي تحتاج إلى التطوير والتفعيل في إطار ممارسات مديري المدارس كقيادات تعليمية مؤثرة في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة التطويرية للمعلم كوسيط.
- تحديد أبرز العوامل التي تظهر في بنية النظام التعليمي بسلطنة عمان، والتي من شأنها أن تؤثر في ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية.
- إبراز أهم انعكاسات ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية المؤثرة في التعلم المهني والقوة التطويرية للمعلمين على النظام التعليمي في السلطنة، بغرض تحقيق فوائد عميقة لذلك التأثير، تلبي تطلعات التطوير في النظام التعليمي.

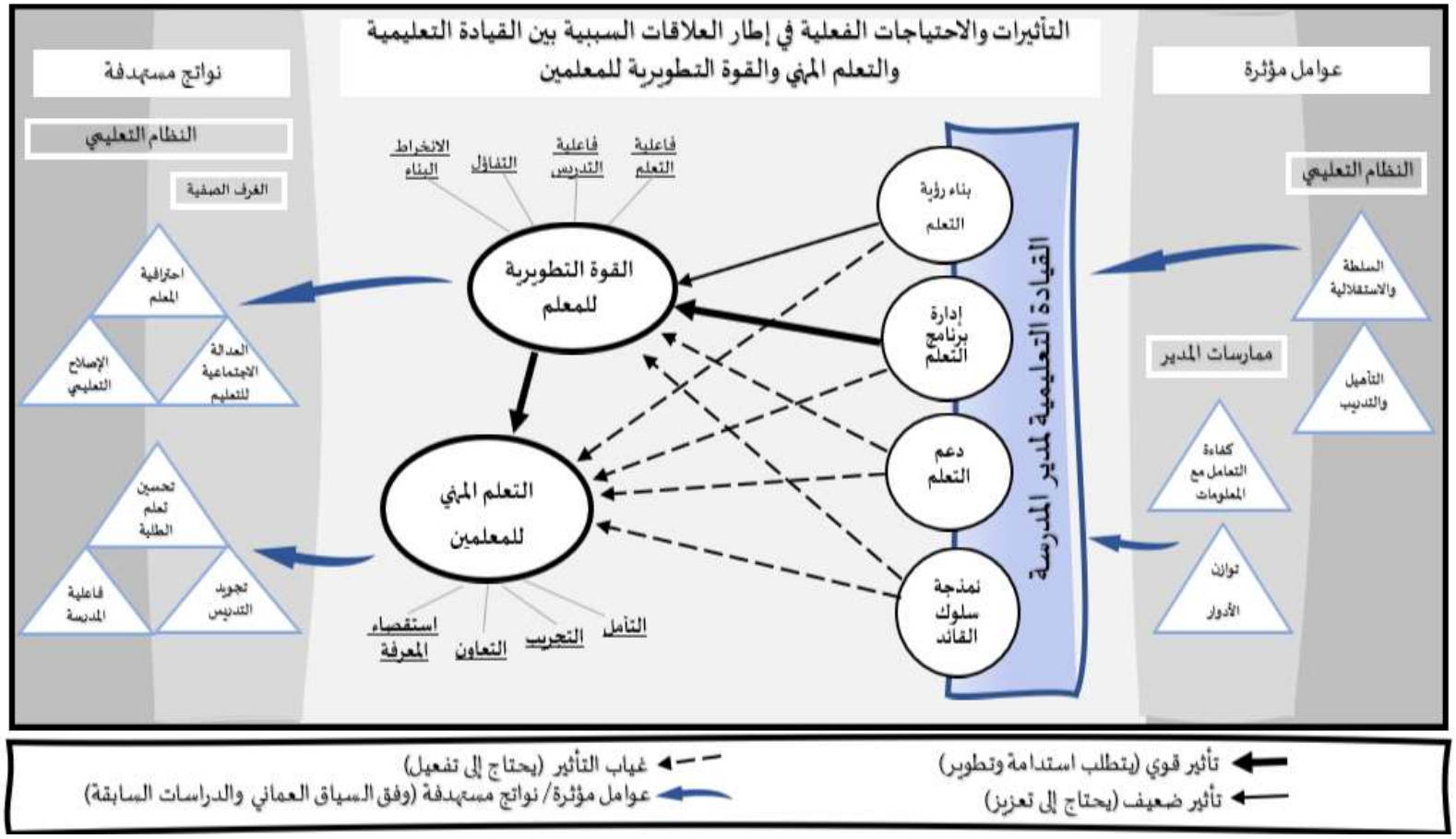
- **وضع عدد من الإجراءات المقترحة لمديري المدارس، والقائمين على تطوير أدائهم في وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها؛ لتفعيل مضامين النموذج التطويري المقترح، وتعزيز التوجهات التي يحملها.**

ثانيًا: منطلقات وعناصر النموذج المقترح

يتكون هيكل النموذج التطويري المقترح من ثلاثة أجزاء أساسية كما يظهر في شكل ٢٤، وكما سيتم تفصيله لاحقًا، حيث يمثل الجزء الأول (وهو الجزء الأساسي، ويوجد في وسط النموذج) التأثيرات والاحتياجات الفعلية للتطوير في إطار العلاقات السببية بين كل من القيادة التعليمية للمدير والتعلم المهني والقوة التطويرية للمعلمين، بينما يتمحور الجزء الثاني (يمين النموذج المقترح) على العوامل المؤثرة في القيادة التعليمية للمدير في السياق العماني، في حين يهتم الجزء الثالث (يسار النموذج) بإظهار النواتج الأساسية المستهدفة من ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية كما تتبناها الدراسة الحالية.

شكل ٢٤

النموذج التطويري المقترح



وبشكل تفصيلي، تتمثل منطلقات وعناصر النموذج التطويري المقترح - وفق الأجزاء الثلاثة المكونة له - في الآتي:

<u>الجزء الأول [وسط النموذج المقترح]: التأثيرات والاحتياجات الفعلية للعلاقات السببية بين القيادة التعليمية والتعلم المهني والقوة التطويرية للمعلمين:</u>

يركز هذا الجزء على التأثيرات والاحتياجات الفعلية في الواقع، وذلك وفق النتائج الميدانية التي ظهرت بناء على اختبار نماذج القياس لمتغيرات الدراسة الثلاثة، وكذلك اختبار النموذج المفترض في الدراسة من خلال عدد من المعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، وعبر هذا الجزء يؤكد النموذج التطويري المقترح الآتي:

- **القيادة التعليمية الفاعلة لمدير المدرسة ينبغي أن تتمحور على الأبعاد الأربعة (بناء رؤية التعلم، وإدارة برنامج التعلم، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم) بالشكل المناسب، دون اهمال لأي بعد من تلك الأبعاد، وذلك لتحقيق الفاعلية المطلوبة من مدير المدرسة.**
- **إدارة مدير المدرسة لبرنامج التعلم المؤثر في القوة التطويرية للمعلمين تظهر بمستوى مناسب في الواقع، ومن ثم فتلك الإدارة تتطلب الاستدامة والإثراء.**
- **ممارسات مدير المدرسة المرتبطة ببناء رؤية التعلم الموجهة للتأثير في القوة التطويرية للمعلمين، تحتاج من المدير المزيد من التعزيز والتطوير.**
- **هناك حاجة كبيرة لأن يركز مدير المدرسة على دعم التعلم ونمذجة سلوكه كقائد متمحور حول التعلم، بصورة موجهة ومنظمة للتأثير في القوة التطويرية للمعلمين.**
- **القيادة التعليمية لمدير المدرسة (بأبعادها الأربعة) تحتاج أن تُظهر ممارسات واضحة وممنهجة لإحداث التأثير المباشر في التعلم المهني للمعلمين.**
- **القوة التطويرية للمعلمين مدخل فاعل لتعزيز تعلمهم المهني في مدارس السلطنة، وهو ما يتطلب من مدير المدرسة توظيف تلك القوة لإحداث التغييرات المنشودة في تعلم المعلمين.**
- **يمكن لمديري المدارس العمل على القوة التطويرية من خلال التركيز على أربعة أبعاد/ عوامل محورية (فاعلية التعلم، وفاعلية التدريس، والتفاؤل، والانخراط البناء).**
- **يمكن لمديري المدارس العمل على تعزيز التعلم المهني للمعلمين (غير الرسمي) عبر التركيز على أربع أنشطة أساسية (التأمل، والتجريب، والتعاون، واستقصاء المعرفة).**
- **مديرو المدارس الذكور والإناث ينطبق عليهم النموذج التطويري المقترح في الدراسة.**

الجزء الثاني [يمين النموذج المقترح]: عوامل مؤثرة في القيادة التعليمية:

جاء هذا الجزء من النموذج في إطار وجود العديد من العوامل في بنية النظام التعليمي بسلطنة عمان - كما تم مناقشتها في المبحث الخامس من فصل الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة - التي يمكن أن تؤثر في ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية، مع وجود تأكيد من الأدب النظري التربوي أن تلك العوامل تُعد تحديات للقيادة التعليمية، ومن أبرز تلك العوامل المستخلصة من دراسة تقييم نظام التعليم المدرسي في السلطنة (وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات النيوزلندية، ٢٠١٧) ما يلي:

- **عوامل/ تحديات خاصة بالنظام التعليمي في السلطنة: وأبرزها (١) مركزية النظام التعليمي، وما ينتج عنه من وجود فرق بين مقدار السلطة والاستقلالية الممنوحة لمديري المدارس، ومقدار السلطة اللازمة لممارسة أدوارهم كقادة تعلم، (٢) وكذلك وجود حاجة إلى تدريب وتأهيل أكثر فاعلية لمديري المدارس لتعزيز ممارسات القيادة التعليمية.**
- **عوامل مرتبطة بمديري المدارس أنفسهم: وأبرزها (١) انخفاض مستوى كفاءة مديري المدارس في جمع وتحليل المعلومات والبيانات الخاصة بالتدريس والتطوير المدرسي، وقصور في الاستفادة من تلك المعلومات في عملية التطوير، (٢) بالإضافة إلى قلة اهتمام مديري المدارس بتحقيق التوازن بين مهامهم الإدارية والفنية في المدارس، وتوجههم بصورة واسعة نحو المهام الإدارية.**

وفي إطار تلك العوامل فإن هذا الجزء من النموذج التطويري المقترح يلفت الانتباه إلى ضرورة وعي كل من مديري المدارس، والقائمين على تطوير أدائهم بتلك العوامل، من أجل التعامل معها بالشكل المناسب الذي يقلل من آثارها السلبية على ممارسات المدير، ومن ثم التحول بها لتصبح عناصر دعم ودفع لممارسات القيادة التعليمية المطلوبة في الجزء الأول من النموذج المقترح، وبصورة عامة يؤكد هذا الجزء من النموذج أن تحقيق الفاعلية المنشودة لممارسات القيادة التعليمية المؤثرة في تعلم المعلمين وقوتهم التطويرية في مدارس السلطنة يتطلب عدم تجاهل الآتي:

- **إتاحة مساحة أوسع من السلطة والاستقلالية لمديري المدارس تتناسب مع متطلبات ممارسة القيادة التعليمية الفاعلة.**
- **وجود التأهيل والتدريب الموجه والمنظم لمديري المدارس، بما يرقى باعتقاداتهم ومعارفهم ومهاراتهم اللازمة لممارسة القيادة التعليمية.**

- **تطوير كفاءة مديري المدارس في قراءة وفهم المعلومات والبيانات الموجودة داخل مدارسهم، ومن ثم توظيف تلك البيانات بشكل فاعل لتطوير ممارساتهم كقيادات تعليمية.**
- **إيجاد أساليب عمل واضحة يوازن من خلالها مديرو المدارس بين ممارستهم لمهامهم الإدارية والفنية، بحيث يتم توجيه جهد مناسب لتطوير العملية التعليمية التعلمية داخل الفصول الدراسية، من خلال الاقتراب من ممارسات المعلمين، والعمل على تطويرها وفق النموذج المقترح في الدراسة.**

<u>الجزء الثالث [يسار النموذج المقترح]: النواتج المستهدفة من تأثير القيادة التعليمية في تعلم المعلمين وقوتهم التطويرية:</u>

يصف هذا الجزء انعكاسات تفعيل الجزء الأول من النموذج المقترح (وسط النموذج) على النظام التعليمي في السلطنة، وذلك تأسيسًا على ما تم مناقشته وتحليله في مباحث الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة بشكل عام، والمبحث الخامس (الخاص بالسياق العماني) بشكل خاص، ومن المنطلقات التي تم الاستناد عليها في بناء هذا الجزء ما يلي:

- **بالرغم من الجهود المبذولة لتطوير التعليم المدرسي في السلطنة منذ بداية النهضة المباركة عام ١٩٧٠م، إلا أن تجويد عمليتي التدريس وتعلم الطلبة، وتحسين الفاعلية المدرسية تعاني الكثير من التحديات، ومن ثم فإن تجويد العملية التعليمية التعلمية كانت ولازالت في قائمة أولويات التطوير في النظام التعليمي، ومن أجل ذلك تبنت الإستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ في أهدافها التركيز على هذا الجانب.**
- **يعول النظام التعليمي في السلطنة على المشاركة الفاعلة لمديري المدارس في قيادة التغيير داخل مدارسهم، وزيادة فاعلية المدارس في تحقيق التطوير التعليمي المنشود من المجتمع.**
- **يوجد تأكيد بضرورة تركيز النظام التعليمي في السلطنة على العوامل التي من شأنها أن تنهض بالتعليم، وتكسر دورة الممارسات الإدارية والتدريسية الروتينية في المدارس، وتساعد مديري المدارس والمعلمين على التكيف مع المستجدات والتغيرات التربوية والتعليمية المستمرة.**
- **تركز الإستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠ على أهمية بناء القدرات والكفاءات الإدارية والفنية للقيادات المدرسية، بغرض النقل التدريجي للمسؤولية إلى المدارس؛ تمهيدًا لمنحها الاستقلال الإداري والمالي.**

- **يركز النظام التعليمي في السلطنة (للمرحلة القادمة) على التوسع في وضع أطر وأساليب مستحدثة للارتقاء بمهنية المعلم، ومثال ذلك التوجه لاعتماد نظام التراخيص المهنية لمهنة التعليم.**
- **تؤكد الأدبيات التربوية والدراسات السابقة أن التعلم المهني للمعلمين هو السبيل لاستغلال القدرات غير المستغلة لتطوير وإصلاح التعليم، وأنه يؤثر إيجابًا في الممارسات التدريسية داخل الغرف الصفية، وفي تعلم الطلبة، وفاعلية المدارس.**
- **تؤكد الأدبيات التربوية والدراسات السابقة أن القوة التطويرية للمعلمين لها دور محوري في مشاركة المعلم في الإصلاح التعليمي، وفي تطوير احترافيته ومهنيته، وفي تعزيز المعلم للعدالة الاجتماعية بين الطلبة في التعليم.**

وبناء على تلك المنطلقات فالجزء الثالث من هيكل النموذج يعطي تصورًا أكثر عمقًا للنتائج التي ينبغي على مديري المدارس وضعها في اعتبارهم، وهم يعملون على التأثير في تعلم المعلمين وقوتهم التطويرية، وذلك حتى يكون لذلك التأثير اسهامات وانعكاسات هادفة وموجهة على المدى البعيد في تحقيق تطلعات النظام التعليمي في السلطنة، ومتطلباته الفعلية للتطوير.

وفي هذا الإطار يتبنى النموذج ستة نواتج أساسية، من المهم أن يضعها مديرو المدارس في أولوياتهم - وهم يعملون على التأثير في تعلم المعلمين وقوتهم التطويرية - وهي: تجويد الممارسات التدريسية داخل الغرف الصفية، وتحسين تعلم الطلبة، وتعزيز الفاعلية المدرسية، وكذلك تحسين احترافية/ مهنية المعلم، ومشاركته في الإصلاح التعليمي، وفي تحقيق العدالة الاجتماعية للتعليم بين الطلبة، ويمكن وصف موقع هذه النواتج في النموذج المقترح كالآتي:

- **نظرة مدير المدرسة وتعامله مع القوة التطويرية والتعلم المهني للمعلمين من المهم أن تكون بعيدة المدى، لا تتمحور على ممارسات آنية، بل على نتائج تلك الممارسات داخل الغرف الصفية بشكل خاص، وعلى مستوى النظام التعليمي بشكل عام.**
- **من المهم أن تكون لدى مدير المدرسة ثقافة أصيلة في ممارساته، تنطلق من أن تعزيز التعلم المهني للمعلمين (غير الرسمي) يُعد مدخلًا محوريًا لتجويد التدريس، وتعلم الطلبة داخل الغرف الصفية، وخارجها، وتحسين فاعلية المدرسة.**
- **من المهم أن يكون لدى مدير المدرسة إدراك واعتقاد إيجابي - وهو يعمل على التأثير في القوة التطويرية للمعلمين - بأن المعلم يمتلك قوة تطويرية فاعلة للمشاركة في الإصلاح**

التعليمي، وفي تطوير مهنيته ذاتيًا، وتعزيز العدالة الاجتماعية في التعليم بين الطلبة، وذلك إذا ما وضع في المسار الصحيح من الدعم والتمكين والتوجيه.

ثالثًا: إجراءات تفعيل النموذج المقترح

لتفعيل النموذج التطويري المقترح بشكل مناسب، من المهم لمديري المدارس، وللقائمين على تطوير ممارسات مديري المدارس تبني مجموعة من الإجراءات؛ لتحسين الممارسات المؤثرة في القوة التطويرية للمعلمين، وتعلمهم المهني، ومنها الآتي:

(أ) إجراءات وممارسات مقترحة لدعم تأثير مديري المدارس في القوة التطويرية للمعلمين:

من المهم لمديري المدارس توجيه ممارساتهم بشكل مقصود وممنهج للتأثير في القوة التطويرية للمعلمين، وأيضًا من المهم أن يمتلك مديرو المدارس القناعة والمعرفة والمهارات اللازمة لتحقيق ذلك التأثير بصورة فاعلة، ويمكنهم في هذا الإطار العمل على التطوير الذاتي لممارساتهم، وتبادل الخبرات مع مديري المدارس الأخرى، وكذلك التنسيق مع الجهات المختصة بالوزارة والمديريات التعليمية لتلبية احتياجاتهم التطويرية، ولتوفير الدعم اللازم لهم، الذي من شأنه أن يعزز تأثيرهم في القوة التطويرية للمعلمين بأبعادها الأربعة (فاعلية التعلم، وفاعلية التدريس، والتفاؤل، والانخراط البناء)، وفي هذا السياق تقترح الدراسة الحالية مجموعة من الممارسات (بالاستفادة من نتائج بعض الدراسات السابقة المقدمة في فصل الإطار النظري) التي يمكن أن يتبناها مديرو المدارس؛ لتحسين تأثيرهم، وهي كالآتي:

(١) فاعلية التعلم:

- إيجاد رؤية، وأهداف مشتركة لعملية التعلم داخل المدرسة.
- الاهتمام بتحسين اعتقادات المعلمين حول كفاءتهم الذاتية والجماعية.
- تعزيز ثقافة التعلم التعاوني بين المعلمين.
- تحفيز المعلمين.
- بناء الثقة بين المعلمين.
- تشجيع المعلمين، وتمكينهم من التأمل في ممارساتهم التدريسية.

(٢) فاعلية التدريس:

- بناء توقعات عالية لديه كقائد تعليمي نحو أداء معلميه، والاعتقاد في قدرتهم على تحسين ممارساتهم.

- **تطوير قدرة المعلمين على التدريس.**
- **تدريب المعلمين لتقديم تدريس فاعل لجميع الطلبة، باختلاف مستوياتهم.**
- **تشجيع المعلمين على تحقيق أداء أفضل من المتوقع.**
- **تحسين قدرة المعلمين على المراجعة، والتأمل الذاتي في ممارساتهم.**
- **تشجيع المعلمين على التجريب، والابتكار، والتجديد في إستراتيجيات التدريس.**

(٣) التفاؤل:

- **تقديم الدعم المهني اللازم للمعلمين.**
- **تحسين قناعة المعلمين تجاه دورهم في التركيز على التحصيل الدراسي.**
- **تعزيز الثقة بين المعلمين، والطلبة وأولياء الأمور.**
- **تعزيز قدرة المعلمين على تقييم إمكاناتهم، ومواجهة التحديات، والاستفادة من الإخفاقات.**
- **تعزيز الاتصالات والقيم والمعايير والمشاعر الخاصة بثقافة التفاؤل في المدرسة.**
- **ممارسة الإنصاف، ومعالجة قضايا عدم المساواة داخل المدرسة.**
- **التركيز على غرس ثقافة التعلم مدى الحياة.**

(٤) الانخراط البناء:

- **تعزيز الأهداف، والقيم المشتركة بين المعلمين.**
- **منح المعلمين الاستقلالية اللازمة؛ لممارسة الانخراط والمشاركة الفاعلة.**
- **إدارة الهُوية المهنية للمعلمين.**
- **إدارة توقعات المعلمين، فيما يتعلق بتحديد الأدوار المهنية خارج نطاق التدريس في الغرف الصفية.**
- **تعزيز ثقة المعلمين لتولي أدوار مهنية تتعدى التدريس.**
- **تفويض المعلمين.**
- **تمكين المعلمين.**
- **توزيع القيادة على نطاق واسع داخل المدرسة.**
- **مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات.**
- **تنسيق جهود التحسين والمشاركة داخل المدرسة.**
- **إدارة المعرفة والبيانات، ومشاركتها مع المعلمين.**
- **بناء مجتمعات التعلم المهني.**

(ب) إجراءات وممارسات مقترحة لتطوير تأثير مديري المدارس في التعلم المهني للمعلمين:

يمكن لمديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان تعزيز تأثيرهم المباشر في التعلم المهني للمعلمين، من خلال إيجاد ثقافة، وأساليب عمل واضحة ومنظمة داخل مدارسهم للتعلم المهني، مع ضرورة التركيز على تحقيق التكامل والتنسيق اللازم مع المشرفين التربويين والمعلمين الأوائل، وبشكل عام، يمكن لمديري المدارس كقيادات تعليمية تبني الإجراءات والممارسات التالية، وهي مُستخلصة من العرض المقدم في فصل الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة:

(١) بناء رؤية التعلم:

- **وضع رؤية مشتركة للتعلم المهني في المدرسة.**
- **المواءمة بين قيم المعلمين الموجهة للتعلم المهني، وقيم مديري المدارس.**
- **تعزيز الغرض الأخلاقي لتعلم المعلمين داخل المدرسة.**
- **تقديم مساعدة مفيدة للمعلمين؛ لتحقيق رؤية التعلم.**
- **إظهار توقعات عالية من المعلمين؛ لتحقيق رؤية التعلم.**

(٢) إدارة برنامج التعلم:

- **إعادة تصميم السياسات والنظم المدرسية؛ لتعزيز تعلم المعلمين.**
- **مساعدة المعلمين على تحديد احتياجاتهم التنموية.**
- **تصميم مبادرات واضحة، وعملية ومنظمة للتعلم المهني.**
- **إدارة وتوفير الأنشطة المناسبة لتعلم المعلمين داخل المدرسة، وخارجها.**
- **تطوير أنشطة تعلم المعلمين.**
- **تعزيز عملية تنفيذ التعلم المهني، ونقل أثره للغرف الصفية.**
- **تحسين القدرة المنظمية (المدرسية) للتغيير، بالاستفادة من تعلم المعلمين المهني.**
- **تصميم نظام تقييم محدد؛ لتتبع تأثير التعلم المهني للمعلمين.**
- **التأكيد أن الغرض من التعلم المهني هو تطوير التدريس، وتحسين تعلم الطلبة.**
- **الاهتمام بالملاءمة بين محتوى التعلم المهني، واحتياجات المعلمين.**

(٣) دعم التعلم:

- **تشجيع المعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم المهني.**
- **تمكين المعلمين من إيجاد ثقافات وممارسات فاعلة للتعلم التعاوني بينهم.**
- **دعم القوة التطويرية للمعلم (teacher agency)، ودوره كعامل تغيير.**

- **إيجاد وتخصيص الموارد اللازمة لدعم تعلم المعلمين.**
- **إيجاد بيئة، وثقافة مدرسية داعمة لتعلم المعلمين.**
- **إيجاد مناخ مفتوح، يفضي إلى علاقات الثقة بين المعلمين.**
- **تطوير إستراتيجيات تحفيز فاعلة لتعلم المعلمين.**
- **تشجيع المعلمين على التجريب.**

(٤) نمذجة سلوك القائد التعليمي:

- **إبداء الحيوية، والحماس للتعلم المهني.**
- **العمل كنماذج قيمة، من خلال مشاركة خبرات التعلم الخاصة بهم مع المعلمين.**
- **تقدير التعلم المهني كجزء من الحياة المهنية داخل المدرسة.**
- **الاعتراف بالمعلمين كقادة.**
- **التركيز على أحدث الأفكار في التدريس.**

(ج) إجراءات خاصة بالقائمين على تطوير ممارسات مديري المدارس:

إن تحقيق الممارسات الفاعلة للقيادة التعليمية المؤثرة في تعلم المعلمين المهني، وقوتهم التطويرية في مدارس السلطنة، يتطلب تركيزًا واهتمامًا من قبل القائمين على تطوير ممارسات مديري المدارس عبر الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم، كالمديرية العامة للإشراف التربوي، ومركز تقييم الأداء المدرسي، والدوائر التابعة لها في المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات التعليمية، ومن أهم الإجراءات التي يمكن من خلالها لتلك الجهات أن تحقق الفاعلية المطلوبة (وفق النموذج المقترح في الدراسة الحالية) ما يلي:

- **مساعدة مديري المدارس على فهم مضامين السياسات والإصلاح التعليمي المستهدف في السلطنة، بما يجعلهم أكثر فاعلية في تبني ممارسات القيادة التعليمية المؤثرة في القوة التطويرية للمعلمين، وتعلمهم المهني، كعوامل تغيير وإصلاح تعليمي.**
- **تقديم توصيف واضح وعملي لمديري المدارس، حول كيفية قيادة أدوارهم المؤثرة بصورة مباشرة وفاعلة في التعلم المهني غير الرسمي للمعلمين، وكيفية تتبع انعكاسات ذلك التعلم على تجويد الممارسات التدريسية داخل الغرف الصفية.**
- **تزويد مديري المدارس بأدوات وأساليب عمل فاعلة (تتجاوز نطاق إدارة برنامج التعلم) للتركيز على القوة التطويرية للمعلم، باعتبارها مدخلًا فاعلًا للتأثير في تعلم المعلمين.**

- **تركيز النظام التعليمي على استدامة واستثارة الممارسات القيادية المرتبطة بإدارة برنامج التعلم الداعم للقوة التطويرية للمعلمين، بما يوجه تلك القوة للإسهام بفاعلية في تجويد التدريس، والارتقاء بتعلم الطلبة.**
- **تحديد وتلبية الاحتياجات التدريبية اللازمة لمديري المدارس لتعزيز أبعاد القيادة التعليمية المؤثرة في القوة التطويرية للمعلمين، وفي تعلمهم المهني، خاصة المرتبطة ببُعد دعم التعلم، ونمذجة سلوك القائد، بما يخدم تفعيل الممارسات التطويرية المقترحة لمديري المدارس في الدراسة الحالية.**
- **تحديد وتقديم المساندة والصلاحيات اللازمة لمديري المدارس؛ لممارسة أدوارهم الخاصة بتوفير الدعم الفاعل للمعلمين؛ لإبراز قوتهم التطويرية، وتعزيز تعلمهم المهني.**
- **نشر مفاهيم وفكر القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلمين، والتعلم المهني غير الرسمي للمعلمين، وتضمينها في البرامج والمشاريع التربوية المطبقة في المدارس، وفي الإصدارات التربوية، والمنتديات الإلكترونية التابعة لوزارة التربية والتعليم.**
- **الإعلان عن المبادرات، والتجارب الفاعلة لمديري المدارس في تعزيز القوة التطويرية للمعلمين، وتعلمهم المهني، وتنظيم برامج فاعلة لتبادل الخبرات بينهم في هذا المجال كالملتقيات واللقاءات التربوية.**
- **إيجاد أساليب عمل مشتركة ومتكاملة بين مديري المدارس، والمشرفين التربويين والمعلمين الأوائل في المدارس؛ لدعم وتوجيه ممارسات التعلم المهني، والقوة التطويرية للمعلمين بصورة فاعلة.**

رابعًا: الدراسات المستقبلية المقترحة

في ضوء نتائج الدراسة، ونموذجها المستخلص يمكن اقتراح مجموعة من الدراسات المستقبلية، وهي كالآتي:

- **إجراء المزيد من البحوث بمنهجيات، وعينات، وأدوات مختلفة لتحديد طبيعة، وقوة تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، وقوتهم التطويرية في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان؛ فعلى سبيل المثال، من خلال استخدام طرق البحث النوعية، يمكن تحقيق فهم أفضل لواقع الممارسات المرتبطة بالعلاقات السببية بين المتغيرات الثلاثة، وتحديد العوامل المؤثرة فيها، بشكل أكثر عمقًا مما تتيحه الدراسة الكمية.**

- **الاستفادة من النموذج المقترح في الدراسة، في بناء نماذج أوسع، تختبر متغيرات وسيطة أخرى، تؤثر من خلالها القيادة التعليمية للمدير في التعلم المهني غير الرسمي للمعلمين.**
- **البحث في فاعلية الجهود المبذولة من وزارة التربية والتعليم لتعزيز ممارسات القيادة التعليمية لمديري المدارس، وكيف يمكن تحسين وتوجيه تلك الجهود للارتقاء بجودة العملية التعليمية التعلمية في مدارس السلطنة.**
- **البحث في التحديات التي تواجه ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية، ومتطلبات تطوير تلك الممارسة بما ينعكس إيجابًا على ممارسات المعلمين، ونتائج تعلم الطلبة في السلطنة.**
- **إجراء مقارنة بين المدارس المجيدة وغير المجيدة في التحصيل الدراسي للطلبة من حيث تأثير القيادة التعليمية للمدير في التعلم المهني للمعلمين، وقوتهم التطويرية.**
- **تتبع ومقارنة طبيعة ممارسات كل من مديري المدارس الذكور والإناث للقيادة التعليمية المؤثرة في التعلم المهني للمعلمين وقوتهم التطويرية.**
- **اختبار دور سنوات الخبرة كمتغير معدل لتأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين، وقوتهم التطويرية.**
- **إجراء المزيد من الدراسات العربية في إطار متغير القوة التطويرية للمعلم** teacher agency**، بما يسهم في إيجاد تعريب مناسب له، ونشر الفكر التربوي المرتبط به.**

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد؛ الشهومي، سعيد بن راشد (٢٠١٨أ). درجة توافر معايير قيادة المعلمين في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، ١٠١، ١٩٣-٢٢٦.

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد؛ الشهومي، سعيد بن راشد (٢٠١٨ب). دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها، مصر*، ٢٩ (١١٦)، ٣٣٥-٣٧٦.

أبو خضير، إيمان سعود (٢٠٠٧). *التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة: اتجاهات إدارية حديثة لتطوير منظمات القرن ٢١*. دار المؤيد للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو خضير، إيمان بنت سعود (٢٠١٥). التعلم بالممارسة كمدخل لتطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. *رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، (٤٨)، ١-٢٨.

أبو خضير، إيمان بنت سعود (٢٠١٦). *أساسيات التعلم بالممارسة: مدخل لتطوير القيادات والمنظمات وبناء فرق العمل الناجحة*. معهد الإدارة العامة بالرياض.

أحمد، عزام عبدالنبي؛ العاني، وجيهة ثابت (٢٠٢٠). ممارسات مديري المدارس في تطبيق التعليم الريادي كمدخل للتحول نحو مجتمع المعرفة: دراسة تطبيقية على التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، ٧ (٢٥)، ١٣-١٠٣.

الأخزمي، عصرية بنت ناصر (٢٠١٣). *تصور مقترح لتطوير حوافز الهيئات الإدارية والتدريسية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان في ضوء خبرات بعض الدول* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

أري، دونالد؛ وجاكوبس، لوكي تشيزر؛ ورازافيه، أصغر (٢٠١٣). *مقدمة للبحث في التربية* (سعد الحسيني، مترجم). دار الكتاب المسيرة.

أوسترمان، كارين؛ وكوتكامب، روبرت (٢٠٠٢). *الممارسة التأملية للتربويين: مشكلة تحسين مكونات التعليم والحاجة إلى حلها* (منير الحوراني، مترجم). دار الكتاب الجامعي.

البادري، أحمد بن حميد (٢٠١١). المدرسة كوحدة تعليمية متكاملة: دور مدير المدرسة كرئيس للوحدة التعليمية. *رسالة التربية، وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان* (٣٣)، ١٢-٥٤.

بقيعي، نافز أحمد (٢٠١٦). الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. *دراسات العلوم والتربية بالجامعة الأردنية* ، ٤٣ (٢)، ٥٨٧-٦١٨.

بلنتش، نيلز جيه (٢٠١٧). *مقدمة في نمذجة المعادلات البنائية* (سعد سعيد القحطاني وحبيب على اسماعيل، مترجمان). معهد الإدارة العامة بالرياض.

البلوشي، حسن بن علي (٢٠١٦). *القيادة التحويلية وعلاقتها بالصحة التنظيمية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

البلوشية، هبة بنت إسماعيل (٢٠١٤). *إدراك المعلمين الجدد للدعم التنظيمي لمديري مدارس سلطنة عُمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

بوش، توني؛ وميدلوود، ديفيد (٢٠١٠). *قيادة الأشخاص وإدارتهم في التربية* (رباب حسني هاشم، مترجم). معهد الإدارة العامة بالرياض.

تيغزة، أمحمد بوزيان (٢٠١٢). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LISREL*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الجرايدة، محمد (٢٠١٤). درجة التنسيق بين أدوار المشرفين التربويين ومديري المدارس في محافظة مسقط بسلطنة عُمان. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٣ (٩)، ١٤٨-١٧٦.

الجرايدة، محمد سليمان؛ والحجري، حسناء بنت حمد بن محمد (٢٠١٥). تطوير أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان: أنموذج مقترح. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٣٦ (١)، ١١-٥٦.

جلاب، إحسان دهش (٢٠١١). *إدارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

جونسون، ديفيد؛ وجونسون، روجر (٢٠٠٥). *قيادة المدرسة التعاونية* (مدارس الظهران الأهلية، مترجم). دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

الحجرية، فاطمة بنت حمدان بن عامر؛ وأمبوسعيدى، عبدالله بن خميس (٢٠١٩). مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة وفقا لمبادئ منحى التعلم الثلاثي لدى معلمي العلوم في سلطنة

عمان وتأثيره في الأداء التدريسي لهم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك*، ١٥ (٣)، ٢٧٥-٢٩١.

الحراصي، حارب بن محمد (٢٠١٧). *القيادة التحويلية لدى مديري التعليم الأساسي في محافظة الداخلية في سلطنة عُمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لمعلميهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

الحرملية، ليلى بنت سليمان (٢٠١٥). *فاعلية المدرسة كوحدة للإنماء المهني للمعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان من وجهة نظرهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الحميدي، عبد الرحمن بن سعد (١٩٩٢). *المدخل إلى علم تعليم الكبار*. مطابع الفرزدق.

الربعاني، أحمد بن حمد (٢٠١٢). إمكانية توظيف برامج المحاكاة عبر الإنترنت في تدريس الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين بسلطنة عُمان. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*، (٤٦)، ٥٨٣-٥٩٩.

الرواحية، بدرية بنت عبد الله (٢٠١٤). *تصور مقترح لتفعيل الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الحكومية في سلطنة عُمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

زايد، عادل محمد (١٩٩٣). العلاقات التبادلية بين متغيرات التعلم الفردي والتعلم التنظيمي. *المجلة العربية للعلوم الإدارية بجامعة الكويت*، ١ (٦١)، ١-٨٨.

زيتون، حسن حسين؛ وزيتون، كمال عبدالحميد (٢٠٠٦). *التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. عالم الكتب للنشر والتوزيع.

زيتون، كمال عبدالحميد (٢٠٠٣). تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس*، (٩١)، ١٥-٢٩.

السالم، مؤيد سعيد (٢٠٠٥). *منظمات التعلم*. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

السعادات، خليل إبراهيم (١٩٩٧). *بعض نظريات التعلم وعلاقتها بتعليم الكبار*. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ١٣ (٢)، ١٩-٤٠.

سعادة، جودت أحمد (٢٠١٤). *التعليم الخبراتي أو التجريبي*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

السلخي، محمود جمال (٢٠١٣). *التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به*. الرضوان للنشر والتوزيع.

سليم، خيري؛ وعوض، ميشيل (٢٠٠٩). *التدريس التأملي والنمو المهني للمعلمين*. دار الكتاب الحديث.

السيابية، وداد بنت أحمد؛ وأمبوسعيدى، عبدالله بن خميس (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الأداء التدريسي والتفكير التأملي لدى معلمات العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعه دمشق*، ١٦ (٢)، ١٠٣-١٣٢.

شجنعه، بدرية بنت أحمد (٢٠١٣). *درجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان لدورهم الإشرافي في ضوء الإشراف بالنواتج* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

الشريف، خالد حسن (٢٠١٣). *التعلم التأملي: مفهومه وتطبيقاته*. دار الجامعة الجديدة.

صحراوي، عبد الله، وبوصلب، عبد الحكيم (٢٠١٦). النمذجة البنائية ومعالجة صدق المقاييس في البحوث النفسية والتربوية: نموذج البناء العاملي لعلاقات كفاءات التسيير الإداري بالمؤسسة التعليمية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بالجزائر*، ٣ (٢)، ٦١-٩١.

صلاح الدين، نسرين صالح محمد (٢٠١٨). الممارسات القيادية الداعمة لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية بجامعة عين شمس، مصر*، ٤٢ (٣)، ٢٤٣-٣١٤.

الطويل، هاني عبد الرحمن؛ وعبابنة، صالح أحمد (٢٠٠٩). *المدرسة المتعلمة*. دار وائل للنشر والتوزيع.

عبدالشافي، حسن محمد (١٩٩٣). *المعلومات التربوية: طبيعتها ومصادرها وخدماتها ومجالات الإفادة منها*. الدار المصرية اللبنانية.

عبدالعزيز، بو سالم (٢٠١٥). الاختبارات النفسية المطبقة في الدراسات الأكاديمية الجزائرية وضرورة التكييف من أجل الصلاحية. *مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية الإنسانية بالجزائر*، (١٤)، ٢٠-٢٦.

العبدلي، يعقوب بن موسى (٢٠١٢، نوفمبر ١٨-٢٠). *دور مؤسسات التعليم في بناء مجتمع المعرفة: البوابة التعليمية بسلطنة عُمان* نموذجًا [بحث]. المؤتمر الثالث والعشرون للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات: الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء المجتمعات المعرفية العربية، الدوحة، قطر.

عثماني، عابد؛ وقماري، محمد (٢٠١٧). النمذجة بالمعادلة البنائية لاختبار نماذج القياس في البحوث النفسية والتربوية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية بالجزائر، ٤* (٢)، ١٩٧-٢١٢.

العياصرة، محمد عبد الكريم (٢٠١٣). استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عُمان مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، ٢٧* (١١)، ٢٣٥٣-٢٣٨٠.

العياصرة، محمد عبد الكريم؛ والفارسي، عائشة ناصر؛ ومحمد، عبد المجيد عبد الكريم (٢٠١٨). أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية في سلطنة عُمان. *المجلة التربوية بجامعة الكويت*، ٣٢ (١٢٨)، ١٣٥-١٨١.

الفارسية، شيخة بنت عبدالله (٢٠١٧). *مصادر ضغوط العمل لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

قنديلجي، عامر إبراهيم؛ وعليان، ربحي؛ وسمرائي، إيمان فاضل (٢٠١١). *مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية*. دار اليازوردي العلمية.

الكامل، حسنين (٢٠٠٣، أبريل ٥-٦). *البنائية كمدخل للمنظومة* [بحث]. المؤتمر العربي الثالث: المدخل المنظومي للتدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

مارزانو، روبرت (٢٠٠٩). *الممارسات المدرسية الفاعلة التطبيق العملي للأبحاث* (مدارس الظهران الأهلية، مترجم). دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

مارزانو، روبرت؛ وبوجرين، تينا؛ وهيفلبور، تامي؛ وكانولد . ماكنتاير، جيسيكا؛ بكرينج، دبرا (٢٠١٦). *كيف تصبح معلمًا متأملًا* (دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع بالتعاون مع مدارس الظهران الأهلية، مترجم). دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

المجلس الأعلى للتخطيط (٢٠١٩). *الاستعراض الوطني الطوعي الأول لسلطنة عمان ٢٠١٩* . إصدارات اللجنة الوطنية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بسلطنة عمان.

مجلس التعليم (٢٠١٤أ). *التقرير الختامي للندوة الوطنية: التعليم في سلطنة عُمان الطريق إلى المستقبل*. إصدارات مجلس التعليم بسلطنة عُمان.

مجلس التعليم (٢٠١٤ب). *مسيرة التعليم في سلطنة عُمان: الملخص التنفيذي*. إصدارات مجلس التعليم بسلطنة عُمان.

مجلس التعليم (٢٠١٧). *فلسفة التعليم في سلطنة عُمان*. إصدارات مجلس التعليم بسلطنة عُمان.

مجلس التعليم (٢٠١٨أ). *الاستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠: الملخص التنفيذي*. سلطنة عُمان.

مجلس التعليم (٢٠١٨ب). *محطات مشرقة في مسيرة التعليم بسلطنة عُمان*. إصدارات مجلس التعليم بسلطنة عُمان.

مجلس التعليم (٢٠١٩). *التقرير السنوي للتعليم في سلطنة عُمان*. إصدارات مجلس التعليم بسلطنة عُمان.

مجلس الشورى (٢٠١٦). *بيان وزارة التربية والتعليم أمام مجلس الشورى خلال الفترة من ٢٩-٣٠ مايو ٢٠١٦*، سلطنة عُمان.

المرهوبية، حبيبة بنت راشد (٢٠١٤). *ممارسات مديري المدارس للإشراف التأملي في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لمعلمي التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

المسكري، علياء بنت سعيد (٢٠١٧). *تطوير برامج الإنماء المهني للمعلمين بسلطنة عُمان بالإفادة من خبرة سنغافورة "دراسة مقارنة"* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

المعايطة، عبدالعزيز (٢٠١٥). درجة استخدام مديري مدارس ما بعد الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان لأنماط الاتصال الإداري من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية*، ٢٩ (١٢)، ٢٢٧٨-٢٣٠٦.

المعولية، نصرة بنت سالم (٢٠١٧). *تصور مقترح للرعاية المهنية للمعلمين الجدد في سلطنة عُمان بالإفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠١٦). *قيادة التعلم في القرن الحادي والعشرين* (مكتب التربية العربي لدول الخليج، مترجم). مكتبة تربية الغد.

المهدي، ياسر فتحي هنداوي (٢٠٠٧). منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في بحوث الإدارة التربوية. *مجلة التربية والتنمية، القاهرة*، ١٥ (٤٠)، ٩-٤١.

المهدي، ياسر فتحي؛ والحارثية، خالصة (قيد النشر). القيادة التعليمية والفعالية المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *المجلة التربوية بجامعة الكويت*.

المومني، إبراهيم عبدالله؛ وجرادات، سهير عبدالله؛ ومومني، محمد أحمد؛ والقادري، سليمان أحمد (٢٠٠٨). النظرية البنائية والممارسات التدريسية في مرحلة التعليم *الأساسي. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، ٣٢ (٢)، ١٠٥-١٢٩.

النبهاني، سعود بن سليمان (٢٠١٦). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٤*(١٤)، ٤٠٣-٤٣٢.

نورث هاوس، بيتر (٢٠٠٦). *القيادة الإدارية: النظرية والتطبيق* (صلاح بن معاذ المعيوف، مترجم). معهد الإدارة العامة.

هاريس، ألما؛ وموجيس، دانيال (٢٠٠٧). *تحسين المدارس من خلال دور المعلم كقائد* (علا أحمد إصلاح، مترجم). مجموعة النيل العربية.

هامبلتون، رونالد (٢٠٠٥). *موضوعات وخطط وإرشادات تقنية لتكييف الاختبارات للغات وثقافات متعددة.* في رونالد هامبلتون وبيتر ميريندا وتشارلز سبيلبيرغر (محررون). *تكييف الاختبارات التربوية والنفسية للتقييم عبر الثقافات* (ص ص. ٢١-٦٧) (هالة برمدا، مترجم). مكتبة العبيكان.

وزارة التربية والتعليم (د. ت-أ). *إصدارات تربوية.* مكتبة الإصدارات: البوابة التعليمية الإلكترونية بسلطنة عُمان.https://home.moe.gov.om/library/3

وزارة التربية والتعليم (د. ت-ب). *البحوث الإجرائية.* البوابة التعليمية الإلكترونية بسلطنة عُمان.https://home.moe.gov.om/pages/205/show/921

وزارة التربية والتعليم (د. ت-ج). *النشرات التوجيهية.* مكتبة الإصدارات: البوابة التعليمية الإلكترونية بسلطنة عُمان.https://home.moe.gov.om/library/25

وزارة التربية والتعليم (د. ت-د). *وثائق التقويم التربوي.* مكتبة الإصدارات: البوابة التعليمية الإلكترونية بسلطنة عُمان.https://home.moe.gov.om/library/1/show/587

وزارة التربية والتعليم (د. ت-هـ). *الشبكة التربوية.* البوابة التعليمية الإلكترونية بسلطنة عُمان.https://social.moe.gov.om

وزارة التربية والتعليم (د. ت-و). *مسودة وثيقة الإطار الوطني العُماني لمهنة التعليم.* وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). *دليل الإنماء والدراسات التأهيلية.* وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). *قرار وزاري رقم (١٩/ ٢٠٠٦) بدمج المشروع التكاملي للإنماء المهني ومشروع المعلم الأول مشرفاً مقيماً ومشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره في مشروع واحد بمسمى نظام تطوير الأداء المدرسي.* وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). *قرار وزاري رقم (٢٠٠٨/٦٩) باعتماد التقسيمات الإدارية لوزارة التربية والتعليم وتحديد اختصاصاتها*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩أ). *دليل نظام تطوير الأداء المدرسي*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩ب). *منشورات حول أهداف برنامج التواصل بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠). *النهضة التعليمية في سلطنة عُمان بالأرقام: ١٩٧٠-٢٠١٠م*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١١). *دليل نظام المراسلات الإلكتروني*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). *قرار وزاري رقم (٢٥٨/ ٢٠١٤) بشأن إنشاء مكتب بالوزارة لإدارة المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). *دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٦). *دليل المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧أ). *المؤشرات التربوية*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧ب). *آلية تدريب وتقييم المنتدبين لشغل وظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧ج). *الإطار العام لتدفق البيانات الإحصائية في وزارة التربية والتعليم*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧د). *قرار وزاري رقم (٢٣٤/ ٢٠١٧) بإصدار لائحة شؤون الطلبة بالمدارس الحكومية*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧هـ). *الإطار العام لمشروع تحليل الدرس*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧و). *منطلقات العمل الرئيسة لقطاع الإشراف التربوي والإداري خلال العام ٢٠١٧/ ٢٠١٨*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨أ). *أنظمة وتطبيقات بوابة سلطنة عُمان التعليمية: دليل تعريفي*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨ب). *التقرير السنوي للإنماء المهني لعام ٢٠١٧م*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨ج). *جائزة الإجادة للمعلم العُماني*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨د). *الإطار العام للاختبارات الوطنية*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨هـ). *التقرير الوطني: الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS 2015 (مادة الرياضيات للصفين الرابع والثامن)*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٨و). *التقرير الوطني: الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS 2015 (مادة العلوم للصفين الرابع والثامن)*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩أ). *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية للعام الدراسي٢٠١٨/ ٢٠١٩م*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩ب). *قرار وزاري رقم (١٢٠/ ٢٠١٩) بإصدار لائحة مجالس أولياء الأمور*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩ج). *دليل اللجان المدرسية*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩د). *الوثيقة العامة لمعايير تكريم المعلمين في يوم المعلم*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩هـ). *دليل شغل وظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩و). *منطلقات العمل للإشراف الإداري خلال العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية (٢٠١٧). *تقييم النظام التعليمي لسلطنة عُمان: الصفوف ١-١٢*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.

وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (٢٠١٢). *التعليم في سلطنة عُمان* المضي قدمًا *في تحقيق الجودة*. مطبعة عُمان ومكتبتها المحدودة.

وليمز، الان؛ ووودوارد؛ ودوبسون، بول (٢٠٠٤). *إدارة التغيير بنجاح: استخدام النظرية والخبرة في تنفيذ التغيير* (سرور علي إبراهيم، مترجم). دار المريخ.

ياسين، سعد غالب (٢٠٠٧). *إدارة المعرفة: المفاهيم والنظم والتقنيات*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

اليعربية، زيانة بنت حمود (٢٠١٧). *واقع تفعيل ممارسات العمل الإشرافي المشترك بين المشرف التربوي والإدارة المدرسية بسلطنة عُمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

يونس، أسماء عبدالمطلب؛ والشريفين، عماد عبدالله (٢٠١٤). التربية بالخبرة وموقعها في التربية الإسلامية. *دراسات علوم الشريعة والقانون، والأردن*، ٢ (٤١)، ٨٣٦-٨٥٣.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abdullah, J. B., & Kassim, J. M. (2011). Instructional leadership and attitude towards organizational change among secondary schools principal in Pahang, Malaysia. *Procedia - Social And Behavioral Sciences 15*, 3304-3309. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.290

Al-Shabibi, A. S., & Silvennoinen, H. (2018). Challenges in Education System Affecting Teacher Professional Development in Oman. *Athens Journal of Education, 5*(3), 261-282.

Al-shandudi, H. (2017). *Teachers' self-perceptions of their professional learning in the context of recent educational reforms in Oman* [Unpublished PhD thesis, University of Reading, UK]. http://ezproxysrv.squ.edu.om

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., & 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. 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

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

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, N.Y. : W.H. Freeman, c1997. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, *1*(2), 164-180. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x

Bandura, A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, *13*(2), 130-136. https://doi.org/10.1177/1745691617699280

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

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Penguin Random House.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficiency, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain, *Educational Psychology, 26*(4), 519-539.

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and Learning in the Life course: Towards an Ecological Perspective. *Studies in the*

education of adults, 39(2), 132-194. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *21*(6), 624-640. doi:10.1080/13540602.2015.1044325

Blasé, J., & Blasé, 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

Boekaerts, M. (1997). Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, and Students. *Learning and instruction,* (2), 161-186. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Boyce, J., & Bowers, A. J. (2018). Toward an Evolving Conceptualization of Instructional Leadership as Leadership for Learning: Meta-narrative Review of 109 Quantitative Studies across 25 Years. *Journal of Educational Administration, 56*(2), 161-182. http://ezproxysrv.squ.edu.om

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

Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Cagatay Kilinc, A. (2012). Examination of Relationships between Instructional Leadership of School Principals and Self-Efficacy of Teachers and Collective Teacher Efficacy. *Educational Sciences: Theory And Practice, 12*(4), 2498-2504.

Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Learning Forward and

NCTAF.

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

Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling, 9*(2), 233-255. DOI: 10.1207/S15328007SEM0902_5

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

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity.* http://ezproxysrv.squ.edu.om

Cowie, A. P. (ed.). (n.d.). *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (4th ed). Oxford University Press.

Daresh, J., & Liu, C. J. (1985, March 31 - April 4). *High School Principals' Perceptions of Their Instructional Leadership Behavior.* Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association. . http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED291138.pdf

Day, C. (2002). School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity. *International Journal of Educational Research*, *37*(8), 677–692. http://ezproxysrv.squ.edu.om

De Bevoise, W. (1984). Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader. *Educational Leadership, 41*(5), 7-14. 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. *Austrian Journal of Education, Hawthorn, 51*(3), 263-275. 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*. Jossey Bass.

Duke, D. L. (1982). Leadership Functions and Instructional Effectiveness. *NASSP Bulletin, 66*(456), 1-12. http://ezproxysrv.squ.edu.om

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

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. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership, 37*(1), 15-24. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Edmonds, R. R. (1982). *Programs of School Improvement: An Overview*. National Inst. of Education. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency?. *American Journal of Sociology, 103*(4), 962-1023. doi:10.1086/231294

Evers, A. T., Kreijns, K., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work. *Studies in Continuing Education, 38*(2), 162–178. https://ezproxysrv.squ.edu.om

Fejova, A., & Uhlarikova, J. (July, 2018). Teacher's Academic Optimism, Hope And Zest For Work As Predictors Of Pupils' School Achievement. *Proceedings of Edulearn 18 Conference (9860-9866)*, Palma, Mallorca, Spain.

Feng, F. I., & Chen, W. L. (2018). *The Effect of Principals' Social Justice Leadership on Teachers' Academic Optimism in Taiwan*. Education and Urban Society. https://doi.org/10.1177/0013124518785438

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.

Fu, G., & Clarke, A. (2017). Teacher agency in the Canadian context: linking the how and the what. *Journal of Education for Teaching*, *43*(5),581–593. https://ezproxysrv.squ.edu.om

Fullan, M. (1993). *Changing forces: Probing the depth of educational reform*. Palmer Press.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38* (4), 915-945.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structure*. University of California Press.

Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: towards a pedagogy for the opposition.* Westport, Conn: Bergin & Garvey.

Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning. [electronic resource]: how to help teachers succeed*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Goldring, E., Huff, J., Spillane, J. P., & Barnes, C. (2009). Measuring the learning-centered leadership expertise of school principals. Leadership and Policy in Schools, 8(2), 197-228.

Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F., & Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching And Teacher Education*, (47), 151-161. doi:10.1016/j.tate.2014.12.011

Gurley, D. K., Anast-May, L., O'Neal, M., & Dozier, R. (2016). Principal Instructional Leadership Behaviors: Teacher vs. Self-Perceptions. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 11*(1). http://ezproxysrv.squ.edu.om

Gurley, D. K., Anast-May, L., O'Neal, M., Lee, H. T., & Shores, M. (2015). Instructional Leadership Behaviors in Principals Who Attended an Assistant Principals' Academy: Self-Reports and Teacher Perceptions. *Planning and Changing, 46*(1), 127-157. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. 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. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329–351.

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., & Liu, S. (2016). Leadership and teacher learning in urban and rural schools in China: Meeting the dual challenges of equity and effectiveness. *International Journal Of Educational Development*, (51), 163-173.

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

Hallinger, P., & Lu, J. (2014). Modelling the Effects of Principal Leadership and School Capacity on Teacher Professional Learning in Hong Kong Primary Schools. *School Leadership & Management*, *34*(5), 481-501.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal, 86*(2), 217-247.

Hallinger, P., & Murphy, J. F. (2013). Running on Empty? Finding the Time and Capacity to Lead Learning. *NASSP Bulletin, 97*(1), 5–21. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Hallinger, P., Piyaman, P., & Viseshsiri, P. (2017). Research paper: 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

Hammad, W., & Alazmi, A. (2020). Research on school principals in the Gulf states: A systematic review of topics and conceptual models. *Management in Education*. 1-10. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0892020620959748

Hammad, W., & Hallinger, P. (2017). A Systematic Review of Conceptual Models and Methods Used in Research on Educational Leadership and Management in Arab Societies. *School Leadership & Management*, *37*(5), 434-456.

Hammad, W., Samier, E. A., & Mohammed, A. (2020). Mapping the field of educational leadership and management in the Arabian Gulf region: A systematic review of Arabic research literature. *Educational Management Administration and Leadership*. 1-20. https://ezproxysrv.squ.edu.om

Harrington, D. (2009). *Confirmatory Factor Analysis*. Oxford University Press.

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

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal Of Educational Administration, 52*(5), 653-681. doi:10.1108/JEA-08-2013-0097

Hong, F. Y. (2016). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies*, *43*(2),165-185. https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1248902

House, R. J. (1971). A Path Goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly, 16*(3), 321-339. http://ezproxysrv.squ.edu.om:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1103651&lang=ar&site=eds-live&scope=site

Huh, Y., & Lee, D. (2015). Proposing an Effective Action Learning Process Model: Introducing the PAIR Model. *Performance Improvement*, *54*(10), 22–29. https://doi.org/10.1002/pfi.21534

Ismail, S. N., Don, Y., Husin, F., & Khalid, R. (2018). Instructional Leadership and Teachers' Functional Competency across the 21st Century Learning. *International Journal of Instruction, 11*(3), 135–152. http://ezproxysrv.squ.edu.om

King, F. (2011). The Role of Leadership in Developing and Sustaining Teachers' Professional Learning. *Management In Education*, *25*(4), 149-155.

Kiser, E. (1996). The Revival of Narrative in Historical Sociology: What Rational Choice Theory Can Contribute. *Politics & Society, 24*(3), 249-271.

Kivinen, K. (2003). *Assessing Motivation and The Use of Learning Strategies by Secondary School Students in Three International Schools* [Unpublished PhD thesis, University of Tampere, Finland]. https://www.semanticscholar.org

Kline, R., B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling,* 2nd ed. The Guilford Press.

Kline, R., B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, 3rd ed. The Guilford Press.

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

Lai, C., Li, Z., & Gong, Y. (2016). Teacher agency and professional learning in cross-cultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, *54*, 12–21. https://ezproxysrv.squ.edu.om

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 21*, 899–916. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership & Management 28*(1), 27–42. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly, 46*(5), 671-706.

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. (2018). Principal Instructional Leadership, Teacher Self-Efficacy, and Teacher Professional Learning in China: Testing a Mediated-Effects Model. *Educational Administration Quarterly, (54)*4, 501-528. doi:10.1177/0013161X18769048

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

Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. (2018). Understanding Teachers' Professional Learning Goals from Their Current Professional Concerns. *Teachers And Teaching: Theory And Practice, 24*(1), 63-80.

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

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly, 39*(3), 370-397. http://ezproxysrv.squ.edu.om

McLennan, B., McIlveen, P., & Perera, H. N. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and career optimism. *Teaching and Teacher Education*, *63*, 176–185. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.022

Melville, W., & Yaxley, B. (2009). Contextual Opportunities for Teacher Professional Learning: The Experience of One Science Department. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, *5*(4), 357–368. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Moore, Jr. D., Kuofie, M. Hakim, A., & Branch, R. (2016). Teachers' Perceptions of Principals as Instructional Leaders and Student Academic Achievement in Elementary Schools. *Journal Of Marketing & Management, 7*(1), 1-23.

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

National Comprehensive Center for Teacher Quality (2010). *Teacher Leadership as a Key to Education Innovation*. Washington, USA. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Nguy, n, H. T., Hallinger, P., & Chen, C. W. (2018). Assessing and Strengthening Instructional Leadership among Primary School Principals in Vietnam. *International Journal of Educational Management, 32*(3), 396–415. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Nguyen, H. T. M., & Bui, T. (2016). Teachers' Agency and the Enactment of Educational Reform in Vietnam. *Current Issues in Language Planning*, *17*(1), 88–105. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Nickerson, S. D., Vaugh, M., Lamb, L., Ross, D., Philipp, R., LaRochelle, R., & Williams, K. S. (2018). A Model for Selecting Exemplary Mathematics and Science Teacher Leaders. *Journal of School Administration Research and Development*, *3*(1), 67–73. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Norrie, P., & Dalby, D. (2007). How adult are our learners? A cross-sectional exploration of the learning characteristics of nursing students in a United Kingdom University. *Journal of Research in Nursing, 12*(4) 319–329 DOI:10.1177/ 1744987107075254

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

Opfer, V. D., & Pedder. D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, *81*(3), 376-407. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Organization for Economic Co-operation and Development (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.

Pantic, N. (2017). Research paper: An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, *66*, 219-230. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.008

Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). Examining the Relationship between Instructional Leadership and Organizational Health. *Journal of Education and Training Studies, 5*(4), 18-28. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The Role of Teachers' Self-regulatory Capacities in the Implementation of Self-regulated Learning Practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *116*, 1963-1970. https://ezproxysrv.squ.edu.om

Peng, H. M., Wang, Y., Huang, R. H., & Chen, G. (2006). Self-efficacy of distance learning: Structure and related factors. *Open Education Research, 12*(2), 41-45.

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

Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching And Teacher* Education, 68, 77-90. doi:10.1016/j.tate.2017.08.014

Riveros, A., Newton, P., & Burgess, D. (2012). A Situated Account of Teacher Agency and Learning: Critical Reflections on

Professional Learning Communities. *Canadian Journal Of Education/ Revue Canadienne De L'éducation*, *35*(1), 202-216.

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

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.

Sarikaya, N., & Erdogan, C. (2016). Relationship between the Instructional Leadership Behaviors of High School Principals and Teachers' Organizational Commitment. *Journal of Education and Practice, 7*(3), 72–82. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Schechter, C., & Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly, 48*(1), 116-153.

Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. 1st ed. Basic Books, Inc.

Senge, P. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. Currency Doubleday

Shaked, H., Glanz, J., & Gross, Z. (2018). Gender Differences in Instructional Leadership: How Male and Female Principals Perform Their Instructional Leadership Role. *School Leadership & Management, 38*(4), 417–434. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Shoshani, A., & Eldor, L. (2016). The informal learning of teachers: Learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International Journal of Educational Research*, *79*, 52-63. doi:10.1016/j.ijer.2016.06.007

Simpson, A., Sang, G., Wood, J., Wang, Y., & Ye, B. (2018). A dialogue about teacher agency: Australian and Chinese perspectives. *Teaching and Teacher Education*, *75*, 316–326. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.002

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.

Smardon, D., & Charteris, J. (2017). Raising the Bar for Teacher Professional Learning and Development? Or Just Cruel Optimism? *New Zealand Journal of Educational Studies*, *52*(1), 177–183. https://doi.org/10.1007/s40841-017-0075-2

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

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36*(1), 3–34. https://ezproxysrv.squ.edu.om

Stewart, J. (2006). Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy,* (54), 1–29. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Stronge, J. H., Richard, H. B., & Catano, N. (2008). *Qualities of Effective Principals.* Alexandria, VA: Assoc. for Supervision and Curriculum Development. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Suh, R. (2015). *Instructional Leadership*. Research Starters: Education [Online Edition].

Suh, R. (2018). *Instructional Leadership*. Research Starters Education. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Suryani, A., & Widyastuti, T. (2015). The Role of Teachers' Experiential Learning and Reflection for Enhancing their Autonomous Personal and Professional Development. *Journal Social Humaniora, 8*(1), 1-22. https://doi.org/10.12962/j24433527.v8i1.1239

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.

Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Berkshire, McGraw-Hill Education. http://ezproxysrv.squ.edu.om

Tran, N., H., 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

Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching And Teacher* Education, 57, 26-38. doi:10.1016/j.tate.2016.03.003

Vella, J. (2002). *Learning to listen, learning to teach: The Power of*

Dialogue in Educating Adults. John Wiley & Sons, Inc.

Vijver, F., & Poorting, Y. (2005). Conceptual and Methodological Issue in Adapting Tests. In Hambleton, R., Merenda, P. & Spielberger, S. (Eds.), *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment* (pp. 39-64). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwahm.

Wal, J. J., den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences, 36*, 27-36.

Wang, Y., Mu, G. M., & Zhang, L. (2017). Chinese inclusive education teachers' agency within temporal-relational contexts. *Teaching and Teacher Education*, *61*, 115-123. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.009

Xu, B., & Liu, D. (2016). Good Instructional Leadership: Principals' Actions to Increase Composite AC+T School Scores. *International Education Studies, 9*(8), 120-126.

Yeo, R. K., & Marquardt, M. J. (2015). (Re) Interpreting Action, Learning, and Experience: Integrating Action Learning and Experiential Learning for HRD. Human Resource Development Quarterly, 26(1), 81-107. https://doi.org/10.1002/hrdq.21199

Yildirim, A., & Yilmaz, E. (2018). Examination of the academic optimism perceptions of the teachers at the schools in terms of their preferred teaching styles. *International Journal of Human Sciences, 15*(3). 1623-1633.

Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. Journal of Educational Administration, 40(4), 368-389.

Zepeda, S. J. (2004). *Instructional leadership for school improvement*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Zhang, N., & Shen, J. (2012). Comparison of characteristics of agency of primary school teachers' professional development. *Educational Research and Experiment, 3*, 72-76.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation Involves More Than Metacognition: A Social Cognitive Perspective. *Educational Psychologist, 30*(4), 217-227. http: //ezproxysrv.squ. edu.om

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.

Zuber, J., & Altrichter, H. (2018). The Role of Teacher Characteristics in an Educational Standards Reform. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *30*(2), 183–205. http://ezproxysrv.squ.edu.om

الملاحق

ملحق ١
توزيع عينة الدراسة وفق المحافظة

م	المحافظة	عدد العينة
١	مسقط	١٢٣
٢	جنوب الشرقية	١٢١
٣	ظفار	٩٦
٤	مسندم	٦٥
٥	البريمي	٥١
٦	جنوب الباطنة	٤١
٧	شمال الباطنة	٣٠
٨	الداخلية	٢١
٩	شمال الشرقية	٢٠
١٠	الوسطى	٣
١١	الظاهرة	٣
	المجموع	٥٧٤

ملحق ٢

مخرجات برنامج (SPSS) لقيم الالتواء والتفلطح لفقرات مقاييس الدراسة

أولًا: قيم الالتواء والتفلطح لفقرات مقياس القيادة التعليمية

Items	N	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
BV1	574	-.731	.102	.438	.204
BV2	574	-.628	.102	.174	.204
BV3	574	-.621	.102	.001	.204
BV4	574	-.802	.102	.176	.204
BV5	574	-.603	.102	-.179	.204
BV6	574	-.665	.102	.225	.204
SL1	574	-.334	.102	-.726	.204
SL2	574	-.323	.102	-.688	.204
SL3	574	-.833	.102	.106	.204
SL4	574	-.735	.102	.026	.204
SL5	574	-.712	.102	.127	.204
SL6	574	-.622	.102	-.378	.204
SL7	574	-1.070	.102	.906	.204
SL8	574	-.716	.102	.137	.204
PM1	574	-.439	.102	-.617	.204
PM2	574	-.536	.102	-.084	.204
PM3	574	-.779	.102	.313	.204
PM4	574	-.466	.102	-.281	.204
PM5	574	-.360	.102	-.469	.204
PM6	574	-.890	.102	.330	.204
M1	574	-.695	.102	-.407	.204
M2	574	-.515	.102	-.566	.204
M3	574	-.610	.102	-.217	.204
M4	574	-.715	.102	.143	.204
M5	574	-.679	.102	-.151	.204

ثانيًا: قيم الالتواء والتفلطح لفقرات مقياس القوة التطويرية للمعلم

Items	N	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
LE1	574	-.771	.102	.356	.204
LE2	574	-.474	.102	-.192	.204
LE3	574	-.687	.102	.012	.204
LE4	574	-.537	.102	.085	.204
LE5	574	-.510	.102	-.433	.204
LE6	574	-1.075	.102	1.473	.204
TE1	574	-.815	.102	.180	.204
TE2	574	-.532	.102	-.524	.204
TE3	574	-.354	.102	-.438	.204
TE4	574	-.469	.102	-.409	.204
TE5	574	-.975	.102	.486	.204
TE6	574	-.757	.102	-.403	.204
TE7	574	-.871	.102	.072	.204
OP1	574	-1.376	.102	1.844	.204
OP2	574	-.402	.102	-.613	.204
OP3	574	-.736	.102	-.001	.204
OP4	574	-1.418	.102	1.461	.204
OP5	574	-1.391	.102	.986	.204
CE1	574	-.659	.102	-.312	.204
CE2	574	-.613	.102	-.390	.204
CE3	574	-.521	.102	-.469	.204
CE4	574	-.576	.102	-.600	.204
CE5	574	-.699	.102	-.073	.204
CE6	574	-.756	.102	-.047	.204

ثالثًا: قيم الالتواء والتفلطح لفقرات مقياس التعلم المهني للمعلمين

Items	N	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
RE1	574	-.873	.102	.728	.204
RE2	574	-.628	.102	-.267	.204
RE3	574	-.684	.102	-.285	.204
RE4	574	-.670	.102	-.332	.204
RE5	574	-.823	.102	.226	.204
RE6	574	-.857	.102	.835	.204
RE7	574	-.887	.102	.326	.204
RE8	574	-.870	.102	.448	.204
RE9	574	-.730	.102	-.158	.204
EX1	574	-.807	.102	-.196	.204
EX2	574	-.684	.102	-.280	.204
EX3	574	-.538	.102	-.495	.204
EX4	574	-.666	.102	-.387	.204
EX5	574	-.646	.102	-.324	.204
CO1	574	-.702	.102	-.344	.204
CO2	574	-.840	.102	.020	.204
CO3	574	-.794	.102	-.035	.204
CO4	574	-.729	.102	-.154	.204
CO5	574	-.772	.102	.128	.204
RK1	574	-.742	.102	-.086	.204
RK2	574	-.687	.102	.209	.204
RK3	574	-.727	.102	.277	.204
RK4	574	-.748	.102	-.069	.204
RK5	574	-.782	.102	-.185	.204
RK6	574	-.730	.102	.050	.204

ملحق ٣

المقاييس المعتمدة في الدراسة

جامعة السلطان قابوس

كلية التربية

قسم الأصول والإدارة التربوية

مقياس

الفاضل/ ة: ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " تأثير القيادة التعليمية للمدير في التعلم المهني والقوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان: نموذج بنائي مقترح"، وذلك للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص "إدارة تربوية" من جامعة السلطان قابوس، ولما لخبرتكم المهنية من أهمية في الاسهام بتزويد الدراسة بالبيانات الواقعية والميدانية ترجوا الباحثة تعاونكم بالإجابة الموضوعية عن فقرات مقاييس (القيادة التعليمية، والقوة التطويرية للمعلم، والتعلم المهني للمعلمين)، آخذين بعين الاعتبار أن استجاباتكم ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير على حسن تعاونكم

الباحثة/ خالصة بنت سالم الحارثية

Khalsa-alharthy@moe.om

بيانات عامة الرجاء تعبئتها بما هو مناسب:

المحافظة:..... النوع: □ **ذكـــر** □ **أنثى**

مادة التدريس:..... عدد سنوات الخبرة:.....

الصفوف التي تدرسها:.....

ملاحظة: وأنت تستجيب لعبارات المقاييس سيمر عليك بصورة متكررة مصطلح "التعلم المهني" أو "تعلم المعلمين"، ويُقصد به اكتساب المعلمين خبرات مهنية جديدة وفاعلة أثناء ممارستهم لأعمالهم اليومية، وذلك من خلال التأمل الذاتي في عملهم، وتجريب الأفكار الجديدة، وتبادل المعرفة والأفكار مع زملائهم.

أولًا: القيادة التعليمية: اختر بكل موضوعية درجة مطابقة العبارات الآتية مع ممارسات مدير مدرستك

رمز الفقرة*	م	ممارسات مدير المدرسة	درجة مطابقة العبارة لممارسة مدير مدرستك				
			كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
البعد الأول: بناء رؤية التعلم							
BV1	١	يضع رؤية واضحة لتعلم المعلمين في المدرسة					
BV2	٢	يُوصل رؤية التعلم للمعلمين					
BV3	٣	يُوضح للمعلمين أسباب تنفيذ رؤية التعلم					
BV4	٤	يُشجع المعلمين على تطوير أهداف مهنية ذاتية تتوافق مع أهداف المدرسة					
BV5	٥	يُقدم مساعدة مفيدة للمعلمين لتحقيق رؤية التعلم					
BV6	٦	يُظهر للمعلمين توقعات عالية					
البعد الثاني: دعم التعلم							
SL1	٧	يوفر الموارد (الوقت، والمال، وفرص التدريب) اللازمة لدعم تعلم المعلمين المهني					
SL2	٨	يُخصص الموارد بما يُلائم أولويات التعلم المهني للمعلمين					
SL3	٩	يُشجع المعلمين على تطبيق أفكار وممارسات جديدة في التعلم المهني المطروح					
SL4	١٠	يُشعر المعلمين بقيمة مساهمات تعلمهم المهني في تطوير المدرسة					
SL5	١١	يُهيئ بيئة مفتوحة وداعمة للتواصل بين الموظفين					
SL6	١٢	يُسهّل فرص تعلم المعلمين من بعضهم البعض كـ (الدروس التوضيحية، وتدريب الأقران)					
SL7	١٣	يُظهر التقدير للمعلمين الذين يهتمون بتعلمهم المهني					
SL8	١٤	يُكافئ المعلمين الذين ينخرطون في التعلم المهني المستمر					
البعد الثالث: إدارة برنامج التعلم							
PM1	١٥	يُوجه المعلمين للمشاركة في التعلم المهني الرسمي أو غير الرسمي					
PM2	١٦	يُنوع أشكال التعلم المهني لإثارة اهتمام المعلمين					
PM3	١٧	يُؤكد أن الغرض من التعلم المهني هو تطوير التدريس					
PM4	١٨	يهتم بالملائمة بين محتوى التعلم المهني واحتياجات المعلمين					
PM5	١٩	يُصمم نظام تقييم محدد لتتبع تأثير التعلم المهني للمعلمين					
PM6	٢٠	يُنفذ زيارات منتظمة للمعلمين لمتابعة تعلمهم المهني					
البعد الرابع: النمذجة							
M1	٢١	يُبدي الحيوية والحماس للتعلم					
M2	٢٢	يُظهر أداءً متميزًا في التعلم المهني					
M3	٢٣	يُبدي استعدادًا لمشاركة إنجازات تعلُمَه الشخصي مع المعلمين					
M4	٢٤	يمتلك آراء متميزة حول التدريس والتعلم					
M5	٢٥	يُركز على أحدث الأفكار في التدريس					

ثانيًا: القوة التطويرية للمعلم:

رمز الفقرة*	م	العبارات	درجة الموافقة				
			كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
البعد الأول: فاعلية التعلم							
LE1	١	يُمكنني تطوير تدريسي باستمرار فقط إذا حاولت جاهدًا					
LE2	٢	يُمكنني الانخراط بنشاط في التعلم المهني حتى لو كُنتُ في مزاج سيء					
LE3	٣	أستمر في مواصلة التعلم أثناء العمل حتى في الفترة المزدحمة بالأعمال					
LE4	٤	أعلم أنه باستطاعتي تنفيذ مشاريع التعلم المهني حتى عندما يُعارضني الزملاء المشككون					
LE5	٥	لدي قناعة بأنني أستطيع تطوير طرق مبتكرة للتعامل مع تحديات النظام التعليمي (مثل نقص التمويل، والمشاكل الإدارية الأخرى) والاستمرار في التعلم المهني					
LE6	٦	لدي قناعة أن التعلم بمساعدة الزملاء أكثر فاعلية من التعلم الفردي					
البعد الثاني: فاعلية التدريس							
TE1	٧	عندما أحاول جادًا، أستطيع التعامل حتى مع أكثر الطلبة صعوبة					
TE2	٨	عندما يحصل الطالب على درجة أفضل مما يحصل عليها عادة، فذلك لأنني وجدت طرقًا أفضل لتدريسه					
TE3	٩	إذا لم يتمكن أحد طلبتي من تنفيذ مهمة دراسية، أستطيع التقييم الدقيق لمستوى صعوبة تلك المهمة عليه					
TE4	١٠	إذا أصبح الطالب في صفي مزعجًا ومشاغبًا، أعرف أساليبًا لإعادة توجيهه بسرعة					
TE5	١١	لدي قناعة بأنني أستطيع تدريس منهج دراسي جديد بنجاح					
TE6	١٢	أثق في قدرتي على إيجاد أساليب تدريس فعالة لتطوير طلبتي					
TE7	١٣	أعلم أنه باستطاعتي المحافظة على العلاقات الإيجابية مع أولياء الأمور حتى في حال وجود مشادة بيننا					
البعد الثالث: التفاؤل							
OP1	١٤	أنا متفائل بمستقبلي					
OP2	١٥	عندما يكون الوضع غامضًا، عادة أتوقع حدوث الأفضل					
OP3	١٦	بشكل عام أتوقع حدوث الأشياء الإيجابية لي أكثر من السلبية					
OP4	١٧	بشكل عام أحافظ على علاقة إيجابية مع زملائي					
OP5	١٨	بشكل عام أتواصل بشكل جيد مع زملائي					
البعد الرابع: الانخراط البنّاء							
CE1	١٩	أضع أهدافًا واضحة لتعلمي المهني					
CE2	٢٠	أضع خطة تفصيلية لتحقيق أهداف تعلمي المهني					
CE3	٢١	أُواجه التحديات برضا في سبيل تحقيق هدفي من التعلم					
CE4	٢٢	أُجرب أفكارًا جديدة عند قيامي بمهامي الروتينية					
CE5	٢٣	أستفيد بشكل كلي من الموارد المتاحة لتحسين تدريسي					
CE6	٢٤	أبذل قصارى جهدي لتوسيع تأثيري المهني في عملية التغيير المدرسي					

ثالثًا: التعلم المهني للمعلمين:

رمز الفقرة*	م	العبارات	درجة الموافقة				
			كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
البعد الأول: التأمل							
RE1	١	أتأمل في ممارساتي التدريسية					
RE2	٢	أُكَيّفُ طرق تدريسي بما يتوافق مع استجابة طلبتي					
RE3	٣	أجمع المزيد من المعلومات للتحقق من التغذية الراجعة التي يقدمها الطلبة					
RE4	٤	أعُدل طرق تدريسي بناء على التغذية الراجعة من الزملاء					
RE5	٥	أقوم بتأملات فردية بعد مشاهدتي لدرس أحد زملائي لتطوير تدريسي					
RE6	٦	أقوم بتحليل أسباب الفشل أو النجاح في تدريسي					
RE7	٧	أَحتفظ بالتقارير السابقة الخاصة بالتعلم والتدريس لكي أتعلم منها					
RE8	٨	أُحَدِث سجلاتي المرتبطة بالتدريس وفقاً للوضع من أجل تحسين تدريسي					
RE9	٩	أُسجل خبرتي التعليمية المكتسبة من مشاريع التعلم المهني					
البعد الثاني: التجريب							
EX1	١٠	أجرب طرق تدريس جديدة في حصصي					
EX2	١١	أقوم بتجربة أفكار تدريسية جديدة					
EX3	١٢	أقوم بتطبيق أساليب جديدة لحل مشاكل التدريس					
EX4	١٣	أجرب بدائل متعددة من الوسائل التعليمية في الصف؛ لإثارة اهتمام الطلبة					
EX5	١٤	أجرب تطبيقات تكنولوجية جديدة في حصصي					
البعد الثالث: التعاون							
CO1	١٥	أعمل مع زملائي لتحسين المادة التدريسية للطلبة					
CO2	١٦	أعمل مع زملائي لمشاركة وتبادل الخبرات التدريسية					
CO3	١٧	أعمل مع زملائي لمناقشة طرق تحسين المناهج والتدريس					
CO4	١٨	أُشارك في اجتماعات مع الزملاء لتحديد كيفية تقييم المدرسة لإنجازات الطلبة والمناهج الدراسية					
CO5	١٩	أجتمع مع زملائي لمناقشة تعلّم الطلبة					
البعد الرابع: استقصاء المعرفة							
RK1	٢٠	أقوم بجمع تغذية راجعة عن التعلم من الطلبة					
RK2	٢١	أقوم بمشاهدة حصص المعلمين الآخرين لأتعلم منها					
RK3	٢٢	أطلب المساعدة من الزملاء					
RK4	٢٣	أحافظ على روابط تعلم مهني مع المدارس الأخرى					
RK5	٢٤	أبحث في مصادر المعلومات الإلكترونية عن طرق لتطوير تدريسي					
RK6	٢٥	أقرأ في الأدب التربوي/ مادة تخصصي للحصول على أفكار جديدة					

***ملاحظة:* رموز الفقرات وضعت هنا فقط للتعريف بها، بما يعزز التعرف عليها كما وردت في متن الدراسة.**

ملحق ٤

استمارة تحكيم تعريب مصطلح teacher agency

Teacher Agency

الفاضل الأستاذ/ الدكتور ... المحترم
تحية تقدير واحترام

الموضوع: تحكيم ترجمة مصطلح teacher agency

تقوم الباحثة بدراسة لاستقصاء تأثير القيادة التعليمية لمديري المدارس في التعلم المهني للمعلمين بمدارس سلطنة عمان، مع اعتماد متغير (teacher agency) متغيرًا وسيطًا يؤثر من خلاله مدير المدرسة في تعلم المعلمين، ونظرًا لأن الدراسة باللغة العربية ترغب الباحثة بتعاونكم معها في اعتماد المصطلح العربي الأنسب لترجمة مصطلح (teacher agency).

ولما لخبرتكم في مجال مهنية المعلم والمفاهيم النفسية والاجتماعية والتربوية المرتبطة به/ خبرتكم في مجال العلوم الاجتماعية والنفسية يطيب للباحثة وضع الترجمات المقترحة عبر مجموعة من الأساتذة في تخصصات مختلفة، واجتهاد الباحثة للتعمق في المضامين المفاهيمية للمصطلح، وذلك للتكرم بإبداء رأيكم الذي سيكون له الأثر بإذن الله في إيجاد الترجمة الملاءمة للبحث باللغة العربية، مقدرة ومثمنة تعاونكم في دعم البحث العلمي.

مرفق لكم في رسالة مستقلة دراسات أجنبية ناقشت المصطلح بفلسفات مختلفة،

كما أن قراءة الباحثة في المفهوم أمكنتها من اعتماد بعض الحقائق المرتبطة ب teacher agency أبرزها الآتي:

- تصرف وعمل مقصود، وواعٍ يصدر عن المعلم متجاوزًا إملاءات بيئته.
- مزيج من نظر المعلم إلى الداخل في القدرات الشخصية، وإحداث التغيير الخارجي الاجتماعي والثقافي والتعليمي.
- مرتبط بالسياق الزمني للأحداث (الماضي، والمستقبل، والحاضر) التي يتعامل معها المعلم.
- عملية اندماجية مؤقته وليست صفة مقيمة في المعلم.

تقبلوا مني كل الشكر والتقدير

باحثة الدكتوراه: خالصة بنت سالم الحارثية
قسم الأصول والإدارة التربوية/ كلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
للتواصل والاستفسار:
Khalsa-alharthy@moe.om

الاسم

إجابتك

التخصص *

إجابتك

المؤسسة *

إجابتك

الاهتمامات البحثية ذات العلاقة/ القريبة من teacher agency / human agency (إن وجدت)

إجابتك

برأيي ترجمة teacher agency الأنسب هي: *

- إيجابية المعلم
- مبادرة المعلم
- مبادرة المعلم بالتغيير
- مبادأة المعلم
- القوة الفاعلة للمعلم
- أخرى:

تعليق/ ملاحظات/ اقتراحات

إجابتك

إرسال

ملحق ٥

محكمي ونتيجة تحكيم تعريب مصطلح teacher agency

التاريخ والوقت	التخصص	المؤسسة	الاهتمامات البحثية ذات العلاقة إن وجدت	التعريب المقترح	تعليق/ ملاحظات/ اقتراحات
7/15/2020 16:30:55	القياس والتقويم	جامعة السلطان قابوس		مبادأة المعلم	
7/15/2020 17:13:12	اللغويات والترجمة	جامعة السلطان قابوس	فاعلية المترجم	فاعلية المعلم	
7/15/2020 20:22:00	إدارة تربوية	جامعة الكويت		مبادأة المعلم	
7/15/2020 21:04:05	Applied Linguistics	Sultan Qaboos University		كفاءة المعلم أو القوة المحركة للمعلم	
7/15/2020 22:29:34	المناهج والتدريس	جامعة السلطان قابوس		فاعلية المعلم	البدائل الأربعة الأولى لا تضمن إحداث التغيير، في الوقت الذي تشير فيه التعريفات في الدراسات الاجنبية إلى ان teacher agencyهي قدرة المعلم على إعادة تشكيل واقع عمله ليتغلب بنجاح على التحديات التي تواجهه. لذلك أميل إلى البديل الأخير الذي أوردتيه، لكن أحبذ ترجمتها ب "فاعلية المعلم" أو شيء قريب من هذه الترجمة بحيث يبرز التغيير وإعادة التشكيل وليس فقط المبادرة أو المبادأة
7/16/2020 11:54:15	Linguistics	SQU		القوة الفاعلة للمعلم	
7/16/2020 16:29:37	المناهج وطرق التدريس	جامعة الكويت		مبادرة المعلم بالتغيير	
7/16/2020 16:33:34	إدارة مدرسية	جامعة الكويت		مبادرة المعلم بالتغيير	
7/16/2020 16:44:22	الأصول والإدارة التربوية	جامعة دمياط		القوة الفاعلة للمعلم	

التاريخ والوقت	التخصص	المؤسسة	الاهتمامات البحثية ذات العلاقة إن وجدت	التعريب المقترح	تعليق/ ملاحظات/ اقتراحات
7/16/2020 16:49:23	سلوك تنظيمي	جامعة دمياط	Social exchange	قدرة المعلم على الاختيار	
7/16/2020 17:04:10	إدارة مدرسية	جامعة الكويت		مبادرة المعلم بالتغيير	
7/16/2020 17:20:43	قيادة تربوية	جامعة الكويت	القيادة والجودة	القوة الفاعلة للمعلم	الترجمة الحرفية وكالة المعلم
7/16/2020 17:30:51	إدارة تربوية	جامعة الكويت		الجودة الذاتية من داخل المعلم	
7/16/2020 17:52:02	Administrative and Policy Studies	UAEU		مبادرة المعلم بالتغيير	يرتبط المصطلح بمدى قدرة المعلم أن يكون عامل للتغيير
7/16/2020 17:56:36	إدارة تربوية	جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	Principal/ teacher self-efficacy	القوة الفاعلة للمعلم	من خلال مراجعة القراءات ذات العلاقة.. أرى أن مفاهيم الإيجابية والمبادرة والمبادأة لغويا واصطلاحيا تعبر بشكل جزئي عن الخصائص الأساسية لمفهوم human agency من وجهة نظر باندورا
7/16/2020 18:56:11	الإدارة والتخطيط التربوي	جامعة الكويت		المعلم الإصلاحي	
7/16/2020 20:48:01	Ed Leadership	Kuwait university		القوة الفاعلة للمعلم	

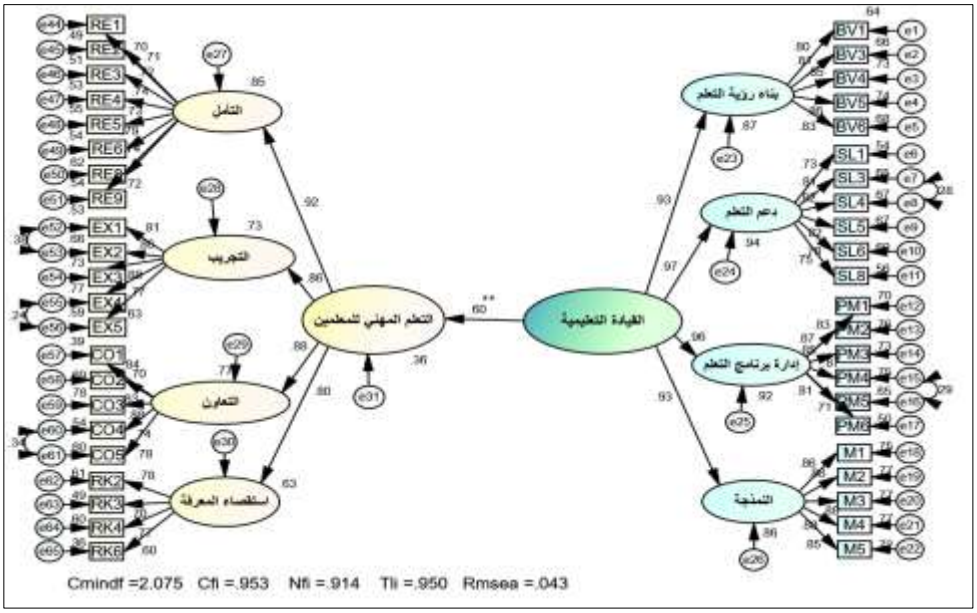
7/17/2020 6:08:34	Ed Leadership	Kuwait university		القوة الفاعلة للمعلم	
7/17/2020 16:11:05	إدارة تعليم عالي	جامعة السلطان قابوس		مبادأة المعلم	
7/17/2020 17:31:29	مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية (TEFL)	كلية التربية - جامعة دمياط - مصر	Professionalism - professional development - educational reform - power relationships - Collaborative leadership	الفاعلية المهنية للمعلم - الحِراكية - الوعي التغييري	اقترح مدخلان أساسيان لتعريب هذا المصطلح في ضوء ما قرأت وتناقشت بشأنه وفي ضوء خبرتي في مجال الترجمة والتعريب، والمدخلان يمزجان مجالات اللغة والترجمة والتربية. المدخل الأول هو وصف المصطلح باستخدام ألفاظ تحمل المدلول (وفي هذه الحالة اقترح "الفاعلية المهنية للمعلم (في مقابل الفاعلية أو الكفاءة الذاتية) والوعي التغييري وتشمل قدرة المعلم على إحداث وإدارة التغيير)، والمدخل الثاني هو صك مصطلح مكافئ من اللغة العربية (وهنا أقترح لفظة "الحِراكية" لأنها تتضمن جميع مدلولات مصطلح Agency الذي يشمل الاستعداد والتوجه الذاتي زائد القدرة على التفاعل مع السياق والآخرين في هذا السياق واستخدام الموارد بشكل مقصود ومنظم للتأثير في البيئة المهنية وإحداث تغيير ... من هنا لفظة " الحِراكية" تشمل كل من إرادة التغيير وإدارة التغيير أي تفاعل المعلم بما لديه من إرادة وقدرات مع السياق بما يتضمنه من موارد وأشخاص من أجل إدارة عملية التغيير لتحقيق التنمية المهنية والإصلاح)... على أية حال سوف أستمر في دراسة المصطلح لعلني أضيف المزيد لمقترحاتي وأوافيكم بأي خبرة جديدة إن شاء الله. مع خالص تحياتي.

ملحق ٦

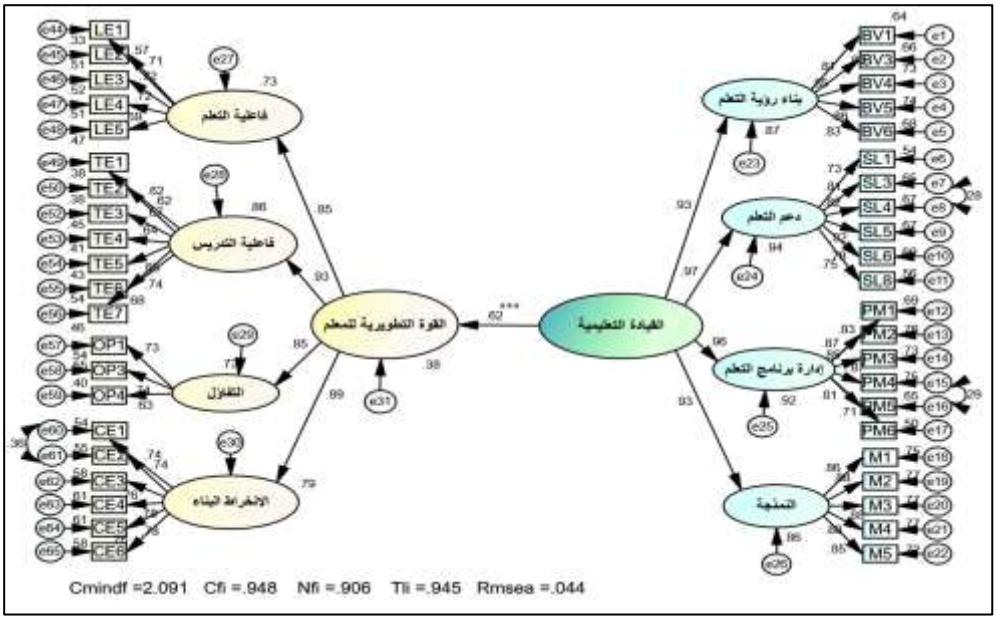
تفصيل للأشكال الواردة في فصل نتائج الدراسة

وفق مخرجات برنامج AMOS

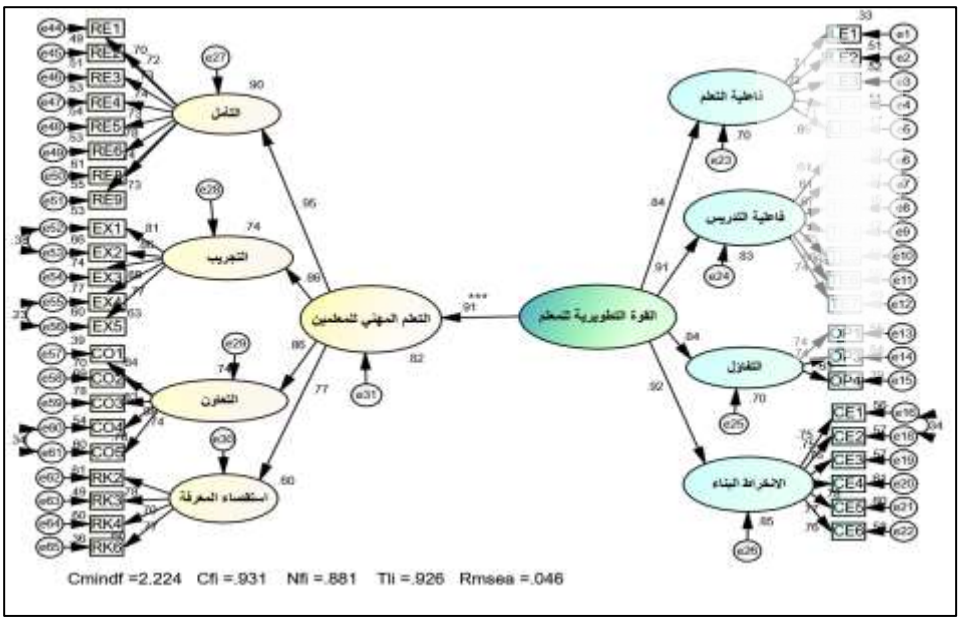
أولًا: تفصيل للنتائج الواردة في شكل ١٧: تأثير القيادة التعليمية في التعلم المهني للمعلمين



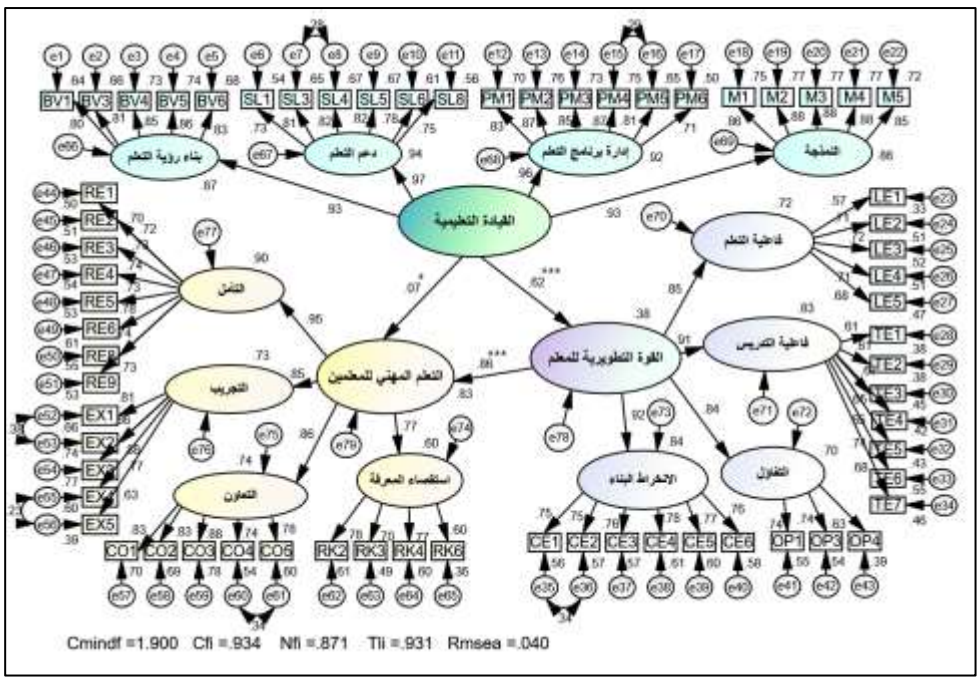
ثانيًا: تفصيل للنتائج الواردة في شكل ١٨: تأثير القيادة التعليمية في القوة التطويرية للمعلمين



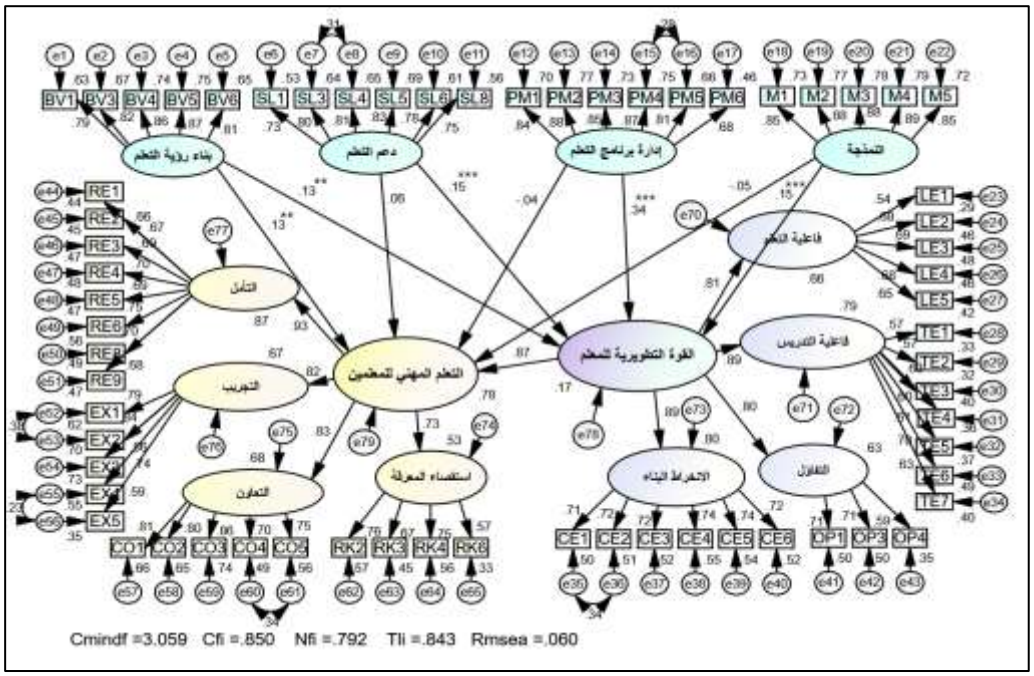
ثالثًا: تفصيل للنتائج الواردة في شكل ١٩: تأثير القوة التطويرية للمعلمين في تعلمهم المهني



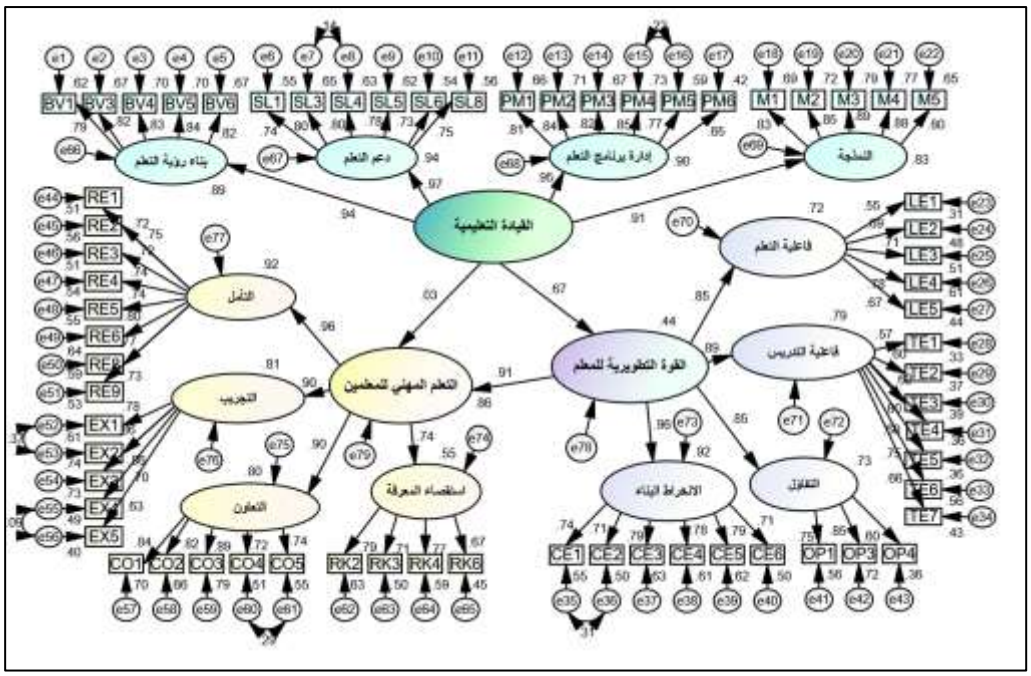
رابعًا: تفصيل للنتائج الواردة في شكل ٢٠: نتائج اختبار النمذجة بالمعادلة البنائية للنموذج المفترض



خامسًا: تفصيل للنتائج الواردة في شكل ٢١ : نتائج اختبار النمذجة بالمعادلة البنائية لتأثير أبعاد القيادة التعليمية في القوة التطويرية للمعلمين وتعلمهم المهني



سادسًا: تفصيل للنتائج الواردة في شكل ٢٢ : تقديرات النمذجة بالمعادلة البنائية لمجموعة المعلمين الذكور في النموذج متعدد المجموعات غير المقيد



سابعًا: تفصيل للنتائج الواردة في شكل ٢٣ : تقديرات النمذجة بالمعادلة البنائية لمجموعة المعلمات الإناث في النموذج متعدد المجموعات غير المقيد