جامعة سوهاج
كلية التربية
المجلة التربوية

دور القيادات التعليمية في تفعيل أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المنظومة الجديدة 2.0 (دراسة ميدانية بمحافظة أسيوط)

إعداد

أ.م.د. حنان صلاح الدين محمد الحلواني

أستاذ التربية المقارنة و الإدارة التعليمية المساعد ورئيس القسم

كلية التربية – جامعة أسيوط

تاريخ استلام البحث : ٢٢ أكتوبر ٢٠٢٣م – تاريخ قبول النشر: ١٥ نوفمبر ٢٠٢٣م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2024.

مستخلص

استهدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور القيادات التعليمية في تفعيل أبعاد المنظمة المتعلمة، ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي ومن خلاله تم تصميم استبانة استطلاع رأي طبقت على مائة وخمسة وثمانين (١٨٥) معلما ومعلمة ممن يقومون بتدريس الصفوف (٣– ٤) بالمنظومة الجديدة 2.0 في تخصصات (اللغة العربية– اللغة الإنجليزية– العلوم– الرياضيات) بعشر مدارس حكومية مثلت جميع مناطق محافظة أسيوط.

وقد خلصت الدراسة إلى أنه على الرغم من ضعف تطبيق مديري المدارس المشمولة في الدراسة للقيادة التعليمية بما يفعل أبعاد المنظمة المتعلمة، إلا أن الدراسة كشفت عن وجود علاقة موجبة ومعنوية بين القيادة التعليمية وتحول المدرسة لمنظمة متعلمة بما يعنى أن أي زيادة في تطبيق القيادة التعليمية سوف يؤدي إلى زيادة متغير المنظمة المتعلمة، كما أظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن سلوك مدير المدرسة كقائد تعليمي من شأنه أن يلهم المعلمين لكي يوجهوا جل اهتمامهم وطاقتهم لتحسين إنجاز الطلاب والاهتمام بالتنمية المهنية وتنمية مهارات القيادة بما يمكنهم من المشاركة بفاعلية في المهام الإشرافية على عمليات التدريس والتعلم بما يضمن استمرارية التحسن في إنجاز الطلاب، ومن ثم توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال الفعال ومهارات البحث العلمي التطبيقي لحل المشكلات التي تواجههم داخل وخارج الفصل بما يضمن تحسين وتطوير عمليات التدريس والتعلم بشكل مستمر.

الكلمات المفتاحية: القيادات التعليمية – المنظمة المتعلمة– المرحلة الابتدائية– المنظومة الجديدة ٢.٠ – محافظة أسيوط

The Role of Educational Leaders in Activating the Dimensions of the Learning Organization in Primary Schools (A Field Study in Asyut Governorate)

The current study aimed to reveal the role of instructional leaders in activating the dimensions of the learning organization. To achieve its objectives the descriptive approach was implemented, through which a questionnaire was designed and applied to 185 male and female teachers who teach grades (3-4) in the new education system 2.0 in the specializations (Arabic language - English language - sciences - mathematics) in ten government schools in Asyut Governorate.

The study concluded that despite the weakness of school principals' instructional leadership performance in relation to the activation of the learning organization dimensions, the study revealed a positive and significant relationship between instructional leadership and the school's transformation into a learning organization. Results of the field study also showed that the behavior of the school principal as an instructional leader would inspire teachers to direct most of their attention and energy to improving students' achievement paying attention to professional development and developing leadership skills.

Key Words: Instructional Leaders- Learning Organization- Elementary Stage- Education New System 2.0- Asyut Governorate

مقدمة:

يعتبر التعليم الدافع الأقوى لإحداث أي تغيير ولذلك فهو يعتبر الأداة الفاعلة لنشر قيم التنمية المستدامة والمواطنة العالمية وتنمية المهارات الحياتية المتوافقة مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، فالأفراد القادرون على المساهمة في عالم مستدام هم الأفراد الذين يمتلكون الكفاءات ومهارات الحياة الذي يفرضها النظام العالمي في القرن الواحد والعشرين، وبذلك يمكن وصفهم أنهم "مواطنون عالميون" (Mannion et al., 2016, p. 134).

إلا أن القرن الواحد والعشرين يعتبر قرناً فريداً من حيث خطورة التحديات التي يحملها لدول العالم وبخاصة دول العالم النامي، وهي تحديات غير مسبوقة تهدد البشرية والطبيعة في آن واحد، مثل: التغير المناخي الحاد الذي تسبب في فيضانات وسيول وتسونامي في مناطق من العالم في مقابل جفاف شديد وتصحر في مناطق أخرى، تلوث بيئي كارثي يهدد بانقراض العديد من الكائنات البرية والبحرية، محدودية الموارد الطبيعية، حرمان العديد من دول الجنوب من مصادر طاقة مستدامة ومياه نظيفة، الفقر المدقع في مقابل تكدس الثروات في يد ٢% من سكان العالم، عدم المساواة في جميع جوانب الحياة وغياب العدالة والتي تجلت في أوضح صورها أثناء تفشي جائحة كوفد –١٩ حيث تحملت اقتصادات الدول الفقيرة أعباء جساماً نتيجة للإغلاق في حين تمكنت دول الشمال الغنية من تكديس المزيد من الثروات باحتكار إنتاج اللقاحات أو من خلال بيع البرامج الالكترونية التي اعتمدت عليها جميع الدول في إنجاز معاملاتها في مختلف القطاعات ومنها قطاع التعليم (Ayyıldız and Baltacı, 2020, p. 84).

ولكون هذه التحديات عالمية وشاملة، حددت الأمم المتحدة سبعة عشر (١٧) هدفاً للتنمية المستدامة لمواجهة هذه التحديات ومحاولة توفير حياة مستدامة وسليمة ومزدهرة وعادلة لجميع سكان الأرض الآن وفي المستقبل وخصصت الهدف الرابع للتعليم الجيد (UNESCO, 2017).

فالتعليم الجيد هو المسؤول عن رفع وعي الإنسان لكي يتمكن من مواجهة هذه التحديات التي بدورها تتطلب حلولا فعالة وعمقا في المفاهيم والمسلمات والمهارات التي توجه سلوكيات البشر الحياتية تجاه بعضهم البعض وتجاه الطبيعة وذلك لأنهم جميعا مسؤولون

عن السياسات والسلوكيات والقرارات التي تسببت في إحداث هذه الكوارث (Reimers, 2020, p. VI) .

ولهذا لم يعد التعليم منصباً على تعلم كيفية القراءة والكتابة أو حفظ بعض الصيغ والمفاهيم والمصطلحات الرياضية، بل صار التعليم يركز على تنمية المهارات الاجتماعية والثقافية والمعرفية الضرورية لتحويل المتعلمين إلى مواطنين سعداء يعيشون حياة مزدهرة، وضمن هذا السياق يتم تحقيق أهداف التعليم الجيد وتتحقق المواطنة العالمية (Öztürk, 2020, p. 6).

ويتطلب تقديم تعليم جيد تضافر جهود جميع المعلمين والمتعلمين والعاملين بالمدرسة، لذلك فإن أهم السمات المطلوبة لتنظيم بيئة المدرسة المحققة للتعليم الجيد هي الحوكمة والقيادة المسؤولة عن اتخاذ القرارات وإدارة مؤسسة المدرسة، ومن ثم تبرز على السطح فكرة القيادة التعليمية كمشروع موزع تحول المدرسة إلى منظمة متعلمة. وقد تطور مفهوم المدرسة كمنظمة متعلمة من نظرية التفكير المنظومي التي طورها ludwig von Bertalanffy (١٩٣٨)، ثم أضاف إليها العديد من الباحثين التربويين مثل Argyris and Schön (1997) ; (Fullan, 2005; Hargreaves and Fullan, 2015).

وقد قام كل من Marco Kools and Bert George (2020) بتلخيص خصائص المنظمة المتعلمة فيما يلي (ص. ٢٦٣):

١- تطوير رؤية مشتركة تركز على التعليم لجميع الطلاب
٢- خلق ودعم التنمية المهنية المستمر لجميع الموظفين
٣- تعزيز التعلم الجماعي والتعاوني بين الموظفين
٤- ترسيخ ثقافة البحث والاستكشاف والابتكار
٥- تضمين أنظمة لجمع وتبادل المعرفة والتعلم
٦- التعلم من خلال البيئة المجتمعية الخارجية
٧- نمذجة وتنمية قيادة التعلم

وباتت جميع المدارس مطالبة بالتحول إلى منظمات متعلمة كي تتمكن من تحقيق أهداف التنمية المستدامة وتلبية متطلبات إعداد المواطن العالمي وإكسابه وتدريبه على إتقان مهارات القرن الواحد والعشرين وذلك من خلال "تحديد أهداف ومحتويات التعلم ذات الصلة،

واستحداث أساليب تدريس لتمكين المتعلمين، وإدراج مبادئ الاستدامة في هياكلها الإدارية" (González–Salamanca et al., 2020, p. 1).

ونظرا للدور الذي تؤديه القيادات التعلمية في تحقيق أهداف المجتمع المرجوة من التعليم من خلال تنفيذ البرامج التعليمية والتأكد من اكتساب الطلاب المهارات المطلوبة واستثمار إمكانات المدرسة التي تخدم تنفيذ تلك البرامج وخطط التطوير بما يحقق التعليم الجيد لجميع الطلاب، وعليه فإن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها مرهون بكفاءة وقدرات هذه القيادات على إحداث تجديد جوهري يسهم في دعم إنجازات كل من الطالب والمعلم، وتحسين مدخلات ومخرجات العملية التعليمية (عيداروس & أحمد، ٢٠١٣، ص. ١٧٧).

ولذلك تنطلق مهام القيادة التعليمية من وجود خطة عمل شاملة لكل مجالات المدرسة تتحدد من خلالها غاياتها وعلاقاتها التنظيمية مع جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة بنشاطها، وعليه فهي مسؤولة عن تحديد الرؤية والرسالة والغاية ومن ثم بناء الأهداف التنظيمية ثم صياغة الأهداف الإجرائية ثم تطبيقها وتقويم نتائجها ثم تعديل مسار المدرسة بناء على هذه النتائج.

فالقائد التعليمي ينبغي عليه التركيز على اتخاذ القرارات المتعلقة ببقاء المدرسة وتفوقها باستخدام الموارد المتاحة أفضل استخدام ممكن بما يتلاءم مع متغيرات البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، كما يهتم برسم الاتجاه المستقبلي للمدرسة وبيان غاياتها على المدى القريب والبعيد (الياسمين، ٢٠١٢، ص.ص. ٩٧–٩٨).

من هنا تبرز أهمية تنمية المهارات الإدارية لمديري المدارس باعتبارهم القيادات التعليمية المسؤولة عن مواجهة المشكلات المدرسية وتطوير عناصر العملية التعليمية كافة، فهم المعنيون بإدارة العملية التعليمية، واستثمار الجهود والطاقات والموارد البشرية والمادية داخل المدرسة وخارجها لتحقيق أهداف المدرسة وغايتها. فالقيادات التعليمية هي العنصر التنفيذي الأساسي لأي سياسة إصلاح أو تطوير في منظومة التعليم، لذلك فإن الأمر هنا يتطلب الاهتمام بالتنمية المهنية وبرامجها المتنوعة له بمنطق شامل وتخطيط جيد ورؤية مستقبلية تلاحق التطورات العالمية والمستحدثات التربوية والاتجاهات الإدارية الحديثة (محمود، ٢٠٠٤، ص. ١٧٩).

وهذا ما أكد عليه نبيل سعد خليل (٢٠٠٩) من أهمية وجود قيادة تعليمية ماهرة ذات كفاءة إدارية قادرة على توظيف الأساليب الإدارية الحديثة وتطبيق أنماط القيادة المعاصرة بما يمكنها من مساعدة المعلمين على أداء أدوارهم في إثراء العملية التعليمية وتوفير بيئة خصبة تحقق التنمية المستدامة لفريق العمل كافة بالمدرسة (ص. ٣٧).

وبالنظر إلى دور القيادة التعليمية في المدارس الابتدائية يتضح أن دور المدير يركز على استثمار موارد المدرسة البشرية والمادية المتاحة بأفضل شكل ممكن وبما يحقق أهدافها، كما أنه مسؤول عن تقييم الأداء المدرسي بما يمكنه من تشخيص أي خلل مبكرا ووضع الخطط العلاجية بما يساعد في تطوير المدرسة إداريا وتعليميا، كما انه يتحمل مسؤولية صقل وتطوير مهارات العاملين بالمدرسة وتنمية قدراتهم بما يمكنهم من تقديم "التعليم الجيد" المستهدف من نظام التعليم الحديث 2.0 (Moustafa et al., 2022, p. 52).

في عام ٢٠١٨ أطلقت وزارة التربية والتعليم المصرية حزمة من الإصلاحات الطموحة التي تهدف تحقيق أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠ والتي تسعى لإحداث تغيير اجتماعي واقتصادي شامل مع تخصيص الهدف السابع للتعلم والتدريب. ويركز الهدف السابع على إحداث تحول واسع النطاق في نظام التعليم في عموم البلاد، الذي واجه بصورة مستمرة ضغوطا محلية ودولية متعلقة بالزيادة المطردة والسريعة في عدد الطلاب الملتحقين بالسلم التعليمي والتي ترافقت مع تدهور مطرد في جودة التدريس، وتطبيق مناهج تقليدية صارمة ونقص في الموارد المخصصة للتعليم.(Badran and Toprak, 2020, p. 3)

مشكلة البحث:

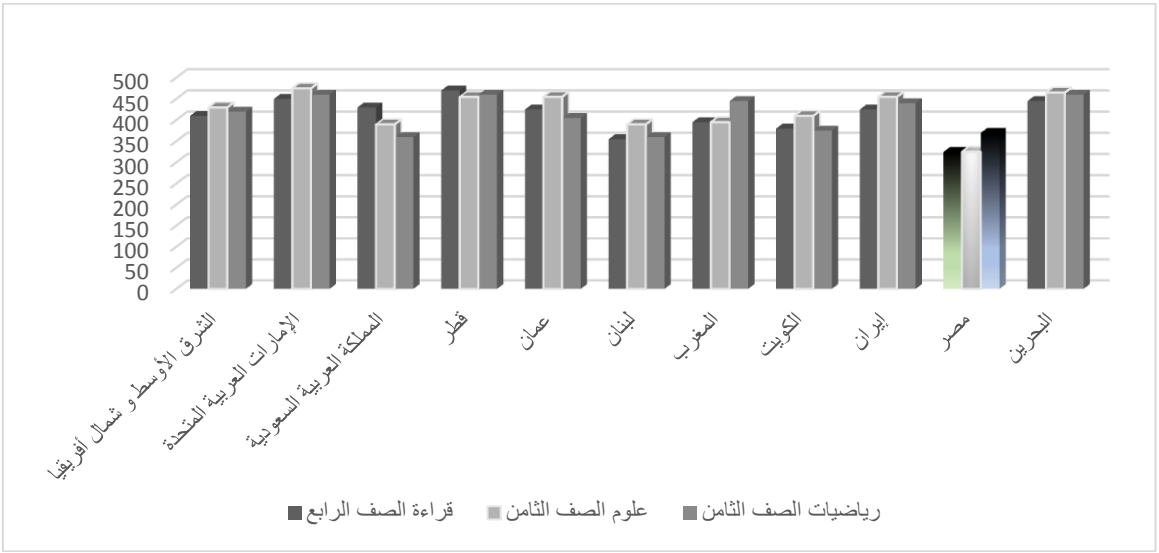
يعتبر نظام التعليم المصري من أكبر نظم التعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا بأكثر من ثلاث وعشرن (٢٣) مليون طالب مسجلين في مراحل التعليم المختلفة ما قبل الابتدائي والابتدائي والمتوسط والثانوي، ومع ذلك غالبا ما لا تتماشى المهارات التي يتم تعلمها في المدارس مع المهارات اللازمة لسوق عمل القرن الواحد والعشرين المطلوبة لتطوير مصر. ولذلك في أواخر ٢٠١٧ أطلقت وزارة التربية والتعليم الفني خطة التحول الشامل في نظام التعليم من خلال تبنى منظومة التعليم ٢,٠ العالمية والمتوقع تعميمها على

جميع مراحل التعليم المصري بحلول عام ٢٠٣٠، والتي تعتمد في إصلاح التعليم على تعليم المهارات والتوسع في التعلم الرقمي (UNICEF Egypt Country Office, 2021)

ولذلك قامت مصر بتطوير البنية التحتية لما يقدر بـ ٢٥٠٠ مدرسة بالمرحلة الثانوية عن طريق تزويدها بكابلات الألياف الضوئية لربط هذه المدارس بشبكة الإنترنت، وزودت العديد من المدارس الابتدائية ذات الكثافة العالية بـ ١٠٠ سبورة ذكية، كما تم توزيع أكثر من ٢.٠٠٠.٠٠ (اثنين مليون) جهاز لوحي على معلمي وطلاب المرحلة الثانوية، وتم تجريب تطبيق الاختبارات الالكترونية على طلاب المرحلة الثانوية عامي ٢٠١٨ و٢٠١٩، ويعتبر إنشاء بنك المعرفة المصري أهم تحول في نظام التعليم المصري بجميع مراحله وفي عام ٢٠٢٠ تم رفع جميع المصادر التعليمية والمقررات للمرحلتين الابتدائية والإعدادية والثانوية على بنك المعرفة والتي كان لها تأثير إيجابي على استمرار التعليم أثناء مرحلة الإغلاق بسبب فيروس كورونا (COVID-19). (Ewiss, 2020).

إلا أن قضية جودة التعليم مازالت تمثل التحدي الأكبر لتحقيق أهداف منظومة التعليم ٢.٠ وتتجلى هذه المشكلة بوضوح عند مستويات التعليم الابتدائي على الرغم من نجاح مصر في تحقيق طفرة في معدلات استيعاب التلاميذ في المرحلة الابتدائية (Central Agency for Public Mobilization and Statistics: Egypt statistical year book 2020-Education, 2020)، إلا أن تدني جودة التعليم الابتدائي قد تسببت في مزيد من الإقصاء للفئات المهمشة فقوض بذلك ركيزة أساسية من ركائز الإنصاف والعدالة الاجتماعية، ويتجلى هذا الواقع في نقص تمثيل المتعلمين من الفئات المهمشة في الوظائف ذات الدخل المرتفع والتي تمثل فرص العمل المريحة، ولذلك تمثل قضية جودة التعليم تحدياً كبيراً في مصر لأن تبعاته تؤثر على قدرة الدولة عن تحقيق أهدافها الإنمائية المرجوة (اليونيسكو، ٢٠١٢، ص. ٥).

وقد رصدت منظمة اليونيسيف تدني مستوى التحصيل التعليمي بمصر بالمقارنة مع نظيراتها من دول العالم العربي والشرق الأوسط، فقد أوضحت نتائج اختبار بيرلز PIRLS والمعروف بمقياس "الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم" للصف الرابع والذي طبق عام ٢٠١٦، ومقياس "الاتجاهات العالمية في التحصيل الدراسي للرياضيات والعلوم " TIMSS والذي طبق عام ٢٠١٥ النتائج التالية (هوسكينز & ليو ٢٠١٩، ص. ١٨):



شكل (١). مستويات الكفاءة في مادة القراءة للصف الرابع (٢٠١٦). مادتي العلوم والرياضيات للصف الثامن (٢٠١٥) مقارنة بين مصر ودول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

من شكل (١) يتضح أن مصر لم تحقق المعيار الدولي المنخفض والبالغ (٤٠٠ درجة) المطلوب في مادتي الرياضيات والعلوم للصف الثامن، أما بالنسبة لمادة القراءة فهي أيضا لم تحقق المعيار الدولي المنخفض والبالغ (٤٠٠ درجة)، كما يتضح أن أنها أيضا تحتل المرتبة الأخيرة بين دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا في الثلاث مقاييس.

وقد تعددت الدراسات التي ربطت بين القيادة التعليمية وبين التحصيل الأكاديمي للطلاب، والمدير كقائد تعليمي يتحمل مسؤولية التحسين المستمر في بيئة المدرسة المعززة لتحصيل الطلاب والذي من شأنه يجعل المدرسة منظمة متعلمة يمثل فيها التعلم النشاط الأساسي التي تسخر لتحقيقه كل أنشطة المدرسة (Cox and Mullen, 2023; Feyisa et al., 2016; Hui and Singh, 2020; Lee et al., 2012).

إلا أن العديد من الدراسات أشارت إلى تعلق أغلب مديري المدارس بمصر بالأساليب التقليدية في الإدارة وتجنبهم لتطبيق النماذج الحديثة في القيادة المدرسة لأسباب عديدة منها الخوف من الفشل، وضعف الثقة في النفس، والخوف من التغيير، والعزوف عن تحمل المسؤولية نتيجة للمركزية الشديدة في إدارة المدارس المصرية (سليمان، ٢٠١٨، ص. ١٦١).

ولذلك افتقر العديد من مديري المدارس القدرة على التخطيط الاستراتيجي والقدرة على إحداث تغيير حقيقي بمدارسهم وتبني الأساليب الحديثة في الإدارة أو فتح المجال للإبداع والابتكار في نظم قيادة المدارس (راغب؛ عزب، ٢٠٢١، ص. ٢٢١).

وقد تسبب كل ما سبق في استشراء ثقافة تنظيمية جامدة تحكمت في كل أنشطة المدرسة أضعفت من قدرة المدرسين على الاستقلال الأكاديمي كما أفقدتهم حريتهم وقدرتهم على تطوير أساليبهم التدريسية بما انعكس سلبا على مستويات التحصيل الأكاديمي للطلاب (عبد السلام، ٢٠٢٢، ص. ٢٦٧).

هذا بالإضافة إلى أن المركزية الشديدة وبخاصة في الأمور المالية قد قيدت الجهاز الإداري في المدرسة بنظام بيروقراطي أفقدهم القدرة على توظيف الأساليب الحديثة في صناعة القرار وتنظيم أمور المدرسة الإدارية، وأدى إلى تكوين تسلسل هرمي للسلطة معقد تسبب في تعقيد جميع العمليات الإدارية وتضارب الأدوار القيادي مما أبطأ عملية اتخاذ القرار وبنى الحواجز بين المستويات الإدارية المختلفة أعجزهم عن التواصل الفعال وتبادل الخبرات (مصطفى، ٢٠٢١، ص. ٢٢).

وعلى الرغم من ما أوردته الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤–٢٠٣٠ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤) عن جهود الدولة للتوسع في تطبيق اللامركزية بالمدارس ورفع القدرات الإدارية للقيادات المدرسية، إلا أن "المنظومة الإدارية بالمدارس عانت– ولفترات طويلة– من تحديات أضعفت من كفاءاتها وفاعلياتها، منها ضعف إلمام العملين بمهامهم ومسؤولياتهم وسلطاتهم، فضلا عن أنه لا توجد آلية واضحة لتبادل المعلومات والخبرات بين المستويات القيادية المختلفة، إضافة إلى تضارب المسؤوليات والسلطات والاختصاصات على المستويات الإدارية كافة" (ص.ص. ٤٦–٤٧).

كما أوضحت دراسة محمود عبد الرسول (٢٠١٣) أن مديري المدارس بمصر يفتقرون للعديد من المهارات المطلوب توافرها فيهم كقيادات تعليمية مثل مهارة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الابتكار والإبداع، والتخطيط الاستراتيجي (ص. ٥١٥).

ولذلك أصبح لزاما على إدارات المدارس المصرية تبني مداخل حديثة في القيادة، مثل القيادة التعليمية لتتمكن من إصلاح نظام التعليم وتحقيق أهداف منظومة التعليم الجديدة

٢.٠ وتحويل المدرسة إلى منظمة متعلمة تسعى لاستثمار مواردها البشرية والمادية في تحقيق أفضل مستويات تعليمية والحفاظ على استدامة الأداء التعليمي المتميز.

ونظرا للمركزية الشديدة التي تحكم جميع المدارس الحكومية بمصر فجميع المشكلات التي سبق الإشارة إليها تعاني منها مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة أسيوط، كما ان الخبرة المهنية للباحثة وتفاعلها المستمر مع مديري العديد من المدارس بمحافظة أسيوط لوحظ أن جميع المدارس تعاني من ذات المشكلات مع اختلاف الدرجات، ولذلك تتبلور مشكلة البحث الحالي في أن مديري مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة أسيوط لديهم مشكلات تعوق تطبيقهم لنمط القيادة التعليمية بما يفعل أبعاد المنظمة المتعلمة.

أسئلة البحث:

١– ما الأسس النظرية التي تقوم عليها القيادة التعليمية بما يفعل أبعاد المنظمة المتعلمة على ضوء الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة؟

٢– ما واقع تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة أسيوط للقيادة التعليمية بما يفعل أبعاد المنظمة المتعلمة من وجهة نظر معلمي المنظومة الجديدة 2.0؟

٣– ما الإجراءات المقترحة لتطبيق القيادة التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة أسيوط بما يفعل أبعاد المنظمة المتعلمة؟

أهداف البحث:

١– دراسة الأسس النظرية التي تقوم عليها القيادة التعليمية بما يفعل أبعاد المنظمة المتعلمة على ضوء الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة.

٢– رصد واقع تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة أسيوط للقيادة التعليمية بما يفعل أبعاد المنظمة المتعلمة من وجهة نظر معلمي المنظومة الجديدة 2.0.

٣– استخلاص عدد من الإجراءات المقترحة لتطبيق القيادة التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة أسيوط بما يفعل أبعاد المنظمة المتعلمة.

أهمية البحث:

يمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى قسمين:

الأهمية النظرية:

- **يتطرق البحث الحالي لتحليل أحد أهم عناصر الإدارة المدرسية الحديثة وهي القيادة التعليمية والتي تضطلع بدور فعال في تحسين وتطوير العملية التعليمية.**
- **أهمية موضوع المنظمة المتعلمة وارتباطه المباشر بنظام التعليم الحديث 2.0، لأن المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي تتبنى التعلم والتطور المستمر كأساس لكافة أنشطتها الأكاديمية والمهنية والإدارية.**

الأهمية العملية:

تهدف الدراسة إلى تقديم عدد من الإجراءات المقترحة لتطبيق القيادة التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية بما يمكنها من تفعيل أبعاد المنظمة المتعلمة والتي يمكن الاستفادة منها في:

- **تطوير نظام الإدارة بمدارس المرحلة الابتدائية وتحسين أدائه من خلال تبني مدخل القيادة التعليمية.**
- **إبراز أهمية تبني مدخل القيادة التعليمية لإدارة مدارس المرحلة الابتدائية لصناع القرار والمسؤولين عن تطبيق نظام التعليم 2.0.**
- **تقديم عدد من الإجراءات المقترحة لتطبيق القيادة التعليمية بما يفعل أبعاد المنظمة المتعلمة بمدارس المرحلة الابتدائية.**
- **تطوير برامج إعداد القيادات التعليمية التي تقدمها كليات التربية.**

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

حد الموضوع:

اقتصر البحث الحالي على دراسة وتحليل ممارسات القيادات التعليمية وعلاقتها بتفعيل أبعاد المنظمة المتعلمة، كما اقتصرت في إطارها الميداني على التعليم الابتدائي

بمحافظة أسيوط، وكذلك الدور الواقعي لمديري المدارس كقيادات تعليمية بما يفعل أبعاد المنظمة المتعلمة.

الحدود الزمنية:

تم تطبيق الاستبانة وجمع البيانات في شهري أغسطس وسبتمبر في العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢.

الحدود المكانية:

تم تطبيق الدراسة الميدانية على عينة من مدارس المرحلة الابتدائية (عشر مدارس) بمحافظة أسيوط وقد اشتملت العينة (أسيوط المدينة– ساحل سليم– صدفا– البداري– منفلوط– أبو تيج– ديروط – القوصية).

الحدود البشرية:

تم تطبيق الدراسة الميدانية على معلمي المنظومة الجديدة 2.0 تخصصات (اللغة العربية– اللغة الإنجليزية– العلوم – الرياضيات) مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة أسيوط.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي الذي تم من خلاله جميع البيانات الوصفية والكمية المرتبطة بالقيادة التعليمية والمنظمة المتعلمة وواقع تطبيقها في مدارسة المرحلة الابتدائية بمحافظة أسيوط من وجهة نظر معلمي هذه المدارس. ويعتبر المنهج الوصفي هو المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة حيث يعتمد هذا المنهج "على وصف ما هو كائن وتفسيره، وهو يهتم بتحديد الظروف والعقبات التي توجد في الواقع، كما يهتم بتحديد المسارات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد وطرائقها في النمو والتطور" (جابر، ١٩٩٦، ص. ١٣٤).

مصطلحات البحث:

القيادات التعليمية Instructional Leaders:

خلال العقود القليلة الماضية تطور مفهوم دور مدير المدرسة وانتقل من مجرد معلم ممارس مع مسؤوليات إضافية كإدارة الموارد البشرية والمالية وغيرها، إلى منصب قيادي يركز على جودة التعليم بالمدرسة وتم تصنيفه كأحد أهم عناصر اتخاذ القرارات التي لها تأثير على

جودة العملية التعليمية مثل تقييم الأداء، إدارة الموارد البشرية والمادية بالمدرسة، وتعزيز الشراكة المجتمعية (Nixon, 2017, p. 9; OECD, 2005).

في عام ٢٠٠٩ عرف مكتب معايير التعليم في إنجلترا OFSTED (Office for Standards in Education) القائد التعليمي على أنه ذلك الشخص الذي يعمل على تحسين التدريس والتعلم، وتعزيز الإبداع في المناهج الدراسية، ويتبنى التعلم الذاتي كركيزة لتحقيق أي تطور (Jones and Timm's, 2014, p. 316) .

ويوصف مدير المدرسة بأنه قائد تعليمي عندما يركز كل جهده على تحسين أداء المعلمين، وتقديم الدعم لهم، وتطوير الاستراتيجيات التعليمية المتبعة في المدرسة، والاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين، ومتابعة وتقييم نتائج الطلاب ومخرجات التعلم بشكل مستمر (Hallinger and Heck, 2010; Yusof, 2019) .

والقائد التعلمي يعرف إجرائيا: بأنه مدير المدرسة الذي يركز جهوده على تحسين أداء كل من المعلمين والطلاب، وذلك من خلال التخطيط الجيد واتخاذ القرارات المبنية على البيانات، التواصل الفعال، تعزيز وتطوير المعلمين، المتابعة والتقييم المستمر لنتائج الطلاب وأداء المعلمين، توظيف تكنولوجيا المعلومات في حل المشكلات، وكذلك يهتم بالتعلم الشخصي المهني.

المنظمة المتعلم Learning Organization:

عرف(1994) Peter Senge المنظمة المتعلمة على أنها المنظمة التي تعمل باستمرار على زيادة قدراتها وطاقاتها لتشكيل المستقبل التي ترغب في تحقيقه، و لهذا فهي تسعى للتنبؤ بالتغيير المطلوب إجراؤه والاستجابة لمتطلباتها .(p.136)

وهي تلك المنظمة التي تمتلك مهارات إنتاج المعرفة و اكتسابها و نشرها بما يمكنها من تعديل سلوكها لتعكس رؤى و معارف جديدة (Schechter et al., 2022, p. 86).

كما تعرف بأنها تلك المنظمة التي يعمل أفرادها بشكل مستمر على زيادة قدراتهم على تحقيق الأهداف و النتائج التي يرغبون فيها بصدق، مع تطبيق نماذج تفكير جديدة و شاملة، ويطلق فيها العنان لروح الفريق لتحقيق التعلم الجماعي (Malik and Garg, 2020, p. 1072).

وهي كذلك تتميز بتمكين جميع العاملين بها من المشاركة في جميع العمليات الإدارية الروتينية والاستراتيجية بما يطور البيئة التنظيمية بالمدرسة ويمكنها من تحقيق أهدافها بأقل جهد و وقت ممكن (Iqbal and Ahmad, 2021, p. 110).

وقد عرف Özbay et al. (٢٠٢٣) المدرسة كمنظمة متعلمة على أنها بيئة تعليمية يعمل فيها الأشخاص باستمرار على زيادة قدرتهم على تحقيق النتائج التي يريدونها حقًا، ويتم رعاية طرق جديدة للتفكير، وتتم مناقشة الأحلام المشتركة بحرية، ويتم ممارسة التعلم المشترك باستمرار. مدرسة التعلم ليست مجرد مدرسة يشارك فيها الطلاب بنشاط في عملية التدريس، ولكنها أيضًا مدرسة يتعلم فيها الطلاب التعلم كعملية، كإنجاز. في مدرسة التعلم، لا يوجد تمييز بين المعلم والطالب، في الأطراف المعنية في كل مستوى من مستويات المؤسسة فهم منفذون وموزعون لعملية التعلم. المدرسة كمنظمة تعليمية هي منظمة "تتعلم معًا"، يمكنها التحكم في نفسها من خلال منهج "التحكم الذاتي cybernetic"، حيث الإبداع والتغيير والاستمرارية هي المبادئ الأساسية، ويصبح التعلم أسلوب حياة (p. 32).

كما عرفها Juan Acevedo and Ivan Diaz-Molin (2023) للمنظمة المتعلمة على أنها تلك المنظمة التي تتبنى ثقافة التعلم المستمر بحيث يصبح التعلم عملية تستخدم بشكل استراتيجي وتكاملي ومتواز مع العمل (p. 38)، وبذلك تتمكن من تفعيل التعلم الجماعي بما يمكنها من تطوير وتحسين قدراتها على إدارة واستخدام المعرفة وتمكين الأفراد من خلال التعلم داخل وخارج المنظمة، واستخدام تكنولوجيا المعلومات في تنظيم عمليات التعلم والإنتاج (p. 39) .

المنظمة المتعلمة إجرائيا: هي المدرسة التي تتبنى ثقافة التعلم المستمر بحيث يصبح التعلم عملية تستخدم بشكل إستراتيجي وتكاملي ومتوازن مع العمل، ولتحقيق ذلك فهي تعتمد على التعلم الجماعي، وتمكين الطلاب والمعلمين بما يمكنهم من تطوير وتحسين اداؤهم بشكل مستمر، وبذلك تتمكن من ممارسة التحكم الذاتي المعتمد على الإبداع في حل المشكلات وتطوير الأداء.

المنظومة *الجديدة* (2.0) The New System (2.0)

عرف Tuncay et al. (٢٠١١) نظام التعليم 2.0 بأنه موقع تعليمي مجاني على شبكة الإنترنت يحتوي على ميزات متنوعة لكل من المدرسين والطلاب وأولياء الأمور، لا

يحتاج للتنزيل أو التنثبيت ويتضمن خلاصات الأخبار والشبكات الاجتماعية الشبيهة بالفيسبوك، والأكثر من ذلك أنه يمكن الوصول إليه من أي جهاز محمول، كما انه يوفر العديد من الخطط المتميزة المنخفضة التكلفة للمستخدمين والخبراء، كما أنه يتضمن مجموعة غنية من أدوات التقييم، بما في ذلك الاختبارات وبنوك الأسئلة والواجبات، ويوفر هذا النظام بيئة تعلمية خصبة تشجع الطالب على اعتماد التعلم العميق منذ سن مبكرة عبر توفير بيئات تعلم تمكنهم من التحكم في تعلمهم (٩٤٩-٩٥٠).

ويعرف نظام التعليم 2.0 إجرائيا بأنه نظام التعليم الذي اطلقته وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في العام الدارسي ٢٠١٨/٢٠١٩ ليشمل حتى الآن مرحلة رياض الأطفال والصفوف الأربع الأولى من مرحلة التعليم الإبتدائي والمرحلة الثانوية، على أن يتم تطبيقه تدريجيا على بقية المراحل التعليمية بحث تتخرج أول دفعة منه بحلول عام ٢٠٣٠، وقد انبثق هذا النظام من رؤية مصر ٢٠٣٠ والتي فصلت في "الاستراتيجية القومية لتطوير التعليم قبل الجامعي (٢٠١٤-٢٠٣٠): التعليم المشروع القومي لمصر".

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تتعلق بالقيادة التعليمية:

أ. دراسات عربية

آسية بنت حمود بن محمد، ياسر فتحي الهنداوي المهدي، عائشة بنت سالم الحارثي (٢٠٢٣)

استهدفت الدراسة الكشف عن أفضل ممارسات القيادة التعليمية و الداعمة لتحسين تحصيل الطلاب الدراسي في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى عدد من النتائج الهامة منها: أن أفضل الممارسات التي يمارسها مديرو المدارس لدعم التحصيل الأكاديمي للطلاب تتمثل في محور (تحديد رسالة المدرسة) هي مشاركة جميع أطراف العملية التعليمية في إعداد الأهداف؛ و بالنسبة لمحور (إدارة البرنامج التعليمي) هي الزيارات الإشرافية للمعلمين في الفصول، و تحليل نتائج التعلم، و متابعة تقدم الطلبة باستمرار؛ وفيما يخص محور (تعزيز مناخ إيجابي للتعلم) هو التنظيم الدقيق لوقت الحصص، تحفيز المعلمين و الطلاب، الاهتمام بالتطوير المهني المستمر للمعلمين.

كما تمكنت الدراسة من تحديد عدد من المعوقات التي تؤثر على أداء القيادات التعليمية منها: عدم مشاركة القائد التعليمي في عمليات تنسيق المنهج وتطويره، وضعف قدرته على تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، والفشل في تبني أسلوب فرق العمل، وكذلك عدم توظيف البحث العلمي والإجرائي في حل المشكلات المتعلقة بتدني التحصيل الأكاديمي للطلاب.

إدريس حسن عبد الله البارقي (٢٠٢٣)

استهدفت الدراسة تحديد أدوار القيادة التعليمية في تفعيل المعلمين لأدوات التعليم عن بعد، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لدراسة واقع تفعيل المعلمين لأدوات التعليم عن بعد، و كذلك استخدمت الدراسة المنهج النوعي للكشف عن اتجاهات المعلمين نحو تفعيل أدوات التعليم عن بعد، وقد طبقت الدراسة على ١٩٣٤ معلم و معلمة بمحافظة القنفذة بالمملكة العربية السعودية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين في محافظة القنفذة قد تمكنوا من تفعيل أدوات التعليم عن بعد بدرجة كبيرة، كما أنهم أظهروا اتجاهاً إيجابياً نحو استخدام أدوات التعليم عن بعد.

لبنى خلدون ياسين العمودي و محمد عبود موسى الحراحشة (٢٠٢٢)

استهدفت الدراسة التعرف على درجة فاعلية القيادة التعليمية لدى مديري محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين، و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، و تم إعداد استبانة شملت ست محاور أساسية هي (القيادة– القيم والرؤية، القيادة المتمركزة حول التعليم – التخطيط والتغيير– الاتصال والتواصل – إدارة الموارد– التنمية الذاتية).

وخلصت النتائج أن الأردن في حاجة إلى مراجعة معايير اختيار مديري المدارس، كما أن برامج التنمية المهنية المخصصة لمديري المدارس ينبغي أن تركز على تدريب المعلمين على مهارات إدارة العلاقات الإنسانية و القيادة التشاركية، كما أكدت الدراسة على أهمية تخفيض الأعباء الإدارية عن كاهل مديري المدارس بإستخدام القيادة الموزعة وتفعيل المشاركة المجتمعية لتحميل مجالس الآباء مسؤولية المشاركة في صناعة القرار المدرسي، واختتمت الدراسة نتائجها بالتأكيد على أهمية قياس أثر التدريب من خلال إنعكاس قراراتهم و ممارساتهم الإدارية على سلوك العاملين بالمدرسة.

أحمد خيري محمد، نبيل سعد خليل جرجس، محمد صبري الأنصاري إبراهيم، مصطفى محمد شحات محمود عبد العاطي (٢٠٢٢)

استهدفت الدراسة تقديم تصور مقترح لتطوير أداء القيادات التعليمية بمحافظة قنا باستخدام مدخل التخطيط للتعاقب الإداري وذلك بهدف الحفاظ على الإنجازات من خلال منح الفرصة لإختيار أفضل العناصر المؤهلة لتولي المناصب القيادية و تدريبهم قبل شغلهم الوظائف بما يمكنهم من الإستمرار في تحسين الأداء والتطوير، وقد استهدف المقترح تقديم تصور لآليات التخطيط للتعاقب الإداري بالمدارس بمحافظة قنا بما يمكن الأشخاص المناسبين من تولى ما يناسبهم من وظائف و تهيئتهم وتدريبهم لتولي هذه المناصب قبل أن تصبح شاغرة، وقد استخدمت الدراسة في بناء التصور المقترح المنهج الوصفي وتبنت أسلوب تحليل النظم في وضع التصور المقترح.

ب. دراسات أجنبية

Dan Chen & Wilfried Bos (2023)

استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين القيادة المدرسية و إنجازات الطلاب في كل من الرياضيات والقراءة والعلوم وحل المشكلات التعاونية عبر استخدام نموذج المعادلة الهيكلية متعددة المستويات Multi Level Structural Equation model (MSEM) ، وقد استخدمت الدراسة المنهج المقارن حيث تم تطبيق الدراسة في كل من ألمانيا والصين، غطت البيانات الدراسية ست آلاف وخمسمائة وأربع (٦٥٠٤) طالبات ومائتين وتس وخمسين (٢٥٦) مدير مدرسة في ألمانيا وتسع آلاف وثماني مائة وواحد وأربعين (٩٨٤١) طالبات ومئتين وثمان وستين (٢٦٨) مدير مدرسة في الصين.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد الفرعية للقيادة التعليمية و تحصيل الطلاب في كلا البلدين، كما كشفت الدراسة إلى أن مديري المدارس في كل من ألمانيا والصين لديهم بنيات مفاهيمية ممثلة عن القيادة التعليمية، ولكن طرق تفعيل هذا النمط من القيادة يختلف في كلتا البلدين مع التأكيد أن لكل منهم تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي لطلابهم.

Rezvan Hosseingholizadeh, Amrahi Akbar, Hadi El–Farr (2023)

استهدفت الدراسة فحص العلاقة بين ممارسة مديري المدارس الابتدائية بجمهورية إيران الإسلامية للقيادة التعليمية و الكفاءة الجماعية للمعلمين والتزام المعلمين والتعلم المهني للمعلمين، و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي حيث طبقت الدراسة على عدد مائة وواحد وعشرين (١٢١) مدير مدرسة وثمان مائة وستة وثمانين (٨٨٦) معلما في المدارس الابتدائية في مدينة مشهد بإيران. وخلصت الدراسة إلى أن ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية تأثيرا مباشر وغير مباشر على التعلم المهني للمعلم في حالة ثبوت التزام المعلم بتحقيق الكفاءة الجماعية.

Judy S. Cox, Carol A, Mullen (2023)

استهدفت الدراسة فحص الإجراءات التعليمية لمديري المدارس في المناطق الريفية التي تعاني من إرتفاع مستويات الفقر على مستوى تحصيل الطلاب، و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي و غطت الدراسة ثلاث عشرة (١٣) مدرسة، وكشفت النتائج أن ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمة له تأثير مباشر على إحداث فرق كبير في مستويات تحصيل الطلاب على الرغم من ظروف الفقر، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين برامج إعداد وتأهيل وتدريب مديري المدارس وبين قدرتهم على تفعيل القيادة التعليمية بما يساهم في زيادة معدلات تحصيل الطلاب على الرغم من ظروف الفقر.

Mehmet Tufan Yalcin, Ömür Çoban (2023)

استهدفت الدراسة فحص تأثير القيادة المدرسية على التحصيل الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية من خلال تطبيق نموذج Pitner's Model B، بما في ذلك المتغيرات الوسيطة بين القيادة وتحصيل الطلاب الأكاديمي، و لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقاييس القيادة المدرسية، وتعاون المعلمين، و التدريس الصفي، ومشاركة أولياء الأمور، وتكونت عينة الدراسة من ألف وتسعمائة وخمسة وعشرين (١٩٢٥) طالبا وستمائة وسبعة عشر (٦١٦) معلما في ثلاثين (٣٠) مدرسة ثانوية بتركيا في العام الدراسي ٢٠٢٠–٢٠٢١.

وقد توصلت الدراسة إلى أن السلوكيات القيادية لمديري المدارس لها تأثير غير مباشر على تحصيل الطلاب من خلال متغيرات تعاون المعلمين، و التدريس الصفي، و

مشاركة أولياء الأمور، كما أشارت النتائج إلى أن لمديري المدارس دورٍ مهماٍ للغاية في زيادة تحصيل الطلاب عند تحسن البيئة التنظيمية في المدرسة وتحسين البيئة الأسرية.

Waheed Hammad, Yousef Abu Shindi, Hosam Morad, etc. (2021)

استهدفت الدراسة استكشاف العلاقة بين القيادة المتمركزة حول التعلم و التنمية المهنية للمعلمين بمحافظة دمياط الشمالية، وقد سعت الدراسة لتحديد مدى تطبيق مديري المدارس المصرية للقيادة المتمركزة حول التعلم، وما إذا كانت هذا النمط من القيادة يمكنها التنبؤ بمشاركة المعلمية في أنشطة التنمية المهنية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تصميم استباة أستطلاع رأي وتطبيقها على عينة مكونة من ثلاثمائة وثمانية وخمسين (٣٥٨) معلما.

وكشفت النتائج أن مديري المدارس يمارسون القيادةالمتمركزة حول التعلم بدرجة متوسطة، وكان لهذه الممارسة تأثير أعلى بقليل من المتوسط على مشاركة المعملين في أنشطة التنمية المهنية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديري المدارس للقيادة المتمحورة حول التعلم وفق متغير النوع فقط وكانت النتائج لصالح الإناث.

المحور الثاني: دراسات تتعلق بالمنظمة المتعلمة:

أ. دراسات عربية

على بن مرزوق بن معيض الغامدي (٢٠٢٣)

استهدفت الدراسة التعرف على درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارتي الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض وعلاقتها بتحقيق الرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من مائتين وعشرة (٢١٠) مشرفا تربويا، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين تحقق أبعاد المنظمة المتعلمة بمكاتب الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض وبين تحقق الرضا الوظيفي وذلك لأنه كلما عملت المؤسسة على تمكين العاملين ومشاركتهم في صنع القرار و إكسابهم المهارات الشخصية كلما زاد رضاهم الوظيفي و زاد من تعاونهم مع زملائهم ورؤسائهم بشكل فعال.

رانيا مصطفى ربيع، غادة السيد السيد الوشاحي، راندا رفعت محمد محفوظ (٢٠٢٣)

استهدفت الدراسة توظيف مدخل المنظمة المتعلمة لتحقيق متطلبات تفعيل الإدارة الذاتية بمدارس التعليم الثانوي بمحافظة أسيوط، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي و بلغت عينة الدراسة ثمانمائة وواحد (٨٠١) (مدير مدرسة– وكلاء– معلمين). وخلصت الدراسة إلى أن نجاح مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة أسيوط في التحول إلى منظمات متعلمة يمكنها بالضرورة إلى تفعيل الإدارة الذاتية بجميع أبعادها مثل (تفويض السلطة، نقل المعرفة، المحاسبية، المشاركة المجتمعية، التمويل).

منور بن عبد الله ساير المبلع (٢٠٢١)

استهدفت الدراسة الكشف عن المهارات اللازمة لقادة المدارس المتوسطة بمدينة حائل في ضوء أبعاد المنظمة المتعلمة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، و خلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها قادة المدارس في مدينة حائل قد أظهروا امتلاكهم للعديد من المهارات القيادية اللازمة لتحقيق أبعاد المنظمة المتعلمة من أهمها توفير بيئة إيجابية تدعم التعلم المهني المستمر لكل منسوبيها، كما حرصوا على توفير بيئة آمنة تشجع العاملين على الاستفسار والسؤال، كما أنهم وفروا للعاملين المعلومات و المعرفة اللازم لأداء المهام المكلفين بها وتعزز قدرتهم على الوفاء بالتزامهم ومسؤولياتهم.

سميرة حسن الحاجي محمد (٢٠١٧)

استهدفت الدراسة الكشف عن درجة تحقيق المدرسة الثانوية بمنطقة الأحساء بالمملكة العربية السعودية لأبعاد المنظمة المتعلمة من وجهة نظر العاملين بالمدرسة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكشف الدراسة إلى أن أبعاد المنظمة المتعلمة متحققة بدرجة منخفضة في جميع وظائف المدرسة الثانوية بمنطقة الإحساء، ولذلك خلصت الدراسة إلى تقديم بعض المقترحات الإجرائية لتطوير وظائف المدرسة الثانوية لكي تتمكن من تحقيق أبعاد المنظمة المتعلمة.

ب. دراسات أجنبية

Köksal Banoğlu, Ruben Vanderlinde, Koen Aesaert (2023)

استهدفت الدراسة تحديد ملامح ثقافة المنظمة المتعلمة في المدارس التركية بداية من مرحلة الحضانة إلى الصف الثاني عشر (١٢) من خلال التعرف على توجهات المعلمين

التعليمية المهنية وعلاقتها بممارسة مديري المدارس للقيادة التكنولوجية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي وتم جمع البيانات المطلوبة من ألف ومائة وخمسة معلمين (١١٠٥) وخمسة وثمانين (٨٥) مدير في تسع ستين (٦٩) مدرسة تركية. و استخدم أسلوب تحليل الملف الشخصي المتعدد المستويات للكشف عن أبعاد المنظمة المتعلمة المتحققة في توجهات المعلمين نحو التعلم المهني المستمرة، ثم تم قياس درجة ارتباط الملفات التعريفية الناتجة لدرجة ممارسة مديري المدارس أبعاد المنظمة المتعلمة و ذلك باستخدام معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا لمديري المدارس " International Society for Technology in Education–Administrators (ISTE–A) standards. وقد كشفت نتائج الدراسة إلى أن توجهات المعلمين نحو التعلم المهني ارتبطت ارتباطا إيجابيا بممارسة مديري المدارس لأبعاد المنظمة المتعلمة من أهمها اتخاذ القرار المبنية على البيانات، استخدام المقارنات المرجعية لتقييم أداء المدرسة، وتوظيف التكنولوجيا في توظيف المعلمين، و خلصت الدراسة في النهاية إلى أن ممارسة مديري المدارس للقيادة التكنولوجية يمكن أن يكون لها آثار بعيدة المدى على التعلم المهني المستدام للمعلمين و على ثقافة المدرسة إجمالا.

Taner Özbay et al. (2023)

استهدفت الدراسة الحالية تقييم المدارس العامة بتركيا وفق أبعاد المنظمة المتعلمة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لشرح خصائص المنظمة المتعلمة، و تلخيص تخصصات المنظمة المتعلمة، واختيار أبعاد المنظمة المتعلمة التي سيتم على أساسها تقييم المدارس العامة التي شملتها الدراسة.

وقد خلصت الدراسة إلى أن المنظمة المتعلمة هي بيئة تعليمية يعمل فيها الأشخاص باستمرار على زيادة قدرتهم على تحقيق النتائج التي يريدونها حقًا، ويتم رعاية طرق جديدة للتفكير، وتتم مناقشة الأحلام المشتركة بحرية، ويتم ممارسة التعلم المشترك باستمرار. مدرسة التعلم ليست مجرد مدرسة يشارك فيها الطلاب بنشاط في عملية التدريس، ولكنها أيضًا مدرسة يتعلم فيها الطلاب التعلم كعملية وكإنجاز. في مدرسة التعلم لا يوجد تمييز بين المعلم والطالب، فالأطراف المعنية في كل مستوى من مستويات المؤسسة هم منفذون وموزعون لعملية التعلم. والمدرسة كمنظمة تعليمية هي منظمة "تتعلم معًا"، يمكنها التحكم في

نفسها من خلال منهج "التحكم الذاتي cybernetic"، حيث الإبداع والتغيير والاستمرارية هي المبادئ الأساسية، ويصبح التعلم أسلوب حياة.

Hendri Ardianto & Juni Suryanadi (2023)

استهدفت الدراسة معرفة كيفية تحسين المدارس كمنظمات متعلمة من خلال مدخل القيادة التحويلية لكي تتمكن من مواجهة التغييرات المختلفة و تقديم أداء جيد و متميز. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي و تم جمع البيانات باستخدام استبانة حيث تكونت عينة الدراسة من مائة وسبعة معلم (١٠٧) من معلمي المدارس الإعدادية البوذية الخاصة في مقاطعة بانتين بالهند، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين تطبيق القيادة التحويلية و تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة.

Muslim Alanoglu (2023)

استهدفت الدراسة التعرف على أثر القيادة المتمركزة على التعلم في تحول المدارس إلى منظمات متعلمة من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، و تم بناء استبانة وتطبيقها على مئتين وارعة وثمانين (٢٨٤) معلما في إثني عشرة (١٢) مدرسة في مدينة ايلازيغ بتركيا، وقد كشفت نتائج الدراسة أن القيادة المتمركزة على التعلم أحدثت تأثيرا مباشرا وغير مباشر على تحول المدارس إلى منظمات متعلمة وأن أداء المعلمين كان العامل الوسيط في هذه العلاقة. و خلصت الدراسة إلى تأكيد أهمية تبنى القيادة المرتكزة على التعلم في ظهور مدارس التعلم و في تحسين المدرسة وزيادة فاعليتها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة العربية و الأجنبية و عرض أهم نتائج تبين أن أن هناك اهتماما عالميا و قوميا بالقيادة التعليمية و بتحويل المدارس إلى منظمات متعلمة، و تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تركيز الدراسة على القيادة التعليمية والمدارس كمنظمات متعلمة. الا أنها اختلفت عنها في بيئة الدراسة و في الربط بين متغيري الدراسة القيادة التعليمية و المنظمة المتعلمة، الا أن الدراسة الحالية قد استفادت من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وفي اختيار المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة كما أنها استفادت منها في تفسير نتائج الدراسة الميدانية.

خطوات السير في البحث:

تطورت الدراسة وفق الخطوات التالية:

١- للإجابة عن السؤال الأول ونصه " ما الأسس النظرية التي تقوم عليها القيادة التعليمية بما يفعل أبعاد المنظمة المتعلمة على ضوء الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة؟" تم مسح الأدبيات الإدارية والتربوية العربية والأجنبية المعاصرة التي تناولت القيادة التعليمية وممارساتها التي من شأنها تفعيل أبعاد المنظمة المتعلمة.

٢- للإجابة عن السؤال الثاني ونصه "ما واقع تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة أسيوط للقيادة التعليمية بما يفعل أبعاد المنظمة المتعلمة من وجهة نظر معلمي المنظومة الجديدة 2.0؟ " تم بناء استبانة لاستطلاع آراء معلمي (اللغة العربية – اللغة الإنجليزية – الرياضيات– العلوم) القائمين بالتدريس لطلاب الصف الثالث والرابع عن درجة تطبيق مدير المدرسة لأبعاد القيادة التعليمية المرتبطة بتفعيل أبعاد المنظمة المتعلمة.

٣- للإجابة عن السؤال الثالث ونصه "ما الإجراءات المقترحة لتطبيق القيادة التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة أسيوط بما يفعل أبعاد المنظمة المتعلمة؟" بناء على خلاصات الإطار النظري ونتائج الدراسة الميدانية تم استخلاص عدد من الإجراءات المقترحة لتطبيق القيادة التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة أسيوط بما يفعل أبعاد المنظمة المتعلمة.

الإطار النظري:

الإطار النظري للقيادة التعليمية

حتى سبعينيات القرن الماضي كان ينظر إلى وظيفة مدير المدرسة على أنها إدارة المبنى المدرسي و المحافظة على انضباط الطلاب، و لكن مع نهاية القرن العشرين ساد مصطلح المدرسة الفعالة والتعليم الفعال ولذلك بدأ يبرز دور مدير المدرسة كقائد تعليمي يهتم بتعلم جميع الطلاب ومسؤول عن إنجازهم الأكاديمي، و قيادة المدرسة نحو أداء أكاديمي عالي المستوى يحقق فيه جميع الطلاب معدلات نجاح متميزة بالمشاركة مع معلميهم (Bush, 2015, p. 488).

فالقائد التعليمي هو الذي ينجح في الاندماج بنشاط في الحياة التعليمية والتدريسية في المدرسة، فهو يمارس سلوكيات القيادة التعليمية من خلال الاندماج في البرنامج التعليمية، ووضع توقعات عالية لتعليم الطلاب، وتنظيم التقييم الدوري لجميع الطلاب، و إعداد الخطط العلاجية لرفع مستويات إنجاز الطلاب (Hallinger, 2010, p. 65).

بعد دراسة استمرت لمدة ست سنوات أكد كل من Kyla wahlstrom, Karen Seashore, Kenneth Leithwood and Stephen Anderson (2010) أنه من بين جميع الحالات التي تم دراستها لم تكن هناك حالة واحدة لمدرسة نجحت في تحسين مستوى تحصيل طلابها في ظل غياب قيادة تعليمية موهوبة، بناء على حقيقة أن "القادة لديهم القدرة على إطلاق العنان لقدرات و مواهب المنظمة" (ص. ٥٠).

والقائد التعليمي يلعب دورين حيويين في الحفاظ على التحسين المستمر في المدرسة و تعزيز تحصيل الطلاب، الدور الأول هو دور تعليمي يتضمن رسم السياسة التعليمية للمدرسة وتحديد أهدافها، وبذلك يكون مدير المدرسة مصدرا للتغيير بما يمكنه من دعم تنفيذ البرنامج المدرسي، وتطوير وتحسين أداء كل من الطلاب و المعلمين، و تخصيص الموارد اللازمة لدعم عمليات التعلم (McQueen, 2021, p. 64).

والدور الثاني لمدير المدرسة هو الدور الإداري الذي يعكس السلطة ويشمل التخطيط والإدارة والتقييم (Hui and Singh, 2020, p. 69) وبصفته قائدا تعليميا يتحمل المدير مسؤولية زيادة التزام الطلاب بتعزيز تعلمهم، و توزيع السلطة في المدرسة، واتخاذ القرارات، واتخاذ الإجراءات، وبث روح القيادة في المعلمين والطلاب (Munna, 2021, p. 38). ويتحقق ذلك من خلال بناء جسور الثقة وتحفيز كل من المعلمين والطلاب (Wahab et al., 2020, p. 98).

هذا بالإضافة إلي أن مدير المدرسة مسؤول عن وضع رؤية المدرسة و الخطة الإستراتيجية لتحقيق هذه الرؤية من خلال أهداف قابلة واقعية و يمكن قياسها، كما أنه مسؤول عن إدارة موارد المدرسة البشرية والمادية (Zeinabadi et al., 2020, p. 2).

وبناء على ما سبق يمكن تلخيص ممارسات مدير المدرسة كقائد تعليمي في الممارسات التالية :(Salisbury and Irby, 2020, pp. 210–226)

١– تحسين تحصيل الطلاب: فالقائد التعليمي يجعل تعلم الطلاب على رأس أولوياته، فهو يستثمر كل طاقته و ويوظف جميع موارد المدرسة في تحسين الممارسات التعليمية، وتحقيق معايير جودة البرنامج التعليمي، كما يركز على مراقبة و تقييم نتائج التعلم وبناء على نتائج التقييم يقوم بتقديم التغذية الراجعة للمعلمين بهدف تحسين وتطوير عملية التعليم.

٢– اتخاذ القرار: يتخذ مدير المدرسة قراره بناء على رسالة المدرسة و رؤيتها بإستخدام بيانات حقيقية، كما أنه ينفذ عملية اتخاذ القرار بشفافية و من خلال تفويض السلطة لأولئك القادرين على اتخاذ القرارات، و هو يستخدم هذه الآلية لتمكين الآخرين و توزيع القيادة.

٣– التواصل الفعال: يمارس مدير المدرسة عملية الاتصال الفعال، فهو يستمع لطلابه وللمعلمين وللموظفين وللاداريين، كما أنه يعبر بشكل مستمر عن تقديره للعمل الجيد و يحافظ على الظهور بشكل مستمر في المدرسة، كما أنه يتواصل بشكل مستمر مع أصحاب المصالح و المجتمع الخارجي لإبقائه منخرطين في شؤون المدرسة بشكل مستمر.

٤– تطوير المعلمين: يترجم مدير المدرسة الاحتياجات التعليمية للطلاب إلى برامج تدريب للمعلمين، فالمدير مسؤول عن تيسير التطوير المهني الفعال للمعلمين، كما أنه يقوم بتقديم التغذية الراجعة المستمرة للمعلمين لمساعدتهم على تحسين ممارساتهم التعليمية.

٥– تنمية المهارات القيادية: يقوم مدير المدرسة بتمكين و تعزيز القيادة لدى الصف الثاني من القادة في المدرسة، فهو يقدم لهم نماذج أصيلة للتواضع و الكفاءة و النزاهة و الصدق بأسلوب يلهمهم ويؤثر على ممارسة أدوارهم القيادية.

٦– دمج التكنولوجيا: يستثمر مدير المدرسة الوسائط التكنولوجية للوصول إلى البيانات والمعلومات و معالجتها و تحليلها كي يتمكن من اتخاذ قرارات مستنيرة مبنية على بيانات حقيقية، كما أنه يضع استراتيجيات دمج التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم والتقييم.

٧- التعلم المهني الشخصي: يظل مدير المدرسة في حالة تعلم مستمر حيث ينبغي عليه الإطلاع بشكل دوري على أحدث الأبحاث في مجال التعليم، كما أنه يظهر فهم عميق للاتجاهات المعاصرة في التدريس و القيادة، و بناء على هذه المعرفة يقوم بإنشاء نقاط محورية للتطوير المهني في المدرسة مرتبطة بمتطلبات التطوير المهني في المدرسة و متوافقة مع الأهداف الإستراتيجية للتعليم.

ويتطلب تفعيل مدير المدرسة للقيادة التعليمية تحويل عمل المدرسة من التدريس إلى التعلم بشكل تعاوني بحيث يتمكن المعلمين من العمل معا على تحسين عمليات التدريس، وضمان تحقيق التنمية المهنية للمعلمين لأهداف المدرسة، وعمل الطلاب بشكل تعاوني على تحصيل التعلم. إلا أن هذا يتطلب من مديري المدارس: ١) التركيز على التعلم؛ ٢) تشجيع التعاون؛ ٣) إستخدام البيانات في صناعة القرار؛ ٤) تقديم الدعم للمعلمين والطلاب؛ ٥) تقييم عمليات التعليم والتعلم ونتائج الطلاب وفق معايير معتمد (Lee et al., 2012; Lunenburg, 2010).

ولكي يتمكن مدير المدرسة من تفعيل أبعاد القيادة التعليمية عليهم الإجتهاد في الإجابة عن الأسئلة الفلسفية المرتبطة بجوهر عملية التعليم وأهدافه الأساسية، ويمكن تلخيص هذه الأسئلة في: ١) ماذا نريد من طلابنا أن يكونوا قادرين على القيام به؟ ٢) إذا كنا نقوم بالتدريس فهل يتعلم طلابنا حقا؟ ٣) كيف يمكننا معرفة ما إذا كان طلابنا يتعلمون؟ وإذا كانت الإجابة بلا فكيف سنتصرف كقيادات تعليمية؟ ٤) ما المعايير التي ينبغي أن نستخدمها لتقييم إنجاز الطلاب؟ ٥) كيف يمكن استثمار الوقت والموارد المتاحة بشكل أكثر فاعلية لمساعدة طلابنا على التعلم؟ ٦) كيف يمكننا إشراك أولياء الأمور في مساعدة طلابنا على التعلم؟ هذه هي الأسئلة التي ينبغي على كل مدير مدرسة ان يطرحها من أجل تحويل دفة المدرسة من التركيز على التدريس إلى التعلم (McQueen, 2021; Munna, 2023).

وهكذا تظهر القيادة التعليمية باعتبارها ركيزة لتحويل المدرسة إلى منظمة متعلمة يتميز مناخها التعليمي بأنه خال من أي اضطرابات و يؤسس لنظام مدرسي قائم على اهداف تعليمية واضحة ترفع من سقف توقعات إنجاز الطلاب والمعلمين.

أبعاد المنظمة المتعلمة

يعد مفهوم المنظمة المتعلمة من المفاهيم الحديثة في مجال الإدارة ويقصد به تلك المنظمة التي تسعى لتطوير ذاتها، فهي تتعلم من خبراتها و خبرات العاملين بها وخبرات المنظمات الأخرى، وهي كذلك تهتم بتأسيس ممارساتها و وظائفها على المعرفة و المعلومات، فهي تؤمن بأهمية التعليم المستمر و دوره في تعزيز قدراتها التنافسية ولذلك فهي قادرة على الاستجابة لجميع التغيرات بشكل ديناميكي و تستفيد من التحديات والمشكلات في تحسين وتطوير أدائها (أبو النصر، ٢٠٠٨، ص. ٦٥).

وفي مجال القيادة والإدارة تبرز أهمية وقيمة المنظمة المتعلمة و ذلك لأنها تمثل معاني التعلم التشاركي و مجتمع التعلم، حيث يحدث التعلم على مستويات متعددة: فردية و فرق عمل ومؤسسي، فالأفراد قد فطروا على الرغبة المستمرة في الاستكشاف والتعلم ، وهم لتحقيق ذلك يشكلون فرق عمل يثقون في بعضهم البعض و يشجعون بعضهم لتحصيل التعلم، وبتوثيق الصلة بين التعلم الفردي والتعلم في فرق العمل تسود المنظمة ثقافة التعلم التنظيمي المتمثلة في تبادل الالتزام في التعلم بين الأفراد و المنظمة (Acevedo and Diaz-Molina, 2023, p. 41).

وقد وضع بيتر سينج (١٩٩٤) Peter Senge في كتابة " *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization* أسس المنظمة المتعلمة في ما يلي (ص. ١٤):

١- إنها المنظمة التي يتمكن فيها العاملين تحقيق النتائج التي يرغبون فيها من خلال تنمية قدراتهم.

٢- إنها المنظمة التي تعتمد على أنماط جديدة و شاملة في التفكير تعبر عن طموحات مجموع العاملين بها.

٣- التعلم الذاتي و الجماعي المستمر هو جوهر المنظمة المتعلمة

٤- تتميز المنظمة المتعلمة بأنها ذات بعد استشرافي حيث تعمل بإستمرار على تطوير و تحسين قدراتها وإمكاناتها بما يمكنها من التكيف مع التغيرات المستقبلية.

و بذلك تتميز المنظمة المتعلمة عن المنظمة التقليدية (Senge, 1994, pp. 216-129).

١– التفكير المنهجي: و يقصد به القدرة على الإدراك الكلي لمجموع العلاقات داخل المنظمة، فضلا عن القدرة على التركيز على الأجزاء ذاتها، و بذلك تتشكل نظرة شاملة للمنظمة يمكنها من اتخاذ قرارات فعالة و واقعية.

٢– التمكن الشخصي: ويقصد به الفاعلية على المستوى الشخصي و المهني الذي يعزز الدافعية للتعلم المستمر، و يتيح الفرصة لجميع العاملين لتقديم حلول إبداعية للمشكلات التي تواجه المنظمة، ومن ثم تنمية مهاراتهم ومعارفهم، كما ساعدهم على تركيز جهودهم و المثابرة على تحقيق ما يطمحون لتحقيقه من تقدم و ترقٍ.

٣– النماذج العقلية: و هي تمثل الإطار المرجعي لجميع العمليات العقلية التي تحدد كيف يفكر الأفراد داخل المنظمة، التصورات التي يكونونها عن المواقف المختلفة و التي تؤثر بدورها على قراراتهم و أفكارهم وسلوكياتهم، فهم لا يتصرفون وفق آرائهم و معتقداتهم الشخصية بل وفق نماذج عقلية يتم تدريبهم عليها، و بذلك تشجعهم المنظمة على تبني طرائق في التفكير وأساليب تحليلية مرنة يمكنهم تكييفها حسب الموقف أو المشكلة التي يسعون لحلها، وبهذا الأسلوب يتم اتخاذ القرارات في المنظمة.

٤– بناء رؤية مشتركة: تتيح مشاركة جميع العاملين بالمنظمة في بناء رؤية مشتركة فرص توحيد الجهود وتوجيهها لتحقيق أهداف المنظمة وفق الخطة الموضوعة كي تتمكن المنظمة من تحقيق المستقبل المنشود، وفي ذلك تندمج الرؤى و الطموحات الشخصية في رؤية المنظمة بما يزيد العاملين بالطاقة اللازمة للتعلم و المثابرة على تحقيق الأهداف و تحمل صعوبات العمل و مشاكله.

٥– التعلم الجماعي: العاملين في المنظمة يعملون على تطوير أساليبهم في العمل كفريق، فهم يتعلمون سويا، ويقومون بتبادل الخبرات بما يساعدهم على تحسين الأداء والوصول إلى مرحلة الإتقان، فالعمل في فريق هو عملية تنظيمية تستهدف تحقيق النتائج المرجوة والطموحات المستهدفة.

ولأن المنظمة المتعلمة تعد نموذجا تنظيميا مبني على مبادئ مثل: التمكين، ونمط إدارة يبتعد عن المراقبة ليتحول إلى التيسير، ومناخ محفز للتعلم وبيئة يسودها الثقة والتعاون، ورؤية مشتركة وشاملة للمنظمة، والتشارك في صنع القرار، والعمل في فرق عمل

متنوعة ومتباينة، لذلك فإن أنسب نمط لقيادة المنظمة المتعلمة هو نمط القيادة التعليمية (Kools and George, 2020, p. 263)، فإن المدارس هي أكثر المنظمات حاجة لكي تتحول إلى منظمة متعلمة تحت قيادة مدير يمارس جميع أدوار ومسؤوليات القيادة التعليمية وذلك وفق المبررات التالية:

مبررات تحول المدرسة إلى منظمة متعلمة (مصطفى، ٢٠٢٢، ص ص.٢٢–٣٥):

تزايد الضغوط على المدارس لكي تتبنى ثقافة التعلم المستمر الفردي والجماعي في مواجهة مشكلاتها والتحديات المعاصرة.

الانفجار المعرفي والاقتحام المتزايد لتكنولوجيا المعلومات الذي فرض على المدارس ضرورة التخلص من هياكلها التقليدية وتبني صيغ حديثة في الإدارة تتسم بالإبداع و القدرة على التكيف مع المتغيرات السريعة، الاستجابة لمتطلبات تطبيق منظومة التعليم الحديثة 2.0 التي تفرض على المدارس التحول منظمة متعلمة تستطيع (Moustafa et al., 2022, pp. 53–54):

- وضع احتياجات طلابها التعليمية في مقدمة أولوياتها.
- تركيز طاقتها و جميع أنشطتها على التعلم.
- ترسيخ روح العمل الجماعي والرغبة في الاستكشاف والتعلم.
- إدراك أن مصادر التعلم موجودة بأشكال كثيرة و متنوعة و غير تقليدية.
- الاعتراف بأن عملية التعلم عملية مستمرة مدى الحياة وأن دور المدرسة هو غرس قيم التعلم مدى الحياة في طلابها وفي جميع العاملين بها.
- إدراك أن التغيير هو السمت السائد للمدارس كي تتمكن من مواجهة التغيرات المحلية والعالمية.

دور القيادات التعليمية في تحويل المدرسة إلى منظمة متعلمة:

ذكر بيتر سينج في مقابلة معه (Reese, 2020) "أن المنظمات تعمل بالطريقة التي تعمل بها بسبب الطريقة التي نعمل بها، النظام في المؤسسة يتكون منا نحن، فكما يتجسد في الهياكل الرسمية والقواعد والمقاييس الموضوعية الموجودة خارجنا فإنه أيضا يعيش داخلنا بمعنى أن النظام يعمل من خلال استيعابنا لمعايير ومؤشرات الأداء الأمثل" (ص.١٢).

و إدراكنا لحقيقة حيوية النظام و أنه كائناً فينا ووجوده خارجنا يقودنا إلى الاعتراف بأن التغيير في المنظمات ينبعث من إرادة التغيير في الأفراد، و انطلاقا من هذه الحقيقة فإن تحول المدرسة من منظمة تقليدية إلى منظمة متعلمة يتطلب وجود قيادة تعليمية وذلك لأن "روح الأفراد في المدرسة وثقافتها لهما أهمية كبيرة" (Reese, 2020, p. 13)، فالقيادة التعليمية تدرك أنه التعلم من الفشل أكبر و أعظم أثرا من التعلم من النجاح، و أن تحقيق النتائج المتوقعة لا يمكن أن يحدث بين ليلة وضحاها بل إن التغيير يتطلب وقتاً وجهداً وإن أثر التغيير لا يمكن إدراكه بشكل سريع و لكنه يظهر تدريجيا مع مرور الوقت لأنه مرتبط بإرادة التغيير عند الأفراد و تغيير ثقافة المدرسة، و لهذا فإن القيادة التعليمية هي الأقدر على التعاطي مع التحديات و الصعوبات التي تواجه تحول المدرسة إلى منظمة متعلمة.

و من أهم التحديات التي تواجه تحول المدرسة كمنظمة متعلمة هو "تحمل مسؤولية الفشل" (Senge, 1994, p. 14) والذي يؤدي إلى مبادرة كل طرف بإلقاء اللوم و مسؤولية الفشل على الطرف الآخر، ويحدث ما يسمى بصراع المناصب (Fischer, 2003, p. 36)، والذي يتحمل فيها كل فرد جزءاً من المسؤولية واللوم بحسب موقعه في هرم السلطة، فالأعلى سلطة يلقي باللائمة عادة على الأدنى منه، و يصبح التمسك بالمنصب أهم من محاولة فهم الأسباب الحقيقية لتلك النتائج المخيبة للآمال، ويمنع التركيز على المنصب الأفراد من أن تكون لهم نظرة أبعد من الصلاحيات الرسمية الممنوحة لهم و في هذه الحالة يتعذر حل المشكلة أو حتى التعامل معها. في مثل هذا الموقف تبرز أهمية القيادة التعليمية التي تضع عملية التدريس والتعلم على قمة أولوياتها و ومسؤولياتها وتؤمن بالتعلم الذاتي المهني المستمر، وتقدم هي ذاتها نموذج أصيل للقيادة التي يحتذي بها في قدرتها على تغيير الذات وتنميتها وتحمل نتائج هذا التغيير و في هذا السياق يذكر سينج "من السهل تصديق أن شخصا آخر يحتاج إلى التغيير" (Reese, 2020, p. 14) في حين أن تغيير الذات هو الأصعب لأنه يتطلب من الفرد قدراً عالياً من الانضباط و الإتقان والاستعداد للنمو كما يرتبط بالرغبة الحقيقة في التغيير تفرض على الفرد التخلي عن العادات القديمة و نبذ طرق العمل المريحة المعتادة وهذا ما تتسم به القيادة التعليمية.

كما أن التواصل المستمر الفعال الذي تقوم به القيادة التعليمية والذي يوظف جميع وسائط الاتصال المباشرة وغير المباشرة، والتقليدية والتكنولوجية يمكنها من بناء مناخ تسوده

الثقة وحرية إبداء الرأي مما يشجع العاملين بالمدرسة على المجازفة و المشاركة في تجربة أساليب غير تقليدية لمحاولة تحقيق نتائج التعلم المرجوة، كما يمكِّنه من الحصول على تأييد المجتمع الخارجي الذي يدعم و يثمن جهود هذه القيادة في الإصلاح و التطوير و يعزز موقفه أمام السلطات الأعلى.

ومن التحديات التي تعوق مدير المدرسة عن التطبيق الكامل للقيادة التعليمية هو انغماسه في التفاصيل الإدارية اليومية بالمدرسة With Anti Rosmaniar & Shahril Chafil bin Hj Marzouki (2016, p. 160) ، في هذا السياق تبرز أهمية القيادة التعليمية التي تعتمد على مشاركة الآخرين في اتخاذ القرار، كما أنها تهتم بتنمية المهارات القيادية في العاملين بالمدرسة مع الاهتمام ببناء الصف الثاني من القيادات بما يمكنها من تفويض السلطات و توزيع المسؤوليات و بالتالي يتوفر لها الوقت والجهد لتأدية جميع مهام القيادة التعليمية.

و محصلة ما سبق يترجم في ولادة مدرسة فاعلة تقدم تعليماً جيداً، لإن قيادة تعليمية واعية تتولى زمام الأمور بها. وقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين القيادة التعليمية الفاعلة و قدرتها على تحويل المدرسة لمنظمة متعلمة منها (Cox and Mullen, 2023; Hui and Singh, 2020; Martin, 2018) والتي يمكن من خلالها تلخيص خصائص المدرسة المتعلمة المتميزة في أدائها في: ١) قيادة تعليمية قوية؛ ٢) توقعات عالية لأداء الطلاب التعليمي؛ ٣) مناخ تعليمي منظم ومريح؛ ٤) التركيز على المهارات الأساسية؛ ٥) المتابعة المستمر لنتائج الطلاب؛ ٦) أهداف محددة بوضوح.

الدراسة الميدانية:

تم استخدام أساليب البحث الوصفي للإجابة عن السؤال الثالث "ما واقع تطبيق مديري مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة أسيوط للقيادة التعليمية بما يحقق أبعاد المنظمة المتعلمة من وجهة نظر معلمي المنظومة الجديدة 2.0؟ " ووفقا Hollweck (٢٠١٥) يعتبر تصميم البحث بمثابة علاقة منطقية بين البيانات التي سيتم جمعها و استنتاجات الدراسة و تجيب عن تساؤلاته (ص. ١٠٨)، و لذلك تم استخدام التصميم الوصفي للحصول على صورة واضحة متمثلة في حساب المتوسط والوسيط والانحراف المعياري، بالإضافة للبيانات الوصفية التي تم استخلاصها من مسح الأدبيات التربوية و الإدارية المعاصرة.

وقد استخدمت الدراسة تصميم مسح مقطعي لجمع البيانات من عينة مكونة من مائة وخمسة وثمانين (١٨٥) معلما من محافظة أسيوط، وقد تم إختيار المشاركين بإستخدام طريقة العينة العشوائية الطبقية، بناء على نوع المدرسة (حكومية حاصلة على الجودة في عام ٢٠٢٢) و مستوى التعليم (الابتدائي)، وتكونت أداة المسح من اثنين وخمسين (٥٢) فقرة تقيس مدى تطبيق مديري المدارس لممارسات القيادة التعليمية بما يحقق أبعاد المنظمة المتعلمة في المجالات مثل تحديد الأهداف و تقييم الطلاب و غيرها. وقد تم تكييف عناصر الاستبانة مع الدراسات السابقة التي تم تصنيفها على مقياس ليكرت المكون من أربع (٤) نقاط للكشف عن درجة ممارسة مدير المدرسة لمهام القيادة التعليمية بما يحقق أبعاد المنظمة المتعلمة من وجهة نظر المعلمين حيث ١= غير ممارس– ٢ = ممارس بدرجة ضعيفة– ٣= ممارس بدرجة متوسطة– ٤= ممارس بدرجة كبيرة

ومن ثم تم بناء استبانة لاستطلاع آراء معلمي (اللغة العربية – اللغة الإنجليزية – العلوم– الرياضيات) القائمين بالتدريس لطلاب الصف الثالث والرابع في درجة تطبيق مدير المدرسة لأبعاد القيادة التعليمية المرتبطة بتحقيق أبعاد المنظمة المتعلمة.

صدق وثبات الاستبيان:

(١) الصدق المنطقي (صدق المحكمين)

تم عرض الصورة الأولية للاستبيان على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال التربية المقارنة والإدارة التعليمية و أصول التربية والمناهج وطرق التدريس و تم تعديل عدد من الفقرات بناء على آراء هيئة التحكيم حيث تم حذف بعض العبارات وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم تعديل ثلاث (٣) فقرات؛ لتكرار بعضها وعدم مناسبتها لطبيعة وخصائص العينة، والتي لم تحظ بنسبة اتفاق تتراوح بين (٩٠ % – ١٠٠ %). وبناء على ذلك أصبحت الاستبانة بعد حذف الفقرات التي لم تحظ بنسبة اتفاق تتراوح بين (٩٠ % – ١٠٠ %) من السادة المحكمين في صورته الأولية يشتمل على اثنين وخمسين (٥٢) فقرة، وتم تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية للاستقرار على الصورة النهائية للاستبيان.

(٢) الصدق التمييزي:

ثم تم حساب الصدق التمييزي للاستبيان عن طريق حساب دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لدرجات العينة في الاستبيان (أعلى ٢٥% وأقل ٢٥%)، وتم حساب دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والأدنى عن طريق حساب اختبار "z" مان ويتني لدلالة الفروق بين رتب متوسطي درجات العينة في المجموعتين العليا والدنيا، وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول(١)
متوسط ومجموع الرتب وقيمة Z ومستوى الدلالة
الفرق بين الإرباعي الأعلى والأدنى لدرجات العينة في الاستبيان

الإرباعيات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الإرباعي الأدنى	10	4.63	46.30	-3.65	0.01
الإرباعي الأعلى	10	11.62	116.20		

يتضح من جدول(١) أن قيمة z دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١مما يؤكد ارتفاع الصدق التمييزي.

(٣) الثبات :

– طريقة ألفا كرونباخ : Alpha Cronbach Method

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ وهي معادلة تستخدم لإيضاح المنطق العام لثبات الاختبارات، وبلغت قيمة معامل ثبات الاستبيان ٠.٨١٠، وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات الاستبيان.

– طريقة إعادة التطبيق:

استخدمت الباحثة طريقة إعادة التطبيق لحساب ثبات الاستبيان بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وجدول (٢) يوضح معاملات الثبات.

جدول (٢)
معاملات ألفا كرونباخ معامل بيرسون لثبات الاستبيان

الأبعاد	معامل بيرسون	الدلالة	ألفا كرونباخ
المحور الأول : الممارسات الخاصة بالتخطيط	0.847	0.05	0.802
المحور الثاني: اتخاذ القرار	0.869	0.05	0.811
المحور الثالث: التواصل	0.846	0.05	0.832
المحور الرابع: تطوير المعلمين	0.826	0.05	0.812
المحور الخامس: تطوير القيادة	0.856	0.05	0.833
المحور السادس: التكنولوجيا	0.866	0.05	0.799
المحور السابع: التعلم المهني الشخصي	0.844	0.05	0.789
السؤال النهائي	0.847	0.05	0.810
الدرجة الكلية للاستبيان	0.823	0.05	0.805

يتضح من جدول(٢) ارتفاع معاملات الثبات لأبعاد ومجموع الاستبيان.

مجتمع الدراسة وعينة البحث:

تم تطبيق الدراسة على ١٠ (عشر) مدارس تمثل المناطق الجغرافية المختلفة بأسيوط وكانت بيانات المدارس المشاركة في الدراسة كما يلي:

جدول (٣)
خصائص مديري المدارس الديمغرافية

م	إسم المدرسة	نوع المدرسة	المنطقة التعليمية	القرية/ المدية	جنس المدير	تخصص المدير الأكاديمي	أعلى مؤهل أكاديمي للمدير	سنوات الخبرة في الإدارة	عدد الوكلاء بالمدرسة
1	الخوالدة الابتدائية الجديدة	حكومة عربي	ساحل سليم	ساحل سليم	ذكر	لغة عربية	ليسانس	12	1
2	السلام الابتدائية بريفا	حكومة عربي	ريفا	أسيوط	أنثى	علوم	بكالوريوس	8	2
3	اسيوط الرسمية	حكومة لغات	أسيوط	أسيوط	ذكر	لغة عربية	ليسانس	7	1
4	فتحي أمين طنطاوي الرسمية للغات	حكومة لغات	صدفا	صدفا	أنثى	رياضيات	بكالوريوس	4	2
5	السلام الابتدائية المشتركة	حكومة عربي	البداري	البداري	ذكر	لغة عربية	ليسانس	3	2
6	جمال عبد الناصر الرسمية	حكومة عربي	منفلوط	منفلوط	ذكر	دبلوم معلمين	دبلوم معلمين	7	3
7	جميل ابو عقرب للغات	حكومة عربي	أبوتيج	أبوتيج	ذكر	دبلوم معلمين	دبلوم معلمين	3	2
8	بني إبراهيم الابتدائية المشتركة	حكومة عربي	أبنوب	أبنوب	ذكر	لغة عربية	دبلوم مهنية	5	1
9	رفاعة الطهطاوي للغات	حكومة لغات	ديروط	ديروط	أنثى	رياضيات	دبلوم خاصة	12	1
10	مدرسة العروبة الرسمية	حكومة لغات	القوصية	القوصية	أنثى	لغة انجليزية	دبلوم خاصة	7	1

من جدول رقم (٣) يتبين أن في العشر مدارس الحكومية سواء العربية أم اللغات التي تم تجميع البيانات فيها بلغ عدد المديرين الذكور ٦ بنسبة (٦٠%)، في حين أن المديرات الإناث بلغ عددهن ٤ بنسبة (٤٠%)، ٤ من المديرين تخصصهم الأكاديمي لغة

عربية بنسبة (٤٠%)، و ٢ تخصصاتهم رياضيات بنسبة (٢٠%)، ٢ دبلوم معلمين بنسبة (٢٠%)، ١ علوم (١٠%)، ١ لغة إنجليزية (١٠%)، أما بالنسبة لأعلى مؤهل دراسي حصل عليه مديرو المدارس فهو دبلومة خاصة في التربية بنسبة (٢٠%)، أما النسبة الأغلب فهم الحاصلون على درجة البكالوريوس أو الليسانس في التربية وبلغت نسبتهم (٥٠%)، ثم دبلوم معلمين (٢٠%) و أخيرا دبلومة مهنية في التربية (١٠%). أما بالنسبة لسنوات الخبرة في مجال إدارة المدارس تساوت نسبة مديري المدارس الذين لديهم خبرة (٠–٥) سنوات مع من لديهم خبرة من (٦–١٠) سنوات وبلغت نسبتهم (٤٠%) في كل حالة، أما (٢٠%) المتبقية فكانت لهم خبرة (١٢) سنة، أما بالنسبة لعدد الوكلاء أو الصف الثاني من القيادات بالمدارس فقد بلغت نسبة المدارس التي بها وكيل واحد (٥٠%)، و (٤٠%) من المدارس لديها وكيلان، و مدرسة واحدة بنسبة (١٠%) لديها وكيل واحد.

نستخلص من جدول (١) أن الغالبية العظمى من مديري المدارس الابتدائية هم من الذكور، وأن أعلى مؤهل دراسي حصل عليه (٥٠%) من المديرين هو (الليسانس أو البكالوريوس)، وكان الغالبية العظمى من المديرين (٧٠%) تخصصاتهم أدبية في حين أن المديرين ذوي التخصصات العلمية كانوا هم الأقلية بنسبة (٣٠%) فقط، كما أن النسبة الأعلى في من المدارس بها وكيل واحد أو وكيلان على الأكثر باستثناء مدرسة واحدة بها ثلاثة وكلاء.

وقد طبقت الاستبانه على ١٨٥ معلما ممن يقومون بتدريس الصفوف (٣– ٤) في تخصصات (اللغة العربية – و اللغة الإنجليزية– العلوم– الرياضيات) موزعين ديمغرافيا حسب الجدول التالي:

جدول (٣)
الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة

الصف الدراسي	٣	104	56.2%
	٤	81	43.80%
النوع	ذكور	44	23.80%
	إناث	141	76.20%
سنوات الخبرة	٠-٥ سنة	4	2.20%
	٦-١٠ سنة	29	15.70%
	١١-٢٠ سنة	152	82.20%
أعلى مؤهل دراسي	بكالوريوس	131	70.80%
	دبلوم	52	28.10%
	ماجستير	1	0.50%
	دكتوراه	1	0.50%
التخصص الأكاديمي	عربي	69	37.30%
	إنجليزي	49	26.50%
	علوم	30	16.20%
	رياضيات	37	20.00%
الدرجة الوظيفية	معلم مساعد	0	0%
	معلم	7	3.79%
	معلم أول	51	27.57%
	معلم أول أ	50	27.02%
	معلم خبير	76	41.08%
	كبير معلمين	1	0.54%
المشاركة في الأعمال الإدارية بالمدرسة	لم يشارك	164	88.64%
	يشارك	21	11.35%
	إجمالي العينة	185	100%

طبقت الاستبانه على معلمو المنظومة الجديدة ولذلك تم اختيار معلمو الصفوف الثالث والرابع الإبتدائي لأنهما الصفوف التي أدرجت في النظام الجديد (2.0) والمشهور بلقب 'المنظومة' وقت جمع البيانات في شهر أغسطس وسبتمبر في العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١، و يتضح من جدول رقم (٣) أن (٦٥.٢%) من المعلمين الذين شاركوا في الإجابة عن الاستبانة هم معلمي الصف الثالث الإبتدائي في حين مثل معلمي الصف الرابع (٤٣.٨٠%)، و كان الغالبية العظمى من المعلمين بنسبة (٧٦.٢٠%) معلمات في حين بلغ عدد المعلمين الذكور (٢٣.٨٠%) وهو أمر طبيعي بالمدارس الابتدائية، كما أن الغالبية العظمى من المعلمين (٨٢.٢٠%) ذوي خبرة عملية أكثر من ١١ سنة في حين (١٥.٧٠%) فقط من المعلمين زادت خبراتهم في التدريس على الست سنوات، و لذلك كان من الطبيعي أن يظهر في التدرج الوظيفي أن درجة معلم خبير حصدت أكبر نسبة بين

المعلمين المشاركين في الدراسة (٤١.٠٨%) و تلاها نسبة (٢٧.٥٧%) معلم أول و بنسبة أقل بقدر طفيف نسبة المعلمين الشاغلين لدرجة معلم أول (أ) (٢٧.٠٢%)، في حين جاءت نسبة المعلمين في وظيفة معلم (٣.٧٩%) فقط في حين لم تتضمن العينة أية معلمين مساعدين، والتي في العادة يشغلها المعلمون حديثو التخرج، تعتبر هذه النتيجة في صالح الدراسة لأن كل ما زادت سنوات خبرة المعلمين وارتفعت الدرجة الوظيفية التي يشغلونها كانوا أكثر نضجا وقدرة على تقييم أداء مديري المدراس بموضوعية، كما لوحظ سيادة التخصصات النظرية بين المعلين كما هو الحال في تخصصات مديري المدارس حيث بلغت نسبة المعلمين تخصص اللغة العربية (٣٧.٣٠%) و اللغة الإنجليزية (٢٦.٥٠%) بمجموع (٦٣.٨٠%) من مجموع العينة، في حين بلغ نسبة معلمي الرياضيات (٢٠%)، واحتل معلمو العلوم النسبة الأقل (١٦.٢٠%) ويفسر هذا تساؤلنا لماذا سادت التخصصات الأدبية بين الغالبية العظمي من مديري المدارس التي طبقت بها الدراسة، كما تسحب هذا الاستنتاج أيضا على التطابق بين الدرجات العلمية التي حصل عليها المعلمون ومديرو المدارس وذلك لأن الغالبية العظمى من المعلمين (٧٠.٨٠%)، في حين أن نسبة (٢٨.١٠%) حصلوا على دبلوم تربوي، وفقط أن الحاصلين على الماجستير و الدكتوراه لم تتجاوز نسبتهم (٠.٥٠%)، على الرغم من سنوات خبراتهم الطويلة في الدرجات الوظيفية العليا إلا أنهم اكتفوا بالحصول على البكالوريوس او الليسانس مما يعني أن الحصول على درجات علمية أعلى ليست شرطاً للترقي الوظيفي أو تقلد المناصب القيادية، وحتى من تمكن منهم من الحصول على درجات علمية أعلى من البكالوريوس والليسانس مثل الدبلوم التربوي و ماجستير و دكتوراه إلى أنهم لم يتقلدوا مناصب إدارية عليا بالمدرسة.

وكان من الاستجابات غير المتوقعة هي أن النسبة العظمى من المعلمين (٨٨.٦٤%) أعربوا عن أنهم لم يشاركوا في اية أعمال إدارية على الرغم من سنوات خبراتهم الطويلة في التدريس و درجاتهم الوظيفية العليا، في حين أن النسبة الأقل (١١.٣٥%) التي أكدت مشاركتها في أعمال إدارية، أوضح تحليل البيانات الكيفية التي تولدت من الإجابة عن السؤال الذي طالب المعلمين بذكر طبيعة الأعمال الإدارية التي شاركوا فيها أظهر تحليل استجاباتهم أن هذه الأعمال اقتصرت على (وضع الاختبارات – الإشراف على المقررات– الاجتماع بالمعلمين لمناقشة قضايا تخص التدريس)، و تدل هذه النتيجة على أن المعلمين

يعزفون عن المشاركة في الأعمال الإدارية كما أنها تدل أيضا على أن المشاركة في الإدارة يقتصر مفهومها عندهم على تولي مناصب رسمية أما المشاركة في صناعة القرار والمشاركة في الاجتماعات الدورية التي تخص مناقشة قضايا تتعلق بإنجازات الطلاب الأكاديمية فهم لا يعتبرون هذه الاجتماعات مشاركة في الإدارة (هذا يعني أن تنمية القيادة و تكوين صف ثان من القيادات غير متوفر)

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام متوسط شدة الاستجابة من خلال البرنامج الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)، وتم تحديد مستوى الموافقة من خلال المعادلة:

مستوى التحقق = (ن – ١) / ن.

حيث ن تعنى عدد الاستجابات (ن = ٤)

مستوى الموافقة = (٤ – ١) / ٤ = ٠.٧٥

وجدول (٤) يوضح مستوى مدى الاستجابة لكل عبارة ومحور من محاور الاستبانة

جدول (٤)

مستوى مدى الاستجابة لكل محور من محاور الاستبانة

الاستجابة	القيمة لاختيار كل عبارة (الوزن)	المدى من	المدى إلى
العبارة الدالة على التحقق درجة كبيرة	1	1	0.813
العبارة الدالة على التحقق درجة متوسطة	0.75	0.813	0.625
العبارة الدالة على التحقق درجة ضعيفة	0.5	0.625	0.438
العبارة الدالة على عدم التحقق	0.25	0.438	0.25

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

بعد إجراء المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة، تم عرض النتائج وفق تساؤلاتها و أهداف الجانب الميداني منها، على النحو التالي:

أولا: النتائج الخاصة بواقع ممارسات القيادة التعليمية لمديري مدارس المرحلة الابتدائية بما يحقق أبعاد المنظمة المتعلمة من وجهة نظر معلمي المنظومة تخصص (اللغة العربية – اللغة الإنجليزية– العلوم – الرياضيات).

ثانيا: النتائج الخاصة بـ دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة حول واقع ممارسات القيادة التعليمية لمديري مدارس المرحلة الابتدائية بما يحقق أبعاد المنظمة المتعلمة من وجهة نظر معلمي المنظومة تخصص (اللغة العربية – اللغة الإنجليزية– العلوم – الرياضيات).

أولا: النتائج الخاصة بواقع ممارسات القيادة التعليمية لمديري مدارس المرحلة الابتدائية بما يحقق أبعاد المنظمة المتعلمة من وجهة نظر معلمي المنظومة تخصص (اللغة العربية – اللغة الإنجليزية– العلوم – الرياضيات).

جدول (٥)
الأوزان المرجحة لاستجابات المعلمين (ن= ١٨٥) على المحور الأول من الاستبانة (ممارسات مدير المدرسة التي ترتبط برفع إنجاز الطلاب)

م	الفقرات	ن= ١٨٥		مستوى التحقق
		ق	ت	
	١-١ التخطيط وتحديد الأهداف			
	يشارك مدير المدرسة المعلمين فى تحديد أهداف تقيس إنجاز الطالب الأكاديمي.	0.839	9	كبيرة
	يشارك مدير المدرسة المعلمين فى وضع معايير لتقويم الأهداف من حين لآخر والتي تقيس إنجاز الطالب الأكاديمي.	0.789	12	متوسطة
	يشارك مدير المدرسة المعلمين فى وضع خطة زمنية لتنفيذ الأهداف.	0.852	4	كبيرة
	يهتم مدير المدرسة بتعرف الاحتياجات التدريبية للمعلمين قبل بداية العام الدراسي.	0.851	5	كبيرة
	١-٢ عرض نتائج إنجاز الطلاب			
	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تقديم نماذج استراتيجيات تدريس نجحت في تحسين إنجاز الطلاب الأكاديمي.	0.847	6	كبيرة
	يقدم مدير المدرسة التسهيلات كافة لتحسين إنجاز الطالب الأكاديمي (مثل: تغيير الجداول الدراسية، تغيير المعلمين، ....الخ).	0.878	3	كبيرة
	١-٣ استراتيجيات صناعة القرار الخاصة بتحسين إنجاز الطلاب			
	يستخدم مدير المدرسة مصادر بيانات متعددة لقياس تحسن إنجاز الطلاب الأكاديمي (نتائج الاختبارات الفصلية والنهائية).	0.809	11	متوسطة
	يحتفظ مدير المدرسة بتقييمات إنجاز الطلاب الأكاديمي لمدة ثلاث سنوات على الأقل.	0.819	10	كبيرة
	يناقش مدير المدرسة نتائج البيانات الخاصة بإنجاز الطلاب الأكاديمي مع المعلمين في الاجتماعات.	0.846	7	كبيرة
	يقوم مدير المدرسة بتدريب المعلمين على مهارات تحليل البيانات الخاصة بإنجاز الطلاب الأكاديمي.	0.842	8	كبيرة
	١-٤ تقييم مستوى إنجاز الطلاب بالمقارنة مع المعايير الأكاديمية المحددة			
١.	يكرم مدير المدرسة الطلاب المتميزين أكاديميا .	0.914	1	كبيرة
٢.	يحرص مدير المدرسة في كل اجتماع بالمعلمين على التأكد من أن إنجاز الطلاب يتم وفق المعايير الأكاديمية المعتمدة.	0.884	2	كبيرة
	متوسط المحور	0.782		متوسطة

يتضح من جدول (٥) تحقق ممارسة مديري المدارس للقيادة التعلمية المرتبطة بتحسين إنجاز الطلاب الأكاديمي بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين حيث بلغ المتوسط المرجح لمجموع استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة جميعها (٠.٧٨٢) بمستوى تحقق (متوسطة) وهذا يعني اهتمام مديري المدارس بتحسين إنجاز الطلاب ولكنه يأتي في أسفل سلم أولوياته —كما سنوضح في الشكل (٢) ص. ٥٣— وهذه النتيجة تختلف مع

دراسة (محمد، المهدي، الحارثي، ٢٠٢٣) التي أكدت على أن تحسين إنجاز الطلاب الأكاديمي للطلاب هو أهم أولويات مديري المدارس بسلطنة عمان، وبذلك تكون أيضا اختلفت مع ما توصلت إليه دراسة (Ömür Çoban, 2023) التي أكدت على أن ممارسة مدير المدرسة للقيادة التعليمية يرتبط ارتباطا وثيقا بتحسن الأداء التعليمي للطلاب، ومن ثم يمكن استخلاص انه على الرغم من إتفاق أغلبية المعلمين على ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية فإن تراجع اهتمام مديري المدارس بتحسين إنجاز الطلاب ينفي ممارستهم لأهم بعد من أبعاد القيادة التعليمية.

وبفحص نتائج العبارات بشكل منفصل يتبين أن تقييم مستوى إنجاز الطلاب بالمقارنة مع المعايير الأكاديمية جاءت في المرتبة الأولى وتمثلت في العبارة (١١) بمتوسط مرجح (٠.٩١٤) وبمستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يكرم مدير المدرسة الطلاب المتميزين أكاديميا)، ثم جاءت العبارة (١٢) في المرتبة الثانية بمتوسط مرجح (٠.٨٨٤) ومستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يحرص مدير المدرسة في كل اجتماع بالمعلمين على التأكد من أن إنجاز الطلاب يتم وفق المعايير الأكاديمية المعتمدة) ، وكلتا العبارتين تنتمي لنفس المحور الفرعي (١–٤ تقييم مستوى إنجاز الطلاب بالمقارنة مع المعايير الأكاديمية المحددة)، ثم جاءت ممارسات المديرين للإجراءات الداعمة لتحسين إنجاز الطلاب والتخطيط في المرتبة الثانية والثالثة، وعبرت عنهما في العبارات (٦) بمتوسط مرجح (٠.٨٧٨) وبمستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يقدم مدير المدرسة التسهيلات كافة لتحسين إنجاز الطالب الأكاديمي (مثل: تغيير الجداول الدراسية، تغيير المعلمين، ....الخ) والعبارة (٣) بمتوسط مرجح (٠.٨٥٢) ومستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يشارك مدير المدرسة المعلمين فى وضع خطة زمنية لتنفيذ الأهداف). مما يعني أتفاق غالبية المعلمين المشاركين في الدراسة على أن من أهم ممارسات مديري المدارس لدعم إنجاز الطلاب الأكاديمي هو تغيير الجداول أو تغيير المعلميين، كما أنهم أجمعوا على مشاركة المعلمين في وضع الخطط الزمنية لتنفيذ الأهداف التعليمية والتي تتطلب بالضرورة ايضا التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين و كذلك عرض نماذج لاستراتيجيات التدريس التي تم تنفيذها ونجحت في تحسين إنجاز الطلاب وتتفق هذه النتائج دراسة (Rosmaniar and Marzuki, 2016) التي بينت أن من أهم معوقات تحول المدرسة إلى منظمة متعلمة هو انغماس مدير المدرسة في التفاصيل الإدارية الروتينية مما

يشغله عن التركيز على مسؤولياته الأهم ألا وهي ممارسة القيادة التعليمية التي تكرس كل وقتها وجهدها لتحسين إنجاز الطلاب.

ثم جاءت في المراتب الأخيرة ممارسات مديري المدارس المرتبطة باستراتيجيات صناعة القرار والمتمثلة في العبارات (٢) بمتوسط مرجح (٠.٧٨٩) ومستوى تحقق (متوسط) ونصها: (يشارك مدير المدرسة المعلمين فى وضع معايير لتقويم الأهداف من حين لآخر والتي تقيس إنجاز الطالب الأكاديمي)، والتي جاءت في المرتبة (١٢)، وفي المرتبة (١١) جاءت العبارة رقم (٧) بمتوسط مرجح (٠.٨٠٩) بمستوى تحقق (متوسط) ونصها: (يستخدم مدير المدرسة مصادر بيانات متعددة لقياس تحسن إنجاز الطلاب الأكاديمي (نتائج الاختبارات الفصلية والنهائية)، ثم جاءت العبارة رقم (٨) في المرتبة (١٠) بمتوسط مرجح (٠.٨١٩) بمستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يحتفظ مدير المدرسة بتقييمات إنجاز الطلاب الأكاديمي لمدة ثلاث سنوات على الأقل) وهذ يعنى أنه على الرغم من اتفاق غالبية المعلمين على حرص مديري المدارس على الاجتماع بهم للتأكد من أن إنجازات الطلاب الأكاديمية متوافقة مع المعايير الأكاديمية إلا أن اجتماعاتهم خلت من مناقشة وتحليل البيانات الخاصة بإنجازات الطلاب الأكاديمية، كما أنهم لا يحتفظون بنتائج الطلاب لسنوات ممتابعة بما يمكنهم من رصد وتقييم مستوى التحسن والتطور في الإنجاز الأكاديمي للطلاب ومن ثم يمكنهم تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف، وتحديد المشكلات التي يعاني منها المعلمون والطلاب والتي تؤثر سلبا على مستوى إنجازهم، ولهذا فإنه من المنطقي أن تأتي ممارسة مديري المدارس لاتخاذ القرارات المبنية على البيانات في مرتبة متأخرة وكذلك مشاركة المعلمين في وضع المعاييرلتقويم الأهداف التي تقيس إنجاز الطلاب، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة Zaki Ewiss (٢٠٢٣) والتي حملت عنوان " *Management of pre–University Egyptian education: Politics, issues and trend*" والتي تناولت نظام إدارة التعليم قبل الجامعي في مصر بداية من ١٩٩٠ وحتى ٢٠١٠ والتي إنتقدت بشدة المركزية المفرطة التي تحكم منظومة التعليم المصري والتي إعتمدت في إختيار القيادات المدرسية على عامل الخبرة وليس الكفاءة فقط مما تسبب في تحاشي مديري المدارس ومن ورائهم المعلمون اتخاذ أي اجراءات أو قرارات تمس جوهر العملية التعليمية بمدارسهم، وهذا ما أكد عليه

(Senge, 1994) من أن الخوف من تحمل الفشل هو أحد أهم معوقات تحول أي مؤسسة إلى منظمة متعلمة.

وتعكس ممارسات مديري المدارس على ضوء النتائج السابقة غياب البعد الاستراتيجي في أداء مديري المدارس، وانحصرت ممارساتهم في تنفيذ الخطط التعليمية واتخاذ القرارات التنفيذية اليومية التي تسعى لتحسين أداء الطلاب الأكاديمي، مما يعني أن أدوارهم مازالت منحصرة في أدوار المدير التقليدية و لم تتطور لتتحول ممارسات قيادية تستهدف وضع رؤية وخطة استراتيجية تستهدف استدامة تحسن أداء الطلاب الأكاديمي، وتتفق نتائج الدراسة مع ما أكدت عليه دراسة (أحمد، عزب، ٢٠٢١) والتي أكدت على افتقار أغلب مديري المدارس بمصر للقدرة على التخطيط الاستراتيجي والقدرة على إحداث تغيير حقيقي بمدارسهم وتبني الأساليب الحديثة في الإدارة أو فتح المجال للإبداع و الابتكار في نظم التعليم والتعلم بالمدرسة.

جدول (٦)

الأوزان المرجحة لاستجابات المعلمين (ن= ١٨٥) على المحور الثاني من الاستبانة (ممارسات مدير المدرسة المرتبطة باتخاذ القرارات)

	الفقرات	مصر ن= ١٨٥		مستوى التحقق
		ق	ت	
م	٢-١ أسس اتخاذ القرارات			
١.	يعتمد مدير المدرسة على البيانات في القرارات التي يتخذها كافة.	0.859	3	كبيرة
٢.	ينوع مدير المدرسة في البيانات التي يستخدمها في اتخاذ القرارات سواء كانت نوعية أم كمية .	0.854	5	كبيرة
	٢-٢ هيكل اتخاذ القرارات			
٣.	يستخدم مدير المدرسة البيانات بطريقة مقنعة مما يجعل جميع القرارات متفقٍ عليها بالإجماع.	0.844	6	كبيرة
٤.	يعتمد مدير المدرسة على نتائج استبيانات قياس الرضا الوظيفي و التمكين في اتخاذ القرارات التي تخص المعلمين.	0.832	7	كبيرة
	٢-٣ القرارات المرتبطة برؤية المدرسة			
٥.	يتخذ مدير المدرسة القرارات المتعلقة بإنجاز الطلاب في ضوء رؤية ورسالة المدرسة.	0.893	1	كبيرة
٦.	يتابع مدير المدرسة الأنشطة والفعاليات المرتبطة بتحسين إنجاز الطلاب الأكاديمي.	0.879	2	كبيرة
	٢-٤ تقييم القرارات			
٧.	يقيم مدير المدرسة قراراته بناء على بيانات إنجاز الطلاب الأكاديمي.	0.856	4	كبيرة
٨.	يغير مدير المدرسة قراراته بناء على نتائج إنجاز الطلاب الأكاديمي.	0.805	8	متوسطة
	متوسط المحور	0.853		كبيرة

يتضح من جدول (٦) تحقق ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية فيما يخص محور صناعة القرار، حيث جاء المتوسط المرجح لمجموع عبارات المحور (٠.٨٥٢) ومستوى تحقق (كبيرة)، وقد جاءت نتائج المحور الفرعي القرارات المرتبطة برؤية المدرسة في المرتبة الأولي من بين جميع المحاور، واحتلت العبارة (٥) المرتبة الألى بمتوسط مرجح (٠.٨٩٣) ودرجة تحقق (كبيرة) ونصها: (يتخذ مدير المدرسة القرارات المتعلقة بإنجاز الطلاب في ضوء رؤية ورسالة المدرسة)، وتلتها في المرتبة الثانية العبارة (٦) بمتوسط مرجح (٠.٨٧٩) ومستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يتابع مدير المدرسة الأنشطة والفعاليات المرتبطة بتحسين إنجاز الطلاب الأكاديمي) ثم جاء في المرتبة الثالثة بمستوى تحقق (كبيرة) العبارة (١) بمتوسط مرجح (٠.٨٥٩) ونصها: (يعتمد مدير المدرسة على البيانات في القرارات التي يتخذها كافة)، ثم جاء في المرتبة الرابعة العبارة (٧) بمتوسط مرجح (٠.٨٥٦) وبمستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يقيم مدير المدرسة قراراته بناء على بيانات إنجاز الطلاب الأكاديمي)،

وجاء في المراتب الأخيرة العبارات رقم (٣ و٤ و٨) حيث جاءت العبارة (٨) في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (٠.٨٠٥) وبمستوى تحقق (متوسطة) ونصها: (يغير مدير المدرسة قراراته بناء على نتائج إنجاز الطلاب الأكاديمي)، تلتها في المرتبة السابعة العبارة (٤) بمتوسط مرجح (٠.٨٣٢) ومستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يعتمد مدير المدرسة على نتائج استبيانات قياس الرضا الوظيفي والتمكين في اتخاذ القرارات التي تخص المعلمين)، وفي المرتبة السادسة جاءت العبارة (٣) بمتوسط مرجح (٠.٨٤٤) ومستوى تحقق (كبيرة).

وقد اتفقت هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (محمد، المهدي & الحارثي، ٢٠٢٣) التي أثبتت أن أهم ممارسات مديري المدارس الحكومية بسلطنة عمان كقيادات تعليمية هي الممارسات الخاصة باتخاذ القرارات التي تدعم إنجاز الطلاب والتي ترتبط برؤية ورسالة المدرسة ولكنها اختلفت مع دراسة (Chen and Bos, 2023) التي أكدت على أن ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية في كل من ألمانيا والصين قد ارتبطت إيجابيا بتحسين أداء الطلاب في كل من القراءة والرياضيات والعلوم وذلك لأن هذا يعني أن مديري المدارس كي يتمكنوا من تحسين الإنجاز الأكاديمي للطلاب عليهم تغيير القرارات التي تثبت عدم فاعليتها وذلك بالإحتكام إلى نتائج الطلاب في حين ان مديري المدارس في الدراسة

الحالية يرفضون تغيير قراراتهم بناء على نتائج إنجاز الطلاب الأكاديمي . وكذلك اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة (Banoğlu et al., 2023) التي أكدت على أن تحول المدرسة إلى منظمة متعلمة مرهون بقدرة مديرها على اتخاذ قرارات مبينة على بيانات متنوعة ومن مصادر متعددة وأن لا يقتصر في اتخاذ قراراته على مصدر واحد للبيانات.

وبذلك تؤكد النتائج السابقة ما خلصت إليه دراسة (Çoban et al., 2023) من أن سلوكيات مديري المدارس لها تأثير كبيرة ولكنه غير مباشر على تحسين أداء الطلاب الأكاديمي، حيث يمارس هذ التاثير من خلال الإهتمام بتنظيم بيئة المدرسة، وتهيئة مناخ تعليمي منظم ومريح، والتقييم المستمر لنتائج القرارات التي يتم اتخاذها بالمقارنة مع مستوى تحسن إنجاز الطلاب، وبذلك عدم قدرة مديري المدارس تحقيق أحد أهم ركائز القيادة التعليمية ألا وهو اتخاذ القرارات التي تربتط بتحسين إنجاز الطلاب وبذلك يتأكد عجزهم عن تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة وفق الأبعاد التي حددها (Bush, 2013; Cox and Mullen, 2023; Hui and Singh, 2020).

كما تختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (الغامدي، ٢٠٢٣) التي أوضحت أن من أهم شروط تحول المدرسة إلى منظمة متعلمة هو تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين بها والسماح لهم بالمشاركة في صناعة القرار وبخاصة القرارات التي تخصهم، فكلما زاد رضا العاملين زاد مقدار تعاونهم مع زملائهم ومع رؤسائهم في تحسين أداء المؤسسة وتحقيق أهدافها، ولكن نتائج الدراسة أثبتت أن مديري المدارس يستبعدون رغبات المعلمين وحاجاتهم عند اتخاذهم القرارات التي تخصهم وبذلك ينتفي أحد أبعاد المنظمة المتعلمة.

وعلى ضوء ما سبق يمكن أيضا تفسير عزوف أغلب المعلمين المشاركين في الدراسة عن تولي المناصب الإدارية ، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (العمور، ٢٠٢٢) التي أثبتت وجود علاقة طردية بين ممارسة مديري المدارس لأنماط القيادة الحديثة وزيادة الدافعية والحماسة لدى المعلمين للمشاركة في تحمل مسؤولية تحسين إنجاز الطلاب من خلال تولي المناصب القيادة المسؤولة عن تقييم وتطوير إنجاز الطلاب.

جدول (٧)
الأوزان المرجحة لاستجابات المعلمين (ن= ١٨٥) على المحور الثالث من الاستبانة (ممارسات مدير المدرسة المرتبطة بالتواصل الفعال)

م	الفقرات	مصر ن= ١٨٥		مستوى التحقق
		ق	ت	
م	٣-١ التواصل الفعال مع الطلاب			
١.	يستجيب مدير المدرسة لمقترحات وشكاوي الطلاب.	0.883	2	كبيرة
٢.	يحرص مدير المدرسة على إقامة علاقات إنسانية طيبة مع الطلاب.	0.879	3	كبيرة
	٣-٢ التواصل الفعال مع المعلمين و الجهاز الإداري			
٣.	يستمع مدير المدرسة بشكل فعال لمقترحات و شكاوي المعلمين.	0.878	4	كبيرة
٤.	يعقد مدير المدرسة اجتماعات فردية و جماعية مع المعلمين.	0.918	1	كبيرة
	٣-٣ التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع			
٥.	يحرص مدير المدرسة على فتح قنوات التواصل المباشرة والالكترونية مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.	0.839	5	كبيرة
٦.	يحرص مدير المدرسة على مشاركة أولياء الأمور في اتخاذ القرارات المرتبطة بإنجاز الطلاب الأكاديمي.	0.839	6	كبيرة
	متوسط المحور	0.872		كبيرة

تظهر نتائج جدول (٧) تحقيق مديري المدارس لجميع ممارسات القيادة التعليمية فيما يخص محور التواصل الفعال والذي تحققت بمتوسط مرجح (٠.٨٧٢) بمستوى تحقق (كبيرة)، وبفحص نتائج العبارات مفصلة نجد أن العبارة (٤) حصلت على أعلى متوسط مرجح (٠.٩١٨) أي يكاد يقترب من (١) بمستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يعقد مدير المدرسة اجتماعات فردية وجماعية مع المعلمين)، ثم تليها في المرتبة الثانية العبارة (١) بمتوسط مرجح (٠.٨٨٣) ومستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يستجيب مدير المدرسة لمقترحات وشكاوي الطلاب)، وفي المقابل حصلت العبارات الخاصة بتواصل مدير المدرسة مع أولياء الأمور ومشاركتهم في اتخاذ القرارات المرتبطة بإنجاز الطلاب على المراتب الأخيرة بمتوسط مرجح (٠.٨٣٩) ومستوى تحقق (كبيرة) ، ونص العبارة (٥) (يحرص مدير المدرسة على فتح قنوات التواصل المباشرة والالكترونية مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي)، ونص العبارة (٦) (يحرص مدير المدرسة على مشاركة أولياء الأمور في اتخاذ القرارات المرتبطة بإنجاز الطلاب الأكاديمي)، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (مصطفى، ٢٠٢١) التي اثار فيها قضية مركزية صناعة القرار في التعليم المصري وتعقد وتشابك البناء الإداري في منظومة التعليم الذي تسبب في تعقيد جميع العمليات الإدارية وإبطاء صناعة القرار تسبب في بناء الحواجز بين

مستويات الإدارة المختلفة التي أعاقت عمليات التواصل الفعال، كما تتفق هذه النتائج أيضا مع دراسة (العمودي، ٢٠٢٣) والتي أكدت أن مديري المدارس في الأردن يعانون من مشاكل في تحقيق التواصل الفعال مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي ولذلك إقترحت للتغلب على هذه المشكلة تفعيل نمط القيادة الموزعة والقيادة التشاركية اللتان من شأنهما تخفيف الأعباء من على كاهل مديري المدارس بما يمنحهم الوقت والطاقة كي يفعلوا الشراكة المجتمعية وبما يتيح لمجالس الآباء من المشاركة في صناعة القرار بالمدرسة وساهم في تحسين إنجازات الطلاب. كما تدعم هذه النتائج الإفتراض السابق عن عجز المديرين عن تحويل مدارسهم إلى منظمات متعلمة بناء على ما خلصت إليه دراسة (المبلغ، ٢٠٢١) التي أكدت على أن من أهم شروط تحول أي مؤسسة إلى منظمة متعلمة هو توفير بيئة آمنة منفتحة تسمح بحرية التواصل الفعال مع جميع أصحاب المصالح.

جدول (٨)

الأوزان المرجحة لاستجابات المعلمين (ن= ١٨٥) على المحور الرابع من الاستبانة (ممارسات مدير المدرسة المرتبطة بتطوير المعلمين)

م	الفقرات	مصر ن= ١٨٥		مستوى التحقق
		ق	ت	
	٤-١ تحديد كفاءات و احتياجات المعلمين			
١.	يحتفظ مدير المدرسة بسجلات التنمية المهنية للمعلم.	0.879	2	كبيرة
٢.	يحرص مدير المدرسة على توفير فرص للتدريب بناء على احتياجات المعلمين المختلفة .	0.842	3	كبيرة
٣.	يشارك مدير المدرسة خبرات مدرسته في التنمية المهنية مع مديري المدارس الأخرى والإدارة التعليمية.	0.842	4	كبيرة
	٤-٢ قيادة التطوير المهني للمعلمين			
٤.	يشارك مدير المدرسة بشكل دوري خبرات تعليمية متميزة مع المعلمين.	0.832	5	كبيرة
٥.	يخصص مدير المدرسة اجتماعات لتخطيط برنامج بالتنمية المهنية للمعلمين.	0.817	8	كبيرة
٦.	يشرف مدير المدرسة شخصيا على برامج التنمية المهنية للمعلمين.	0.832	6	كبيرة
	٤-٣ تقديم التغذية الراجعة للمعلمين			
٧.	يقدم مدير المدرسة تغذية راجعة للمعلمين تخص اداءهم بصورة دورية.	0.804	9	متوسطة
٨.	يتخذ مدير المدرسة القرارات الخاصة بكفاءة المعلمين بناء على بيانات إنجاز الطلاب الأكاديمي.	0.82	7	كبيرة
٩.	يمكن مدير المدرسة المعلمين من مناقشة القرارات غير الفعالة دون خوف من الإحراج أو الانتقام.	0.888	1	كبيرة
	متوسط المحور	0.84		كبيرة

يتضح من جدول (٨) تحقيق مديري المدارس لأبعاد القيادة التعليمية فيما يخص تطوير المعلمين بدرجة كبيرة، حيث جاء المتوسط المرجح لإجمالي عبارات المحور (٠.٨٤)، وجاءت العبارة (٩) في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٠.٨٨٨) ومستوى تحقق (كبيرة) ونص العبارة (يمكن مدير المدرسة المعلمين من مناقشة القرارات غير الفعالة دون خوف من الإحراج أو الإنتقام)، وتلتها في المرتبة الثانية العبارة (١) بمتوسط مرجح (٠.٨٧٩) ونصها: (يحتفظ مدير المدرسة بسجلات التنمية المهنية للمعلم)، وجاءت في المرتبة الثالثة العبارة (٢) بمتوسط مرجح (٠.٨٤٢) ومستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يحرص مدير المدرسة على توفير فرص للتدريب بناء على احتياجات المعلمين المختلفة)، وتتفق هذه النتائج مع ما خلصت إليه دراسة (المبلع، ٢٠٢١) التي أكدت على أن تحول المدرسة لمنظمة متعلمة مشروط بامتلاك قيادات المدرسية القدرة على توفير بيئة إيجابية تدعم التعلم المهني المستمر لجميع منسوبيها.

ثم جاءت العبارات (٧، ٥، ٨) في المراتب المتأخرة حيث جاءت العبارة (٧) في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (٠.٨٠٤) بمستوى تحقق (متوسطة) ونصها: (يقدم مدير المدرسة تغذية راجعة للمعلمين تخص اداءهم بصورة دورية)، و العبارة (٥) في المرتبة الثامنة بمتوسط مرجح (٠.٨١٧) أي بفارق صغير عن مستوى التحقق (المتوسطة)، ثم جاءت العبارة (٨) في المرتبة السابعة بمتوسط مرجح (٠.٨٢) ومستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يخصص مدير المدرسة اجتماعات لتخطيط برنامج بالتنمية المهنية للمعلمين)، وبذلك تختلف هذه النتائج مع ما خلصت إليه دراسة (محمد، المهدي & الحارثي، ٢٠٢٣) التي أكدت أن من أهم ممارسات مديري المدارس الحكومية بسلطنة عمان هي الممارسات الخاصة بدعم إنجاز الطلاب واتخاذ القرارات التي تستهدف تحسين أداء المعلمين والطلاب ومن أهمها الزيارات الإشرافية المستمرة للمعلمين في الفصول وتقديم التغذية الراجعة لهم

جدول (٩)
الأوزان المرجحة لاستجابات المعلمين (ن= ١٨٥) على المحور الخامس من الاستبانة (ممارسات مدير المدرسة المرتبطة بتطوير القيادة)

م	الفقرات	مصر ن= ١٨٥		مستوى التحقق
		ق	ت	
	٥-١ اختيار و تدريب قادة المستقبل المحتملين			
	يرشح مدير المدرسة القادة الجدد للتدرب على المهام القيادية.	0.827	5	كبيرة
	يساعد مدير المدرسة العاملين في المدرسة على تطوير مهاراتهم القيادية.	0.879	2	كبيرة
	يتولى مدير المدرسة تدريب الصف الثاني من القياديين والمرشحين لمناصب إشرافية.	0.846	4	كبيرة
	٥-٢ تفويض السلطة و الثقة			
	يمكن مدير المدرسة جميع المعلمين من المشاركة في قيادة اللجان وفرق العمل المختلفة.	0.872	3	كبيرة
	يحرص مدير المدرسة على تفويض بعض المهام للمرشحين للوظائف القيادية.	0.894	1	كبيرة
	متوسط المحور	0.864		كبيرة

يوضح جدول (٩) تحقيق مديري المدارس للقيادة التعليمية فيما يخص بعد تطوير القيادة بمستوى تحقق (كبيرة) حيث بلغ المتوسط المرجح لإجمالي الجدول (٠.٨٦٤)، كما أحتلت العبارة (٥) المرتبة الأولى بمستوى تحقق (كبيرة) ومتوسط مرجح (٠.٨٩٤) ونصها: (يحرص مدير المدرسة على تفويض بعض المهام للمرشحين للوظائف القيادية)، كما جاءت العبارة (٢) في المرتبة الثانية بمستوى تحقق (كبيرة) ومتوسط مرجح (٠.٨٧٩) ونصها: (يساعد مدير المدرسة العاملين في المدرسة على تطوير مهاراتهم القيادية)، وجاءت العبارة (٤) في المرتبة الثالثة بمستوى تحقق (كبيرة) ومتوسط مرجح (٠.٨٧٢) ونصها: (يمكن مدير المدرسة جميع المعلمين من المشاركة في قيادة اللجان وفرق العمل المختلفة)، مما يبين اهتمام مديري المدارس بتفويض بعض السلطات للمعلمين المرشحين لشغل وظائف قيادة وحرصه على تطوير مهاراتهم في القيادة كما أنه يشجع المعلمين على قيادة اللجان وفرق العمل المختلفة، وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (جرجس وآخرون، ٢٠٢٢)، والتي أكدت على أهمية التخطيط للتعاقب الإداري بالمدارس، بحيث يتم تمكين أفضل العناصر من تولي المناصب القيادية مما يمكنهم من تحسين وتطوير المدرسة بشكل متسمر، كما تتفق هذه النتائج مع ما خلصت إليه دراسة (الغامدي، ٢٠٢٣)، التي أكدت أن تحقيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس مرهون بقدرة مديري المدارس على تمكين المعلمين

ومشاركتهم في صناعة القرار وتفويض بعض السلطات لهم بما يزيد من رضاهم الوظيفي ويشجعهم على العمل بشكل فعال، وبذلك يمكن استخلاص تمكن مديري المدارس من تحقيق القيادة التعليمية فيما يخص بعد تطوير القيادة والذي يعتبر مطلباً لتفعيل أبعاد المنظمة المتعلمة.

وجاءت العبارات (١ و٣) في المرتبة الخامسة والرابعة حيث بلغ المتوسط المرجح للعبارة (١) (٠.٨٢٧) بمستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يرشح مدير المدرسة القادة الجدد للتدرب على المهام القيادية)، كما جاءت العبارة (٣) في المرتبة الرابعة بمتوسط مرجح (٠.٨٤٦) بمستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يتولى مدير المدرسة تدريب الصف الثاني من القياديين والمرشحين لمناصب إشرافية)، ويمكن تفسير هذه النتائج على ضوء ما خلص إليه (Zaki Ewiss, 2023) الذي أوضح أن اختيار القيادات المدرسية في المدارس المصرية وتدريبهم يتم بشكل مركزي تتحكم فيه المستوى المتوسط من السلطة في وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني والمتملة في مديريات التعليم ووكلاء الوزارة في المحافظات المختلفة، ولا يتدخل فيها مديرو المدارس.

جدول (١٠)
الأوزان المرجحة لاستجابات المعلمين (ن= ١٨٥) على المحور السادس من الاستبانة (ممارسات مدير المدرسة المرتبطة بتوظيف تكنولوجيا المعلومات)

م	الفقرات	مصر ن= ١٨٥		مستوى التحقق
		ق	ت	
	٦-١ توظيف تكنولوجيا المعلومات لتحسين إنجاز الطلاب			
١-	يساعد مدير المدرسة المعلمين على استخدام التكنولوجيا لتطوير إنجاز الطلاب.	0.871	1	كبيرة
٢-	يدعم مدير المدرسة العمل التعاوني بين المعلمين لتأسيس التكامل الفعال للتكنولوجيا بهدف تحسين إنجاز الطلاب الأكاديمي.	0.861	2	كبيرة
	٦-٢ الكفاءة الشخصية في استخدام تكنولوجيا المعلومات			
٣-	يجيد مدير المدرسة استخدام التكنولوجيا (البريد الالكتروني وبرامج معالجة النصوص وجداول البيانات و برامج العروض التقديمية و قواعد البيانات).	0.854	3	كبيرة
٤-	يبادر مدير المدرسة بتعلم المستجدات التكنولوجية الحديثة.	0.81	4	متوسطة
٥-	يخلق مدير المدرسة للمعلمين فرص التعلم المستمر في مجال توظيف التكنولوجيا.	0.809	5	متوسطة
	متوسط المحور	0.841		كبيرة

ويوضح جدول (١٠) تحقيق مديري المدارس للقيادة التعلمية فيما يخص بعد توظيف تكنولوجيا المعلومات، وجاء المتوسط المرجح لإجمالي عبارات الجدول (٠.٨٤١) بمستوى تحقق (كبيرة)، وبتفصيل العبارات نجد أن العبارات الخاصة بتشجيع مديري المدارس للمعلمين على تعلم وتوظيف التكنولوجيا في تحسين إنجاز الطلاب تحتل المراتب العليا، فنجد أن العبارة (١) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٠.٨٧١) ومستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يدعم مدير المدرسة العمل التعاوني بين المعلمين لتأسيس التكامل الفعال للتكنولوجيا بهدف تحسين إنجاز الطلاب الأكاديمي) .وتلتها في المرتبة الثانية العبارة (٢) بمتوسط مرجح (٠.٨٦١) ونصها: (يدعم مدير المدرسة العمل التعاوني بين المعلمين لتأسيس التكامل الفعال للتكنولوجيا بهدف تحسين إنجاز الطلاب الأكاديمي)، وفي المرتبة الثالثة جاءت العبارة (٣) بمتوسط مرجح (٠.٨٥٤) ومستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يجيد مدير المدرسة استخدام التكنولوجيا (البريد الالكتروني وبرامج معالجة النصوص وجداول البيانات وبرامج العروض التقديمية وقواعد البيانات)، ثم جاءت العبارة (٤) بمتوسط مرجح (٠.٨١) بمستوى تحقق (متوسطة) ونصها: (يبادر مدير المدرسة بتعلم المستجدات التكنولوجية الحديثة) ، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة (٥) بمتوسط مرجح (٠.٨٠٩) ومستوى تحقق (متوسطة) ونصها: (يخلق مدير المدرسة للمعلمين فرص التعلم المستمر في مجال توظيف التكنولوجيا). واتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (البارقي، ٢٠٢٣) التي أثبتت أن نجاح معلمي محافظة القنفذة بالمملكة العربية السعودية في تفعيل تكنولوجيا المعلومات لتطبيق التعلم عن بعد في فترة جائحة كرونا دليل على تمكن مديري المدارس من التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات وذلك لأن المدرسة تتبنى شخصية مديرها وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من(AlAjmi, 2022; Macaulay, 2010) التي أكدت على أن نجاح المعلمين في دمج تكنولوجيا المعلومات في عمليات التعليم والتعلم في فترة جائحة كرونا إرتبط إيجابيا بقدرة مدير المدرسة على توظيف تكنولوجيا المعلومات بشكل فعال.

واختلفت هذه النتائج مع دراسة كل من (Bush, 2015; Yalçın and Çoban, 2023) التي ربطت بين تمكن مديري المدارس من توظيف تكنولوجيا المعلومات وقدرتهم على تطوير تلك القدرات بشكل مستمر وبين توفير فرص التعلم المستمر بحيث يتمكن المعلمون من تحسين وتنمية قدراتهم على دمج وتفعيل تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها في

تحسين الإنجاز الأكاديمي للطلاب. وقد انعكست هذه النتائج سلبا على قدرة المديرين على تحويل مدارسهم إلى منظمات متعلمة حيث أثبتت دراسة (Banoğlu et al., 2023) أن ممارسة مديري المدارس بالجمهورية التركية لنمط القيادة التكنولوجية كان له أعظم الأثر في تحول المدارس إلى منظمات متعلمة.

جدول (١١)

الأوزان المرجحة لاستجابات المعلمين (ن= ١٨٥) على المحور السابع من الاستبانة (ممارسات مدير المدرسة المرتبطة بالنمو المهني الشخصي)

م	الفقرات	مصر ن= ١٨٥		مستوى التحقق
		ق	ت	
	٧-١ الفهم الشخصي الإتجاهات الأبحاث التربوية والعلمية المعاصرة			
١-	يوفر مدير المدرسة القراءات الموجهة في مجال تحسين إنجاز الطلاب للمعلمين.	0.814	6	كبيرة
٢-	يحرص مدير المدرسة على إجراء البحوث العلمية والتطبيقية بهدف تطوير إنجاز الطلاب.	0.836	5	كبيرة
	٧-٢ التركيز على التطور المهني الشخصي			
٣-	يربط مدير المدرسة برامج التنمية المهنية التي يشارك فيها بالأهداف التعليمية للمدرسة.	0.844	4	كبيرة
٤-	يصمم مدير المدرسة برامج تنمية مهنية للمعلمين بناء على نتائج إنجاز الطلاب.	0.866	2	كبيرة
	٧-٣ تطبيق التعلم			
٥-	يقيس مدير المدرسة فاعلية برامج التنمية المهنية بناء على التطور في نتائج الطلاب الأكاديمية.	0.846	3	كبيرة
٦-	يشارك مدير المدرسة نتائج تقويم برامج التنمية المهنية على عمليات التدريس والتعلم مع المدارس الأخرى.	0.799	7	متوسطة
٧-	يشجع مدير المدرسة المعلمين على تطبيق استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة.	0.872	1	كبيرة
	متوسط المحور	0.839		كبيرة
	السؤال النهائي	0.891		كبيرة

أظهرت النتائج جدول (١١) تحقيق مديري المدارس للبعد السابع من أبعاد القيادة التعليمية ألا وهو النمو المهني الشخصي، حيث جاء المتوسط المرجح لمجمل الجدول (٠.٨٣٩) بمستوى تحقق (كبيرة)، وبتفصي العبارات بشكل منفرد نجد إتفاقاٍ بين نتائج هذا الجدول ونتائج جدول (١٠) حيث نجد أن العبارات التي حصدت المراتب الأولى هي العبارات التي تخص ممارسات مديري المدارس الموجهة نحو المعلمين بينما تراجعت العبارات التي تعبر عن ممارسات التعلم الذاتي المهني في المراتب الأخيرة وتتفق هذه النتائج مع دراسة

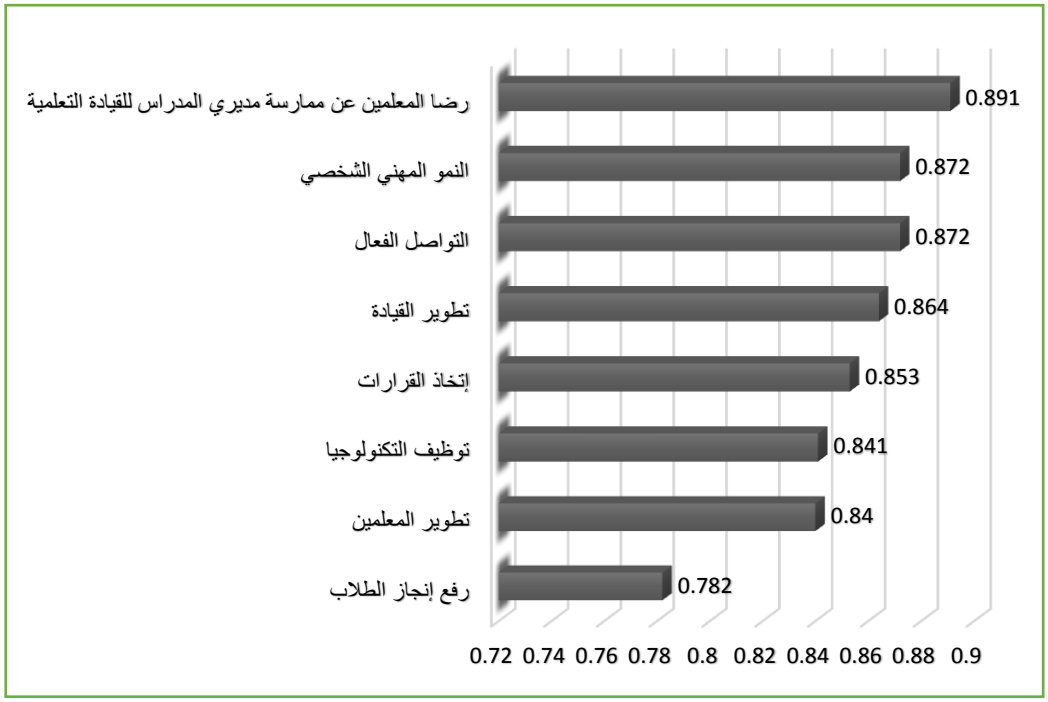
(Reese, 2020) الذي وضح أن من معوقات تحول أي مؤسسة إلى منظمة متعلمة هو عجز القيادات عن إدراك أنهم في حاجة إلى تغيير أنفسهم مع اجتهادهم لتغيير من حولهم.

وبفحص نتائج العبارات بشكل منفرد نجد العبارة (٧) قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٠.٨٧٢) بمستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يشجع مدير المدرسة المعلمين على تطبيق استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة)، ثم جاءت العبارة (٤) في المرتبة الثانية بمتوسط مرجح (٠.٨٦٦) بمستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يصمم مدير المدرسة برامج تنمية مهنية للمعلمين بناء على نتائج إنجاز الطلاب)، وفي المرتبة الثالثة جاءت العبارة (٥) بمتوسط مرجح (٠.٨٤٦) ومستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يقيس مدير المدرسة فاعلية برامج التنمية المهنية بناء على التطور في نتائج الطلاب الأكاديمية)، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Hosseingholizadeh et al., 2023) والتي أثبتت أن ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية بالمدارس الإيرانية كان له تأثير إيجابي على التعلم المهني للمعلمين.

كما اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Banoğlu et al., 2023) التي أثبتت أن توجهات المعلمين المهنية بالمدارس التركية قد تأثرت إيجابيا بممارسة مديري المدارس لأبعاد المنظمة المتعلمة.

ثم جاءت العبارات الخاصة بالمحور الفرعي الخاص بفهم مديري المدارس الشخصي لاتجاهات الأبحاث التربوية والعلمية المعاصرة، حيث جاءت العبارة (١) في المرتبة (٦) بمتوسط مرجح (٠.٨١٤) بمستوى تحقق (كبيرة) ولكنه يقترب جدا من مستوى التحقق (المتوسطة) ونصها: (يوفر مدير المدرسة القراءات الموجهة في مجال تحسين إنجاز الطلاب للمعلمين)، وتتقدمها بمرتبة واحدة (٥) العبارة (٢) بمتوسط مرجح (٠.٨٣٦) بمستوى تحقق (كبيرة) ونصها: (يحرص مدير المدرسة على إجراء البحوث العلمية والتطبيقية بهدف تطوير إنجاز الطلاب)، وفي المرتبة الأخيرة (٧) جاءت العبارة (٦) بمتوسط مرجح (٠.٧٩٩) بمستوى تحقق (متوسطة) ونصها: (يشارك مدير المدرسة نتائج تقويم برامج التنمية المهنية على عمليات التدريس والتعلم مع المدارس الأخرى)، وتختلف هذه النتائج مع دراسة (Yalçın and Çoban, 2023) التي أثبتت أن سلوكيات مدير المدرسة لها تأثير غير مباشر ولكنه مهم في تحسين إنجاز الطلاب وذلك من خلال التأثير على المتغيرات الوسيطة

وهي المعلمون وبيئة المدرسة، فالمدير الذي يسعى لتطبيق نتائج البحوث العلمية الحديثة لحل مشكلات المدرسة وتحقيق التطور ويقوم هو بنفسه بإجراء البحوث التطبيقية لجمع البيانات المطلوبة لكي يبني قراراته على أسس علمية سليمية، ويستخدم المقاييس العلمية التي اعتمدتها الدراسات في تقييم فاعلية التدريس ونتائج التعلم، يخلق نموذج للقيادة التعليمية التي تتبنى ثقافة متمركزة على التعلم تساهم بشكل فاعل في تحسين أداء المدرسة وزيادة فاعليتها وتحولها إلى منظمة متعلمة وهذا ما أثبتته دراسة (Alanoglu, 2023).



شكل (٢) أكثر ممارسات القيادة التعليمية شيوعا بين مديري مدارس عينة الدراسة من وجهة نظر المعلمين

يتضح من الشكل رقم (٢) رضا المعلمين بدرجة كبيرة عن ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية إجمالا والتي من شأنها تحقيق أبعاد المنظمة المتعلمة، وبتفصيل درجة رضاهم عن كل ممارسة على حدة يتضح أن من أهم أهداف تطبيق نمط القيادة التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية التي شرعت في تطبيق نظام التعليم الحديث (2.0) هو تغيير ثقافة المدرسة التقليدية عن طريق تبني مفاهيم التعلم التشاركي ومجتمع التعلم بحيث يحدث

التعلم فيها على مستويات متعددة فردية وجماعية ومؤسسية، ويتميز كل أفرادها بالرغبة المستمرة في الاستكشاف والتعلم وهم في ذلك يشجعون بعضهم على تحصيل التعلم، وبذلك تسود المدرسة ثقافة التعلم التنظيمي المتمثلة في تبادل المعرفة والخبرات بين جميع أفراد المدرسة وهذا ما اتفق مع نتائج دراسة كل من (Acevedo and Diaz-Molina, 2023; Adams et al., 2023)، ولتحقيق مثل هذا التحول لابد أن تحتل احتياجات الطلاب التعليمية واحتياجات المعلمين المهنية قمة سلم أولويات مدير المدرسة، الذي عليه أن يكرس جميع أنشطة المدرسة على التعلم والاهتمام بترسيخ قيم التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة لدى جميع الطلاب والعاملين وهذا ما أكدت عليه دراسة (Salabi et al., 2023)، ولتحقيق ذلك يقوم مدير المدرسة بتوظيف جميع إمكاناتها البشرية والمادية والتكنولوجية لاتخاذ القرارات التي تهدف إلى تطوير عمليات التدريس والتعلم وتفعيل قنوات التواصل مع أصحاب المصالح بما يطور إنجاز الطلاب ويحسن أداء المعلمين، كما أن عليه أن يفعل أنماط القيادة (التشاركية والتحويلية) التي تزيح عن كاهله الكثير من المسؤوليات الروتينية التي تستغرق وقته وجهده (Feyisa et al., 2016)، والتي من شأنها ايضا تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين بما يمكنهم من شغل المناصب القيادية التي تؤهلهم لتولي قيادة المدرسة في المستقبل للحفاظ على استمرارية عمليات التحسين والتطوير وهذا ما اتفقت علية دراسات (Freeman and Fields, 2023; Hui and Singh, 2020).

إلا أن النتائج التفصيلية لكل ممارسة تتعارض مع متطلبات تطبيق القيادة التعليمية التي من شأنها تفعيل أبعاد المنظمة المتعلمة، فالنتائج توضح أن اهتمام مديري المدارس بالممارسات التي من شأنها رفع إنجاز الطلاب وتطوير المعلمين تأتي في أدنى سلم اهتمامات مديري المدارس، في حين أن التركيز على النمو المهني الشخصي قد احتل المرتبة الأولى في سلم أولوياتهم وذلك من وجهة نظر المعلمين، فالتنمية المهنية الشخصية للمديرين هي وسيلة في حد ذاتها وليست غاية لأن هدفها الأساسي تمكين مديري المدارس كقيادة تعليمية من توظيف التواصل الفعال وتكنولوجيا المعلومات لإجراء البحوث التطبيقية والإطلاع على نتائج أحدث الأبحاث في مجال تطوير عملية التدريس والتعلم بما يمكنهم من متابع وتقييم عمليات التعليم والتعلم بشكل فعال وتقديم التغذية الراجعة البناءة ومن ثم اتخاذ القرارات المبنية على البيانات المعتمدة التي تهدف في نهاية المطاف إلى رفع إنجاز الطلاب وتطوير

أداء المعلمين وهو للأسف ما لم يتحقق كما أثبتته النتائج وتتفق هذه الخلاصات مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Brauckmann et al., 2023; Hosseingholizadeh et al., 2023).

و بفحص النتائج وفق الخصائص الديمغرافية لمديري المدارس للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات محاور استبانة ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية لتحقيق أبعاد المنظمة المتعلمة للتحقق من صحة الفرضيات وفق الجداول (١٣ إلى ١٦) (ملحق ٢)، ونظرا لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور عبارات الاستبانة لذلك سيتم عرض إجمالي هذه الجدول التالي:

جدول (١٢)
إجمالي التباينات بين نتائج الاستبانة وفق الخصائص الديمغرافية لمديري المدارس

المحور	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة 0.05
مجموع الاستبانة وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)	ذكور	55	184.81	32.55	0.399	غير دال
	إناث	94	182.59	32.45		
المحور	**المتغير**	**العدد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة ف**	**مستوى الدلالة 0.05**
مجموع الاستبانة وفق متغير التخصص الأكاديمي	لغة عربية	38	180.32	28.07	0.884	غير دال
	علوم	15	180.4	14.91		
	رياضيات	21	192.95	31.49		
	لغة إنجليزية	58	171.62	19.33		
	دبلوم معلمين	17	194.82	33.7		
مجموع الاستبانة وفق متغير أعلى مؤهل علمي	ليسانس	8	155.3	25.63	1.22	غير دال
	بكالوريوس	40	193.7	14.18		
	دبلوم مهنية	11	162.9	27.86		
	دبلوم خاصة	73	175.1	24.56		
	دبلوم معلمين	17	194.8	33.7		
مجموع الاستبانة وفق متغير سنوات الخبرة	أقل من أو يساوي ٥	30	184.1	34.33	0.191	غير دال
	من ٦ إلى ١٠	96	180	20.24		
	أكبر من ١٠	23	177	36.36		

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

يتبين من جدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة تعزي للخصائص الديموغرافية لمديري المدارس، حيث تلاشت التباينات التي يمكن عزوها لمتغيرات الجنس أوالتخصص الأكاديمي أوالمؤهل العلمي أوسنوات الخبرة وهذا ما اتفقت فيه الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Philip Hallinger et al (٢٠٢٠) التي أثبتت أن ممارسة مديري المدارس لم تتأثر بالمتغيرات الديموغرافية الخاصة بالمديرين.

ويمثل جدول (١٢) خلاصات نتائج التبيانات وفق كل متغير على حدة والتي سيتم عرضها في الجداول (١٣– ١٦) كما يلي:

الفرض الأول: للتحقق من الفرض الذي ينص على أنها "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في الأداء على استبانة أداء المديرين طبقا لمتغيري الجنس (ذكور– إناث)" تم استخدام اختبار (ت) للأزوج المستقلة من خلال البرنامج الإحصائي Spss وفق الجدول التالي .

جدول (١٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لدرجات أفراد عينة الدراسة في الأداء على استبانة المديرين طبقا لمتغير الجنس (ذكور- إناث)

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة0.05
الممارسات الخاصة بالتخطيط	ذكور	55	42.05	7.51	0.487	غير دال
	إناث	94	41.50	6.21		
اتخاذ القرار	ذكور	55	27.75	4.50	0.934	غير دال
	إناث	94	27.02	4.61		
التواصل	ذكور	55	21.42	3.76	0.692	غير دال
	إناث	94	20.96	3.96		
تطوير المعلمين	ذكور	55	31.00	5.92	0.218	غير دال
	إناث	94	30.78	5.87		
تطوير القيادة	ذكور	55	17.55	3.16	0.731	غير دال
	إناث	94	17.12	3.59		
التكنولوجيا	ذكور	55	17.22	3.07	0.677	غير دال
	إناث	94	17.59	3.27		
التعلم المهني الشخصي	ذكور	55	24.27	4.03	0.300	غير دال
	إناث	94	24.05	4.42		
السؤال النهائي	ذكور	55	3.55	0.60	0.212	غير دال
	إناث	94	3.57	0.52		
مجموع الاستبانة	ذكور	55	184.81	32.55	0.399	غير دال
	إناث	94	182.59	32.45		

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة فيما يخص تطبيق مديري المدارس للقيادة التعلمية بما يفعل أبعاد المنظمة المتعلمة يمكن عزوها لمتغير الجنس (ذكور – إناث) فكان المتوسط الحسابي للاستبانة للذكور (١٨٤.٨١) وللإناث (١٨٢.٥٩). ويمكن تفسير هذه النتائج على ضوء ما أشارت إليه دراسة (عبد النعيم،٢٠٢١) من أن الحالة النفسية والمادية المتدهورة للمعلمين ومديري المدارس ذكورا وإناثا، ونقص الموارد المتاحة لهم لتنفيذ مهامهم التدريسية والإدارية بشكل جيد، تزيد من شعورهم بعدم الفاعلية والعجز عن تحقيق تأثير حقيقي على أداء المتعلمين، كما أشارت أيضا إلى أن اقتصار دور المعلمين ومديري المدارس على تنفيذ القرارات والنشرات الصادرة من المستويات الأعلى في الإدارة تسبب في اتسام المناخ التنظيمي في المدرسي بالجمود والتقليدية مما أدى إلى تمسك المعلمين والمديرين ذكورا وإناثا بالأساليب التقليدية في التدريس وفي الإدارة ومقاومة كل ما هو جديد.

الفرض الثاني: للتحقق من الفرض الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في الأداء على استبانة أداء المديرين طبقا لمتغير التخصص (لغة عربية– علوم– رياضيات– لغة إنجليزية– دبلوم معلمين) تم استخدام اختبار تحليل التباين للعينات البارا مترية للأزواج المستقلة من خلال البرنامج الإحصائي Spss وفق الجدول التالي:

جدول (١٤)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ف) ومستوى الدلالة لدرجات أفراد عينة الدراسة في الأداء على استبانة المديرين طبقا لمتغير التخصص (اللغة العربية- علوم- رياضيات- لغة إنجليزية- دبلوم معلمين)

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة 00.05
الممارسات الخاصة بالتخطيط	لغة عربية	38	40.92	7.24	0.594	غير دال
	علوم	15	39.33	4.55		
	رياضيات	21	44.1	7.19		
	لغة إنجليزية	58	38.69	5.64		
	دبلوم معلمين	17	44.59	7.71		
اتخاذ القرار	لغة عربية	38	27.18	4.11	0.727	غير دال
	علوم	15	28	2.88		
	رياضيات	21	28.67	5.11		
	لغة إنجليزية	58	26.17	2.85		
	دبلوم معلمين	17	29	5.17		
التواصل	لغة عربية	38	20.95	3.45	0.63	غير دال
	علوم	15	20.87	2.07		
	رياضيات	21	22.24	3.92		
	لغة إنجليزية	58	20.03	2.55		
	دبلوم معلمين	17	22.47	4.3		
تطوير المعلمين	لغة عربية	38	30.08	5.73	0.957	غير دال
	علوم	15	30.6	2.82		
	رياضيات	21	32.62	5.55		
	لغة إنجليزية	58	28.53	4.6		
	دبلوم معلمين	17	33.06	5.99		

تطوير القيادة	لغة عربية	38	17	3.08	1.87	غير دال
	علوم	15	16.93	1.79		
	رياضيات	21	18.52	3.03		
	لغة إنجليزية	58	16.66	2.44		
	دبلوم معلمين	17	18.76	3.07		
التكنولوجيا	لغة عربية	38	16.92	2.97	1.175	غير دال
	علوم	15	17.2	2.01		
	رياضيات	21	17.86	3.15		
	لغة إنجليزية	58	15.97	2.56		
	دبلوم معلمين	17	17.88	3.26		
التعلم المهني الشخصي	لغة عربية	38	23.76	3.81	1.2	غير دال
	علوم	15	23.73	2.09		
	رياضيات	21	25.14	4.67		
	لغة إنجليزية	58	22.12	2.79		
	دبلوم معلمين	17	25.41	4.4		
السؤال النهائي	لغة عربية	38	3.5	0.6	0.912	غير دال
	علوم	15	3.73	0.46		
	رياضيات	21	3.81	0.51		
	لغة إنجليزية	58	3.45	0.5		
	دبلوم معلمين	17	3.65	0.61		
مجموع الاستبانة	لغة عربية	38	180.32	28.07	0.884	غير دال
	علوم	15	180.4	14.91		
	رياضيات	21	192.95	31.49		
	لغة إنجليزية	58	171.62	19.33		
	دبلوم معلمين	17	194.82	33.7		

يتضح من جدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة فيما يخص تطبيق مديري المدارس للقيادة التعلمية بما يفعل أبعاد المنظمة المتعلمة يمكن عزوها لمتغير التخصص (اللغة العربية– علوم– رياضيات– لغة إنجليزية– دبلوم معلمين) حيث اقتربت جميع المتوسطات الحسابية لاستجابات العينية من بعضها البعض فقد بلغ المتوسط الحسابي لفئة المعلمين تخصص اللغة العربية (١٨٠.٣٢)، والمتوسط الحسابي لفئة المعلمين تخصص العلوم (١٨٠.٤)، والمتوسط الحسابي لفئة المعلمين تخصص الرياضيات (١٩٢.٩٥)، والمتوسط الحسابي لفئة المعلمين تخصص اللغة الإنجليزية (١٧١.٦٢)، وأخيرا بلغ المتوسط الحسابي لفئة المعلمين تخصص دبلوم المعلمين (١٩١.٨٢). ويمكن تفسير هذه النتائج أيضا على ضوء ما نص عليه قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٤٢٨ لسنة ٢٠١٣ لإصدار اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ والمضاف بمقتضى القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ المعدل بالقانون رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢ والذي ينص في المادة في مادته رقم (٢) أن القواعد المنظمة لترقي المعلم المساعد إلى وظيفة معلم يتم وفق معايير لا تتضمن التمكن الأكاديمي أوالتميز في التخصص، كما أن القرار أيضا في مادته رقم (٦) يربط الترقي للوظائف القيادية داخل منظومة التعليم بالحصول على درجات أعلى في التقييم كمعيار أول، فكما أشار (محمد، ٢٠٠٧) و (عبد النعيم) في دراسته أن الحصول على مرتبة امتياز في تقرير قياس الكفاءة الذي يطبق بشكل دوري يخضع في أغلب الأحيان للأهواء الشخصية للقيادات والرؤساء مما نتج عنه تضاعف أعداد الحاصلين على مرتبة امتياز دون وجه حق، وعليه وصل إلى المناصب القيادة في المدارس كوادر ضعيفة أكاديميا وإداريا.

الفرض الثالث: للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في الأداء على استبانة أداء المديرين طبقا لمتغيري المؤهل الدراسي (ليسانس– بكالوريوس– دبلومة مهنية– دبلومة خاصة– دبلوم معلمين) تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد للعينات البارا مترية للأزواج المستقلة من خلال البرنامج الإحصائي Spss.

جدول(١٥)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ف) ومستوى الدلالة لدرجات أفراد عينة الدراسة في الأداء على استبانة المديرين طبقا لمتغيري المؤهل (ليسانس- بكالوريوس- دبلومة مهنية- دبلومة خاصة- دبلوم معلمين)

المحور	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة 0.05
الممارسات الخاصة بالتخطيط	ليسانس	8	36.75	6.9	0.352	غير دال
	بكالوريوس	40	43.18	4.17		
	دبلوم مهنية	11	36.45	9.3		
	دبلوم خاصة	73	39.63	6.51		
	دبلوم معلمين	17	44.59	7.71		
اتخاذ القرار	ليسانس	8	22.88	4.52	0.274	غير دال
	بكالوريوس	40	29.23	2.3		
	دبلوم مهنية	11	25.64	3.67		
	دبلوم خاصة	73	26.56	3.7		
	دبلوم معلمين	17	29	5.17		
التواصل	ليسانس	8	17.13	3.31	0.145	غير دال
	بكالوريوس	40	22.43	1.82		
	دبلوم مهنية	11	19.64	3.35		
	دبلوم خاصة	73	20.38	3.11		
	دبلوم معلمين	17	22.47	4.3		
تطوير المعلمين	ليسانس	8	25.63	5.26	0.369	غير دال
	بكالوريوس	40	32.85	2.55		
	دبلوم مهنية	11	26.45	6.31		
	دبلوم خاصة	73	29.21	5.15		

	دبلوم معلمين	17	33.06	5.99		
تطوير القيادة	ليسانس	8	15	3.12	0.489	غير دال
	بكالوريوس	40	18.3	1.65		
	دبلوم مهنية	11	15	3.41		
	دبلوم خاصة	73	16.96	2.74		
	دبلوم معلمين	17	18.76	3.07		
التكنولوجيا	ليسانس	8	14.88	2.8	0.689	غير دال
	بكالوريوس	40	18.38	1.63		
	دبلوم مهنية	11	14.64	2.84		
	دبلوم خاصة	73	16.26	2.84		
	دبلوم معلمين	17	17.88	3.26		
التعلم المهني الشخصي	ليسانس	8	20.25	3.45	0.477	غير دال
	بكالوريوس	40	25.48	2.01		
	دبلوم مهنية	11	21.82	4.07		
	دبلوم خاصة	73	22.59	3.55		
	دبلوم معلمين	17	25.41	4.4		
السؤال النهائي	ليسانس	8	2.75	0.46	0.658	غير دال
	بكالوريوس	40	3.88	0.33		
	دبلوم مهنية	11	3.27	0.47		
	دبلوم خاصة	73	3.51	0.53		
	دبلوم معلمين	17	3.65	0.61		
المجموع	ليسانس	8	155.3	25.63	1.22	غير دال
	بكالوريوس	40	193.7	14.18		

	دبلوم مهنية	11	162.9	27.86		
	دبلوم خاصة	73	175.1	24.56		
	دبلوم معلمين	17	194.8	33.7		

يتضح من جدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة يمكن عزوها لمتغير المؤهل الدراسي (ليسانس– بكالوريوس– دبلومة مهنية– دبلومة خاصة– دبلوم معلمين) حيث اقتربت جميع المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة من بعضها البعض فقد بلغ المتوسط الحسابي لفئة المعلمين الحاصلين على الليسانس في الأداء والتربية (١٥٥.٣)، والمتوسط الحسابي لفئة المعلمين على البكالوريوس في العلوم والتربية (١٩٣.٧)، والمتوسط الحسابي لفئة المعلمين الحاصلين على الدبلوم المهنية في التربية (١٦٢.٩)، والمتوسط الحسابي لفئة المعلمين الحاصلين على الدبلوم الخاصة في التربية (١٧٥.١)، وأخيرا بلغ المتوسط الحسابي لفئة المعلمين الحاصلين على دبلوم معلمين (١٩٤.٨). ويمكن تفسير هذه النتائج بالرجوع إلى قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٤٢٨ لسنة ٢٠١٣ لإصدار اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ والمضاف بمقتضى القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ المعدل بالقانون رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢ والذي ينص في المادة رقم (١١) شغل منصب مدير أوكيل مدرسة من بين شاغلي وظيفة معلم أول (أ) على الأقل، بشرط حصوله على "مؤهل عال تربوي مناسب أو مؤهل عال مناسب بالإضافة إلى شهادة أو إجازة التأهيل التربوي، كذلك اجتياز برامج التنمية المهنية في مجال الإدارة المدرسية والتي تقررها الأكاديمية المهنية للمعلمين" (ص.٨).

ووفق نص هذا القانون لم تمنح أي ميزة تنافسية للمعلمين أو القيادات التي تحصل على درجات علمية عليا، وتتفق هذه النتائج ما أشارت إليه دراسات (محمد، ٢٠٠٧) و(عبد النعيم، ٢٠١٥) أن ربط الترقي لمنصب مدير أووكيل مدرسة بمعايير"الأقدمية والاختيار...واجتياز برامج التدريب بنجاح" (ص. ٦٤)، لا تعتبر معايير موضوعية لأنها لا تضمن توافر الجدارات المطلوبة في القيادات المدرسية الحالية مما اثر سلبا على قدرتهم على تطبيق القيادة التعليمية بما يفعل أبعاد المنظمة المتعلمة، كما تسبب في عزوف الغالبية العظمى من المعلمين عن استكمال دراساتهم العليا وهذا يظهر جليا في نسب المعلمين

الحاصلين على الماجستير والدكتوراه الذين شاركوا في الدارسة والتي لم تتجاوز (٠.٥٠%) في حين أن أغلبية أفراد العينية كانوا من الحاصلين على درجة البكالوريوس بنسى (٧٠.٨٠%) وتلاها الحاصلون على دبلومة تربوية بنسبة (٢٨.١%) كما يظهر في الدرجات العلمية الحاصل عليها مديري المدارس كذلك حيث حصل (٥٠%) من مديري المدارس المشاركة في الدراسة على درجة البكالوريوس في حين (٢٠%) منهم اكتفوا بالحصول على دبلوم المعلمين وهي أقل في المستوى من البكالوريوس أو الليسانس في حين اكتفى ٣ مدراء بنسبة (٣٠%) بالحصول على إما الدبلومة المهنية في التربية أوالدبلومة الخاصة.

الفرض الرابع: للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في الأداء على استبانة أداء المديرين طبقا لمتغير سنوات الخبرة" تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد للعينات البارا مترية للأزواج المستقلة من خلال البرنامج الإحصائي Spss.

جدول(١٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ف) ومستوى الدلالة لدرجات أفراد عينة الدراسة في الأداء على استبانة المديرين طبقا لمتغير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة0.05
الممارسات الخاصة بالتخطيط	أقل من أو يساوي ٥	30	41.77	8.94	0.045	غير دال
	من ٦ إلى ١٠	96	40.39	5.5		
	أكبر من ١٠	23	41	8.38		
اتخاذ القرار	أقل من أو يساوي ٥	30	27.9	4.81	0.282	غير دال
	من ٦ إلى ١٠	96	27.34	2.99		
	أكبر من ١٠	23	26.26	5.9		
التواصل	أقل من أو يساوي ٥	30	21.57	4.06	0.085	غير دال
	من ٦ إلى ١٠	96	20.94	2.55		
	أكبر من ١٠	23	20.13	4.66		
تطوير المعلمين	أقل من أو يساوي ٥	30	30.73	6.68	0.391	غير دال

	من ٦ إلى ١٠	96	30.21	4.43		
	أكبر من ١٠	23	29.65	6.65		
تطوير القيادة	أقل من أو يساوي ٥	30	17.5	3.62	0.855	غير دال
	من ٦ إلى ١٠	96	17.26	2.27		
	أكبر من ١٠	23	17.04	3.65		
التكنولوجيا	أقل من أو يساوي ٥	30	16.8	3.42	0.857	غير دال
	من ٦ إلى ١٠	96	16.9	2.51		
	أكبر من ١٠	23	16.52	3.51		
التعلم المهني الشخصي	أقل من أو يساوي ٥	30	24.27	4.52	0.029	غير دال
	من ٦ إلى ١٠	96	23.4	2.95		
	أكبر من ١٠	23	22.96	5.12		
سؤال النهائي	أقل من أو يساوي ٥	30	3.6	0.56	1.252	غير دال
	من ٦ إلى ١٠	96	3.59	0.49		
	أكبر من ١٠	23	3.39	0.72		
مجموع	أقل من أو يساوي ٥	30	184.1	34.33	0.191	غير دال
	من ٦ إلى ١٠	96	180	20.24		
	أكبر من ١٠	23	177	36.36		

يتضح من جدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة يمكن عزوها لمتغير عدد سنوات الخبرة حيث اقتربت جميع المتوسطات الحسابية لاستجابات العينية من بعضها البعض فقد بلغ المتوسط الحسابي لفئة المعلمين أصحاب سنوات الخبرة (٥ أقل من أو يساوي) (١٨٤.١) والمتوسط الحسابي لفئة المعلمين أصحاب سنوات الخبرة (من٦ إلى ١٠) ويمكن تفسير هذه النتائج أيضا على ضوء القانون المنظم لتعيين وترقي المعلمين للمناصب القيادية والقصور الذي رصدته العديد من الدراسات في معايير وضوابط الترقي بمنظومة التعليم المصري مثل دراسة (محمد، ٢٠٠٧)، و (الحسيني، ٢٠١٥)، و(عبد النعيم، ٢٠٢١)، و(الهلال و محمود، ٢٠٢٣).

خلاصة النتائج والإجراءات المقترحة:

للإجابة عن السؤال الثالث والأخير للدراسة ونصه "ما الإجراءات المقترحة لتفعيل القيادة التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة أسيوط بما يحقق أبعاد المنظمة المتعلمة؟"

بناء على النتائج التي خلص إليها البحث من خلال تحليل الأدبيات العلمية التي تناولت العلاقة بين القيادة التعليمية وتحقيق أبعاد المنظمة المتعلمة، ومن خلال تطبيق الدراسة الميدانية التي سعت للكشف عن واقع تطبيق مديري المدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة أسيوط للقيادة التعليمية بما يفعل أبعاد المنظمة المتعلمة، يتبن وجود علاقة موجبة ومعنوية بين القيادة التعليمية والمنظمة المتعلمة بما يعنى أن أي زيادة في تطبيق القيادة التعليمية سوف يؤدي إلى زيادة متغير المنظمة المتعلمة، كما أظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن سلوك مديري المدرسة كقيادات تعليمية من شأنه أن يلهم المعلمين لكي يوجهوا جل اهتمامهم وطاقاتهم لتحسين إنجاز الطلاب، والاهتمام بالتنمية المهنية، والإهتمام بتنمية مهارات القيادة بما يمكنهم من المشاركة بفاعلية في المهام الإشرافية على عمليات التدريس والتعلم، وبما يضمن استمرارية التحسن في إنجاز الطلاب.

كما أظهرت النتائج أن توظيف مديري المدارس لتكنولوجيا المعلومات مهم لتحقيق الاتصال الفعال مع جميع أصحاب المصالح. كما أن توظيفهم لمهارات البحث العلمي في مواجهة التحديات والمشكلات التي تواجه المدرسة أساسي لتحسين وتطوير عمليات التدريس والتعلم بشكل مستمر.

وبناء على كل ماسبق يخصص البحث المساحة التالية لتقديم بعض الإجراءات المقترحة لتطبيق القيادة التعليمية بما يفعل أبعاد المنظمة المتعلمة فيما يلي:

الإجراءات المقترحة:

١– تدريب وتقييم مديري المدارس على وضع رؤية ورسالة محددة وواضحة للمدرسة تركز على تجويد عمليات التدريس والتعلم، ومن ثم تحويلهما إلى أهداف إجراءية محددة وواقعية وذات مدى زمنى محدد وقابلة للقياس والتقويم.

٢– تدريب وتقييم مديري المدارس على تطوير استراتيجيات صناعة القرار المدرسي.

٣– تدريب وتقييم مديري المدارس على دعم فرق العمل وتوسيع فرص ومجالات مشاركة المعلمين في عمليات صناعة القرار.

٤– تدريب وتقييم مديري المدارس على بناء قواعد بيانات للمدرسة يتم توظيفها في اتخاذ قرارات مبينة على بيانات موثوقة.

٥– تدريب وتقييم مديري المدارس على التواصل المستمر الفعال مع المعلمين والطلاب الذي من شأنه خلق مناخ تسوده الثقة الحرية يشجعهم على المجازفة بتجريب أساليب تعليم وتعلم غير تقليدية لرفع معدلات الإنجاز.

٦– تدريب وتقييم مديري المدارس على تفعيل المشاركة بين المدرسة وأصحاب المصالح بما يدعم جهود المدرسة لتطوير وتحسين عمليات التدريس والتعلم.

٧– تدريب وتقييم مديري المدارس على ربط الاحتياجات التدريبية للمعلمين وبرامج التنمية المهنية بنتائج إنجاز الطلاب.

٨– تدريب وتتقييم مديري المدارس على تطبيق سياسة التعاقب الوظيفي من خلال بناء هرم سلطة مرن يسمح بتأهيل وإعداد الصف الثاني من القيادات المدرسة التي ستتحمل مسؤلية إستكمال مسيرة التحسين والتطوير بالمدرسة.

٩– تدريب وتقييم مديري المدارس على توظيف تكنولوجيا المعلومات في إدارة المدرسة والاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية المتوفرة.

١٠– تدريب وتقييم مديري المدارس على توظيف بحوث الفعل ونتائج الأبحاث العلمية في حل مشكلات المدرسة وتطوير عمليات التدريس والتعلم.

١١– تدريب وتقييم مديري المدارس على تطبيق النماذج الحديثة في القيادة التعليمية لتحسين المناخ التنظيمي للمدرسة بما يتيح فرص للإبداع التدريسي والإداري.

وختاما تؤكد الدراسة على أن مدير المدرسة الذي يمثل أعلى سلطة في المدرسة يمكنه تحفيز المعلمين والطلاب والجهاز الإداري على الرغبة في التعلم المستمر حتى تزيد معرفتهم وتصقل مهاراتهم بما يحسن ويطور من إنجاز المدرسة وتحقيق أهدافها، وفي ذلك عليه أن يكون قدوة للمعلمين والطلاب والعاملين في المدرسة، قادرا على تدريب وتوجيه المعلمين ومساعدتهم على التغلب على عقبات إدارة عمليات التعليم والتعلم، بالإضافة إلى أنه من خلال تكريم المعلمين والطلاب والإداريين المتميزين وإظهار التقدير والامتنان لهم ويخلق

بيئة تنافسية إيجابية في المدرسة تتبنى إستدامة التحسين والتطوير، كما أنه بذلك سيساهم بشكل فعال في تحويل المدرسة إلى بيئة جاذبة للطلاب والمعلمين وجميع العاملين يسعون فيها لتطبيق التعلم المستمر والابتكار في أداء وظائفهم ومهامهم، و في النهاية يمكن للباحثين اعتبار هذه الدراسة مرجعا في البحوث المستقبلية المتعلقة بالمدرسة كمنظمة متعلمة لأن نطاق الدراسة اقتصر على القيادة التعليمية.

المراجع

أولا المراجع العربية:

أحمد، إيمان زغلول راغب؛ عزب، إيمان أحمد محمد (٢٠٢١). تفعيل محددات أداء الإدارة المدرسية بجمهورية مصر العربية على ضوء بعض المداخل الإدارية المعاصرة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٥ (١)، ص.ص. ٢١٥–٣٢٦.

البارقي، إدريس حسن عبد الله (٢٠٢٣). دور القيادة التعليمية في تفعيل المعلمين لأدوات التعليم عن بعد و اتجاهاتهم نحوه "دراسة ميدانية"، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية– جامعة تعز، ٣٠، ص.ص. ٤٦١– ٤٨٩.

Retrieved 16 September 2023 from

http://search.mandumah.com/Record/1387759

أبو النصر، مدحت محمد (٢٠٠٨). الإدارة بالمعرفة و منظمات التعلم، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٦). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار النهضة العربية.

جرجس، نبيل سعد خليل؛ إبراهيم، محمد صبري الأنصاري؛ محمد،أحمد خيري؛ عبد العاطي، مصطفى محمد الحسيني، عزة أحمد محمد (٢٠١٥). الجدارات القيادية وتحسين الأداء المدرسي في جمهورية مصر العربية، مجلة الإدارة التربوية– الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٢ (٥)، ص.ص. ١٥–٦٤.

شحات محمود (٢٠٢٢). مقترح لتطوير أداء القيادات التعليمية بمحافظة قنا في ضوء مدخل التخطيط للتعاقب الإداري، مجلة جنوب الوادي– كلية التربية بقنا، ٥٣، ص.ص. ٥٠٠– ٥٨٥.

خليل ، نبيل سعد (٢٠٠٩). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، القاهرة: دار الفجر، ص٣٧.

ربيع، رانيا مصطفى؛ الوشاحي، غادة السيد السيد؛ محفوظ، راندا رفعت محمد (٢٠٢٣). دور المنظمة المتعلمة في تفعيل الإدارة الذاتية، المجلة التربوية لتعليم الكبار – كلية التربية– جامعة أسيوط، ٤ (٣)، ص.ص. ٢١–٤١.

عبد الرسول، محمود أبو النور (٢٠١٣)، تطوير الأداء بمدارس التعليم العام بمصر في ضوء إدارة المعرفة: تصور مقترح، مجلة دراسات تربوية وإجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩ (٢)، ٤٩٣–٥٢٤.

العمودي، لبنى خلدون ياسين؛ الحراحشة، محمد عبود موسى (٢٠٢٢). دور القيادة التعليمية لدى مديري مدارس محافظة المفرق، مؤتة للبحوث والدراسات – سلسلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية– جامعة مؤته، ٣٦ (٥)، ص.ص. ٢٢٣–٢٦٢.

https://doi.org/10.35682/0062-036-005-007

عمور، منى (٢٠٢٢). درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى مديري المدارس في منطقة النقب التعليمية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٨ (٩)، ص،ص. ٢٩٦–٢٧٩.

عيدروس، أحمد نجم الدين؛ أحمد، أشرف محمود (٢٠١٣). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي: رؤية معاصرة، جدة: دار الخوارزمي العلمية.

الغامدي، علي بن مرزوق بن معيض (٢٠٢٣). أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارات الإشراف التربوي ومكاتب التعليم بمدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين، مجلة العلوم التربوية – جامعة الأمير سلطان بن عبد العزيز، ٩ (٣)، ص.ص. ٤٩٥–٥٣٠.

Doi: 10.54643/1951-009-003-015

عبد النعيم، إيمان محمود محمد (٢٠٢١). التمكين الإداري ودوره في تحقيق الإبداع الإداري لدى المعلمين من وجهة نظرهم (دراسة ميدانية في محافظة أسوان)، *مجلة الإدارة التربوية– الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، ٨ (٣٠)، ص.ص. ٤٣–١١٢.

المبلع، منور بن عبد الله ساير (٢٠٢١). المهارات اللازمة لقادة المدارس في مدينة حائل في ضوء مدخل المنظمة المتعلمة، عالم التربية– المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٧٢ (٣)، ص.ص. ١١٠–١٥٢.

محمد، سميرة حسن الحاجي (٢٠١٧). متطلبات تطوير المدرسة الثانوية بمنطقة الإحساء في ضوء المنظمة المتعلمة، مجلة التربية– جامعة الأزهر، ١٧٢ (٢)، ص.ص. ٦١٢–٧١١.

Doi: 10.21608/JSREP.2017.6450

محمد، محمد عبد الحميد (٢٠٠٧)، رؤية مقترحة لإختيار القيادات المدرسية في ضوء معايير الإدارة المتميزة، *المؤتمر السنوي الخامس عشر– تأهيل القيادات التربوية في مصر والوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، ج ١، ص.ص. ٨١–٦٢.

محمود، حسين بشير (٢٠٠٤). "التنمية المهنية والتدريب التحديات والطموح"، المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة بعنوان: آفاق الإصلاح التربوي في مصر، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، من ٢–٣ أكتوبر، ص١٧٩.

المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (٢٠١٥). الخطة الإستراتيجية العامة للمركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (٢٠١٥–٢٠٢٠).

Retrieved 29 August 2023 from

https://rcqe.org/wp-content/uploads/2016/10/Strategy2015V2-arabic.pdf

الأمم المتحدة (٢٠١٥). إعلان إنشيون وإطار العمل لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة – التعليم بحلول عام ٢٠٣٠، ص ٥٦.

Retrieved 3 July 2023 from

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_ara

هلال، محمد سعيد عبد المطلب؛ محمود، بدرية مصطفى (٢٠٢٣). تفعيل دور مدير المدرسة الثانوية في تنمية الأداء المهني للمعلمين بمصر على ضوء القيادة التنموية، مجلة الإدارة التربوية– الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٠ (٣٧)، ص.ص. ٥٨–١٥٧.

هوسكينز، برواني؛ ليو، ليوان (٢٠١٩). قياس المهارات الحياتية: في سياق تعليم المهارات الحياتية و المواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، اليونيسف، البنك الدولي.

Retrieved 11 September 2023 from

https://www.unicef.org/mena/media/10621/file/LSCE%20report%20arabic%2011-1-2021.pdf%20.pdf

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (٢٠١٤). *الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤–٢٠٣٠: التعليم المشروع القومي لمصر*، القاهرة: وزارة التعليم والتعليم الفني.

الوقائع المصرية (٢٠١٣). *قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٤٢٨ لسنة ٢٠١٣*، العدد ٩٧، ٢٧ إبريل ٢٠١٣، ص.ص. ١–٣١.

الوهيبة، آسيه بنت حمود بن محمد؛ المهدي، ياسر فتحي الهنداوي؛ الحارثي، عائشة بنت سالم بن على (٢٠٢٣). ممارسات القيادة التعليمية الداعمة لتحسين التحصيل الدراسي للطلبة في المدارس الحكومية بسلطنة عمان: دراسة نوعية، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية– مركز رفاه للدراسات و الأبحاث، ١٢ (٢)، ص.ص. ٣٤١– ٣٥٦.

الياسمين، جاسم محمد مهلهل (٢٠١٢). القيادة– الأسباب الذاتية لتنمية القيادات، الكويت: دار الدعوة للنشر والتوزيع، ص.ص. ٩٧–٩٨.

اليونيسكو (٢٠١٢)، إطار تحليل/ تشخيص نوعية التعليم العام.
Retrieved 29 August 2023 from https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/geqaf-2012_ara.pdf

ثانيا المراجع الأجنبية:

Acevedo, J., and Diaz-Molina, I. (2023). "Learning organizations in emerging economies: the effect of knowledge management on innovative culture in Chilean companies". The Learning Organization, 30(1), 37-54.

Adams, C. M., Adigun, O., Fiegener, A. M. and Olsen, J. J. (2023). "Transformative leadership conversation: Toward a conceptualization and theory of action for educational leaders". Journal of Transformative Education, 21(3), 409-426.

AlAjmi, M. (2022). "The impact of digital leadership on teachers' technology integration during the COVID-19 pandemic in Kuwait". International Journal of Educational Research, 112, 101928.

Alanoglu, M. (2023). "Creating learning schools through learning-centered leadership: Understanding the moderating role of teacher performance". Educational management administration & leadership, 17411432231188641.

Ardianto, H., and Suryanadi, J. (2023). "The enhancing of learning organization through transformational leadership at schools".

Argyris, C., and Schön, D. A. (1997). "Organizational learning: A theory of action perspective". Reis(77/78), 345-348.

Ayyıldız, P., and Baltacı, H. Ş. (2020). "Hold on Tight Everyone: We're Going Down a Rabbit Hole. Educational Leadership in Turkey During the COVID-19 Pandemic" [Article]. International Studies in Educational

Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)), 48(3), 80-86. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=146253724&site=ehost-live

Badran, A., and Toprak, M. (2020, 08/31). "Sustainability of education reforms: An investigation into the professional development component of USAID/Egypt Education Reform Program (ERP, 2004-2009)". Education Policy Analysis Archives, 28(129), 1-34. https://doi.org/10.14507/epaa.28.5010

Banoğlu, K., Vanderlinde, R., Çetin, M. and Aesaert, K. (2023). "Role of School Principals' Technology Leadership Practices in Building a Learning Organization Culture in Public K-12 Schools". Journal of school Leadership, 33(1), 66-91.

Bush, T. (2013, 2013/12/19). "Instructional leadership and leadership for learning: global and South African perspectives". Education as Change, 17(sup1), 5-20. https://doi.org/10.1080/16823206.2014.865986 [Record #121 is using a reference type undefined in this output style.]

Central Agency for Public Mobilization and Statistics: Egypt statistical year book 2020-Education. (2020). Egypt in Numbers-Education. UNDP: Arab Development Portal.https://www.arabdevelopmentportal.com/sites/default/files/publication/egypt_figures_education.pdf

Chen, D., and Bos, W. (2023). "Relationship between principal leadership and student achievement: A comparative study between Germany and China". International Journal of Educational Development, 102, 102868.

Çoban, Ö., Özdemir, N. and Bellibaş, M. Ş. (2023). "Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: testing a multilevel mediation model". Educational management administration & leadership, 51(1), 95-115.

Cox, J. S., and Mullen, C. A. (2023). "Impacting student achievement: Principals' instructional leadership practice in two title I rural schools". Journal of school Leadership, 33(1), 3-25.

Ewiss, M. Z. (2020). "Empowering the Egyptian's Education in the Era of Covid-19". Quest Journals Journal of Research in Humanities and Social Science, 8(11), 43-56.

Feyisa, D., Ferede, B. and Amsale, F. (2016). "Principal's Perceived Leadership Effectiveness and Its Relationship with Academic Achievement among Students in Secondary School: The Ethiopian Experience". Educational research and reviews, 11(12), 1129-1137.

Freeman, G., and Fields, D. (2023). "School leadership in an urban context: Complicating notions of effective principal leadership, organizational setting, and teacher commitment to students". International Journal of Leadership in Education, 26(2), 318-338.

Fischer, M. (Ed.). (2003). Challenges and open questions raised by the concept of the learning organization (Vol. II). European Centre for the Development of Vocational Training, Thessaloniki. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478136.pdf.

Fullan, M. (2005). "The meaning of educational change: A quarter of a century of learning". In The roots of educational change: International handbook of educational change (pp. 202-216). Springer.

González-Salamanca, J. C., Agudelo, O. L. and Salinas, J. (2020). "Key competences, education for sustainable development and strategies for the development of 21st century skills. A systematic literature review". Sustainability, 12(24), 10366.

Hallinger, P. (2010). "Developing instructional leadership". Developing successful leadership, 61-76.

Hallinger, P., Gümüş, S. and Bellibaş, M. Ş. (2020). "'Are principals instructional leaders yet?'A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018". Scientometrics, 122(3), 1629-1650.

Hallinger, P., and Heck, R. H. (2010). "Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning". School leadership and management, 30(2), 95-110.

Hammad, W., Abu Shindi, Y., Morad, H., Al-Mahdy, Y. F. H. and Al-Harthi, K. (2021). "Promoting teacher professional learning in Egyptian schools: the contribution of learning-centered leadership". International Journal of Leadership in Education, 1-19.

Hargreaves, A., and Fullan, M. (2015). Professional capital: Transformng teaching in every school. Teachers College Press.

Hollweck, T. (2015). "Robert K. Yin.(2014). Case Study Research Design and Methods". Canadian Journal of Program Evaluation, 30(1), 108-110.

Hosseingholizadeh, R., Amrahi, A. and El-Farr, H. (2023, 2023/05/04). "Instructional leadership, and teacher's collective efficacy, commitment, and professional learning in primary schools: a mediation model". Professional development in education, 49(3), 518-535. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1850510

Hui, L. S., and Singh, G. S. B. (2020). "The influence of instructional leadership on learning organisation at high performing primary schools in Malaysia". Asian Journal of University Education, 16(2), 69-76.

Iqbal, Q., and Ahmad, N. H. (2021). "Sustainable development: The colors of sustainable leadership in learning organization". Sustainable Development, 29(1), 108-119.

Jones, K., and Tymms, P. (2014, 2014/05/04). "OFSTED's role in promoting school improvement: the mechanisms of the school inspection system in England". Oxford Review of Education, 40(3), 315-330. https://doi.org/10.1080/03054985.2014.911726

Kools, M., and George, B. (2020). "Debate: The learning organization—a key construct linking strategic planning and strategic management". Public Money & Management, 40(4), 262-264.

Lee, M., Walker, A. and Ling Chui, Y. (2012). "Contrasting effects of instructional leadership practices on student learning in a high accountability context". Journal of Educational Administration, 50(5), 586-611.

Lunenburg, F. C. (2010). The principal as instructional leader. National forum of educational and supervision journal,

Macaulay, L. (2010). Elementary principals as technology instructional leaders. E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education,

Malik, P., and Garg, P. (2020). "Learning organization and work engagement: The mediating role of employee resilience". The International Journal of Human Resource Management, 31(8), 1071-1094.

Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M. and Ross, H. (2016). "The global dimension in education and education for global citizenship: Genealogy and critique". In The political economy of global citizenship education (pp. 134-147). Routledge.

Martin, M. E. (2018). "Qualities of instructional leadership among principals in high-performing Christian Schools" [Article]. Journal of Research on Christian Education, 27(2), 157-182. https://doi.org/10.1080/10656219.2018.1500501

McQueen, C. (2021). "Follow the Instructional Leader" [Article]. Educational Leadership, 78(7), 63-67. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=150174212&site=ehost-live

Moustafa, N., Elghamrawy, E., King, K. and Hao, Y. (2022). "Education 2.0: A Vision for Educational Transformation in Egypt". In F. M. Reimers, U. Amaechi, A. Banerji andM. Wang (Eds.), Education to Build Back Better: What Can We Learn from Education Reform for a Post-pandemic World (pp. 51-74). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93951-9_3

Munna, A. S. (2021, 2023/01/01). "Instructional Leadership and Role of Module Leaders". International Journal of Educational Reform, 32(1), 38-54. https://doi.org/10.1177/10567879211042321

Nixon, L. A. (2017). School Leaders Decision-Making Process for Academic Program Placement: A Phenomenological Study East Tennessee State University].

OECD, P. (2005). "Improving School Leadership: Rational adnd Plans for the Activity ".

Özbay, T., Uzunlar, Ö. F., Demir, H., Yener, A., Baştuğ, H., Kıratlı-Baştuğ, B. and Ergin, Y. (2023). "Evaluation of Public Schools in Context of Learning Organization Characteristics". Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi, 1(1), 30-43.

Öztürk, M. (2020). "Education for Sustainable Development: Theoretical framework, historical development, and implications for practice". Elementary Education Online, 16(4), 01-01.

Öztürk, M. (2022). Educational Response, Inclusion and Empowerment for SDGs in Emerging Economies: How do education systems contribute to raising global citizens? Springer Nature.

Reese, S. (2020). "Taking the learning organization mainstream and beyond the organizational level". The Learning Organization, 27(1), 6-16. https://doi.org/10.1108/TLO-09-2019-0136

Reimers, F. M. (2020). Educating students to improve the world. Springer Nature.

Rosmaniar, W., and Marzuki, S. C. b. 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.

Salabi, A. S., Muadin, A. and Prasetyo, M. A. M. (2023). "Improving the Quality of Learning Organizations through School Effectiveness". QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, Dan Agama, 15(1), 243-254.

Salisbury, J. D., and Irby, D. J. (2020). "Leveraging active learning pedagogy in a scaffolded approach: Reconceptualizing instructional leadership learning". Journal of Research on Leadership Education, 15(3), 210-226.

Schechter, C., Qadach, M. and Da'as, R. a. (2022). "Organizational learning mechanisms for learning schools". The Learning Organization, 29(2), 85-99.

Senge, P. M. (1994). The fifth discipline field book: Strategies and tools for building a learning organization. Currency.

Tuncay, N., Uzunboylu, H. and Teker, N. (2011, 12/31). "Students evaluation of EDU 2.0: A case study". Procedia - Social and Behavioral Sciences, 28, 948-956. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.175

UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals. Learning objectives. Retrieved 26 August 2023 from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

UNICEF Egypt Country Office. (2021). Egypt: Education 2.0 skilled-based education and digital learning (UNICEF Education: Reimagining Education Case Study, Issue. U. E. C. Office. https://www.unicef.org/media/94141/file/Education%202.0:%20skills-based%20education%20and%20digital%20learning%20(Egypt).pdf

Von Bertalanffy, L. (1938). "A quantitative theory of organic growth (inquiries on growth laws. II)". Human biology, 10(2), 181-213.

Wahab, J. A., Mansor, A. Z., Hussin, M. and Kumarasamy, S. (2020). "Headmasters' instructional leadership and its relationship with teachers performance". Universal Journal of Educational Research, 8(11), 97-102.

Wahlstrom, K., Seashore, K., Leithwood, K. and Anderson, S. (2010). "Investigating the links to improved student learning: Executive summary of research findings".

Worthington, F., and Hodgson, J. (2005). "Academic labour and the politics of quality in higher education: a critical evaluation of the conditions of possibility of resistance". Critical Quarterly, 47(1- 2), 96-110.

Yalçın, M. T., and Çoban, Ö. (2023). "Effect of school leadership on student academic achievement: school level path variables". Current Psychology, 1-14.

Yusof, R. (2019). Application of Decomposed Theory of Planned Behaviour on Intention to Save In Voluntary Private Retirement Fund in Malaysia Doctoral Thesis, Universiti Putra Malaysia].

Zaki Ewiss, M. (2023). "Management of pre-university Egyptian education: politics, issues and trend". Journal of Humanities and Applied Social Sciences, 5(1), 35-58.

Zeinabadi, H., Kouhsari, M. and Gurr, D. (2020). "Exploring instructional leadership in Iranian primary schools: Perspective of successful principals". International Journal of Leadership in Education, 1-18.