واقع القيادة التعليمية في المدارس الابتدائية بدولة الكويت

إعداد

ثريا راشد السعيد

معلمة بدولة الكويت

المستخلص:

هدفت الدراسة وضع تصور مقترح لتطوير الممارسات القيادية لمديري المدارس الابتدائية بدولة الكويت في ضوء مدخل القيادة التعليمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي؛ واستخدمت استبانة التي أعدها فيليب هالجنر، وقامت الباحثة بتعريبها وتقنينها على البيئة الكويتية، وطبقت على عينة قدرها (٢٠٤) من المديرين والمديرين المساعدين ورؤساء الأقسام، بمناطق الجهراء، الفروانية، العاصمة بدولة الكويت، وكشفت نتائج الدراسة الميدانية على أن درجة واقع القيادة التعليمية في المدارس الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظر عينة الدراسة جاء بدرجة متوسطةً، إذ بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي الاستبانة (٢.٦٠) بانحراف معياري (٠.٣٥)، ولهذا قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات لتفعيل القيادة التعليمية بمدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

Development of leadership practices for primary school principals in the State of Kuwait in light of the Instructional leadership approach

Abstract:

The study aimed to develop a suggested framework for developing leadership practices for primary school principals in the State of Kuwait in light of the Instructional leadership approach, and the study relied on the descriptive approach. A questionnaire prepared by Philip Halgner was used, and the researcher Arabized and codified it on the Kuwaiti environment, and was applied to a sample of (204) of directors, assistant directors and heads of departments, in the regions of Jahra, Farwaniya, the capital in the State of Kuwait. The results of the field study revealed that the degree of Instructional leadership in the primary schools in the State of Kuwait from the point of view of the study sample came with a medium degree, As the arithmetic mean of the total questionnaire was (2.60) with a standard deviation (0.35). For this reason, the study presented a set of recommendations to activate the educational leadership in elementary schools in the State of Kuwait.

مقدمة:

تشهد دولة الكويت في ظل توجهات القيادات السياسية، منظومة من الفعاليات العلمية والتربوية ترمي إلى تطوير النظام التربوي للمساهمة في مسيرة التعمير والبناء الاقتصادي والاجتماعي، وبخاصة في المدارس الابتدائية.

حيث تهدف المدارس الابتدائية بدولة الكويت إلى تكوين الأهداف العامة للتربية بما يغطى أهداف التربية والتعليم للناشئة كأهداف المراحل التعليمية المختلفة، والمساهمة في تحقيق التفاعل مع العصر الحالي بما يتطلبه من حرية فكر وتجاوب مع ديناميكية التغيير دون تعارض مع الخصوصية الثقافية للمجتمع الكويتي (وزارة التربية الكويتية،٢٠٠٤، ص ١٣).

ومديرو المدارس هم الفئة الأكثر بحثاً في أدبيات القيادة التربوية (Kowalski, 2012,p. 88)، لما لدورهم الرئيس والمحوري في قيادة المدرسة نحو تحقيق أهدافها، بما يتواكب مع متطلبات أصحاب المصلحة من خدمات المدرسة والمتغيرات المحيطة بها.

وبناء عليه، توجهت الدراسات والبحوث مؤخراً نحو تعزيز دور القيادة في تحسين التعليم والتعلم، فتم التركيز على جانبين رئيسين من جوانب القيادة المدرسية، وهما التركيز على دور القيادة ومسئوليتهم عن جودة التعليم والتعلم، والتركيز على أدوار القادة الرسميين وغير الرسمين داخل المؤسسات التعليم باعتبار القيادة عمل جماعي نحو تحسين التعليم والتعلم، ونتيجة ذلك بدأت في الظهور ممارسات قيادية مفيدة لتحسين التعلم لكافة الطلاب، وهي القيادة التعليمية Instructional Leadership (Gedik & Bellibas, 2015, P. 103).

وبالتالي تم إدخال مفهوم القيادة التعليمية للتحول نحو المدارس الفعالة، فقد أثبتت الدراسات أن أهم الخصائص القيادية للمديرين في المدارس الفعالة تنطوي تحت مصطلح القيادة القيادة التعليمية التي تسعى لتحويل هذه المدارس إلى بية ناجحة وأكثر إنتاجية

(Çelik, 2013, P. 42)، وبوجه عام، تركز القيادة التعليمية على التدريس والتعلم في الفصل (Shatzer, 2009, p.8). فالقيادة التعليمية كما أشارت إليها العديد من الدراسات من أهمها دراسة Jeremy (2012) حيث أشارت بأن مدخل القيادة التعليمية يركز على التدريس في الفصول الدراسية، والإشراف على المناهج الدراسية ومراقبتها وتقييم تقدم الطلاب، وتوفير حوافز للمعلمين والطلاب (p. 67)

ولقد وثقت الأبحاث أن سلوكيات القيادة التعليمية تؤدي إلى تحسن النتائج الأكاديمية للطالب (Leithwood, & Jantzi, 2008, p. 7 .Leithwood, Patten, & Jantzi. 2010, p. 88).، حيث إن فرص النجاح ومواقف الإخفاق في المدرسة مرتبطة بمتغيرات داخل بيئة المدرسة وخارجها، لعل من أبرزها عامل القيادة المدرسية باعتبارها مكوناً رئيسياً وحيوياً لتحقيق الفعالية المدرسية؛ بحيث تتكامل فيما بينها وتتفاعل لتحقيق أهداف العملية التربوية (Ornst & Lunenburg, 2011, pp.22– 26)

وعلى ضوء ما سبق، يفرض عصر الحالي علي قيادات المدارس الابتدائية بدولة الكويت، توفير مديرين مبدعين مبتكرين في الأفكار والأساليب والأهداف والطموحات ومنهجية العمل، وهذا لا يتأتى إلا من خلال تطوير الممارسات القيادية للمديرين بتلك المدارس في ضوء مدخل حديث كالقيادة التعليمية.

مشكلة البحث:

يشير الواقع الفعلي لأداء مديري المدارس الابتدائية بالكويت إلى وجود عدد من جوانب الضعف والقصور والمشكلات التي تعوقهم عن تحقيق أهداف العملية التعليمية والعجز عن الإلمام بجميع الحلول الممكنة للمشكلة.

فقد كشفت التقرير الصادر عن المنتدى الاقتصاد العالمي بدافوس لعام ٢٠١٨/ ٢٠١٩م، أن دولة الكويت سجلت مركزا متأخراً . المرتبة التاسعة . بين الدول العربية في مؤشر كفاءة التعليم الأساسي وحصلت عالميا على المرتبة (١٠٢) من بين (١٤٠) دولة (World Economic Forum ,2019, pp. 94–96). وهذا بالأساس ينعكس على

المؤسسات التعليمية ومن بينها المدارس الابتدائية. خاصة وأن هناك مشكلات عدة تخص العملية التعليمية بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت، أوضحتها دراسة عبد العزيز سليمان (٢٠١٢) منها ضعف متابعة مدير المدرسة للفصول وللمعلمين، وقلة مشاركته في متابعة تحقيق الأهداف التعليمية.

وفقاً لذلك فان المدارس الابتدائية بالكويت على وجه الخصوص بحاجة ماسة لتبني ممارسات قيادية حديثة تتلاءم مع المتطلبات والتطورات المعاصرة، فقد استشعرت الباحثة حجم المشكلة من خلال عملها في مدارس التعليم الابتدائي، وقامت بدراسة استطلاعية على عينة من المعلمين والمعلمات بالمدارس الابتدائية بمنطقة الجهراء التعليمية بينت العديد من المؤشرات مفادها احتياج مديري المدارس الابتدائية بدولة الكويت لمدخل القيادة التعليمية من صياغة أهداف المدرسة والإعلام عنه الإشراف على العملية التعليمية وتقويمها، ومتابعة انتظام التدريس وتحصيل الطلاب، تحفيز الطلاب والمعلمين تشجيعهم على النمو المهني. ما يعزز تطوير الممارسات القيادية.

وتتبلور مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما الأسس النظرية والفكرية للقيادة التعليمية في الأدبيات الإدارية المعاصرة؟
٢- ما الجهود المبذولة من قبل دولة الكويت في تطويرالممارسات القيادية لمديري المدارس الابتدائية بدولة الكويت؟
٣- ما التوصيات والمقترحات لتطوير الممارسات القيادية لمديري المدارس الابتدائية بدولة الكويت في ضوء مدخل القيادة التعليمية؟

أهداف البحث:

١-التعرف على الأسس النظرية والفكرية للقيادة التعليمية في الأدبيات الإدارية المعاصرة.
٢-التعرف على الجهود المبذولة من قبل دولة الكويت في تطويرالممارسات للممارسات القيادية لمديري المدارس الابتدائية بدولة الكويت.

٣-رصد واقع الممارسات القيادية لمديري المدارس الابتدائية بدولة الكويت في ضوء مدخل القيادة التعليمية.

٤-تقديم التصور المقترح لتطوير الممارسات القيادية لمديري المدارس الابتدائية بدولة الكويت في ضوء مدخل القيادة التعليمية.

أهمية البحث:

يمكن بيان أهمية البحث الحالي في:

١- تقديم تأصيل نظري لمدخل القيادة التعليمية كمدخل لتطوير الممارسات القيادية لمديري تلك المدارس.

٢- تزويد القائمين على العملية التعليمية بدولة الكويت بنتائج تفيد في تحفيز العاملين على تطبيق مدخل القيادة التعليمية سعياً لتطوير الممارسات القيادية.

٣- المساهمة في الوقوف على أهمية الإدارة مدخل القيادة التعليمية كأحد الاتجاهات الحديثة التي يؤدي تطبيقها إلى تطوير الإدارة المدرسية والنهوض بها.

٤- يؤمل أن تأخذ وزارة التربية بالآليات المقترحة للدراسة، لتطبيق مخل القيادة التعليمية للمديرين بالطرق المثلى في مدارس الوزارة.

٥- تعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة بالكويت – على حد علم الباحثة – التي سعت إلى تطوير الممارسات القيادية للمديرين، وتطبيق مدخل القيادة التعليمية.

٦- مساهمة الدراسة في تقديم أدة بحثية مقننة على البيئة الكويتية قد تفيد الباحثين والقائمين على العملية التعليمية في إجراء البحوث وما ينعكس عليه من تحسين الأداء بالمدارس الكويتية.

حدود البحث:

يخضع البحث الحالي للحدود التالية:

- **الحد الموضوعي:** يقتصر على محولة تطوير الممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم الابتدائي بدولة الكويت في ضوء مدخل القيادة التعليمية.
- **الحد البشري:** شمل المديرين والمديرين المساعدين ورؤساء الأقسام بالمدارس الابتدائية بدولة الكويت، حيث شملت عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية (٢٠٤) فرداً.
- **الحد المكاني:** اقتصر على المدارس الابتدائية بمناطق الجهراء، الفروانية، العاصمة بدولة الكويت، وذلك حيث بها العدد الأكبر من المدارس الابتدائية والعاملين فيها.
- **الحد الزمني:** تم تطبيق أداة البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩ – ٢٠٢٠م.

منهج البحث وأداته:

اعتمد على المنهج الوصفي؛ لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية، **أما بالنسبة لأداة الدراسة،** فقد قامت الباحثة بتعريب وتقنين مقياس الإدارة التعليمية الرئيسة (المديرين) الذي أعده فيليب هالينجر Philip Hallinger، وتم تقسيمه إلى عشر محاور، تم الاقتصار على تسعة محاور منها بعد حساب صدق وثبات الأداة ليتناسب مع البيئة الكويتية.

مصطلحات البحث:

تعرف الباحثة القيادة التعليمية إجرائياً بأنها: نمط قيادي لمديري المدارس الابتدائية بدولة الكويت يقوم على تحديد أهداف المدرسة والإعلام عنها والتواصل المستمر لتحقيقها، والإشراف على العملية التعليمية وتقويمها، ومتابعة تحصيل الطلاب، وحماية وقت تعلمهم عبر المحافظة على وقت الحصة وانتظام التدريس، والمتابعة المستمرة لشئون المدرسة، وتوفير حوافز للمعلمين، وتشجيع النمو المهني للمعلمين، وتوفير حوافز التعلم، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها مديري المدارس الابتدائية

بدولة الكويت من وجهة نظر العينة في ضوء المقياس المعرب والمقنن على البيئة الكويتية.

الإطار النظري للبحث:

يمكن تناول الأدبيات الإدارية المرتبطة بالقيادة التعليمية على النحو التالي:

١- مفهوم القيادة التعليمية:

تلعب السلوكيات القيادية دورًا كبيرًا للمؤسسات التعليمية للوصول إلى النجاح. منذ منتصف الثمانينيات من القرن الماضي، ركزت الدراسات حول القيادة المدرسية على أنشطة مديري المدارس، الذين هم أحد أعضاء المجتمع المدرسي، وأفضل نتيجة مستخلصة من هذه الدراسات هي أن القيادة الإدارية القوية، أي القيادة التعليمية القوية، هي جزء من التغيير الهيكلي والبرنامجي (Zorlu & Arseven, 2016, p. 275).

وتعد القيادة التعليمية في العمليات التعليمية من المفاهيم الجدلية، فهناك حاجة لنقاشها ووضع الأطر لها للمساعدة في تشجيع التميز في التعليم، وهناك أهمية للنظر إلى القيادة التعليمية في المؤسسات التعليمية وخاصة المدارس الابتدائية على المستوى الفردي والمستوى المؤسسي أيضا، فدعم المدرسة للقيادة الابتدائية في التعليم يعمل على تسهيل أعباء الإدارة التي تقع على عاتق المدير.

أما بالنسبة لمفهوم القيادة التعليمية، فإنه قبل ثلاثين عامًا، حدد بوسرت وزملاؤه (١٩٨٢) بنية الإدارة التعليمية، واختاروا مصطلح الإدارة التعليمية لأنهم استنتجوا أن دور المدير هذا يدور حول الوظائف الإدارية المعنية بتنسيق ومراقبة المناهج والتدريس، وأصبح إطار الإدارة التعليمية الخاص بهم نموذجًا مؤثرًا يستمر حتى يومنا هذا في توجيه الباحثين في هذا المجال، وعلى الرغم من أن بوسرت وزملاؤه صاغوا مصطلح الإدارة التعليمية، إلا أنه بمرور الوقت أصبحت القيادة التعليمية مقبولة كمصطلح شائع الاستخدام من قبل العلماء والممارسين، ويكمن التمييز الرسمي بين هذه المصطلحات المفاهيمية في مصادر القوة والوسائل المقترحة لتحقيق النتائج، وأصبحت القيادة التعليمية المصطلح المفضل بسبب الاعتراف بأن المديرين الذين يعملون من هذا الإطار المرجعي يعتمدون

على الخبرة والتأثير أكثر من الاعتماد على السلطة والسلطة الرسمية لتحقيق تأثير إيجابي ودائم على تحفيز الموظفين وسلوكهم وتعلم الطلاب (Hallinger, 2010, 276).

,القيادة التعليمية هي سلوكيات مديري المدارس التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على مواقف التعليم والتعلم. كما تُعرف القيادة التعليمية بأنها: "القيادة التي تعمل على تحديد مهمة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتعزيز الايجابية في مناخ التعلم المدرسي .(Hallinger & Murphy, 1985, p. 11).

بينما عرف Şişman, (2012) القيادة التعليمية بأنها "سلوكيات يجب على مدير المدرسة أن يُظهرها بنفسه والتي يتم الترويج لها بواسطة المدير ليتم تبنيه من قبل الآخرين من أجل تحقيق النتائج المتوقعة في المدرسة"(p. 54). ويرى Van de Grift (2014) أن القيادة التعليمية هي قدرة الفرد على الشروع في تحسين التنظيم لخلق مناخ تعليمي موجه لتحفيز المعلمين والإشراف عليهم بطريقة تمكنهم من ممارسة مهامهم بأكبر قدر ممكن من الفعالية (p. 21).

وكذلك، فإن مصطلح القيادة التعليمية يستخدم: لوصف دور مدير المدرسة وواجبه في تطوير ونشر أهداف المدرسة، ووضع المعايير المستهدفة، وتنسيق المناهج الدراسية، والإشراف على أداء المعلمين في الفصول الدراسية وتقييمها، وتشجيع الطلاب على الدراسة وتفعيل التطوير المهني للمعلمين والإداريين (Ismail, Don, Husin, & Khali, 2018, p.137).

ويتضمن مصطلح القيادة التعليمية: جميع أنشطة القيادة التي تؤثر بشكل غير مباشر على تعلم الطلاب مثل: صياغة أهداف المدرسة؛ ترجمة أهداف المدرسة؛ تنسيق المناهج الدراسية؛ الإشراف وتقييم التعليمات؛ مراقبة تقدم الطلاب؛ حماية الوقت التعليمي؛ توفير الحوافز للمعلمين؛ توفير حوافز للتعلم؛ تعزيز التطوير المهني (David, 2019, p.3).

كما تعني القيادة التعليمية التوجيه والموارد والدعم المقدم من المديرين للمعلمين والطلاب لتحسين التدريس والتعلم، فالقادة التعليميون هم أولئك الذين يتصرفون بالتنسيق مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، ويمهدون الطريق لتطوير المعلمين وتوجيههم، وزيارة الفصول بانتظام، والتحقق مما يحدث من خلال الظهور باستمرار في المدرسة فإن القائد التعليمي الفعال هو الذي أنجز مواءمة استراتيجيات وأنشطة المدرسة مع المهمة الأكاديمية للمدرسة، فالقائد التعليمي الفعال هو شخص يوجه المعلمين في تحسين وتنفيذ المناهج المدرسية وله تأثير على المعلمين والطلاب وأولياء الأمور لتحسين أهداف المدرسة (Özdemir , Şahin & Öztürk, 2020, 26).

ومن خلال ما سبق يلاحظ أنه رغم تعدد تعريفات القيادة التعليمية إلا أنها أجمعت على متابعة جميع عناصر العملية التعليمية، المسئولية مشتركة بين الجميع، إشراك المديرين في تنفيذ المهمات التعليمية في جميع أنحاء المدرسة ، فالقيادة التعليمية هي المسئولة المرتبطة بالتعليم والتعلم، لبناء مناخ تعليمي موجه ومحفز لتحقيق الفعالية التعليمية، من خلال تحديد أهداف المدرسة والمشاركة فيها وإعلانها، وإدارة وقت التعلم وقياسه، وتحفيز المعلمين والمتعلمين.

أبعاد القيادة التعليمية:

يركز البحث الحالي في تناوله لأبعاد القيادة التعليمية على المقياس أو النموذج الذي وضعه فيليب هالينجر Philip Hallinger وهو مقياس تقييم الإدارة التعليمية الرئيسة (المديرين) The Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) الذي أعده (Hallinger, 1984; Hallinger, 2008; Hallinger, 2010; Hallinger & Murphy, 1985).

ويمثل هذا الاطار للقيادة التعليمية من بين الأطر الأولى التي حددت السلوكيات الرئيسة والمحددة التي يسنها المديرون في محاولة لتحديد هيكل القيادة التعليمية بعناية أكبر، ويمثل المصطلح الرائد والأكثر تأكيدًا في القيادة المدرسية خلال ربع القرن الماضي

وقد تم استخدامه بشكل متكرر في التحقيقات التجريبية، ويتألف تعريف القيادة التعليمية هذا من ثلاثة أبعاد ، يرافق كل منها أبعاد أو وظائف فرعية. تشمل الأبعاد الأساسية الثلاثة ما يلي: (أ) تحديد مهمة المدرسة: ويشمل: صياغة أهداف المدرسة، توصيل أهداف المدرسة، (ب) إدارة البرنامج التعليمي، ويشمل: الإشراف على العملية التعليمية وتقويمها، تنسيق المناهج، متابعة تحصيل الطلاب (ج) تعزيز مناخ التعلم الإيجابي بالمدرسة، ويشمل: المحافظة على وجود عالي، المحافظة على وقت التعلم، توفير الحوافز للمعلمين، تشجيع النمو المهني للمعلمين، توفير حوافز التعلم، حيث تم دعم كل من هذه الأبعاد من خلال اثنين إلى خمسة من سلوكيات القيادة التعليمية المحددة تسمى الوظائف (Gurley, Anast-May, O'Neal & Dozier, 2016, 3). ويمكن عرض هذه الوظائف التي ركز عليها البحث الحالي كالتالي:

أ- **صياغة أهداف المدرسة:** تشير هذه الوظيفة إلى دور المدير في تحديد المجالات التي سيركز فيها موظفو المدرسة اهتمامهم ومواردهم خلال عام دراسي معين، وغالبًا ما يكون للمدارس الفعالة تعليميًا أهداف محددة بوضوح تركز على تحصيل الطالب، وينصب التركيز على عدد أقل من الأهداف التي يمكن من خلالها تعبئة طاقة الموظفين والموارد المدرسية الأخرى، ويبدو أن بعض الأهداف المنسقة، لكل منها نطاق يمكن إدارته، تعمل بشكل أفضل، ويجب أن تتضمن الأهداف بيانات عن أداء الطالب في الماضي والحاضر وتشمل مسؤوليات الموظفين لتحقيق الأهداف، ويبدو أن مساهمة الموظفين وأولياء الأمور أثناء تطوير أهداف المدرسة مهمة. يجب التعبير عن أهداف الأداء بعبارات قابلة للقياس (Hallinger & Murphy, 1985, pp. 221- 222).

ب- **الإعلام عن/ توصيل أهداف المدرسة:** تهتم هذه الوظيفة بالطرق التي ينقل بها المدير أهداف المدرسة المهمة إلى المعلمين وأولياء الأمور والطلاب، ويمكن للمديرين التأكد من فهم أهمية أهداف المدرسة من خلال مناقشتها ومراجعتها مع الموظفين بشكل دوري خلال العام الدراسي، خاصة في سياق القرارات التعليمية والمناهجية والمتعلقة

بالميزانية، ويمكن استخدام كل من التواصل الرسمي (على سبيل المثال ، بيانات الأهداف، ونشرات الموظفين، والمقالات الواردة في النشرة الإخبارية للمدير أو مجلس الموقع، واجتماعات المناهج واجتماعات الموظفين، ومؤتمرات الآباء والمعلمين، والكتيب المدرسي، والتجمعات) والتفاعل غير الرسمي (على سبيل المثال، المحادثات مع الموظفين) التي تسخدم لتوصيل أو الإعلام عن مهمة المدرسة (Hallinger & Murphy, 1985, p. 222). وبذلك تكون من خلال ترجمة البرنامج المدرسي إلى خطة واقعية، والاتصال بالإدارة التعليمية وأصحاب المصلحة حول البرنامج التعليمي للمدرسة.

ج- الإشراف على العملية التعليمية وتقويمها: المهمة الرئيسة للمدير هي التأكد من أن أهداف المدرسة تترجم إلى ممارسة الفصول الدراسية، وهذا يشمل تنسيق أهداف الفصل الدراسي مع المعلمين وأهداف المدرسة، وتوفير الدعم التعليمي للمعلمين، ومراقبة التدريس في الفصول الدراسية من خلال العديد من الزيارات الصفية غير الرسمية، وتكون التغذية الراجعة للمعلمين للأغراض الإشرافية والتقييمية محددة وملموسة وتتعلق بالممارسات التعليمية المحددة التي يقوم بها المعلمون، وعلى الرغم من أن هذه الوظيفة شائعة حاليًا، إلا أنها لا تتلقى سوى دعم محدود من الأبحاث حول فعالية المدرسة، وهناك القليل من الأدلة على أن الإشراف الدقيق على التعليم يؤدي إلى تحقيق إنجازات أكبر للطلاب، ويتم تضمين هذه الوظيفة في إطار هذه الدراسة لأنها تتبع نموذج الإدارة العامة للتنسيق والمراقبة، وتوقعت المديرية أن يشارك المديرون بنشاط في الإشراف التعليمي (Hallinger & Murphy, 1985, p. 222).

د- تنسيق المناهج: السمة البارزة في المدارس الفعالة تعليميًا هي الدرجة العالية من تنسيق المناهج، وتتوافق أهداف المناهج الدراسية بشكل وثيق مع كل من المحتوى الذي يتم تدريسه في الفصول الدراسية واختبارات التحصيل، وبالإضافة إلى ذلك، يبدو أن هناك درجة عالية من الاستمرارية في المناهج الدراسية عبر المراحل الدراسية، وغالبًا ما يتم دعم هذا الجانب من تنسيق المناهج من خلال تفاعل أكبر بين المعلمين داخل وعبر

مستويات الصف في القضايا التعليمية والمناهج الدراسية (Hallinger & Murphy, 1985, p. 222).

هـ- مراقبة تقدم/ تحصيل الطلاب: تؤكد المدارس ذات الفعالية التعليمية على كل من الاختبارات المعيارية والاختبارات المحكية، وتُستخدم الاختبارات لتشخيص نقاط الضعف البرامجية والطلابية، وتقييم نتائج التغييرات في البرنامج التعليمي بالمدرسة، والقيام بمهام الفصل، ويلعب المديرون دورًا رئيسيًا في هذا المجال بعدة طرق، فإنهم يزودون المعلمين بنتائج الاختبار بطريقة مفيدة وفي الوقت المناسب، ويناقشون نتائج الاختبار مع الموظفين ككل ومع الموظفين على مستوى الصف والمعلمين الأفراد، ويقدمون تحليلات تفسيرية تصف بيانات الاختبار في نموذج موجز للمعلمين، ويستخدمون نتائج الاختبار لتحديد الأهداف وتقييم المناهج وتقييم التدريس وقياس التقدم نحو أهداف المدرسة (Hallinger & Murphy, 1985, p. 223).

و- حماية الوقت التعليمي/ المحافظة على وقت الحصة وانتظام التدريس: يشير البحث الذي تم إجراؤه في أواخر السبعينيات والثمانينيات إلى التأثيرات الكبيرة للوقت على تعلم الطلاب، وعلى وجه الخصوص، يستدعي عمل جين ستالينغز وآخرون في وقت التعلم المخصص الانتباه إلى أهمية تزويد المعلمين بمجموعات من وقت التدريس المتواصل، ولا يتم استخدام إدارة الفصول الدراسية والمهارات التعليمية على النحو الأمثل إذا تم قطع التعليمات بشكل متكرر بسبب الإعلانات والطلاب المتأخرين والطلبات من المكتب، ويمكن للمدير التحكم في هذا المجال من النشاط من خلال تطوير وتنفيذ السياسات على مستوى المدرسة، ويمكن للمديرين الذين ينفذون بنجاح سياسات تحد من انقطاعات وقت التعلم في الفصل الدراسي زيادة وقت التعلم المخصص، وربما تحقيق واستفسارات الطلاب (Hallinger & Murphy, 1985, p.223).

ز- تعزيز التنمية المهنية/ تشجيع النمو المهني للمعلمين: يمتلك المديرون عدة طرق لدعم جهود المعلمين لتحسين التدريس، ويمكنهم إعلام المعلمين بالفرص المتاحة لتطوير

الموظفين وقيادة أنشطة التدريب أثناء الخدمة. يمكنهم التأكد من أن أنشطة تطوير الموظفين مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بأهداف المدرسة وأن المشاركة إما على مستوى المدرسة أو تركز على التجمعات الطبيعية (على سبيل المثال ، الصفوف الابتدائية أو العليا)، وتتضمن هذه الوظيفة أيضًا مساعدة المعلمين على دمج المهارات المكتسبة خلال برامج تطوير الموظفين والمساعدة في تنفيذ الفصول الدراسية (Hallinger & Murphy, 1985, p.223).

ح- الحفاظ على وجود عالي بالمدرسة/ المتابعة المستمرة لشؤون المدرسة: على الرغم من أن جزءًا كبيرًا من وقتهم يستغرق من خلال الاجتماعات والوظائف الإلزامية، يمكن للمديرين تحديد الأولويات لكيفية قضاء الوقت المتبقي، وتزيد الرؤية في الحرم المدرسي وفي الفصول الدراسية من التفاعل بين المدير والطلاب وكذلك مع المعلمين، ويوفر التفاعل غير الرسمي لهذه الأنواع للمدير المزيد من المعلومات حول احتياجات الطلاب والمعلمين. كما أنه يتيح الفرص الرئيسة لإيصال أولويات المدرسة، ويمكن أن يكون لهذا آثار إيجابية على سلوكيات الطلاب والمعلمين (Hallinger & Murphy, 1985, p.223).

ط- تقديم الحوافز للمعلمين: جزء مهم من دور المدير في خلق مناخ تعليمي إيجابي يتضمن إنشاء هيكل عمل يكافئ ويقدر المعلمين على جهودهم، والمديرين لديهم القليل من المكافآت التقديرية لاستخدامها مع المعلمين، وجدول الراتب الفردي ونظام الحيازة يحد بشدة من قدرة المديرين على تحفيز المعلمين، ومع ذلك ، فقد بدأ البحث في إظهار أن المال ليس هو الطريقة الوحيدة لمكافأة مستويات عالية من الأداء، وتم إثبات هذه النتيجة في أنواع مختلفة من المنظمات (Hallinger & Murphy, 1985, p.224).

ي- توفير/ تقديم حوافز للتعلم: من الممكن خلق مناخ تعليمي مدرسي يقدر فيه الطلاب التحصيل الأكاديمي من خلال مكافأة الطلاب والتحصيل الأكاديمي والتحسين بشكل متكرر، ويحتاج الطلاب في المدارس منخفضة الدخل إلى مكافآت متكررة وملموسة، ولا

يجب أن تكون المكافآت باهظة الثمن أو باهظة الثمن؛ الاعتراف قبل المعلمين والأقران هو المفتاح، ويجب أن تتاح للطلاب فرص للاعتراف بإنجازهم داخل الفصل الدراسي وقبل المدرسة ككل، والمدير هو الفاعل الرئيس في ربط الفصول الدراسية وأنظمة المكافآت المدرسية، وضمان أنها متداعمة (Hallinger & Murphy, 1985, p.224).

ومما سبق، هناك حاجة ماسة لتطوير نموذج شامل للقيادة التعليمية يمكن أن تتلاءم بشكل أفضل مع السياق الوطني والدولي، فهي تعد بعدًا أساسيًا في ضوء الحقائق لأنها تركز على الأنشطة المركزية للمدرسة والتعليم والتعلم، وتتطلب امتلاك القادة التعليميين الخصائص الأساسية الفعلية للعمل من أجل فعالية المدرسة، كما يمكن تعميم أن الممارسات التعليمية التي يعتمدها مديرو المدارس اعتماداً على القدرة والمعرفة حول المهام التعليمية، وركزت الدراسة في تناولها لهذه الممارسات القيادية على الوظائف الفرعية شأنها شأن غيرها من البحوث والدراسات التي تناولت المقياس، وكذلك سوف تقتصر تناول تسعة أبعاد من الأبعاد أو الوظائف الفرعية العشرة التي تناولها Hallinger بعد أخذ وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المختصين بعد تحكيم الأداة المستخدمة، حيث تم حذف بعد الحفاظ على وجود عالي بالمدرسة، وكذلك تم حذف بعد تنسيق المناهج لأن مدير المدرسة ليس له دور في ذلك لتوافر مركزية الإدارة بالكويت.

الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية إلى رصد واقع القيادة التعليمية في المدارس الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظر عينة الدراسة من (المديرين والمديرين المساعدين ورؤساء

الأقسام) بمناطق (الجهراء، الفروانية، العاصمة) التعليمية، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٤) مستجيباً اختيروا بالطريقة الطبقية.

١- أداة الدراسة:

استخدم البحث الحالي الاستبانة، واعتمدت مقياس/ استبانة تقييم الإدارة التعليمية الرئيسة (المديرين) The Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) في قياس ممارسات القيادة التعليمية لدى مديري المدارس، والذي أعده فيليب هالينجر Philip Hallinger عام (١٩٨٢، ١٩٨٣) (Hallinger, 1982; Hallinger, n.d; Hallinger, 1983; Hallinger, 1984; Hallinger, 2008; Hallinger, 2010; Hallinger & Murphy, 1985) ، وتكون من عشرة أبعاد/ وظائف يتضمن كل بعد (٥) عبارات أو بنود باجمالي (٥٠) بنداً للمقياس ككل.

وهو أداة تم استخدامها على نطاق واسع منذ ذلك الحين لقياس مدى تكرار مشاركة مديري المدارس أو ملاحظتهم، والانخراط في الوظائف المحددة التي تم تحديدها، وتم نشر ١٢٥ دراسة بين ١٩٨٠ و ٢٠٠٠ بخصوص هذا النموذج التأسيسي للقيادة التعليمية (Gurley, Anast-May, O'Neal & Dozier, 2016, p.4)، ثم توالت الدراسات التي استخدمت هذا النموذج في قياس ممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس، ومنها على سبيل المثال (Gurley, Anast-May, O'Neal & Dozier, 2016; McDonald, 2012; Gurley, Anast-May, O'Neal, Lee & Shores, 2015; Firmaningsih-Kolu, 2015; Peariso, 2011; Goldring ,Cravens, Porter, Murphy & Elliott, 2015).

وقد تضمن هذا النموذج عشرة وظائف/ أبعاد لتقييم القيادة التعليمية لمديري المدارس، وتضمن كل بعد (٥) عبارات، باجمالي (٥٠) بنداً للمقياس ككل، وهذه الأبعاد هي: تشكيل أهداف المدرسة، توصيل أهداف المدرسة، الإشراف على العملية التعليمية وتقويمها، تنسيق المناهج، مراقبة تقدم الطالب، حماية الوقت التعليمي، الحفاظ على وجود عالي ، تقديم الحوافز للمعلمين ، تعزيز التنمية المهنية، ، تقديم حوافز للتعلم.

وأوجز Hallinger (١٩٩٩) الخطوات التي تم اتخاذها لبناء بنود مقياس PIMRS:

- أولاً ، تحليل شامل للبحوث حول دور المدير كمدير تعليمي، واعتمد البحث الذي تمت مراجعته إلى حد كبير على البحث الفعال للمدارس والذي تمكن الطلاب من تحقيقه بما يتجاوز ما هو متوقع نظرًا للخلفية الاجتماعية والاقتصادية، ومن هذا، تم تطوير إحدى عشرة وظيفة وظيفية تعكس مجالات مسؤولية المدير، ومنذ التطوير الأولي لهذه الأداة، تم إسقاط الوظيفة الحادية عشرة – تطوير المعايير الأكاديمية – في نهاية المطاف ، نظرًا لأن معظم الولايات قد تولت هذه الوظيفة نتيجة لـ NCLB.
- بعد ذلك، تم اشتقاق آراء الخبراء من مديري مستوى المنطقة ومديري مواقع المدرسة لإنشاء قائمة بالسلوكيات الوظيفية الحرجة داخل كل وظيفة من الوظائف.
- ثم تم استكمال القائمة التي تم إنشاؤها من الخطوة السابقة بنتائج البحث من قبل المؤلف في كل من الوظائف الوظيفية.
- تمت إعادة كتابة قائمة السلوكيات الحاسمة المتعلقة بالوظيفة، والتي تحتوي على بيانات سلوكية تتعلق بدور المدير كمدير تعليمي، لوصف السلوكيات المنفصلة لاستخدامها كعناصر في الاستبيان.
- وأخيرًا، تم تعديل كل من العبارات السلوكية نحويًا بحيث تناسب فئة والاستجابة التالية من مقياس استجابة (١–٥) التي تم الإشارة إليها سابقاً،
- تم تأسيس صلاحية المحتوى في البداية بواسطة Hallinger (1999) من خلال لجنة من ثلاثة مدراء ونائب مدير لم يشاركوا في إجراءات إنشاء السلوكيات الوظيفية، وتم وضع حد أدنى لمتوسط ٨٠٪ بين المجموعة، وطُلب من كل عضو من أعضاء الفريق تخصيص كل عنصر للفئة التي يشعر أنها تنتمي إليه، وإذا شعر أحد أعضاء الفريق أن أي عنصر لا يتناسب مع أي من الفئات، فسيتم تركه بدون تعيين، وبعد اكتمال العملية، تمت مراجعة العناصر من قبل خبير إداري

تعليمي آخر، وتم تجاهل العناصر المحددة لتقليل عدد العناصر في فئات معينة وطول الاستبيان بشكل عام، كما اختبرت العديد من الدراسات الأخرى نظام PIMRS للتحقق من وصلاحية المحتوى ، والصلاحية التمييزية، وجاء كل ذلك بالإيجاب (Hallinger, 2008).

- فيما يتعلق بموثوقية PIMRS، انخفضت معاملات ألفا للمقاييس الفرعية العشرة ضمن أقل من ٧٨. إلى أعلى من ٩٠. باستخدام اختبار Cronbach للتناسق الداخلي، أو التجانس (Hallinger, 1999)، ولم يتم قياس موثوقية أداة PIMRS ككل حيث تم تطوير المقاييس الفرعية الفردية لتمثل وظائف وظيفية مرتبطة ولكنها منفصلة (Hallinger, 1999)، وتم اختبار معاملات الموثوقية للمقاييس الفرعية العشرة لنظام PIMRS بشكل أكبر باستخدام البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة، وتراجعت معاملات ألفا في نطاق منخفض من ٠.٥٦ إلى ارتفاع ٠.٧٩. وهناك تفسير محتمل للمعاملات الأقل التي تم الحصول عليها من بيانات هذه الدراسة، فكلما كانت المجموعة أكثر تجانساً فيما يتعلق بالسمات التي يتم قياسها كلما انخفض معامل الموثوقية (Ary, Jacobs, Razavieh & Sorensen, 2006)، واستُمدت بيانات Hallinger (١٩٩٩) من مواد أكثر تعددًا وغير متجانسة، مثل المديرين والمعلمين، وبغض النظر عن الاختلاف في معاملات الموثوقية ، لا تزال المعامِلات المتواضعة في نطاق ٠.٥٠ إلى ٠.٧٠ تعتبر صالحة بشكل عام عندما يصعب الحصول على المتغير الذي يتم قياسه كما هو الحال في قياس الشخصيات والمؤهلات والسلوكيات ، كما هو الحال في PIMRS (Ary, Jacobs, Razavieh & Sorensen, 2006)، ولقد ثبت أن نظام PIMRS صالح وموثوق به على مدار الـ ٢٥ عامًا الماضية، وقد استخدم في أكثر من ١٢٥ دراسة تم الإبلاغ عنها منذ أوائل الثمانينيات (Hallinger, 2008; Leithwood, 2005).

وقامت الباحثة بتعريب وتقنين أداة الدراسة، بعد عرضها على مركز ترجمة متخصص بدولة الكويت، ومتخصصين في اللغة العربية، وتم حساب الصدق من خلال الصدق الظاهري وصدق المضمون، وتم حساب الثبات من خلال الإختبار وإعادة الاختبار، والاتساق الداخلي، وتوصلت إلى حذف بعد تنسيق المناهج لغياب دور المدير في ذلك في ظل النظام المركزي، وتم ضم وحذف بعد العبارات ليصل في النهاية إلى (٩) أبعاد، وإجمالي (٤٣) عبارة، وكانت الصورة النهائية كالتالي:

- البعد الأول: **صياغة أهداف المدرسة** ، وعدد عباراته (٥) عبارات.
- البعد الثاني: **الإعلام عن أهداف المدرسة ونشرها** ، وعدد عباراته (٤) عبارات.
- البعد الثالث: **الإشراف على العملية التعليمية وتقويمه**، وعدد عباراته (٤) عبارات.
- البعد الرابع: **متابعة تحصيل الطلاب** ، وعدد عباراته (٥) عبارات.
- البعد الخامس: **المحافظة على وقت الحصة وانتظام التدريس**، وعدد عباراته (٥) عبارات.
- البعد السادس: **المتابعة المستمرة لشؤون المدرسة** ، وعدد عباراته (٥) عبارات.
- البعد السابع: **توفير الحوافز للمعلمين** ، وعدد عباراته (٥) عبارات.
- البعد الثامن: **تشجيع النمو المهني للمعلمين** ، وعدد عباراته (٥) عبارات.
- البعد التاسع: **توفير حوافز للتعلم** ، وعدد عباراته (٥) عبارات.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

بالنسبة لواقع القيادة التعليمية في المدارس الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظر عينة الدراسة من (المديرين والمديرين المساعدين ورؤساء الأقسام) بمناطق (الجهراء، الفروانية، العاصمة) التعليمية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع العبارات ولكل المحاور وللدرجة الكلية من وجهة نظر عينة الدراسة، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي

والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول أداة الدراسة (الاستبانة)

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الترتيب
١	صياغة أهداف المدرسة	٢.٦٧	٠.٥١	%٥٣.٤	متوسطة	٥
٢	الإعلام عن أهداف المدرسة ونشرها	٢.٦٥	٠.٤٣	%٥٣	متوسطة	٧
٣	الإشراف على العملية التعليمية وتقويمها	٢.٧٠	٠.٤٤	%٥٤	متوسطة	٣
٤	متابعة تحصيل الطلاب	٢.٥٧	٠.٥١	%٥١.٤	صغيرة	٨
٥	المحافظة على وقت الحصة وانتظام التدريس	٢.٧٢	٠.٤٥	%٥٤.٤	متوسطة	٢
٦	المتابعة المستمرة لشؤون المدرسة	٢.٤٤	٠.٦٢	%٤٩	صغيرة	٩
٧	توفير الحوافز للمعلمين	٢.٧٨	٠.٤٨	%٥٠	متوسطة	١
٨	تشجيع النمو المهني للمعلمين	٢.٦٨	٠.٥٠	%٥٣	متوسطة	٤
٩	توفير حوافز للتعلم	٢.٦٦	٠.٤٦	%٥٣.٢	متوسطة	٦
مجموع الاستبانة		٢.٦٠	٠.٣٥	متوسطة		

يتضح من الجدول السابق أن درجة القيادة التعليمية في المدارس الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظر عينة الدراسة من (المديرين والمديرين المساعدين ورؤساء الأقسام) بمناطق (الجهراء، الفروانية، العاصمة) التعليمية جاء بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي الاستبانة (٢.٦٠) بانحراف معياري (٠.٣٥)، وكان أعلاها البعد (٧) توفير الحوافز للمعلمين بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢.٧٨)، وانحراف معياري

(٠.٤٥)، وأدناها البعد (٦) المتابعة المستمرة لشؤون المدرسة، وجاء بدرجة صغيرة بمتوسط حسابي (٢.٤٤)، وانحراف معياري (٠.٦٦).

وتعزى هذه النتيجة إلى اتفاق تصورات أفراد عينة الدراسة بأنهم يمارسون أبعاد مدخل القيادة التعليمية بنسب متوسطة متفاوتة، وهو ما قد يتلامسونه ويجدوه في مدارسهم ومديروها وينعكس عليهم وعلى العملية التعليمية بمدارسهم بالسلب. ويفسر ذلك نتيجة محدودية التدريبات المقدمة في المرحلة الابتدائية فيما يخص القيادة التعليمية، فضلاً عن انشغال المديرين بالعملية الإدارية عن متابعة العملية التعليمية وتدريس المناهج ومتابعة المعلمين والطلاب، وانهماك المدير في الأعمال الإدارية الروتينية، ومحاسة الإدارة المركزية له على القيام بوظائفه الإدارية وليس التعلمية، وضعف قدرة المديرين على الدمج بين وظائفهم الإدارية والتعليمية، وقناعة المديرين أن العملية التعلمية من مهام المعلمين، والتمسك بالأساليب الإدارية التقليدية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما سبق يوصي البحث الحالي بالتالي:

١- **صياغة أهداف المدرسة:** من خلال الإلمام بأسس التخطيط المدرسي، وتحديد الأهداف وما يرتبط بها من وسائل وأساليب، وضع الخطة السنوية للمدرسة، إعداد النشرات والتوجيهات المنظمة للعمل المدرسي، والتوظيف الأساليب الحديثة فى تخطيط العمل المدرسي، ومتابعة تنفيذ الخطط الفصلية والسنوية للعاملين.

٢- **الإعلام عن أهداف المدرسة: من خلال** ترجمة البرنامج المدرسي إلى خطة واقعية، والإعلام دوماً وبشفافية حول ما تحقق من مؤشرات للأداء المدرسي، وتقويم أي خطة تربوية من خلال برنامج حقيقي فعلى، والاتصال بالإدارة التعليمية حول البرنامج التعليمي للمدرسة.

٣- **الإشراف على العملية التعليمية وتقويمها:** من خلال تقويم أداء المعلمين والإداريين باستمرار، والاعتماد على التقويم القائم على الموضوعية والنزاهة، بحيث يعتمد على التقييم فى صورته الشاملة معبرا عن جميع أنشطة المدرسة،

ووضع معايير لتقييم الأداء المدرسى، وتقييم خطط التنفيذ والتطوير بالمدرسة، وتقييم مدى تنوع أساليب وطرق وأدوات التقويم بالمدرسة الابتدائية، وتحليل نتائج الطلاب فى الاختبارات الفصلية، ورفع المستوى المهني للمعلمين وتمكينهم من المادة العلمية، وتدريبهم على طرق التدريس واستراتيجيات التعلم الحديثة القائمة على الفهم وتفاعل الطالب في العملية التعليمية.

٤- **متابعة تحصيل الطلاب:** من خلال ممارسة التلميذ مهارات التفكير العليا مع ممارسة مهارات السلامة العامة والأمان بالإضافة إلى إتباع طرق التغذية والعادات الصحية السليمة وزيادة على ذلك توافر اتجاهات إيجابية نحو المؤسسة والالتزام بالقيم والحقوق والواجبات وممارسة الأنشطة المختلفة.

٥- **المحافظة على وقت الحصة وانتظام التدريس:** ومن خلال التأكد من تخطيط المعلم للتدريس فى ضوء نواتج التعلم المستهدفة، ويصمم، ويستخدم استراتيجيات التعليم والتعلم المعرفية، والمهارية، والوجدانية، وإدارة وقت التعلم بكفاءة، واستخدام الإمكانات المادية المتاحة لتفعيل العملية التعليمية بالإضافة إلى حرصه على استخدام أساليب متنوعة لتقويم نواتج التعلم، والاستفادة من نتائج تقويم المتعلمين فى تقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم، وتعديل أداءاته التدريسية كما يراعى المساواة، والشفافية، ومراعاة عند تخطيط الدرس الأسس التقويمية للنمو الشامل للمتعلم بجوانبه المعرفية، والمهارية، والوجدانية دون التركيز على المهارات المعرفية فقط، ومراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ،، والاطلاع على مشكلاتهم ومحاولة حلها أولا بأول مع تشجيعهم على القيام بالأنشطة والمسابقات التى يقوم بها فى المادة وذلك بين الفصول لزيادة الحافز.

٦- **المتابعة المستمرة لشؤون المدرسة:** من خلال متابعة قيادة المدرسة لأداء المتعلمين والمعلمين كذلك مع تحقيق مبدأ الشفافية والوضوح، ومشاركة المجتمع بمختلف فئاته أولياء الأمور، ووضع النظم الجيدة للرقابة وتقويم الأداء بغرض الرقابة الوقائية قبل العلاجية، وذلك لمنع تكرار حدوث الخطأ أو الانحراف وتحمل كل فرد بالمدرسة لمسئولياته، على أن يقوم كل فرد بتقييم أدائه ذاتيا، بمراجعة ما تم تنفيذه " يوميًا، أسبوعيًا، شهريا."

٧- **توفير الحوافز للمعلمين:** من خلال تطبيق مدير المدرسة ت نظامًا رشيدًا لإدارة المدرسة والذي يعكس القوانين واللوائح المنظمة للعمل مع توفير آليات تحقيق مبدأ المحاسبية بصورة عدالة ومرضية للجميع، واشتراك المعلمين فى عملية الإدارة .

٨- **تشجيع النمو المهني للمعلمين:** من خلال التعرف على النمو المهني للعاملين في المدرسة، المساعدة على التوجيه وتشجيع المبادرات الإبداعية والتوظيف الأمثل للتكنولوجيا الحديثة ممل ينعكس على جودة المنهج فى ظل تشجيع القيادة التنمية المهنية من خلال دعم وحدة التدريب والجودة ودعم بيئة التعلم المتمركز حول المتعلم بما يحقق فاعلية المؤسسة التعليمية وتطبيق نظام المساءلة على المستويين الفردى والجماعى.

٩- **توفير حوافز للتعلم:** من خلال تقدير مستوى كفاءة أداء العاملين بالمدرسة للواجبات المختلفة، ومراعاة إدارة المدارس الابتدائية خصائص نمو الأطفال وحاجاتهم التعليمية، وتحرص على تحفيز الأطفال لتحقيق مستويات تعليمية عالية، وتبلغ إدارة أولياء الأمور بصفة دورية بمستوى تقدم أبنائهم، وإتباع إدارة المدرسة الابتدائية نظام التشجيع للتلميذ بحيث يثبت المتفوقون على مستواهم ويرقى الضعاف بعد وتضع خطط علاجية لزيادة المستوى وذلك يستدعى الاهتمام بتطبيق نتائج البحوث التربوية التى تعود بالفائدة على العملية التعليمية وتأكيد هذه النتائج كاشتراك الأطفال فى عملية التعليم وهذا أكثر فاعلية من مجرد التدريس التلقينى.

المراجع

١- وزارة التربية الكويتية (٢٠٠٤). التعليم الجامع طريق المستقبل ٢٠٠٤-٢٠٠٨م. **التقرير الوطني لتطوير التعليم في دولة الكويت.** اللجنة الوطنية الكويتية للتربية والعلوم والثقافة، الكويت، ص ١٣.

2- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik* (7th Ed.), Ankara: Pegem Akademi Publications.

3- David, F. (2019). Instructional Leadership, National Institute of Education (NIE), Singapore.

4- Gedik, S., & Bellibas, M. (2015). Examining schools' distributed instructional leadership capacity: Comparison of elementary and secondary schools. Journal of Education and Training Studies, 3(6), 101-110.

5- Gurley, K., Anast-May, L., O'Neal, M., & Dozier, 2016 (2016). Principal instructional leadership behaviors: Teacher vs. self-perceptions. NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation, 11(1), 1-16.

6- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of Education, 33(3), 329–351.

7- Hallinger, P. (2008). Methodologies fot studying school leadership: A review of 25 years of research using the principal instructional management rating scale. Paper prepared for presentation at Annual Meeting of the American Educational Research Association.

8- Hallinger, P. (2010). A review of three decades of doctoral studies using the Principal Instructional Management Rating Scale: A lens on methodological progress in education leadership. Educational Administration Quarterly, 47(2), 271-306.

9- Hallinger, P. (2010). A review of three decades of doctoral studies using the Principal Instructional Management Rating Scale: A lens on methodological progress in education leadership. Educational Administration Quarterly, 47(2), 271-306.

10- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. The Elementary School Journal, 86(2), 217–247.

11- Hallinger, P. (1984). Principal instructional management rating scale, Pelham. NY: Leading Development Associates. Version 1.3.

12- Ismail, S., Don, Y., Husin, F. & Khali, R. (2018). Instructional leadership and teachers' functional competency across the 21st century learning. International Journal of Instruction, 11(3), 135-152.

13- Jeremy Anthony McDonald (2012). Instructional Leadership and Student Achievement: The Role of Catholic Identity in Supporting Instructional Leadership. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Drexel University.

14- Kowalski, T. (2012). The School Superintendent: Theory, Practice, and Cases. US: Sage Publications, Thousand Oaks, CA..

15- Leithwood, K.; & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contribution of leader efficacy. Educational Administration Quarterly, 44(4), 496-510.

16- Leithwood, K.; Patten, S.; & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. Educational Administration Quarterly, 46(5), 671 -706.

17- Lunenburg, F. & Ornstein, A. (2011). Educational Administration Concepts and Practices (6th ed.) USA: Cengage Publisher.

18- Özdemir , N., Şahin, G. & Öztürk, S. (2020). Teachers' self-efficacy perceptions in terms of school principal's instructional leadership behaviours. International Journal of Progressive Education, 16(1), 25-40.

19- Shatzer, R.H. (2009). A comparison study between instructional and transformational leadership theories: Effects on student achievement and teacher job satisfaction . Unpublished doctoral dissertation, Brigham Young University.

20- Şişman, M. (2012). Öğretim liderligi, Ankara, 4.baskı, Pegem Akademi Publications.

21- Van de Grift. (2014). Educational Leadership and Pupil Achievement in Primary Education. School Effectiveness and School Improvement, 10 (4),373-390.

22- World Economic Forum (2019). The Global Competitiveness Report 2018-2019. Switzerland: Davos.

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