تصور مقترح لتطوير أدوار القيادة التعليمية لدى مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض النماذج المعاصرة

إعـــداد:

د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم
دكتور باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بمصر

تصور مقترح لتطوير أدوار القيادة التعليمية لدى مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض النماذج المعاصرة

د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم
دكتور باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بمصر

• المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى وضع تصور مقترح لتطوير أدوار القيادة التعليمية لدى مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض النماذج المعاصرة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير أدوار القيادة التعليمية لدى مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض النماذج المعاصرة تضمن تسعة أدوار هي: التخطيط الاستراتيجي لعمليات التعليم والتعلم، وتوفير بيئة تعليمية باعثة ومحفزة ومشجعة على التعليم والتعلم، وإدارة المناهج الدراسية بفعالية، والإشراف التربوي المتميز ، والتنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وبناءمجتمعات التعلم المهنية، وتوفير الموارد والمصادر اللازمة للتعليم والتعلم، وتوظيف واستخدام تكنولوجيا التعليم ، وبناء شراكات خارجية لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح- القيادة التعليمية – مديرو المدارس- جمهورية مصر العربية.

A proposed perspective for the development of instructional leadership roles for principals of public education schools in the Arab Republic of Egypt in the light of some contemporary models

Dr. Hossam El Din Elsayed Mohammad Ibrahim

Abstract

The current study aimed to develop a proposed perspective for the development of instructional leadership roles for principals of public education schools in the Arab Republic of Egypt in the light of some contemporary models. The study used the descriptive method, and used document analysis in collecting data and information. The results of the study reached to the development of a proposed perspective for the development of instructional leadership roles for principals of public education schools in the Arab Republic of Egypt in the light of some contemporary models that include nine roles: strategic planning for teaching and learning processes, providing an educational environment that is stimulating and encouraging for teaching and learning, and managing curricula effectively. Distinguished educational supervision, continuous professional development for teachers, building professional learning communities, providing the necessary resources for teaching and learning, employing and using educational technology, and building external partnerships to support student teaching and learning processes.

Keywords: A proposed perspective - instructional leadership - Arab Republic of Egypt.

• المقدمة:

يُعتبر مدير المدرسة عنصراً رئيساً وعاملاً مُهماً في تشكيل المنظومة التعليمية المدرسية، وذلك لما يقوم به من واجبات وظيفية متنوعة في شتى ميادين ومجالات العمل المدرسي، ومن أهم هذه الواجبات الوظيفية دعم عملية تعليم وتعلم الطلبة، وتوفير لهم كافة المقومات البشرية والمادية لمساعدتهم على الإنجاز العلمي المتميز من خلال إدارة المناهج الدراسية وما يرتبط بها من أنشطة تعليمية، والإشراف على المعلمين وتنميتهم مهنيا.

ويعد نمط القيادة التعليمة من الأنماط القيادية التي تقوم بدور مركزي ومحوري في التأثير على عمليات تعليم وتعلم الطلبة في المدارس، حيث يقوم مُديرو المدارس بتوفير تعليم وتعلم مُتميز وعالي الجودة لجميع الطلبة، والارتقاء بإنجازهم وتقدمهم الأكاديمي، والتدخّل العميق والمستمر بطريقة مُباشرة وغير مُباشرة في قضايا المناهج والتعليم والتَعلم، وصياغة رؤية مُحددة وواضحة ومُشتركة لتحسين وتطوير العملية التعليمية بمُشاركة كافة المعنيين بالعملية التعليمية، ووضع أهداف التعلم الناجح للطلبة مثل: تعميق معارفهم في مختلف العلوم، وتنمية مهاراتهم في التفكير الإبداعي والابتكاري والناقد والتحليلي، وبناء وتأصيل حب التعلم في نفوسهم، وإثارة الفضول لديهم نحو تعلم كل ما هو جديد. (Rahayu et.al.,2022, 4356-4357)

كما يركز هذا النمط القيادي على قيام مُديري المدارس ببناء مناخ مدرسي فعال وبيئة تعليمة مؤثرة وجاذبة للطلِبة والمعلمين، والاهتمام بالإشراف التربوي على المعلمين، وتنميتهم مهنيا بشكل مستمر، وإحداث التغيرات الفعالة في قاعات الدروس، والتعاون مع كافة المشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية للارتقاء بإنجاز الطلبة، وتقديم الحوافز للمعلمين والطلبة والاحتفال بهم بصورة مستمرة على الإنجاز المتميز. (Hassan et.al,,2022, 2071-2071)

كما يهتم مُدير المدرسة كقائد تعليمي بتوفير الموارد التعليمية للمعلمين والطلبة التي تحقق التميز والجودة في الأداء، وتجعل رؤية ورسالة وأهداف المدرسة تركز على التعليم والتعلم الفعال، ويكون لديه معارف ومهارات متنوعة في مجال المناهج الدراسية وما يرتبط بها من استراتيجيات وأساليب تدريس، بالإضافة إلى الإلمام والوعي بقضايا ومشكلات تعليم وتعلم الطلبة، وتحسين العلاقات والتفاعلات بينهم وبين المعلمين، فضلا عن مُتابعة أداء المعلمين في قاعات الدروس، والاهتمام بدمجهم في مجتمعات تعلم مهنية ترتقي بمعارفهم ومهاراتهم وممارساتهم واتجاهاتهم المهنية بصورة مستمرة. (Bada et.al,,2020, 4461)

ويتسم القائد التعليمي بعديد من الخصائص مثل: اهتمامه بالتغذية الراجعة المرتكزة على ملاحظة المعلمين حول التعليم، ومتابعة أداء المعلمين

في الفصول الدراسية، وامتلاكه خبرات في تدريس المناهج الدراسية، وقدرته على وضع معايير عالية لأداء الطلبة، وتوضيح الأهداف التعليمية، والانخراط مع المعلمين في أنشطتهم وفعاليتهم المهنية، والاعتماد على مُشاركة المعلمين في صنع القرارات التعليمية، وبناء علاقات الثقة مع المعلمين وغيرهم من المستفيدن من العملية التعليمية، وإلهام وتحفيز وتشجيع المعلمين على الإبداع والابتكار، والحفاظ على وقت التدريس ، وإيجاد وتوفير ظروف وشروط عمل مُتميز تساعد المعلمين على التدريس بشكل مُتميز، وتعزيز تعاون المعلمين مع الإدارة ومع بعضهم البعض، وتوفير الموارد الكافية لتدعيم عمليات تعليم وتعلم الطلبة داخل وخارج الفصول الدراسية، وقضاء وقت كبير في توجيه المعلمين وإرشادهم وتدريبهم، وفي تقويم أداءهم الوظيفي وتقديم التغذية الرجعة لهم، والارتباط والاندماج في أنشطة المناهج الدراسية. (Hache,2017, 12)

وتعتمد القيادة التعليمة في عملها بالمدارس على تشكيل فريقَ عمل يُعرف بفريق القيادةِ التعليمية Instructional Leadership Team ، ويتشكل من مُدير المدرسة ومساعديه ورؤساء الأقسام أو المعلمين الأوائل أو المعلمين الخبراء وغيرهم من الوظائف المختصة بتقديم الدعم للمعلمين ، ويتولى هذا القريق مسؤولية تطوير المناهج الدراسية ، والتنمية المهنية للمعلمين، والإشراف على المعلمين وتقويم أدائهم الوظيفي، والإشراف على الأنشطة والبرامج المرتبطة بعمليات تعليم وتعلم الطلبة. (Sharif ،2020, 664-665)

ونظراً لأهمية نمط القيادة التعليمية فقد اهتم كثير من الباحثين بوضع نماذج توضح مجالاتها أو وأبعادها أو وظائفها أو محاورها في العملية التعليمية بالمدارس، ويعتبر بوسيرت Bossert وزملائه دوير Dwyer، وروان Rowan، ولي Lee أول من وضعوا نموذجا للقيادة التعليمية عام ١٩٨٢م، وتضمن هذا النموذج ستة مجالات رئيسة هي: السمات والخصائص الشخصيةpersonal characteristics، سمات وخصائص المنطقة التعليميةDistrict characteristics ، سمات وخصائص المجتمع Community Characteristics ، والمناخ المدرسيSchool Climate، المنظمة التعليميةInstructional Organization ، نتائج الطلبة Student Outcomes. (Hallinger et.al., 2015,25)

وفي عام ١٩٨٣م قام هالينجر Hallinger بتقديم نموذج للقيادة التعليمية تضمن (١١) بُعداً و(٧١) بنداً، وقام بتطويره مرات عديدة حتى وصل إلى (١٠) أبعاد و(٥٠) بنداً في عام ٢٠١٤ م، وهذه الأبعاد هي: هي صياغة أهداف المدرسة Framing school goals ، وإيصال أهداف المدرسة Communicating school goals ، والإشراف وتقييم التعليم Supervising and evaluating instruction ، وتنسيق المنهجCoordinating curriculum ، ومراقبة تقدم الطالبMonitoring student progress ، والحفاظ على وقت التعليم

Protecting instructional time ، والمحافظة على حضور وتواجد مرئي مرتفع Maintaining high visibility ، وتقديم حوافز للمعلمين Providing incentives for teachers، تعزيز التنمية المهنية Promoting professional development ، وتوفير الحوافز للتعلم Providing incentives for students. (Hallinger, 2014,2-5)

وفي عام ١٩٩٠م قام ميرفي Murphy بوضع نموذج للقيادة التعليمية تضمن أربعة مجالات هي: إيجاد الرسالة والهدف Creating Mission and Goal، وإدارة التعلم Learning Management، وتعزيز مناخ التعلم الأكاديمي Promoting Academic Learning Climate، وإيجاد بيئة مدرسية ودية وداعمة Creating Friendly and Supportive School Environment. وفي عام ١٩٩٦م طرح ويبر نموذجا للقيادة التعليمية تضمن ستة مجالات هي: تحديد رؤية ورسالة المدرسة Defining the school's vision and mission، إدارة المناهج والتعليم: Managing curriculum and instruction، تعزيز مناخ تعليمي إيجابي / أخلاقيات المدرسة Promoting a positive learning climate/school ethos، وملاحظة وتحسين التعليم Observing and improving instruction، وتقييم البرنامج التعليمي Assessing the instructional program.(Hassan et.al.,2018,426-427)

وفي عام ٢٠١٢م قام شارما(Sharma, 2012, 19-20) بطرح نموذج للقيادة التعليمية ، وتضمن هذا النموذج ثلاثة أبعاد، الأول المفهوم Concept والذي يركز على تعزيز تعلم الطلبة الفعال في قاعات الدروس وخارجها؛ والثاني دور المدير Roe of Principal واهتم بتوفير مناخ صحي بناء داعم للتعلم، وتوفير الاتصالات الفعالة بين كافة المهتمين والمعنيين بالعملية التعليمية، وتحقيق التنمية الشاملة للطلبة في مختلف الجوانب؛ والثالث النتائج Outcomes وذلك مثل تلبية الاحتياجات العليا للمعلمين والطلبة ، ورضا الطلبة عن النتائج ، وتقدير الطلبة العالي.

وفي عام ٢٠١٦م قام كل من هيت وتوكر Hitt & Tucker بوضع إطار للقيادة التعليمية تضمن خمس مجالات هي: بناء وإيصال الرؤية والأهداف والتوقعات Establishing and conveying vision, goals, and expectations، وبناء القدرة المهنية من خلال قيادة تعلم وتنمية المعلم Building professional capacity by leading teacher learning and development، وإيجاد المنظمة الداعمة للتعلم Creating a supportive organization for learning، وتسهيل توقعات تعلم عالية الجودة للطلبة Facilitating a high-quality learning experience for students، والتواصل مع الشركاء الخارجيين Connecting with external partners. (Cardno et.al. 2018,27، Gittens).وفي عام ٢٠١٩ قام كاردنو وآخرين (2019,36, بوضع نموذج للقيادة التعليمية تضمن ستة مجالات رئيسة هي:

المناهج الدراسية Curriculum، وترتيبات التدريس Teaching arrangements، وتقويم المعلم Teacher appraisal ، وتنمية المعلم Teacher development ، وتقويم برامج التعلم Evaluation of learning and programmes، والتخطيط Planning .

وفي جمهورية مصر العربية حدد القرار الوزاري رقم(١٦٤) بتاريخ ٢٠١٦/٥/٣١م مجموعة من الواجبات الوظيفية لمديري مدارس التعليم العام، واهتمت هذه الواجبات بالقيادة التعليمية في مجالين رئيسين، الأول عمليات التعليم والتعلم وتضمن: اتخاذ القرارات التعليمية بناء على تحليل نتائج المتعلمين والبيانات والإحصاءات الخاصة بالمدرسة ونظم التقويم المعتمدة، الاعتماد على نتائج البحوث الإجرائية في تحديد أفضل الممارسات والخبرات التربوية، ونشر الأفكار المتعلقة بها بين هيئة العاملين بالمدرسة؛ والثاني التنمية المهنية واشتمل على توفير الدعم لوحدة التدريب والجودة بالمدرسة، ومتابعة تنفيذ خططها، وتوفير الموارد المادية والبشرية اللازمة لتنفيذها بالتعاون مع مجلس الأمناء والآباء والمعلمين، وتحفيز وتشجيع هيئة العاملين على تنمية أداءهم المهني، مع إيجاد فرص متنوعة للتنمية المهنية المستمرة لكافة العاملين. (وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٦، ١٢٧-١٣٠)

كما قامت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بوضع معايير للقيادة والحوكمة في مدارس التعليم العام ، واهتمت هذه المعايير بالقيادة التعليمية، حيث تضمن المعيار الأول توفير القيادة بيئة متمركزة حول المتعلم ، والثاني تطبق القيادة المدرسية نظاما لمتابعة تقدم المتعلمين فى ضوء نواتج التعلم المستهدفة، والثالث تطبق القيادة المدرسية نظاما لمتابعة أداء المعلمين وتقويمهم، والرابع تشترك القيادة المدرسية فى الأنشطة والمسابقات التي تسهم في نواتج التعلم، والخامس تفعل القيادة المدرسية نظاما للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية ،٢٠١١، ٢٠-٢١)

• مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أشارت نتائج كثير من الدراسات السابقة إلى وجود كثير من المشكلات التي تتعلق بممارسة مُديري المدارس للقيادة التعليمية في مدارس التعليم العام المصرية تتمثل في الأتي:

- قصور أدوار مديري مدارس التعليم العام في ممارسة القيادة التعليمية في مجالات تحديد ومشاركة أهداف المدرسة، وإدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية، وقياس العمليات التعليمية والطلاب، ودعم المعلمين وتنميتهم المهنية، وإيجاد بيئة ومناخ للتدريس ، وإدارة وقت التعلم بفعالية. (الأنصارى وعطا ، ٢٠١٩، ٢٥٩).
- غياب رؤية ورسالة مشتركة للمدرسة، والعزوف عن اتباع المداخل المستحدثة في قيادة المدرسة ، فكثير من مديري المدارس ما زالوا

يستخدمون الأنماط القيادية التقليدية، مما أدى إلى ضعف مشاركة الأطراف المعنية في صنع واتخاذ القرارات المدرسية، ووجود مناخ مدرسي حيث لا يسود فيه العمل بروح الفريق القائم على الرؤية المشتركة والتعلم والعمل الجماعي. (سليمان والأشقر، ٢٠١٨، ١٥)

- سيطرة المركزية والبيروقراطية والروتين على إدارة المدارس الثانوية العامة، وسلبية المناخ المدرسي، وضعف مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية، ومقاومتهم للتغيير، وسيطرة العمل الفردي على الأداء، والقصور من قبل إدارة المدرسة في المتابعة وتقديم التغذية الراجعة بصورة مستمرة. (متولى ، ٢٠٢٠، ١٩٠).
- ضعف دور مديري المدارس فى التنمية المهنية للمعلمين بوحدات التدريب والجودة في مجالات التخطيط والتنظيم والإشراف والتقويم، بالإضافة إلى غياب القناعة الشخصية لدى مديري المدارس بأهمية التنمية المهنية، وضعف نشر ثقافة التنمية المهنية للمعلمين بوحدات التدريب والجودة بالمدرسة، وندرة وجود خطة واضحة للتنمية المهنية بالمدرسة عامة ووحده التدريب والجودة خاصة. (العجوز ،٢٠٢٠، ٢١)
- غياب مفهوم القيادة التعليمية والقيادة الفعالة والأساليب القيادية الحديثة في ممارسات مُديري المدارس، وغياب روح الفريق والعمل الجماعي التعاوني، وضعف مشاركة العاملين في صُنع القرارات واتخاذها، وزيادة الديكتاتورية والبيروقراطية والروتينية والتقليدية في سلوكيات مُديري المدارس، وغياب روح الإبداع والابتكار والتجديد بين العاملين، وضعف تحفيز وتشجيع العاملين من قبل المديرين، واعتقاد بعض مُديري المدارس بأنهم المصدر الوحيد للسلطة في المدارس. (الزميتي ، ٢٠١٨، ٤٥١-٤٥٢)
- تمركز السلطة في يد مُدير المدرسة والذى يتبع النمط البيروقراطي في إدارته وتعاملاته مع معلميه، فلا يتيح لهم الفرصة للتصرف بحرية في المشكلات التي تواجههم في أعمالهم وفصولهم، حيث ينفرد باتخاذ القرارات دون أدنى مشاركة من المعلمين وبالتالي يكونون غير نشطين في تنفيذ تلك القرارات. (علوان،٢٠١٩، ٣٨٤)
- قلة وانخفاض وضعف دعم الإدارة المدرسية لاستقلالية المعلمين في مختلف جوانب العملية التعليمية مثل: التخطيط للجداول الزمنية، والسيطرة على الطريقة التي يدرس بها المعلمون، وتزويدهم بالمعلومات ذات الصلة بالعمل المدرسي، والمشاركة في صنع القرارات وإمكانية التصرف كشركاء في بيئة العمل، وإعطاء ثقة وساحة أكبر في التصرف في ممارسة الأعمال ، ومنح المعلمين شعور بالقدرة الذاتية من خلال ممارسة الأعمال وحل المشكلات، وتشجيع المعلمين على ممارسة المبادرة والإبداع والتخلص من الرقابة الشديدة، والتعليمات الجامدة، والسياسات التقليدية، وإتاحة الفرص للمعلمين لاستثمار مواهبهم، وقدراتهم الكامنة، والانطلاق بعيدا عن الأنماط الإدارية البيروقراطية. (أرناؤوط ،٢٠٢٠، ٢٩٢-٢٩٣)

- اتباع مُديري المدارس المصرية أساليب قيادية تعتمد علي المركزية الشديدة ، مما قد يؤدي إلى تبديد الجهود المبذولة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، كما تتسم بضعف القدرة على تصميم البرامج التعليمية، وخوفها الشديد من تفويض السلطات والصلاحيات للمعلمين بما يقيدهم حريتهم الأكاديمية، وقلة تشجيعها العاملين على الإبداع والابتكار، وغياب الاعتماد على الجمعية في صنع القرارات مما يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية لدى العاملين، وضعف قدرات مُديري المدارس على حل المشكلات التعليمية، وقلة اعتمادهم على العمل بروح الفريق، وضعف قدراتهم على بناء مُناخ تنظيمي فعال وتوفير بيئة تعليمية مدرسية مُشجعة على الإبداع والابتكار. (محمد ،٢٠٢٠، ١٧٣-١٧٥)
- ضعف قدرة مُديري المدارس على بناء وعقد شراكات فعالة مع أولياء الأمور والمجتمعات المحلية المحيطة بتلك المدارس، مما أفقد أولياء الأمور مساهماتهم الفعالة في المشاركة في أنشطة تعليم وتعلم أبنائهم، وكذلك ضعف مساهمات المجتمعات المحلية في توفير الدعم المادي والفني اللازم لتطوير العملية التعليمية. (حسن وعبدالله،٢٠١٨، ٧-٨)
- إهمال مُديري المدارس التواصل الفعال مع المعلمين لتبادل البيانات والمعلومات المتعلقة بتعليم وتعلم الطلبة، كما أنهم يهملون التخطيط المنظم للعملية التعليمية، ولا يحرصون على الاجتماع بصورة منتظمة مع المعلمين لمناقشة المشكلات التعليمية التي تواجه الطلبة، ولا يهتمون ببث روح التعاون بين المعلمين والطلبة، ولا يعتمدون على الأخذ بأراء المعلمين في القضايا التعليمية، ولا يهتمون بتوفير الاحتياجات المهنية للمعلمين والحاجات المتنوعة للطلبة، ولا يتيحون الفرص للمعلمين لتطوير قدراتهم الإبداعية وتطبيق أساليب جديدة في العمل.(يوسف،٢٠١٩، ٢٣٤)
- غياب الفلسفة التربوية في مجال القيادة، والافتقار إلى الرؤية والرسالة والتقويم الذاتي وخطة للتطوير، ومحدودية الموارد المالية،وعدم تعاون المعلمين والمجتمع المحلي مع إدارة المدرسة، وقلة اهتمام المدير بتنمية المعلمين مهنيا، وإهمال الأنشطة التربوية والتطبيقات العملية. (الجندي، ٢٠١٧، ٤٧١- ٤٧٤)
- سيادة علوم الإدارة والتنظيم على محتوى برامج إعداد وتدريب مديري المدار فغالبا ما يتوارى الاهتمام بعملية التعلم ذاتها والمناهج الدراسية وما يصاحبها من عمليات تقويم وتوجيه وعلاقات إنسانية. (الجندي، ٢٠١٧، ٤٧١- ٤٧٤)
- أن نظام الحوافز الذي يتبعه مُديرو المدارس لا يتسم بالعدالة والموضوعية، كم أن المديرين لا يراعون المعايير المهنية والموضوعية في تقييم أنشطة المعلمين، ولا يلبون احتياجات المعلمين من الدورات التدريبية، كما أنهم لا يسمحون للمعلمين بالمشاركة في وضع الجدول المدرسي وأخذ رأيهم في المواعيد التي تناسبهم، ولا يتيحون لهم الفرص المناسبة للمُشاركة في صنع القرارات المدرسية. (لطفى وآخرين، ٢٠١٤، ٥٠٣)

- وتأسيساً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:
كيف يمكن وضع تصور مقترح لتطوير أدوار القيادة التعليمية لدى مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض النماذج المعاصرة ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما الأسس الفكرية للقيادة التعليمية في ضوء الفكر الإداري التربوي المعاصر؟
- ما الأطر التنظيرية لنماذج القيادة التعليمية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة؟
- ما واقع أدوار القيادة التعليمية لدى مُديري مدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية؟
- ما التصور المقترح الذي يمكن من خلاله تطوير أدوار القيادة التعليمية لدى مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض النماذج المعاصرة ؟

• أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف الأسس الفكرية للقيادة التعليمية في ضوء الفكر الإداري التربوي المعاصر.
- استكشاف الأطر التنظيرية لنماذج القيادة التعليمية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.
- تحديد واقع أدوار القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية.
- وضع تصور مقترح يمكن من خلاله تطوير أدوار القيادة التعليمية لدى مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض النماذج المعاصرة.

• أهمية الدراسة :

تتمثلت أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- أنها تساير الاتجاهات العالمية المعاصرة في الاهتمام بالأدوار التعليمية لمديري مدارس التعليم العام في تحسين جودة عمليات تعليم وتعلم الطلبة وتحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة وفعالية.
- أنها تساير الاتجاهات العالمية المعاصرة في إدارة الموارد البشرية في مدارس التعليم العام التي ترتكز على العمل الجماعي التعاوني بروح الفريق الواحد، وصنع القرارات الجماعية، وتفويض الصلاحيات من قبل مُديري المدارس كقادة تعلميين للعاملين بها لتمكينهم من أداء واجباتهم الوظيفية بإبداع وابتكار ومرونة ودون قيوم أو شروط تقيد عملهم.

- يمكن أن تفيد مديري المدارس والمُعلمين في التعرف النماذج المُعاصرة للقيادة التعليمية ، وما تتضمنه من مجالات ووظائف وأدوار، ومن ثم تطوير أدوار القيادية التعليمية، للارتقاء بإنجاز الطلبة الأكاديمي في جميع المناهج الدراسية.
- يمكن أن تُفيد السلطات التعليمية العُليا على كافة المستويات (الوزارة- المديريات- الإدارات) في إصدار القرارات واللوائح التي تُمكن مُديري المدارس من القيام بأدوار قيادية تعليمية متنوعة في مختلف مجالات العملية التعليمية.
- يمكن أن تُفيد السلطات التعليمية العُليا على كافة المستويات (الوزارة- المديريات- الإدارات) في تطوير نظام تقويم الأداء الوظيفي لمديري المدارس ، والاهتمام بأدوار القيادة التعليمية لديهم في معايير تقويم الأداء.
- يمكن أن تُفيد القائمين على متابعة وتقويم أداء مُديري المدارس، في الاهتمام بأدوار القيادة التعليمية التي تركزعلى عمليات تعليم وتعلم الطلبة داخل قاعات الدروس وخارجها.
- يمكن أن تُفيد الأكاديمية المهنية للمُعلمين وفروعها في المُحافظات في تصميم برامج تدريبية لمديري المدارس خاصة بأدوار القيادة التعليمية استفادة من النماذج المعاصرة في هذا المجال.

• منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة حيث يتضمن " عملية البحث والتقصي حول الظواهر التعليمية كما هي قائمة في الحاضر، ووصفها وصفا دقيقا، وتشخيصها، وتحليلها، وتفسيرها، بهدف اكتشاف العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين الظواهر التعليمية الأخرى، والتوصل من خلال ذلك إلى تعليمات ذات معنى بالنسبة لها، ولا يقتصر على تقديم بعض المعلومات عن الظواهر أو الظواهر، حيث يتحرى الدقة الشديدة والفحص والتمحيص في تعرف خصائص الظواهر أو المشكلات التي يتم دراستها من جميع جوانبها وتقديم الحلول لها، ووضع بعض التنبؤات الخاصة بشكلها وحجمها في المستقبل.(جابر وكاظم، ٢٠١١،٦٤- ٦٥)

وسوف تتبع الدراسة الخطوات المنهجية الآتية:

- جمع البيانات والمعلومات عن الأسس الفكرية للقيادة التعليمية في ضوء الفكر الإداري التربوي المعاصر وتحليلها وتفسيرها.
- جمع البيانات والمعلومات عن الأطر التنظيرية لنماذج القيادة التعليمية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة وتحليلها وتفسيرها.
- جمع البيانات والمعلومات عن واقع القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية وتحليلها وتفسيرها.
- التوصل إلى تصور مقترح يمكن من خلاله تطوير أدوار القيادة التعليمية لدى مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض النماذج المعاصرة.

• حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت على الأسس الفكرية للقيادة التعليمية ونماذجها المعاصرة.
- الحدود البشرية: اقتصرت على مُديري المدارس.
- ٤- الحدود الزمانية: وتتضمنت فترة إجراء الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م .

• مصطلحات الدراسة:

١- الدور:

يعرف الدور بأنه" هو العمل الذي يقوم به مدير المدرسة تجاه المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي، والذي أسند إليه من أجل تطوير العملية التربوية في مدرسته".(الخصاونة،٢٠١٨، ٣٧)

كما يعرف بأنه" مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة.(أبو علوش، ٢٠٢٠،٥٨).

وتأسيساً على ما سبق يُعرف الدور إجرائياً بأنه مجموعة من الأنشطة أو الأطر السلوكية أو الممارسات المهنية التي يقوم بها مُديرو مدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة في المدارس.

٢-القيادة التعليمية:

تُعرف القيادة التعليمية بأنها" نمط قيادي يعتمد في عمله على تدعيم وتطوير الممارسات التعليمية لتحقيق جودة عمليات التعليم والتعلم، وذلك من خلال توفير التنمية المهنية للمعلمين، وتحسين نتائج الطلبة، وتطوير وتنفيذ السياسات المرتبطة بدعم إنجاز الطلبة، وبناء مجتمعات التعلم المهنية، وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين والطلبة، ونمذجة الممارسات التعليمية الفعالة، ودعم استخدام وتوظيف بيانات التقييم لتحسين وتطوير العملية التعليمية".**(Childress et.al., 2020, 18)**

كما تُعرف القيادة التعليمية بأنها" سمات وخصائص جوهرية في القيادة المدرسية الفعالة، والتي تركز بؤرة اهتمامها على التحسين والتطوير المستمر لتحقيق الجودة في عمليات تعليم وتعلم الطلبة". **(Education Improvement Research Centre,2022,1)**

وبالإضافة إلى ما سبق تُعرف القيادة التعليمية بأنها" أسلوب قيادي يتضمن قيام مُديري المدارس بمجموعة من الأدوار لدعم تعليم وتعلم الطلبة وذلك مثل: المشاركة الفعالة في نمو المعلمين وتنميتهم مهنيا من خلال التخطيط والتنسيق والتقويم لعمليات التعليم والتعلم، والمشاركة في وضع الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية للمدرسة، وإيجاد بيئة مدرسية

إيجابية ومنتجة وباعثة على التعلم ، وتشجيع المعلمين والطلبة بصورة مستمرة الجودة والتميز في الأداء". (Hassan et.al.2022, 2069–2070)

وتأسيساً على ما سبق تُعرف القيادة التعليمية إجرائياً بأنها نمط قيادي يجعل فيه مُديرو مدارس التعليم العام بمصر عمليات تعليم وتعلم الطلبة في أولويات عملهم وبؤرة اهتمامهم ومركز أنشطتهم ومهامهم ومسؤولياتهم المهنية، وذلك من خلال القيام بمجموعة شاملة ومُتكاملة من الأدوار تتمثل في: التخطيط الاستراتيجي لعمليات التعليم والتعلم، وتوفير بيئة تعليمية باعثة ومحفزة ومشجعة على التعليم والتعلم، وإدارة المناهج الدراسية بفعالية، والإشراف التربوي المتميز على المعلمين، والتنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وبناءمجتمعات التعلم المهنية، وتوفير الموارد والمصادر اللازمة للتعليم والتعلم، وتوظيف واستخدام تكنولوجيا التعليم لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وبناء شراكات خارجية لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة.

• الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى عربية وأجنبية كما يأتي:

• أولاً: الدراسات العربية:

• دراسة فاخوري [٢٠٠٨] بعنوان" درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن للقيادة التعليمية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين "

وهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن للقيادة التعليمية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١١٢) من المديرين والمديرات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن للقيادة التعليمية جاءت مرتفعة بصورة إجمالية، كما جاءت مرتفعة في جميع المجالات وهي: البيئة التعليمية، وتحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة، وتنسيق المناهج وتنفيذها، وتنمية المعلمين مهنيا؛ وأوصت الدراسة بضرورة استمرار مُديري المدارس في ترتيب أولوياتهم المهنية وذلك من خلال التركيز على تجويد التعليم والارتقاء بنوعيته، واهتمام مُديري المدارس باستطلاع رأي الطلبة حول المناهج الدراسية المقدمة لهم ولا سيما الإثرائية منها لتتلائم مع حاجاتهم ورغباتهم.

• دراسة أبو شعيرة وآخرون[٢٠٠٩] بعنوان" واقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس في محافظة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية"

وهدفت إلى التعرف على واقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس في محافظة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم

تطبيقها على عينة مكونة من (١٥١) من المُديرين ومشرفي الإدارة المدرسية، وكشفت نتائج الدراسة أن واقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس في محافظة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المشرفين جاء بدرجة متوسطة بصورة إجمالية، كما جاء بدرجة متوسطة في مجالات: المنهاج، والنمو المهني، وتقويم تحصيل الطلبة، والرؤية والرسالة والأهداف، بينما جاء التعليم والتعلم بدرجة مرتفعة، وأوصت الدراسة بأهمية تدريب مشديري المدارس على وضع معايير الأداء المرغوبه ومؤشراته في العملية التعليمية، واطلاع مُديري المدرس على تجارب القيادة التعليمية الرائدة والمتميزة محليا وعربيا وعالميا.

- **دراسة أبو حامد [٢٠١٣] بعنوان" تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس "**

وهدفت إلى تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٣١١) معلما ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس جاء عاليا بشكل عام، وعاليا في أبعاد وضع الأهداف التعليمية في إطار إداري ومهني، وإيصال أهداف المدرسة، والإشراف وتقييم التعليم، وتنسيق المناهج، والحفاظ على وقت التعليم، والمحافظة على حضور وتواجد واضح، وتعزيز التطور المهني، وتوفير الحوافز للتعلم، بينما جاء متوسطا في بعدي متابعة تقدم الطلبة، وتقديم حوافز للمعلمين، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج إعداد وتأهير مُديري المدارس وتركيزها على القيادة التعليمية، واتباع المديرين نهج القيادة التشاركية التي تتيح مشاركة العاملين في صنع القرارات، واتباع المديرين العمل بأسلوب الفريق وتفويض بعض الصلاحيات والسلطات لفرق العمل المدرسية.

- **دراسة لوكاشه [٢٠١٣] بعنوان" مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية والفعالية التعليمية الذاتية للمعلمين "**

وهدفت إلى معرفة مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية والفعالية التعليمية الذاتية للمعلمين في المدارس الثانوية العامة بالمملكة الأردنية الهاشمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٢٢٦) معلما ومعلمة، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية في المدارس الثانوية العامة بالمملكة الأردنية الهاشمية جاء متوسطا بشكل عام، وعاليا في بعد مراقبة التقدم التحصيلي للطلبة، بينما جاء متوسطا في باقي الأبعاد وهي: توفير الحوافز للمعلمين، والإشراف على التعليم وتقويمه، وصياغة أهداف المدرسة، وتنسيق المناهج الدراسية، وتشجيع النمو المهني للمعلمين، والحفاظ على

رؤيته بارزة الوضوح، والإعلام عن أهداف المدرسة، وتوفير الحوافز للتعلم، والحفاظ على انتظام التعليم، وأوصت بالعمل على رفع سوية مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية لوظائف القيادة التعليمية، وتفعيل توظيف بعدي الثقة التنظيمية، والفعالية التعليمية الذاتية لدى المعلمين في هذه المدارس من أجل ترسيخ المناخ المدرسي الآمن المنظم.

- **دراسة المطيري [٢٠١٥] بعنوان" مستوى الممارسات القيادية التعليمية لمديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت "**

وهدفت إلى التعرف على مستوى الممارسات القيادية التعليمية لمديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٩٠) مديرا ومديرة، و (١٦٤) مشرفا ومشرفة، وأبرزت نتائج الدراسة أن مستوى الممارسات القيادية التعليمية لمديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس جاء عاليا بشكل عام، وعاليا في جميع الأبعاد وهي: التعليم والتعلم، والمنهاج، والنمو المهني، وتقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه، والرؤية والرسالة والأهداف؛ بينما أظهرت النتائج أن مستوى الممارسات القيادية التعليمية لمديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المشرفين والمشرفات جاء متوسطا بشكل عام، ومتوسطا أيضا في جميع الأبعاد ما عدا بعد التعليم والتعلم الذي جاء بمستوى عال، وأوصت الدراسة بأهمية تدريب مُديري المدارس على وضع معايير الأداء المَرغوبة ومؤشراته ومعايير النجاح وتوظيفها في العمل المدرسي، وتدعيم ثقافة بناء الرؤية المشتركة في المدارس .

- **دراسة سلامه [٢٠١٦] بعنوان" ممارسة القيادة التعليمية لمُديري المدارس الثانوية الحكومية في مدين العين من وجهة نظر المعلمين "**

وهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة التعليمية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في مدين العين من وجهة نظر المعلمين بدولة الإمارات العربية المتحدة ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٥٨) معلما ومعلمة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن درجة ممارسة القيادة التعليمية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في مدين العين من وجهة نظر المعلمين جاءت عالية بصورة إجمالية، كما جاءت عالية في جميع الأبعاد وهي: صياغة أهداف المدرسة ، والإشراف على التدريس وتقويمه، تطوير المعايير الأكاديمية وتعزيزها ، والإعلام عن أهداف المدرسة، وتنسيق المنهج، وتوفير حوافز التعليم، والمحافظة على انتظام التدريس، ومتابعة تحصيل الطلبة، وتشجيع النمو المهني للمعلمين، وتوفير الحوافز للمعلمين، والمتابعة المستمرة لشؤون المدرسة؛ وأوصت الدراسة بإعطاء مُديري المدارس صلاحيات أكبر ، وتوفير الحوافز للمعلمين المتميزين في الأداء، وتطوير المديرين لمهاراتهم القيادية من خلال الاطلاع والبحث.

- **دراسة العامودي [٢٠١٧] بعنوان" فاعلية دور القيادية التعليمة لدى مُديري مدارس محافظة المفرق "**

وهدفت إلى الوقوق على فاعلية دور القيادية التعليمية لدى مُديري مدارس محافظة المفرق في المملكة الأردنية الهاشمية ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٧٦٥) من المعلمين ومُديري المدارس ، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية دور القيادية التعليمية لدى مُديري مدارس محافظة المفرق في المملكة الأردنية الهاشمية جاءت بدرجة متوسطة بصورة إجمالية، كما جاءت بدرجة متوسطة في جميع المجالات وهي: القيادة والقيم والرؤيا، والقيادة المتمركزة حول التعليم، والتخطيط والتغيير والتقييم، والاتصال والتواصل، وإدارة الموارد، والتنمية الذاتية؛ وأوصت الدراسة بزيادة عقد برامج تدريبية لمديري المدارس في مجال القيادة التعليمية.

- **دراسة الأنصاري وعطا [٢٠١٩] بعنوان" تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام في ضوء القيادة التعليمية: دراسة تطبيقية بمحافظة البحر الأحمر "**

وهدفت إلى تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام في ضوء القيادة التعليمية في محافظة البحر الأحمر بمصر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٠٦٨) موجها ووكيلا ومعلما، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام في محافظة البحر الأحمر بمصر جاءت متوسطة بشكل عام، كما جاءت أيضا بدرجة متوسطة في جميع مجالات الدراسة وهي: تحديد ومشاركة أهداف المدرسة، إدارة البرامج التربوية والعمليات التعليمية، وقياس العمليات التعليمية والطلاب، ودعم المعلمين وتنميتهم المهنية، وخلق بيئة ومناخ للتدريس، إدارة وقت التعلم، وأوصت الدراسة بتوفير برامج التنمية المهنية اللازمة لتفعيل وتطوير القيادة التعليمية بكافة أبعادها، وتوفير كافة الإمكانات المادية اللازمة لدعم عمليات التعليم والتعلم وما يرتبط بها من أنشطة.

- **ثانياً: الدراسات الأجنبية:**

وتتمثل أهم هذه الدراسات في الأتي:

- **دراسة موساندو [Musandu،2018] بعنوان:" تصوّرات المعلمين الزامبابويينِ وخبرات القيادة التعليمية "**

وهدفت إلى الوقوف على تصوّرات المعلمين الزامبابويين لخبرات القيادةِ التعليميةِ ، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت المنهج المخَتلط (الوصفي والنوعي) ، كما استخدمت تحليل الوثائق والملاحظات والمجموعات البؤرية في جمع البيانات والمعلومات ، بالإضافة إلى الاستبانات والمقابلات مع عينة بلغت(٥٠) من المعلمين والمعلمات، وأبرزت نتائج الدراسة أن مُديري المدارس يركزون على عمليات تعليم وتعلم الطلبة مما ساهم في تحسين أداء المدرسة عامة والطلبة خاصة، ووجود تعاون بناء بين مُديري المدارس ومساعديهم

ورؤساء الأقسام في تحقيق أهداف تعليم وتعلم الطلبة، كما أنهم يتحملون المسؤولية عن نتائج الأداء المدرسي، ووجود رؤية ورسالة مدرسية تم وضعهما بالتشاور بين المدير والعاملين والمستفيدين من العملية التعليمية، وأوصت الدراسة بأهمية مراعاة خبرات مديري المدارس في عمليات الإشراف التربوي على المعلمين، وزيادة تدريب مُديري المدارس على مجالات القيادة التعليمية المتنوعة، وتنويع مصادر التواصل بين المديرين والمشاركين في العملية التعليمية، وزيادة اهتمام مُديري المدارس بتوفير كافة الموارد لتنفيذ المناهج الدراسية، وزيادة تحفيزهم للمعلمين.

- **دراسة عبدالله وآخرين [Abdullah et.al.,2019] بعنوان:" إستكشاف قدرات المديرين في المستويات المتوسطة كقيادة تعليمية للتحولات في التدريس والتعلم في المدارس الماليزية عالية الأداء"**

وهدفت إلى التعرف على أدوار مُديري المدارس كقادة تعليميين في المدارس الثانوية العامة الماليزية في أربع مناطق تعليمية هي: مناطق شمال ووسط وجنوب وشرق شبه الجزيرة **zone namely northern, central, southern and east of Peninsular**، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانات في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٤٠٠) معلم ومعلمة ؛ وأسفرت نتائج الدراسة عن قيام مُديري المدارس بأدوارهم كقادة تعليميين في المدارس الثانوية العامة الماليزية بدرجة عالية بصورة إجمالية، كما جاءت بدرجة عالية أيضا في جميع المجالات وهي: بناء الرسالة، وإدارة التعليم، وتوفير مناخ التعلم، وأوصت الدراسة بمزيد من التعاون بين مُديري المدارس والمعلمين، وزيادة الالتزام المهني للمعلمين في القيام بواجباتهم الوظيفية.

- **دراسة هاريس وآخرين (Harris et.al.,2019) بعنوان:" القيادة التعليمية في ماليزيا: مراجعة الأدب المعاصر "**

وهدفت إلى استكشاف اهتمام الدراسات والبحوث بالقيادة التعليمية في ماليزيا ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وذلك من خلال تحليل عينة مكونة من (١٧) دراسة وبحثا تناولت القيادة التعليمية في المدارس الماليزية في الفترة من ٢٠٠٧-٢٠١٧م ، وأشارت نتائج الدراسة إلى اهتمام الدراسات والبحوث بالقيادة التعليمية في ماليزيا في مجالات متعددة أهمها: بناء رؤية ورسالة مدرسية مشتركة وصياغة أهداف مدرسية تركز على تعليم وتعلم الطلبة، وإدارة البرامج التعليمية المدرسية، وتوفير بيئة تعلم آمنة وجذابة للطلبة، وتحفيز المعلمين والطلبة على الأداء المتميز، ومتابعة أداء المعلمين داخل قاعات الدروس، وتوفير برامج تنمية مهنية لهم وفق احتياجاتهم المهنية، وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بإجراء البحوث عن القيادة التعليمية والتعرف على مداخلها ونماذجها الحديثة، وتدريب مُديري المدارس عليها للارتقاء بعمليات تعليم وتعلم الطلبة.

- **دراسة زاهد وآخرين (Zahed et.al.,2019) بعنوان:" تأثير القيادة التعليمية على الارتباط الوظيفي للمعلمين: أدوار ثقافة المدرسة، والتمكين، وسمات الوظيفة "**

وهدفت إلى التعرف على تأثير القيادة التعليمية على الارتباط الوظيفي للمعلمين، وثقافتهم المدرسية، ومستوى تمكينهم، وسماتهم الوظيفية في المدارس الابتدائية بإيران ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٣١٠) معلما ومعلمة، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية جاء عاليا بشكل عام، كما جاء عاليا في أبعاد تركيز رسالة المدرسة على عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتوفير مناخ تعليمي إيجابي لتعلم الطلبة، كما توصلت النتائج إلى أن تأثير القيادة التعليمية كان إيجابيا وبصورة مباشرة على الثقافة المدرسية للمعلمين، ومستوى تمكينهم، وسماتهم الوظيفية، بينما لم تظهر النتائج وجود آثار مباشرة للقيادة التعليمية للمدير على الارتباط الوظيفي للمعلمين؛ وأوصت النتائج باهتمام مُديري المدارس بدعم ثقافة مدرسية مُنفتحة على الأساليب والمداخل والنظيرات التعليمية الحديثة، وزيادة تمكين مُديري المدارس المعلمين وتفويض لهم صلاحيات تمكنهم من إنجاز عملهم دون قيود تحد من ابداعاتهم وابتكاراتهم التعليمية .

- **دراسة نورديانتي ونوردين [Nurdianti& Nurdin ،2019] بعنوان:" القيادة التعليمية في تحسين جودة تعليمِ المدرسة الابتدائيةِ في باندونج"**

وهدفت إلى التعرف على دورَ القيادة التعليمية في تَحسين جودة تعليم المدرسة الإبتدائية بمدينة باندونج Bandung في جاوا الغربيةWest Java بإندونسيا، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت المنهج النوعي، كما استخدمت الملاحظات وتحليل الوثائق والمجموعات البؤرية في جمع البيانات والمعلومات، بالإضافة إلى المقابلة وتم إجرائها على عينة مكونة من (١٠) من المديرين والمعلمين، وأبرزت النتائج وجود دورَ فعال للقيادة التعليمية في تَحسين جودة تعليم المدرسة الإبتدائية في مدينة باندونج بإندونسيا تمثل في تحديد رسالةَ المدرسة التعليمية، وإدارة البرنامج التعليمي، وبناء مناخ تعلم مدرسي إيجابي، وأوصت الدراسة بقيام مُديري المدارس بتحليل المواقف وشروط التعلم، وإجراء دراسات مقارنة مع المدارس ذات الجودة العالية، والمشاركة الفعالة في برامج التنمية المهنية للمعلمين، وزيادة تمكين العاملين.

- **دراسة بادا وآخرين [Bada et.al. ،2020] بعنوان:" تصور المعلمين لممارسات مُديري المدارس للقيادة التعليمية في نيجريا "**

وهدفت إلى استكشاف ممارسات مُديري المدارس الثانوية العامة للقيادة التعليمية في المنطقة الشمالية الوسطى الجغرافية السياسية-North Central geopolitical zone بنيجريا، وذلك وجهة نظر المعلمين وفي ضوء

نموذج هالينجر وميرفHallinger and Murphy ١٩٨٥م. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت المنهج الوصفي، كما استخدمت الإستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة بلغت(٣٨٩) من المعلمين والمعلمات. واشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة ممارسات مُديري المدارس للقيادة التعليمية في المنطقة الشمالية الوسطى الجغرافية السياسية بنيجريا جاءت مرتفعة بصور إجمالية، كما جاءت عالية في جميع المجالات وهي: تحديد رسالة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتوفير مناخ تعلم مدرسي إيجابي؛ وأوصت الدراسة بأهمية قيام مُديري المدارس بإدارة وقتهم بفعالية وتوقير وقت لعمليات تعليم وتعلم الطلبة في مختلف المجالات، فضلا عن زيادة الاهتمام بتنمية مُديري المدارس مهنيا في مجال القيادة التعليمية.

- **دراسة هالينجر وآخرين [Hallinger et.al. ،2020] بعنوان:" هل مُديري المدارس كقادة تعليميين ما زالو موجودين؟ خريطة علم للمعرفة مرتكزة على القيادة التعليمية منذ عام ١٩٤٠-٢٠١٨ م "**

وهدفت إلى مراجعة الأدبيات الخاصة بالقيادة التعليمية لمُديري المدارس مُنذ عام ١٩٤٠وحتى عام ٢٠١٨ م. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت المنهجين الوصفي والتاريخي، كما استخدمت تحليل الوثاق في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة بلغت(١٢٠٦) من البحوث التي تناولت القيادة التعليمية في المدارس في قاعدة سكوبكس المفهرسة Scopus-indexed؛ وكشف نتائج الدراسة وجود زيادة مُطردة في البحوث التي تناولت القيادة التعليمية في المدارس، كما زادت حدودها الجغرافية إلى كثير من دول العالم بعدما كانت ترتكز في الولايات المتحدة الأمريكية، كما بينت النتائج أن القيادة التعليمية كان لها أثر إيجابي في تحسين الممارسات التعليمية للمعلمين وتنوعها واتسامها بالإبداع والابتكار، بالإضافة إلى الارتقاء بالإنجاز الأكاديمي للطلبة ومواجهة مشكلاتهم في العملية التعليمية بكفاءة وفعالية، فضلا عن وجود كثير من النماذج للقيادة التعليمية مثل: بوسيرت وآخرين (Bossert et.al ،1980)، وهالينجر وميرفي (Hallinger & Murphy ،1985)، وويتزيرز وآخرين (Witziers et.al ،2003)، وبويسي وبور (Boyce & Bowers ،2018) ، وأوصت الدراسة بمواصلة الباحثين جهودهم في تطوير القيادة التعليمية في المدارس، واستحداث نماذج جديدة لها تطور من أبعادها ومجالاتها وممارستها.

- **دراسة كيم ولي [Kim& Lee ،2020] بعنوان:" القيادة التعليمية للمُدير لمشاركة المعلم في التنمية المهنية دليل مِنْ اليابان وسنغافورة وكوريا الجنوبية "**

وهدفت إلى استكشاف العلاقة بين ممارسات القيادة التعليمية لمُديري المدارس ومُشاركة المعلمين في التنمية المهنية في اليابان وسنغافورة وكوريا الجنوبية. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة بلغت(٩٥٢٦) من

المُعلمين والمُعلمات، وذلك من خلال دراسة مسحية قامت بها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD. وبينت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي لممارسة مُديري المدارس للقيادة التعليمية في جميع أنواع أنشطة التنمية المهنية وهي: ورش العمل، والمؤتمرات، والزيارات للمدارس الأخرى، وشبكات المعلمين، والبحوث الفردية والجماعية، والرقابة وملاحظة الزميل والتدريب في الدول الثلاثة، وأوصت الدراسة بزيادة اهتمام مُديري المدارس بمتابعة ومراقبة إنجاز وتحصيل الطلبة، وتنويع أساليب التنمية المهنية للمعلمين لتتوافق مع احتياجاتهم المتنوعة.

- **دراسة أنجورا [Angura،2020] بعنوان:" فهم وممارسة مُديري المدارس الابتدائية الجدد للقيادة التعليمية في أثيوبيا "**

وهدفت إلى الوقوف على طبيعة فهم وممارسة مُديري المدارس الابتدائية الجدد للقيادة التعليمية في منطقة أروميا التعليمية Oromia Region بأثيوبيا، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت المنهج النوعي، كما استخدمت المقابلات في جمع البيانات والمعلومات وتم إجرائها على عينة بلغت سبعة مُديرين جدد في ضوء نموذج هالينجر وميري Hallinger and Murphy ١٩٨٥م، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فهم واضح وممارسة كبيرة من قبل مُديري المدارس الابتدائية الجدد للقيادة التعليمية في منطقة أروميا التعليمية بأثيوبيا في مجالي إدارة البرنامج التعليمي، وتوفير بيئة تعلم مدرسية إيجابية، ولكن ليس لديهم فهم كامل وممارسة عالية فيما يخص مجال تحديد رسالة المدرسة، كما بينت النتائج أن مُديري المدارس الابتدائية الجدد يركزون جهودهم على تعلم الطلبة، ومراقبة وتنفيذ خطط المدرسة المرتبطة بعمليات تعليم وتعلم الطلبة، وتقويم أداء المعلمين، وبناء العلاقات بينهم، وتقويم التعليم وتعلم داخل قاعات الدروس، وبناء استراتيجيات لدعم المعلمين، واتباع لوائح وإرشادات المنطقة التعليمية فيما يخص عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وأوصت النتائج بدعم السلطات العُليا مُديري المدارس وتوفير لهم كافة المتطلبات البشرية والمادية لتأصيل القيادة التعليمية، بالإضافة إلى توفير لهم برامج تنمية مهنية مستمرة في هذا المجال .

- **دراسة كيلي (Kelly,2020) بعنوان:" تأثير القيادة التعليمية للمدير على إنجاز معرفة القراءة والكتابة لدى طلبة المدارس العليا "**

وهدفت إلى التعرف على تأثير دور مديري المدارس كقادة تعليميين على التحصيل العلمي لطلاب المدارس العليا في ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، كما استخدمت المقابلة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٥) مديرا ومديرة، وأكدت نتائج الدراسة وجود تأثير فعال لمديري المدارس كقادة تعليميين على التحصيل العلمي لطلاب المدارس العليا في ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية في مهارات القراءة والكتابة، وتوظيف البيانات والمعلومات في

اتخاذ القرارات للارتقاء بعمليات تعليم وتعلم الطلبة، وإتاحة وتوفير فرص التنمية المهنية للمعلمين على المستويين الفردي والجماعي، وقيام المديرين بتوفير مناخ مدرسي فعال، ومساعدة الطلبة على المشاركة في تحمل مسؤوليات تعلمهم، وأوصت الدراسة بزيادة اهتمام مُديري المدارس بالبرامج العلاجية الموجهة لدى الطلبة منخفضي الإنجاز والذين يعانون من مشكلات تعليمية في مهارات القراءة والكتابة.

- **دراسة بيتبت (Pitpit,2020) بعنوان:" ممارسات القيادة التعليمية لدى مُديري المدارس الابتدائية للإحتفاظ بالمعلمين الجدد في الفلبين "**

وهدفت إلى التعرف على ممارسات مديري المدارس الابتدائية للقيادة التعليمية لدعم المعلمين الجدد والاحتفاظ بهم وتشجيعهم على الاستقرار في المهنة في المنطقة التعليمية الحضرية بشمال الفلبين ، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، كما استخدمت المقابلة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٥) مديرا ومديرة ، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود اهتمام من قبل مديري المدارس الابتدائية بممارسة القيادة التعليمية لدعم المعلمين الجدد في الفلبين في مجالات متعددة تمثلت في: توفير برامج تنمية مهنية طورت ممارساتهم وخبراتهم التعليمية، والزيارات المستمرة للمعلمين في قاعات الدروس وتزويدهم بالتغذية الراجعة لتحسين أدائهم، وملاحظة المعلمين في قاعات الدروس لتحديد احتياجاتهم المهنية، وتدعيم العلاقات بين المعلمين الاجتماعات المستمرة مع المعلمين لتحسين وتطوير الممارسات التدريسية وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، وأوصت الدراسة بزيادة تشجيع مُديري المدارس للمعلمين الجدد، ودعم التعاون الفعال مع زملائهم القدامى، وتشجيع زملائهم القدامى على توجيه النصح والإرشاد والتغذية الراجعة لهم ، وزيادة الثقة في قدراتهم المهنية من خلال منحهم صلاحيات لقيادة برامج وأنشطة تعليمية مدرسية.

- **دراسة جولد مان [Goldman,2021] بعنوان:" القيادة التعليمية، مجتمعات التعلم المهنية، وتنمية تعاطف مراهق "**

وهدفت إلى التعرف على دور مُديري المدارس الابتدائية كقادة تعليميين في بناء ودعم مجتمعات التعلم المهنية وتأثير ذلك على إلطلبة في المدارس العليا بمنطقة بوسطون suburban Boston في الولايات المتحدة الأمريكية ، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت المنهج والنوعي ، كما استخدمت تحليل الوثائق والملاحظات والمجموعات البؤرية في جمع البيانات والمعلومات ، بالإضافة إلى المقابلات مع عينة بلغت(٦) من المعلمين والمعلمات، وأظهرت نتائج الدراسة أن مُديري المدارس يقومون بدور مؤثر وفعال في بناء وتدعيم مجتمعات التعلم المهنية، حيث يوفر لها الموارد والوقت اللازم للعمل، ويدعم المناقشات والاستفسارات الجماعية بين المعلمين، ويدعم تبادل الخبرات والممارسات الناجحة بينهم، والعمل على تحسين ممارسات المعلمين التدريسية في قاعات الدروس، كما أشارت النتائج أن دعم المديرين لمجتمعات

التعلم المهنية ساهم بشكل كبير في تحسين الإنجاز العلمي للطلبة، وارتقاء بمستوى تعليمهم الإجتماعي العاطفي، وأوصت الدراسة بمزيد من الثقة بين مُديري المدارس والمعلمين في تشاركهم بمجتمعات التعلم المهنية، وتشكيل فريق عمل لدعم أفضل الممارسات التعليمية في المدرسة.

- **التعليق العام على الدراسات السابقة:**
  - أجمعت نتائج كثير من الدراسات السابقة على أن درجة ممارسة مُديري المدارس للقياداة التعليمية جاءت عالية، وذلك مثل دراسات: فاخوري (٢٠٠٨)، وأبو حامد (٢٠١٣)، والمطيري (٢٠١٥)، وسلامه (٢٠١٦)، وزاهد وآخرين (Zahed et.al.,2019) وعبدالله وآخرين (Abdullah et.al.،٢٠١٩)، وبادا وآخرين (Bada et.al.،2020) .
  - اتفقت نتائج كثير من الدراسات السابقة على أن درجة ممارسة مُديري المدارس للقياداة التعليمية جاءت متوسطة، وذلك مثل دراسات: أبو شعيرة وآخرون(٢٠٠٩)، ولوكاشه (٢٠١٣)، والعامودي (٢٠١٧) ، والأنصاري وعطا (٢٠١٩).
  - اهتمت غالبية الدراسات السابقة بتناول أدوار القياداة التعليمية بالمدارس في ضوء نموذج هالينجر وزملائه، وذلك مثل دراسات: فاخوري (٢٠٠٨)، وأبو شعيرة وآخرون(٢٠٠٩)، وأبو حامد (٢٠١٣)، ولوكاشه (٢٠١٣)، والمطيري (٢٠١٥)، وسلامه (٢٠١٦)، والعامودي (٢٠١٧)، وعبدالله وآخرين (Abdullah et.al.,2019)، وزاهد وآخرين (Zahed et.al.,2019)، ونوردينتي ونوردين (Nurdianti& Nurdin) والأنصاري وعطا (٢٠١٩) ، وبادا وآخرين (Bada et.al.)، وهالينجر وآخرين (Hallinger et.al ،2020)، وأنجورا (Angura ،2020)، .
  - ركزت بعض الدراسات السابقة على الإطار المفاهيمي للقيادة التعليمية، وتطورها، ومجالاتها ووظائفها، وذلك مثل دراسات: هاريس وآخرين (Harris et.al.,2019)، وشريف (Sharif ،٢٠٢٠)، وهالينجر وآخرين (Hallinger et.al ،2020) .
  - ركزت بعض من الدراسات السابقة على الدور الإشرافي لمُديري المدارس باعتبارهم مشرفين مقيمين فيها وذلك مثل دراسات: لوكاشه (٢٠١٣)، وزاهد وآخرين (Zahed et.al.,2019)، وبيتبت (Pitpit,2020).
  - ركزت دراسة كيم ولي (Kim& Lee, 2020)على دور مُديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين.
  - ركزت دراسة جولد مان (Goldman, 2021)على دور مُديري المدارس في تنمية مجتمعات التعلم المهنية.
  - ركزت دراستي عبدالله وآخرين (Abdullah et.al.,2019)، وكيلي (Kelly,2020) على دور مُديري المدارس في الارتقاء بالإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي للطلبة.

- **أوجه إتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة :**

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لبعض جوانب الأسس الفكرية للقيادة التعليمية في الفكر الإداري التربوي المعاصر، وبعض نماذج القيادة التعليمية في الاتجاهات العالمية المعاصرة.

- **أوجه إختلاف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة :**

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لجوانب الأسس الفكرية للقيادة التعليمية في الفكر الإداري التربوي المعاصر بصورة أكثر شمولا وعمقا؛ وتناول غالبية نماذج القيادة التعليمية في الاتجاهات العالمية المعاصرة، بالإضافة إلى واقع القيادة التعليمية بمدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية؛ ووضع نموذج مقترح للقيادة التعليمية لدى مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض النماذج المعاصرة .

- **أوجه إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :**
  - طرائق توثيق مشكلة الدراسة من نتائج البحوث والدراسات السابقة.
  - بناء الإطار النظري للدراسة، وتحديد مباحثه ومحاوره.
  - اختيار المنهج الوصفي كمنهج للدراسة لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية.
  - التعرف على كيفية استخلاص نتائج الدراسات ووضع توصياتها ومقترحاتها.

• الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة ثلاثة مباحث رئيسة، الأول الأسس الفكرية للقيادة التعليمية في ضوء الفكر الإداري التربوي المعاصر، والثاني الأطر التنظيرية لنماذج القيادة التعليمية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، ووالثالث واقع القيادة التعليمية لدى مُديري مدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية، وذلك على النحو الآتي:

• المبحث الأول: الأسس الفكرية للقيادة التعليمية في ضوء الفكر الإداري التربوي المعاصر:

واشتمل هذا المبحث على المحاور الآتي:

- **أولاً: مفهوم القيادة التعليمية:**

عرف جراي (Gray, 2008, 3) القيادة التعليمية بأنها "مدخل قيادي يقوم فيه مُدير المدرسة بالتركيز على تحسين وتطوير إنجازات الطلبة من خلال التعاون الفعال مع المعلمين، وتوفير كافة الشروط والإجراءات التي تفي وتُلبي بالاحتياجات التعليمية المتنوعة للطلبة، وبناء رؤية مدرسية مُشتركة تدعم عمليات تعلمهم وتعليمهم، وذلك بالتعاون مع كافة المستفيدين من العملية التعليمية مثل مجالس الأمناء والآباء والمعلمين، كما يقوم مُدير المدرسة بإدرة المناهج الدراسية ومتابعة أنشطتها وتوفير متطلبات برامجها". وعرفها فال وآخرين (Valle et.al., 2015, 87) بأنها " أسلوب قيادي يكون فيه مُدير المدرسة في قلب عمليات تعليم وتعلم الطلبة، ويقدم الدعم للمعلمين لتحسين قدراتهم المهنية، ويهتم بتحسين الإنجاز الأكاديمي لجميع الطلبة، ويوفر ما يحتاجونه بصورة مستمرة لتحقيق أهداف العملية التعليمية". كما عرفها هاش(Lachlan-Hache 2017, 12) بأنها" نمط من القيادة يركز على التغذية الراجعة المستندة إلى الملاحظة للمعلمين حول

التعليم، الحضور في الفصول الدراسية، وخبرة في تدريس المحتوى، ووضع معايير عالية للطلاب، وتوضيح الأهداف التعليمية، والانخراط مع المعلمين في اتخاذ القرارات التعليمية، و إلهام المعلمين للابتكار، حماية الوقت التعليمي، بناء علاقات الثقة مع المعلمين.

أما أكرم وآخرين (Akram et.al,2017, 74) فعرفونها بأنها " الاتجاه والموارد والدعم المقدم من قبل مُدير المدرسة بطريقة مُباشرة أو غير مُباشرة للمعلمين والطلبة لتحسين عمليات التعليم والتعلم، ومن ثم تحقيق أهداف المدرسة، وذلك من حل تنمية المعلمين مهنيا، وتطوير المناهج الدراسية وتقويمها، والبحوث الإجرائية، وتأصيل العمل الجناعي بروح الفريق، والتعاون مع العاملين في حل المشكلات التعليمية".

وفي هذا الصدد عرفها جاكسون(Jackson, 2018, 34-35) بأنها" قدرة مُديري المدارس على تحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة في مدارسهم، وذلك من خلال توفير مناخ تعلم بناء يكون محفزا للمعلمين والطلبة، والإشراف على المعلمين وتنميتهم مهنيا، ووضع توقعات عالية لإنجاز الطلبة، ومتابعة ومراقبة هذا الإنجاز بصورة مستمرة، والتنسيق الفعال بين المناهج الدراسية المختلفة"في حين عرفها أنتونيو ولو Antoniou& Lu, 2018, 624-625))بأنها" نمط قيادي يهدف إلى تحقيق جودة التدريس في العملية التعليمية من خلال قيام مُديري المدارس بمجموعة من الوظائف تتمثل في: التدريب، والتأمل والتفكير النقدي، ودعم التعاون بين المعلمين، وتشجيعهم على القيام بالبحوث الإجرائية، ونمذجة ممارسات التدريس، والإشراف على المناهج الدراسية، وتوفير الموارد التعليمية".

وفي هذا السياق عرفها هيو وآخرين(Hui et.al.2020, 71–72) بأنها" أسلوب قيادي يعتمد على قيام مُديري المدارس بالتركيز على التميز الأكاديمي للطلبة، وتنمية وتطوير أداء المعلمين، وتوجيه وتحفيز كليهما على تحسين عمليات التعليم والتعلم، وإنجاز الأهداف المدرسية المحددة ، وبناء رؤية مدرسية مُشتركة ونشرها في المجتمع المدرسي، ودعم تبادل المعارف والخبرات والممارسات بين العاملين، وتوفير مناخ تنظيمي يقود المدرسة إلى التنافس والتغيير الفعال وتحقيق الجودة في الأداء".كما تُعرف بأنها" كافة الأنشطة والعمليات التي يقوم بها مديري المدارس كقادة تعليميين لتحسين تعليم وتعلم الطلبة ، والارتقاء بإنجازهم الأكاديمي، وذلك بالتعاون مع كافة الأطراف المشاركة في العملية التعليمية ". Jalapang &Raman,) (2020, 83 .وأيضا تعرف بأنها "نمط قيادي يهدف إلى الارتقاء بعمليات تعليم وتعلم الطلبة في المدارس من خلال تقديم المساعدة والدعم للمعلمين والطلبة بطريقة مُباشرة أو غير مُباشرة، وذلك مثل التنمية المهنية للمعلمين، وتطوير المناهج الدراسية، وبحوث العمل، وإعطاء الحرية للمعلمين للإبداع والابتكار في قاعات الدروس". (Genovese, 2020, 4)

وبالإضافة إلى ما سبق تعرف بأنها" نمط قيادي يتخذ فيه القائد إجراءات لتحسين تعلم الطلبة، ويؤكد على تفاعل القائد والطلبة، ويتمثل الدور الرئيسي للقائد في مساعدة ودعم وتسهيل التدريس والتعلم وذلك من خلال تحديد رسالة المدرسة، والتنسيق وضبط التدريس من خلال مراقبة تقدم إنجاز الطلبة، وتحسين المناخ المدرسي، والتنمية المهنية المستمرة للمعلمين". (Gougas& Malinova, 2021, 123)

وفي هذا المُقام عرفها جلانز (Glanz, 2021,73) بأنها" نموذج قيادي تربوي يتولى فيه مُديري المدارس بصورة مباشرة ومستمرة الاهتمام بقضايا المناهج الدراسية وتعليم الطلبة، وذلك بالتعاون الفعال مع مساعديهم والمعلمين والمستفيدين من العملية التعليمية".

ويتضح مما سبق من تعريفات أن القيادة التعليمية أنها نمط قيادي يركز فيه مُديري المدارس عملهم على تحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة، والارتقاء بإنجازهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي، وذلك من خلال التخطيط الاستراتيجي للعملية التعليمية، وتوفير بيئة تعليمية باعثة على التعليم والتعلم، وإدارة المناهج الدراسية، والإشراف التربوي على المعلمين وتنميتهم مهنيا، وبناء مجتمعات التعلم المهنية، وتوفير الموارد والمصادر اللازمة لعمليات التعليم والتعلم، وتوظيف واستخدام تكنولوجيا التعليم لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وبناء شراكات خارجية لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة.

- **ثانياً: أهمية القيادة التعليمية:**

أشار باريت وبراير (Barrett&Breyer ,2014, 1-3) إلى أن القيادة التعليمية تساعد الطلبة على التمكن من مهارات القرن الحادي والعشرين، وتحقيقهم مستويات عالية من الأداء والإنجاز الأكاديمي من خلال رؤية ورسالة وأهداف مشتركة ، والاهتمام بعمليات التعليم والتعلم داخل وخارج قاعات الدروس، وحل المشكلات والتحديات التي تواجه تعليم وتعلم الطلبة بكفاءة وفعالية، ودعم المعلمين لزيادة ارتباطهم المهني بالعملية التعليمية من خلال الاندماج والحماس والتفاني في العمل، وتشجيعهم على الإبداع والابتكارات واتباع الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس، وإتاحة الفرص لهم لتجريبها من قبيل المجازفة المحسوبة، وتشجيع المعلمين على تحمل مسؤوليات ومهام جديدة لتحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وتأصيل مُشاركة المعلمين في صنع القرارات الجماعية، واحترام وتقدير ما يقدمونه ويطرحونه من آراء وأفكار لتحسين وتطوير العملية التعليمية وحل مشكلاتها، وذلك من خلال البحث والتقصي والاستفسار وتبادل الخبرات الجماعية، والحرص على توفير لهم برامج تنمية مستمرة لتطوير قدراتهم وكفاءتهم المهنية، وتنمية المهارات القيادية لدى المعلمين، والتقليل من نظم البيروقراطية في العمل ، ومنح العاملين صلاحيا وسلطات من خلال عمليات التفويض والتمكين لسرعة إنجاز المهام والأعمال ، وتدعيم العلاقات

الإنسانية والتواصل الفعال بين كافة المُشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية، وبناء مناخ تعليمي وثقافة تنظيمية في بيئة ملائمة ومنفتحة على الأفكار والأساليب الجديدة في العمل.

وحدد أوفاندو وكفازوس (Ovando&Cavazos,2020, 9-11) عدداً من جوانب الأهمية للقيادة التعليمية في المدارس تتضمن: الارتقاء بمستويات إنجاز الطلبة الأكاديمي وتحسين مُعدلات نجاحهم في العملية التعليمية، وتوفير مناخ تنظيمي وبيئة تعليمية آمنة ومنظمة ومُنضبطة ومُناسبة ومواتية وملائمة لتعلم الطلبة، وتمكين المعلمين والطلبة من حل مشكلات التعليم والتدريس بفعالية، وتأصيل ارتباط المعلمين بمهنتهم من حيث الاستغراف والاندماج والحماس، ووضع توقعات عالية للأداء، والإصرار والتحدي لتجقيق أهداف العملية التعليمية بجودة وتميز، وتصميم برامج ومشروعات تعليمية متميزة في مختلف المناهج الدراسية، ومتابعة ومراقبة وتقويم الأداء التعليمي للمعلمين والطلبة بدقة وموضوعية، ودعم العلاقات الإنسانية والتواصل الفعال والثقة والمصداقية والاعتمادية والمشاركة والتعاون بين كافة المشاركين والمهتمين والمستفيدين من العملية التعليمية، وبناء شراكات فعالة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمعات المحلية، والتركيز والاهتمام بعمليات تعليم وتعلم الطلبة داخل الفصول الدراسية، والتأكد من تطبيق وتنفيذ المناهج الدراسية وما تتضمنه من معارف ومهارات وقيم.

وأبرزت مُنى (Munna ,2021, 25-26) عدداًمن جوانب الأهمية للقيادة التعليمية تتمثل في التركيز على توفير تعليم وتعلم عالي الجودة وعلى فهم الممارسات والسياسات التعليمية، والاهتمام بالنمو الشامل والمتكامل للطلبة، ودعم ارتباط المعلمين بوظائفهم واندماجهم بها، وتشجيع المعلمين وزيادة حماسهم بصورة مستمرة، وتوجيه وإرشاد المعلمين وتقديم التغذية الراجعة لهم بصورة مستمرة، ومواكبة التطورات العالمية في مجال التعليم والتعلم، ومُشاركة العاملين في صُنع القرارات التعليمية، والقدوة والمثل الأعلى للآخرين في السلوكيات والممارسات التعليمية، وتمكين المعلمين ومنحهم الصلاحيات اللازمة للعمل دون قيود تحد من قدراتهم الإبداعية، والمتابعة والرقابة المستمرة على عمليات تعليم وتعلم الطلبة داخل وخارج الفصول الدراسية، وجعل المعلمين يشعرون بمستويات عالية من الرضا الوظيفي عن العمل، والاعتماد على الأدلة والبحث في تحسين وتطوير عمليات التعليم والتعلم، والتواصل الفعال مع كافة المشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية من خلال شبكة متنوعة من الاتصالات، وتوفير مناخ ديمقراطي يتسم بالحوارات والنقاشات البناءة والفعالة مع كافة المشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية، والنظرة المستقبلية الطموحة للمدرسة، والعدالة التنظيمية بن العاملين في تحمل المسؤوليات والمهام والواجبات والأدوار الوظيفية، وتشجيع العمل الجماعي بروح الفريق، وتحمل المسؤوليات

وتبعات قراراته التعليمية، والاعتراف بنجاح المُعلمين والطلبة وتقديرهم والاحتفال بنجاحهم.

وتأسيساً على ما سبق يتضح وجود أهمية للقيادة التعليمية في عديد من جوانب العملية التعليمية، فبالنسبة للطلبة تمكنهم من تحقيق مستويات عالية من الأداء والإنجاز الأكاديمي، وتمكنهم من مهارات القرن الحادي والعشرين، وحل مشكلاتهم التعليمية، والوفاء باحتياجاتهم المتنوعة، ومتابعة ومراقبة وتقويم الأداء التعليمي الطلبة بدقة وموضوعية؛ وبالنسبة للمعلمين توفر القيادة التعليمية تنمية مهنية مستمرة لهم، وتمكنهم من المشاركة الفعالة في عمليات صُنع القرارات المدرسية، ومنحهم صلاحيات وسلطات من خلال عمليات التفويض والتمكين لسرعة إنجاز المهام والأعمال، وتأصيل ارتباط المعلمين بمهنتهم من حيث الاستغراف والاندماج والحماس؛ وبالنسبة للمدرسة توفير بناء مناخ تعليمي وثقافة تنظيمية في بيئة ملائمة ومنفتحة على الأفكار والأساليب الجديدة في العمل، وتحقيق أهداف العملية التعليمية والجودة والتميز في الأداء، وبناء شراكات فعالة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمعات المحلية.

- **ثالثاً: سمات وخصائص القائد التعليمي:**

تناول ويبر(Weber,2021, 2) مجموعة من السمات والخصائص للقائد التعليمي تتضمن جعل تعليم وتعلم الطلبة في بؤرة ومركز اهتمامه، ووضع توقعات عالية لمستويات إنجاز الطلبة، والحرص على أن تكون الأهداف التعليمية ذكية، وتدعيم العمل في فرق شاملة ومتكاملة، والعمل على تحقيق معايير الجودة في كافة عمليات التعليم والتعلم، والقدرة على توقع المشكلات التعليمية قبل حدوثه، ويضع البدائل لحلها، والتأكد من فهم المعلمين والطلبة لأهداف العملية التعليمية وسبل تحقيقها، ومعرفة الأسباب التي تحول دون تعلم الطلبة بصورة مُتميزة، ويضع خطة للتحسين والتطوير لمواجهتها، الاهتمام بتعلم الطلبة في قاعات الدروس.

وأشارت مؤسسة التعليم في ولاية ألبرتا الكندية (Alberta Education, 2018, 6-8) إلى مجموعة من السمات والخصائص للقائد التعليمي تشتمل على التركيز على إنجاز الطلبة ونجاحهم التعليمي في المقام الأول، والمرونة والمثابرة في تحقيق الأهداف، والتكيف بفعالية مع المواقف والأشخاص، وتطوير أفكاره واعتقاداته من خلال تعامله مع المواقف والأشخاص، وتحمل المخاطر ويتحدى الاتجاهات والاعتقادات والسلوكيات غير المناسبة، الوعي الذاتي والقدرة على التعلم في مختلف الأحوال والمواقف، التفاؤل والحماس بصورة مستمرة، وإظهار فَهْم صحيح بأصول التربية والمناهج وطرائق التدريس، وتطبيق الإستراتيجياتَ المرتبطة بمعايير إنجاز الطالبِ، وضمان أنّ ممارساتِ تقييم الطالبِ في كافة أنحاء المدرسةِ متوازنَة وملائمة وعادلة ومنصفة، وتطبيق الإشرافَ والتقييمَ الفعّالَ لضمان أن جميع المعلمين يلتزمون بثبات بمعايير التعليم واتعلم الفعال، وضمان بأنّ أصول التربية يتم

توظيفها بصورة مناسبة لاستيعاب تنوع الطلبة وحاجاتهم المُتعددة، وضمان بأنّ جميع الطلبة يمكنهم الوصول إلى برامج تعليمية مُتميزة تراعي فروقهم الفردية، وبناء رؤية مدرسية مشتركة تركز على تعليم وتعلم الطلبة، ووضع توقعات عالية للأداء، ويكون نموذجا يُحتذى به في الممارسات والسلوكيات المهنية، وتصميم وإدارة برامج التعليم والتعلم، وبناء فرق عمل يُشارك فيها جميع العاملين بالمدرسة، ويوزع القيادة على أعضاء هذه الفرق، وتطوير قدرات العاملين معه في المدرسة، وحماية المعلمين من القضايا والمشكلات التي تشغلهم وتصرفهم عن عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وبناء معايير وتحديد إجراءات وشروط للسلوكيات المهنية، ومراقبة وتقويم الأداء، وعقد شراكات فعالة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، والاعتراف بالإنجازات ومكافأة الأداء المتميز. وأكد هالينجر وآخرين (Hallinger et.al., 2015, 7-8) على عدد من السمات والخصائص للقائد التعليمي حيث يتسم بالقدرة على بناء ثقافة التميز في التعليم، وبناء وتطوير التوقعات والمعايير العالية لأداء وإنجاز الطلبة والمعلمين، والوعي بالمناهج الدراسية وما تتضمنه من موضوعات وقضايا وقيم، والتغلب على الضغوط الناتجة من مستفيدي العملية التعليمية لتحقيق جودة تعليم وتعلم الطلبة، والاهتمام بأداء المعلمين والطلبة في قاعات الدروس، وترتيب أولويات العملية التعليمية بحيث يجعل تحسين أداء الطلبة ونجاحهم في أولى اهتماماته، والإصرار على المنافسة والتحدي مع المؤسسات المماثلة في المجتمع، وتشجيع وتحفيز المعلمين والطلبة لتحقيق الرؤية التعليمية الجماعية للمدرسة وما يرتبط بها من رسالة وأهداف تعليمية، والتمكن من بناء بيئة مدرسية داعمة وباعثة على التعلم المتميز، وامتلاكه مجموعة من الخبرات التعليمية المتنوعة في مختلف المجالات، ولديه شخصية قوية ومحفزة ومُلهمة للعاملين في المدرسة، واهتمامه بمتابعة ومراقبة التقدم في العملية التعليمية.

وبناءً على ما سبق يتضح وجود مجموعة من السمات والخصائص لابد أن تتوافر للقائد التعليمي، ومن أهمها والمرونة والمثابرة ، والتكيف ، وتحمل المخاطر، الوعي الذاتي والقدرة على التعلم ، التفاؤل والحماس، والتغلب على الضغوط، والاهتمام بحل المشكلات، وترتيب أولويات العمل، والإصرار على المنافسة والتحدي، ولديه شخصية قوية ومحفزة ومُلهمة للعاملين والمستفيدين من العملية التعليمية، والتواصل الفعال معهم .

- **خامساً: مهارات القيادة التعليمية:**

أشار جينكيتس (Jenkins,2009,37) إلى أربع مهارات لمدير المدرسة كقائد تعليمي تتضمن الآتي:

- **المهارات الشخصية: Interpersonal skills**

وذلك مثل بناء الثقة بينه وبين المعلمين، وتحفيزهم وزيادة دافعيتهم نحو العمل، و وتمكينهم من خلال تفويض الصلاحيات والسلطات، وتعزيز الزمالة المهنية، وتخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم البرامج التعليمية،

وتحقيق الالتزام والملكية في المؤسسة، والتعاون والمشاركة الفعالة، وحل المشكلات.

- **مهارات التخطيط:Planning skills**

وذلك مثل تحديد واضح للأهداف أو الرؤية للعمل نحوها ، وكذلك للحث على الالتزام والحماس، وتقييم التغييرات التي يجب أن تحدث والتي يمكن تحقيقها من خلال سؤال الأشخاص المعنيين ، وقراءة المستندات ، ومراقبة ما يجري داخل المدرسة، وجعل هدفه الأول كمسؤول هو التخطيط مع أعضاء هيئة التدريس وخلق شعور بالوحدة مع رسالة مدرسية محددة بوضوح.

- **مهارات الملاحظة التعليمية:Instructional observation skills**

الهدف من الملاحظة التعليمية هو تزويد المعلمين بالتغذية الراجعة للنظر فيها والتأمل فيها. لا يمكن لقادة التدريس الفعالين فقط المساعدة في توجيه التدريس في الفصل من خلال الإشراف ، بل يمكنهم أيضًا لعب دور أساسي في تحسينه، هذه إحدى المهام المفضلة لدى المدير لأنها تمنحنه فرصة للمشاركة بشكل أكبر في الأحداث اليومية للمدرسة .

- **مهارات البحث والتقييم:Research and evaluation skills**

هناك حاجة إلى مهارات البحث والتقييم للتأكد بشكل حاسم من نجاح البرامج التعليمية ، وأحد أكثر هذه المهارات فائدة هو البحث الإجرائي، من خلال تقييم البحث والبرامج يمكن أن يتسلح قادة التعليم الفعال بعدد كبير من المعلومات لاتخاذ قرارات مستنيرة حول تحسين وتطوير التعلم في مدارسهم.

وبناءً على ما سبق يتضح أن القائد التعليمي لابد أن يمتلك مجموعة متنوعة من المهارات تمكنه من القيام بأدواره بكفاءة وفعالية، فهو لديه مهارة في التخطيط، وفي توفير الموارد والمصادر اللازمة لعمليات التعليم والتعلم سواء من المصادر الرسمية أو غير الرسمية، كما يمتلك مهارات الاتصالات الشفوية والمكتوبة ومن خلال تواجده المرئي المستمر وتوظيفه لتكنولوجيا المعلومات والبيانات، كما يقوم ببناء الثقة بينه وبين العاملين، وتحفيزهم وتشجيعهم بصورة مستمرة، ، والعمل الجماعي التعاوني، والمناقشات والحوارات ، وصُنع واتخاذ القرارات، وتقويم الأداء التعليمي، وتفويض وتمكين السلطات للعاملين، والملاحظة العلمية، والتغذية الرجعة، والبحث العلمي.

- **سادساً: أدوار القيادة التعليمية:**

[١] التخطيط الاستراتيجي لعمليات التعليم والتعلم:

إن التخطيط الاستراتيجي المتميز لعمليات التعليم والتعلم يمكن مُدير المدرسة من القيام بعمليات تطوير وتحسين وتغيير تعليمي يتوافق مع إمكاناتها المادية والبشرية وسياقها المجتمعي الموجودة فيه، ومراعاة حاجات كافة الأطراف المشاركة في العملية التعليمية ولا سيما المعلمين والطلبة

وأولياء الأمور، والتوظيف الأمثل للموارد البشرية المدرسية في خدمة العملية التعليمية، ويعتمد مُدير المدرسة في هذا النوع من التخطيط على تحديد العوامل التي تؤثر على عمليات التعليم والتعلم المدرسية حاليا ومستقبلا، والسماح لكافة المعنيين بالعملية التعليمية لتحديد الاختيارات الاستراتيجية وتقويمها واختيار البدائل المناسبة التي تحظى بالقبول والتوافق والعمل على تنفيذها. (Ramlal,et.al. ,2020,3)

ويقوم مُدير المدرسة بالتعاون مع كافة المعنيين بالعملية التعليمية بإعداد خطة استراتيجية تتضمن بناء رؤية وبلورة رسالة وصياغة أهداف تركز على تحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة، كما تعتمد هذه الخطة على مجموعة من القيم مثل العدالة والنزاهة والمساواة والموضوعية في توصيل الخدمات التعليمية لجميع الطلبة بغض النظر عن أي خلفيات اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية، كما يعتمد في عمله على مجموعة من المبادي المعلنة منها أن جميع الطلبة لديهم القابلية للتعليم والتعلم وتحقيق مستويات عالية من الإنجاز الأكاديمي، وأن جميع المعلمين يمتلكون الكفاءات والقدرات التدريسية المتميزة وقادرين على تطوير أدائهم المهني بصورة مستمرة. (Cardno et.al. ,2019,41)

ويحرص مدير المدرسة أن تُشير رؤيتها التعليمية إلى صوراة واسعة للاتجاه الذي تسعى إلى التحرك إليه مثل توفير تعليم مُتميز لجميع لطلبة، كما يحرص أن تؤكد الرسالة على الوظيفة الأساسية التي وجدت من أجلها المدرسة مثل تقديم التعليم المستمر والمستدام من خلال تقديم مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكن الطلبة من تحقيق إنجاز أكاديمي متميز، ومواصلة تعليمهم، والاندماج في المجتع والقيام بأدوار مهمة في تنميته وتطويره ومواجهة مشكلاته، ويهتم مُدير المدرسة أيضا بوضع أهداف استراتيجية متنوعة تتعلق بالطلبة والمعلمين والمناهج الدراسية، وتحويل هذه الأهداف إلى برامج أو أنشطة أو مهام أو خطط، ولا يقتصر الأمر على هذا حيث يركز المدير على توصيل هذه الأهداف إلى كافة المعنيين بالعملية التعليمية ، وتأكده من وضوحها وفهمها واستيعابها من قبلهم وذلك من خلال نشرة أخبار المدرسة، والموقع الالكتروني لها، والكتيبات، وجماعات وفرق عمل المدرسة، والمناقشات والحوارت في الاجتماعات المدرسية، ومؤتمرات المعلمين والآباء. (Hallinger et.al.. 2015, 28-30)

وبالإضافة إلى ما سبق يهتم مُدير المدرسة بالتحليل الاستراتيجي للبيئة الداخلية المدرسية، للتعرف على ما بها من جوانب قوة وتدعيمها وجوانب قصور وضعف وتحسينها وتطويرها للوصول إلى مستوى تعليمي مُتميز للطلبة، كما يقوم بتحليل البيئة الخارجية للمدرسة وما بها من فرص مُتاحة يمكن توظيفها في توفير الموارد والمصادر المادية التي تحتاجها أنشطة تعليم وتعلم الطلبة، كما يحرص على دعم برامج التنمية المهنية للمعلمين من خلال الخبرات التعليمية والتدريبية الموجودة في مؤسسات المجتمع المحلي؛

فضلاً عن ذلك يُحدد مُدير المدرسة التهديدات الخارجية التي يمكن أن تؤثر سلبا على تعليم وتعلم الطلبة مثل ضعف شبكات الانترنت، وقلة شراكات مؤسسات المجتمع المحلي مع المدرسة. (Priyambodo& Hasanah ,2021, 111)

[٢] توفير بيئة تعليمية باعثة ومحفزة ومشجعة على التعليم والتعلم:

حيث يقوم مُدير المدرسة بتوفير بيئة تعليمية باعثة ومحفزة ومشجعة على التعليم والتعلم لكل من المعلمين والطلبة، ويعمل المدير على بناء مناخ صحي مرن ومنفتح على الأفكار الإبداعية والابتكارية والأساليب الجديدة في العمل، وهذا المناخ يحترم ويقدر أفكار وآراء المعلمين في عمليات التحسين والتطوير المدرسي، وفي حل المشكلات التعليمية التي تواجه الطلبة، كما يُدعم المدير قيم الثقة والتعاون والشفافية والمصداقية والعمل بروح الفريق بين العاملين في المدرسة وداعميهم من أولياء الأمور والمجتمع المحلي من خارجها، ويعتمد على دعم الحرية الأكاديمية للمعلمين من خلال منحهم الصلاحيات اللازمة لأداء واجباتهم الوظيفية دون قيود أو شروط تحد من قدراتهم الإبداعية وذلك من خلال عمليات التمكين والتفويض، بالإضافة إلى تنمية مهاراتهم القيادية في تولي قيادة بعض البرامج والأنشطة التعليمية، كما يدعم المدير ثقافة تنظيمية مدرسية تقبل النقد البناء، وتتحمل المسؤوليات، وتعترف بالأخطاء وتعتبرها فرص نحو تطوير الأداء، فضلا عن قيام المدير بسياسة الباب المفتوح لجميع المشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية حيث يسهل الوصول إليه في جميع أوقات اليوم الدراسي، كما يعتمد في عمله على التواجد المرئي في جميع جوانب المدرسة من خلال الجولات المدرسية، وزيارات قاعات الدروس، والمختبرات، وحضور أنشطة الطلبة المتنوعة الثقافية والرياضية والاجتماعية والفنية، كما أن بابه مفتوح أيضا للجميع من خلال نظام تواصل فعال يعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مثل رسائل البريد الإلكتروني SMS، أو الواتس آب WhatsApp . (Seong, 2019,28; Coutts, 2021, 11-12)

[٣] إدارة المناهج الدراسية:

حيث يُظهر مُدير المدرسة المعرفة الشاملة والمُتكاملة والحديثة بمناهج المدرسة، وضمان توافق تصميم المناهج الدراسية مع السياسة التعليمية، وإظهار فهم عميق لمعايير إنجاز الطلبة، والتأكد من وفاء تلك المناهج باحتياجات جميع المتعلمين، بما في ذلك ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، التأكد من تنفيذ المناهج الدراسية بطريقة توفر فرص تعلم تحفيزية لجميع المتعلمين، وبناء أنظمة وإجراءات للمراجعة المنتظمة للمناهج الدراسية تراعي آراء المستفيدين وتطلعاتهم وأمالهم وطموحاتهم في العملية التعليمية. (وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة ،٢٠٢٠، ١٠) ويقوم مُدير المدرسة بمتابعة قيام المعلمين بتنفيذ المناهج الدراسية، حيث يوفر الوقت اللازم لتدريس هذه المناهج وممارسة أنشطتها المتنوعة، ويعي

ويدرك طبيعة الموضوعاتٍ والقضايا والأفكار والمعلومات والقيم الموجودة في هذه المناهج ، ومساعدة المعلمين على مواجهة المشكلات التي تواجههم في عمليات التعليم والتعلم، وتشجيعهم على استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس جديدة تمكن الطلبة من فهم المناهج الدراسية في الفصول الدراسية، وبيث الحماس فيهم لاستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في مختلف جوانب عمليات التعليم والتعلم، والمشاركة في تصميم برامج دعم وتحسين تعلم الطلبة ومواجهة مشكلاتهم التعليمية مثل التأخر الدراسي أو ضعف التحصيل، وعقد الاجتماعات مع للاستماع إلى مبادراتهم بشأن تحسين تنفيذ المناهج الدراسية. (Bin Hassan,2017, 13–14)

كما يهتم مُدير المدرسة بتقييم نتائج تعلم الطلبة، ولا يقتصر هذا التقويم على اختبارات التحصيل فقط مثل الاختبارات المقالية أو الموضوعية ، بل يمتد إلى أنشطة وممارسات وأعمال أخرى موجهة للطلبة مثل: تقييم المشروع ، وتقييم ملف الإنجاز ، وتقييم كتابة الملخصات والتقارير، وتقييم النماذج، وذلك من خلال تقييمات تكوينية وختامية، كما يتيح الفرص للمعلمين لتطبيق أساليب وأدوات ونماذج جديدة تواكب التطورات العالمية المعاصرة في هذا المجال. (Rahayu et.al ,2022, 4363 - 4364)

ويوظف مدير المدرسة البيانات والمعلومات الخاصة بنتائج تقييم الطلبة لوضع برامج تحسين وتطوير الأداء المدرسي، وقد تتضمن هذه البرامج تطوير نظام الامتحانات من حيث نوعية الأسئلة والأنشطة والتوقيتات، وتحسين أسلوب الإشراف التربوي وتقويم الأداء الوظيفي للمعلمين بالاعتماد على التعاون والمشاركة بين المدير ومساعديه والمعلمين الأوائل، وتطوير أساليب إدارة الصف لتحقق التواصل الفعال بين المعلم وطلبته. (Childress et.al., 2020, 29)

ويحرص مُدير المدرسة على تحقيق أهداف المناهج الدراسية، وتلبية احتياجاتها التعليمية ، ويتبنى ويدمج الأدوات الرقمية لتعزيز التعاون بين كافة المشاركين في تنفيذ المناهج، ويزور الفصول الدراسية بشكل متكرر ويقدم ملاحظات وتغذية راجعة مفيدة للطلبة والمعلمين، ويعزز تماسك المناهج الدراسية والابتكار الذي يربط الأهداف ومهام التعلم والتقييمات حول الرسالة والرؤية والقيم الأساسية للمدرسة، ويبني ثقافة إيجابية فعالة تركز على الاحتياجات التعليمية الحالية والمستقبلية لكل طالب. (Baldanza,2018,2)

[٤] الإشراف التربوي على المعلمين:

حيث يقوم مُدير المدرسة بالإشرافِ التربوي على المعلمين باعتبار أنه مشرف مقيم، ويتبع مُدير المدرسة عددا من الأساليب الإشرافية في هذا المجال مثل: الإشراف التشاركي، والإشراف الأكلينيكي، وإشراف الزميل، ويعتمد مدير المدرسة كمشرف مقيم على عدد من الممارسات الإشرافية تتمثل في

تقديم التوجيه والإرشاد والدعم بصورة مُباشرة، وتنمية مجموعات العمل، وتطوير المناهج الدراسية، وبحوث العمل، والتواصل الفعال، والتحفيز المستمر، والملاحظات والمناقشات والحوارات، وحل المشكلات وصنع القرارات التعليمية، وتوظيف الدعم الخارجي، وتمكين المعلمين واستقلالياتهم المهنية، والتعلم مدى الحياة، ودعم مجتمعات التعلم المهنية، وتوظيف التكنولوجيا، واللالتزام بمعايير ومؤشرات جودة الأداء. (Heaton ,2016,3-11)

ويعتمد مُدير المدرسة كمشرف مقيم في عمله على مجموعة من المبادئ تتمثل في قيامه بتوفير مناخ صحي خال من الضغوط والإجهاد والقلق والتوتر، وإعطاء توجيهات وإرشادات للمعلمين حول جودة العمل المتوقع منهم ، وإعطاء وتوجيه لهم التغذية الراجعة والنقد البناء بصورة مستمرة مع مراعاة خصوصيتهم، ومنحهم فرص متنوعة لإثبات كفاءاتهم التدريسية، والاهتمام بمبادرتهم وإبداعاتهم وابتكاراتهم، وتمكينهم من اتخاذ القرارات المناسبة لإنجاز أعمالهم، وتشجيعهم وتحفيزهم بصورة مستمرة لتحسين مستوى انتاجيتهم. (Obiweluozor et.al. , 2013,598)

ولابد أن يمتلك مُدير المدرسة كمشرف مقيم مجموعة متنوعة من المهارات تتضمن مهارات العلاقات الشخصية مثل فهم العلاقة بين المعلمين والوفاء باحتياجاتهم الفردية وتصوراتهم ومواقفهم وسلوكياتهم، ومهارات الاتصالات الفعالة مثل طرائق نقل الأفكار إلى المعلمين، ومهارات صنع واتخاذ القرار ولا سيما في مجال حل المشكلات واختيار البدائل المناسبة لتحسين وتطوير تعليم وتعلم الطلبة.(Abdeta, 2018,27)

كما يقوم مُدير المدرسة كمشرف مقيم بالمُشاركة في تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، ويعتمد في هذا المجال على مجموعة متنوعة من الأدوات تُستخدم لجمع البيانات والمعلومات مثل: الملاحظات الصفية ويتم تدوين نتائجها في بطاقات الأداء ، وتحليل الوثائق والأنشطة والأعمال التي قام بها المعلمون وطلبتهم، وكتابة التقارير الفترية والنهائية، وملفات الإنجاز. (Center Grove Community School Corporation,2015,5-6)

ويركز مُدير المدرسة كمشرف مقيم في تقويم الأداء الوظيفي للمعلم على عدد من المقومات مثل انضباط المعلم والتزامه ، والتخطيط الجيد للدروس، وإدارة الصف بفعالية، وتوظيف التكنولوجيا التعليمية، واستخدام استراتيجيات وأساليب وطرائق تدريس وتقويم حديثة، وتنفيذ محتوى المنهج في الوقت المحدد، والتعاون مع الزملاء والإدارة وأولياء الأمور، والقيام بأدواره الإدارية المدرسية مثل عضويته في اللجان وفرق وجماعات العمل المدرسية. (Rahayu et.al ,2022, 4363 - 4364)

[٥] التنمية المهنية للمعلمين:

يهتم مُدير المدرسة كقائد تعليمي بتوفير التنمية المهنية للمعلمين بصورة مستمرة وذلك للارتقاء بقدراتهم المهنية، وتمكينهم من مواكبة

التطورات التغيرات المتلاحقة والمتسارعة في العملية التعليمية، ويُشارك مُدير المدرسة في وضع جداول أعمال لتوقيتات برامج التنمية المهنية المدرسية بما لا يتعرض مع سير وانتظام العملية التعليمية، ويعقد اجتماعات دورية منتظمة لمناقشة كافة الموضوعات والقضايا الخاصة بالتنمية المهنية المدرسية، ويُعد خطة تنمية مهنية بالتعاون مع جميع العاملين بالمدرسة في ضوء احتياجاتهم المهنية، وتنظيم فعاليات التنمية المهنية من خلال ترتيب مقدمي العروض ، وتأمين الموارد والمرافق والأدوات والوسائل المطلوبة، وتنظيم المتابعة ضمن الأنشطة المدرسية، ونشر المعلومات الواردة من هيئة العاملين بخصوص التنمية المهنية من خلال النشرات المدرسية وغيرها من وسائل التواصل، ومساعدة هيئة العاملين في الوصول إلى موارد التنمية المهنية، والمشاركة في برامج ودورات التنمية المهنية الموجهة للمعلمين داخل وخارج المدرسة، ودعم خطط التنمية المهنية الذاتية للمعلمين، وإعداد دليل للتنمية المهنية المدرسية. (British Colombia Department of Education, 2010, 15-16)

ويحرص مُدير المدرسة كقائد تعليمي أن تتضمن برامج التنمية المهنية المدرسية للمعلمين كثير من الموضوعات والقضايا التعليمية المعاصرة مثل: استراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة والمبتكرة، والإعداد والتخطيط الجيد للدروس، وتطوير أنشطة المناهج الدراسية، وأساليب التقييم الفعالة، وإدارة الصف، وتوظيف تكنولوجيا التعليم، وأخلاقيات مهنة التدريس، والاستخدام المبتكر للمواد المتاحة في الدروس العملية، والتعامل مع الطلبة الذين يعانون من ضعف التحصيل أو صعوبات تعلم، والتعاون الفعال مع الزملاء وتبادل الخبرات معهم، والتعاون الفعال أولياء الأمور ودمجهم في أنشطة تعليم وتعلم أبنائهم في المدرسة. (Wondem, 2015, 45-46)

كما يحرص مُدير المدرسة على تنوع أساليب التنمية المهنية للمعلمين مثل ورش العمل، والندوات، والمؤتمرات، والملتقيات، وبحوث الفعل، ودراسات الحالة، والأصدقاء الناقدين، وتدريب الزميل، والمجموعات البؤرية، وملفات الإنجاز، والدروس النموذجية، والزيارات الخارجية، والتوجيه والنصح والإرشاد، والتغذية الراجعة، والقراءة والبحث والدراسة الشخصية، والاجتماعات الدورية، كما يدعم المدير المعلمين لحضور دورات خارجية في الكليات والجامعات، ومؤسسات ووكالات التدريب المحلية. (Mizell,2010,9)

وبالإضافة إلى ما سبق يوظف مُدير المدرسة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامج التنمية المهنية للمعلمين، فينظم برامج تدريب تتضمن وورش عمل الكترونية عبر شبكات الانترنت تتوافق مع أوقات فراغ المعلمين أثناء أو بعد انتهاء اليوم الدراسي، كما يقوم المدير بدعم هذه الورش من خلال مشاركة كثير من الخبراء والمستشارين في المؤسسات التعليمية والتدريبية المجتمعية، كما يقوم بتصميم موقع الكترون خاص بالتنمية المهنية للمعلمين ويتم تحميل عليه مجموعة متنوعة من الأدلة والكتيبات

والفيديوهات التعليمية والتدريبية للمعلمين بالمدرسة. (Childress et.al., 2020, 24)

[٦] بناء مجتمعات التعلم المهنية:

إن من أهم أدوار مُدير المدرسة كقائد تعليمي هي بناء مجتمعات التعلم المهنية، حيث إنها مجموعة من الممارسين يتعلمون ويعملون معا في إطار مُنظم من التعاون المتبادل في مجال محدد وقضايا مُعينة، وذلك بهدف تحسين نتائج الطلبة وبالتالي الارتقاء بمعايير جودة التعليم، ويقوم مُدير المدرسة بعدد من الممارسات لبناء ودعم هذه المجتمعات مثل: توزيع الصلاحيات والسلطات على المعلمين وتسمح لهم بالمشاركة الفعالة في صنع القرارات، وتتيح الفرص لتنمية المهارات القيادية لديهم، ودعم تعلمهم التنظيمي وتعاونهم في مكان العمل، وتحفيز ونشر الإبداع والابتكار حول أفضل ممارسات التعليم والتعلم. (Harris &Jones ,2017 ,26-27)

كما يقوم مُدير المدرسة كقائد تعليمي بالاندماج في أنشطة تلك المجتمعات، وتقديم الدعم لها بصورة مستمرة، واستيعاب المعارف والأفكار الجديدة، وبناء وتشكيل فرق العمل، إدارة الصراع واستثماره في استخراج الطاقات الكامنة لدى المعلمين، ويكون محفزا وملهما ونموذج يُقتضى به في السلوكيات والأعمال، وتوفير المزيد من الأنشطة التعليمية، وبناء علاقات صحية بين المعلمين وبين الطلبة ، والحفاظ على الأنظمة والقيم المشتركة في العمل. (Sai& Siraj,2015 ,72)

وبالإضافة إلى ما سبق يتولى مُدير المدرسة مسؤولية تحفيز هذه المجتمعات، ومنحهم السلطات والصلاحيات من خلال القيادة التشاركية والموزعة، وتقاسم المسؤوليات، والتنسيق بينها في تنفيذ برامجها ومشروعاتها، والتركيز على تعلم المعلم والطالب، وتوفير ثقافة تعاونية مستمرة، وتركيز المتابعة والرقابة والتقويم على النتائج المحددة، وتوفير الوقت والموارد اللازمة نحو تعلم وتقدم الطلبة نحو تحقيق رؤية المدرسة، والقيام بدور الناقد لممارسات هذه المجتمعات، وتنمية العلاقات الجماعية، وإيجاد وتوفير تجارب وممارسات تعلم مهنية متميزة، والتواصل بفعالية مع هذه المجتمعات من خلال تزويد العاملين بالمعلومات والتدريب والمعايير التي يحتاجونها لاتخاذ القرارات التي من شأنها أن تفيد تعلم الطلبة، والاعتماد على الحوارات والمناقشات الفعالة، وتقديم التغذية الراجعة والمعلومات اللازمة لتيسير عملها. (Cormier& Olivier,2009 ,39-45)

[٧] توفير الموارد والمصادر اللازمة للتعليم والتعلم:

يهتم مُدير المدرسة كقائد تعليمي بتوفير كافة الموارد والمصادر اللازمة لعمليات التعليم والتعلم في مدرسته، وذلك لتلبية الحاجات التعليمية الخاصة بالمعلمين والطلبة من أجهزة وأدوات ومعدات وغيرها من المواد الداعمة، ويتعاون المدير مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي المحيط

بالمدرسة في توفير مثل هذه الموارد والمصادر من خلال الشراكات البناءة والفعالة معها. (Education Improvement Research Centre,2022,4)

ولابد أن يوفر مدير المدرسة موارد مادية ومالية تمكنه من تحفيز الطلبة والمعلمين عند تحقيق إنجاز متميز في الأداء، والاحتفال بهذا الإنجاز وتقديم الجوائز والمكافآت للمتفوقين والمبدعين والمبتكرين بمُشاركة كافة المعنيين بالعملية التعليمية.(Liu et.al.,2022,20)

ويعمل مُدير المدرسة كقائد تعليمي على دعم المكتبة المدرسية بكافة المصادر التعليمية الحديثة التي تمكن المعلمين من النمو المهني، وتساعد الطلبة في تنمية قدراتهم في مختلف فروع المعرفة، كما يقوم المدير بتوفير مراكز مصادر تعلم تكنولوجية لدعم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مختلف جوانب العملية التعليمية، فضلا من حرصه أن تتوافر في المعامل والمختبرات المدرسية أحدث الأجهزة والمعدات والأدوات التعليمية، بالإضافة إلى توفير المخصصات المالية والمادية اللازمة لأنشطة المناهج الدراسية داخل وخارج المدرسة. (Akram et.al,2017, 75)

[٨] توظيف واستخدام تكنولوجيا التعليم لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة:

من أهم مميزات القائد التعليمي مواكبة التطورات والتغيرات العالمية المعاصرة والتي تُعتبر التكنولوجيا من أهم تلك التطورات والتغيرات ، فمُدير المدرسة يجب أن يكون منفتحا تكنولوجيا، ومُلما بالمفاهيم والمصطلحات التكنولوجية في مجال التعليم، كما يكون على علم ودراية بأهم الأجهزة والمعدات والآلات والمواد التي تتضمنها هذه التكنولوجيا، وكيفية توظيفها في العملية التعليمية ، كما يوظف هذه التكنولوجيا في الدعم والتعاون والتواصل الفعال بين كافة المشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية للارتقاء بإنجاز الطلبة، ويوظف أيضا البيانات والمعلومات التي تتيحها التكنولوجيا في صُنع واتخاذ القرارات التعليمية، ويُشجع المعلمين على توظيف التكنولوجيا في عمليات تعليم وتعلم الطلبة ولا سيما استراتيجيات وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، ويضمن الوصول العادل والآمن والسليم والسريع للتكنولوجيا لجميع الطلبة والمعلمين وغيرهم من أعضاء المجتمع المدرسي دون تمييز بينهم، ويُسهل استخدام مجتمعات التعلم المهنية للتكنولوجيا في مجال تبادل الخبرات والممارسات التدريسية، وتطوير المناهج الدراسية وما يرتبط بها من أنشطة تعليمية، ويبني ويطور فهما مشتركا لاستخدام وتوظيف التكنولوجيا الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي كأدوات لتحويل بيئات التعلم وخبرات وممارسات المتعلمين إلى فرص تعلم موسعة تراعي الطابع الشخص والاحتياجات الفردية المتنوعة للمتعلمين. Jobs for the Future & the Council of Chief State School Officers. 2017, 36). ويكون مُدير المدرسة مصدر تيسير وإلهام في بناء رؤية مشتركة بين كافة المعنيين والمهتمين بالعملية التعليمية للتغييرات الهادفة

التي تزيد من استخدام موارد العصر الرقمي التي تُلبي أهداف التعلم وتدعم الممارسات التعليمية الفعالة ، ويحرص على الإبداع والابتكار التعليمي الذي يركز على التحسين والتطوير المستمر للتعلم في العصر الرقمي، ويعزز المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية خارج المدرسة على المستويات المحلية والوطنية والإقليمية والعالمية التي تحفز الإبداع والابتكار والتعاون في العصر الرقمي، ويخصص الوقت والموارد اللازمة لضمان النمو المهني والتنمية المهنية المستمرة للعاملين في مجال التكنولوجيا، ويطلع بصورة دائمة على البحوث التعليمية والاتجاهات الحديثة فيما يتعلق بالاستخدام الفعال للتكنولوجيا في مجال التعليم.(Lerman& Hicks ,2010,369-370)

ويقود مُدير المدرسة التغيير الهادف إلى تحقيق أقصى قدر من تحقيق أهداف التعلم من خلال الاستخدام المناسب للتكنولوجيا والموارد الثرية بالوسائط التعليمية، ويتعاون مع المعنيين بالعملية التعليمية في بناء المقاييس، وجمع وتحليل البيانات، وتفسير النتائج، لتحسين أداء هيئة العاملين وتعلم الطلبة من خلال التكنولوجيا، ويُشارك في عمليات اختيار وتعيين الموظفين ذوي الكفاءة العالية الذين يستخدمون التكنولوجيا بشكل مُبتكر ومدروس لتحقيق الأهداف الأكاديمية، ويعمل على بناء وتعزيز الشراكات الاستراتيجية لدعم التحسين المنهجي للتكنولوجيا، كما يعمل على بناء وتوفير وصيانة مباني وتجهيزات فعالة للتكنولوجيا بما في ذلك أنظمة تكنولوجيا متكاملة وقابلة للتشغيل المتبادل لدعم عمليات والتعليم والتعلم، ويضع سياسات للاستخدام الآمن والقانوني والأخلاقي للمعلومات والتكنولوجيا الرقمية التعليمية ودعمها وتعزيزها، وينمي الفهم الثقافي المتنوع، والمشاركة في القضايا العالمية التعليمية من خلال استخدام أدوات التكنولوجيا وأدوات التواصل الاجتماعي. (O'Neal,2012,94-96; Peters, 2009,145-147). ويهتم مُدير المدرسة بوضع أهداف بشأن التكنولوجيا الجديدة للتعلم والابتكارات في العلوم التربوية المرتبطة بالتعليم والتعلم، كما يهتم بمُشاركة وتبادل الدروس المستفادة، وأفضل الممارسات والتحديات، وتأثير التعلم باستخدام التكنولوجيا مع مُديري المدارس الآخرى، ويُشارك بانتظام وبشكل تعاوني في شبكات التعلم المهني عبر الإنترنت للتعلم مع المهنيين الآخرين، ويقود الفرق للعمل بشكل تعاوني لتوفير بنية تحتية قوية وأنظمة ضرورية لتنفيذ التكنولوجيا في الخطة الاستراتيجية للمدرسة، ويضمن أن الموارد اللازمة لدعم الاستخدام الفعال للتكنولوجيا من أجل التعلم كافية وقابلة للتطوير لتلبية الاحتياجات المستقبلية للطلبة، ويضمن التزام الطلبة والعاملين بسياسات إدارة البيانات والخصوصية الفعالة. (International Society for Technology in Education,2018,1-2)

[٩] بناء شراكات خارجية لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة:

يعتمد مُدير المدرسة على بناء علاقات إيجابية وفعالة وأكثر انتاجيةٍ مع أولياء أمور الطلبة لدعم برامج التعليم المدرسية ، فينظم المدير عددا من

المؤتمرات السنوية لأولياء الأمور لبحث كافة الجوانب المُتعلقة بالعملية التعليمية، وتلقي المقترحات لتحسينها وتطويرها، والتعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة ووضع حلول فعالة لها، بالإضافة إلى اللقاءات والاجتماعات الدورية معهم، ورسائل الانترنت، ، والزيارات المنزلية، كما يقوم المدير بإرسال لهم وثائق أو إشعارات بصورة منتظمة عن التقدم العلمي لأبنائهم، ونماذج من أعمالهم وأنشطهم لاستعراضها والتعليق عليها، كما يحرص المدير على تقديم وثائق ورقية أو الكترونية لأولياءالأمور تتعلق بنظام تقويم الطلبة من اختبارات فترية ونهائية، ويوظف الموقع الالكتروني للمدرسة للتواصل الفعال مع أولياء الأمور بشأن القضايا التعليمية المختلفة مثل: الواجبات المنزلية، ومن جانب آخر يحرص مُدير المدرسة على دعوة أولياء الأمور للمشاركة في الأنشطة المدرسية المتنوعة، والاندماج في عمليات التحسين والتغيير المدرسي. (Gümüş et.al ,2021,709-710)

كما يسعى مدير المدرسة للحصول استشارات خارجية من المستويات الإدارية العليا في عمليات التحسين والتطوير ومواجهة المشكلات التعليمية، ويسعى إلى التعاون مع مؤسسات ومنظمات ووكالات المجتمع المحلي التعليمية والتدريبية لتنظيم محاضرات وندوات ومؤتمرات وملتقيات حول الموضوعات والقضايا التعليمية مهمة ، كما يهتم بالحصول على جميع أنواع المساعدات والتسهيلات والدعم من المؤسسات الحكومية والخاصة لتوفير ما تحتاجه العملية التعليمية من موارد مادية مثل الأجهزة والأدوات والمعدات. (Sim,2011, 1794)

ويهتم مُديرو المدارس بدمج المجتمعات المحلية أفراد ومؤسسات في الأنشطة المدرسية عامة والتعليمية منها خاصة ولا سيما في ظل الانتشار الجغرافي وتنوع الخلفيات الثقافية للمجتمعات المحلية، وذلك من خلال الاستشارات الفنية، والدعم المادي والمالي، ويدعو المديرون المجتمعات المحلية إلى لقاءات ومنتديات لمناقشة الأداء التعليمية للمدرسة وما يواجهه من مشكلات وتحفيزهم على المشاركة في عمليات التحسين والتطوير لهذا الأداء، كما ينظم المديرون لقاءات دورية مع مجموعات صغيرة من أولياء الأمور لمناقشة وتداول قضايا تعليم وتعلم أبنائهم، كما يُشكل مجموعات عمل من أولياء الأمور والمجتمع المحلي لتولي قضايا ومشكلات تعليمية بعينها، كما يدعم إجراء دراسات مسحية حول أرائهم وتصوراتهم وطموحاتهم للعملية التعليمية في المدارس، كما يُطلب منهم تزويد المدارس بالتغذية الراجعة لتحسين وتطوير الأداء، وإتاحة الفرص المتنوعة لهم للمشاركة في عمليات التقويم الذاتي للمدرسة، وإرسال لهم صحيفة المدرسة ونشرة أخبارها بصورة منتظمة لإطلاعهم على واقع العملية التعليمية والجهود المبذولة في عمليات التحسين والتطوير. (State of Victoria,2018,11) . ويدعم مدير المدرسة دور مجلس الأمناء في العملية التعليمية، حيث يتولى هذا المجلس كثير المسؤوليات الخاصة بعمليات تعليم وتعلم الطلبة مثل: المشاركة في

بناء الخطة الاستراتيجية للمدرسة بما تتضمنه من رؤية ورسالة وأهداف تركز على تحسين جودة العملية التعليمية، وتقديم الدعم البشري والمادي لجميع العاملين لتمكينهم من القيام بواجباتهم الوظيفية بفعالية، ومراجعة وتقويم الأداء المدرسي، وإعداد تقارير عن جودة الأداء ورفعها إلى المختصين والمستفيدين من العملية التعليمية، والمشاركة في إعداد الميزانية المدرسية، ومتابعة أوجه إنفاقها على أنشطة التعليم والتعلم، ومتابعة ومتابعة مستويات إنجاز الطلبة، وتطبيق المناهج الدراسية، وتوفير عوامل الأمن والسلامة في البيئة المدرسية من أجهزة ومعدات وآلات حتى يقبل الطلبة على التعلم دون خوف أو قلق، وتدعيم جميع الأنشطة الطلابية داخل وخارج المدرسة مثل: الأنشطة الرياضية والفنية والاجتماعية والثقافية، ودعم استخدام التكنولوجيا الرقمية في كافة مجالات العملية التعليمية ولا سيما شرح الدروس في الفصول الدراسية، كما يوفر الأدوات والأجهزة الداعمة لهذه التكنولوجيا، ومتابعة انتظام الجدول الدراسي وبداية اليوم الدراسي ونهايته، والمشكلات التي تواجه تنفيذ الجدول والعمل على حلها. (Stevens& Wylie , 2017)

ويتضح مما سبق تعدد وتنوع أدوار القيادة التعليمية لدى مدير المدرسة في دعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة ، فهو يجعل تعليم وتعلم الطلبة ثقافة عمل في جميع مهامه ومسؤولياته وواجباته وأنشطته المهنية، وفي بؤرة تركيزه وأولويات عمله، وهذه الأدوار يقوم بها بمُساعدة وتعاون ممثلين عن المشاركين والمهتمين والمستفيدين من العملية التعليمية، فهناك أدوار ترتبط بصورة مُباشرة بالطلبة مثل إدارة المناهج الدراسية وما تتضمنه من متابعة التدريس داخل وخارج قاعات الدروس، وتقييم نتائج تعلم الطلبة؛ وهناك أدوار ترتبط بالمعلمين مثل تنميتهم مهنيا وبناء مجتمعات تعلم مهنية فعالة خاصة بهم؛ وهناك أدوار عامة للمدرسة مثل التخطيط الاستراتيجي لعمليات التعليم والتعلم، وتوفير بيئة تعليمية باعثة ومحفزة ومشجعة على التعليم والتعلم؛ وهناك أدوار خاصة بالمستفيدين من العملية التعليمية مثل بناء شراكات خارجية لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة.

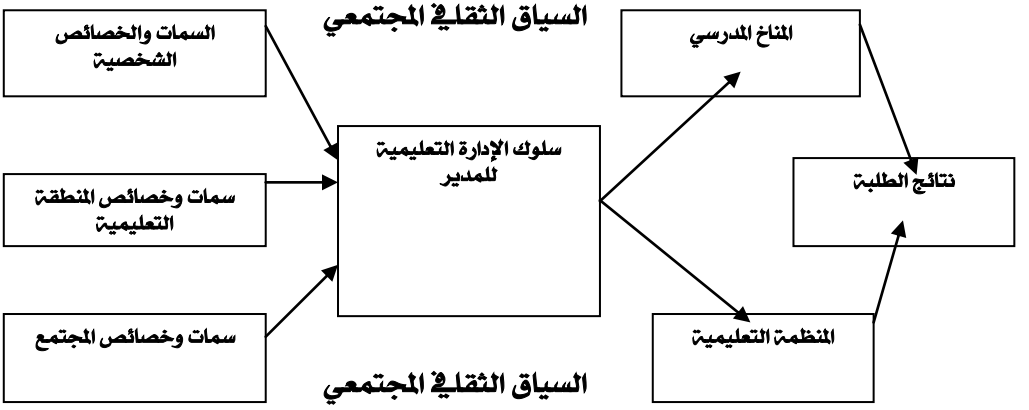
- **المبحث الثاني: الأطر النظرية لنماذج القيادة التعليمية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة:**

وتضمن هذا المبحث النماذج الآتية:

- **النموذج الأول: بوسيرت وزملائه (Bossert et al. 1982):**

في عام ١٩٨٢م قام العالم بوسيرت وزملائه دوير Dwyer، وروان Rowan ، ولي Lee بوضع نموذج للقيادة التعليمية تضمن ستة مجالات رئيسة يوضحها الشكل الآتي:

ويتضح من الشكل كما أشار بوسيرت وزملائه (Bossert et al. 1982, 40-41) الآتي:(Hallinger & Lee. 2014, 8-9.)



Source:(Bossert et al. 1982, p. 40)

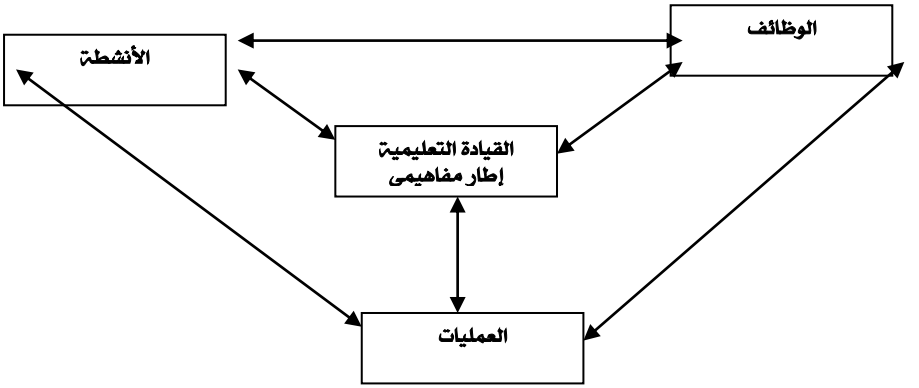
- أن سلوكيات وممارسات مُدير المدرسة كقائد تعليمي تتأثر بثلاثة عوامل رئيسة، الأول السمات والخصائص الشخصية للمُدير مثل: الممارسات والتجارب المهنية السابقة، والجنس، وسَنَواتِ عمله كمدير، والكفاءة الذاتية، والمرونة، والتفاؤل، والانفتاح إلى التَعلَم؛ والثاني سمات وخصائص المنطقة التعليمية التي تنتمي إليها المدرسة وتخضع لسياساتها التعليمية ولوائحها وقوانينها في تنظيم العمل والارتقاء بعمليات تعليم وتعلم الطلبة، والثالث سمات وخصائص المجتمع المحيط بالمدرسة ومستوى تعقده أو انفتاحه، ووضعه الاقتصادي، ومشاركاته في أنشطة تعليم وتعلم الطلبة في المدارس.
- أن سلوكيات وممارسات مُدير المدرسة كقائد تعليمي تركز على الارتقاء بالإنجاز الأكاديمي للطلبة وتحسينه وتطويرة باستمرار من خلال توفير بيئة تعليمية مُحفزة ومؤثرة ودافعة لهم على التعلم، والتنمية المهنية المستمرة للمعلمين من خلال جعل المدرسة مُنظمة مُتعلمة.
- أن الهدف الرئيس لهذا النموذج تحسين جودة عمليات تعليم وتعلم الطلبة من خلال العمل التعاوني المشترك بين المدير وكافة المهتمين والمستفيدين من العملية التعليمية مثل: المعلمين والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي. أبرز النموذج دور المدير في توفير مناخ تنظيمي وبناء ثقافة تنظيمية تحسن وتطور من العملية التعليمية وتساهم في إعادة تصميم البرنامج التعليمي في المؤسسة.

- **النموذج الثاني: هالينجر (Hallinger, 2014):**

في عام ١٩٨٣م قام هالينجر Hallinger في أطروحته للدكتوراه بتقديم نموذج للقيادة التعليمية تضمن ثلاثة مجالات، الأول تحديد رسالة المدرسة واشتمل على محورين هما صياغة أهداف المدرسة، وتوصيل أهداف المدرسة؛ والثاني إدارة البرنامج التعليمي وتضمن على خمسة محاور هي: الإشراف والتقويم التعليمي ، وتنسيق المنهج، ومراقبة تقدم الطالب، والحفاظ على

وقت التعليم، وتعزيز تطوير التعليم والتنمية المهنية؛ والثالث تعزيز مناخ مدرسي إيجابي واشتمل على أربعة محاور هي: المحافظة على حضور وتواجد مرئي مرتفع، وتقديم حوافز للمعلمين، وتقوية المعايير الأكاديمية، وتوفير الحوافز للتعلم. كما وضع هالينجر مقياسا للقيادة التعليمية في المدارس عرف مقياس تقدير الإدارة التعليمية للمدير Principal Instructional Management Rating Scale(PIMRS). (Hallinger, 1983, 14-23)

وفي عام ١٩٨٣م قام هالينجر وزملائه (Hallinger et.al., 1983, 139) ميرفي Murphy، وويل Weil، وميتمران Mitmran بوضع إطار مفاهيمي A Conceptual Framework للقيادة التعليمية يوضحه الشكل الاتي:

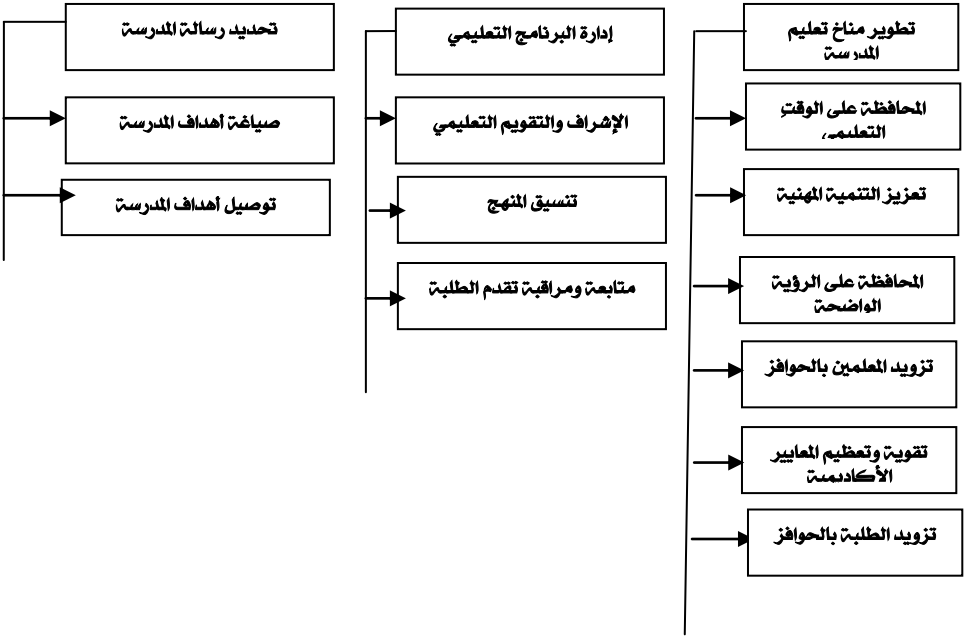


Source: (Hallinger et.al., 1983, 139)

ويتضح من الشكل السابق كما أشار هالينجر وزملائه (Hallinger et.al., 1983, 139) الآتي:

- ترتكز أنشطة القيادة التعليمية على ثلاثة محاور رئيسة هي: السلوكيات والممارسات والسياسات.
- تتضمن عمليات القيادة التعليمية ستة محاور رئيسة هي: الاتصالات، وحل الصراعات، وعمليات المجموعة، وعمليات التغيير، والتفاعلات البيئية.
- تتضمن وظائف القيادة التعليمية عشرة محاور رئيسة هي: صياغة الأهداف المدرسية، وتطوير وتعزيز التوقعات، وتقييم ومتابعة ومراقبة أداء الطلبة، والمحافظة على الوقتِ التعليمي، والمعرفة بالمناهج والتعليم، وتعزيز تنسيق المناهج، وتعزيز ودعم تطويرُ التعليم، والإشراف والتقويم التعليمي، وبناء بيئة عمل منتجة.

وفي عام ١٩٨٥م قام كل من هالينجر وميرفي (Hallinger & Murphy, 1985, 220-221) بوضع نموذج للقيادة التعليمية لدى مُديري المدارس بالاعتماد على نموذج هالينجر عام ١٩٨٣م، ونموذج هالينجر وزملائه عام ١٩٨٣م، والشكل الآتي يوضح نموذج هالينجر وميرفي للقيادة التعليمية:



(Hallinger & Murphy, 1985, 221)

ويتضح من الشكل السابق كما أشار هالينجر وميرفي (Hallinger & Murphy, 1985, 221-224) الآتي:

- وجود ثلاثة مجالات للقيادة التعليمية هي: تحديد رسالة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتطوير مناخ تعليم المدرسة.
- اشتمل مجال تحديد رسالة المدرسة محورين هما صياغة أهداف المدرسة، وتوصيل أهداف المدرسة.
- تضمن مجال إدارة البرنامج التعليمي على ثلاثة محاور هي: الإشراف والتقويم التعليمي ، وتنسيق المنهج، ومتابعة ومراقبة تقدم أداء الطلبة.
- تناول مجال تطوير مناخ تعليم المدرسة ستة محاور هي: المحافظة على الوقتِ التعليمي، وتعزيز التنمية المهنية، والمحافظة على الرؤية الواضحة، وتزويد المعلمين بالحوافز، وتقوية وتعظيم المعايير الأكاديمية، وتزويد الطلبة بالحوافز.

كما قام هالينجر وميرفي بتطوير مقياس القيادة التعليمية في المدارس Principal Instructional Management Rating Scale(PIMRS) الذي وضعه هالينجر عام ١٩٨٣م ووصل إلى (١١) محور و(٧١) بندا. (Hallinger & Murphy, 1985, 240-243). وبعد عام ١٩٨٥م قام هالينجر وزملائه بمجموعة من الأبحاث لتطوير نموذجهم مثل: هالينجر (Hallinger, 1990) ، وهالينجر (Hallinger, 2003) ، وهالينجر (Hallinger, 2011) ، وهالينجر ولي (Hallinger & Lee. 2014)،

وكانت آخر نسخة وضعها هالينجر في عام ٢٠١٤م (Hallinger, 2014) ، وأصبح هذا النموذج يتضمن المحاور الآتية:

[١] صياغة أهداف المدرسة:Framing school goals

واشتمل هذا المحور على تطوير مجموعة مركزة من الأهداف السنوية للمدرسة ككل، وتحديد أهداف المدرسة بما يتلاءم مع مهام ومسؤوليات هيئة العاملين لتحقيق الأهداف المدرسية، واستخدام تقييم الاحتياجات وأساليب أخرى رسمية وغير رسمية لتحقيق مشاركة هيئة العاملين بفاعلية في تطوير الأهداف، واستخدام البيانات المتعلقة بأداء الطالب عند تطوير الأهداف الأكاديمية للمدرسة.وتطوير الأهداف التي يمكن فهمها واستخدامها بسهولة من قبل المعلمين في المدرسة.

[٢] إيصال أهداف المدرسة:Communicating school goals

وتضمن هذا المحور إيصال رسالة المدرسة بشكل فعال لأعضاء المجتمع المدرسي،ومناقشة الأهداف الأكاديمية للمدرسة مع المعلمين خلال اجتماعاتهم، والرجوع إلى الأهداف الأكاديمية للمدرسة عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج مع المعلمين، والتأكد من أن الأهداف الأكاديمية للمدرسة تنعكس بدرجة عالية في العروض المرئية المدرسية مثل :الملصقات، ولوحة إعلانات التقدم الأكاديمي، والإعلان عن أهداف المدرسة أو رسالتها في منتديات الطلبة مثل :التجمعات أو النقاشات.

[٣] الإشراف وتقييم التعليم:Supervising and evaluating instruction

وتناول هذا المحور التأكد من أن أولويات العمل الصفي عند المعلم تتسق مع أهداف المدرسة وتوجهها، ومراجعة انتاج عمل الطالب عند تقييم التعليم الصفي، والقيام بملاحظات غير رسمية في الغرف الصفية بشكل منتظم، والإشارة إلى نقاط قوة محددة في الممارسات التعليمية للمعلم خلال التغذية الراجعة بعد الملاحظة الصفية، والإشارة إلى نقاط ضعف محددة في الممارسات التعليمية للمعلم خلال التغذية الراجعة بعد الملاحظة الصفية.

[٤] تنسيق المناهج:Coordinating curriculum

وركز هذا المحور على توضيح المسؤول عن تنسيق المناهج الدراسية لمستويات الصفوف المتنوعة مثل: المدير أو نائب المدير أو المعلمين القادة، والاعتماد على نتائج الاختبارات المدرسية ككل عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية، ومتابعة تنفيذ المناهج الدراسية في قاعات الدروس للتحقق من تغطيتها لأهداف هذه المناهج، وتقييم مدى التوافق بين أهداف المناهج وأهداف اختبارات التحصيل المدرسية، والمشاركة الفعالة في مراجعة مواد المناهج الدراسية.

[٥] متابعة تقدم الطلبة:Monitoring student progress

واهتم هذا المحور بالاجتماع الفردي مع المعلمين لمناقشة مدى تقدم الطلبة في إنجازاتهم الأكاديمية، ومناقشة نتائج الأداء الأكاديمي مع المعلمين

لتحديد نقاط القوة والضعف في المناهج الدراسية، واستخدام الاختبارات وأدوات القياس الأخرى للأداء لتقييم مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف المدرسية، وإبلاغ المعلمين كتابيًا بنتائج الأداء المدرسي مثل: تقرير أو مذكرة أو رسالة إخبارية، وإبلاغ الطلبة بالتقدم الأكاديمي للمدرسة.

[٦] الحفاظ على وقت التعليم: Protecting instructional time

واشتمل هذا المحور على الحد من المقاطعات أثناء الوقت التعليمي من خلال إعلانات عامة، والتأكد على أهمية عدم دعوة الطلبة إلى المكاتب أثناء الوقت التعليمي، والتأكد أن الطلبة المتأخرين والمتغيبين عن الحضور المدرسي يطبق عليهم عقوبات محددة لإضاعتهم الوقت التعليمي، وتشجيع المعلمين على توظيف الوقت التعليمي بفعالية في التعليم وممارسة مهارات ومفاهيم جديدة، والحد من التأثير السلبي للأنشطة اللامنهجية والأنشطة المصاحبة للمناهج على الوقت التعليمي.

[٧] المحافظة على حضور وتواجد مرئي مرتفع : Maintaining high visibility

وتضمن هذا المحور إعطاء وقت للحديث بشكل غير رسمي مع الطلبة والمعلمين أثناء أوقات الفراغ، وزيارة قاعات الدروس بصورة مستمرة لمناقشة قضايا المدرسة مع المعلمين والطلبة، والحضور أو المشاركة في الأنشطة واللامنهجية والأنشطة المصاحبة للمناهج الدراسية، وتوفير معلمين في قاعات الدروس حتى يصل المعلم المتأخر أو المعلم البديل، وإرشاد الطلبة أو توفير تعليم مُتميز ومباشر لهم في قاعات الدروس .

[٨] تقديم حوافز للمعلمين: Providing incentives for teachers

وتناول هذا المحور تعزيز الأداء المتميز للمعلمين في اجتماعات هيئة العاملين بالمدرسة، والرسائل الإخبارية، والمذكرات، والتقارير، ومدح المعلمين والثناء على جهودهم وأدائهم بشكل شخصي، وتقدير المعلمين على الأداء الاستثنائي بكتابة المذكرات والتقارير الإيجابية في ملفاتهم الشخصية، ومكافأة الجهود الخاصة المبذولة من قبل المعلمين بمنحهم التقديرات المهنية المتنوعة، وتوفير فرص نمو وتنمية مهنية للمعلمين داخل وخارج المدرسة مكافأة لهم على إسهاماتهم الخاصة في المدرسة.

[٩] تعزيز التنمية المهنية: Promoting professional development

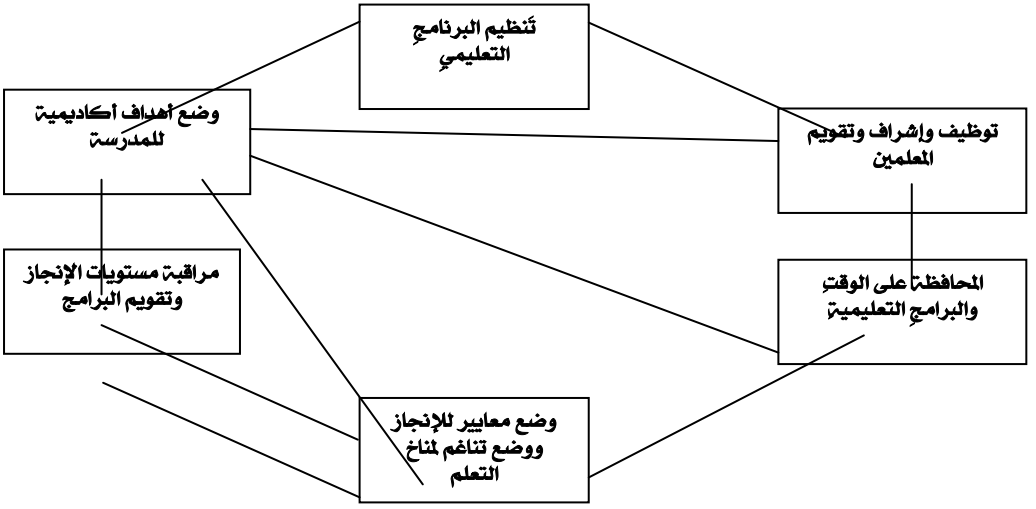
واهتم هذا المحور بالتأكد من أن الأنشطة التي يحضرها هيئة العاملين بالمدرسة أثناء الخدمة تتسق مع أهداف المدرسة، والدعم الفعال للمعلمين لتوظيف المهارات المكتسبة من التدريب أثناء الخدمة في قاعات الدروس، والحرص على مشاركة جميع هيئة العاملين بالمدرسة في الأنشطة المهمة التي تقام أثناء الخدمة، وقيادة أو حضور الأنشطة المتعلقة بالتعليم التي تقام للمعلمين أثناء الخدمة، وتخصيص وقت من اجتماعات المعلمين لمشاركة زملائهم بالأفكار أو المعلومات المكتسبة من الأنشطة أثناء الخدمة.

[١٠] توفير الحوافز للتعلم: Providing incentives for students

وركز هذا المحور على تقدير الطلبة الذين يقومون بأعمال متميزة ومكافأتهم رسميًا مثل قائمة الشرف أو ذكرهم في الرسائل الإخبارية الخاصة بالمدير، وتوظيف الاجتماعات لتكريم الطلبة على إنجازاتهم الأكاديمية أو لسلوكهم أو انتمائهم للمجتمع، وتقدير الإنجاز أو التحسن المميز للطلبة من خلال مقابلتهم مع أعمالهم في المكتب، والتواصل مع أولياء الأمور حول تحسن أداء الطالب أو أدائه المثالي أو مساهماته، ودعم المعلمين بشكل فعال في تقديرهم للطلبة من خلال مكافأة مساهمات الطالب وانجازاته في قاعات الدروس.

- **النموذج الثالث: ويبر (Weber, 1996):**

في عام ١٩٨٧م قام العالم ويبر بطرح نموذج للقيادة التعليمية تضمن ستة وظائف رئيسة يوضحها الشكل الآتي:



Source:(Weber, 1987, 4)

ويتضح من الشكل السابق كما أشار ويبر (Weber, 1987, 6-47) وجود ستة وظائف للقيادة التعليمة يمكن بيانها كما يأتي:

[١] وضع أهداف أكاديمية للمدرسة: Setting Academic Goals

ولابد أن تراعي هذه الأهداف إحداث التوازن بين الحاجات الداخلية للمدرسة والحاجات الخارجية لمجتمعها المحلي المحيط بها، كما يتطلب تعاون المدير مع كافة المعنيين بالعملية التعليمية في وضع هذه الأهداف، ولابد أن تركز الأهداف على وصول جميع الطلبة إلى مستويات عالية من الأداء الأكاديمي، وإثارة التحدي لدى الطلبة تجاه البرنامج التعليمي، وفهم المعلمين وأولياء أمور الطلبة لهذه الأهداف والعمل والالتزام بتحقيقها.

[٢] تنظيم البرنامج التعليمي: Organizing the Instructional Program

حيث يقوم المدير بالعمل مع كافة المعنيين بالعملية التعليمية إلى تحويل الأهداف الأكاديمية للمدرسة إلى واقع عملي ملموس من خلال مجموعة شاملة ومتكاملة من البرامج والأنشطة، كما يقوم بتحديد أدوار المعلمين والطلبة وغيرهم في هذه البرامج والأنشطة، ويدعم المدير العمل الجماعي من خلال فرق عمل متكاملة، وأيضا استراتيجيات التدريب والتعليم التي تدعم تعلم الفريق، والإضافة إلى ما سبق يقوم المدير بتقديم كافة أشكال الدعم للمعلمين والطلبة حال وجود تغييرات في المناهج الدراسية وما يرتبط بها من استراتيجيات تدريس وأساليب تقويم جديدة.

[٣] توظيف وإشراف وتقويم المعلمين: Hiring, supervising, evaluating teachers

حيث يجب على مُدير المدرسة المُشاركة في عمليات اختيار وتعيين المعلمين وذلك من خلال التعاون مع المنطقة التعليمية وذلك من منطلق أنه لا أحد يعرف حاجات المدرسة من الموارد البشرية أفضل من المدير، ويُشارك المدير في تقييم المتقدمين لشغل وظائف التعليم في مدرسته، كما يُشارك في الاختبارات والمقابلات المؤهلة لذلك. ويعتمد المدير كقائد تعليمي على الإشراف وتقويم أداء المعلمين من خلال المتابعة المستمرة والزيارات الميدانية في مواقع العمل داخل قاعات الدروس وخارجها، وتحليل نتائج الطلبة.

[٤] المحافظة على الوقت والبرامج التعليمية: Protecting instructional time and programs

حيث يجب على مُدير المدرسة كقائد تعليمي توفير الوقت اللازم للمعلمين والطلبة لتحقيق إنجاز أكاديمي مُتميز وذلك من خلال تنظيم الجداول الدراسية بطريقة علمية متوازنة يُراعى فيها طبيعة المناهج الدراسية، وقدرات المعلمين وظروف الطلبة، فضلا عن مراعاة الأنشطة الثقافية والرياضية والموسيقية والمسرحية داخل وخارج المدرسة، ومن الأمور التي تساعد على الحفاظ على الوقت التعليمي التزام المعلمين والطلبة بأوقات التعليم وعدم تغيبهم بصورة مستمرة، أي الحضور إلى المدرسة ودخول قاعات الدروس والمختبرات في الموعد المحدد، وتطبيق لوائح النظام والانضباط المدرسي، ومتابعة المدرسة والمعلمين حالات غياب الطلبة بالتواصل مع أولياء أمورهم، وتحفيز المدير والمعلمين للطلبة على الانتظام في العملية التعليمية.

[٥] وضع معايير للإنجاز ووضع نناغم لمناخ التعلم: Setting standards for achievement/setting tone for learning climate

ويتضمن هذا المجال قيام مُدير المدرسة بوضع معايير وتوقعات عالية لإنجاز الطلبة، وتتوافق هذه المعايير والتوقعات مع السياسات التعليمية للنظام التعليمي، ومواورد المدرسة المادية والبشرية، وقدرات وإمكانات المعلمين والطلبة، ويتأكد المدير من تفهم المعلمين والطلبة لهذه المعايير والتوقعات وما يمكن أن تحققه من جودة وتميز في الأداء ، فالتوقعات العالية عمل

تحفيزي وإيجابي لتحسن وتطوير الأداء بصورة مستمرة، كما يقوم المدير بتوفير مناخ مدرسي وبيئة تعليمية دافعة ومشجعة ومحفزة على التعلم، وتتميز هذه البيئة بتوافر الإمكانات البشرية والمادية التي تحتاجها عمليات تعليم وتعلم الطلبة، بيئة تتميز بالانفتاح والتجديد والمرونة، وتشجع على الإبداع والابتكار والأساليب الجديدة في العمل.

[٦] مراقبة مستويات الإنجاز وتقويم البرامج: Monitoring achievement levels/evaluating programs

حيث يقوم مُدير المدرسة كقائد تعليمي بتركيز جهوده على مُتابعة ومراقبة عمليات تعليم وتعلم الطلبة من خلال زيارات قاعات الدروس والمختبرات، ومراقبة أعمال الاختبارات والامتحانات والتأكد من أنها تتوافق مع المعايير الموضوعة لها، كما يقوم بعقد اجتماعات مستمرة مع المعلمين لمناقشة القضايا والمشكلات والتحديات التي تواجه العملية التعليمية، وبالإضافة إلى يتابع ويراقب تنفيذ أنشطة المناهج الدراسية داخل وخارج قاعات الدروس، كما يشارك بفعالية في عمليات التقويم النهائي الشامل للمدرسة .

وفي عام ١٩٨٩م قام ويبر (Weber, 1989, 192) بتطوير نموذجه الذي وضعه عام ١٩٨٧م ، وحدد خمسة وظائف للقيادة التعليمية هي:

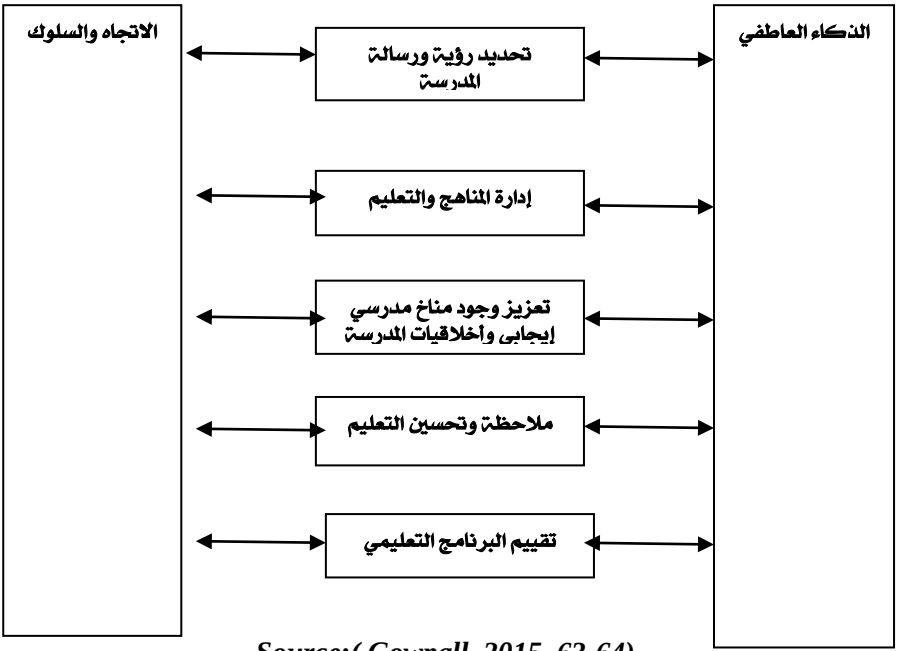
- تحديد رسالة المدرسةdefining the school's mission.
- إدارة المناهج والتعليم managing curriculum and instruction.
- تعزيز مناخ التعلم الإيجابيpromoting a positive learning climate.
- الملاحظة وإعطاء التغذية الراجعة للمعلمين observing and giving feedback to teachers.
- تقييم البرنامج التعليمي assessing the instructional program.

وفي عام ١٩٩٦م أكد ويبر أن كل مدرسة بحاجة ماسة وضرورية لهذا النمط القيادي، كما أكد أن هذا النمط القيادي يحتاج إلى جهد ونشاط كبير من مُديري المدارس للتوجيه والإرشاد والدعم والتنمية المهنية وقيادة البرنامج التعليمي المدرسي، وأشار ويبر أيضا إلى أهمية التعاون الفعال بين الإدارة المدرسية والمعلمين من جانب، والتعاون بين المعلمين بعضهم البعض من جانبٍ آخر في تبادل الخبرات والممارسات والتأمل والتفسير الجماعي للقضايا والمشكلات التعليمية، وقدم ويبر نسخة جديدة لنموذجه في القيادة التعليمية والشكل الآتي يوضح النموذج المطور: ويتضح من الشكل كما أشار ويبر (Weber, 1996, 253-273) وجود ستة وظائف للقيادة التعليمة يمكن بيانها كما يأتي:

[١] تحديد رؤية ورسالة المدرسة: Defining the school's vision and mission

حيث يقوم مُدير المدرسة بالمشاركة مع كافة المهتمين والمعنيين بالعملية التعليمية من معلمين وطلبة وأولياء أمور وأعضاء من المجتمع المحلي في بناء

رؤية وصياغة رسالة محددتان، وتتسمان بالوضوح والصدق، وتركزان على عمليات تعليم وتعلم الطلبة وتقدمهم الأكاديمي، وكذلك المثل والقيم الأكاديمية مثل العدالة والمساواة وإتاحة الفرص المتنوعة لجميع الطلبة للحصول على تعليم يتسم بالجودة والكفاءة، ويقوم المدير بنقل رؤية ورسالة المدرسة إلى جميع المستويات التنظيمية المدرسية ، ويوفر لهما الدهم لتحقيقهما .



Source:(Gowpall, 2015, 63-64)

[٢] إدارة المناهج والتعليم:Managing curriculum and instruction

حيث يحرص مُدير المدرسة على أن تكون إدارة المناهج الدراسية متوافقة بشكل وثيق مع رسالة المدرسة. وتوفر السمات المميزة للممارسات التعليمية للقائد مثل الرقابة والإشراف على الفصول الدراسية للمعلمين الوسائل المطلوبة لتوفير الفرص للطلاب للنجاح. علاوة على ذلك ، يقدم القائد نظرة ثاقبة للمعلمين حول الممارسات الفعالة واستراتيجيات التدريس لضمان تحقيق أهداف المدرسة. يدعم ويبر أن يكون الإشراف أولوية تعليمية لأنه يعترف بنقاط القوة والضعف والمعرفة لدى المعلم.

[٣] تعزيز مناخ تعليمي إيجابي / أخلاقيات المدرسة: Promoting a positive learning climate/school ethos

وفق نظرة ويبر يمكن الإشارة إلى المناخ المدرسي بالبيئة المدرسية ، أو المناخ الاجتماعي / التعليمي الذي يؤثر على مستويات تحصيل الطلبة، وهو يتألف من معتقدات ومواقف وقيم المجتمع المدرسي الموجهة نحو العوامل التي تؤثر

على تعلم الطلبة. يتم توفير مناخ تعليمي إيجابي من قبل القادة الذين يشجعون التواصل الواضح للأهداف التعليمية ، وتحديد التوقعات العالية للأداء ، وإيجاد مناخ من التعلم يتصور توقعات واضحة وتعاونية ، وزيادة التزام المعلم في المدرسة. في هذا الصدد ، يقترح ويبر أن أخلاقيات المدرسة يمكن أن يتم إنشاؤها من قبل القائد الذي يعرض واجبات القيادة المشتركة مع الأفراد الذين يمكنهم القيام بها في عمليات تعاونية.

[٤] ملاحظة وتحسين التعليم: Observing and improving instruction

تبدأ الخطوة الأولى نحو الملاحظة والتحسين التعليمي بتأسيس علاقاتٍ الثقة والاحترام بين المدير مع الموظفين. ويؤكد ويبر أن الملاحظات توفر آفاقا للتفاعلات المهنية التي بدورها توفر فرصًا للتطوير المهني للفرد الذي هو مراقب والفرد الذي تتم ملاحظته. هذا يضمن علاقة متبادلة حيث يحصل المشتركان على معلومات ذات قيمة لأغراض التطوير المهني. أن المعلمين يثقون نسبيًا في تقييم المديرين لتدريسهم. ومع ذلك فإن الوظيفة الأساسية للقيادة التعليمية هي تحسين التدريس والتعلم.. يؤكد ويبر أن التحسين التعليمي يتم تحقيقه من خلال قيام القائد بتطوير علاقات الثقة والتطوير المهني مع الموظفين.

[٥] تقييم البرنامج التعليمي: Assessing the instructional program

يُعرف المجال النهائي للقيادة التعليمية لويبر بتقييم البرنامج التعليمي ، وهو وثيق الصلة بتحسين البرنامج التعليمي للمدرسة. تقييم البرنامج التعليمي ، يكون القائد مسؤولا عن البدء والمساهمة في تخطيط وتصميم وإدارة وتحليل التقييمات التي تقيم وتقوي فعالية المناهج الدراسية. يسمح التقييم المستمر للبرنامج التعليمي للمعلمين بتلبية احتياجات الطلاب بنجاح من خلال مراجعة وتنقيح برنامج التعلم باستمرار. بالاعتماد على تعريف ويبر لتقييم البرنامج التعليمي ، سوف تستكشف دراستي الطرق التي يطبقها المديرون لتقييم البرنامج التعليمي ، فيما يتعلق بتسليم المعلمين للمناهج الدراسية ، والوقت الذي يقضيه في التقييمات وتغطية المناهج ، والتدابير التي اتبعها المدير. لتقليل اضطراب الوقت التعليمي من بين الجوانب الأخرى التي حددها ويبرمن حيث تقييم البرنامج التعليمي.

- **النموذج الرابع: ميرفي(Murphy,1990)**

في عام ١٩٩٠م قام ميرفي بوضع نموذج للقيادة التعليمية تضمن أربع مجالات هي:(Hassan et.al.,2018,425-426)

[١] إيجاد الرسالة والهدف:Creating mission and goal

حيث يتمثل المجال الأول للقيادة التعليمية في بناء رسالة وهدف يعملان كأساس في تطوير رؤية وهدف مشتركين ، وضمان أن جميع الأنشطة والجهود التي تنفذها المدرسة تتجه نحو تلك الرؤية والهدف، وقسم مورفي هذا البعد إلى وظيفتين رئيستين ، الأولى بناء هدف المدرسة، والثانية نشر هدف المدرسة، ويصبح التحصيل الأكاديمي للطلبة أساسًا لبناء هدف

المدرسة، ويجب المشاركة في تحديد هدف المدرسة الذي تم بنائه بشكل متكرر سواء بشكل رسمي أو غير رسمي من قبل الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين للتأكد من أن جميع الأنشطة التي يتم تنفيذها في المدرسة تتجه نحو تحقيق هذه الهدف المشترك.

[٢] إدارة التعلم: Learning management

ويشمل هذا المجال خمس وظائف هي: تعزيز جودة التعليم، والإشراف على التعلم وتقييمه ، وتخصيص الفترات التعليمية والحفاظ عليها ، وتنسيق المناهج الدراسية ، ومراقبة تقدم الطلاب، حيث يشجع القائد التعليمي التدريس الجيد من خلال المناقشات مع المعلمين في اجتماعات المناهج ، وتقييم المعلمين التعليمي ، والزيارات إلى الفصول الدراسية ، والمناقشة أثناء جلسات الملاحظة؛ بالإضافة إلى ذلك ، يقوم المدير بحماية فترة التعليم بشكل صحيح من خلال إجراء مناسب، يجب أن يناقش المدير والمعلمين تنسيق المناهج الدراسية من خلال تعديلات والأهداف لتلبية الطلب الحالي للمناهج الوطنية، علاوة على ذلك ، يجب على المدير أيضا مراقبة تقدم الطلبة دائما باستخدام بيانات التقييم بحيث يمكن تعديل الهدف وأساليب المعلمين أثناء عملية التعلم وفقا لاحتياجات الطلاب.

[٣] تعزيز مناخ التعلم الأكاديمي: Promoting academic learning climate

حيث يهتم مُدير المدرسة بتعزيز مناخ التعلم الأكاديمي الذي يشير إلى تصرفات القائد التعليمي التي يمكن أن تؤثر على معايير ومعتقدات ومواقف المعلمين والطلبة وأولياء الأمور في المدرسة، ويشمل هذا المجال أربع وظائف هي: إيجاد معايير وآمال وتطلعات إيجابية ، والحفاظ على وضوح الرؤية ، وتوفير الحوافز للمعلمين والطلبة ، وتعزيز التنمية المهنية.

[٤] إيجاد بيئة مدرسية ودية وداعمة: Creating friendly and supportive school environment

ويتضمن المجال الرابع من النموذج بناء بيئة مدرسية ودية وداعمة وذلك من خلال إنشاء هيكل تنظيمي وتعزيز العمليات التي من شأنها دعم عمليات تنفيذ التعليم والتعلم، ويتضمن هذا المجال خمس وظائف هي: بناء بيئة تعليمية آمنة ومنظمة، وتوفير الفرص لمشاركة الطلبة الهادفة في العملية التعليمية، وتأصيل قيم التعاون والتماسك بين العاملين، والاستعانة بمصادر خارجية لدعم أهداف المدرسة، وبناء علاقات فعالة بين المدرسة والمنزل.

- **النموذج الخامس: كراج (Krug,19992)**

في عام ١٩٩٢م قام كراج (Krug,1992,4-6) بوضع نموذج للقيادة التعليمية تضمن خمس مجالات هي:

[١] تحديد الرسالة: Defining Mission

حيث إن مُدير المدرسة يهتم بصياغة رسالة وأهداف مدرسية واضحة ومحددة للعملية التعليمية تربط وتجمع بين كافة المعنيين بالعملية

التعليمية إدارة ومعلمين وطلبة وأولياء أمور، كما يعمل على تطوير هذه الرسالة والإهداف لمواكبة التغيرات في البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة.

[٢] إدارة المنهج والتعليم:Managing Curriculum and Instruction

حيث يقوم مُدير المدرسة بتزويد المعلمين بكافة البيانات والمعلومات التي تمكنهم من التخطيط الفعال لعمليات التعليم والتعلم، وتشجيعهم على تطوير أنشطة التعلم وأساليب واستراتيجيات التدريس الفعالة، وتوفير لهم الاحتياجات اللازمة الخاصة بذلك، كما يهتم بالإلمام بالنظريات والمداخل التعليمية الحديثة التي تركز على النظرة الشاملة المتكاملة بدلا من التركيز على معارف ومهارات منفصلة، والاهتمام بتشجيع المعلمين على تطبيق هذه النظريات والمداخل التعليمية الحديثة.

[٣] الإشراف على التعليم:Supervising Teaching

حيث يقوم مُدير المدرسة بالإشراف الفعال على العملية التعليمية، ومتابعة ومراقبة أداء المعلمين وتقويم أدائهم الوظيفي، والاعتماد على التوجيه والنصح والإرشاد وتقديم التغذية الراجعة لتصحيح مسارات الأداء.

[٤] مراقبة تقدم الطلبة:Monitoring Student Progress .

حيث يقوم مُدير المدرسة بمتابعة الإنجاز الأكاديمي للطلبة وذلك للتاكد من أنهم يملكون المعارف والمهارات والاتجاهات في ظل التنافس العالمي، كما يُدعم المدير استخدلم أنواع متعددة من الاختبارات القياسية، وطرائق التقييم البديلة، وهذا يساعد في تطوير أداء المعلمين وتحسين نتائج الطلبة، وتمكين أولياء الأمور من التعرف على مستوى إنجاز أبنائهم، وأهمية حاجة المدرسة إلى التحسين والتطوير إذا كان الأداء لم يصل إلى المستوى المطلوب.

[٥] تعزيز مناخ التعلم:Promoting Instructional Climate

حيث يقوم مُدير المدرسة بتوفي مناخ تعليمي يتسم بالمرونة والانفتاح، وتقبل الأراء والأفكار من خلال المناقشات والحوارات الفعالة، ويتيح مُشاركة العاملين في صنع القرارات وليس تقبل القرارات وتنفيذها فقط، كما يدعم ويحفز المعلمين والطلبة على تحسين وتطوير الأداء، ويستثمر العقبات والمشكلات في تحويلها لطاقات إيجابية تزيد حماس واندماج المعلمين والطلبة في العملية التعليمية وتحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية.

- **النموذج السادس: مجلس ولاية مريلاند للتعليم: (Maryland State Board of Education ,2005)**

(Maryland State Board of Education,2005,2-4) قام مجلس ولاية مريلاند للتعليم بوضع نموذج للقيادة التعليمية تضمن ثمانية مجالات هي:

[١] تسهيل تطوير رؤية المدرسة Facilitate the Development of a School Vision

حيث إن مُدير المدرسة قادر على إثبات وجود:

- رؤية مدرسية مكتوبة تشمل القيم والتحديات وفرص التطور الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي لكل طالب.
- عملية لضمان أن جميع العاملين والمستفيدين قادرون على صياغة الرؤية.
- إجراءات معمول بها للمراجعة الدورية والتعاونية للرؤية قبل والمستفيدين.
- موائمة الموارد مع الرؤية المدرسية.

[٢] موائمة جميع جوانب الثقافة المدرسية مع تعليم الطلبة والكبار Align All Aspects of a School Culture to Student and Adult Learning

حيث إن مُدير المدرسة قادر على إثبات وجود:

- الاحترام المتبادل والعمل الجماعي والثقة في التعامل مع الطلبة والعاملين وأولياء الأمور.
- توقعات عالية لجميع الطلبة والمعلمين في ثقافة التحسين المستمر.
- فريق قيادة تعليمية فعال.
- مجتمعات التعلم المهنية الفعالة المتوافقة مع خطة تحسين المدرسة، وتركز على النتائج، وتتميز بالمسؤولية الجماعية عن التخطيط التعليمي وتعلم الطلبة.
- الفرص للقيادة واتخاذ القرارات التعاونية موزعة بين المستفيدين.

- **[٣] مراقبة مواءمة المناهج والتعليم والتقييم Monitor the Alignment of Curriculum, Instruction, and Assessment**

حيث إن مُدير المدرسة قادر على إثبات وجود:

- المحادثات الجارية مع المعلمين حول كيفية دمج معايير المحتوى الحكومية، ومناهج الدولة الطوعية أو المناهج الدراسية المحلية، والاستراتيجيات التعليمية القائمة على البحث في التدريس اليومي للفصول الدراسية.
- مهام المعلم التي تكون محدد وهادفة وجذابة.
- عمل الطالب الذي يمثل تحديًا مناسبًا ويظهر التعلم الجديد.
- التقييمات التي تقيس بانتظام إتقان الطالب لمعايير المحتوى.

- **[٤] تحسين الممارسات التعليمية من خلال الملاحظة الهادفة وتقييم المعلمين: Improve Instructional Practices Through the Purposeful Observation and Evaluation of Teachers**

حيث إن مُدير المدرسة قادر على إثبات وجود:

- عملية لتحديد ما يقرأه الطلاب ويكتبون وينتجون ويتعلمون.
- استخدام بيانات الطلبة والبيانات التي تم جمعها أثناء عملية الملاحظة لتقديم توصيات لتحسين التدريس في الفصل الدراسي.
- التغذية الراجعة الرسمية خلال مؤتمرات الملاحظة بالإضافة إلى الزيارات غير الرسمية المستمرة والاجتماعات والمحادثات مع المعلمين فيما يتعلق بالتعليم في قاعات الدروس.

- التقييم المنتظم والفعال لأداء المعلم بناءً على تقدم الطالب المستمر.
- تحديد وتنمية قادة المدارس المحتملين.

- **[٥] ضمان الدمج المنتظم للتقييمات المناسبة في التدريس اليومي للفصول التعليمية:**
- **Ensure the Regular Integration of Appropriate Assessments into Daily Classroom Instruction**

حيث إن مُدير المدرسة قادر على إثبات وجود:

- تقييمات متعددة ومتنوعة يتم تطويرها بشكل تعاوني.
- التقييمات التكوينية التي تعد جزءًا منتظمًا من التقييم المستمر لأداء الطلاب والتي تعمل كأساس لتعديلات التدريس.
- التقييمات النهائية التي تتوافق في الشكل والمحتوى مع تقييمات الدولة.
- التدخلات المناسبة للطلبة بصورة فردية بناءً على نتائج التقييمات.

[٦] استخدام التكنولوجيا ومصادر البيانات المتعددة لتحسين التدريس في الفصل الدراسي: Use Technology and Multiple Sources of Data to ImproveClassroom Instruction

حيث إن مُدير المدرسة قادر على إثبات وجود:

- الاستخدام الفعال للتكنولوجيا التعليمية المناسبة من قبل الطلبة والعاملين والإدارة.
- الاستخدام المنتظم للمواقع الإلكترونية (بطاقة تقرير ماريلاند وتحسين المدرسة)
- استعراض البيانات المصنفة حسب المجموعات الفرعية.
- تحليل السبب الجذري المستمر لأداء الطلبة الذي يدفع اتخاذ القرار التعليمي.
- التعاون المنتظم بين المعلمين على تحليل عمل الطلبة.

[٧] تزويد العاملين بالتنمية المهنية المركزة والمستدامة والقائمة على الأبحاث: Provide Staff with Focused, Sustained, Research-based Professional Development

حيث إن مُدير المدرسة قادر على إثبات وجود:

- التنمية المهنية الموجه نحو النتائج والتي تتماشى مع احتياجات المناهج، والتعليم، والتقييمية المحددة ومرتبط بأهداف تحسين المدرسة.
- فرص للمعلمين للمشاركة في التخطيط التعاوني والتفكير النقدي خلال اليوم الدراسي .
- التنمية المهنية المتنوعة حسب المراحل المهنية واحتياجات العاملين وأداء الطلاب
- المشاركة الشخصية في أنشطة – التنمية المهنية .
- التنمية المهنية المتوافقة مع معايير التنمية المهنية للمعلم في ميريلاند.

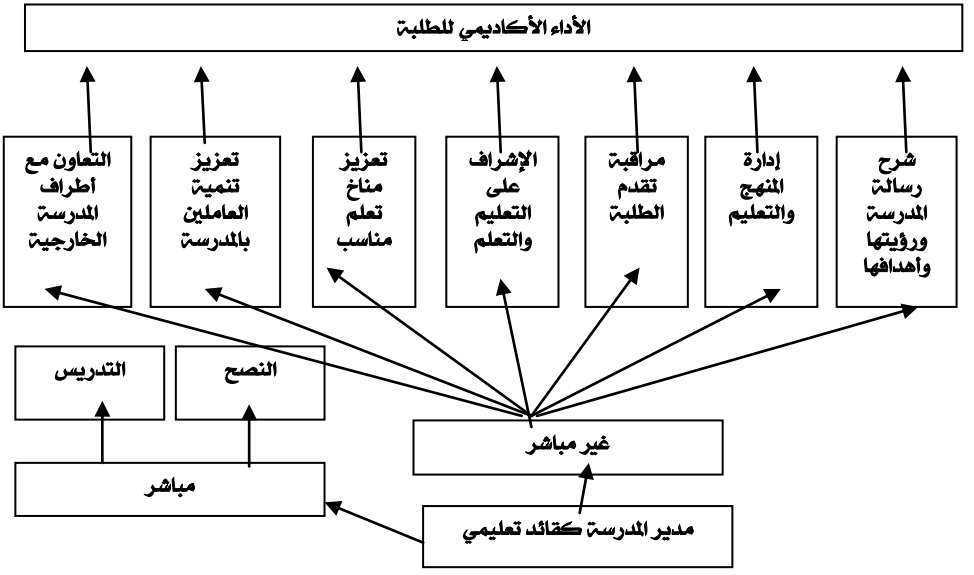
[٨] إشراك جميع المستفيدين في المجتمع في مسؤولية مشتركة عن نجاح الطالب والمدرسة: Engage All Community Stakeholders in a Shared Responsibility for Student and School Success

حيث إن مُدير المدرسة قادر على إثبات وجود:

- الترحيب بالآباء ومقدمي الرعاية في المدرسة، وتشجيعهم على المشاركة، وتقديم المعلومات والمواد لمساعدة أطفالهم على التعلم.
- الآباء ومقدمو الرعاية الذين هم أعضاء نشطون في عملية تحسين وتطوير المدرسة.
- المستفيدين في المجتمع وشركاء المدرسة الذين يشاركون بسهولة في الحياة المدرسية.

- **النموذج السابع: سيم: (Sim,2011)**

في عام ٢٠١١م قام سيم (Sim,2011) بوضع نموذج للقيادة التعليمية في المدارس الثانوية الماليزية تضمن سبع مجالات يوضحها الشكل الآتي:



(Sim,2011, 1789)

ويتضح من الشكل السابق كما أشارت كارير (Sim,2011, 1791- 1794) الآتي:

[١] شرح رسالة المدرسة ورؤيتها وأهدافها: Explaining the School Mission, Vision and Goals

حيث إن مُدير المدرسة يشرح رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها، وبرامج المناهج الدراسية، ويطور تقويم المدرسة التفصيلي، ويقوم بتنفيذ البرامج المدرسية لتحقيق الأهداف، ويقوم باتخاذ القرار التعليمي، ويعطي الأولوية

للأهداف الأكاديمية للمدرسة من خلال تجمعات الطلبة، ولوحات الإعلانات، والجداريات، والنشرات الإخبارية.

[٢] إدارة المناهج والتعليم:Managing curriculum and instruction

حيث إن مُدير المدرسة يُشرك المعلمين في تخطيط وتنفيذ مناهج الفصل الدراسي، .ويوجه المعلمين لتحسين جودة وفعالية التعليم، ويضمن تنفيذ الرقابة التأديبية الحالية على التعليم، ويوفر التوجيه اللازم لمعالجة المشاكل في التدريس والتعلم، يضمن للمعلمين بدء الفصل وإنهاء الفصل في الوقت المناسب، ويقوم بإعلام المعلمين بأحدث التطورات التربوية ذات الصلة بالمناهج والتعليم، ويعطي المزيد من الاهتمام والإشراف على المعلمين الذين يواجهون مشاكل في التدريس، ويناقش مع المعلمين حول محتوى وأهداف اجتماعات هيئة العاملين، ويضمن تشغيل البرامج التعليمية بسلاسة وفعالية، ويضمن مشاركة وتناقل طرائق التدريس الجديدة والمبتكرة بين المعلمين، ويضمن استخدام المعلمين لوقت التدريس الأمثل لتعليم وتدريب مهارات ومفاهيم جديدة للطلبة، وعلى استعداد لقبول الأفكار الإبداعية لتكنولوجيا التعليم والاقتراحات من هيئة العاملين، ويضمن أن الموارد التعليمية في حجرة الدراسة كافية للطلاب والمعلمين.

[٣] مراقبة نقدم الطلبة:Monitoring Student Progress

حيث إن مُدير المدرسة يحفز الطلبة، ويستخدم نتائج الاختبارات لتقييم تقدمهم الأكاديمي، ويجري مراجعات للاختبارات بعد انتهائها، ويراجع ويقيم كتب واجبات الطلبة ، ويضمن برامج علاجية للطلبة الضعفاء، ويناقش مع المعلمين حل مشاكل الطلاب، ويشجع الطلاب على استخدام مركز الإرشاد والموارد المدرسية، ويستخدم وقت التجمع لتحفيز الطلاب، ويحدد الطلاب الذين يتفوقون أكاديميا، ويناقش مع المعلمين حول التقدم الأكاديمي للطلاب، والتواصل مع ولي الأمر أو الوصي لتحسين أداء الطلبة ، ويعطي الأولوية للإنجاز الأكاديمي للطلبة ، ويجتمع بشكل فردي مع الطلاب الذين واجهوا مشاكل، ويوفر برامج لتعزيز تحفيز الطلبة ، ويزود غرفة الموارد بمجموعة متنوعة من الكتب، ويشرف على تجهيز المعامل العلمية.

[٤] الإشراف على التعليم والتعلم:Supervision of teaching and learning

حيث إن مُدير المدرسة يحدد السمات والمميزات الشخصية لتعلم الطلبة، ويعزز ويدعم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويُعطي الحرية للمعلمين لاستخدام أدوات القياس المناسبة وتقييمها بصورة مستمرة، ويدعم المعلمين في توفير التعليم المناسب للطلبة، والتأكيد على تنوع أساليب طرح الأسئلة والاستفسار، وتمكين المعلمين من إنجاز أهداف التعلم، وطرح مداخل وأساليب وطرائق تدريس جديدة بعد الإشراف، وتقويم الأداء التدريسي لمعلمين بين الحين والآخر، وفحص كتب وإجبات الطلبة بعد الإشراف، ويراقب استخدام وتوظيف الوسائل التعليمية المساعدة في عمليات التدريس،

ويعطي تعليقات وتغذية راجعة وتوصيات مفيدة وبناءة للمعلمين عقب كل زيارة إشرافية، والتنقل بصورة دورية بين قاعات الدروس لمتابعة الأداء، وعقد حوارات ومناقشات فعالة مع المعلمين بعد كل زيارة إشرافية، والإشراف على أداء المعلمين داخل قاعات الدروس.

[٥] تعزيز مناخ تعلم مناسب: Fostering the Teaching and Learning Climate

حيث إن مُدير المدرسة يكون ملهما للمعلمين والطلبة في سلوكياته، ويؤكد على التعاون والمشاركة وأخلاقيات فريق العمل ، ويقدر من يقومون بتحسين وتطوير الأداء، ويتقبل الأفكار والاقتراحات من المعلمين بصدر رحب، ويعطي الحرية والاستقلالية للمعلمين في عملهم، ويتقابل مع المعلمين لمناقشة القضايا والمشكلات المرتبطة بعمليات التعليم والتعلم، ويتميز بالود والصداقة في التعامل على طول الوقت مع المعلمين والطلبة، ويستمع باهتمام وتقدير لمشكلات المعلمين والطلبة، ويشجع المناقشات المفتوحة بين المعلمين والطلبة .

[٦] تعزيز تنمية هيئة العاملين بالمدرسة: Promoting staff development

حيث إن مُدير المدرسة يقوم بتنفيذ برامج التنمية المهنية للعاملين في المدرسة، ويشجع المعلمين على حضور الدورات لتحسين قدراتهم المهنية، يشارك في برامج تطوير العاملين ، ويخطط لورش العمل والتدريب الداخلي لتلبية الاحتياجات المهنية للمعلمين، ويضمن المدير لرؤساء الأقسام في المدرسة إجراء مناقشات مع معلميهم لتبادل المعلومات التي تم الحصول عليها من الدورات التي حضروها، وهو المصدر الرئيس في تنفيذ برامج تطوير العاملين بالمدرسة، ويمكن رؤساء الأقسام في أداء واجبهم لتحسين جودة الأداء والتعلم المهني للمعلمين.

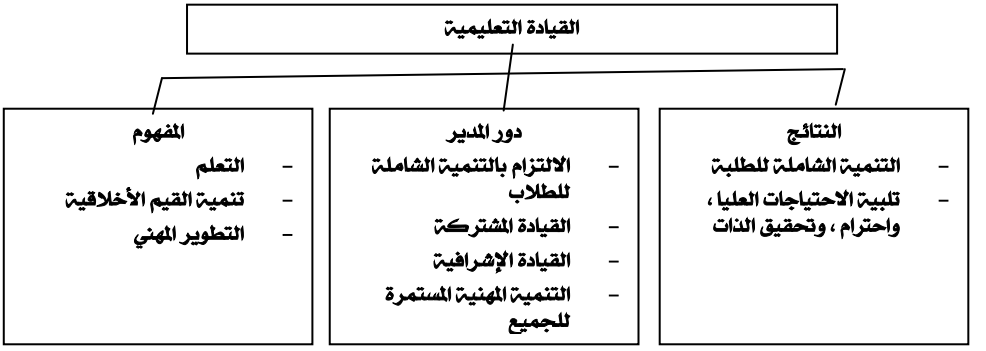
[٧] التعاون مع أطراف المدرسة الخارجية: Collaboration with school external parties

حيث إن مُدير المدرسة يشجع مجالس الأمناء والآباء والمُعلمين لمناقشة مشاكل الطلاب التعليمية، ويطلب المدير المساعدة من مكتب التعليم بالمنطقة أو إدارة التعليم بالولاية في تنفيذ المنهج الدراسي المتكامل للمدارس ، ويسعى للحصول على المشورة من مكتب التعليم بالمنطقة أو إدارة التعليم بالولاية للتعامل مع مشاكل المناهج الدراسية، ويسعى إلى التعاون مع مجتمع المدرسة والوكالات الخارجية لتنظيم محاضرات وندوات حول مواضيع وقضايا تعليمية مختلفة، ويشجع أولياء الأمور على المشاركة في الأنشطة المدرسية، ويهتم بالحصول على جميع أنواع المساعدة أو التسهيلات من الوكالات الحكومية المحلية لتدعيم العملية التعليمية.

- **النموذج الثامن: شارما (Sharma, 2012):**

في عام ٢٠١٢م قام شارما Sharma بطرح نموذج للقيادة التعليمية ، وعرف بالنموذج الأسيوي لأنه انطلق من واقع القيادة التعليمية في أربع نظم

تعليمية آسيوية هي: الهند وماليزيا وتايلاند والإمارات العربية المُتحدة وتضمن هذا النموذج ثلاثة مجالات يوضحها الشكل الآتي: (Sharma, 2012, 20)



(Sharma, 2012, 20)

ويتضح من الشكل السابق كما أشار شارما (Sharma, 2012, 19-20) الآتي:

- أن مفهوم القيادة التعليمية يركز على تعزيز تعلم الطلبة الفعال في قاعات الدروس وخارجها، وتعلم القيم والأخلاق ، والمسؤوليات ، وتعلم الحفاظ على الثقافة ، وتنمية الشخصية الوطنية.
- تعدد وتنوع أدوار المدير كقائد تعليمي وذلك دعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وتوفير مناخ صحي بناء داعم للتعلم، وتوفير الاتصالات الفعالة بين كافة المهتمين والمعنيين بالعملية التعليمية، وتحقيق التنمية الشاملة للطلبة في مختلف الجوانب، وإتاحة الفرص للطلبة والمعلمين للمشاركة في عمليات القيادة، والتغذية الراجعة والتنمية المهنية المستمرة للمعلمين.
- وجود نتائج متميزة تحققها القيادة التعليمية تتمثل في تلبية الاحتياجات العليا للمعلمين والطلبة والإدارة، ورضا الطلاب عن النتائج ، وتقدير الطلاب العالي ، وتقدير الذات ، وتحقيق الذات ؛ ومعنويات عالية للمعلمين ، وتقدير ، وتقدير للذات ، وتحقيق ، وتلبية احتياجات المدير أيضًا.

- **النموذج التاسع: يونس وإقبال (Yunas& Iqbal,2013) :**

قام يونس وإقبال (Yunas& Iqbal,2013,630-634) بوضع نموذج للقيادة التعليمية تضمن خمسة مجالات هي:

[١] تنفيذ المناهج:Curriculum Implementation

يُعتبر مُدير المدرسة هو مفتاح التنفيذ الناجح للمناهج الدراسية ، وهناك عدد من الإجراءات المباشرة التي يتخذها لضمان هذا النجاح وذلك مثل: نشر ثقافة التغيير كأولوية للمدرسة في التطوير ، والتواصل مع ما تتضمنه المناهج ، وتوفير الموارد البشرية والمادية التي تحتاجها ، وتنسيق المناهج عبر

مستوى الصفوف الدراسية، ويضمن ترجمة الأهداف الأكاديمية للمدرسة إلى أهداف مشتركة مرتبطة بالمناهج الدراسية ويتم تغطيتها من قبل المعلمين ضمن الإطار الزمني المخطط له، ويحرص على أن تتم مقارنة إنجازات المناهج مع الأهدافٍ الموضوعة في الوقت المحدد، كما يتدخل لرعاية الطلبة الذين تغيبوا جزئيا عن البرامج والدورات الدراسية ، ويزور الفصول الدراسية ليرى أن الوقت التعليمي يستخدم لتعلم الطلبة وممارستهم مهارات ومفاهيم جديدة.

[٢] تحسين البرنامج :Programme Improvement

يهتم المدير بتطوير أهداف لتحسين المستوى الحالي للأداء الأكاديمي، كما يهتم بصياغة وتأطير الأهداف الأكاديمية من حيث مسؤوليات العاملين للوفاء بها ، ويُشرك العاملين في تطوير هذه الأهداف، كما يستخدم بيانات الأداء الأكاديمي للطلبة عندما يقوم المعلمون بتطوير أهداف الفصل الدراسي، كما يقوم بتوصيل هذه الأهداف للعاملين ومناقشتها في إطار رسمي مع المعلمين عند اتخاذ قرارات ترتبط بالمناهج الدراسية، كما يضمن المدير أيضًا أن يتم توصيل أهداف المدرسة إلى كافة المعنيين بالعملية التعليمية.

[٣] ملاحظات الفصول الدراسية:Classrooms Observations

إن المهمة الرئيسة للمدير كقائد تعليمي هي الملاحظات الصفية ، والتي تعد واحدة من أقوى الأدوات لجمع المعلومات حول تقدم تعلم الطلبة ، ليس فقط فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي ولكن أيضًا حول مهاراتهم ومواقفهم وسلوكياتهم الاجتماعية ؛ وتشمل الملاحظة أيضًا الفحص العشوائي لدفاتر الواجبات المنزلية ، ومقابلات مع بعض الطلبة ؛ والتعرف على التغيير في سلوكياتهم التعليمية، إن زيارة الفصول الدراسية المتكررة تسمح للمدير بالتعرف على الفرص المتاحة لتحسين الجوانب الفنية للتعليم، وتمكنه من التركيز بدقة على تحسين ممارسات التدريس والتقييم في المدرسة، ووضع أهداف لتحسين أساليب مراجعة أداء المعلمين، وتوفير فرص تدريبه لهم على المهارات الجديدة ، وهذا يؤدي إلى تحسين قدرات المعلمين وأداء الطلاب، ولا يتردد أبدًا في تحقيق الأهداف والإصرار عليها حتى يشعر أن المعلمين قد تبنوا هذه الممارسات بنجاح.

[٤] المراقبة والإشراف:Monitoring and Supervision

يعقد المدير اجتماعات مع المعلمين مسبقا حول عملية المراقبة وتوفير الثقة والتفكير الإيجابي بينهما، ويخبر المعلمين بأنه يخطط لمراقبة التدريس في الفصول الدراسية على أساس منتظم وسيتم التخطيط للزيارات وكذلك أيضا وجود زيارات مفاجأة، إن الغرض من الزيارات ليس التفتيش ولكن تسهيلها لتلبية التوقعات، ويدخل المدير الفصل بصمت حتى لا ينزعج المعلم والطلبة، ولا يقاطع المعلمين أثناء التدريس، ويكون موجودا في الفصل حتى نهاية الفترة التعليمية ، ويضبط الوقت مع المعلم للتغذية الراجعة.

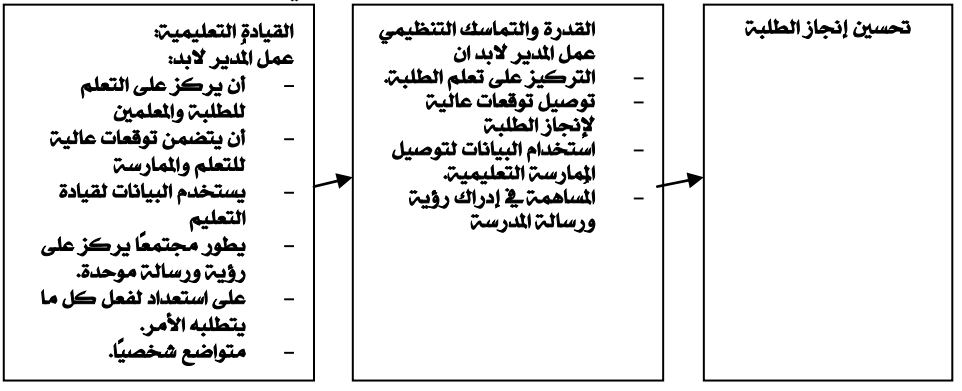
وتتم مناقشة الملاحظات مع المعلم في الوقت المناسب، ويجب على المعلم أن يستمع أولا بأن يطلب منه أن يفكر في أدائه ويقدر الجوانب الإيجابية ويشجعه على ذلك، وتتم مناقشة الجوانب المختلفة للتحسين المهني مع المعلم.

[٥] تقييم التعليم: Evaluation of Instruction

يقوم المدير بتقييم تدريس المعلمين من خلال إجراء ملاحظة رسمية في الفصل على أساس منتظم، ويضمن أن أهداف الفصل الدراسي للمعلمين تتماشى مع الأهداف المعلنة للمدرسة، ولهذا الغرض يلتقي بالمعلمين للتأكد من أنهم يعملون لتحقيق نفس الأهداف، كما يقوم بمراجعة انجازات الطلبة أثناء الإشراف التعليمي، كما يحرص على أن تخضع استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون للتقييم، كما يلاحظ نقاط القوة والضعف في الممارسات التعليمية للمعلمين في اجتماعات ما بعد الملاحظة الصفية، كما يلاحظ الوقت الذي يقضيه الطلبة في إنجاز المهام والأعمال المكلفون بها من قبل المعلمين، ويقدم تغذية راجعة للمعلمين بعد ملاحظات الفصول الدراسية.

- **النموذج العاشر: كارير (Carrier,2014)**

في عام ٢٠١٤م قامت كارير (Carrier,2014) بوضع نموذج للقيادة التعليمية، وتضمن ثلاثة مجالات يوضحها الشكل الآتي:



(Carrier, 2014, 5)

ويتضح من الشكل السابق كما أشارت كارير (Carrier,2014) الآتي:

- أن فلسفة القيادة التعليمية تنطلق من تركيز مدير المدرسة في عمله على عمليات تعليم وتعلم الطلبة، والتنمية المهنية للمعلمين، ويضع توقعات عالية لأدائهم، ويبني مجتمعات تعلم مهنية وفق رؤية ورسالة مدرسية يشارك فيها كافة المعنيين بالعملية التعليمية.
- أن القيادة التعليمية تتطلب عدد من القدرات التنظيمية لدى مُديري المدارس مثل: القدرة على توصيل التوقعات العالية لأنجاز الطلبة الأكاديمي، واستخدام البيانات لتوصيل الممارسات التعليمية الفعالة،

والمُساهمة في إدراك وفهم رؤية ورسالة المدرسة للمشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية.

- أن النتائج والمخرجات النهائية المرتبطة بالقيادة التعليمية تتمثل في الابتقاء بالإنجاز الكاديمي للطلبة في مختلف المجالات مثل التحصيل العلمي، وممارسة الأنشطة، وامتلاك المهارات.

• النموذج الحادي عشر: هيت وتوكر(Hitt & Tucker,2016)

في عام ٢٠١٦م قام كل من هيت وتوكر(Hitt & Tucker,2016) بوضع إطار موحدUnified Framework للقيادة التعليمية تضمن خمس مجالات هي: (Donley et.al., 2020,6-7)

[١] بناء وإيصال الرؤية والأهداف والتوقعات: Establishing and conveying vision, goals, and expectations

حيث إن مُدير المدرسة كقائد تعليمي يعمل على بناء الرؤية والرسالة، ووضع أهداف وتوقعات للأداء، وتشكيل ممارسات طموحة بالتعاون مع كافة المعنيين بالعملية التعليمية، كما يحرص على أن تكون الرؤية والأهداف والتوقعات تركز على تحقيق النجاح لجميع الطلبة، بالإضافة إلى تمكين المعلمين من القيام بأدوار غير رسمية لتدعيم ممارساتهم المهنية لتحقيق أهداف العملية التعليمية، فضلا عن تشجيع هيئة العاملين بالمدرسة على تعزيز استخدام وتوظيف المعلومات والبيانات للتحسين والتطوير المستمر، وعلاج المشكلات التي تقف عائقا أمام تحقيق الأهداف، ويقوم المدير أيضا بإجراء تقييمات مرحلية ونهائية للتأكد من تحقق الأهداف، وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين لمساعدتهم على إنجاز أهداف عملهم .

[٢] بناء القدرة المهنية من خلال قيادة تعلم وتنمية المعلم: Building professional capacity by leading teacher learning and development

حيث إن مُدير المدرسة كقائد تعليمي يعمل على تقديم النصح والتوجيه والإرشاد للمعلمين، وتوفير لهم فرص تنمية مهنية مستمرة تتوافق مع أهداف المدرسة، وترتقي بمعارفهم ومهاراتهم وقدراتهم المهنية، وتعتمد على التعلم المهني الجماعي، كما يقوم المدير ببناء علاقات الثقة مع المعلمين، والمحافظة على وقت التعلم، والاحتفال بالإنجازات ومنح الحوافز والمكافآت والجوائز للمُعلمين المتميزين في الأداء، بالإضافة إلى المشاركة مع السلطات العُليا في عمليات اختيار وتعيين المعلمين للتأكد من توافر لديهم الكفايات والكفاءات المهنية المتميزة.

[٣] إيجاد المُنظمة الداعمة للتعلم: Creating a supportive organization for learning

حيث إن مُدير المدرسة كقائد تعليمي يعمل على تطوير مدرسته، وذلك من خلال تقديم الدعم للعاملين بالمدرسة، ويجعلهم يتشاركون معه في القيادة عن طريق نمط القيادة الموزعة التي تتيح مُشاركة العاملين في صُنع

القرارات المدرسية من خلال التنظيمات المدرسية الرسمية مثل المجالس واللجان وفرق العمل المدرسية ، وهذا يزيد من التزام العاملين بتحقيق وإنجاز أهداف العملية التعليمية وتحمل مسؤولياتها، كما يراعي ويقدر التنوع في البيئة المدرسية ويتعامل معه على أنه إيجابي فعال يتيح تعدد أفكار التطوير والتحسين وحل المشكلات التعليمية، بالإضافة إلى توفير الموارد اللازمة لأنشطة التعلم داخل وخارج قاعات الدروس، فضلا عن تشجيع الاتصالات المفتوحة بين كافة المشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية والتي تمكن من تقارب الآراء والأفكار وحل الصراعات بينهم .

[٤] تسهيل نوقعات تعلم عالية الجودة للطلبة : Facilitating a high-quality learning experience for students

حيث إن مُدير المدرسة كقائد تعليمي يعمل على توفير برنامج تعليمي عالي الجودة، وذلك من خلال تطوير ومراقبة المنهج، والتعليم، والتقييم، كما يشارك في تخطيط وتنسيق وتقييم المناهج الدراسية، وذلك من خلال المناقشات والحوارات الفعالة، والملاحظات والتغذية الراجعة للتدريس في قاعات الدروس، كما يعمل على توفير بيئاتَ تَعلَم آمنة وصحية ومنظمة تشعر الطلبة بالأمان والاستقرار والبُعد عن مشاعر الخوف والقلق والاضطراب .

[٥] التواصل مع الشركاء الخارجيين:Connecting with external partners

حيث إن مُدير المدرسة كقائد تعليمي يعمل على تأسيس شراكات فعالة، وبناء علاقات تعاونية ومنتجة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، وذلك لتوفير كافة أشكال الدعم لعمليات تعليم وتعلم الطلبة، كما يعتمد المدير على مجلس الأمناء لتحسين جودة العملية التعليمية باعتباره هيئة ممثلة لأولياء الأمور والمجتمع المحلي، ويهتم المدير أيضا بإتاحة الفرص المتنوعة لأولياء الأمور والمجتمع المحلي في المشاركة في أنشطة تعليم وتعلم الطلبة داخل وخارج المدرسة وجعلهم يشعرون بأنهم مرحبون بهم في العملية التعليمية، وأن آرائهم وأفكارهم موضع تقدير واحترام، وأن لهم صوت واضح ومؤثر وفعال في الشؤون والإجراءات المدرسية مثل: الميزانية، وتغيير المناهج الدراسية، وسلوكيات الطلبة.

- **النموذج الثاني عشر: أكرم وآخرين (Akram et.al,2017)**

في عام ٢٠١٧م قام أكرم وزملائه (Akram et.al,2017) كيران Kiran وإلان İLĞAN بوضع نموذج للقيادة التعليمية تضمن سبع مجالات هي:

[١] مزود الموارد التعليمية:Instructional Resource Provider

حيث إن مُدير المدرسة كقائد تعليمي يعمل على توفير الاحتياجات التعليمية الأساسية للمعلمين من خلال توفير الموارد والمواد المختلفة بما تتضمنه من أجهزة وآلات ومُعدات، وتدريبهم عليها، كما ينسق مع كافة المستفيدين من العملية التعليمية في تحقيق رؤية المدرسة وأهدافها، ويعمل

على توفير متطلبات المكتبة والمختبرات والوقت والدعم لتمكين المدرسة والعاملين بها من تحقيق الأهداف الأكاديمية بشكل أكثر فاعلية، كما يهتم بمنح العاملين فرصًا لمشاركة الأفكار من خلال جلسات تحسين العاملين، والمناقشات والحوارات المهنية، وقبول مميزات وجوانب قوة المعلمين وضعفهم.

[٢] الحفاظ على الحضور المرئي: Maintaining Visible Presence

حيث إن مُدير المدرسة كقائد تعليمي يكون متواجدا بصورة مرئية وجسدية في جميع أرجاء المدرسة وأنحائها المختلفة، وذلك لكي يقود عمليات المتابعة والرقابة والإشراف على العملية التعليمية بفعالية، كما يعتمد على الاتصالات المفتوحة بينه وبين كافة المشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية، فالتواجد المرئي يُشعر العاملين بالمدرسة بأنهم موضع اهتمام من المدير وبالتالي تزداد دافعيتهم للعمل، ويلتزمون بأداء واجباتهم المهنية بكفاءة وفعالية، كما يضمن التركيز على أهداف التعلم، وعرض ممارسات وخبرات وتجارب التعلم.

[٣] التنمية المهنية للمعلم: Teachers' Professional Development

حيث إن مُدير المدرسة كقائد تعليمي يعمل على توفير فرص التنمية المهنية للمعلمين للارتقاء بقدراتهم وكفاءاتهم المهنية، ويهتم المدير بالزيارات الميدانية للمعلمين في قاعات الدروس، ويلاحظ أدائهم المهني، ويزودهم بالتغذية الراجعة، كما يقوم بتنظيم الندوات والمؤتمرات وورش العمل التي تدعم عملهم المهني.

[٤] تعظيم وقت التعليم: Maximizing Instructional Time

حيث يعمل مدير المدرسة على حماية الوقت المخصص لأغراض التدريس والامتحانات، وإرشادات الاختبار والأنشطة الطلابية الأخرى، حيث يتم الحفاظ على التواصل المباشر بين الطالب والمعلم والإشراف عليه، ويمكن تحديد وقت التعليم على أنه الوقت الذي يقضيه مديرو المدارس في العمل مباشرة مع المعلمين والطلاب لإنجاز التدريس والتعلم، وللحفاظ على الوقت التعليمي وتخصيص الوقت للتعليم، يتم إعداد إطار عمل لجائزة المشاركة الجيدة، والالتزام المناسب مع العاملين في تقديم المشورة للآباء حول الحضور للمدرسة وقاعات الدروس، وعقد اجتماع مع العاملين للتحدث حول القضايا المختلفة، وحماية وقت التدريس في الفصل من الاضطرابات، وطلب الإشراف التخطيط، وتوقع الوقت الذي سيبدأ فيه المعلمون الدروس وينتهون منها في الوقت المحدد، واستغل الوقت الموزع بالكامل للتوجيه، وزيارة الفصول الدراسية لمشاهدة المعلمين والطلبة.

[٥] مراقبة تقدم الطلبة: Monitoring Student Progress

حيث يقوم مدير المدرسة بمتابعة أنشطة تعلم الطلبة من أجل اتخاذ القرارات التعليمية وتقديم التغذية الراجعة لهم بشأن تقدمهم وإنجازاتهم

التعليمية، ويزود مديرو المدارس الجيدون المعلمين وأولياء الأمور بنتائج التقييم بشكل مستمر، كما يعد الإشراف العام على الطلاب أيضًا من بين الالتزامات الرئيسة للقائد التعليمي، ويعطي المديرون الذين يظهرون قيادة تعليمية قوية الأولوية للمراقبة والمتابعة المنتظمة للفصول الدراسية، ومعايير التقييم الواضحة، والتي تُستخدم لمساعدة المعلمين والطلبة على تحسين أدائهم.

[٦] التغذية الراجعة على التدريس والتعلم: Feedback on Teaching and Learning

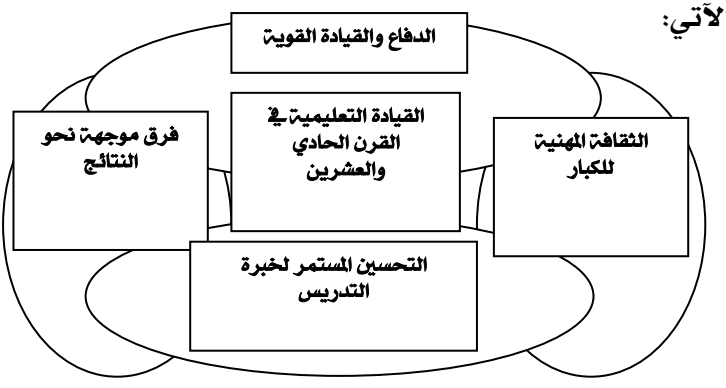
تشمل ممارسات المديرين تقديم الثناء والتغذية الراجعة للمعلمين حول أنشطة الفصول الدراسية والنمو المهني، وتقديم الثناء والتغذية الراجعة للطلاب حول تصرفات الفصل الدراسي أو سلوكياته، والتأكد من عدم انقطاع الوقت التعليمي، من بين العوامل تحديد الاحتياجات التعليمية من خلال التحدث عن القضايا التعليمية، وتفقد عملية التعلم في الفصل الدراسي، وإعطاء النقد لتصوراته كطريقة لإعطاء وتمكين أفضل الأنشطة التعليمية، وإعطاء ودعم التغيير من خلال الثناء العام والخاص.

[٧] منفذ المنهج: Curriculum Implementer

يحافظ المدير على بيئة تعزز الأداء الفعال للمحتوى التعليمي والترتيب والتدخلات والإدارة والمراقبة في الفصل الدراسي، ومن المهم أن يحتاج المدير إلى معرفة لماذا وكيف ومتى يفعل الأشياء هذه الأمور. ويتضمن الجانب الحقيقي من القائد التعليمي إجراء تعليم قوي للمقررات الدراسية وإشراف محدد في الوقت.

- **النموذج الثالث عشر: بالدانزا: [Baldanza,2018]**

في عام ٢٠١٨م قامت بالدانزا (Baldanza,2018) بوضع نموذج للقيادة التعليمية في القرن الحادي وعشرين Baldanza's Model of 21st Century Instructional Leadership، وتضمن أربعة مجالات يوضحها الشكل الآتي:



(Baldanza,2018,2)

ويتضح من الشكل السابق كما أشارت بالدانزا (Baldanza,2018,2) الآتي:

[١] الدفاع والقيادة القوية:Strong Advocacy and Leadership

حيث يقوم المدير بتطوير رسالة مدرسية مشتركة، ورؤية وقيم أساسية تركز على كل طالب ، وتدعيم تنفيذها ، ويسعى جاهدا لتحقيق العدالة والاستجابة الثقافية أثناء إدارة الموارد نحو الأهداف والنتائج المحسنة، ويقود مجتمعات التعلم المهنية مع إدارة التغيير، ويعزز العلاقات المثمرة القائمة على الثقة بين كافة المعنيين بالعملية التعليمية، وتدعيم شبكات التعلم الشخصية، وبذلك تكون قيادته حافزًا قويًا لتحسين التدريس والتعلم للجميع.

[٢] الثقافة المهنية للكبار:Adult Professional Culture

حيث يتصرف المدير بشكل أخلاقي ووفقا لمعايير مهنية متفق عليها ويصر على التزام العاملين بها، ويقوم بتأصيل ثقافة شاملة على أساس الممارسة الأخلاقية التي تبقي تعليم وتعلم الطلبة في المقام الأول للعمل، ويطبق نظريات تعلم الكبار لتنمية القدرات لدى العاملين ودعم تعلمهم المهني، ويوفر فرصًا للتعاون والتعلم المتضمن في الوظيفة، ويدرب ويوجه العاملين لدعم ممارسة النمذجة وطرح الأسئلة والملاحظة، وعندها يعرف العاملين هدفهم وأدوارهم ومسؤولياتهم وهم شريك كامل في الحياة المدرسية.

[٣] التحسين المستمر لخبرة التدريس: Continuous Improvement of Teaching Expertise

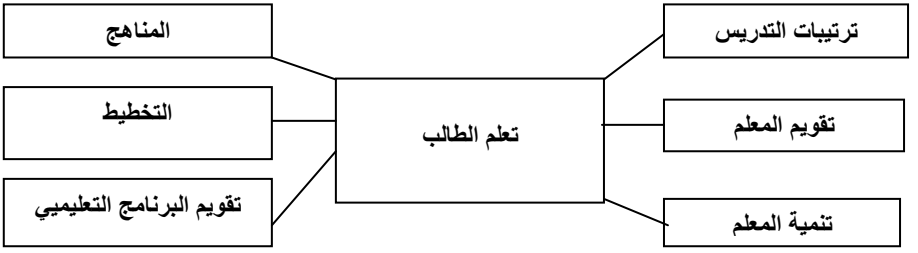
حيث يقوم المدير بتطوير ودعم المناهج الدراسية والتعليم والتقييم بشكل منتظم ومنضبط، ولا يقبل أي أعذار للتقاعس عن العمل والفشل في تحقيق الأهداف، والتركيز على التدريس بعد تقييم الأولويات وإعادة تصميمها حول الاحتياجات التعليمية، ويتبنى ويدمج الأدوات الرقمية لتعزيز التعاون والتواصل، ويزور الفصول الدراسية بشكل متكرر ويقدم ملاحظات وتغذية راجعة مفيدة للطلبة والمعلمين، ويعزز تماسك المناهج الدراسية والابتكار الذي يربط الأهداف ومهام التعلم والتقييمات حول الرسالة والرؤية والقيم الأساسية، ويبني ثقافة تفكير تقدمي تركز على الاحتياجات الحالية والمستقبلية لكل طالب.

[٤] الفرق الموجهة نحو النتائج:Results-Oriented Teams

حيث يقوم المدير بإشراك مجتمع التعلم المهني بما في ذلك المستفيدين على تنوعهم في أعمال هادفه ترتقي بأداء وإنجاز الطلبة، ويراقب ويدعم المناهج والتعليم والتقييمات عالية الجودة والمتوافقة مع المعايير، ويصمم نماذج تسريع ، وليس علاج ، لدعم الطلبة والمعلمين، ويقوم بجمع وتحليل بيانات الأداء لاتخاذ قرارات تعليمية وداعمة، ويطور مهارات المعلمين كقادة في المجتمع المدرسي. وبذلك تصبح الفرق المدرسية عالية الأداء وقادرة على حل المشكلات، وتتمتع بالمساءلة والسلطة لإجراء التحولات والقرارات التي تدعم كل النجاح لكل طالب.

• **النموذج الرابع العاشر: كاردنو وآخرين: (Cardno et.al. ,2019,36)**

قام كاردنو وآخرين (Cardno et.al. ,2019,36) بوضع نموذج للقيادة التعليمية تضمن ست مجالات رئيسة يوضحها الشكل الآتي:



Source:(Cardno et.al. ,2019,36)

ويتضح من الشكل السابق كما أشار كاردنو وآخرين (Cardno et.al. ,2019,39-41)

[١] المناهج Curriculum ، ويتضمن الآتي:

- إظهار القيادة التربوية.
- تلبية المعايير المهنية لإدارة المواد الدراسية.
- تقديم الخبرة في المناهج الدراسية.
- تطوير المناهج الدراسية
- إنشاء أنظمة التقييم.
- تسهيل مناقشة المناهج مع المعلمين.
- التعاون من أجل دمج المناهج.

[٢] ترتيبات التدريس Teaching arrangements ، ويتضمن الآتي:

- تعيين أعضاء هيئة التدريس
- المشاركة في تعيين أعضاء هيئة التدريس.
- وقت التفاوض على محتوى المواد الدراسية
- تخصيص جداول التدريس
- تأمين الموارد التعليمية
- إدارة اجتماعات الفريق.
- التواصل مع المعلمين.
- التفاعلات اليومية مع المعلمين.
- تمكين المعلمين من التعاون.

[٣] تقويم المعلم Teacher appraisal ، ويتضمن الآتي:

- فهم نظام تقييم المدرسة.
- امتلاك خبرة في المناهج ذات الصلة للتقييم.
- المراقبة المباشرة لأداء المعلمين.
- كتابة التوصيف الوظيفي.
- التعرف على معايير جودة التدريس.

- إجراء الملاحظات الصفية.
- إجراء مقابلات التقييم.
- تقديم ملاحظات حول الأداء الإنتاجي.
- إجراء محادثات مهنية مع المعلمين.
- إجراء محادثات دقيقة مع المعلمين.
- كتابة تقارير التقييم .
- مناقشة تقارير التقييم مع المعلمين.

[٤] تنمية المعلم Teacher development ، ويتضمن الآتي:

- تحديد التعلم والتطوير المهني المناسب.
- المساعدة في التعلم المهني وتخطيط التنمية المهنية.
- تعزيز التعلم التنمية المهنية.
- المشاركة في التعلم التنمية المهنية.
- توفير التوجيه / التدريب للمعلمين.
- تشجيع ممارسات استفسار المعلم.
- إتاحة فرص التنمية المهنية.

[٥] تقويم برامج التعلمEvaluation of learning and programmes

- مراقبة تقييم الطالب
- التواصل حول التقييم مع المعلمين
- فهم نظام المراجعة الذاتية للمدرسة
- ترتيب المراجعة الدورية للمناهج
- السعي لتقييم الطلاب للبرامج
- إبلاغ نتائج التقييم للمعلمين.

[٦] التخطيط Planning ، ويتضمن الآتي:

- معرفة الخطة الاستراتيجية للمدرسة
- المساهمة في الخطة الاستراتيجية للمدرسة
- تطوير الخطة السنوية للفريق
- تحديد الأهداف والغايات الأكاديمية
- الإشراف على خطط المعلم الفردية
- إشراك المعلمين في تخطيط الفريق
- إشراك الطلاب في تخطيط الفريق
- إشراك المجتمع في تخطيط الفريق.

- **النموذج الخامس عشر: صندوق تطوير التعليم ولجنة التعليم واليونسكو: Education Development Trust, the Education Commission and UNESCO**

قام صندوق تطوير التعليم ولجنة التعليم واليونسكو بوضع نموذج للقيادة التعليمية في المدارس التركية تضمن أربعة مجالات هي:(Childress et.al., 2020, 51)

[١] دعم تحسين المدرسة والتعليم: Support for school and teaching improvement

حيث يتولى المدير مسؤولية تحفيز الإصلاحات على مستوى المدرسة لبناء قدرة المدرسة بأكملها على تحسين التدريس والتعلم، قيادة التعلم المهني القائم على المدرسة ودعم تحسين التعليم ، مثل التدريب، ويمكنهم إضافة قيمة للمعلمين وقادة المدارس من خلال تقديم نماذج للممارسات الجيدة ومساعدة المعلمين في بيئاتهم المدرسية على سد الفجوة بين النظرية والتطبيق.

[٢] تعزيز التعاون المهني داخل وخارج المدارس: Promoting professional collaborations within and beyond schools

وذلك من خلال دعم التعلم المهني من خلال شبكات المدارس والمعلمين ، حيث يمكنهم إضافة قيمة من خلال تقديم الدعم اللوجستي ومهارات التيسير والخبرة في الموضوع، والحد من التفاوتات ، على سبيل المثال ، من خلال الجمع بين المدارس ذات الأداء العالي والفقير لتبادل الممارسات ، وعن طريق تخصيص الموارد الاستراتيجية لتوجيه الموارد إلى حيث تشتد الحاجة إليها.

[٣] ضمان المساءلة والمراقبة القائمة على البيانات:-Ensuring data driven accountability and monitoring

وذلك من خلال جلب الأدلة والمناهج القائمة على البيانات للدعم التعليمي، يمكنهم استخدام بيانات نتائج تعلم الطلاب المعيارية ، جنبًا إلى جنب مع ملاحظات التدريس ، لدعم التغذية الراجعة التشخيصية الإثرائية للمعلمين بشأن تعليماتهم - ولكن يجب موازنة ذلك مع الدعم المناسب وثقافة الثقة. وتفسير البيانات وترجمتها إلى استراتيجيات تعليمية لتحسين المدرسة، قد يشمل ذلك عمليات مثل القياس من أداء المدارس الأخرى ، وتقييم جودة التعلم المهني ، ومواءمة أهداف المدرسة مع أهداف المنطقة. وقيادة ثقافة غنية بالبيانات تركز على التعلم والتحسين ، بما في ذلك النظر في الاتجاهات والأدلة المحلية ، وضمان التغذية الراجعة في الاستراتيجيات والخطط المحلية طويلة الأجل.

[٤] توفير التوجيهات التعليمية المحلية ومواءمة النظام: Providing local instructional direction and system alignment

وذلك من خلال وضع رؤية مشتركة يملكها أصحاب المصلحة الرئيسيون، وتحديد "أساس تعليمي" ومواءمته ، وضمان تكييفه مع السياق والمرونة للمبادرات قصيرة المدى.

- **النموذج السادس عشر: مركز القيادة التربوية: Center for Educational Leadership**

قام مركز القيادة التربوية (Center for Educational Leadership (2-2020,1, بوضع نموذج للقيادة التعليمية تضمن أربعة مجالات هي:

[١] الرؤية والرسالة وبناء الثقافة: Vision, Mission, and Culture Building

حيث إن قادة المدارس ، ملتزمون بالقيادة الجماعية ، ويوجدون ثقافة تعلم تأملية وعاكسة ، ومدفوعة بالإنصاف ، وقائمة على الإنجاز تركز على النجاح الأكاديمي لكل طالب.

ويتضمن هذا المجال الآتي:

- تبني رؤية للنجاح الأكاديمي
- أهداف واضحة تركز على تعلم الطلبة.
- ثقافة التعلم - توقعات عالية لكل طالب ولكل بالغ.
- بيئة تعليمية تركز على النتائج وتستجيب لاحتياجات الطلاب الفردية.

[٢] تحسين الممارسة التعليمية:Improvement of instructional practice

حيث يبني قادة المدارس تركيزًا على التعلم استنادًا إلى رؤية مشتركة للتدريس والتعلم الفعال ، ويؤصلون ثقافة التحسين المستمر والابتكار والممارسة العامة ومراقبة تقييم وتطوير أداء المعلم لتحسين التدريس

ويتضمن هذا المجال الآتي:

- استخدام البيانات والأدلة والتفسير لتحليل تعلم الطلاب ، تقييم كل من الطالب والمعلم.
- استخدم إطارًا تعليميًا قائمًا على البحث لمتابعة ومراقبة المعلمين وتخطيط التنمية المهنية والمشاركة في الاستفسار.
- استخدام البيانات والأدلة الخاصة بتعلم الطلبة لتقديم التغذية الراجعة للمعلمين.

[٣] تخصيص الموارد:Allocation of Resources

حيث يخصص قادة المدارس الموارد بشكل استراتيجي بحيث تستمر الممارسات التعليمية وتعلم الطلبة في تحسن مستمر:

ويتضمن هذا المجال الآتي:

- يهتم بتوفير الموارد المتنوعة مثل: المالية ، والوقت ، والمرافق ، والتكنولوجيا ، والشراكات.
- صياغة عمليات وإجراءات واضحة للدعم التعليمي.
- استخدام البيانات لاتخاذ قرارات عادلة وتوزيع الموارد.

[٤] إدارة الأفراد والعمليات:Management of People and Processes

يشارك قادة المدارس في إدارة العاملين بشكل استراتيجي ، ويطورون بيئات العمل التي يتمتع فيها المعلمون بإمكانية الوصول الكامل إلى الدعم الذي يساعد على تحسين التدريس بشكل منتظم.

ويتضمن هذا المجال الآتي:

- توظيف استبقاء واستقطاب ودعم وتطوير العاملين الأكثر تأهيلاً بشكل استراتيجي.

- توظيف العمليات الحاسمة مثل التخطيط والتنفيذ والدفاع والدعم والتواصل والمراقبة لجميع مسؤوليات القيادة.
- بناء بيئات عمل داعمة ، وتوفير الوقت والمساحة للتعاون ، وبناء مجتمعات تعلم مهنية ، وإتاحة فرص التنمية المهنية المستمرة.

• النموذج السابع عشر: جوموش وآخرين (Gümüş et.al ,2021)

قام جوموش وآخرين(Gümüş et.al ,2021,709-710) بوضع نموذج للقيادة التعليمية في المدارس التركية تضمن أربعة مجالات هي:

[١] التأكيد على الأهداف الوطنية والمنافسة: Emphasis on national goals and competition

وتضمن هذا المجال بُعدين هما:

• إيصال الأهداف الوطنية: Communicating national goals

حيث يقوم مُدير المدرسة بإبراز أهمية الأهداف الوطنية المركزية المُتعلقة بالعملية التعليمية ، ويعتمدون بشكل كبير على الاجتماعات لتوصيل تلك الأهداف لكافة المستفيدين من العملية التعليمية، ومن هذه الأهداف تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، كما يوظفون صفحاتٍ الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي لتوصيل أهداف المدرسة، كما يقوم المدير ببناء رؤية ورسالة مُشتركة وينشرها على صفحة المدرسة على الانترنت ولوحة الإعلانات المدرسية.

• التأكيد على المنافسة: Emphasizing competition

حيث يحرص مُديري المدارس على نجاح الطلبة في الامتحانات الوطنية التي تسهل الدخول إلى مدارس رفيعة المستوى، وهذا يحقق سمعة طيبة للمدارس باعتبارها مدارس مُتميزة مما يُعد حافزًا رئيسيًا لمديري المدارس والمعلمين على الاستمرار في التفوق. وترغب المدارس في زيادة جاذبيتها للطلبة وأولياء الأمور من خلال درجات طلبتها المتميزة في الاختبارات الوطنية، ويقوم مُديري المدارس بإعداد الطلبة للامتحانات الوطنية في جميع عمليات التعليم والتعلم، وذلك من خلال عقد كثير من الاختبارات التجريبية.

[٢] الحفاظ على بيئة التعلم:Maintaining the learning environment

وتضمن هذا المجال ثلاثة أبعاد هي:

• توفير الموارد: Providing resources

يرى كثير من مُديري المدارس والمعلمين أن الدور الرئيس للقائد التعليمي هو ضمان توفير الموارد اللازمة للتدريس ، وتحسين الظروف المادية في المدرسة والحصول على الموارد المالية لدعم جودة التدريس، فالمدير كقائد تعليمي يعرف متى يكون هناك نقص في المعدات والمواد في الفصل ويحاول توفيرها، ويكون قادرًا على حل المشكلات الاقتصادية التي تواجهها المدرسة على الفور وأن يكون قادرًا على استثمار مواردها لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة.

• **المحافظة على وقت التدريس: Protecting instructional time**

يمتلك مديرو المدارس حساسية دقيقة بشأن الوقت المخصص للتدريس والتعلم، ويشددون إلى حضور الفصول الدراسية في الوقت المحدد، وتقليل مشكلات الانضباط في الفصل وتوفير المعلم البديل في حالة الغياب، فيأتي المدير إلى المدرسة قبل الجرس الأول ، ويفحص البوابة، وما إذا كان المعلمون يحضرون فصولهم في الوقت المناسب ، ويمشون في الممرات، ويتابعون عمليات التدريس في الفصول.

• **تسهيل الدعم الخارجي: Facilitating external support.**

دائما ما يعتمد مُديري المدارس على بناء شراكات فعالة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي للارتقاء بعمليات تعليم وتعلم الطلبة وطلب الدعم والمساعدة عند الحاجة، كما يحرص المديرون على .

إبلاغ أولياء الأمور بتقدم أطفالهم والسعي للحصول على دعمهم من خلال الاجتماعات، والزيارات العائلية، والرسائل الجماعية، كما يتم إخبارهم بنقاط القوة والضعف لدى الطلبة في جميع المواد الدراسية كل على حده.

[٣] تحفيز وتمكين المعلمين: Motivating and enabling teachers

وتضمن هذا المجال ثلاثة أبعاد هي:

• **تحفيز الارتباط الوظيفي للمعلمين: Motivating teachers' engagement**

يهتم مُديري المدارس بتحقيق رغبات المعلمين فيما يتعلق بالجداول اليومية ، ومشاركة الخبرات الإيجابية، وجعل المعلمين يشعرون بالتقدير، وتقليل النزاعات والصراعات، وإيجاد حلول للمشكلات من خلال التعاون مع المعلمين، والتأكد من دخولهم إلى الفصول بسعادة وأمان، كما يتعامل معهم بالتسامح والدعم وتحفيزهم في بيئة تعليمية تعلمية إيجابية ومنتجة.

• **إمكانية الوصول: Being reachable**

يهتم مُديري المدارس بالتواجد المرئي أمام المعلمين، سواء في غرفته، أو في غرف المعلمين، أو في أنحاء المدرسة الأخرى، ويعمل على أن يشعر المعلمين بسهولة الوصول إليه في أي وقت وفي أي مكان دون التأثير على سير وانضباط العمل، كما يسير في ممرات المدرسة ويقابل الطلبة، فضلاً عن زيارات الفصول الدراسية والمعمل والمختبرات، كما يكون متواجدا في الأنشطة المدرسية الرياضية والفنية والاجتماعية والثقافية الخارجية، بالإضافة إلى أن رقم تليفون المدير موجود مع جميع المعلمين للتواصل معه عند الحاجة خارج أوقات العمل.

• **دعم التنمية المهنية: Supporting professional development**

يهتم مُديرو المدارس بتوفير فرص تنمية مهنية للمعلمين داخل وخارج المدرسة، كما يشجعهم على مساهمات حول مجالاتهم في الاجتماعات والمجموعات التي يحضرونها، وتشجيع المعلمين على الالتحاق بالدراسات

العُليا وتوفير الظروف المُناسبة لهم لاستكمالها، كما يهتمون بعقد الاجتماعات المهنية مع المعلمين بصورة مستمرة ومنتظمة لمناقشة كافة القضايا والمشكلات المرتبطة بالعملية التعليمية، بالإضافة إلى تنظيم الملتقيات والفعاليات والمؤتمرات العلمية.

[٤] مراقبة ملائمة البرنامج ونتائج الاختبار: Monitoring program alignment and test results

وتضمن هذا المجال بعدين هما:

- **المعلم المتمركز حول التفتيش والإشراف على المناهج: Inspection-centered teacher and curriculum supervision**

يقوم مديرو المدارس بملاحظة الفصول الدراسية بدقة ، وينصب التركيز الرئيسي عند إجراء الملاحظات الصفية على مهارات إدارة الفصل الدراسي للمعلمين وامتثالهم لخطط التدريس اليومية والسنوية، ويريد المديرون أيضًا التأكد من إجراء البرامج الدراسية في نفس مستويات الصفوف الدراسية، والتأكد من أن المعلمين يطبقون التغييرات التي تحدث على المناهج الدراسية، بالإضافة إلى الأسئلة التي يطرحها المعلمون، وأساليب الحوارات المناقشات وتفاعل الطلبة معهم. وبعد إجراء الزيارات الميدانية وقيام المديرين بالملاحظات اللازمة يجتمعون مع المعلمين ويقدمون لهم التغذية الراجعة البناءة لتحسين وتطوير أدائهم المهني، كما يدعمون الجوانب الإيجابية في هذا الأداء ويحفزونهم باستمرار من خلال حوافز مادية ومعنوية، وهذا يدعم الثقة بين مُديري المدارس والمعلمين.

- **مراقبة درجات الاختبار: Monitoring test scores**

يهتم مديرو المدارس بمتابعة ومراقبة تقدم إنجاز الطلبة الأكاديمي ، ومساعدتهم على تخطي الاختبارات من خلال البرامج المساندة ، والتمارين ، والدورات التدريبية مساندة ، والاختبارات الكتابية والشفوية ، ودرجات الأداء، والواجبات المنزلية للمشروعات ، وكذلك الاختبارات التجريبية على مستوى المدرسة أو المقاطعة.

- **النموذج الثامن عشر: راهايو وآخرين (Rahayu et.al ,2022)**

قام راهايو وآخرين (Rahayu et.al ,2022, 4359 - 4364) بوضع نموذج للقيادة التعليمية في المدارس الإندونيسية تضمن ثلاث مجالات هي:

[١] البرنامج التعليمي:Instructional Program

حيث يستجيب مُديرو المدارس للسياسات المتعلقة بتغييرات المناهج الدراسية مع برامج العمل المرتبطة بها ، بما في ذلك إدارة الموارد التعليمية ، وعملية التعليم والتعلم ، ومراقبة الأداء؛ وتضمنت إدارة الموارد التعليمية توفير أدوات المناهج الدراسية ، وورش العمل حول إعداد التعلم ، وورش العمل ومراجعة المنهج لمستوى وحدة التعليم ، وتوفير أدوات التعلم ، وتحسين كفاءات المعلمين المتعلقة بكفاءات التفكير النقدي ، والتواصل ، والتعاون ،

والإبداع ، والابتكار ، وزيادة قدرات المعلم في تكنولوجيا المعلومات الاتصالات ، وتعلم أدوات التقييم.

ويتم تسهيل أنشطة التنمية المهنية المستمر للمعلمين ، ودعم الابتكارات المتعلقة بتحسين التعلم من خلال ورش عمل إلكترونية، وتشجيع البحث العلمي؛ كما يقوم المدير بالتخطيط للبنية التحتية في تنفيذ التعلم ودعم الثقافة وتوفير المناخ المدرسي الملائم، فهم ميسرون لإعداد المرافق والبنية التحتية التي تدعم تنفيذ المناهج الدراسية، وذلك من خلال وضع الميزانية تدريجيًا في خطط الأنشطة ، وشراء الكتب المدرسية لكل من المعلم والطالب ، وشراء شاشات العرض ، والطابعات ، وأجهزة الكمبيوتر المحمولة ، وشبكات الانترنت. ويتألف البرنامج التعليمي من برامج الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية، ويتم تحسين المعرفة من خلال البرامج الأكاديمية، كما يتم تنفيذ تحسين المهارات في الأنشطة اللامنهجية ، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي، ويتم تحسين المواقف والسلوك من خلال التحفيز ، والمثالية ، وثقافة المدرسة وتنمية المناخ، ويتم توفير مناخ بناء لتهيئة ظروف تعليمية مواتية وملائمة للمعلمين والطلبة.

ويحرص مديرو المدارس أن تتضمن البرامج الأكاديمية المدرسية تحسين الجودة والوفاء بالمعايير الوطنية، والتي تتألف من تحليل المنهج وخطط تنفيذ التعلم ؛ وتطوير التقييم على أساس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ؛ وتطوير الأسئلة ؛ وبرنامج تنفيذ سياسة وزارة التعليم والذي تضمن تنمية الشخصية ؛ وتنفيذ تطوير المحتوى المحلي. وبرامج أنشطة متنوعة لتطوير التحصيل الأكاديمي في المدرسة وتشمل: تعميق المواد ، وتوفير دافع الإنجاز ، والتجربة ، والمسابقات العلمية ، والمساعدة في أولمبياد العلوم الوطني ، وحركة محو الأمية ، وثقافة القراءة ، والاستعداد للإرشاد الجامعي ، وإتقان برنامج تعليمي وتقرير إلكتروني ومكتبة إلكترونية؛ وأنشطة البرنامج المختلفة لتطوير الإنجازات غير الأكاديمية مثل المقاصف الصحية، والمكتبات المعتمدة، والتقرير الإلكتروني ، وبرنامج تدريب المدربين في التدريس الجماعي ، والإضافات القائمة على الموهبة والطلب ، والأنشطة على الفنون والثقافة ، و تنمية المواهب للإنجازات الرياضية والفنية.

[٢] الإشراف التعليمي: Instructional Supervision

حيث يقوم مديرو المدارس بالإشراف التربوي على المعلمين، وذلك من خلال زيارات إشرافية منتظمة ومحددة بالتعاون مع مساعدي المديرين ورؤساء الأقسام ومنسقي المناهج الدراسية ، بالإضافة إلى الأنشطة التعليمية الأخرى خارج الفصول الدراسية، كما يحرص المديرون على انضباط وانتظام المعلمين والطلبة في قاعات الدروس وتوفير الوقت التعليمي اللازم لهم، ويوظف المدير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال البصمات الالكترونية للمعلمين والطلبة على أبواب قاعات الدروس، ويهتم المديرين في

إشرافهم بإتاحة الحرية للمعلمين في اختيار نماذج التعلم الخاصة بهم وابتكارها. ويقدم المديرون توجيهات حول تنفيذ التعلم لا سيما تحفيز الطلبة والمواقف والسلوك النقدي والنشط والإبداعي والمبتكر تجاه معرفة النظرية والممارسة في الحياة بدلا من مجرد المعرفة النظرية والحفظ والتلقين، وتشجيع المعلمين على امتلاك خطط تدريسية أفضل وطرائق تدريس تواصلية وفقا لمتطلبات المناهج الدراسية ، والمشاركة في أنشطة التنمية المهنية.

وبعد الزيارات الإشرافية يقوم المديرون بتحليل الطرائق الممكنة لتحسين المدرسة بنجاح، ويقومون بتشجيع المعلمين والطلبة دائمًا لإنشاء برامج مدرسية أفضل في المستقبل ، كما يقوم مديرو المدارس بأنشطة التغذية الراجعة لتقوية أنشطة التعلم التي تم الإشراف عليها سابقا، كما يقومون بتحليل الملاحظات بحيث يمكن استخدامها كبرامج تطوير لتحسين أداء المعلم، وتطوير مهاراته التدريسية بصورة احترافية. كما يقوم مديرو المدارس بمنح المعلمين السلطة الكاملة في عملية التعلم في الفصول الدراسية، حيث إن المعلمين قادة في فصولهم الدراسية، كما يستخدم مديرو المدارس الإشراف غير المباشر من خلال الدوائر التلفزيونية المغلقة ، والاجتماعات المنتظمة مع المعلمين لتحسين جودة التعلم لأنه ، وبهذه الطريقة ، يمكن للمديرين الحصول على معلومات حول نقاط الضعف والقوة في التعلم في الفصل الدراسي. وعند تنفيذ الإشراف يُعامل المديرون المعلمين على أنهم الأشخاص الذين يمكنهم التقدم والتطور بشكل أفضل ولا ينظرون إلى تنفيذ الإشراف مجرد تنفيذ المهام ، أو البحث عن أخطاء المعلم ، أو التعامل مع الآخرين، فهي عملية تدريب منهجية ومستدامة، ولا يكون المديرون استبداديون ولكن يستمعون دائمًا إلى المعلمين من خلال حوارات ومناقشات فعالة ، وتدعيمهم موقفا إبداعيًا في حل المشكلات المختلفة في التعلم.

ويوجد المديرون دائمًا مواقف يشعر فيها المعلمون بالراحة والقبول كموضوعات يمكنهم تطوير أنفسهم، ويتم معالجة صعوبات وشكاوى المعلمين من خلال وجود ورش عمل لتحسين تكنولوجيا المعلومات ، وإتقان طرائق التعلم ، والتقييم ، وكتابة الأسئلة ، واستيفاء البنية التحتية المتعلقة بالتعلم. ويهتمون بالإشراف هو عملية التعلم في الفصل ومواقف وسلوك الطلبة خارج الفصل. ويتم إجراء المراقبة والتقييم من خلال التأكد من قيام المعلمين بتدريس المناهج الدراسية المطلوبة ، وتشجيعهم على إشراك الطلبة في الأنشطة ، والاجتماع مع المعلمين بشكل فردي لمناقشة قضايا تقدم الطلاب ، ومناقشة نتائج تعلم الطلاب مع المعلمين ، ومطالبة المعلمين بإرسال تقارير حول تقدم الطالب إلى الآباء والأمهات. فكلما شعر المعلمون بصعوبة في تنفيذ تعلم المنهج ، قام المديرون بتوجيههم من خلال المناقشات حول العقبات والتحديات في تطبيق المنهج.

[٣] التقويم التعليمي: Instructional Evaluation

يمتلك مُديرو المدارس جداول أعمال منتظمة للاجتماعات الرسمية والاجتماعات العامة والاجتماعات المحدودة لمناقشة البرامج التي سيتم تنفيذها ، سواء كانت مبرمجة أم غير مبرمجة ، وتقييم الأنشطة التي تم تنفيذها، ويقوم مُديرو المدارس بترتيب اجتماعات منتظمة مع المعلمين لمناقشة التخطيط المستقبلي ، ومراجعة أهداف المدارس الحالية، ويعقدون اجتماعًا خاصًا لتصميم خطة مدرسية مع المعلمين.

كما يهتم مُديرو المدارس بتقييم نتائج تعلم الطلبة تقييمًا حقيقيًا، ويركز التقييم الموثوق بشكل أكبر على المهام المعقدة أو السياقية، أما التقييمات التقليدية المستخدمة لقياس التحصيل مثل الاختيار من متعدد ، والصواب والخطأ ، والتوفيق فشلت في تحديد الأداء الفعلي للطلبة، يُنظر إلى مثل هذه الاختبارات على أنها فشلت في الحصول على صورة كاملة لمواقف الطلبة ومهاراتهم ومعرفتهم فيما يتعلق بحياتهم الحقيقية خارج المدرسة أو المجتمع. أما أنواع التقييمات الموثوقة فتشمل: تقييم الأداء وتقييم المشروع ، وتقييم ملف الإنجاز ، والتقييم الكتابي. ويتيح مُديرو المدارس فرصًا واسعة للمعلمين لتطوير أدوات تقييم التعلم، ويمنحون المعلمين حرية إيجاد طرائق التدريس الخاصة بهم وتطوير أدوات تقييم التعلم الخاصة بهم، يمكن بناء تعاون جيد بين مديري المدارس والمعلمين عندما يوفر المديرون المرونة في أنشطة التدريس والتعلم ، مثل الاستقلالية في صنع أدوات تقييم التعلم الخاصة بهم.

يتم تقييم أداء التعلم باستخدام تقييم أداء المعلم التكويني والختامي، ويحدد التقييم قيمة وأهمية النشاط، ويساعد التقييم المدارس أيضًا على تطوير البرامج المدرسية الحالية أو بناء برامج جديدة، ويقوم كل مدير مدرسة بإجراء تقييمات منتظمة من خلال الاجتماعات مع المعلمين والمستفيدين من العملية التعليمية، ويحاول المدير أن يبتكر من خلال عمل استمارات ملاحظات للمعلمين والطلبة ، وتوزع الاستمارات في بداية ونهاية الفصل الدراسي المكون من: استمارة المشرف ، واستمارة تفكير المعلم ، واستمارة تفكير الطالب.

ويقوم المدير بتقديم التغذية الراجعة والتقييم بحيث تكون نتائج تنفيذ الإشراف واضحة، ويحلل نتائج تنفيذ الإشراف لتحديد نقاط القوة والضعف لدى المعلمين الخاضعين للإشراف كمرجع لتقديم التغذية الراجعة، نقاط الضعف والمزايا التي يتمتع بها المعلمون في تنفيذ التعلم ، ومستوى إتقان كفاءات المعلم ، ثم البحث عن حلول للتدريب والتغذية الراجعة حتى يتمكن المعلمون من تصحيح أوجه القصور الموجودة مع الحفاظ على التميز في تنفيذ التعلم ، ومع التغذية الراجعة في تنفيذ الإشراف الأكاديمي ، سيقدم المدير برامج تحسين للمعلمين لتصحيح جوانب القصور لديهم أثناء تنفيذ الإشراف الأكاديمي اللاحق.

ويشرك مديرو المدارس المعلمين في تطوير تقييمات التعلم، لأن المعلم هو الطرف الذي يعرف بشكل أفضل قدرة أو تقدم تعلم الطلاب ، وليس المدير أو المشرف أو غيرهم من المسؤولين في، لأن المعلمين هم الذين يتواصلون ويتفاعلون مع الطلبة في الفصل وبيئة المدرسة يوميًا، يعطي المدير سلطة مرنة للمعلمين في تقييم نتائج تعلم الطلبة ، ويتم تقديم تقارير عن نتائج التقييم من قبل المعلم إلى المدير والأطراف الأخرى ذات الصلة (مثل معلمي الصف ، ومعلمي التوجيه والإرشاد ، والآباء / الأوصياء) خلال الفترة المحددة.

- **النموذج التاسع عشر: ليو وآخرين [Liu et.al.,2022]**

قام ليو وآخرين (Liu et.al.,2022,19-20) بوضع نموذج للقيادة التعليمية في المدارس الصينية تضمن عشرة مجالات هي:

[١] تطوير أهداف المدارس والتواصل معها: Developing and Communicating Schools' Goals

- يقوم مدير المدرسة بتطوير وتعديل أهداف المدرسة من خلال متابعة ومراقبة العملية المدرسية عن كثب.
- يناقش مدير المدرسة بصراحة مع أعضاء هيئة التدريس لتحديد أهداف المدرسة
- جعل مدير المدرسة هدف المدرسة صريحاً للجمهور.
- يبلغ ويوصل مدير المدرسة هدف المدرسة من خلال الوثائق المكتوبة والخطابات العامة.
- نقل مدير المدرسة هدف التعلم المدرسي بوضوح إلى المستفيدين.

[٢] الإشراف على التعليم وتقييمه: Supervising and Evaluating Instruction

- يقدم مدير المدرسة تغذية راجعة بناءة بعد ملاحظة الفصل
- يلاحظ مدير المدرسة بشكل متكرر التدريس في الفصل ويناقش لتحسينه
- يتبنى مدير المدرسة مداخل وأساليب متنوعة للإشراف على التعليم وتقديم الدعم.
- يشارك مدير المدرسة بنشاط في التنمية المهنية المعلمين ويقدم الدعم.

[٣] تنسيق المناهج الدراسية:Coordinating the Curriculum

- يشجع مدير المدرسة المعلمين على تعلم معايير المناهج الوطنية أو الإقليمية
- يشجع مدير المدرسة تطوير المناهج المدرسية.
- يقوم مدير المدرسة بتعديل المناهج الدراسية بناءً على احتياجات الطالب .
- يؤكد مدير المدرسة أن المنهج الدراسي مفيد لتعلم الطلاب وتحقيق هدف المدرسة
- ينسق مدير المدرسة تطوير المناهج مع المعلمين
- يقوم مدير المدرسة بترقية المعلمين لتطوير المناهج بشكل جماعي وإجراء البحوث.

[٤] مراقبة تقدم الطلاب:Monitoring Student Progress

- يلتقي مدير المدرسة مع المعلمين بانتظام لمناقشة تعلم الطلاب.
- يقوم مدير المدرسة بإبلاغ المعلمين بأداء الطلاب.
- يشجع مدير المدرسة المعلمين على تقييم الطلاب بانتظام لمراقبة أداء الطلاب.
- يقوم مدير المدرسة بإبلاغ الأداء الأكاديمي للطالب إلى أولياء الأمور بانتظام.

[٥] المحافظة على وقت التدريس:Protecting Instructional Time

- يضمن وقت التدريس.
- يتحقق من حضور الطلاب
- بتأديب الطلاب المتغيبين لتجنب التغيب
- يتواصل مع المعلمين حول كيفية استخدام الوقت التعليمي بشكل أكثر كفاءة
- سيجد مدرسين بديلين إذا تغيب المعلمون.

[٦] الحفاظ على مستوى مرتفع من الحضور والتواجد المرئي : Maintaining High Visibility

- يراقب مدير المدرسة الفصول ويشارك في التنمية المهنية بانتظام
- يشارك مدير المدرسة في جميع أنواع الأنشطة المدرسية.
- مدير المدرسة متاح لتقديم الدعم.

[٧] توفير حوافز للمعلمين:Providing Incentives for Teachers

- يقر مدير المدرسة ويقدم الجوائز للمعلمين أصحاب الأداء المتميز.
- يقوم مدير المدرسة بترقية المعلمين بناءً على أداء المعلم.
- يوفر مدير المدرسة تطويرًا مهنيًا إضافيًا للمعلمين ذوي الأداء الجيد.

[٨] يعزز التنمية المهنية:Promoting Professional Development

- يعمل مدير المدرسة على تعزيز التنمية المهنية للمعلم لتحقيق أهداف المدرسة.
- يوفر مدير المدرسة للمعلمين فرصًا لعقد الندوات وورش العمل .
- يدعو مدير المدرسة المعلمين المثاليين إلى فصل تجريبي للمعلم وتبادل الخبرات
- يقدم مدير المدرسة التوجيه النظري لأفضل طريقة تدريس
- يشجع مدير المدرسة المعلمين على التفكير الذاتي من أجل التنمية والتحسين والتطوير.
- يشجع مدير المدرسة المعلمين على مشاركة المعلومات وتبادل الأفكار أثناء اجتماع أعضاء هيئة التدريس.

[٩] توفير الحوافز للطلبة:Providing Incentives for Students

- مدير المدرسة يكافئ الطلاب بالأداء الجيد.

- يشجع مدير المدرسة المعلمين على منح الجوائز والحوافز الطلاب المتفوقين.
- يتواصل مدير المدرسة مع أولياء أمور الطلاب لإخبارهم بتقدم الطالب وتحسن أدائه .

[١٠] ثقافة المدرسة:School Culture

- يوجد مدير المدرسة مناخًا تعليميًا وتعليميًا إيجابيًا.
- يطور مدير المدرسة وينظم الأنشطة لتعزيز التنمية الشاملة للطلاب.
- مدير المدرسة يؤمن شبكة مدرسية افتراضية صحية وآمنة لتبادل المعلومات.
- يمنع مدير المدرسة الثقافة غير الصحية من التأثير سلبًا على الطلاب.

• النموذج العشرون: مركز بحوث تحسين التعليم: Education Improvement Research Centre

قام مركز بحوث تحسين التعليم (Education Improvement Research Centre,2022,4-5) التابع لقسم التعليب في ولاية كوينسلاند الاسترالية بوضع نموذج للقيادة التعليمية في المدارس الاسترالية تضمن أربعة مجالات هي:

[١] تحديد التوقعات المشتركة: Defining shared expectations

إن تحديد التوقعات المشتركة هي أكثر الممارسات التعليمية المتاحة لقادة المدارس تأثيراً ، وهي المكان الذي يتم فيه إبراز تعلم الطلبة وإنجازهم وتحسينهم في عملية صنع القرار في المدرسة ووضع أساس للثقافة المدرسية، ويتطلب تحديد التوقعات المشتركة تحديد أهداف المدرسة والتواصل معها على النحو الآتي:

• وضع الأهداف:Setting goals

يركز تحديد الأهداف على الاهتمامات والموارد ، ويمثل جزءًا كبيرًا من تأثير القائد على نتائج المدرسة. ولكي تكون الأهداف فعالة ، يجب أن يكون لها تركيز سنوي ، وأن تكون قليلة العدد وقابلة للتطبيق على مستوى المدرسة ، وتستجيب لمتطلبات بيئة المدرسة ، وتكون مرتبطة بالمعلومات والبيانات ، وتكون أهدافا قابلة للقياس ومرتبطة بالعملية التعليمية ارتباطا وثيقا ، ويجب تطويرها مع مدخلات المجتمع المدرسي بصورة مستمرة لتواكب التغيرات والتطورات المحلية والعالمية.

• توصيل أهداف المدرسة:Communicating school goals

حيث يهتم بتوصيل الأهداف لكافة المعنيين بالعملية التعليمية، ويتم ذلك من خلال نشرة أخبار المدرسة وصحيفتها، أو من خلال شبكات الانترنت والتواصل الاجتماعي، أو من خلال الاجتماعات المنتظمة والدورية مع المشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية.

[٢] توفير الموارد بصورة إستراتيجية:Resourcing strategically

حيث يهتم بتوفير الموارد التي تحتاجها عمليات التعليم والتعلم وذلك مثل الأجهزة والمعدات والآلات والأدوات المختلفة، بالإضافة إلى الموارد المالية التي تحتاجها عمليات تحفيز العاملين والطلبة لتميزهم في الأداء والإنجاز، فضلاً عن توفير القاعات والأماكن والوقت لممارسة الأنشطة التعليمية.

[٣] إدارة البرنامج التعليمي:Managing the instructional program

تهدف إدارة البرنامج التعليمي للمدرسة إلى ضمان توافق أهدافها مع الممارسات الصفية، ويتضمن ذلك تنسيق المناهج ومراقبة تقدم الطلبة والإشراف الداعم وتقييم التعليم على النحو الآتي:

- **تنسيق المناهج:Coordinating the curriculum**

يستلزم إدارة المناهج تسلسل سرعتها وتغطيتها للمحتوى، يضمن المديرون الاستمرارية عبر المستويات العامة وأن يتم طرح المواد على الطلاب التي يتم اختبارهم عليها، ويتم دعم هذا العمل من خلال التعاون بين المعلمين داخل وعبر مستويات الصف الدراسي ، ويتم ورسم الخرائط والتوثيق للمناهج الدراسية ، وضمان وجود لغة منهجية مشتركة.

- **مراقبة تقدم الطلبة:Monitoring student progress**

هي آلية رئيسية لضمان جودة البرنامج التعليمي، وتشخيص فعاليته، وتقييم نتائج التغييرات فيه ، وقياس التقدم المحرز نحو أهداف المدرسة، ويتضمن ذلك استخدام التقييم المستند إلى المعايير والمؤشرات، وتوفير تحليلات تفسيرية لبيانات الاختبارات في شكل موجز ، وتزويد المعلمين بنتائج الاختبارات في الوقت المناسب وبطريقة مفيدة ، ومناقشة نتائج الاختبار مع المعلمين ككل ، خلال مستويات الصفوف الدراسية ، ومع المعلمين كالأفراد حسب تخصصاتهم.

- **الإشراف على التعليم وتقييمه:Monitoring student progress**

إن الإشراف على التعليم وتقييمه يجب أن يركز على تقديم الدعم ، يتطلب الأمر من قادة المدارس أن يكونوا على دراية وعلم بأساليب الإشراف والتقييم الفعالة حتى يمكن للمعلمين اللجوء إليهم وطلب مساعدتهم وعونهم ودعمهم، كما يعتمدون على معايير واضحة للتقييم ودعم المعلمين لتحسين الأداء، والأسلوب الأكثر إنتاجية في هذا المجال هو التدريب في الفصول الدراسية ، خاصة عندما يتم استخدامه كشكل من أشكال التنمية المهنية.

[٤] تعزيز بيئة تعلم مدرسية إيجابية: Promoting a positive school learning environment

تتضمن الممارسات الرئيسة التي تعزز بيئة تعلم مدرسية إيجابية تقليل الاضطرابات في التدريس ، وتعزيز التنمية المهنية ، وتقديم الحوافز للمعلمين وتقديم الحوافز للطلبة ، ودعم المعايير الأكاديمية ، والحفاظ على رؤية المدير في المدرسة، وذلك على النحو الآتي:

• **تقليل الاضطرابات:Minimize Disruptions**

يقلل قادة التدريس من اضطرابات التدريس حتى يتمكن المعلمون من تطبيق مهاراتهم بشكل فعال في الفصل الدراسي ويمكن للطلاب التعلم بشكل إيجابي، وضع القادة توقعات واضحة حول حماية وقت التدريس والتعلم، ويضمنون عدم مقاطعة الفصول الدراسية بالإعلانات والطلبات من المكتب والأعمال الورقية والاجتماعات المفرطة وضغوط النظام والوالدين وتغيب الطلاب والتأخر في ، ويمتد هذا إلى تطبيق قانون عادل للسلوك ، وحل مبكر وفعال للنزاع للصراع.

• **تعزيز التنمية المهنية:Promoting professional development**

إن تعزيز التنمية المهنية هو ممارسة قيادية تعليمية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنتائج الطلبة، ويتم تصميم التنمية المهنية لتلبية احتياجات المعلمين والممارسات، ولا يقوم قادة التعليم فقط بإبلاغ المعلمين بفرص التنمية المهنية ، ولكنهم يقودون التدريب أثناء الخدمة ، مما يضمن ارتباط التنمية المهنية ارتباطا وثيقا بأهداف المدرسة ومنظم بشكل ملائم للمجموعات والأفراد ، وهذا يؤدي إلى لتحسين تعلم الطلبة ، ودعم وتنفيذ التغييرات في تنظيم الفصل ، وتوفير الموارد والتقييم ، والعمل بشكل تعاوني مع المعلمين.

• **تقديم الحوافز للمعلمين:Providing incentives for teachers**

يتضمن تقديم الحوافز للمعلمين إنشاء أنظمة وممارسات تعمل بشكل تعاوني على إشراك الموظفين في الجهد الجماعي للتعليم والتعلم ، وتزويدهم بالدعم الشخصي والمهني والاعتراف بالمعلمين وجهودهم ، ترتبط القيادة التعليمية بشكل واضح بتحفيز المعلم، يشجع التعاون إحساسًا قويًا بالمسؤولية الجماعية والمساءلة عن تحصيل الطلاب ، ويؤثر النظام والدعم للموظفين على الالتزام والفعالية ، في حين أن التشجيع والاعتراف بالعمل الجيد لهما تأثير في رفع الروح المعنوية للموظفين ، وإثارة الشعور بالفخر والولاء في المدرسة ، والتشجيع الاستعداد للتعاون مع الزملاء والإداريين.

• **تقديم الحوافز للطلبة :Providing incentives for students**

يتعلق تقديم الحوافز للطلاب بتقدير الطلاب لجهودهم وتقدمهم وإنجازاتهم ، وتعزيز ثقافة تعلم إيجابية وتمكينية، يجب أن يكون الاعتراف متكررًا وذو مغزى ومجز، ويتم تحفيز الطلاب من خلال ثقافة التوقعات العالية حول التعلم والسلوك ، والتعبير عن التفاؤل بشأن الطلاب الذين يحققون ، وإعطاء الطلاب تغذية راجعة في عملهم.

• **التمسك بالمعايير الأكاديمية:Upholding academic standards**

يتضمن التمسك بالمعايير الأكاديمية ضمان إتقان الطلبة للمهارات الأساسية وتحقيق مهارات محددة قبل الدخول في مستويات السنة اللاحقة ، وهذا جزء من تطوير ثقافة التوقعات العالية .

- **الحفاظ على التواجد المرئي الهادف: Maintaining purposeful visibility**

يؤدي الحفاظ على التواجد المرئي الهادف في المدرسة وفي الفصول الدراسية إلى زيادة التفاعل بين قادة المدارس والمعلمين والطلبة، وتشير الأدلة إلى أن الوجود المرئي يحتاج إلى هدف في تعزيز التوقعات المشتركة والتركيز على التدريس والتعلم.

وبعض عرض نماذج القيادة التعليمية في ضوء الاتجاهات العالمية المُعاصرة يمكن المقارنة بينها وفقاً لأدوارها من خلال الجدول الآتي:

جدول(١):المقارنة بين نماذج القيادة التعليمية في ضوء الاتجاهات العالمية المُعاصرة وفقاً لأدوارها

م	النماذج	الأدوار								
		التخطيط الاستراتيجي	البيئة التعليمية	المناهج الدراسية	الإشراف التربوي	التنمية المهنية	مجتمعات التعلم	الموارد والمصادر	تكنولوجيا التعليم	الشراكات الخارجية
١	بوسيرت وزملائه : ١٩٨٢	ممارسات	دور مستقل	دور مستقل	ممارسات	دور مستقل	-	ممارسات	-	دور مستقل
٢	هالينجر :١٩٨٣ ٢٠١٤	دور مستقل	دور مستقل	دور مستقل	دور مستقل	دور مستقل	-	دور مستقل	-	ممارسات
٣	وبير :١٩٨٥- ١٩٩٦	دور مستقل	دور مستقل	دور مستقل	دور مستقل	ممارسات	-	ممارسات	-	ممارسات
٤	ميرفي ١٩٩٠	دور مستقل	دور مستقل	دور مستقل	ممارسات	ممارسات		ممارسات	-	ممارسات
٥	كراج :١٩٩٢	دور مستقل	دور مستقل	دور مستقل	دور مستقل	ممارسات	ممارسات	ممارسات	-	ممارسات
٦	مجلس ولاية مريلاند للتعليم:٢٠٠٥	دور مستقل	ممارسات	دور مستقل	دور مستقل	دور مستقل	-	ممارسات	دور مستقل	دور مستقل
٧	سيم: ٢٠١١	دور مستقل	دور مستقل	دور مستقل	دور مستقل	دور مستقل	-	ممارسات	ممارسات	دور مستقل
٨	شارما ٢٠١٢	ممارسات	ممارسات	ممارسات	دور مستقل	دور مستقل	-	ممارسات	-	-
٩	يونس وإقبال :٢٠١٣	ممارسات	ممارسات	دور مستقل	دور مستقل	دور مستقل	-	ممارسات	-	-
١٠	كارير: ٢٠١٤	دور مستقل	ممارسات	دور مستقل	ممارسات	دور مستقل	-	ممارسات	-	-
١١	هيت وتوكر: ٢٠١٦	دور مستقل	دور مستقل	دور مستقل	ممارسات	دور مستقل	-	ممارسات	-	دور مستقل
١٢	أكرم وآخرين: ٢٠١٧	ممارسات	دور مستقل	دور مستقل	ممارسات	دور مستقل	-	دور مستقل	-	ممارسات
١٣	بالدانزا: ٢٠١٨	ممارسات	ممارسات	ممارسات	ممارسات	دور مستقل	ممارسات	ممارسات	-	-
١٤	كاردنو وآخرين: ٢٠١٩	دور مستقل		دور مستقل	دور مستقل	دور مستقل	-	ممارسات	-	-
١٥	صندوق تطوير التعليم ولجنة التعليم واليونسكو: ٢٠٢٠	ممارسات	ممارسات	دور مستقل	ممارسات	دور مستقل	-	ممارسات	ممارسات	-
١٦	مركز القيادة التربوية:٢٠٢٠	دور مستقل	ممارسات	ممارسات	دور مستقل	دور مستقل	ممارسات	دور مستقل	-	-
١٧	جوموش وآخرين: ٢٠٢١	دور مستقل	دور مستقل	دور مستقل	ممارسات	ممارسات	-	ممارسات	-	ممارسات
١٨	راهايو وآخرين :٢٠٢٢	ممارسات	ممارسات	ممارسات	دور مستقل	ممارسات	-	ممارسات	ممارسات	-
١٩	ليو وآخرين ٢٠٢٢:	دور مستقل	دور مستقل	ممارسات	دور مستقل	دور مستقل	-	دور مستقل	-	ممارسات
٢٠	مركز بحوث تحسين التعليم:٢٠٢٢	دور مستقل	دور مستقل	ممارسات	ممارسات	ممارسات	-	دور مستقل	-	-

ويتضح من جدول(١) الآتي:

- اهتمت كثير من النماذج بدور مُديري المدارس في التخطيط الاستراتيجي لقيادة عمليات التعليم التعلم في المدارس ويتمثل ذلك في وضع الرؤية والرسالة والقيم والأهداف والتوقعات الخاصة بالارتقاء بأداء الطلبة وإنجازهم الأكاديمي وتحقيق النجاح في العملية التعليمية وذلك في مجالات مستقلة، وهذه النماذج هي: هالينجر (Hallinger,1983, 2014)، وويبر (Weber,1985,1996)، وميرفي (Murphy,1990) ، وكراج (Krug,19992)، ومجلس ولاية مريلاند للتعليم (Maryland State Board of Education,2005)، وسيم (Sim,2011)، وكارير (Carrier,2014)، وهيت وتوكر (Hitt & Tucker,2016)، وكاردنو وآخرين (Cardno et.al. ,2019, 36)، ومركز القيادة التربوية (Center for Educational Leadership (2020, ، وجوموش وآخرين(Gümüş et.al ,2021)، وليو وآخرين (Liu et.al.,2022) ، ، ومركز بحوث تحسين التعليم (EducationImprovement Research Centre,2022). أما باقي النَماذج فَقد اهتمت بهذا الدور من خلال بعض الممارسات وهي بوسيرت وزملائه (Bossert et al. 1982)، وشارما (Sharma, 2012)، ويونس وإقبال (Yunas& Iqbal,2013)، وأكرم وآخرين (Akram et.al,2017) ، وبالدانزا (Baldanza,2018)، وصندوق تطوير التعليم ولجنة التعليم واليونسكو (Education Development Trust, the Education Commission and UNESCO, 2020)، راهايو وآخرين (Rahayu et.al ,2022)
- تناولت كثير من النماذج دور مُديري المدارس في توفير مناخ فعال وبيئة تعليمية باعثة ومحفزة ومشجعة على التعليم والتعلم ، وذلك في مجالات مستقلة، وهذه النماذج هي: بوسيرت وزملائه (Bossert et al. 1982)، وهالينجر (Hallinger,1983, 2014)، وويبر (Weber,1985,1996)، وميرفي (Murphy,1990) ، وكراج (Krug,1992)، وسيم (Sim,2011)، وهيت وتوكر (Hitt & Tucker,2016)، وأكرم وآخرين (Akram et.al,2017) ، وكاردنو وآخرين (Cardno et.al. ,2019,36)، وجوموش وآخرين(Gümüş et.al ,2021)، ومركز بحوث تحسين التعليم (Education Improvement Research Centre,2022)، وليو وآخَرين (Liu et.al.,2022). أما باقي النماذج فقد اهتمت بهذا الدور من خلال بعض الممارسات وهي: مجلس ولاية مريلاند للتعليم (Maryland State Board of Education ,2005)، شارما (Sharma, 2012)، ويونس وإقبال (Yunas& Iqbal,2013)، وكارير (Carrier,2014)، وبالدانزا (Baldanza,2018)، وصندوق تطوير التعليم ولجنة التعليم واليونسكو (Education Development Trust, the Education Commission and UNESCO,2020)، ومركز القيادة التربوية (Center for Educational Leadership,2020) ، وراهايو وآخرين (Rahayu et.al ,2022).

- ركزت كثير من النماذج على دور مُديري المدارس في إدارة المناهج الدراسية، وذلك من حيث التنسيق بينها، وتنفيذها، وتطويرها، ومتابعة ومراقبة وتقويم تقدم الطلبة في الإنجاز الأكاديمي، وتوظيف بيانات التقويم في عمليات التحسين والتطوير المدرسي وذلك في مجالات مستقلة، وهذه النماذج هي: بوسيرت وزملائه (Bossert et al. 1982)، وهالينجر (Hallinger,1983, 2014)، وويبر (Weber,1985,1996)، وميرفي (Murphy, 1990) ، وكراج (Krug,19992)، ومجلس ولاية مريلاند للتعليم (Maryland State Board of Education,2005)، وسيم (Sim,2011)، ويونس وإقبال (Yunas& Iqbal,2013)، وكارير (Carrier,2014)، وهيت وتوكر (Hitt & Tucker,2016)، وأكرم وآخرين (Akram et.al,2017) ،، وكاردنو وآخرين (Cardno et.al. ,2019,36)، وصندوق تطوير التعليم ولجنة التعليم واليونسكو (Education Development Trust, the Education Commission and UNESCO,2020)، وجوموش وآخرين(Gümüş et.al ,2021)، راهايو وآخرين (Rahayu et.al ,2022). أما باقي النماذج فقد اهتمت بهذا الدور من خلال بعض الممارسات وهي: شارما (Sharma, 2012)، ، وبالدانزا (Baldanza,2018)، ومركز القيادة التربوية (Center for Educational Leadership ,2020) ، وليو وآخرين (Liu et.al.,2022) ، وراهايو وآخرين (Rahayu et.al ,2022) ، ومركز بحوث تحسين التعليم (Education Improvement Research Centre,2022).
- أولت كثير من النماذج اهتمامها بدور مُديري المدارس في الإشراف التربوي على المعلمين ، وذلك في مجالات مستقلة، وهذه النماذج هي: هالينجر (Hallinger,1983, 2014)، وويبر (Weber,1985,1996)، وكراج (Krug,1992)، مجلس ولاية مريلاند للتعليم (Maryland State Board of Education ,2005)، وسيم (Sim,2011)، وشارما (Sharma, 2012)، ويونس وإقبال (Yunas& Iqbal,2013)، وكاردنو وآخرين (Cardno et.al. ,2019, 36)، ومركز القيادة التربوية (Center for Educational Leadership ,2020) ، وراهايو وآخرين (Rahayu et.al ,2022)، وليو وآخرين (Liu et.al.,2022). أما باقي النماذج فقد اهتمت بهذا الدور من خلال بعض الممارسات وهي: بوسيرت وزملائه (Bossert et al. 1982)، وميرفي (Murphy,1990) ، وكارير (Carrier,2014)، وهيت وتوكر (Hitt & Tucker, 2016)، وأكرم وآخرين (Akram et.al,2017) ، وبالدانزا (Baldanza,2018)، وصندوق تطوير التعليم ولجنة التعليم واليونسكو (Education Development Trust, the Education Commission and UNESCO,2020)، وجوموش وآخرين(Gümüş et.al ,2021)، ومركز بحوث تحسين التعليم (Education Improvement Research Centre,2022).
- ركزت كثير من النماذج اهتمامها بدور مُديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين ، وذلك في مجالات مستقلة، وهذه النماذج هي: بوسيرت

وزملائه (Bossert et al. 1982)، وهالينجر (Hallinger,1983, 2014)، مجلس ولاية مريلاند للتعليم (Maryland State Board of Education 2005,)، وسيم (Sim,2011)، وشارما (Sharma, 2012)، ويونس وإقبال (Yunas& Iqbal,2013)، وكارير (Carrier,2014)، وهيت وتوكر (Hitt & Tucker,2016)، وأكرم وآخرين (Akram et.al,2017) ، وبالدانزا (Baldanza,2018)، وكاردنو وآخرين (Cardno et.al. ,2019,36)، وصندوق تطوير التعليم ولجنة التعليم واليونسكو (Education Development Trust, the Education Commission and UNESCO,2020)، ومركز القيادة التربوية (Center for Educational Leadership ,2020) ، وليو وآخرين (Liu et.al.,2022). أما باقي النماذج فقد اهتمت بهذا الدور من خلال بعض الممارسات وهي: ووبير (Weber,1985,1996)، وميرفي (Murphy,1990) ، وكراج (Krug,1992)، وجوموش وآخرين(Gümüş et.al ,2021)، وراهايو وآخرين (Rahayu et.al 2022,)، ومركز بحوث تحسينِ التعليمِ (Education Improvement Research Centre,2022).

- اهتمت بعض النماذج بدور مُديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية من خلال بعض الممارسات، وهذه النماذج هي: كراج (Krug,19992)، وبالدانزا (Baldanza,2018)، ومركز القيادة التربوية (Center for Educational Leadership ,2020,1-2).
- ركزت كثير من النماذج اهتمامها بدور مُديري المدارس في توفير الموارد والمصادر اللازمة لعمليات التعليم والتعلم ، وذلك في مجالات مستقلة، وهذه النماذج هي: هالينجر (Hallinger,1983, 2014)، وأكرم وآخرين (Akram et.al,2017) ، ومركز القيادة التربوية (Center for Educational Leadership ,2020) ، وليو وآخرين (Liu et.al.,2022) ، ومركز بحوث تحسين التعليم (Education Improvement Research Centre,2022). أما باقي النماذج فقد اهتمت بهذا الدور من خلال بعض الممارسات وهي: بوسيرت وزملائه (Bossert et al. 1982)، ووبير (Weber,1985,1996)، وميرفي (Murphy,1990) ، وكراج (Krug,1992)، ومجلس ولاية مريلاند للتعليم (Maryland State Board of Education ,2005)، وسيم (Sim,2011)، وشارما (Sharma, 2012)، ويونس وإقبال (Yunas& Iqbal,2013)، وكارير (Carrier,2014)، وهيت وتوكر (Hitt & Tucker,2016)، وبالدانزا ((Baldanza,2018، وكاردنو وآخرين (Cardno et.al. ,2019,36)، وصندوق تطوير التعليم ولجنة التعليم واليونسكو (Education Development Trust, the Education Commission and UNESCO,2020)، وجوموش وآخرين(Gümüş et.al ,2021)، وراهايو وآخرين (Rahayu et.al ,2022).
- اهتم نموذج مجلس ولاية مريلاند للتعليم (Maryland State Board of Education,2005) بدور مُديري المدارس في دعم توظيف واستخدام

تكنولوجيا التعليم لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة في مجال مستقل، أما نماذج سيم (Sim,2011)، وصندوق تطوير التعليم ولجنة التعليم واليونسكو (Education Development Trust, the Education Commission and UNESCO,2020) ، وراهايو وآخرين (Rahayu et.al ,2022) فقد اهتمت بها في شكل ممارسات.

- اهتمت بعض من النماذج بدور مُديري المدارس في بناء شراكات خارجية فعالة مع أولياء أمور الطلبة ومؤسسات المجتمع المحلي المحيط بالمدارس لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة ، وذلك في مجالات مستقلة، وهذه النماذج هي: بوسيرت وزملائه (Bossert et al. 1982)، ومجلس ولاية مريلاند للتعليم (Maryland State Board of Education ,2005)، وسيم (Sim,2011)، وهيت وتوكر (Hitt & Tucker,2016). أما نماذج أخرى فقد اهتمت بهذا الدور من خلال بعض الممارسات وهي: وهالينجر (Hallinger,1983-2014)، وويبر (Weber,1985,1996)، ومايرفي (Murphy,1990)، وكراج (Krug,19992)، وأكرم وآخرين (Akram et.al,2017) ، وجوموش وآخرين(Gümüş et.al ,2021) ، وليو وآخرين (Liu et.al.,2022).

- **المبحث الثالث: واقع أدوار القيادة التعليمية لدى مُديري مدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية:**

وتضمن هذا المبحث المحاور الآتية:

- **أولاً: أدوار القيادة التعليمية في الواجبات الوظيفية لمُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية:**

حدد القرار الوزاري رقم(١٦٤) بتاريخ ٢٠١٦/٥/٣١م مجموعة من الواجبات الوظيفية لمديري مدارس التعليم العام، واهتمت هذه بالقيادة التعليمية في مجالين هما:(وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية، ٢٠١٦، ١٢٧-١٣٠)

- **عمليات التعليم والتعلم:وتضمنت:**
  - اتخاذ القرارات التعليمية بناء على تحليل نتائج المتعلمين والبيانات والإحصاءات الخاصة بالمدرسة ونظم التقويم المعتمدة.
  - إيجاد بيئة آمنة ومُثيرة تدعم التحسين المستمر للأداء والإبداع والابتكار وتجتذب المتعلمين وأولياء الأمور وغيرهم من المشاركين في العملية التعليمية.
  - التركيز على المنهج الحقوقي في التعليم، ووضع أساليب لدمج الفئات المهمشة وذوى الاحتياجات الخاصة، والمتميزين والمتفوقين من المتعلمين، والعمل على الحد من ظاهرة التسرب الدراسى.
  - الاعتماد على نتائج البحوث الإجرائية في تحديد أفضل الممارسات والخبرات التربوية، ونشر الأفكار المتعلقة بها بين هيئة العاملين بالمدرسة.
  - المشاركة في إجراء المقابلات الشخصية لاختيار معلمي المدرسة.

- الاتصال الفعال بالجهات الأخرى ذات العلاقة بالمدرسة دون قيود بيروقراطية وذلك في حدود الصالح العام.
- تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقويم الأنشطة التي تدعم الشراكة المُجتمعية للمدرسة.

• **التنمية المهنية: وتتضمن**

- توفير الدعم لوحدة التدريب والجودة بالمدرسة، ومتابعة تنفيذ خططها، وتوفير الموارد المادية والبشرية اللازمة لتنفيذها بالتعاون مع مجلس الأمناء والآباء والمعلمين.
- تحفيز وتشجيع هيئة العاملين على تنمية أداءهم المهني، مع إيجاد فرص متنوعة للتنمية المهنية المستمرة لكافة العاملين.
- تقديم النصح والإرشاد التربوي لجميع أعضاء المجتمع المدرسي وتفعيل أساليب التغذية الراجعة المستمرة.
- دعم المعلمين من أجل التجريب والإبداع والابتكار بما يحقق التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلمين.
- التنسيق مع أجهزة التوجيه الفني في متابعة وتقويم المعلمين والأخصائيين وغيرهم من العاملين وتحديد احتياجاتهم التدريبية، ووضع خطط التنمية المهنية المستدامة لهم.
- المشاركة كمتدرب في برامج التنمية المهنية الفنية والقيادية على كافة المستويات.

ويتضح مما سبق وجود اهتمام ملحوظ بالقيادة التعليمية في الواجبات الوظيفية لمديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية، وتركز هذا الاهتمام في مجالين رئيسين، الأول عمليات التعليم والتعلم وتضمن هذا المجال الاهتمام بإدارة المناهج الدراسية، وتوفير بيئة تعليمية باعثة ومشجعة على التعلم الفعال، وتدعيم العلاقات مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي؛ أما المجال الثاني فقد ركز على التنمية المهنية للمعلمين سواء أكان من خلال النصح والتوجيه والإرشاد والتغذية الراجعة، أم من خلال برامج وحدات التدريب والجودة بالمدارس.

• **ثانياً: أدوار القيادة التعليمية في المعايير المهنية للإدارة والقيادة المدرسية في جمهورية مصر العربية:**

قامت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠١١، ٢٠-٢١) في جمهورية مصر العربية بوضع معايير للقيادة والحوكمة في مدارس التعليم العام، واهتمت بعض هذه المعايير بالقيادة التعليمية كما يأتي:

• **معيار توفر القيادة بيئة متمركزة حول المتعلم:**

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- توفر القيادة متطلبات بيئة متمركزة حول المتعلم المناخ الآمن للمتعلم.
- تلبى الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ومتطلبات تنفيذ الانشطة التربوية.

- تستخدم القيادة التغذية الراجعة من العاملين فى المؤسسة لتطوير اداءها من اجل دعم بيئة التعلم المتمركزة حول المتعلم.

- **معيار تطبق القيادة نظاما لمتابعة تقدم المتعلمين فى ضوء نواتج التعلم المستهدفة:**

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- تعتمد على مصادر المعلومات والبيانات مثل: (الاختبارات الشهرية والفصلية والسنوية- الملاحظة المباشرة للمتعلمين) فى تتبع مدى تحقيق المتعلمين نواتج التعلم على مستوى المواد الدراسية فى الصفوف المختلفة.
- توظيف نتائج المتابعة فى تحسين أداء المتعلمين، وتحفيز المتميزين منهم.
- تقييم المتعلمين فى ضوء المستويات المعيارية للخريج.

- **معيار تطبق القيادة نظاما لمتابعة أداء المعلمين وتقويمهم:**

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- تعتمد على كافة مصادر المعلومات والبيانات مثل: (تقارير الموجهين – نتائج المتعلمين) فى تتبع مستوى اداء المعلمين وتقويمهم.
- تحلل نتائج المتابعة ليستفيد منها فى تحسين اداءهم، وتحفز المتميزين منهم.
- تقييم المعلمين فى ضوء المستويات المعيارية للمعلم.

- **معيار تشترك القيادة فى الأنشطة والمسابقات التي تسهم في نواتج التعلم:**

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- تدعم القيادة مشاركة المؤسسة في الأنشطة والمسابقات المتنوعة التي تلبي احتياجات المتعلم وتحقق نواتج التعلم لديه، مع توفير الامكانات اللازمة للمشاركة الفعالة.

- **معيار تفعل القيادة نظاماً للتنمية المهنية المستدامة للعاملين:**

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- توفر القيادة فرصا للتنمية المهنية للعاملين مثل:(الندوات والحلقات النقاشية والبحوث الاجرائية
- والمؤتمرات ، والتدريب).
- مساعدتهم على اختيار الموضوعات، مع توفير مصادر المعرفة المناسبة، وتيسير إجراءها والاستفادة من نتائجها فى تطوير أداء المدرسة.
- توفر القيادة اليه تساعد المدارس الأخرى على الاستفادة من برامج التنمية المهنية.

ويتضح مما سبق وجود اهتمام بالقيادة التعليمية في المعايير المهنية للإدارة والقيادة المدرسية في جمهورية مصر العربية ، وتركز هذا الاهتمام في أدوار متعددة مثل: وتوفير بيئة تعليمية باعثة ومشجعة على التعلم الفعال، وإدارة المناهج الدراسية، والتنمية المهنية للمعلمين، والإشراف التربوي على المعلمين وتقويم أدائهم الوظيفي.

- **ثالثاً: أدوار القيادة التعليمية في معايير عناصر تقويم الأداء الوظيفي لمُديري مدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية:**

وسوف يتم تناول معايير وعناصر تقويم الأداء الوظيفي لمُديري مدارس التعليم الثانوي العام في جمهورية مصر العربية على النحو الآتي:

[١] معايير تقويم الأداء الوظيفي لمُديري مدارس التعليم الثانوي العام في جمهورية مصر العربية

حددت اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩لسنة ١٩٨١م المضاف بمقتضى القانون رقم ١٥٥ (٢٠٠٧م، ١٠) معايير تقويم الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم قبل الجامعي في أربعة مجالات رئيسة هي:

أ- مجال الثقافة المؤسسية:

- رؤية خطط وأساليب واضحة للتعليم.
- بيئة تنظيمية ميسرة للتواصل الإنساني.

ب- مجال المشاركة :

- الالتزام بقيم ومبادئ التشاور لدعم العمل الجماعي وتوسيع فرص ومجالات الحوار والمناقشة وتبادل الآراء والأفكار.
- التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في تيسير تداول المعلومات ونشرها وصنع اتخاذ القرارات الرشيدة في تطوير التعليم .
- المشاركة المجتمعية.

جـ. مجال المهنية:

- التمكن المعرفي.
- التمكن المهاري.
- التنمية المهنية المستدامة.
- الأخلاق المهنية.

د. مجال إدارة التغيير:

- مناخ تنظيمي داعم للتغيير التربوي الإبداعي.
- تغيير تربوي يرتكز علي المبادرة وتشجيع التجريب والتجديد.
- تبني المداخل العلمية في تعبئة الأفراد وتحفيز الجهود وتيسير عمليات التغيير.
- إعداد خطط تقويم وتطوير المدرسة والمشاركة في متابعتها وتنفيذها تمهيدا للاعتماد التربوي.

ويتضح مما سبق وجود اهتمام بالقيادة التعليمية في معايير تقويم الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية ، وتركز هذا الاهتمام في أدوار متعددة مثل: توفير بيئة تعليمية ميسرة للتواصل الإنساني ومناخ تنظيمي داعم للتغيير التربوي الإبداعي ، والتوظيف الفعال للتكنولوجيا في التعليم، والمشاركة المجتمعية، والتنمية المهنية المستدامة،

ولكن هذه العناصر يغلب عليها العمومية المفرطة دون توضيح لمؤشرات كل معيار من هذه المعايير.

[٢] عناصر تقويم الأداء الوظيفي لمُديري مدارس التعليم الثانوي العام في جمهورية مصر العربية

تضمنت اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩لسنة ١٩٨١م المضاف بمقتضى القانون رقم ١٥٥ (٢٠٠٧ ، ١٨)عناصر تقويم الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الثانوي العام كما يأتي:

- **أداء العمل ومستواه، ويتضمن الآتي:**
  - كمية العمل
  - درجة إتقان العمل
- **القدرات الإدارية والفنية، وتضمنت الآتي:**
  - القدرة على التخطيط والتنظيم
  - القدرة على التوجيه والمتابعة
  - القدرة على التصرف وتحمل المسئولية
  - القدرة على المبادأة والابتكار
- **المهارات السلوكية، وتضمنت الآتي:**
  - علاقات العمل
  - الانضباط

ويتضح مما سبق وجود اهتمام بالقيادة التعليمية في عناصر تقويم الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية ، وتركز هذا الاهتمام في أدوار متعددة مثل: القدرة على التخطيط ويرتبط بالتخطيط الاستراتيجي لعمليات التعليم والتعلم، والتوجيه والمتابعة ويرتبط بالتنمية المهنية والإشراف التربوي، وعلاقات العمل وترتبط بتوفير بيئة تعليمية محفزة ومشجعة على التعلم الفعال، ولكن هذه العناصر تم عرضها بصورة إجمالية دون وجود تفاصيل دقيقة لكل عنصر توضح سلوكيات أو ممارسات كل عنصر من هذه العناصر.

- **رابعاً: مشكلات أدوار القيادة التعليمية لدى مُديري مدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية:**

أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود مشكلات وسلبيات وأوجه قصور خاصة بأدوار القيادة التعليمية لدى مُديري مدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية ، وذلك على النحو الآتي:

[١] مشكلات تتعلق بالتخطيط الاستراتيجي لعمليات التعليم والتعلم:

أسفرت نتائج دراسة خالد (٢٠١٧، ١٢٠-١٢٢) ضعف إلمام المدير بالتجديات التكنولوجية والمعلوماتية المؤثرة على التخطيط الاستراتيجي، وقلة قدرة

المدير على تحديد الأهداف الاستراتيجية، ونقص إلمامه بأساليب التنبؤ المستقبلي، وقلة اهتمامه بالتدريب في مجال التخطيط الاستراتيجي، وقلة تطويره للخطة الاستراتيجية المدرسية. وخلصت نتائج دراسة سليمان والأشقر (٢٠١٨، ١٥) إلى غياب رؤية ورسالة مشتركة للمدرسة، والعزوف عن إتباع المداخل المستحدثة في قيادة المدرسة ، فكثير من مديري المدارس ما زالوا يستخدمون الأنماط القيادية التقليدية، وضعف مشاركة الأطراف المعنية في صنع واتخاذ القرارات المدرسية حيث لا يسود فيه روح العمل بمنطق الفريق القائم على الرؤية المشتركة والتعلم والعمل الجماعي .

وأبرزت نتائج دراسة الأنصاري وعطا (٢٠١٩، ٢٦١-٢٦٢) وجود قصور لدى مُديري المدارس في دمج المعلمين في تطوير وتنفيذ الأهداف المدرسية والغايات التعليمية، وتوفير التواصل المنهجي ثنائي الاتجاه مع أعضاء المدرسة فيما يتعلق بالأهداف والغايات المدرسية، وتطوير واستخدام قنوات الاتصال مع أولياء الأمور لغرض تحديد أهداف المدرسة، والريادة في وضع أهداف المدرسة موضع التنفيذ، ووضع الأهداف المرتبطة برفع مستوى النجاح الحالي للطلاب، والاستفادة من نجاحات الطلاب عند تطويرأهداف المدرسة ، وتشجيع المعلمين على العمل لتحقيق نفس الأهداف، وتعزيز التوافق بين أهداف المدرسة والمقررات الدراسية، ومراجعة أهداف المدرسة وتحديثها ، وفتح النقاش حول أهداف المدرسة في اجتماعات مجلس الإدارة، وتشجيع الجميع في المدرسة على مشاركة أهداف المدرسة، وشرح الأهداف العامة للمدرسة لكل من المعلمين والطلاب.

وأظهرت نتائج دراسة دسوقي (٢٠٢٠، ١٥٥-١٧٥) ضعف قدرة مدير المدرسة على المشاركة في وضع رؤية ورسالة المدرسة وأهدافها الإستراتجية، وضعف استيعاب مدير المدارس لمتطلبات التخطيط الإستراتجي، وقصور مهارات التخطيط الإستراتجي لدى مُديري المدارس. أما نتائج دراسة مخلوف (٢٠٢٢) فكشفت أن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في محافظة المنوفية جاءت كبيرة في مجال صياغة الرؤية والرسالة والأهداف المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي مما يؤكد افتقار مُديري المدارس إلى المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية المرتبطة بهذه الجوانب.

[٢] مشكلات تتعلق بتوفير بيئة تعليمية باعثة ومحفزة ومشجعة على التعليم والتعلم:

خلصت نتائج دراسة ناصف(٢٠١٢، ٢٥٠-٢٥٢) إلى عجز مُديري المدارس في بناء مناخ صحي بناء في مدارسهم ، فالمناخ الذي يعملون به مغلق وغير منفتح، ويعتمد على الفردية والانعزالية في العمل، ويفتقر ويفتقد إلى العمل التعاوني التشاركي الذي يسود فيه روح الفريق الواحد، ويتم محاسبة ومُسائلة الأفراد على إنجازاتهم الفردية ليس على أنهم أعضاء في جماعة. وأظهرت نتائج دراسة قاسم والجمال(٢٠١٧، ٣٢٥-٣٢٦) إلى ضعف اهتمام القيادات المدرسية بنشر ثقافة العمل الجماعي والعمل بروح الفريق الواحد،

وتغليب المصالح الشخصية على العلاقات الإنسانية بين كافة المهتمين بالعملية التعليمية. وأوردت نتائج دراسة الجمال(٢٠١٧، ١١٥-١١٦) قلة استيعاب مُديري المدارس لأفكار المعلمين الجدد، وضعف تشجيعهم على التميز في العمل، والتهديد الدائم للمعلمين، وضعف مراعاة التنوع الثقافي بين العاملين بالمدارس.

كما خلصت نتائج الأنصاري وعطا (٢٠١٩، ٢٧٩-٢٨٠) إلى قصور دور مُدير المدرسة في إيجاد وتوفير بيئة عمل ومناخ تربوي داعم ومحفز على التعلم في المجالات الآتية: الاستجابة بشكل منهجي ومتكامل لاهتمامات المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، وتشجيع التواصل المفتوح بين أعضاء الهيئة التدريسية مع المحافظة على احترام الاختلاف في الرأي، وإظهار الاهتمام والانفتاحية في النظر في مشكلات الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور معالمشاركة في حلها عند الاقتضاء، ومنع الإضرار بالمدرسة بسبب النزاعات بين الأفراد والجماعات، وغرس القناعة بأن جميع الطلاب يمكنهم التعلم في المدرسة، وضمان النظام والانضباط اللازمين للتدريس الفعال والتعلم، وخلق بيئة مدرسية تمكن للطلاب والمعلمين العمل فيها بكل رضا وسرور، ودعم المعلمين بأفكار جديدة ومختلفة حول التربية، وضمان دعم الأسرة والمجتمع المحلي لنجاح الطلاب، ودعم المعلمين للقيام بعملهم بشكل فعال، وتشجيع الأنشطة الاجتماعية التي تضمن الاندماج بين المعلمين والطلاب، وتحديد أولويات الأنشطة التعليمية عند تخصيص الوقت والمصادر، وتشجيع "روح الفريق" بين الإداريين والمعلمين والطلاب والموظفين الآخرين.

وأبرزت نتائج دراسة محمود (٢٠٢٢ ، ٢٢٠-٢٢١) أن المناخ التنظيمي السائد في المدارس والذي يتولى مسؤولية بناءه مُديروها لا يعتمد على تفويض الصلاحيات للعاملين، للقيام بواجباتهم الوظيفية على أكمل وجه وحل المشكلات التي تواجههم بفعالية، كما لا يهتم المديرون باستثمار أفكار العاملين في عمليات التطوير والتحسين المدرسي، كما لا يشجعون المعلمين على الإبداع والابتكار في العمل واتباع أساليب وطرائق جديدة تحقق الجودة والتميز في الأداء، وضعف قدراتهم على بناء فرق عمل فعالة يشارك فيها كافة المعنيين بالعملية التعليمية، بالإضافة إلى عجزهم عن مواجهة التغيرات المعاصرة في العملية التعليمية والتكيف معها.

[٣] مشكلات تتعلق بإدارة المناهج الدراسية:

توصلت نتائج دراسة لطفي وآخرون (٢٠١٤، ٥٠٣) إلى أن مُديري المدارس لا يسمحون للمعلمين بالمشاركة في وضع الجدول المدرسي وأخذ رأيهم في المواعيد التي تناسبهم. وخلصت نتائج الأنصاري وعطا (٢٠١٩، ٢٦٥-٢٧٠) إلى وجود جوانب قصور وضعف في إدارة مُديري المدارس للمناهج الدراسية في مجالات تحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى اهتمامات تعليمية خاصة، والتشاور مع المعلمين لتحديد نقاط القوة والضعف في البرامج التعليمية، ومناقشة أداء الطلاب عبر الاجتماعات مع أولياء الأمور والمجالس المدرسية، ،

ومراجعة البرنامج المدرسي وفق نتائج الامتحانات وإجراء التعديلات اللازمة، ومراجعة أعمال الطلاب عند تقييم التدريس داخل الفصل، ومكافأة الطلاب المتميزين على مستوى الفصل أو على مستوى المدرسة، وتقييم التقدم نحو تحقيق الأهداف والغايات التعليمية. كما أكدت نتائج الدراسة السابقة عدد من جوانب القصور ترتبط بإدارة مُديري المدارس للمناهج الدراسية تتضمن: حل القضايا المتعلقة الانضباط بجدية لتعظيم الوقت التعليمي، وضمان أن المعلمين يقومون بتدريس المنهج المطلوب وفقا لما هو مطلوب ، والتعاون مع المعلمين والطلاب في وضع وتنفيذ وتقييم إجراءات وقواعد للتعامل ومعالجة مشكلات الانضباط، وحماية وقت التدريس في الفصول الدراسية من الانقطاعات الخارجية ، وضمان وصول وتواجد الطلاب إلى الفصل الدراسي في الوقت المحدد ، ووضع قواعد وتوقعات واضحة لاستخدام الوقت المخصص للتعليم ورصد الاستخدام الفعال لوقت الفصل الدراسي، وأخذ وقت الفصل الدراسي للمعلمين في الاعتبار عند وضع جدول الاجتماعات المنتظمة، وتشجيع خطة الدرس لجعل المنهج الدراسي فعالا في ضوء إدارة وقت التعلم بنجاح، ومنع انقطاع الفصول الدراسية عن طريق استدعاء الطلاب من الفصول الدراسية أو تقديم إعلان عام رسمي عن حقيقة أو حدث داخل الفصول، وتوفير فرص التعلم الممتدة للطلاب الذين يحتاجون إليها.وبالإضافة إلى ما سبق أكدت نفس الدراسة جوانب قصور أخرى تتمثل في مجالات تطوير إدارة البرنامج التعليمي على أساس البحث والممارسة السليمة، والتواجد شخصيًا لحل المشكلات التعليمية، وضمان أن الطلاب لديهم وصول كاف إلى المواد التعليمية، وإعداد خطة النشاط السنوي عن الأنشطة التعليمية للمدرسة وتقاريرها، وإعطاء أهمية كبيرة في أخذ احتياجات الطلاب وتوقعاتهم في الاعتبار في برنامج المدرسة، وزيارة مستمرة للفصول الدراسية لضمان الاستخدام الفعال لوقت التدريس في الصف، وتشجيع الأنشطة الاجتماعية والثقافية والتعليمية اللامنهجية، وأخذ ملاحظات دورية حول مدى توافر الموارد التعليمية

[٤] مشكلات تتعلق بالإشراف التربوي على المعلمين:

بينت نتائج دراسة عطية(٢٠١٥، ٣١١-٣١٧) قصور اهتمام مُدير المدرسة بوصفه مشرف تربوي مقيم بعقد لقاءات دورية مع المعلمين لمساعدتهم على النمو المهني، وحل مشكلاتهم التعليمية، ومشاوراتهم حول مستويات أدائهم وسبل تحسينها، والأخذ في الاعتبار ملاحظات المعلمين حول الأساليب الإشرافية للمديرين، وقصور في احتفاظ المديرين بملفات إنجاز تراكمية لجميع المعلمين توضح إنجازاتهم وتطورهم المهني وتمكن المديرين من اتخاذ قرارات صحيحة في تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين وتحسينه وتطويره بصورة مستمرة اعتمادا على جوانب القوة والضعف في الأداء، كما يوجد قصور في مراعاة حاجات المعلمين في البرامج الإشرافية، وفي اتباع أساليب إشرافية متنوعة، وفي مشاركة المعلمين في التخطيط للأعمال الإشرافية، وإعطائهم مهام قيادية في الإشراف، بالإضافة إلى قصور في عملية التفاوض

مع المعلمين لتقبل التغييرات في العملية الإشرافية بقناعة وصدر رحب، وقصور في تحفيز المعلمين ودعمهم ورفع روحهم المعنوية، وتكوين علاقات إنسانية قائمة على الاحترام المتبادل بينهم.

وأوردت نتائج دراسة الجمال(٢٠١٧، ١١٥-١١٨) قلة اعتماد مُديري المدارس على إشراف الزملاء أو الأقران كأسلوب إشرافي في العملية التعليمية، وذلك لغياب الأنماط القيادية الديمقراطية والتشاركية التي تدعم العمل من خلال الفريق. وخلصت نتائج الأنصاري وعطا (٢٠١٩، ٢٨٣-٢٨٤) إلى وجود جوانب قصور وضعف في أدوار مُديري المدارس الإشرافية في مجالات التشاور مع المعلمين لتحديد نقاط القوة والضعف في البرامج التعليمية، وتقديم تغذية راجعة شفهية وخطية لهم، وتوضيح القضايا المهمة فيما يتعلق بالتعليم بعد الملاحظة الصفية ، وإعلام المعلمين فيما يتعلق بمستوى نجاح المدرسة بصورة مكتوبة أو شفوية ومراقبة وتعزيز سلوكيات المعلمين الإيجابية في الفصل الدراسي التي تضمن مناخًا أكاديميًا وفصلا منظما جيدا، وقضاء معظم الوقت في المدرسة في الملاحظة والمشاركة في البيئات التعليمية الصفية، والمشاركة في التخطيط المسبق للفصول الدراسية، وتشجيع جميع المعلمين على القدوم إلى الفصل بإعداد جيد وفي الوقت المناسب، والمشاركة في مؤتمرات ما بعد الملاحظة الصفية للمعلمين والتي تركز على تحسين التعليم.

[٥] مشكلات تتعلق بالتنمية المهنية للمعلمين:

أوضحت نتائج دراسة أبو أحمد (٢٠١٦، ٢٠٢-٢٠٥) محدودية معرفة مُديري المدارس بالتعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة، وقلة الحوافز لتطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة من قبل مُديري المدارس، والاعتقاد الخاطئ لدى مُديري المدارس بأن المنظمة المتعلمة تتطلب دورات وبرامج تدريبية تثقل كاهل ميزانية المدرسة، والاعتماد في اتخاذ القرارات التي تتعلق بالتنمية المهنية على الخبرات والتجارب السابقة وليس على البيانات الموثقة والدقيقة، وضعف دور مدير المدرسة في تعزز المشاركة وإدارة التعلم داخل الوحدة، وضعف امتلاكه لرؤية لمستقبل المدرسة، وضعف قدرته على العمل والتأثير في الآخرين، وضعف القدرة على التفكيرواتخاذ القرارات المهنية.

وخلصت نتائج الأنصاري وعطا (٢٠١٩، ٢٧٤-٢٧٥) إلى وجود جوانب قصور وضعف في أدوار مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين في مجالات التخطيط بعناية لاجتماعات هيئة التدريس من أجل التطوير المهني بشكل احترافي، وترتيب الاجتماعات لتبادل المعارف والمهارات الجديدة المكتسبة في التربية أثناء الخدمة، وإعلام المعلمين حول الفرص المتاحة لتطوير أنفسهم مهنيا، وتنظيم فعاليات التدريب أثناء الخدمة من أجل التطوير المهني للمعلمين، ونسخ الابحاث المنشورة عن التعليم في الصحف والمجلات العلمية وتوزيعها على المعلمين، وتشجيع المعلمين على إظهار مستوى عال من الأداء، ومدح المعلمين كتابة لجهودهم المتميزة، ودعم المعلمين لاستخدام المعارف

والمهارات الجديدة المكتسبة في الفصل،و دعم المدرسين الذين يبذلون جهودًا لتطويرهم عبر التدريب والتعليم المهني ، وتطوير خطط المتابعة لتقييم التطوير المهني، وتشجيع المعلمين على تحسين ممارسات الفصل الدراسي، ودعوة ذوي الخبرة والمتخصصين للتحدث في مؤتمرا ت وندوات مصغرة للمعلمين

وبينت نتائج دراسة العجوز (٢٠٢٠، ٢٨-٢٩) قصور فى قيام مدير المدرسة بدوره فى التخطيط لعملية التنمية المهنية بتحديد الاحتياجات التدريبية والاخذ بنتائج المتابعة الفنية والادارية لوحدات التدريب والجودة عند وضع خطة لبرامج التنمية المهنية. وضعف فى قيام مدير المدرسة بدوره فى الاستفادة من المبعوثين ووالالتزام بالتوصيف الوظيفى للمعلمين فى عمليات توزيع المهام والمسئوليات . وقصور فى قيام مدير المدرسة بدوره فى إطلاع المعلمين على النشرات التربوية والقراءات الموجهه لهم والتعرف على المناهج بهدف تطويرها. وندرة قيام مدير المدرسة بدوره فى متابعة خطة الوحدة ومدى تنفيذها فى الأطر الزمنية المحددة وعمل تغذية راجعة للمعلمين من أجل تطوير العمل وتحسينه.

[٦] مشكلات تتعلق ببناء مجتمعات التعلم المهنية:

كشفت نتائج دراسة المهدي وآخرين(٢٠١٥ ، ٢٧٧) وجود جوانب قصور عديدة في انتقال المدارس لتصبح مجتمعات تعلم مهنية في الممارسات القيادية الداعمة لها، حيث يوجد دلائل على إخفاق معظم جهود ومبادرات التحسين المدرسي، وأن مرد ذلك هو ضعف قدرة المدرسة على قيادة عمليات التحسين، علاوة على سيادة ثقافة المركزية على مستوى المدرسة، وافتقار المدارس إلى إتباع أسلوب فرق العمل، وضعف مشاركة الأطراف المعنية في صنع القرارات المدرسية، وغياب العمل الجماعي التعاوني بين أعضاء المجتمع المدرسي، وقلة الاهتمام ببناء القدرات اللازمة للقيادات المدرسية وأعضاء الفريق المدرسي. وأظهرت نتائج دراسة بشاي(٢٠١٧، ٣٠٤) قلة اهتمام مُديري المدارس بتوفير مقومات مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم فلا توجد رؤية مشتركة يجمعون عليها، ويعتمدون على العمل الفردي دون العمل الجماعي التشاركي، ويغيب الاتصال المفتوح والثقة في تعاملاتهم وممارساتهم وسلوكياتهم المهنية مع كافة المشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية، ولا يهتمون بتبادل الأفكار في تطوير العمل، بالإضافة إلى عدم تمكين المعلمين في اتخاذ قراراته المهنية المستقلة التي تدعم الإبداع والابتكار والأساليب الجديدة في العمل .

وأكدت نتائج دراسة حسن وآخرين(٢٠١٧، ٦٢٦-٦٢٧) إلى افتقار مجتمعات التعلم المهنية في المدارس المصرية إلى وجود قيادات داعمة لها، حيث لا يهتم مُديرو المدارس بمناقشة أعضائها من المعلمين في المشكلات التي تواجههم في العمل، ومساعدتهم على التغلب عليها، وقلة الاعتماد عليهم في صنع واتخاذ القرارات المرتبطة بعمليات التعليم والتعلم، واعتمادهم على التطبيق الحرفي

للوائح والقوانين والذي يحد من إبداعات المعلمين وابتكارتهم واستخامهم لاستراتيجيات تعليمية حديثة، وعجز مُديري المدارس عن توفير الإمكانات المادية التي تحتاجها برامج ومشروعات وأنشطة مجتمعات التعلم المهنية، بالإضافة إلى ضعف اهتمام المديرين بعقد اجتماعات منتظمة مع المعلمن لمناقشة قضايا العملية التعليمية ومواجهة تحدياتها المتنوعة، وشكلية عمليات الإشراف التربوي وتقويم الأداء الوظيفي للمعلمين.

وبينت نتائج دراسة عبدالرحمن(٢٠١٨، ٣٢٦-٣٢٩) ضعف قدرة الإدارة المدرسية على تعزيز المناخ الإيجابي للتعلم، الأمر الذي يعوق تحقيق المتطلبات اللازمة لتحويل المدارس الثانوية العامة في مصر إلى مجتمعات تعلم مهنية؛ وبالتالي ضعف تحقيق التنمية المهنية لمعلميها من خلال هذه المجتمعات، كما أن العمل داخل المدارس ما زال يسير وفقا للأساليب التقليدية؛ حيث يتجنب المديرون العمل الجماعي في صورة فرق عمل، ويفضلون الأداء الفردي، وبالتالي معاناة المدرسة المصرية من إخفاق في توفير بعض المقومات الأساسية التي تقوم عليها مجتمعات التعلم المهنية مثل بناء القدرات القيادية لأعضاء الفريق المدرسي. وأوضحت نتائج دراسة متولي(٢٠٢٠، ١٩٠) افتقار المدارس الثانوية العامة إلى مقومات مجتمعات التعلم المهنية حيث يسيطر عليها المركزية والبيروقراطية والروتين، وسلبية المناخ المدرسي، وضعف مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية، ومقاومتهم للتغيير، وسيطرة العمل الفردي على الأداء، والقصور في المتابعة وتقديم التغذية الراجعة بصورة مستمرة. وخلصت نتائج دراسة أرناؤوط(٢٠٢٢، ٥٧٩) إلى افتقار مُديري المدارس إلى مهارة تفويض السلطات للعاملين بالمدارس لرغبتهم الأكيدة في الاحتفاظ بهذه السلطات ، كما يفتقرون إلى مهارات التخطيط، وبناء فرق العمل داخل المدرسة، وتحفيز العاملين ومكافأة الأداء المتميز، وتطوير أداء العاملين، وتوظيف خبراتهم وتجاربهم المتنوعة في تطوير العمل المدرسي وحل مشكلاته، فضلا عن افتقاد بعضهم القدرة على تقديم أفكار ورؤى تحسينة وتطويرية للأداء المدرسي وهذه الجوانب من مقومات بناء مجتمعات التعلم المهنية.

[٧] مشكلات تتعلق بتوفير الموارد والمصادر اللازمة لعمليات التعليم والتعلم:

كشفت نتائج دراسة وهبة(٢٠١١، ١٦٢) عن نقص المباني التعليمية اللازمة، وعدم كفاية المرافق المدرسية من حجرات ومعامل وملاعب وتجهيزات ، وقلة مناسبتها لاحتياجات الطلبة والمعلمين في العملية التعليمية. وأبرزت دراسة أحمد (٢٠١١، ١٨١) وجود نقص في الإمكانات المادية والتجهيزات المعملية في المدارس، وإن وجدت تكون قاصرة وعشوائية، ولا تساير المناهج والمقررات الدراسية، وأظهرت نتائج دراسة قاسم والجمال (٢٠١٧، ٣٨١) افتقار كثير المدارس إلى توفير غرف أو قاعات خاصة للمختبرات التكنولوجية مجهزة بكافة الإمكانات والأجهزة والأدوات والمعدات اللازمة للعملية التعليمية،

ووجود قيود صارمة تحد من حرية المدارس في التصرف في مواردها المحدودة، مما يسبب عائقا أمام الإدارة في الإنفاق على العملية التعليمية.

وأسفرت نتائج دراسة محمود (٢٠٢٢، ٢٢١- ٢٢٢) عن ضعف البنية التحتية للمدارس بما تتضمنه من مباني وتجهيزات مدرسية ولا سيما في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقلة وجود تقنيات تكنولوجيا حديثة تستخدم في النظام التعليمي بالمدرسة، وغياب الدعم الفني للأجهزة والمعدات التكنولوجية من قبل الإدارة المدرسية ، وافتقار مهاراتهم في الحاسب الآلي، وغياب نظام أو شبكات لربط الفصول التعليمية ببعضها البعض، وهذا لا يتيح لتبادل الخبرات والمعارف بين الطلاب والمعلمين داخل المدرسة، ومعظم المشاريع التي استهدفت نشر عناصر التطوير التكنولوجي بالمدارس المصرية لم تحقق على أرض الواقع.

[٨] مشكلات تتعلق بتوظيف واستخدام تكنولوجيا التعليم لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة:

خلصت نتائج دراسة إبراهيم(٢٠١٠، ٣٩٠-٣٩٢) إلى قصور إدارة المدرسة في الحرص على توظيف التكنولوجيا الحديثة في تخزين واسترجاع المعرفة، وندرة استخدام أساليب عمل الحكومة الالكترونية مع عدم توفير قاعدة معرفية الكترونية للاستفادة منها في صنع واتخاذ القرار، وإهمال استخدام التكنولوجيا في تطبيق المعرفة ، وضعف تفعيل البنية التحتية للشبكات المعرفية. وبينت نتائج دراسة عزوز وأحمد(٢٠١٠، ٦٦) ضعف استخدام التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها، ونقص التدريب الكافي للمسئولين على استخدام التكنولوجيا، وقلة التوعية بأهمية وجدوى المستحدثات التكنولوجية . وأوضحت نتائج دراسة الحلواني (٢٠١٣، ١٧) إلى عجز الإدارة المدرسية عن الاستفادة من الفرص التي تتيحها التقنيات المتطورة المقدمة في الإدارة الالكترونية، واستخدام المديرين الإجراءات الروتينية مما يؤدي إلى تأخر عملية التحول نحو الإدارة الالكترونية، ونقص الدورات التدريبية للمديرين في مجال الموارد البشرية، وضعف التحفيز المادي والمعنوي لاستخدام التقنيات الالكترونية.

وأظهرت نتائج دراسة قاسم والجمال(٢٠١٧، ٣٢٥-٣٢٦) وجود الحاجة إلى تدريب القيادات المدرسية على استخدام وتوظيف شبكة المعلومات الدولية، ووجود بعض الاتجاهات السلبية من قبل مُديري المدارس نحو استخدام التقنيات الحديثة تتمثل في بيروقراطية العمل، والتأخر في اتخاذ القرارات التطويرية والتحسينية، وضعف اهتمام برامج إعداد وتأهيل وتدريب القيادات المدرسية على استخدام وتوظيف تكنولوجيا المعلوماتوالاتصالات ف العملية التعليمية، وعدم وجود كوادر بشرية إدارية متخصصة لأنشطة التحول الالكتروني. وأبرزت نتائج دراسة محمود (٢٠٢٢ ، ٢٢٠-٢٢١) قلة إدراك القيادات المدرسية للتغيرات التكنولوجية المعاصرة والتكيف معها، وتطبيقها في العملية التعليمية، وضعف توفيرهم لعناصر استخدام التكنولوجيا داخل

الفصول الدراسية، وتركيز المديرين عملهم على الحكومة الإلكترونية التي تستخدم في عملية إتخاذ القرار، وهو غير كافٍ لمواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة في المجال التعليمي، وبعد القيادات المدرسية عن مجرى تطور علوم التكنولوجيا الجديدة، وعدم إفادتها من نتائج هذه العلوم والأدوات التكنولوجية في تطوير نفسها أو التغلب على مشكلاتها، ومقاومة بعض القيادات المدرسية للتغيير المرتبط باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واتجاهاتهم السلبية نحو توظيفها في الأداء المدرسي، وانخفاض قدرة أعضاء الإدارة المدرسية على التعامل مع تقنيات الاتصال الفعال من استخدام للحاسبات الآلية وشبكات الإنترنت، وإخفاق البرامج التدريبية المقدمة للقيادات المدرسية في تنمية مهاراتهم في مجال التكنولوجيا وإكسابهم القدرات والكفايات المرتبطة بهذا المجال كنتيجة لشكليتها واقتصارها على الأ ساليب النظرية وبعدها عن التطبيق.

[٩] مشكلات تتعلق ببناء شراكات خارجية لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة:

بينت نتائج دراسة حسن وعبدالله(٢٠١٨، ٢٦٦) عدم اقتناع بعض القيادات التعليمية بموضوع المشاركة المجتمعية مما يؤدى إلى فقدان الثقة والتواصل بين المؤسسة التعليمية والمجتمع، وعدم تفعيل مبدأ اللامركزية فى صنع واتخاذ القرار فى المدارس، عدم وجود قنوات ووسائل اتصال بين المدرسة والمجتمع الخارجي، ومقاومة التغيير وتخوف بعض المسئولين من تقلص صلاحياتهم ، والخوف على أمنهم الوظيفى، وأن بعض المديرين يفضل عزله المدرسة عن المجتمع ليكونوا بعيدين عن العيون الفاحصة المترقبة ، ونقد أفراد المجتمع ، كما أن بعض المديرين يعترض على فكرة إشراك أفراد المجتمع فى رسم السياسية المدرسية اعتقادا من أن فى ذلك سلبا لبعض اختصاصاتهم وسلطاتهم .

وتوصلت نتائج أحمد وآخرين (٢٠١٩، ١٦١) إلى مطالبة مُديري المدارس أولياء الأمور بالتبرعات المالية مما يجعلهم يعزفون عن حضور اجتماعات مجالس الأمناء أو المشاركة في أنشطة وفعاليات وبرامج تعليم أبنائهم في المدارس، وقلة اهتمام مُديري المدارس بعقد اجتماعات دورية لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين مما يجعلها تنحصر في اجتماع أو اثنين في العام الدراسي، وفرض مُديري المدارس آرائهم وأفكارهم على قرارات المجالس مما يجعل أعضاء المجالس من أولياء الأمور والمجتمع المحلي لا يشعرون بأن لهم دور أو أهمية في عمل تلك المجالس، وقلة وعي مُديري المدارس بالأدوار التي يمكن أن تقوم بها تلك المجالس في دعم العملية التعليمية وتحقيق شراكات فاعلة مع مؤسسات المجتمعات المحلية.

وبينت نتائج عبد المولى (٢٠٢٠ ، ٧٢) قصور أدوار مُديري المدارس في توفير غرف اجتماعات خاصة لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين، وضعف تشجيع الآباء لحضور اجتماعات المجالس، وقلة اعتمادهم على وسائل تواصل فعالة مع الآباء، وضعف حرصهم على مناقشة مشكلات العملية التعليمية معهم،

واعتقادهم الخاطئ بأن المدرسة هي المسؤولة الوحيدة عن تعليم أبناءهم ولا حاجة لمشاركتهم، وكثرة المتطلبات المالية من الآباء مما يجعلهم يحجمون عن الحضور للمدارس ومتابعة الإنجاز العلمي لأبنائهم والمشاركة في الأنشطة التعليمية المدرسية.

وخلصت نتائج دراسة أرناؤوط(٢٠٢٢ ، ٥٧٥) إلى أن الشراكة مع المجتمع المحلي وأولياء المور تكاد تكون معدومة، في اللجان المدرسية وفي مجالس الأمناء والآباء والمعلمين، وأن الإدارة المدرسية لا تستغل قدرات الأسرة بشكل جيد، وعزوف الأسر عن الحضور ولمشاركة في الأنشطة التعليمية للممارسات الخاطئة من قبل المديرين التي تحملهم أعباءً مالية ، وافتقار بعض المديرين إلى مهارات بناء شراكات فعالة، ضعف قنوات الاتصال بين المدرسة والبئة المحيطة، وغياب المشاركة الشعبية والمدنية والوطنية في رسم السياسات التعليمية المدرسية.

• نتائج الدراسة:

وتضمنت النتائج الآتي:

[١] النتائج المُتعلقة بالأسس الفكرية للقيادة التعليمية في ضوء الفكر الإداري التربوي المعاصر:

- ركز مفهوم القيادة التعليمية على قيام مُديري المدارس بتحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة، والارتقاء بإنجازهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي، ودعم المعلمين من خلال برامج تنمية مهنية مستمرة وإشراف تربوي فعال.
- تعدد وتنوع جوانب أهمية القيادة التعليمية في عديد من جوانب العملية التعليمية، فبالنسبة للطلبة تمكنهم من تحقيق مستويات عالية من الأداء والإنجاز الأكاديمي؛ وبالنسبة للمعلمين توفر القيادة التعليمية تنمية مهنية مستمرة لهم، وتمكنهم من المشاركة الفعالة في عمليات صُنع القرارات المدرسية، ؛ وبالنسبة للمدرسة تحقيق أهداف العملية التعليمية والجودة والتميز في الأداء.
- وجود مجموعة متنوعة ومتعددة من السمات والخصائص للقيادة التعليمية أهمها: المرونة والمثابرة ، والتكيف ، وتحمل المخاطر، الوعي الذاتي والقدرة على التعلم ، التفاؤل والحماس، والتغلب على الضغوط، والاهتمام بحل المشكلات، وترتيب أولويات العمل، والإصرار على المنافسة والتحدي، ولديه شخصية قوية ومحفزة ومُلهمة للعاملين والمستفيدين من العملية التعليمية، والتواصل الفعال معهم.
- اعتماد القيادة التعليمية في عملها على مجموعة من المهارات مثل: التخطيط، وتوفير الموارد والمصادر اللازمة لعمليات التعليم والتعلم ، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وبناء الثقة بينه وبين العاملين، وتحفيزهم وتشجيعهم بصورة مستمرة، ، والعمل الجماعي التعاوني ، وصُنع واتخاذ القرارات، وتقويم الأداء التعليمي، وتفويض وتمكين السلطات للعاملين، والملاحظة العلمية، والتغذية الرجعة، والبحث العلمي.

- تعدد وتنوع أدوار القيادة التعليمية التي يقوم بها مُديرو المدارس، حيث تضمنت التخطيط الاستراتيجي لعمليات التعليم والتعلم، وتوفير بيئة تعليمية باعثة على التعليم والتعلم، وإدارة المناهج الدراسية، والإشراف التربوي على المعلمين وتنميتهم مهنيا، وبناء مجتمعات التعلم المهنية، وتوفير الموارد والمصادر اللازمة لعمليات التعليم والتعلم، ودعم برامج ومشروعات التعلم الخدمي، وتوظيف واستخدام تكنولوجيا التعليم لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وبناء شراكات خارجية لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة.

[٢] النتائج المُتعلقة بالأطر النظرية لنماذج القيادة التعليمية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة:

- اهتمت كثير من النماذج بدور مُديري المدارس في التخطيط الاستراتيجي لقيادة عمليات التعليم التعلم في المدارس ويتمثل ذلك في وضع الرؤية والرسالة والقيم والأهداف والتوقعات الخاصة بالارتقاء بأداء الطلبة وإنجازهم الأكاديمي وتحقيق النجاح في العملية التعليمية وذلك مثل: هالينجر (Hallinger,1983, 2014)، وليو وآخرين (Liu et.al.,2022) ، وراهايو وآخرين (Rahayu et.al ,2022).
- تناولت كثير من النماذج دور مُديري المدارس في توفير مناخ فعال وبيئة تعليمية باعثة ومحفزة ومشجعة على التعليم والتعلم وذلك مثل: بوسيرت وزملائه (Bossert et al. 1982)، وويبر (Weber,1985,1996)، وكاردنو وآخرين (Cardno et.al. ,2019,36) .
- ركزت كثير من النماذج على دور مُديري المدارس في إدارة المناهج الدراسية، وذلك من حيث التنسيق بينها، وتنفيذها، وتطويرها، ومتابعة ومراقبة وتقويم تقدم الطلبة في الإنجاز الأكاديمي، وتوظيف بيانات التقويم في عمليات التحسين والتطوير المدرسي وذلك مثل: وميرفي (Murphy,1990) ، وكراج (Krug,19992)، وجوموش وآخرين(Gümüş et.al ,2021)، راهايو وآخرين (Rahayu et.al ,2022) .
- أولت كثير من النماذج اهتمامها بدور مُديري المدارس في الإشراف التربوي على المعلمين، ومتابعة أدائهم في قاعات الدروس، وتقويم أدائهم الوظيفي وذلك مثل: سيم (Sim,2011)، وشارما (Sharma, 2012)، ومركز القيادة التربوية (Center for Educational Leadership ,2020).
- ركزت كثير من النماذج اهتمامها بدور مُديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين، وذلك من خلال توفير لهم برامج تنمية مهنية مدرسية مستمرة، أو من خلال تشجيعهم على المشاركة في الندوات والمؤتمرات والملتقيات الخارجية وذلك مثل: مجلس ولاية مريلاند للتعليم (Maryland State Board of Education ,2005)، وصندوق تطوير التعليم ولجنة التعليم واليونسكو (Education Development Trust, the Education Commission and UNESCO,2020) .

- اهتمت كثير من النماذج اهتمامها بدور مُديري المدارس في توفير الموارد والمصادر اللازمة لعمليات التعليم والتعلم، وذلك مثل المباني والتجهيزات المدرسية وما تتضمنه من أجهزة ومُعدات وآلات وذلك مثل: وأكرم وآخرين (Akram et.al,2017)، ومركز القيادة التربوية (Center for Educational Leadership ,2020)، ومركز بحوث تحسينِ التعليمِ (Education Improvement Research Centre,2022). .
- اهتمت بعض النماذج بدور مُديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية، واتي تدعم العمل الجماعي المشترك والتأمل والتفسير الجماعي للممارسات والخبرات المهنية وهذه النماذج هي: كراج (Krug,19992)، وبالدانزا (Baldanza,2018)، ومركز القيادة التربوية (Center for Educational Leadership ,2020,1-2). .
- اهتم نموذجي مجلس ولاية مريلاند للتعليم (Maryland State Board of Education ,2005) في مجال مستقل، ومجلس ولاية مريلاند للتعليم (Maryland State Board of Education ,2005) بدور مُديري المدارس في دعم توظيف واستخدام تكنولوجيا التعليم لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة.
- اهتمت كثير من النماذج بدور مُديري المدارس في بناء شراكات خارجية فعالة مع أولياء أمور الطلبة ومؤسسات المجتمع المحلي المحيط بالمدارس لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة وذلك مثل: مجلس ولاية مريلاند للتعليم (Maryland State Board of Education ,2005)، وسيم (Sim,2011)، وهيت وتوكر (Hitt & Tucker,2016).

[٣] النتائج المُتعلقة بواقع أدوار القيادة التعليمية لدى مُديري مدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية:

- وجود اهتمام ملحوظ بالقيادة التعليمية في الواجبات الوظيفية لمُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في مجالين رئيسين، الأول عمليات التعليم والتعلم وتضمن هذا المجال الاهتمام بإدارة المناهج الدراسية، وتوفير بيئة تعليمية باعثة ومشجعة على التعلم الفعال، وتدعيم العلاقات مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي؛ التنمية المهنية للمعلمين سواء أكان من خلال النصح والتوجيه والإرشاد والتغذية الراجعة، أم من خلال برامج وحدات التدريب والجودة بالمدارس.
- وجود اهتمام بالقيادة التعليمية في المعايير المهنية للإدارة والقيادة المدرسية في جمهورية مصر العربية في أدوار متعددة تتمثل في توفير بيئة تعليمية باعثة ومشجعة على التعلم الفعال، وإدارة المناهج الدراسية، والتنمية المهنية للمعلمين، والإشراف التربوي على المعلمين وتقويم أدائهم الوظيفي.
- وجود اهتمام بالقيادة التعليمية في معايير تقويم الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية في أدوار: توفير بيئة تعليمية ميسرة للتواصل الإنساني ومناخ تنظيمي داعم للتغيير التربوي

الإبداعي ، والتوظيف الفعال للتكنولوجيا في التعليم، والمُشاركة المجتمعية، والتنمية المهنية المستدامة، ولكن هذه العناصر يغلب عليها العمومية المفرطة دون توضيح لمؤشرات كل معيار من هذه المعايير.

- وجود اهتمام بالقيادة التعليمية في عناصر تقويم الأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية في أدوار القدرة على التخطيط ، والتوجيه والمتابعة، وعلاقات العمل ، ولكن هذه العناصر تم عرضها بصورة إجمالية دون وجود تفاصيل دقيقة لكل عنصر توضح سلوكيات أو ممارسات كل عنصر من هذه العناصر.
- قصور دور مُديري المدارس في التخطيط الاستراتيجي لعمليات التعليم والتعلم ، فلا يتبنون رؤى واضحة لمدارسهم، ولديهم قصور في تحديد أهداف استراتيجية للعمل، ولا يشركون العاملين بالمدارس والمستفيدين منها في عمليات التخطيط الاستراتيجي، ولا يتوافر لديهم رغبة أكيدة في إحداث تغييرات تقود إلى عمليات تحسين وتطوير فعالة في مختلف عمليات تعليم وتعلم الطلبة.
- عجز مُديري المدارس عن توفير بيئة تعليمية باعثة ومحفزة ومشجعة على التعليم والتعلم، فالمناخ المدرسي يعتريه الغموض، ويفتقر إلى قيم الثقة والشفافية والمصارحة والمكاشفة والنزاهة والعدالة والمساواة في علاقات المديرين بالعاملين، كما يفتقرون إلى مهارات إدارة الصراع بكفاءة وفعالية، بالإضافة إلى تخوفهم من إعطاء صلاحيات للمعلمين لتطبيق الأفكار والأساليب الجديدة في العمل، وإهمال مشاركة مجالس الاتحادات الطلابية في إدارة المدارس، وأصبحت البيئة المدرسية طاردة للمشاركين فيها والمستفيدين منها.
- ضعف اهتمام مُديري المدارس بإدارة المناهج الدراسية، فلا يسمحون للمعلمين بالمشاركة في وضع الجدول الدراسية وأخذ رأيهم في المواعيد التي تناسبهم، وقلة اهتمامهم بالطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم أو تأخر دراسي، وندرة اهتمامهم بمتابعة مستويات إنجاز الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي بدقة ووضوح، فضلا عن قلة اهتمامهم بالمحافظة على وقت التعليم سواء للطلبة أو المعلمين.
- قلة اهتمام مُديري المدارس بدورهم في الإشراف التربوي على المعلمين وتقويم أدائهم الوظيفي، حيث إن متابعاتهم وزياراتهم للمعلمين روتينية وتقليدية لا تتعدى دفاتر التحضير، ولديهم قصور في عقد لقاءات دورية مع المعلمين لتحسين وتطوير أدائهم المهني، وقصور في تنويع أساليبهم الإشرافية، وغياب اتباعهم معايير واضحة ودقيقة وشفافة للأداء التي تقاس عليها كفاءة المعلمين.
- ضعف اهتمام مُديري المدارس بتوفير برامج تنمية مهنية متميزة للمعلمين في وحدات التدريب والجودة بالمدارس، وندرة اهتمامهم بعقد ملتقيات أو ندوات تثري الثقافة المهنية للمعلمين وتدعم قدراتهم ومهاراتهم المهنية، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بتحديد احتياجاتهم المهنية بدقة.

- عجز مُديري المدارس عن بناء مجتمعات تعلم مهنية فعالة أو توفير مقومات بنائها وتدعيمها، حيث لا يدعمون العمل بروح الفريق الواحد، ولا يعتمدون على التفويض أو التمكين في منح الصلاحيت للمعلمين المشاركين في هذه المجتمعات، كما لا يشركونهم بصورة فعالة في صنع واتخاذ القرارات المرتبطة بعمليات التعليم والتعلم، فضلا عن افتقار المديرين إلى توفير البيانات والمعلومات وتبادلها مع المعلمين للقيام بحل المشكلات أو تطوير وتحسين العمل.
- عجز مُديري المدارس عن توفير الموارد والمصادر اللازمة لعمليات التعليم والتعلم، حيث يعتمدون فقط على المخصصات المالية والمادية الحكومية وهي قليلة ومحدودة جدا ولا تكفي لتعليم مُتميز في ظل الثورة المعرفة والتكنولوجية المعاصرة، كما أن كثير منهم لا يستطيعون جذب أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي لتزويد المدارس بما تحتاجه من أجهزة ومعدات وآلات حديثة، أو إجراء صيانة متميز للمباني المدرسية القائمة.
- قصور اهتمام مُديري المدارس بتوظيف واستخدام تكنولوجيا التعليم لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة، فلا توجد خطط واضحة لتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية، وتحفيز المعلمين على استخدامها في التدريس بشكل فعال، ووضع نسبة من درجات تقويم أداء المعلمين على استخدامهم لتكنولوجيا التعليم، والاعتماد على الانترنت في البحث العلمي لحل مشكلات المدارس التعليمية.
- ضعف قدرة مُديري المدارس على بناء شراكات خارجية لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وقلة اهتمامهم بتوظيف مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في بناء شراكات فعالة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمعات المحلية لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة سواء في الجوانب الفنية مثل التدريب والتنمية المهنية وعلاج المشكلات والقضايا التعليمية،أو في الجوانب المالية والمادية من تبرعات مالية أو أجهزة ومعدات وأدوات وآلات تعليمية.

- **تصور مقترح لتطوير أدوار القيادة التعليمية لدى مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض النماذج والخبرات الدولية المعاصرة:**

في ضوء ما تم عرضه من إطار نظري عن الأسس الفكرية للقيادة التعليمية في ضوء الفكر الإداري التربوي المعاصر، والأطر التنظيرية لنماذج القيادة التعليمية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة وواقع أدوار القيادة التعليمية لدى مُديري مدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية، يمكن وضع تصور مقترح لتطوير أدوار القيادة التعليمية لدى مُديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض النماذج المعاصرة وفق المحاور الآتية:

- **أولاً: المنطلقات النظرية للتصور المُقترح:**

تضمنت المنطلقات النظرية للتصور المقترح في كون القيادة التعليمية :

- تمكن الطلبة من مهارات القرن الحادي والعشرين، وتحقيقهم مستويات عالية من الأداء والإنجاز الأكاديمي.
- تركز اهتمامها بعمليات التعليم والتعلم داخل وخارج قاعات الدروس.
- تعمل على حل المشكلات والتحديات التي تواجه تعليم وتعلم الطلبة بكفاءة وفعالية.
- تدعم المعلمين لزيادة ارتباطهم المهني بالعملية التعليمية من خلال الاندماج والحماس والتفاني في العمل.
- تشجع المعلمين على الإبداع والابتكارواتباع الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس وإتاحة الفرص لهم لتجريبها.
- تشجع المعلمين على تحمل مسؤوليات ومهام جديدة لتحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة.
- تدعم مُشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية، واحترام وتقدير ما يقدمونه ويطرحونه من آراء وأفكار.
- تدعم البحث والتقصي والاستفسار وتبادل الخبرات الفردية والجماعية.
- تحرص على توفير برامج تنمية مستمرة لتطوير قدراتهم وكفاءتهم المهنية.
- تهتم بتنمية المهارات القيادية لدى المعلمين في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي.
- تقلل من نظم البيروقراطية في العمل .
- تمنح العاملين صلاحيا وسلطات من خلال عمليات التفويض والتمكين لسرعة إنجاز المهام والأعمال .
- تدعيم العلاقات الإنسانية والتواصل الفعال بين كافة المُشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية.
- تعمل على بناء مناخ تعليمي وثقافة تنظيمية في بيئة ملائمة ومنفتحة على الأفكار والأساليب الجديدة في العمل.
- تهتم بتصميم برامج ومشروعات تعليمية متميزة في مختلف المناهج.
- تركز على متابعة ومراقبة وتقويم الأداء التعليمي للمعلمين والطلبة بدقة وموضوعية.
- تهتم ببناء شراكات فعالة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمعات المحلية.
- تعتمد على الأدلة والبحث في تحسين وتطوير عمليات التعليم والتعلم.
- تتواصل بفعالية مع كافة المشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية من خلال شبكة متنوعة من الاتصالات.
- توفرمناخا ديمقراطيا يتسم بالحوارات والنقاشات البناءة والفعالة مع كافة المشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية.

- **ثانياً: أسس التصور المقترح:**

اعتمد التصور المقترح على مجموعة من الأسس والمُرتكزات تمثلت في الآتي:

[١] التأهيل والتدريب والتنمية المهنية:

حيث ينبغي أن يخضع مُديرو المدارس لبرامج تأهيلية وتدريبية وتنموية في الأكاديمية المهنية للمعلمين تُمكنهم من القيام بأدوارهم في القيادة التعليمية بجودة وتميز، مع مراعاة تضمين هذه البرامج نماذج القيادة التعليمية، والمعايير المهنية الخاصة بالقيادة التعليمية.

[٢] الإدارة الذاتية للمدرسة:

حيث يُمنح مُديري المدارس السلطات والصلاحيات اللازمة لإدارة مدارسهم بحرية وكفاءةوفعالية، بحيث يتم تمكينهم من صُنع واتخاذ القرارات والقيام بالمشروعات والبرامج التحسينة والتطويرية دون الرجوع إلى السلطات العُليا ، فضلا عن منحهم صلاحيات خاصة بمُحاسبة ومُسائلة هيئة العاملين بالمدرسة عامة والمعلمين خاصة، وتمكينهم من منح الحوافز للمتميزين في الأداء، وتوقيع العقوبات عند التهاون والتراخي في العمل.

[٣] التفويض والتمكين:

حيث يقوم مُديرو المدارس بنقل بعض السلطات والصلاحيات إلى المعلمين بالمدرسة وذلك من خلال عمليات التفويض أو التمكين، وهذا يعطي إحساسا للمعلمين بالملكية، والحرية، والانطلاق في تنفيذ المبادرات والأساليب الجديدة في العمل، والتي تدعم قيم الإبداع والابتكار في البرامج والمشروعات التعليمية ولا سيما المرتبطة بمجتمعات التعلم المهنية.

[٤] المُشاركة والعمل الجماعي التعاوني:

حيث يعتمد مُديرو المدارس كقادة تعليميين على بناء وتشكيل فرق عمل خاصة بالقيادة التعليمية، وتضم هذه الفرق ممثلين عن الإدارة المدرسين والمعلمين، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي؛ فضلا عن تشكيل فرق عمل في مختلف البرامج والأنشطة المرتبطة بالعملية التعليمية.

[٥] المسؤولية المشتركة:

حيث يؤمن مُديرو المدارس بالمسؤولية المشتركة لجميع العاملين بالمدرسة والمستفيدين منها في تحمل نتائج الطلبة وإنجازهم الأكاديمي، فالنجاح يكون للجميع، والمستوى غير المقبول يتحمل مسؤوليته الجميع .

[٦] المناخ الصحي البناء:

حيث يوفر مُديرو المدارس مناخاً تنظيمياً منفتحاً بين جميع المشاركين في العملية التعليمية والمستفيدين منها، ويدعم هذا المناخ قيم العدالة والمساواة والنزاهة والثقة، كما يحترم كافة الجهود والآراء والأفكار وتقديرها من قبل الطلبة والعاملين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، كما يدعم قيم الحوارات والنقاشات بينهم .

[٧] الشراكة المُجتمعية:

حيث يسعى مُديرو المدارس إلى بناء شراكات فعالة مع أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي بما يتضمنه من هيئات ومؤسسات ومُنظمات ووكالات في

مختلف المجالات ولا سيما التعليمية واتدريبية والاقتصادية منها، وأن يستثمر كافة الموارد البشرية والمادية الموجودة لديها في دعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة وتحسينها وتطويرها بصورة مستمرة.

[٨] التوجهات العالمية:

حيث يسعى مُديرو المدارس إلى مواكبة الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التعليمية، سواء من خلال الاستفادة من نماذجها المتنوعة، أو من خبرات كثير من دول العالم في معايير القيادة التعليمية بالمدارس، وذلك من خلال الحرص على حضور المؤتمرات والندوات والملتقيات العلمية والبحثية محليا وإقليميا وعالميا .

[٩] دعم السلطات التعليمية العليا:

حيث يعتمد مُديرو المدارس في عملهم على الاستفادة من دعم السلطات التعليمية العليا على مستوى الإدارات أو المديريات التعليمية في الجوانب المادية والمالية والتي يمكن أن توفر مباني وتجهيزات تواكب التطورات العالمية، أو من خلال الدعم الفني من خلال الموجهين والمشرفين والمتابعين للعملية التعليمية.

- **ثالثاً: أهداف التصور المُقترح:**

هدف التصور المقترح إلى:

- تمكين مُديري مدارس التعليم العام بمصر من التعرف على كافة الجوانب المتعلقة بالقيادة التعليمية من حيث المفهوم ، والنشأة والتطور، والأهمية، والسمات والخصائص، والاستراتيجيات، والمهارات، والأدوار؛ بالإضافة إلى نماذج القيادة التعليمية ، ومعاييرها؛ فضلا عن واقع القيادة التعليمية في مدارس التعليم العام بمصر، وهذا يمكنهم من استيعابها وتوفير مُتطلباتها، للارتقاء بمهنة الإدارة المدرسية عامة والقيادة التعليمية خاصة وتحقيق أهدافها بجودة وتميز، والالتزام بتلك الجوانب وتُمثلها فكرا وممارسة في كافة أعمالهم وممارساتهم وسلوكياتهم وقراراتهم المهنية.
- مساعدة السلطات التعليمية والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمديريات والإدارات التابعة لها ، فضلا عن الهيئات العلمية المنتمية إليها مثل الأكاديمية المهنية للمعلمين ومركز إعداد القيادات التربوية في التعرف على كافة الجوانب المتعلقة القيادة التعليمية ، ومن ثم تقوم هذه السلطات والمسؤولين والهيئات بتوفير كافة أشكال الدعم المادي والبشري لتطبيق القيادة التعليمية لمديري مدارس التعليم العام وفق أسس علمية سليمة .

- **رابعاً: عناصر التصور المقترح:**

تمثلت عناصر التصور المقترح في تحديد أدوار القيادة التعليمية على النحو الأتي:

[١] التخطيط الإستراتيجي لعمليات التعليم والتعلم:

حيث يعتمد مُديرو المدارس في عملهم على بناء خطة استراتيجية تدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وترتقي بإنجازاتهم الأكاديمية، وتحل مشكلاتهم التعليمية، وذلك من خلال تدعيم كافة عمليات التخطيط الاستراتيجية من بلورة الرؤية، وتحديد القيم، ووضع المبادئ المعلنة، وصياغة الرسالة، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية، وصياغة الأهداف الاستراتيجية، ووضع الخطة التنفيذية السنوية.

[٢] توفير بيئة تعليمية باعثة ومحفزة ومشجعة على التعليم والتعلم:

حيث يقوم مُديرو المدارس بتوفير بيئة تعليمة ومناخ تنظيمي فعال منفتح على كافة المشاركين في العملية التعليمية والمستفيدين منها، مناخ يشعر فيه الجميع بالعدالة والمساواة والنزاهة والثقة والترحيب والشفافية والمكاشفة والمصارحة، ويشعرون بأنهم موضع تقدير واحترام من الإدارة المدرسية ولا سيما في تقديم الأراء والأفكار والمبادرات التطويرية والتحسينية، مناخ يُشارك فيه الجميع في صنع واتخاذ القرارات المدرسية.

[٣] إدارة المناهج الدراسية:

حيث يتولى مُديرو المدارس مسؤولية إدارة المناهج الدراسية، وذلم من حيث مُتابعة تنفيذ هذه المناهج من قبل المعلمين ومعاونيهم من الأخصائيين والإداريين، ومتابعة الأنشطة المنهجية داخل وخارج قاعات الدروس، ودراسة وتحليل نتائج الطلبة في الاختبارات وتوظيف البيانات والمعلومات الخاصة بتلك النتائج لتحسين وتطوير الأداء المدرسي ، وتوفير الجداول الدراسية المرنة التي تراعي ظروف واحتياجات المعلمين والطلبة المتنوعة، وتشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس جديدة تمكن الطلبة من فهم المناهج الدراسية.

[٤] الإشراف التربوي على المعلمين:

حيث يقوم مُديرو المدارس بدور المشرفين المقيمين على المعلمين، حيث يتابعون أدائهم في قاعات الدروس من خلال زيارات ميدانية تتم بطريقة علمية منهجية، يعقبها حوارات ومناقشات وتغذية راجعة، كما يقوم المديرون بتنوع أساليب إشرافهم والتي تعتمد على التعاون والمشاركة في تحديد الأدوار والمسؤوليات، كما يتم الاعتماد على هذه الزيارات في تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين من خلال الاعتماد على أدلة وشواهد وقرائن حقيقية وواقعية، مما يكسبها المصداقية والنزاهة والشفافية.

[٥] التنمية المهنية للمعلمين:

حيث يوفر مُديرو المدارس برامج تنمية مهنية مستمرة للمعلمن في وحدات التدريب والجودة بالمدارس، ويعقدون شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي التدريبية والتعليمية والاقتصادية لتقديم الدعم الفني والمادي لتدريب لمعلمين في هذه البرامج، ويرشحون المعلمين للبرامج التدريبية التي

تتم على كافة المستويات سواء أكانت في الإدارات أو المُديريات أو على مستوى وزارة التربية والتعليم، كما يدعمون المعلمين لحضور الندوات والمؤتمات والملتقيات العلمية خارج المدارس.

[٦] بناء مجتمعات التعلم المهنية:

حيث يقوم مُديرو المدارس ببناء مجتمعات التعلم المهنية في مدارسهم، وذلك من خلال إتاحة الفرص لتنمية مهاراتهم القيادية، ودعم تعلمهم التنظيمي وتعاونهم في مكان العمل، وتحفيز ونشر الإبداع والابتكار حول أفضل ممارسات التعليم والتعلم، وتزويد المعلمين بالمعلومات التي يحتاجونها لاتخاذ القرارات الخاصة بتحسين وتطوير تعلم الطلبة.

[٧] توفير الموارد والمصادر اللازمة للتعليم والتعلم:

حيث يقوم مُديرو المدارس بتوفير كافة الموارد والمصادر اللازمة لعمليات التعليم والتعلم في مدارسهم، وذلك لتلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة بالمعلمين والطلبة من مباني وأجهزة وأدوات ومعدات وغيرها من المواد الداعمة للعملية التعليمية، وكذلك توفير موارد مادية ومالية تمكنهم من تحفيز الطلبة والمعلمين عند تحقيق إنجازات متميزة في الأداء، والاحتفال بها وتقديم الجوائز والمكافآت للمتفوقين والمبدعين والمبتكرين بمُشاركة كافة المعنيين بالعملية التعليمية.

[٨] توظيف واستخدام تكنولوجيا التعليم لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة:

حيث يعتمد مُديرو المدارس على توظيف واستخدام تكنولوجيا التعليم لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة، ويهتمون بتوفير الأجهزة والمعدات والآلات والمواد التي تتضمنها هذه التكنولوجيا، وتوظيفها في توفير البيانات والمعلومات التي تتيحها في صُنع واتخاذ القرارات التعليمية، وتشجيع المعلمين على توظيف التكنولوجيا في عمليات تعليم وتعلم الطلبة ولا سيما استراتيجيات وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، وضمان الوصول العادل والآمن والسليم والسريع للتكنولوجيا لجميع الطلبة والمعلمين وغيرهم من أعضاء المجتمع المدرسي دون تمييز بينهم.

[٩] بناء شراكات خارجية لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة:

حيث يقوم مُديرو المدارس ببناء شراكات فعالة مع أولياء أمور الطلبة ومؤسسات المجتمع المحلي، حيث يتيحون فرص متنوعة لأولياء الأمور للمشاركة في أنشطة أبنائهم التعليمية ولا سيما برامج تحسين مستوياتهم وتحصيلهم العلمي، أو برامج صعوبات التعلم أو التأخر الدراسي، أو الأنشطة التعليمية داخل وخارج المدرسة، كما ينظمون المؤتمرات السنوية لأولياء الأمور لبحث كافة الجوانب المتعلقة بالعملية التعليمية، ويدعمون مجالس الأمناء والآباء والمعلمين لعقد شراكات فعالة مع مؤسسات المجتمع المحلي، لتنظيم محاضرات وندوات ومؤتمرات وملتقيات حول الموضوعات والقضايا التعليمية المهمة، أو تقديم الدعم المادي للعملية التعليمية بالمدارس من خلال المباني والأجهزة والمعدات والآلات.

• **خامساً: المعوقات التي يمكن أن تواجه تنفيذ التصور المُقترح وسبل التغلب عليها:**

توجد مجموعة من المعوقات يمكن أن تحول دون تنفيذ التصور المُقترح، وتتمثل هذه المعوقات في الآتي:

• **غياب الفكر الاستراتيجي عن عمل الإدارة المدرسية:**

حيث يعتمد مُديرو المدارس في عملهم على الإدارة اليومية والتشغيلية لعمليات اتعليم التعلم، دون وجود رؤى واضحة، ورسائل محددة، وقيم وأهداف متميزة، فضلا عن ضعف قدرراتهم في مواجهة جوانبى القصور والضعف في البيئة الداخلية المدرسية، وعجزهم عن مواجهة التحديات والتهديدات الخارجية لمدارسهم. ويمكن التغلب على ذلك من خلال تدريب مُديري المدارس على كافة عمليات التخطيط الاستراتيجي، وإعداد وزارة التربية والتعليم دليل عملي للتخطيط الاستراتيجي بالمدارس يكون موجها ومرشدا لمديري المدارس في كافة ممارساتهم وسلوكياتهم وأنشطتهم الاستراتيجية.

• **مركزية الإدارة التعليمية:**

حيث تستحوذ السلطات التعليمية على مستوى وزارة التربية والتعليم والمديريات والإدارات التعليمية التابعة لهاعلى كافة الصلاحيات والسلطات المنظمة للعملية التعليمية، مما يقيد حرية مُديري المدارس في اتخاذ القرارات، أو القيام بالمشروعات التحسينية والتطويرية، أو تغيير وتطوير التوجه الاستراتيجي للمدرسة وتحديد معلم سياستها التعليمية دون الرجوع لهذه السلطات، ويصبحون مجرد منفذين ومطبقين لقرارات أو توجهات السلطات العُليا. ويمكن التغلب على ذلك من خلال تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدارس، والذي يوفر لمديريها مجموعة متنوعة من الصلاحيات والسلطات في اتخاذ القرارات دون الرجوع للسلطات التعليمية العليا في ضوء نظام دقيق من المسائلة والمحاسبة على الإنجازات أو الإخفاقات.

• **نمطية عمل الإدارة المدرسية:**

حيث يعتمد مُديرو المدارس في عملهم على التنفيذ الحرفي للتشريعات والقوانين واللوائح المنظمة للعملية التعليمية، كما يعتمدون على الهيمنة على السلطات والاستحواذ عليها والاستئثار بها والتحكم فيها، ولا يشركون العاملين أو المستفيدين من العملية التعليمية في صُنع القرارات، أو يقومون بتفويضهم وتمكينهم في بعض الصلاحيات لسرعة إنجاز العمل ودعم قيم الإبداع والابتكار فيه، فضلا عن اعتمادهم على الزيارات الإشرافية لمعلمين التي لا تتجاوز دفاتر التحضير. ويمكن التغلب على ذلك من خلال الاهتمام بالأنماط القيادية التشاركية في برامج تأهيل وتدريب والتنمية المهنية لمديري المدارس مثل: القيادة التحويلية، والقيادة الخادمة، والقيادة الموزعة، والقيادة التشاركية.

• **قلة الموارد المادية المدرسية :**

حيث إن ميزانيات المدارس قليلة ومحدودة وتعتمد بشكل كبير على المخصصات المالية والمادية الموجهة من قبل وزارةٍ التربية والتعليم والمديريات والإدارات التعليمية التابعة لها، وهذا يقف عائقا أما تنفيذ الخطط والبرامج والمشروعات والأنشطة المدرسية المرتبطة بعمليات تعليم وتعلم الطلبة داخل وخارج المدرسة. ويمكن التغلب على ذلك من خلال زيادة الميزانيات والمخصصات المالية والمادية للمدارس من قبل وزارة التربية والتعليم، أو من خلال الشراكات التي يعقدها مُديرو المدارس مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي .

• **ضعف المباني والتجهيزات المدرسية:**

حيث تفتقر المدارس إلى مباني حديثة تستوعب الثورة المعرفية وثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتحولاتها الرقمية، كما تفتقر تلك المباني إلى تجهيزات متنوعة من أجهزة وآلات ومعدات وأدوات حديثة تكون جاذبة للطلبة وتدعم تعلمهم بصورة إيجابية، ويمكن التغلب على ذلك من خلال بناء المدارس الحديثة وفق أحدث النظم التعليمية، وإعادة صيانة المباني القائمة وتوفير مُتطلباتها وتجهيزاتها من خلال التعاون بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات المجتمعات المحلية المحيطة بالمدارس.

• **القناعات غير الصحيحة للمعلمين :**

حيث يوجد عدم قناعات من بعض المعلمين ترتبط بأدوار مُديري المدارس في الإشراف التربوي وتقويم الأداء الوظيفي، وفي بنائهم لمجتمعات التعلم المهنية، أو إصرارهم على استخدام المعلمين وتوظيفهم لتكنولوجيا التعليم وتحولاتها الرقمية في تعليم وتعلم الطلبة. . ويمكن التغلب على ذلك من خلال الاهتمام بتنمية قدرات ومهارات المعلمين في المجالات السابقة في برامج تنميتهم مهنيا بوحدات التدريب والجودة في المدارس والإدارات والمديريات اتعليمية، والأكاديمية المهنية للمعلمين.

• **ضعف الشراكات مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي :**

حيث يوجد شبه انعزال بين المدرسة وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي مما جعل قلة استفادة المدارس من المقومات الفنية والمادية لأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي في دعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة وما تتضمنه من برامج ومشروعات وأنشطة. ويمكن التغلب على ذلك من خلال تفعيل مجالس الأمناء والآباء والمعلمين وتعظيم أدوارها في بناء شراكات فعالة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي التعليمية والتدريبية والاقتصادية .

• **ضعف برامج التأهيل والتدريب والتنمية المهنية :**

حيث تركز هذه البرامج على موضوعات تقليدية في إدارة المدارس، ولا تهتم بأدوار مُديري المدارس كقادة تعليميين. ويمكن التغلب على ذلك من خلال جعل القيادة التعليمية ونماذجها ومعاييرها موضوعات رئيسة في

برامج التأهيل والتدريب والتنمية المهنية التي تنظمها الأكاديمية المهنية للمعلمين باعتبارها المسؤولة عن هذه البرامج.

- **غياب العمل بروح الفريق:**

فلا يوجد اهتمام من قبل مُديري المدارس بالعمل بروح الفريق الواحد، حيث يعتمدون على الفردية والانعزالية في قيام العاملين بالواجبات الوظيفية وما يرتبط بها من مهام ومسؤوليات وأدوار . ويمكن التغلب على ذلك من خلال تشجيع السلطات العُليا مُديري المدارس على بناء وتشكيل فرق العمل في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسية، بالإضافة إلى تفعيل عمل المجالس واللجان والوحدات والجماعات المدرسية.

• المراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم ، زكريا سالم سليمان.(٢٠١٠). تصور مقترح للإصلاح المدرسي بمصر على ضوء مدخل إدارة المعرفة. ***التربية ، الجمعية المصرية للتربية المقارن والإدارة التعليمية، مصر*** ، ١٣(٣٠)، ٣١٧ – ٤١٠.
- أبو أحمد ، محمد عبد المطلب إبراهيم.(٢٠١٦). **أداء وحدات التدريب والجودة بالمدارس الثانوية العامة بمصر في ضوء المنظمة المتعلمة: دراسة تقويمية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ،جامعة مدينة السادات، مصر.
- أبو الوفا ، جمال محمد؛ حسين ، سلامة عبدالعظيم؛ عبدالله ، حنان جاسم محمد. (٢٠١٢). دراسة تحليلية للثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية و تأثيرها على عملية صنع القرار التربوي. ***مجلة كلية التربية، جامعة بنها ، مصر***، ٢٣(٩١)، ، ٢٦٩ – ٢٨٣.
- أبو حامد ، عارف إبراهيم.(٢٠١٣). ***تقييم أداء المدير كقائد تعليمي من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس*** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة بيرزيت ، فلسطين.
- أبو شعيرة، خالد محمد؛ جبالي، صفية محمود؛ غباري، ثائر أحمد.(٢٠٠٩). واقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس في محافظة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية . ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، كليه التربية، جامعه دمشق*** ، سوريا ، ٧(١)، ١٥٣–٢٠٠.
- أبو علوش، يوسف محمد.(٢٠٢٠). دور مدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس في لواء بني كنانة، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، فلسطين***، ٤(١٩)، ٥٥ — ٧٦.
- أحمد ، محمود عبدالسميع؛ عابدين ، محمود عباس؛ الشناوي ، أحمد محمد سيد أحمد؛ عناني ، مصطفى عبدالحميد. (٢٠١١) .الإحتياجات المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء التحديات الداخلية و الخارجية .***مجلة كلية التربية، جامعة الإسماعيلية، مصر***،(٢١)، ١٦٧ – ٢١٤.
- أحمد، عصام أحمد محمد؛ زيدان، مراد صالح مراد، عبدالعال، هدى معوض عبدالفتاح. (٢٠١٩). تطوير المجالس المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي في مصر على ضوء خبرة إنجلترا. ***مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية، جامعة الفيوم ، مصر*** ، (١٣)، ١٢٩–١٧٢.
- أرناؤوط ، أحمد إبراهيم سلمى.(٢٠٢٠). تمكين المعلمين وظيفيًا وعلاقته بدرجة الإقبال على شغل الوظائف الإدارية بالمدارس الثانوية العامة بشمال سيناء دراسة حالة . ***مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مصر***،٢٥ (٢٥)،٢٠٩–٣٥٢.
- أرناؤوط ، أحمد إبراهيم سلمى.(٢٠٢٢). الإدارة المسؤولة مدخل لتعزيز القيادة المدرسية المستدامة فى مصر، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٩٧(٩٧)، ٤٧٩–٦٠٦.

- الأكاديمية المهنية للمعلمين بجمهورية مصر العربية.(٢٠١٠). ***التوصيفات الوظيفية للمعلمين بوزارة التربية والتعليم***، القاهرة.
- أمل نصر الدين سليمان، منى الأشقر.(٢٠١٨). ***نموذج مقترح لبناء مجتمعات التعلم المهنية لتحسين مستوى الأداء المهني للمعلم في ضوء استراتيجيات تطبيق التنمية المستدامة***.القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس بالتعاون مع المفوضية الأوروبية.
- الأنصارى ، محمد صبرى ؛ عطا، رجب أحمد .(٢٠١٩). تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام في ضوء القيادة التعليمية: دراسة تطبيقية بمحافظة البحر الأحمر ، ***مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية جامعة دمنهور***،١١(٢)، ١٧٩-٣١٤ ، ٢٥٩.
- بشاي، وفاء زكي بدروس.(٢٠١٧). دراسة مقارنة لمجتمعات التعلم المهنية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وإمكانية الاستفادة منها في مصر، ***دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر***،٢٣ (٢)، ٢٩٧- ٣٩٨.
- جابر ، جابر عبد الحميد ؛ كاظم، أحمد خيري.(٢٠١١). ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***، الكويت : دار الزهراء.
- الجمال، رانيا عبدالمعز علي محمد.(٢٠١٧). دراسة مقارنة لإرشاد المعلمين الجدد في كل من الصين واستونيا وجمهورية مصر العربية. ***مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر***،٤١ (٤)، ١٠٨ - ٢٢٩.
- جمهورية مصر العربية.(٢٠٠٧). اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩لسنة ١٩٨١م المضاف بمقتضى القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧،***الوقائع المصرية***، (٢٩١)، مادة ١٧.
- الجندي، أحلام محمود حسين.(٢٠١٧). تطوير إدارة المدارس الثانوية العامة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية في مصر مجلة كلية التربية. ***مجلة كلية التربية،جامعة طنطا، مصر***،٦٥(١)، ٤٤٦-٤٩١..
- حسن، رجب عليوة علي؛ عبدالله، محمد عبدالله محمد.(٢٠١٨). تفعيل المشاركة المجتمعية لتحسين جودة التعليم العام وتنمية المجتمع في ضوء بعض الخبرات الدولية. ***مجلة كلية التربية،جامعة أسيوط، مصر***،٣٤(١٢)، ١-٩٤ ، ٧-٨.
- حسن، رجب عليوة علي؛عبدالله، محمد عبدالله محمد . (٢٠١٨). تفعيل المشاركة المجتمعية لتحسين جودة التعليم العام وتنمية المجتمع في ضوء بعض الخبرات الدولية. ***مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر*** ، ٣٤(١٢)، ١ - ٩٤.
- حسن، محمد ميمي السعيد؛ الجيار، سهير على، المهدي، سوزان محمد.(٢٠١٧).تمكين قيادات التعليم الثانوي العام في مصر في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية، ***مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس***، (١٨)، ٦٠١-٦٣٧.
- الحلواني ، حنان صلاح الدين؛ نورالدين ، محمد المصري محمد؛ عبد الحافظ ، أسماء عبدالحميد عيسى.(٢٠١٣). متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية داخل مدارس مرحلة التعليم الأساسي : دراسة ميدانية. ***مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط ، مصر*** ، ٢٩(٤)، ١ - ٢٣.
- خالد، موسى محمد حجازي بشاري.(٢٠١٧) . ***بعض معوقات التخطيط الإستراتيجي في المدارس الإبتدائية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة*** .رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، مصر.
- الخصاونة، ثابت محمد علي.(٢٠١٨). دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في التنمية المهنية للمعلمين الجدد في المدارس الثانوية لمديرية، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، فلسطين***، ٢(١٥)، ٣٤ - ٥٣.
- دسوقي ، دعاء محمد أحمد.(٢٠٢٠). التخطيط الاستراتيجي كمدخل لتطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في مصر. ***مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر*** ، ٢٦(٧)، ٨٧-١٩٠
- الزميتي، أحمد فاروق علي.(٢٠١٨). تنمية مهارات القيادة التحويلية لدى مديرى المدارس الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية فى ضوء بعض النماذج العالمية.***مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر***، ٧٢(٤) ، ٤٤٦-٥٠٣، ٤٥١.

- سلامه ، مها عبدالله.(٢٠١٩). ***ممارسة القيادة التعليمية لمُديري المدارس الثانوية الحكومية في مدين العين من وجهة نظر المعلمين***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- سليمان ،أمل نصر الدين ؛ الأشقر ،منى.(٢٠١٨). **نموذج مقترح لبناء مجتمعات التعلم المهنية لتحسين مستوى الأداء المهني للمعلم في ضوء استراتيجيات تطبيق التنمية المستدامة** ، القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس بالتعاون مع المفوضية الأوروبية.
- سهام أحمد محمد علوان.(٢٠١٨). آليات تمكين المعلمين في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول. ***مجلة التربية المقارنة والدولية ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مصر***، ٩(٩)،٢٧٧-٣٩٢ ، ٣٨٤.
- العامودي ، لبنى خلدون ياسين.(٢٠١٧). ***فاعلية دور القيادية التعليمية لدى مُديري مدارس محافظة المفرق*** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن .
- عبدالرحمن، حسنية حسين.(٢٠١٨). مجتمعات التعلم: مدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة، **مجلة التربية المقارنة والدولية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مصر**، (١٠)، ٢٦٣-٣٢٦،٣٥١-٣٢٩ .
- عبدالمولى، مروه جبرو عبدالرحمن. (٢٠٢٠). دور مجالس الآباء والمعلمين في تعزيز المناخ المدرسي ببعض المدارس الإبتدائية بإدارة أسوان التعليمية. ***مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، مصر***، ٣٥(١)، ٢ – ٨٥.
- عتريس ، محمد عيد. (٢٠١١). بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريب المعلمين داخل المدرسة وإمكانية الإفادة منها في مصر. ***المجلة الدولية للأبحاث التربوية – جامعة الإمارات العربية المتحدة*** ، (٢٩) ، ٢٣٨ – ٢٦٥.
- العجوز، أمال أحمد علي.(٢٠٢٠). ***دور المدير فى التنمية المهنية للمعلمين بوحدات التدريب والجودة بمدارس التعليم الأساسى بمحافظة المنوفية "دراسة ميدانية***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة مدينة السادات، مصر.
- عزوز ، رفعت عمر؛ أحمد ، محمود محمد.(٢٠١٠). المدرسة الافتراضية : تصور مقترح لتطوير التعليم الثانوي بمصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة. **المؤتمر العلمي الدولي الثاني العربي الخامس (التعليم والازمات المعاصرة – الفرص والتحديات) مصر**، ٤٩ – ٩١.
- عطية، أفكار سعيد خميس.(٢٠١٥). رؤية مقترحة لتطبيق الإشراف التأملي في مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية. ***مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية ، مصر***،٢٥ (٢)، ٢٣٥ – ٣٣٦.
- فاخوري، رلى جمال.(٢٠٠٨). ***درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن للقيادة التعليمية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي للمعلمين*** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية، الأردن.
- قاسم، محمد فتحى محمود ؛ الجمال، رنيا عبد المعز.(٢٠١٧). تطوير إدارة المؤسسات التعميمية في التعميم العام في جمهورية مصر العربية باستخدام مفاهيم الإدارة الالكترونية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، ***مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، مصر***، ١(١)، ٣٢٢-٣٩٤.
- لطفى، سناء محمد محمد؛ المهدي، سوزان محمد؛ الجيار، سهير علي.(٢٠١٤). المناخ التنظيمى وتمكين المعلمين بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى مصر : دراسة تحليلية. ***مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،جامعة عين شمس ، مصر***، (١٥)، ٤٥٥ – ٥١٦.
- لطفى، سناء محمد محمد؛المهدي، سوزان محمد، الجيار، سهير عل.(٢٠١٦). المناخ التنظيمى وتمكين المعلمين بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى مصر : دراسة تحليلية. ***مجلة البحث العلمي في التربيةة،كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر***،٢(١٥)، ٤٥٥-٥١٦.
- لوكاشه، باسمه محمد سعدالدين.(٢٠١٣). ***مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية والفعالية التعليمية الذاتية للمعلمين***. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

- متولي، حبيبة رمضان الجوهرى.(٢٠٢٠). المتطلبات الإدارية لتحويل المدرسة الثانوية المصرية إلى مجتمع تعلم مهني، ***مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية،جامعة الزقازيق - مصر***، (١٠٦)، ١٣١-٢١٥.
- محمد، رجب أحمد عطا.(٢٠٢٠). القيادة الموزعة للمدرسة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها في مصر. ***المجلة التربوية، كلية التربية،جامعة سوهاج، مصر***، (٧٧)، ١٦٧-٢٨٥ ، ١٧٣-١٧٥.
- محمود ، إيناس أحمد فتحي.(٢٠٢٢). قائمة مقترحة بممارسات القيادة الرقمية بالمدارس المصرية على ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم، ***مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مصر*** ، (٣٤)، ٢١٣-٣٣١.
- مخلوف ، سعد جاد الرب.(٢٠٢٢). ***دور التخطيط الاستراتيجي في تحديد الاحتياجات التدريبية لتنمية مهارات مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة المنوفية*** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر.
- المطيري ، سناء عيد جابر.(٢٠١٥). مستوى الممارسات القيادية التعليمية لمديري مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين***،١٦(٢)، ٥٥٥- ٥٨٦ .
- المهدي، ياسر فتحي الهنداوي؛الحارثية، عائشة بنت سالم؛ الرواحية بدرية بنت عبدالله.(٢٠١٥). واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عُمان ، ***مجلة الدراسات التربوية والنفسية - جامعة السلطان قابوس***، ١٠(٢)، ٢٧١-٢٨٩، ص ٢٧٧.
- ناصف، محمد أحمد حسين .(٢٠١٢). مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر : دراسة تحليلية، ***مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ،مصر***، (٤٨)، ٢٦٩- ٣٥٨.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية .(٢٠١١). ***وثيقة المستويات المعيارية لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي: مرحلة التعليم الثانوي*** ، القاهرة.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية .(٢٠١١). ***وثيقة المستويات المعيارية لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي: مرحلة التعليم الثانوي*** ، القاهرة. ٢٠-٢١
- **وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية .(٢٠١٦)** . *القرار الوزاري رقم(١٦٤) بتاريخ ٢٠١٦/٥/٣١ م والخاص باعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم*، **القاهرة.**
- وهبة، عماد صموئيل.(٢٠١١). استخدام مدخل التخطيط الإستراتيجي لتطوير مدارس مرحلة التعليم الأساسي وعلاج مشكلاتها بمحافظة سوهاج : دراسة ميدانية. ***الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، مصر***، (٤٤)، ٦١-٢٠٨ .
- يوسف، داليا طه محمود.(٢٠١٩). التطرف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية العامة وعلاقته بالعنف الطلابي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة المنيا. ***مجلة كلية التربية،جامعة أسيوط، مصر***،٣٥(٩)، ١٨٧-٢٥٥ ، ٢٣٤.

• ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abdeta, Z.N. (2018), ***Practices and Challenges of School Based Supervision in Government Secondary Schools of East Wollega.*** Un Published Master Dissertation , College of Educational and Behavioral Studies, University of Addis Ababa, Ethiopia..
- Abdullah, A. G. K., Ali, A. J., Mydin, A., & Amin, N. A. Z. (2019). Exploring Capacity of Middle Managers as Instructional Leadership to Lead Transformations of Teaching and Learning in Malaysian High Performing Schools. ***International Journal***

Academic Research Business and Social Sciences, 9(3), 1132–1142.

- Akram,M. ; Kiran,S. ; İLĞAN,A.(2017). Development and validation of instructional leadership questionnaire. ***International Journal of Organizational Leadership,*** (6), 73-88. 75-77.
- Alberta Education. (2018). ***Principals as Instructional Leaders, Edmonton***. Research Unit: Edmonton Public Schools .
- Angura, D. A.(2020). ***New Primary School Principals' Understandings and Practice of Instructional Leadership in Ethiopia***, Un Published Dissertation Doctoral , College of Education , Walden University, USA.
- Antoniou, P.; Lu, M.(2018). Evaluating the measuring properties of the Principal Instructional Management Rating Scale in the Chinese Educational System: Implications for measuring school leadership. ***Educational Management Administration & Leadership,*** 46(4), 624–641.
- Bada, H. A.; Ariffin, T. Faekah T.; Nordin, H. (2020). Teachers' Perception of Principals' Instructional Leadership Practices in Nigeria. ***Universal Journal of Educational Research***, 8(10),4459-4469.
- Baldanza, M. (2018). Baldanza's Model of 21st Century Instructional Leadership, ***Just ASK Publications & Professional Development***,3(3), 1-5 .
- Baldanza, Marcia. (2018). Baldanza's Model of 21st Century Instructional Leadership. ***Just ASK Publications & Professional Development***,3(3), 1-5 .
- Barrett, Ca. ; Breyer, R .(2014) .The Influence of Effective Leadership on Teaching and Learning***. Journal of Research Initiatives***, 1 (2), 1-11.
- Bin Hassan, H. Z. A.(2017). ***Instructional Leadership in Malaysia: Roles, Practices, and Challenges in high performing Schools***, koala Lamoure Institute Aminuddin Baki Malaysia .
- Bossert, S.; Dwyer, D.; Rowan, B. Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. ***Educational Administration Quarterly***, 18(3), 34–64,40.
- British Colombia Department of Education.(2010).***VSB/VTF Professional Development Handbook*** .Vancouver : The School District.
- cardno, C., Robson, J., Deo, A., Bassett, M., & Howse, J. (2019). Middle-level leaders as direct instructional leaders in New Zealand schools: A study of role expectations and performance confidence. ***Journal of Educational Leadership Policy and Practice***, 33(2), 32-47.
- Carrier, L.. (2014). ***Putting the Leadership Back in Instructional Leadership: What Does an Effective Model OF Instructional***

Leadership Look Like in Practice When we Place A Value on Both the Work and Leadership of Principals?. Plymouth, New Hampshire: Plymouth State University,USA.

- Center for Educational Leadership. (2020). ***4 Dimensions of Instructional Leadership***. Washington. College of Education: University of Washington -
- Center Grove Community School Corporation. (2015). ***Teacher Evaluation Handbook: Empowering Effective Teachers , Greenwood***, Indiana: Center Grove Community School Corporation.
- Childress, D.; Chimier, C.; Jones, C.; Page, E.; Tournier, B .(2020). ***Change agents Emerging evidence on instructional leadership at the middle tier***, Paris, France :Education Development Trust, the Education Commission and UNESCO.
- Childress, D.; Chimier, C.; Jones, C.; Page, E.; Tournier, B .(2020). ***Change agents Emerging evidence on instructional leadership at the middle tier***. Paris, France:Education Development Trust, the Education Commission and UNESCO
- Childress, D.; Chimier, C.; Jones, C.; Page, E.; Tournier, B. .(2020). ***Change agents Emerging evidence on instructional leadership at the middle tier***. Paris, France:Education Development Trust, the Education Commission and UNESCO
- Cormier,R.; Olivier,D. F..(2009). ***Professional Learning Committees: Characteristics, Principals, and Teachers***. Paper Presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association Lafayette, Louisiana March 5-6.
- Coutts ,L. G.. (2021). The Principal as the Instructional Leader in School- Age Educare***, Leadership and Policy in Schools***, (10), 1-18.
- Department for Education and Skills in England.(2004). **National Standards for Headteachers**. Nottingham: Crown Copyright.
- Donley, J.; Detrich, R.; States, J. ; Keyworth, R (2020). ***Principal Competencies***. Oakland, CA: The Wing Institute, https://www. Winginstitute.org/principal-competencies-research. 6-7.
- Education Improvement Research Centre.(2022). ***Instructional leadership –leading the teaching and learning***, Queensland: Education Improvement Branch. Queensland Department of Education.
- Education Improvement Research Centre.(2022). ***Instructional leadership –leading the teaching and learning***. Queensland: Education Improvement Branch. Queensland Department of Education.
- Education Improvement Research Centre.(2022). ***Instructional leadership –leading the teaching and learning***. Queensland:

Education Improvement Branch. Queensland Department of Education.

- Genovese, M. L. (2020). ***A Study of the Dimensions of Principal Leadership: How do Principals Allocate Their Time and Energy?***. Un Published Doctoral Dissertation, The School of Education, ST. John's University, New York, USA .
- Gittens, N.(2018). ***Leadership Practices that Affect Student Achievement: Facilitating High-Quality Experiences for Students***. Un Published Dissertation Doctoral , Lynch School of Education, Boston College University, USA.
- Glanz, J. (2021). Personal Reflections on Supervision as Instructional Leadership: From Whence It Came and To Where Shall It Go?. ***Journal of Educational Supervision***,4(3), 66 – 81 .
- Goldman, L. R.(2021). ***instructional leadership, professional learning communities, and adolescent empathy Development***, Un Published Dissertation Doctoral , College of Professional Studies, Northeastern University, Boston, Massachusetts, USA..
- Gougas, V.; Malinova, L. (2021). School Leadership. Models and Tools: A Review. ***Open Journal of Social Sciences***, (9), 120-139 .
- Gowpall, Y.(2015). ***School principals' instructional leadership practices: A case of two schools in the Pinetown District***. Un Published Master Dissertation, School of Education, Kwazulu-Natal University, South Africa.
- Gray, D.(2008). ***New Look at Instructional Leadership***. Tecumseh, Miami: National Council of Professors of Educational Administration .
- Gümüs, S.; Hallinger, P.; Cansoy, R.; Bellibas, M. S. (2021). Instructional Leadership in a Centralized and Competitive Educational System: A Qualitative Meta-Synthesis of Research from Turkey. ***Journal of Educational Administration***, 59 (6), 702-720 .
- Hache, : L. L. (2017). ***Instructional Leadership: Definitions and Evidence***, Virginia: American Institutes for Research.
- Hallinger, P. (1983). ***Assessing the instructional management behavior of principals***. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, California, U.S.A.
- Hallinger, P. (1990). ***Principal instructional management rating scale***. Sarasota. FL: Leading Development Associates.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. ***Cambridge Journal of Education***, 33(3) 329-351.
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens

on methodological progress in educational leadership. ***Educational Administration Quarterly***, *47*(2), 271-306.

- Hallinger, P. (2014). ***Principal instructional management rating scale: Teacher Form***. Sarasota, Florida: Leading Development Associates.
- Hallinger, P. (2014). ***Principal instructional management rating scale***: Teacher Form. Sarasota, FL: Leading Development Associates.
- Hallinger, P.; Chen ,C. W.; Li, D. (2015). ***Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale***. Switzerland: Springer International Publishing Switzerland.
- Hallinger, P.; Chen ,C. W.; Li, D. (2015). ***Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale***. Switzerland: Springer International Publishing Switzerland.
- Hallinger, P.; Chen ,C. W.; Li, D. (2015). ***Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale***. Switzerland: Springer International Publishing Switzerland.
- Hallinger, P.; Gümüş, S.; Bellibaş, M. Ş.(2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. ***Scientometrics***, (10), 1-23.
- Hallinger, P.; Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. ***Elementary School Journal***, 86(2), 217–248.
- Hallinger, P.; Murphy, J.; Weil, M. ; Mitmran, A. (1983). Instructional Leadership: A Conceptual Framework. ***Planning& Changing***, (14), 137-149.
- Hallinger, P; Lee, M. (2014). Mapping instructional leadership in Thailand: Has education reform impacted principal practice?. ***Educational Management Administration & Leadership***,42(1), 6–29,8-9.
- Harris, A.; Jones, M.(2017). Professional Learning Communities: A Strategy for School and System Improvement, ***Wales Journal of Education***, 19(1) 16-38.
- Harrisa, A.; Jones, M.; Adams, D.; Cheah, K. (2019). Instructional leadership in Malaysia: a review of the contemporary literature. ***School Leadership & Management***, 39(1), 76-95 .
- Hassan, R. ; Boon, Y.; Ahmad, J. ; Tahir, L. M . (2022). Instructional Leadership Practices: Exploring Malaysia Primary Principals Strategies***. Journal of Positive School Psychology***, 6(3), 2069–2088.
- Hassan, R.; Ahmad J. ; Boon, Y .(2018). Instructional Leadership in Malaysia. ***International Journal of Engineering & Technology***, 7 (3) , 424-432.

- Hassan, R.; Ahmad J. ; Boon, Y .(2018). Instructional Leadership in Malaysia. ***International Journal of Engineering & Technology***, 7 (3) , 424-432.
- Hassan, R.; Ahmad J. ; Boon, Y.(2018). Instructional Leadership in Malaysia. ***International Journal of Engineering & Technology***, 7 (3) , 424-432.
- Heaton, T. L. (2016). ***Handbook of Instructional Leadership***. Education Faculty: Cedarville University,USA .
- Hui, L. S.; 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.
- Jackson, S.L.(2020). ***Perceptions of Principal Leadership Skills in High- Achieving Elementary Schools***. College of Education. Un Published Doctoral Dissertation Walden University, USA .
- Jalapang, Iran; Raman, Arumugam; . (2020). Effect of Instructional Leadership, Principal Efficacy, Teacher Efficacy and School Climate on Students' Academic Achievements. ***Academic Journal of Interdisciplinary Studies***, 9(3),82-92.
- Jenkins, B .(2009).What It Takes To Be an Instructional, ***Principal***, (anuary/February), 34-37..
- Kelly, K. J. P. (2020). ***Principal Instructional Leadership Effect On High School Students' Literacy Achievement***. Un Published Dissertation Doctoral, School of Education, Liberty University, USA.
- Kim, T.; Lee, Y.(2020). Principal instructional leadership for teacher participation in professional development: evidence from Japan. Singapore, and South Korea, ***Asia Pacific Education Review***, (21), 261–278.
- Krug, S. E. (1992). ***Instructional Leadership: A Constructivist Perspective***. Washington: National Center for School Leadership.
- Lachlan-Hache, L. (2017). ***Instructional Leadership: Definitions and Evidence***. Texas :Texas Education Agency.
- Lerman,J. ; Hicks,R.(2010). ***Retool Your School : The Educator's Essential Guide to Google's Free Power Apps***,Washington: International Society for Technology in Education.
- Liu, Y.; Li , L. ; Huang, C. (2022): To what extent is shared instructional leadership related to teacher self-efficacy and student academic performance in China?. ***School Effectiveness and School Improvement***, (10), 1-24.
- Liu, Y.; Li , L. ; Huang, C. (2022): To what extent is shared instructional leadership related to teacher self-efficacy and student academic performance in China?. ***School Effectiveness and School Improvement***, (10), 1-24.

- Maryland State Board of Education. (2005). ***Maryland Instructional Leadership Framework***, Maryland.
- Mizell,H.(2010).***Why professional development matters***, Oxford: Learning Forward.
- Munna, A. S. (2021). Strategic Management, Leadership and Staff Motivation : Literature Review. ***International Education and Culture Studies,*** 1(1), 21-29. 25-26.
- Musandu, C.(2018). ***Zimbabwean Teachers' Perceptions and Experiences of Instructional Leadership***. Un Published Doctoral Dissertation, Faculty of Education, University of the Free State, Zimbabwe.
- Nurdianti, L.; Nurdin, D .(2019). Instructional Leadership in Improving the Quality of Elementary School Education in Bandung. Advances in Social Science, ***Education and Humanities Research***, (400), 348 - 351.
- Obiweluozor, N.; Momoh,U.; Ogbonnaya, N. O. (2013). Supervision and Inspection for Effective Primary Education in Nigeria: Strategies for Improvement. ***Social Sciences and Humanities gournal***, 4(4), 586-594..
- O'Neal, C..(2012). ***Data-Driven Decision Making : A Handbook for School Leaders***, Washington: International Society for Technology in Education.
- Ovando, M. N.; Cavazos, M.(2020) . Principals' Instructional Leadership in Successful Hispanic Majority High Schools***. A Journal for the Scholar-Practitioner Leader***, 2 (3), 7-24.
- Peters, L.(2009). ***Global Education : Using Technology to Bring the World to Your Students***. Washington: International Society for Technology in Education.
- Pitpit, G. M. (2020). ***Elementary School Principals' Instructional Leadership Practices to Retain Novice Teachers in the Philippines***. Un Published Dissertation Doctoral, College of Education, Walden University, USA.
- Priyambodo, P.; Hasanah, E. (2021). Strategic Planning in Increasing Quality of Education***. Jurnal Manajemen Pendidikan Islam***,6 (1), 109-126.
- Rahayu, S; Usman,H;Wibawa, S . (2022). The Pattern of Principal Instructional Leadership at Indonesian Senior High Schools. ***Journal of Positive School Psychology***, 6(3), 4356 – 4368.
- Rahayu, S; Usman,H;Wibawa, S . (2022). The Pattern of Principal Instructional Leadership at Indonesian Senior High Schools. ***Journal of Positive School Psychology***, 6(3), 4356 – 4368.
- Rahayu, S; Usman,H;Wibawa, S . (2022). The Pattern of Principal Instructional Leadership at Indonesian Senior High Schools. ***Journal of Positive School Psychology***, 6(3), 4356 – 4368.

- Ramlal, A.; Jones, D.; Kingston, K. (2020). Principals' Experiences Leading Strategic Planning in High- Performing Primary Schools in Trinidad and Tobago**.** ***Journal of Instructional Pedagogies***, (24), 1-18.
- Sai,X.; Siraj, S.(2015).Professional learning communities in Education: Literature Review. ***The Online Journal of Quality in Higher Education***, 2(2), 66-78.
- Seong, D. N. F. (2019). ***Instructional Leadership***, In The Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools, Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education, . T. Townsend (Ed.). Switzerland: Springer Nature Switzerland, Chapter 2, pages 15-47 .
- Sharif , U. M.(2020). The role of the principal is developing an instructional leadership team in school . ***The Educational Research and Reviews***, 15(11), 662-667.
- Sharma, S. (2012). Instructional Leadership Model through Asian Principals' Perspectives. ***International Proceedings of Economics Development and Research***, (30),17-21
- Sharma, S. (2012). Instructional Leadership Model through Asian Principals' Perspectives. ***International Proceedings of Economics Development and Research***, (30),17-21
- Sim, Q. C. (2011). Instructional leadership among principals of secondary schools in Malaysia. ***Educational Research***, 2(12), 1784-1800. 1789.
- Sim, Q. C. (2011). Instructional leadership among principals of secondary schools in Malaysia. ***Educational Research,*** 2(12), 1784-1800. 1789.
- Sim, Q. C. (2011). Instructional leadership among principals of secondary schools in Malaysia. ***Educational Research,*** 2(12), 1784-1800. 1789.
- State of Victoria.(3018). ***Improving school governance***: ***strategic planning.*** Melbourne: Victoria Department of Education and Training.
- Stevens , E.; Wylie, C.(2017). ***The work of school boards-trustees' perspectives: Findings from the NZCER national survey of primary and intermediate schools 2016*** . Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Valle, F.; Almager, I. L.; Molina, R.; ; Claudet, J. (2015). Answering the Call for 21st Century Instructional Leadership: A Case Study of a School District and University Job-Embedded Aspiring Leaders Partnership. ***Open Journal of Leadership***, (4), 86-101.
- Weber, J. (1996). ***Leading the instructional program.*** In S. Smith & P. Piele (Eds.). School leadership. Eugene, Oregon:

Clearinghouse of Educational Management. Chapter 10 , pp. 253-278.

- Weber, J. R.(1987). ***Instructional Leadership: A Composite Working Model. Synthesis of the Literature***. Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Weber, J. R.(1989). ***Leading the Instructional Program***. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Weber, S. (2021). ***Schools Need an Instructional Leader, Blog, Lead Better***, https://www.teachbetter.com/blog/schools-need-an-instructional -leader/ uctional Leaders, 4/3/2022.
- Wondem ,D. T.(2015). School Based Continuous Professional Development Practices at a Selected General Secondary and Preparatory School in Bahir Dar Town. **Bahir Dar Journal of Education**, 15(2).38-57. Akram,M. ; Kiran,S. ; İLĞAN,A. (2017). Development and validation of instructional leadership questionnaire. ***International Journal of Organizational Leadership,*** (6), 73-88. 75-77.
- Yunas, M.; Iqbal, M. (2013). Dimensions of Instructional Leadership Role of Principal. ***Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business***, 4(10),630-637.
- Zahed-Babelan, A.; Koulaei, G.; Moeinikia, M.; Sharif, A.R.(2019). Instructional leadership effects on teachers' work engagement: roles of school culture, empowerment, and job characteristics . ***Center for Educational Policy Studies Journal***, 9 (3) , 137-156.