العلاقة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة وتحقيق أبعاد التنمية المُستدِامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان

The Relationship between School Principals' Practice of Sustainable Leadership and the Achievement of Sustainable Development Dimensions in Schools in North Al Batinah Governorate, Sultanate of Oman

إعداد

فاطمة بنت هاشل بن هلال السعدية

Fatima bint Hashil bin Hilal Al-Saadi

وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان

د. رضية بنت سليمان بن ناصر الحبسية

Dr. Radhiya Sulaiman Nasser Al Habsi

جامعة نزوى، سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2024.333574

استلام البحث : ٢٤ / ٨ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ١٣ / ٩ / ٢٠٢٣

السعدية، فاطمة بنت هاشل بن هلال و الحبسية، رضية بنت سليمان بن ناصر (٢٠٢٤). العلاقة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة وتحقيق أبعاد التنمية المُستدِامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٦) يناير، ٢٤٩ – ٢٨٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

العلاقة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة وتحقيق أبعاد التنمية المُستدِامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان

المستخلص:

هدفتِ الدراسةُ لِلتَّعَرُّف إلى درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة وعلاقتها بتحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان، ولتحقيق أهداف الدراسة الحاليَّة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كما اعتمدتِ الدراسةُ الحاليَّةُ على أداة الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتم التَّأكُّدُ من صدقها وثباتها، وطُبِّقَتْ على عيّنة مُكَوَّنَة من (٤٤٩) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان. ومن أهمِّ النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة أنَّ كُلًّا من درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة، ومستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان جاءت مرتفعةً بشكل عام. كما أظهرتِ النتائج عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عيّنة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة المُستدَامة تُعْزَى لِمُتَغَيِّر الجنس، كما كشفتِ النتائج عن وجود فروق ذات دالة إحصائية تُعْزَى لِمُتَغَيِّرَيِ المُؤَهِّل العلمي وسنوات الخبرة. في حين بَيَّنَتِ النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عيّنة الدراسة لمستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة تُعْزَى لِمُتَغَيِّر الجنس، بينما تَبَيَّنَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لِمُتَغَيِّرَيِ المُؤَهِّل العلمي وسنوات الخبرة. كما أظهرتِ النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالَّة إحصائيًّا بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة بأبعادها في تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان. وفي ضوء تلك النتائج أوصتِ الدراسة الحاليَّة بمجموعة من التَّوصيات؛ أَبْرَزُها: نَشْرُ ثقافة القيادة المُستدَامة من خلالِ نَشْرِ الإبداع والتَّمَيُّز المُستدَام بالتعليم، وبناء قنوات الاتصال مع المجتمع المحلِّي، وتقديم دورات تدريبية وبرامج تطويرية لمديري المدارس بمحافظة شمال الباطنة، ونشرِ الوعي بأبعاد التنمية المُستدَامة على مستوى مدارس التعليم في سلطنة عُمَان.

الكلمات المفتاحية: القيادة المُستدَامة، التنمية المُستدَامة، المدارس الحكومية، محافظة شمال الباطنة، سلطنة عُمَان.

Abstract

The study aimed to explore the extent of school principals' practice of sustainable leadership and its relationship with achieving dimensions of sustainable development in schools in the North Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman. To achieve the

current study's objectives, a descriptive correlational approach was used, employing a survey tool to gather data and information. The survey's validity, reliability, and stability were ensured, administered to a sample consisting of 449 male and female teachers in government schools in the North Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman. Among the key findings of the study: both the degree of school principals' practice of sustainable leadership and the level of achieving dimensions of sustainable development in schools in the North Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman were generally high. The results also indicated no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the means of the study sample's assessments regarding the degree of practicing sustainable leadership attributed to gender, while revealing statistically significant differences attributed to educational qualification and years of experience. However, the results showed no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the means of the study sample's assessments for the level of achieving dimensions of sustainable development attributed to gender, whereas statistically significant differences were evident related to educational qualification and years of experience. Additionally, the results demonstrated a statistically significant positive correlation between the degree of school principals' practice of sustainable leadership and its dimensions in achieving sustainable development in schools in the North Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman. In light of these findings, the current study recommended several recommendations, notably: promoting a culture of sustainable leadership by fostering sustainable creativity and excellence in education, establishing communication channels with the local community, providing training courses and developmental programs for school principals in the North Al Batinah Governorate, and raising awareness about

the dimensions of sustainable development within the education sector in the Sultanate of Oman.

Keywords: Sustainable leadership, Sustainable Development, Government Schools, Al Batinah North Governorate, Sultanate of Oman.

مقدّمة

يَتَمَيَّزُ العصر الحالي بالتَّغَيُّر المتسارع الذي يسعى إلى إحداث نهضة شاملة في جميع نواحي الحياة التعليميَّة، والثقافيَّة، والاجتماعيَّة، والسياسيَّة؛ من خلال الإفادة من الموارد البيئية المتاحة، واستخدامها بشكلٍ أمثلَ من دُونِ استنزافها، وإهدارها؛ بما يُحَقِّقُ الحياةَ المتوازنة للفرد والمجتمع في ضوءِ استثمارٍ أمثلَ لاقتصاد المعرفة والموارد المتاحة بما يُحَقِّقُ الرفاهية التي يسعى لتحقيقها الفرد داخل مجتمعِهِ من أجل تحقيق الارتقاء نحو الأفضل.

أصبحتِ المنظَّماتُ التعليمية في ظلِّ مجتمع المعرفة بحاجة إلى إعادة تنظيم، لإعداد الشباب للمشاركة في تحويل بلدانهم إلى اقتصادات المعرفية الإبداعية، والحصول على فُرَصٍ للعمل عالية المستوى في ظلِّ هذه الاقتصادات، وفي مجتمعات عالية المهارة - وأجور مرتفعة، ولا يعتمد نجاح الإصلاح التعليمي إلى السياسات الجيدة فحسبُ؛ بل يعتمد أيضًا إلى عواملَ عِدَّةٍ أخرى من أهمِّها: خصائص ومهارات المديرين والمسؤولين اللازمة للقيادة التي من بينها: إظهار المسؤولية تِجَاهَ المجتمع، والأخلاق، والالتزام بالتنمية الاجتماعية، والقدرة على إنجاز العمل، والتَّغلُّب على المُعَوِّقات، وفَهْم الآخرين، والإلهام والإبداع، والحكم على القضايا الحَرِجَة؛ فيرى القادة الناجحون الصورة الكبيرة للبلاد، ولديهم رُؤْيَة واسعة إلى أين وكيف يمكن توجيه منظَّماتهم وفقًا للسياقات المحلِّية، والعالمية (هلال ومحمد، ٢٠٢١).

غيرَ أَنَّ في العصر الحديث ظَهَرَ نَمَطٌ قياديٌّ جديدٌ هو نَمَطُ القيادة المُستدَام يُطَوِّرُ قدرات الأفراد والمؤسَّسات على مواصلة التَّكيُّف، ومواجهة التحديات الجديدة في المطالبة، ومواكبة التغيير (Davis, 2006)، كما أَنَّها تحفظُ وتُطَوِّرُ التَّعلُّمَ العميق على كُلِّ ما ينتشر ويستمر في الطريق التي لا تُسَبِّبُ ضَرَرًا لواقع إيجاد المنفعة الإيجابية للآخرين من حولنا في الوقت الحالي والمستقبل (Hargreaves, 2003).

ويتمثَّلُ صميم عمل القيادة المدرسية المُستدَامة في مساعدة الآخرين للوصول إلى إمكاناتهم الكاملة وتوظيفها، ويتحقَّق ذلك بمرور الوقت في النظام المدرسي من خلال مشاركة جميع أفراد المدرسة في رُؤْيَة مشتركة للعمل بشكل فردي وآخَر جماعي ليس فقط لتحقيق الأهداف بل إِنَّها تُسْهِمُ أيضًا في استدامة النتائج؛ فالقائدُ المُستدَامُ هو الذي ينقل ويُطَوِّرُ رُؤْيَةً مدرسية مفهومة على نطاق واسع، ويُعَزِّزُ ويَغْرِسُ ثقافةً مدرسية إيجابية

ويُشَجِّعُ التعاون ويصنع القرار المُشترَك، ويُشَجِّعُ القدرة القيادية لأعضاء هيئة التدريس لتعزيز استدامة القيادة داخل مجتمع التَّعلُّم (John W, 2014).

كما تتَّضِحُ أهمية تطبيق ممارسات القيادة المُستدَامة في تطوير الأداء في القطاع التعليمي، وقد أشارت نتائج دراسة كوك (٢٠١٤) Cook إلى وجود تأثير لممارسة القيادة المُستدَامة في رَفْع مستوى الأداء التعليمي للطلبة وتطوير المستوى المهني للمعلمين، بالإضافة لدورها في المحافظة على الثقافة المدرسية والروح المعنوية العالية للعاملين (الخضير، ٢٠٢١).

ولذلك فالقيادة التربوية (المُستدَامة) من الموارد المُهِمَّة في المجتمعات؛ نظرًا لدورها في تنفيذ خُطَط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، وتطوير مختلف القطاعات، وتَوَلِّيها مسؤولية تخطيط السياسات والاستراتيجيات، والإشراف على تنفيذها، وإنَّ تطوير مستوى أدائِها وتنمية مهاراتها السلوكية والإدارية والمهنية سيؤدي لرفع كفاءة أداء العاملين كافَّةً، وضمان جودة المخرجات النهائية في النظام التعليمي (سالم، ٢٠٠٩)، فالتَّعليمُ يُمَثِّلُ المُحَرِّكَ الرَّئيسَ للتنمية المُستدَامة؛ فقد أعلنتِ الأمم المتحدة مُمَثَّلَةً في منظمة اليونسكو مبادرتها لتفعيل دور التعليم في التنمية المُستدَامة خلال المدة من عام ٢٠٠٥-٢٠١٤، بهدفِ نشرِ ممارسات التنمية المُستدَامة في كل مراحل التعليم، والتشجيع لحدوث تغييرات سلوكية تسمح ببناء مجتمعات أكثر استدامة (الجهني والسيسي، ٢٠٢٠).

وتَذْكُرُ الشمري وآخرون (٢٠١٩) أَنَّ أبعاد التنمية المُستدَامة تتمثَّلُ في البُعْدِ الاجتماعي الذي يُرَكِّزُ على الإنسان وتنميتِهِ وتحقيق العدالة الاجتماعية وضمان حياة اجتماعية كريمة له تساعدُهُ في العيش في بيئة آمنة، وتكفل له نصيبًا عادلًا من الثروات الطبيعية، والخِدْمَات دُونَ الإضرار بحاجات الأجيال اللاحقة؛ أَمَّا البُعْدُ الاقتصادي فَيَهْدُفُ إلى تحقيق توازُن بين قطاعات المجتمع الاقتصادية، وأقاليمِهِ الجغرافية والمحافظة على استمرار الإنتاج ويمنع حدوثَ خَلَلٍ اجتماعيٍّ ناتج عن السياسات الاقتصادية، وتحسين دخل الفرد والتقليل من ظاهرة الفقر؛ بينما يَهْدُفُ البُعْدُ البيئي إلى غَرْسِ القِيَم البيئية ومهاراتها لدى الإنسان للحفاظ على البيئة والحَدِّ من السُّلُوكيَّات التي تؤدي إلى تدهورها. وقد تَحَدَّثَ الرحال (٢٠١٦) عن البُعْدِ التكنولوجي الذي يَهْدُفُ إلى توظيف التكنولوجيا بِعَدِّها أكثر قدرةً على تسخير الموارد الطبيعية والطاقة بِحَدِّها الأدنى دُونَ التَّسَبُّب باستنزافِها وهذا لا يتأَتَّى إلَّا بوجود قيادات مُستدَامة قادرة على تخطيط وتنفيذ برامج بيئية لِلتَّوعية.

في ضوء ما سَبَقَ ذِكْرُهُ فيما يتعلق بأبعاد التنمية المُستدَامة صَنَّفَ مشرف (٢٠١٧) مُتطلَّبات التنمية المُستدَامة إلى: مُتطلَّبات اجتماعية مُتَمَثِّلة في توفير الاحتياجات الأساسية للفرد من أَمْنٍ وغذاء وصحة وتعليم ومستوى معيشيّ جيّدٍ، والعمل على غَرْسِ القِيَمِ التي ترفع شأنَ المجتمع؛ كالمُواطَنة، وبناء القدرات البشرية. أَمَّا المُتطلَّبات الاقتصادية فَتَمَثَّلَتْ في استثمار الإمكانات البشرية المتوفِّرة، وتحديد الاحتياجات البشرية، وتحقيق موازنة للأجور، والاهتمام بالموارد الزراعية وزيادة فُرَص العمل المختلفة؛ أَمَّا المُتطلَّبات

البيئية فيأتي في مقدِّمتها الحفاظ على ديمومة الموارد الطبيعية، وَوَضْع قوانين وتشريعات بيئية، وتضمين المناهج التعليمية والبرامج البيئية الهادفة للتَّوعية التي من شأنها حماية البيئة والحَدِّ من تدهورها؛ بينما المُتطلَّبات التكنولوجية فمن شأنها التقليل من الأضرار البيئية، وتوفير بِنْيَة تَحْتِيَّة مناسبة، وتنمية المهارات التكنولوجية لدى الأفراد وذلك بتقديم البرامج وتوفير الإمكانات المادية ونشرِ ثقافة التكنولوجيا الرقمية. لذلك يحتاج المجتمع العالمي بشكل عام والمجتمع العُمَانِي بشكلٍ خاصٍّ لخطوات واسعة نحو التنمية المُستدَامة، وهذا بدورِهِ يتطلَّب نَمَطًا من القيادة يختلف عن الأنماط القيادية المُتعارَف عليها، أَيْ نَمَطًا قيادِيًّا مُتَوَجِّهًا بالاستدامة ولديه القدرة على تحقيق التوازن بين الأهداف الخاصة بالتنمية المُستدَامة.

ويتَّضِحُ مِمَّا سَبَقَ أهمية القيادة المُستدَامة وممارساتها بالنسبة للعملية التعليمية على المستوَيَيْن الفردي والتنظيمي انطلاقًا من كونِها تساعد على تحويل أفراد المجتمع المدرسي إلى مشارِكِين فاعِلِين في تحقيق أهداف المدرسة من ناحية، ومن ناحية أخرى تُسهِمُ في تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة انطلاقًا من كَوْنِ التعليم هو المُحَرِّكَ الفاعلَ الرَّئيسَ للتنمية المُستدَامة. فقد حَرِصَتْ سلطنة عُمَان بموجب المرسوم السُّلطاني 30/2015 على إنشاء مركز عُمَان للحوكمة والاستدامة، ويَحْرِصُ هذا المركز على ترسيخ وتفعيل مبادئ المسؤولية الاجتماعية لدى الشركات لتحقيق مُتطلَّبات التنمية المُستدَامة؛ وهذا ما تستهدِفُهُ رُؤْيَةُ عُمَان ٢٠٤٠ التي رَكَّزَتْ على أربعةِ محاورَ رئيسةٍ هي: "مجتمعٌ إنسانُهُ مُبْدِعٌ" و "اقتصادٌ بِنْيَتُهُ تَنَافُسِيَّةٌ" و "دولةٌ أجهزتُها مسؤولةٌ" و "بيئةٌ عناصرُها مُستدَامَةٌ". وتَستنِدُ الرُّؤْيَةُ المستقبليَّةُ عُمَانُ ٢٠٤٠ على الأولويَّات الوطنية لسلطنة عُمَان التي تتمثَّلُ في (رُؤْيَة عُمَان ٢٠٤٠): (التعليم والتَّعلُّم والبحث العلمي والقدرات الوطنية- الصحة- المُواطَنة والهُويَّة والتراث والثقافة الوطنية- الرَّفَاه والحماية الاجتماعية- القيادة والإدارة الاقتصادية- التَّنويع الاقتصادي والاستدامة المالية- سوق العمل والتشغيل- القطاع الخاص والاستثمار والتعاون الدولي- تنمية المحافظات والمُدُن المُستدَامة- الموارد الطبيعية والاستدامة البيئية- منظومة التشريع والقضاء والرَّقابة- الشَّراكة وتكامُل الأدوار- حوكمة الجهاز الحكومي والموارد والمشاريع).

وقد رَكَّزَتْ رُؤْيَةُ عُمَان ٢٠٤٠ على التعليم والتَّعلُّم والبحث العلمي والقدرات الوطنية بكونها أولويَّات أَوَّلِيَّةً وحَدَّدَتْ لها تَوَجُّهًا استراتيجيًّا يتمثَّل في "تعليم شامل وتعلُّم مُستدَام وبحث علمي يقود إلى مجتمع معرفي وقدرات تنافسية مُنافِسَة (البوسعيدي، ٢٠١٩). وتمثَّلَتْ أهداف التَّوجُّه الاستراتيجي في: نظامٍ تعليميّ يَتَّسِمُ بالجودة العالية والشَّراكة المجتمعية، ونظامٍ متكاملٍ مُسْتَقِلٍّ لحوكمة المنظومة التعليمية وتقييمها وفق المعايير الوطنية والعالمية، ومناهج تعليميَّةٍ مُعَزِّزَة لِلْقِيَم، ومُرَاعِيَة لمبادئ الدين الإسلامي والهُويَّة العُمَانِيَّة؛ تكون مُسْتَلْهَمَةً من تاريخ سلطنة عُمَان وتُرَاثِها، ومُوَاكِبَةً لِمُتطلَّبات التنمية المُستدَامة ومهارات المستقبل وداعمةً لِلتَّنَوُّع في المسارات التعليمية، فضلًا عن أنَّ التَّوَجُّهَ

الاستراتيجيَّ هو نظامٌ مُمَكِّنٌ للقدرات البشرية في قطاع التعليم ومنظومةٌ وطنيَّةٌ فاعلةٌ للبحث العلمي والإبداع والابتكار تُسْهِمُ في بناء اقتصاد المعرفة ومجتمعها، ومصادر تمويل متنوعة مُستدَامة للتعليم والبحث العلمي والابتكار، وكفاءات وطنية ذات قدرات ومهارات ديناميكية مُنَافِسَة محلِّيًّا وعالميًّا.

وتتطلَّب عمليَّةُ تحقيق التنمية المُستدَامة نوعًا من القيادة التي تَتَلاءَم مع متطلَّباته كالقيادة المُستدَامة التي تُؤْمِنُ بالمسؤولية والمشاركة الفعَّالة للقوى المختلفة المُؤَثِّرَة في الحفاظ على الموارد البشرية والمادية والطبيعية وعدم استنزافها دُونَ مُبَرِّر، والابتعاد عن الممارسات الضَّارَّة بكُلِّ من المنظَّمات والمجتمع، والاهتمام بالتَّنَوُّع التنظيمي الذي يقوِّي ويُعَزِّزُ تَلاقِي وامتزاج الأفكار الجيدة والممارسات الناجحة الأمرُ الذي يُسْهِمُ في تحقيق أهداف رُؤْيَة عُمَان ٢٠٤٠.

وفيما يرتبط بالتنمية المُستدَامة؛ فقدِ اشتملَ النظام الأساسي للدولة الصادر بالمرسوم السُّلطاني رقم (٩٦/١٠١) عام ١٩٩٦ على سبعة أبواب تَضَمَّنَتْ (٨١) مادَّةً، ارتبطت جميع تلك المبادئ بالتنمية المُستدَامة وأهدافها، كما إنَّ أهداف التنمية المُستدَامة المعروفة عالميًّا بِاسْمِ "تحويلُ عالَمِنا" عبارةٌ عن مجموعة من (١٧) هدفًا وَضَعَتْها الأمم المتحدة، وقد تم التَّطرُّق لهذه الأهداف في ملتقى تدشين "أول درس عالمي لأهداف التنمية المُستدَامة" الذي عُقِدَ في مسقط في ١٥ نوفمبر ٢٠١٨، وتَضَمَّنَ مشاركةَ وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمَان سَعْيًا من اللجنة المَعْنِيَّة بالتنمية المُستدَامة في الوزارة إلى نَشْرِ ثقافة التنمية المُستدَامة في المدارس العُمَانِيَّة، ولذلك تنطلق الدراسة الحاليَّة لتحديد العلاقة بين ممارسة مديري المدارس بمحافظة شمال الباطنة للقيادة المُستدَامة بأبعادها المختلفة؛ في تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان.

مشكلة الدراسة:

تَتَبَايَنُ التحديات والمُعَوِّقات التي تُوَاجِهُ العملية التعليمية في ظلِّ وجود أنماط القيادة التقليدية التي بدورها تُؤَثِّرُ في تحقيق أهداف التنمية المُستدَامة في معظم الدُّوَل، وبالنَّظَر فيمَا تَشْهَدُهُ محافظةُ شمال الباطنة بسلطنة عُمَان من تَطَوُّر في مجالات التنمية المختلفة خلال العقود الثلاثة المُنْصَرِمَة فإنَّهُ من الأهمية انتهاج أنماط قيادية حديثة كالقيادة المُستدَامة؛ التي تَحْرِصُ على إيجاد بيئة عمل مُحَفِّزَة ومُبْدِعة وتحقيق الرِّضَا لجميع العاملين، وتوظيف جميع موارد المؤسَّسة، سواءً أكانت بشريَّةً أم مادِّيَّةً واستثمارها بطريقة جيدة؛ الأمرُ الذي بدورِهِ يساعد ويدعم تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة.

وقد تناولتْ بعضُ الدراسات جوانبَ أخرى من العملية التعليمية ودورَها المُهِمّ فى تحقيق مُتطلَّبات التنمية المُستدَامة؛ منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة صلاح الدين (٢٠١٧) التي هدفت لِلتَّعَرُّف إلى تَطَوُّر برامج الإنماء المهني للمعلمين فى سلطنة عُمَان فى ضوء مُتطلَّبات التنمية المُستدَامة، فقد أشارت نتائجها إلى أَنَّ

التَّنَوُّع فى أساليب الإنماء المهني للمعلمين يؤدي دورًا كبيرًا فى تحقيق الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ومواكبة المُستَجَدَّات الحديثة. ومع ذلك فإنَّ الواقع حسب ما أكَّدَتْهُ بعضُ الدراسات المحلِّية يُشِيرُ إلى وجود فجوة في الاهتمام بتحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس سلطنة عُمَان، كدراسة الحرملية (٢٠٢٠) التي تناولت واقعَ دورِ مراكز التدريب المهني فى تحقيق التنمية المُستدَامة فى ظلِّ مجتمع المعرفة فى سلطنة عُمَان؛ فقد توصَّلت نتائجُها إلى أَنَّ تقديرات مُوَظَّفي مراكز التدريب بشأن دورِ مراكز التدريب المهني فى تحقيق التنمية المُستدَامة جاء بدرجة متوسطة، ودراسة الربعاني (٢٠١٩) التي توصَّلت إلى أَنَّ درجة معرفة الطَّلَبَة لمؤشِّرات البُعْدِ الاجتماعي لِلتَّنمية المُستدَامة في سلطنة عمان كانت متدنِّيةً.

وكَوْنُ الباحثة مُعَلِّمَةً في إحدى المدارس؛ فقد لاحظتِ الحاجةَ المُلِحَّة لوجودِ نَمَطِ القيادة المُستدَامة بما يَضْمِنُ تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة، **ومن هنا تولَّدت فكرة الدراسة المُتَمَثِّلَة في محاولة الإجابة عَنِ الأسئلة التَّالية:**

أسئلة الدراسة:

١- ما درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؟

٢- هل تُوْجَدُ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عيِّنة الدراسة في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان تُعْزَى لِمُتَغَيِّرات الدراسة: (الجنس، المُؤَهِّل العلمي، سنوات الخبرة)؟

٣- ما مستويات تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؟

٤- هل تُوْجَدُ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عيِّنة الدراسة في مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان تُعْزَى لِمُتَغَيِّرات الدراسة: (الجنس، المُؤَهِّل العلمي، سنوات الخبرة)؟

٥- هل تُوْجَدُ علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيِّنة الدراسة بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة؛ ومستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التَّعَرُّف إلى درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان.

٢- تحديد الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرَات الدراسة: (الجنس، المُؤَهِّل العلمي، سنوات الخبرة).
٣- الوقوف على مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان.
٤- تَعَرُّف ما إذا كانت هناك فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة في مستويات تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرات الدراسة: (الجنس، المُؤَهِّل العلمي، سنوات الخبرة).
٥- الكشف عَمَّا إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين استجابات أفراد عيّنة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة؛ ومستويات تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان.

أهمية الدراسة: الأهمية النظرية: تتمثَّلُ أهمية الدراسة في الآتي:

أَوَّلًا: الأهمية النظرية

١. تتمثَّلُ الأهمية النظرية في كَوْنِ الدراسة الحاليَّة تتناول موضوعًا يُعَدُّ من الموضوعات الحديثة في الحقل التربوي هو القيادة المُستدَامة لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان، وما تسعى إليه في مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة؛ الأمر الذي يُعَزِّزُ أهمية الدراسة.
٢. سَتُثْرِي الدراسةُ المكتبَتَيْن العربيَّةَ والعُمَانِيَّة فيما يتعلق بالقيادة المُستدَامة.
٣. قد تساعد الدراسةُ مديري المدارس الحكومية في تعزيز مفهوم "القيادة المُستدَامة" في المؤسَّسات التعليمية بمراحلها المختلفة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

١- قد تكون نتائجُ الدراسة مَرْجِعًا يستفيد منها صُنَّاعُ القرار في وزارة التربية والتعليم والتَّربويّين في المديريات العامة للتربية والتعليم؛ في إعداد الخُطَط والبرامج التي تهدُفُ إلي تَبَنِّي سياسة القيادة المُستدَامة تَمَشِّيًا مع رُؤْيَة عُمَان ٢٠٤٠ وأبعاد التنمية المُستدَامة التي تَسْعَدُها سلطنة عُمَان.
٢- قد تُفِيدُ الدراسةُ مديري المدارس الحكومية في الكشف عن درجات ممارساتهم للقيادة المُستدَامة، وإلي أَيِّ مستوى يُمْكِنُ أَنْ يُسْهِمَ ذلك في تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة.
٣- من المؤمَّل أَنْ تكون الدراسةُ مَرْجِعًا للباحثين، واستكمالًا لِمَا انتهت إليه الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع القيادة المُستدَامة.

حدود الدراسة: تحدد نتائج الدراسة بالحدود والمحددات التالية:

١. **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية على عيّنةٍ من المعلِّمين والمعلِّمات في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان.
٢. **الحدود الزمانية:** تم إجراءُ الدراسة الحاليَّة خلال العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.
٣. **الحدود المكانية:** اقتصرَتِ الدراسةُ على محافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمَان، وقد تم اختيار محافظة شمال الباطنة لِمَا تشهدُهُ من التَّطَوُّر الكبير في مجالات التنمية المختلفة خلال العقود الثلاثة المُنْصَرِمَة، ولكونُها من كُبْرَى المحافظات التعليمية في سلطنة عُمَان، وإحدى المحافظات الحدودية مع الدُّوَل المُجاوِرة التي تَشْهَدُ تَقَدُّمًا وتَطَوُّرًا كبيرَيْنِ في مجالات التنمية المختلفة.
٤. **الحدود الموضوعية:** اقتصرَتِ الدراسةُ على تحديد العلاقة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة بأبعادها التَّالية: (رُؤْيَة ورسالة المدرسة، التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع، التطوير المهني للعاملين، التَّوازُن بين العمل والحياة) في مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة: (البيئي، الاجتماعي، الاقتصادي، والتكنولوجي) في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان.

مصطلحات الدراسة: تضمنت الدراسة مصطلحات تم تعريفها اصطلاحيا واجرائيا على النحو التالي:

١-القيادة المُستدَامة: يعرف (٢٠١٢) Knowles القيادة المُستدَامة أنَّها: "توفيرُ موارد بيئية تدعمُ مجتمعات التَّعلُّم مِهْنِيًّا من خلال التخفيف من مسؤوليَّات البيروقراطية غير الضرورية، وتوفير فصول دراسية مُساعِدَة، ودَعْمِ الهيئة التدريسية في الحصول على الموارد من خلال الدوام المدرسي للمشاركة في أدِلَّة تحسين وتقديم حوافز مالية للمدرسة قائِمَة على الابتكار والتحقيق والبحث" (p. 35). **وتُعرّف القيادة المُستدَامة إجرائِيًّا أنَّها:** استجابة أفراد عيّنة الدراسة الحاليَّة بشأن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة المُستدَامة بأبعادها (رُؤْيَة ورسالة المدرسة؛ التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع؛ التطوير المهني للعاملين؛ التَّوازُن بين العمل والحياة) في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان وفقًا لِمُتَغَيِّرَات الدراسة الحاليَّة (الجنس؛ المُؤَهِّل العلمي؛ سنوات الخبرة)، ويتم قياسها من خلال الأداة المُعَدَّة لها.

٢-التنمية المُستدَامة: يعرف حسن (٢٠٠٦) التنمية المُستدَامة أنَّها: "التنمية التي تُحَقِّقُ العدالة بين الأجيال من خلال المُواءَمة بين الأهداف الاقتصادية والإنسانية والبيئية، ومن أجل المحافظة على المُكَوِّنَات المختلفة للثروة التي تَضْمِنُ استمرارية توليد الدَّخْلِ عبرَ الأجيال المختلفة" (ص. ٢٨). **وتُعرّفُ التنمية المُستدَامة إجرائيا أنَّها:** استجابة أفراد عيّنة الدراسة الحاليَّة لمستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة المُتَمَثِّلَة في البُعْدِ (البيئي، أو الاجتماعي، أو الاقتصادي، أو التكنولوجي)؛ من جانب مديري المدارس الحكومية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان وفقًا لِمُتَغَيِّرَات

الدراسة الحاليَّة (الجنس، المُؤَهِّل العلمي، سنوات الخبرة)، ويتم قياسها من خلال الأداة المُعَدَّة لها.

الأدب النظري للدراسة

المبحث الأول: القيادة المُستدَامة: إنَّ القيادة من أكثر الموضوعات المُثيرَة لِلْجَدَل، ولا أَدَلَّ على ذلك من كثرة البحوث والمُؤَلَّفات التي تناولتِ القيادة سَعْيًا للحصول على قيادات قادرة على تحقيق الغايات، وقد وُضِعَتِ المقاييس والمُؤشِّرات لِلتَّأَكُّد من أَنَّ القادة يُواكِبُون الاتجاهات الحديثة. والاتجاه السَّائد هو استخدام الاتجاهات الحديثة من أجل إحداث التغيير المطلوب، وكَيْ تنجحَ خُطَطُ التنمية اقتصاديًّا واجتماعيًّا في تحقيق أهدافها لا بُدَّ أَنْ تتضمَّنَ أهدافًا واضحةً للتنمية الإدارية، وتُقَدِّمُ القيادة المُستدَامة مدخلًا جديدًا لقيادة المدارس على نحوٍ مُستدَامٍ؛ فهي تستجيب للبيئة الخارجية من خلال تنفيذ السياسات والإجراءات، وتُلْقِي الضوء على أهمية المسؤوليات الأخلاقية بما يسمح لها بتطبيق عدد من الممارسات المُستدَامة (غانم، ٢٠١٦).

أبعاد القيادة المُستدَامة:

تتعدَّدُ أبعاد القيادة المُستدَامة في المؤسَّسات على اختلاف أنواعها فهي تتضمَّنُ الآتي:

- تطوير ونَشْر رُؤْيَة المؤسسة ورسالتها لتطوير الخُطَط الاستراتيجية، وتعزيز مناخ فعَّال لبناء قدرات العاملين؛ من خلال توفير فُرَص النُّمُوّ المهني، والاهتمام بالعاملين ومراعاتهم بتوزيع المهامّ بناءً على القدرات، وإعطائِهِم ملحوظات بنَّاءَة، ومساعدتهم والاهتمام بهم، والحِرْص على إظهار النزاهة، والشَّفَّافِيَّة، والوضوح. (Kapur, ,2019)
- تعزيز بيئة عمل آمنة نفسيًّا مَبْنِيَّةً على تبادُل المعرفة والتَّواصُل المفتوح بين العاملين؛ حتى تدفعَهم لِلتَّعَلُّم الفعَّال داخل المؤسسة، وتبادُل المعرفة؛ ما يؤدي إلى تنمية الابتكار، وَوَضْعِ الرُّؤَى طويل الأجل، وتنمية قدرات العاملين، وتَبَنِّي السلوك الأخلاقي الإيجابي، ودَفْعِهم نحو المسؤولية الاجتماعية والبيئية؛ الأمر الذي يؤدي إلى الانفتاح على البيئة المحيطة. (Ishak and Hussin,2022)
- تعزيز القِيَم والأخلاقيَّات الشخصية المُشترَكة؛ فالذي يُحَفِّزُ القائدَ ذَا العقلية المُستدَامة هو مجموعة مشتركة من القِيَم، التي ينشرُها في الممارسات المختلفة؛ فَيَتَبَنَّى الحكمةَ والاعتدالَ والابتكارَ والمساواةَ الاجتماعيَّةَ كونها قِيَمًا مُحَفِّزَةً داخل المؤسسة؛ وبدورِها تُعَزِّزَ هذه القِيَمُ كفاءةً تشغيليَّةً فُضْلَى؛ فهي تلعب دورًا حيويًّا في تحفيزِ العاملين ودَفْعِهم نحو التنمية المُستدَامة، وهو ما يدفع أصحاب المصلحة نحو المشاركة والالتزام. (Iqbal & Ahmad, 2020)

يتَّضِحُ مِمَّا سَبَقَ أَنَّ أبعاد القيادة المُستدَامة متعدِّدة ومتنوِّعة فهي تشملُ: توفير بيئة تعليمية جيدة للعاملين في المؤسَّسات التعليمية، وتدريبهم في ضوء مُتطلَّباتهم

الوظيفية ومسؤوليَّاتهم، وإجراء تقييم لهم، وَوَضْع تصوُّرات بشأن مستويات تَعَلُّمِهِم قبل تعيينهم في الوظائف في المستقبل؛ فالقائدُ في القيادة المُستدَامة قادرٌ على التَّطوُّر في ضوء تحقيق المَيْزَة التنافسية للمؤسسة التعليمية في ظِلِّ التَّغَيُّرات المجتمعية الحَتْمِيَّة المُستدَامة.

المبحث الثاني: التنمية المُستدَامة: تسعى الدُّوَلُ والمجتمعات بمختلف ثقافاتها إلى تنمية مواردِها لِتُوَاكِبَ التَّغَيُّرَات العالمية المتسارعة فهي تَفْرِضُ عليها الاتِّسَاقَ مع الرُّؤَى والتَّوجُّهات الدولية للتنمية؛ فمن أَبْرَزِها التنمية المُستدَامة التي تحتاج إلى العديد من المُقَوِّمَات والموارد. ويكاد يُجْمِعُ المهتمُّون بقضايا التنمية على أَنَّ العنصرَ البشريَّ هو أهمُّ هذه المُقَوِّمَات فهو العُنصرُ الأساسُ والركيزة التي تقوم عليها التنمية المُستدَامة في أَيِّ بلدٍ، ولا سبيلَ إلى بناء هذا الإنسان إِلَّا بالتربية التي تقوم على تطوير الشخصية الإنسانية وإعادة بنائِها لتكون قادرةً على مواجهة التحديات العالمية والتنموية المستقبلية (الحسناوي، ٢٠١٤). ومن هنا يأتي أهمية دور التربية بوسائطها المختلفة في تحقيق التنمية بأشكالها ومستوياتها كافَّةً؛ كَوْنُ التربية هي المسؤولةَ عن تأهيل وإعداد أفراد المجتمع القادرين على مواكبة التحديات المستقبلية على المجالاتِ والصُّعُدِ كافَّةً (Ostman, 2010).

أبعاد التنمية المُستدَامة:

البعد الأول: البُعْدُ البيئي: تَعتمِدُ التنميةُ المُستدَامةُ بيئيًّا على الإدارة المسؤولة للموارد الطبيعية والبشرية التي تعمل على الحفاظ على احتياجات الأجيال الحالية وتحافظ على مصالح الأجيال اللاحقة؛ وهذا هو التَّحدِّي الذي يُوَاجِهُ الأفراد والمجتمعات الذي يتطلَّبُ جهودًا كبيرةً لتوعية السُّكَّان بهذه المشكلة. والتنمية المُستدَامة تعني حمايةَ الموارد الطبيعية من الضغوط البشرية وعدم الإفراط في استخدام الأسمدة والمبيدات التي تُلَوِّث المياه السطحية والجوفية، والاستغلال الجائر للغابات ومصايد الأسماك بمستويات غير مُستدَامة (الحبال، ٢٠٠٣). ولذا تُعَدُّ التَّنميةُ البيئيَّةُ أَحَدَ المفاتيح لِلتَّنمية المُستدَامة فهي القوة المُوَجِّهَة للميثاق الأخلاقي لإعادة توصيف العلاقة بين الإنسانِ ومَحِيطِهِ، والتَّنميةُ المُستدَامة وفق المفهوم البيئي تَعتمِدُ على عاملَيْنِ هُمَا: (الربيعي، ٢٠٠٤).

البعد الثاني: البُعْدُ الاجتماعي: يشمل المكوِّنات والعلاقات الفردية والجماعية، وما يقوم به من جهود تعاوُنِيَّة، أو تَطْرَحُهُ من احتياجات، أو ما تُسَبِّبُهُ من مشكلات وذلك بتوعية المجتمع بضرورة الإسهام في تعبئة وبناء طاقاتِهِ من أجل المستقبل ومن خلال الاندماج والشراكة لإقامةِ مجتمعٍ مُوَحَّدٍ في أهدافِهِ، ومُتَضَامِنٍ في مسؤوليَّاتِهِ (عبد الجليل، ٢٠١٤)، وهناك علاقة بين السُّكَّان والاستهلاك والبيئة، ومن الضَّرُوري إيجاد تَوَازُن بين السُّكَّان والنُّظُم البيئية التي نعيش عليها.

البعد الثالث: البُعْدُ الاقتصادي: يُمَثِّلُ البُعْدُ الاقتصاديُّ فكرةَ القضاء على الفقر بكلِّ أشكالِهِ، ويُعَدُّ هَدَفًا رئيسًا في جميع البرامج والاتِّفاقيَّات التي تُجْرِيها هيئات منظَّمة

الأمم المُتَّحِدَة، ومن وسائلِها لتحقيق ذلك الهدف تَبَنِّي المشروعات الخضراء أو ما يُسَمَّى بالاقتصاد الأخضر. إنَّ لتطبيق مبادئ الاقتصاد الأخضر فوائدَ متعدِّدةً؛ منها: الاستثمار في رأس المال الطبيعي، ومحاربة الفقر، وإيجاد فُرَصِ عملٍ جديدة، ودَعْم العدل والمساواة الاجتماعية، واستبدال الوقود الأحفوري بالطاقة المُتَجَدِّدَة المُستدَامة، والتِّقْنِيَّات ذات المستوى المنخفض من الكربون، وتحسين كفاءة الموارد والطاقة، وتحقيق نُمُوٍّ حَضَرِيٍّ أكثرَ استدامةً، والأهمُّ من ذلك كُلِّهِ الحفاظ على الموارد الطبيعية وضمان استدامتِها (الإدريسي، ٢٠١٨).

البعد الرابع: البُعْدُ التكنولوجي: وفقًا لهذا البُعْدِ تعني التَّنميةُ المُستدَامة: التَّحَوُّلَ إلى تكنولوجيَّاتٍ أَنْظَفَ وأكثرَ كفاءةً تُقَلِّصُ من استهلاك الطاقة وغيرها من الموارد الطبيعية إلى أَدْنَى حَدٍّ. وينبغي أَنْ يَتَمَثَّلَ الهدفُ في عمليات أو نُظُمٍ تكنولوجية تَتَسَبَّبُ في نِفَايَات أو مُلَوِّثَات أقلَّ في المقام الأول، وتعيد تدوير النِّفَايَات داخليًّا، وتعمل مع النُّظُم الطبيعية أو تُسَانِدُها، وفي بعض الحالات الَّتِي تَفِي التكنولوجيَّات التقليدية فيها بهذه المعايير ينبغي المحافظة عليها. غيرَ أَنَّ التكنولوجيَّاتِ المُستخدَمَةَ في البلدان النَّامية كثيرًا ما تكون أقلَّ كفاءةً وأكثرَ تَسَبُّبًا في التَّلُّوث من التكنولوجيَّات المتاحة في البلدان الصناعية، والتنمية المُستدَامة تعني الإسراعَ بالأخذ بالتكنولوجيَّات المُحَسَّنَة، وبالنُّصُوص القانونية الخاصة بِفَرْضِ العُقُوبَات في هذا المجال وتطبيقها، ومن شأن التعاون التكنولوجي سواءٌ بالاستحداث أو التَّطويع لتكنولوجيَّات أنظفَ وأكثرَ كفاءةً تُنَاسِبُ الاحتياجات المحلِّية؛ أَنْ يَحُولَ أيضًا دُونَ مَزِيدٍ من التَّدهُور في نوعية البيئة، وحتى تنجحَ هذه الجهودُ؛ فهي تحتاج أيضًا إلى استثمارات كبيرة في التعليم والتنمية البشرية، لاسِيَّمَا فى البلدان الأشدّ فقرًا. والتعاون التكنولوجي يُوَضِّحُ التفاعل بين الأبعاد الاقتصادية والبشرية والبيئية والتكنولوجية في سبيل تحقيق التنمية المُستدَامَة (إسماعيل، ٢٠١٥).

القيادة المُستدَامة والتنمية المُستدَامة في سلطنة عُمَان: أَوْلَتْ سلطنة عُمَان اهتمامًا كبيرًا بقضيَّة الاستدامة في مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية منذ بداية النهضة المباركة في (١٩٧٠)، كَوْنُ الخُطَط الخمسيَّة التي يجبُ تَبَنِّيها؛ نوعًا من التخطيط الاستراتيجي الذي يشملُ التنمية العامة للدولة في مختلف القطاعات. وانضمَّتْ سلطنةُ عُمَان إلى اليونسكو عام ١٩٧٢م؛ دلالةً على مواكبة سلطنة عُمَان للاتجاهات العالمية. وقد تم تصنيف سلطنة عُمَان - في أحدث تقرير صادر عن اليونسكو - على أنَّها من أكثر الشركاء الرَّئيسين نشاطًا في برنامج العمل العالمي للتعليم من أجل التنمية المُستدَامة (المجلس الأعلى للتخطيط، ٢٠١٩). ثم تبلورَ هذا الاهتمام من خلال رُؤْيَة عُمَان ٢٠٢٠ التي تم وَضْعُها عام ١٩٩٥ مُتَضَمِّنَةً التَّحَوُّل إلى اقتصاد مُستدَام مُتنوِّع من خلال تنمية الموارد البشرية والتوظيف الأمثل للكفاءات الوطنية مع المحافظة على البيئة (المجلس الأعلى للتخطيط، ٢٠١٦).

كما واصلت سلطنة عُمَان مسيرَها نحو الاستدامة في شَتَّى المجالات من خلال رُؤْيَة عُمَان ٢٠٤٠ التي انطلقت منذ ٢٠١٣م؛ ليبدأ إعداد الوثيقة عام ٢٠١٧م، وخرجت بصورتها المبدئية عام ٢٠١٩م، وقد أَشْرَفَ على اللَّجنة الرَّئيسة لها صاحب الجلالة السُّلطان هيثم بن طارق- حَفِظَهُ اللهُ ورَعَاهُ. وقد أَقَرَّتْ سلطنةُ عُمَان أهداف التنمية المُستدَامة ٢٠٣٠ خلال المؤتمر الذي انعقدَ عام ٢٠١٥م في قِمَّة الأمم المتحدة. كما تم إنشاء مركز عُمَان للحوكمة والاستدامة عام 2015م بموجب المرسوم السُّلطاني ٣٠/ ٢٠١٥ ويَتْبَعُ الهيئة العامة لسوق المال.

ثانيًا: الدراسات السابقة والتعليق عليها.

١. الدراسات التي تناولتِ القيادة المُستدَامة:

هدفت دراسة الخضير (٢٠٢١) لِلتَّعَرُّف إلى مفهومِ "القيادة المُستدَامة" وأهمِّ مُتطلَّباتها لتطوير أداء القيادة المُستدَامة في التعليم العام في هولندا، ولتحقيقِ هدفِ هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المَسْحِي، وطُبِّقَتْ أداة الاستبانة على عيِّنة مُكَوَّنَة من (١٧٠) مفردةً، وتوصَّلتِ الدراسة لنتائجَ؛ أهمُّها: إنَّ القيادة المُستدَامة هي القادرة علي تلبية احتياجات الجيل الحاضر؛ دُونَ المَسَاسِ بقدرة الأجيال التالية في المستقبل على إشباع حاجاتِها، وإنَّ من أهمِّ مُتطلَّبات القيادة المُستدَامة اندماجَ كافَّة عناصر المؤسسة التعليمية في عملية تحسين شاملة والحفاظ على نجاح النتائج ودَعْم وتمكين العاملين كونُهُم قادةً مِهْنِيِّين، وإمكانيَّة التَّنَبُّؤ وحَلّ المشكلات المُعَقَّدة، وإدارة المشاعر، وصياغة الرُّؤْيَة ومشاركتها، وإعداد خطة استراتيجية وفق منظور طويل المدى، والتقييم المُنْتَظِم للممارسات المُستدَامة، والمُرُونَة، وإدارة التغيير، والتطوير المهني المستمر، والتحفيزَيْن المادي والمعنوي وتشجيع الأفكار الإبداعية والابتكارية، والمسؤولية الاجتماعية والبيئية، ومشاركة القرار مع أصحاب المصلحة، وبناء الشراكات الخارجية، وتخطيط التَّعَاقُب القيادي الناجح، والنزاهة الأخلاقية، وممارسة القيادَتَيْن الأخلاقية، والتحويلية.

كما سَعَتْ دراسة حوالة والمطيري (٢٠١٩) للكشف عن مستوى تطبيق قائدات المدارس الثانوية الحكومية لأبعاد القيادة المُستدَامة بشمال مدينة الرياض من وجهة نظر المعلِّمات، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي واستخدام الاستبانة أداةً للدراسة لِجَمْع البيانات، وطُبِّقَتْ على عيِّنة قوامُها بَلَغَ (٨٧٨) معلِّمَةً. وأهمُّ ما توصَّلت إليه من النتائج: إنَّ مستوى تطبيق قائدات المدارس الثانوية لإجماليّ أبعاد القيادة المُستدَامة جاء بدرجة متوسطة، وفيما يتعلق بالفروق ذات الدلالة الإحصائية فقدِ اتَّضَحَ أَنَّ هناك فُرُوقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة في ضوء مُتَغَيِّر المُؤَهِّل العلمي؛ لصالح ذَوَاتِ مُؤَهِّل البكالوريوس، كما إنَّ هناك فُرُوقًا باختلاف مُتَغَيِّر سنوات الخدمة لصالح مَنْ خِبْرَتُهُنَّ أقل من خمس سنوت، وإنَّ هناك فُرُوقًا في ضوء

مُتَغَيِّر عدد البرامج التدريبية في مجال القيادة لصالحِ مَنْ حَصَلْنَ على أقل من ٥ برامج تدريبية.

ودراسة يونس (٢٠١٧) هدفت إلى تَعَرُّف درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة المُستدَامة وعلاقتها بمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى مُعَلِّميهم، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة فقدِ استخدمتِ المنهجَ الوصفيَّ الارتباطيَّ، وتكوَّنَتْ عيِّنةُ الدراسة من (٣٥٠) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً؛ طُبِّقَ عليهم أداة الدراسة المُتَمَثِّلَة في أداة استبانة للقيادة المُستدَامة، وتوصَّلت إلى النتائج التَّالية: بَلَغَتْ درجةُ ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للقيادة المُستدَامة بوزنٍ نِسْبِيّ (٨٠.٨٠%) ودرجة تقدير كبيرة، وعدم وجود فُرُوق في درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للقيادة المُستدَامة تُعْزَى لِمُتَغَيِّرات الدراسة: الجنس؛ المُؤَهِّل العلمي؛ سنوات الخدمة، باستثناء مُتَغَيِّر جنس المدرسة؛ فَتُوْجَدُ فُرُوقٌ في الدرجة الكلية ومجال الموارد المادية والمالية لصالح مدارس الذكور والمدارس المُشتَرَكة، وتُوْجَدُ فُرُوقٌ لِمُتَغَيِّر المرحلة التعليمية باستثناء مجال الموارد البشرية.

واستهدفت دراسةُ بنتو وربيرو (٢٠١٣) تحليلَ القدرات المُستدَامة للقيادة لدى أساتذة وطلاب التعليم الثانوي، والتَّعَرُّف ما إذا كان هناك فُرُوقٌ ترتبط بالجنس والعُمُر وموقع المدرسة ومستوى تأثيرها في المجالات التَّالية: (الإدارة الذاتية؛ العلاقات الشخصية؛ حَلّ المشكلات؛ تَطَوُّر النقد المعرفي؛ التنظيم؛ الثقة بالنفس؛ الوعي المتنوّع؛ التكنولوجيا). واستخدمتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ التَّحليليَّ، بينما تكوَّنت عيِّنةُ الدراسة من (١٥٨) مُعَلِّمًا وطالِبًا وطالبةً من طلاب المرحلة الثانوية في جزيرة ماديرا طُبِّقَتْ عليهم أداة الاستبانة لغرض الدراسة، وقد أظهرتِ النَّتائجُ أَنَّ الطلاب من كِلَا الجنسين يُنْهُونَ دراستهم الثانوية بشكل متطوّر، ويلتحقُون بالمدارس الريفية لمنطقة جزيرة ماديرا فيكتسبون الدرجةَ نفسَها من القدرات القيادية للطلاب في منطقة الحَضَرَ منها.

٢. الدراسات التي تناولتِ التنمية المُستدَامة:

هدفت دراسة باحمدان والديب (٢٠٢٢) إلى بيان دور التعليم في تحقيق التنمية المُستدَامة في المملكة العربية السعودية؛ فاستخدمتِ الدراسةُ منهجيَّةَ (أردل) في النَّموذج الأول، واستخدمت منهجية (تودا ياماماتو) في النَّموذج الثاني؛ وخَلُصَتِ هذه الدراسةُ إلى وجود علاقة موجبة معنوية بين الإنفاق على التعليم والناتج المحلِّي الإجمالي، أَمَّا المُتَغَيِّرُ (عددُ الطلاب لكلِّ معلم) فكانت علاقتُهُ عكسيَّةً مع الناتج المحلِّي؛ وهذا مدلول إيجابي، والمُتَغَيِّرُ (الإلمام بالقراءة والكتابة) كان ذَا علاقة عكسيَّة غير معنوية. وكذلك وُجِدَتْ علاقة سببيَّة موجبة بين الإلمام بالقراءة والكتابة مع التنمية البشرية باتِّجَاهٍ واحدٍ، أَمَّا المُتَغَيِّرَان الآخرَان فكانتِ العلاقةُ بشأنهما غيرَ معنوية؛ غير أَنَّ هناك علاقةً سببيَّة ظَهَرَتْ من دليل التنمية إلى هذَيْن المُتَغَيِّرَيْن.

وكانتِ النتائج بشكل عام تُؤَيِّدُ فرضية الدراسة القائلة: التعليم يُسْهِمُ في تحقيق التنمية المُستدَامة في المملكة العربية السعودية، وأوصتِ الدراسة بأهمية مشاركة جميع أطراف التعليم، والتَّأكُّد من حصول الطلاب على المهارات الحياتية مع التعليمية، وتطوير المناهج واحتضان المُجِيدين، والإعداد الجيِّد للهيئتَيْنِ التعليميَّة والقيادِيَّة في التعليم.

أَمَّا دراسة الربعاني (٢٠١٩)، فقد هدفت لِلتَّعَرُّف إلى درجة معرفة طلاب التعليم ما بعد الأساسي لِمُؤشِّرات البُعْدِ الاجتماعي للتنمية المُستدَامة في سلطنة عُمَان، واعتمدتِ الدراسة إلى المنهج الوصفي، واستخدمتِ الاختبارَ أداةً لِجَمْعِ البيانات، وتكوَّنت عيِّنةُ الدراسة من (١٢٢١) طالبًا وطالبةً في الصف الثاني عشر، وقد توصَّلتِ نتائجُ الدراسة إلى أَنَّ درجة معرفتهم بمُؤشِّرات البُعْدِ الاجتماعي للتنمية المُستدَامة كانت متدنِّيةً، كما أظهرتِ النتائجُ أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تَبَعًا لِمُتَغَيِّر النوع لصالح الإناث، بينما لا تُوْجَدُ فروق فى معظم المجالات تُعْزَى لِمُتَغَيِّر المحافظة؛ ما عَدَا مجال السُّكَّان الذي جاء لصالح طلاب محافظة الداخلية.

كذلك هَدَفتْ دراسةُ الإدريسي (٢٠١٨) إلى معرفة دور إدارة الجودة الشاملة في تعزيز التنمية المُستدَامة لبيئة المنظَّمات التعليمية اليمنية، وتَمَثَّلَ مجتمع الدراسة في المنظَّمات التعليمية الحكومية والأهلية بأمانة العاصمة صنعاء البالغ عددُها (٨٥٦) منظَّمةً؛ فيما تمثَّلت عيِّنة الدراسة في عدد (٢٦٧) منظَّمةً تعليميَّةً؛ تم اختيارها وفقًا لِلْعَيِّنة العشوائية المُنتظِمَة. وقدِ اسْتُخْدِمَتِ الاستبانةُ أداةً للقياس، كما اسْتُخْدِمَ المنهجُ الوصفي التحليلي المُقَارَن لاستخلاص النتائج؛ التي كان من أهمِّها: وجود دور ذِي دلالة إحصائية لإدارة الجودة الشاملة وأبعادها الفرعية في تعزيز التنمية المُستدَامة لبيئة المنظَّمات التعليمية اليمنيَّة، وكانتِ الأبعادُ التي لها الدور البارز والأهم في تعزيز التنمية المُستدَامة لبيئة المنظَّمات التعليمية الحكومية اليمنية هي: (اتخاذ القرارات في ضوء المعلومات والحقائق، والمشاركة الجماعية)؛ في حين كانتِ الأبعادُ الأكثر تفسيرًا لِلتَّبايُن الحاصل في التنمية المُستدَامة في بيئة المنظَّمات التعليمية الأهلية اليمنية هي: (اتخاذ القرارات في ضوء المعلومات والحقائق، والمشاركة الجماعية، والتزام ودَعْم الإدارة العليا). كما أظهرتِ النَّتائجُ وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في مستوى إسهام إدارة الجودة الشاملة بأبعادها الفرعية في تعزيز التنمية المُستدَامة لبيئة المنظَّمات التعليمية اليمنية تُعْزَى لنوع المنظمة التعليمية التي جاءت لصالح المنظَّمات التعليمية الأهلية اليمنية. وكشفتِ النَّتائجُ عن وجود مستوى عالٍ في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظَّمات التعليمية اليمنية بوجهٍ عامٍّ؛إلَّا أنَّها غيرُ دالَّةٍ إحصائِيًّا، وكان مستوى التطبيق في المنظَّمات التعليمية الأهلية أكبر من المستويات في المنظَّمات التعليمية الحكومية. كما أسفرتِ النَّتائجُ عن وجود مستوى عالٍ في تَحَقُّقِ التنمية المُستدَامة في بيئة المنظَّمات التعليمية اليمنية بوجهٍ عامٍّ، وإنَّ

مستوى تَحَقُّق التنمية المُستدَامة في بيئة المنظَّمات التعليمية الأهلية جاء أكبر من مستوى التَّحَقُّق الحاصل في بيئات المنظَّمات التعليمية الحكومية.

في حين أَجْرَى روجر (٢٠١٠) دراسةً بعنوان "المعرفة حول التعليم من أجل التنمية المُستدَامة: دراسة حالة للمعلمين في المدرسة الثانوية الإنجليزية"؛ على (٣) ثلاثة معلِّمين شاركوا في برنامج تدريبي لمدة عام في إحدى جامعات بريطانيا بعد حصولهم على شهادة الدراسات العليا، وذلك من أجل ترجمة معارفهم وخبراتهم ومُعتقَدَاتهم بشأن البيئة والتنمية المُستدَامة في الممارسة الفنية. وقد قام الباحثُ في هذه الدراسة بتحليلٍ نقديٍّ للمواد والمناهج الدراسية المُستخدَمة فتَوَصَّلَ إلى النتائج التَّالية: وجود معضلات أخلاقية وسياسية يُوَاجِهُها المعلمون بِوَصْفِهِم دُعَاةَ حُمَاةِ البيئة، ولا بُدَّ من نَزْعِ فتيلِ التَّوتُّر بين القيود التي تَفْرِضُها السياسة والثقافة السياسية والثقافة المدرسية والمواد التعليمية والمواد الحماسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها: منهج الدراسة: استخدمتِ الباحثةُ المنهجَ الوصفيَّ الارتباطيَّ، كَوْنُهُ الأنسبَ لأهداف الدراسة الحاليَّة؛ الذي ينطلق من دراسة الظاهرة كَمًّا وكَيْفًا، ثم يتم طَرْحُ مجموعة من الأسئلة، والقيام بعملية جمع المعلومات والبيانات بشأن ظاهرة الدراسة من خلال مجموعة من الأفراد الذين تتَّضِحُ فيهم الخصائص، ثم تحليل هذه المعلومات والبيانات للحصول على النتائج والقيام بالتفسير، وبلورة الحلول التي تتمثَّل في التَّوصيات والمقترحات التي يضعُها الباحث؛ التي قد تُسْهِمُ في فَهْمِ الواقع وتطويرِهِ. (التاجر، ٢٠٢١)

مجتمع الدراسة: تكوَّنَ مجتمعُ الدراسة من جميع المعلِّمين والمعلِّمات في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان البالغ عددُهُم (١٠٦٨٦) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً، وفقًا للإحصاءات الصادرة من دائرة تخطيط الاحتياجات التعليمية والإحصاء بديوان عام وزارة التربية والتعليم ٢٠٢١/ ٢٠٢٢ (الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، ٢٠٢٢)

عينة الدراسة: تم اختيار عيّنة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة لتكون مُمَثِّلَةً لمجتمعها، وتكوَّنت عيّنةُ الدراسة الحاليَّة من (٤٤٩) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً من المدارس الحكومية؛ بنسبة (٤.٢%) من مجتمع الدراسة الأصلي بالمدارس الحكومية في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان، وكانتِ الاستباناتُ التي تم جمعُها من عيّنة الدراسة صالحةً للتحليل الإحصائي، ولم يكن هناك استبانات غير مكتملة، ويوضح الجدول (١) العينة بحسب متغيرات الدراسة.

جدول ١ توزيع عيّنة الدراسة حَسَبَ المُتَغَيّرَات الديموغرافية للدراسة

المتغير	المستوي	التكرارات	النسبة %
الجنس	ذكر	110	%24.5
	أنثى	339	%75.5

	المجموع	449	%100
المُؤَهِّل العلمي	بكالوريوس فأقل	434	%96.7
	ماجستير فأعلى	15	%3.3
	المجموع	449	%100
سنوات الخبرة	أقل من٥ سنوات	28	%6.2
	٥-١٠ سنوات	84	%18.7
	١١سنة فأكثر	337	%75.1
	المجموع	449	%100

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة الحاليَّة تم تطوير استبانة لتكونَ أداةً رئيسةً للدراسة الحاليَّة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة ذات الصِّلَة بِمُتَغَيِّرَات الدراسة التي تناولتِ القيادة المُستدَامة؛ كدراسة الخضير (٢٠٢١)، ودراسة حوالة والمطيري (٢٠١٩)، ودراسة يونس (٢٠١٧)، ودراسة لامبرت (٢٠١٢)، ودراسة بنتو وربيرو (٢٠١٣)، فضلًا عن الدراسات ذات الصِّلَة بِمُتَغَيِّر التنمية المُستدَامة؛ كدراسة باحمدان والديب (٢٠٢٢)، ودراسة الجديبي (٢٠٢٠)، ودراسة الربعاني (٢٠١٩)، ودراسة الإدريسي (٢٠١٨)، ودراسة روجر (٢٠١٠).

وقد تكوَّنت أداةُ الدراسة الحاليَّة في صورتها الأولية من ثلاثة أجزاء: اشتمل الجزء الأول على البيانات الديموغرافية لأفراد عيِّنة الدراسة التي هي: (الجنس؛ المُؤَهِّل العلمي؛ سنوات الخبرة)، بينما اشتمل الجزء الثاني على مقياس يقيس درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة، ويبلغ عددُ فقراته (٣٥) فقرةً مُوَزَّعَةً على الأبعاد الأربعة للقيادة المُستدَامة؛ التي هي: (رُؤْيَة ورسالة المدرسة؛ التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع؛ التطوير المهني للعاملين؛ التَّوازُن بين العمل والحياة)، بينما اشتمل الجزء الثالث على مقياس يقيس مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة، ويبلغ عددُ فقراته (٣٣) فقرةً مُوَزَّعَةً على الأبعاد الأربعة للتنمية المُستدَامة؛ التي هي: (البيئي، الاجتماعي؛ الاقتصادي؛ التكنولوجي). ويُوَضِّحُ الملحق رقم (١) أداة الدراسة الحاليَّة في صورتها الأولية.

صدق الأداة:

١. الصدق الظاهري: لِلتَّحَقُّق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صِدْق المُحَكِّمِين) تم عَرْضُها في صورتها الأولية على عدد (٧) من المُحَكِّمِين من ذَوِي الاختصاص، للحكم على مستوى وضوح الفقرات وسلامة الصياغة اللغوية لها، ومستوى انتماء الفقرة إلى البُعْدِ الذي تَنْدَرِجُ تَحْتَهُ، وحذف أو إضافة ما يَرَوْنَهُ مناسبًا، وقد عادتِ الاستباناتُ مُحَكَّمَةً جميعها، وأَجْمَعَ المُحَكِّمُون على صدقِها، ومُلَاءَمتها لقياس الأبعاد التي وُضِعَتْ من أجلِها، وقد تم إجراء التعديلات في ضوء ملحوظات المُحَكِّمِين.

ووصلت عبارات الاستبانة في شكلها النهائي إلى (٦٧) فقرةً مُوَزَّعَةً على مِحْوَرَيْن؛ يُمْكِنُ توضيحُها على النَّحْوِ التَّالي:

المقياس الأول: القيادة المُستدَامة، الذي اشتملَ على أربعة أبعاد هي:

البُعْدُ الأول: رُؤْيَة ورسالة المدرسة؛ الذي تَقِيسُه العبارات من (١-٨).

البُعْدُ الثاني: التَّنوُّع لتعزيز الإبداع؛ الذي تَقِيسُهُ العبارات من (٩-١٨).

البُعْدُ الثالث: التطوير المهني للعاملين؛ الذي تَقِيسُهُ العبارات من (١٩-٢٦).

البُعْدُ الرابع: التَّوازُن بين العمل والحياة؛ الذي تَقِيسُهُ العبارات من (٢٧-٣٥).

المقياس الثاني: التَّنمية المُستدَامة، الذي اشتملَ على أربعة أبعاد هي:

البُعْدُ الأول: البيئي؛ الذي تَقِيسُهُ العبارات من (٣٦-٤٣).

البُعْدُ الثاني: الاجتماعي؛ الذي تَقِيسُهُ العبارات من (٤٤-٥١).

البُعْدُ الثالث: الاقتصادي؛ الذي تَقِيسُهُ العبارات من (٥٢-٥٩).

البُعْدُ الرابع: التكنولوجي؛ الذي تَقِيسُهُ العبارات من (٦٠-٦٧).

كما تم تَبَنِّي تَدَرُّج ليكرت (Likert Scale) الخماسي؛ للإجابة عن فقرات الاستبانة على النَّحْوِ التَّالي: (٥= كبيرة جِدًّا، ٤= كبيرة، ٣= متوسطة، ٢= قليلة، ١= قليلة جِدًّا)، والملحق رقم (٢) يُوَضِّحُ قائمة أسماء المُحَكِّمِين، كما يُوَضِّحُ الملحق رقم (٣) الاستبانة في صورتها النهائية.

٢. صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للأداة المُكَوَّنَة من مقياسين؛ المقياس الأول: القيادة المُستدَامة المُتَكوِّن من (٣٥) فقرةً، والمقياس الثاني: التنمية المُستدَامة المُتَكوِّن من (٣٢) فقرةً، فقدِ استخرجتِ الباحثةُ الارتباطَ المُصَحِّحَ للفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه، ومعاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، كما استخرجتِ ارتباط المِحْوَرَيْن بالدرجة الكلية للأداة، كُلُّ عبارة على حِدَةٍ، والجداول التَّالية تُوَضِّحُ ذلك:

المقياس الأول: القيادة المُستدَامة

جدول ٢ معاملات الارتباط بين فقرات المقياس الأول والبُعد الذي تنتمي إليه

البُعْدُ الأول		البُعْدُ الثاني		البُعْدُ الثالث		البُعْدُ الرابع	
رُؤْيَة ورسالة المدرسة		التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع		التطوير المهني للعاملين		التَّوازُن بين العمل والحياة	
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	.834	9	.634	19	.770	27	.716
2	.847	10	.654	20	.766	28	.793
3	.816	11	.615	21	.812	29	.808
4	.818	12	.852	22	.745	30	.843
5	.818	13	.598	23	.826	31	.799
6	.823	14	.734	24	.773	32	.783

البُعْدُ الأول		البُعْدُ الثاني		البُعْدُ الثالث		البُعْدُ الرابع	
رُؤْيَة ورسالة المدرسة		التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع		التطوير المهني للعاملين		التَّوازُن بين العمل والحياة	
.818	7	.749	15	.786	25	.836	33
.816	8	.813	16	.773	26	.878	34
		.724	17			.866	35
		.777	18				
معامل صدق البناء العام للمقياس الأول						0.970	

يتَّضِحُ من الجدول (٢) أَنَّ الارتباطَ المُصَحِّحَ لعبارات المحور الأول جاء بِقِيَمٍ مرتفعة بَلَغَتْ (0.970) التي تُعَدُّ قيمةً عاليةً في العلوم الإنسانية، ومُؤَشِّرًا على ومُؤَشِّرًا على أن فقرات المقياس الأول تتصف بصدق البناء ما يجعله صالحًا لأغراض الدراسة الحالية، وبناءً على هذه النتائج اعتمدتِ الباحثةُ الفقراتِ المُنْضَوِيَةَ تحت المحور الأول وعددُها (35) فقرةً .

المقياس الثاني: التنمية المُستدَامة

الجدول ٣ معاملات الارتباط بين فقرات المقياس الثاني والبُعد الذي تنتمي إليه

البُعْدُ الأول		البُعْدُ الثاني		البُعْدُ الثالث		البُعْدُ الرابع	
البيئي		الاجتماعي		الاقتصادي		التكنولوجي	
الارتباط	**الفقرة**	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة
.667	**36**	.685	**44**	.643	**52**	.607	**60**
.850	**37**	.787	**45**	.627	**53**	.864	**61**
.796	**38**	.668	**46**	.816	**54**	.810	**62**
.867	**39**	.767	**47**	.706	**55**	.881	**63**
.837	**40**	.805	**48**	.624	**56**	.825	**64**
.810	**41**	.870	**49**	.783	**57**	.798	**65**
.756	**42**	.752	**50**	.722	**58**	.624	**66**
.808	**43**	.765	**51**	.755	**59**	.673	**67**
معامل صدق البناء العام للمقياس الثانى						0.975	

يَتَّضِحُ من الجدول (٣) أَنَّ الارتباط المُصَحِّح لعبارات المحور الثاني جاء بِقِيَمٍ مرتفعة بَلَغَتْ (0.975) التي تُعَدُّ قيمةً عالية في العلوم الإنسانية، ومُؤَشِّرًا على أن فقرات المقياس الثاني تتصف بصدق البناء، ما يجعله صالحًا لأغراض الدراسة، وبناءً على هذه النتائج اعتمدتِ الباحثةُ جميع الفقرات المُنْضَوِيَة تحت المحور الثاني وعدَدُهَا (32) فقرةً.

ثبات أداة الدراسة: لِلتَّحَقُّق من ثبات الأداة تم تطبيقها على عيِّنة استطلاعية بَلَغَتْ (٣٠) مفردةً من المعلِّمين والمعلِّمات بالمدارس الحكومية من خارج عيِّنة الدراسة الأصلية؛ فقد تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، والجدول (٤) يُوَضِّحُ معامل الثبات لمقياسَيْ أداة الدراسة الحاليَّة والمجموع الكلي.

جدول ٤ معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لمقياسَيْ أداة الدراسة والمجموع الكلي

معاملات الارتباط	الدرجة الكلية	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
المحور الأول : القيادة المُستدَامة	0.908**	0.970
المحور الثاني: التنمية المُستدَامة	0.922**	0.975

يَتَّضِحُ من الجدول (٤) أَنَّ معاملات الارتباط بين كُلِّ محور والدرجة الكلية للأداة، جاءت بِقِيَمٍ مرتفعة دلَّت على مناسبة الأداة وصلاحيتها للتطبيق، وتَجْدُرُ الإشارة هنا إلى أَنَّ معامل الثبات العام ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) للاستبانة كَكُلٍّ بَلَغَ (٠.٩٨٢)؛ وهي قيمةٌ عاليةٌ ومُؤَشِّرٌ على مستوى الاتِّسَاق الداخلي بين فقرات الاستبانة كَكُلٍّ.

إجراءات تطبيق الدراسة: بعد الانتهاء من إعداد أداة الدراسة، والتَّأَكُّد من صدقِها وثباتِها؛ تم الحصول على مَهَمَّة تسهيل باحث من قسم التربية والدراسات الإنسانية بهدف مخاطبة دائرة الدراسات التربوية والتعاون الدولي بوزارة التربية والتعليم برسالة إلكترونية للحصول على موافقة لتطبيق أداة الدراسة، وبعد رَدِّ وزارة التربية والتعليم بالموافقة تمَّت مخاطبة المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمَان لتسهيل مَهَمَّة التطبيق والحصول على إذْنٍ لهذه المَهَمَّة، ثم تم توزيع أداة الدراسة من خلال رَابِط الكتروني باستخدام نماذج جوجل على عيِّنة الدراسة من المعلِّمين والمعلِّمات، بعد ذلك جاء تحليل البيانات التي تم الحصول عليها ومعالجتها واستخراج النتائج باستخدام برنامج (spss)، ثم تمَّت مناقشة النتائج التي توصَّلت اليها الدراسة، وصياغة التَّوصيات والمقترحات بناءً على نتائج أداة الدراسة

المعالجة الإحصائية: بناءً على طبيعة الدراسة والأهداف التي سعت الدراسة إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخراج النتائج وفقًا للأساليب الإحصائية المناسبة لكل سؤال.

نتائج الدراسة ومناقشتها: يوضح الجدول (٥) معيار الحكم على النتائج.

الجدول (٥) الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي

المدى	درجة الممارسة
من ١ - ١.٧٩	منخفضة جِدًا
من ١.٨٠ - ٢.٥٩	منخفضة
من ٢.٦٠ - ٣.٣٩	متوسطة
من ٣.٤٠ - ٤.١٩	مرتفعة
من ٤.٢٠ – ٥	مرتفعة جِدًّا

السؤال الأول الذي نص على الآتي: ما درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؟

جدول ٦ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على أبعاد محور القيادة المُستدَامة؛ مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حسب المتوسطات الحسابية

الرُّتْبَة	البُعْدُ	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	الثاني	التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع	4.30	0.60	مرتفعة جِدًّا
2	الأول	رُؤْيَة ورسالة المدرسة	4.23	0.54	مرتفعة جِدًّا
3	الثالث	التطوير المهني للعاملين	4.18	0.68	مرتفعة
٤	الرابع	التَّوازُن بين العمل والحياة	4.00	0.85	مرتفعة
		المقياس كُلّ	**4.18**	**0.13**	**مرتفعة**

يُبَيِّنُ الجدولُ (٦) أَنَّ درجةَ ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؛ جاءت مرتفعةً بشكل عام، وقد يُعْزَى ذلك إلى وجود الوعي الكافي لدى مديري المدارس بشأن رَغْبَتِهِم في استمرارية ما يُقَدِّمُونَهُ من أعمال ضِمْنَ نطاق مَهَامِّهِم الإدارية والقيادية سواءٌ في البيئة الداخلية للمدرسة أم مع المجتمع الخارجي. كما يُمْكِنُ عَزْوُ هذه النتيجة إلى وجود اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس بمحافظة شمال الباطنة وإلمامِهِم بِمُتطلَّبات القيادة الواعية التي تعمل على تحقيق مستويات تنافُسيَّة في مختلف المجالات المدرسية.

وقد اتَّفَقَتْ مع ما أشارت إليه دراسة يونس (٢٠١٧) ودراسة اشتيوي (٢٠١٧) ودراسة نارتجن وليمون وديلكي (٢٠٢٠). بينما اختلفت نتائج الدراسة مع دراسةِ كُلٍّ من: الرشيدي والعازمي (٢٠١٧) ودراسة حوالة والمطيري (٢٠١٩) وكذلك دراسة الجهني والسيسي (٢٠٢٠).

السؤال الثاني الذي نص على الآتي: هل تُوْجَدُ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عيّنة الدراسة في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرَات الدراسة: (الجنس، المُؤَهِّل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أَوَّلًا: مُتَغَيِّرُ "الجنس": تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد وفقًا لِمُتَغَيِّر الجنس (ذكر، أنثى)، وتم إجراء اختبار (T-Test) لِلْعَيِّنَة المُستقِلَّة؛ على النَّحْوِ التَّالي:

جدول ٧ اختبار ت (T-test) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة تَبَعًا لِمُتَغَيّر الجنس

الأبعاد	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	دالّة عند 0.05
بُعْدُ رُؤْيَة ورسالة المدرسة	ذكر	4.37	0.662	0.304	0.52	غير دالّة
	أُنْثَى	4.40	0.682			
بُعْدُ التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع	ذكر	4.16	0.914	0.071	0.66	غير دالّة
	أُنْثَى	4.16	0.949			
بُعْدُ التطوير المهني للعاملين	ذكر	4.30	0.711	0.810	0.23	غير دالّة
	أُنْثَى	4.23	0.852			
بُعْدُ التَّوازُن بين العمل والحياة	ذكر	4.23	0.673	0.917	0.83	غير دالّة
	أُنْثَى	4.16	0.715			
محور القيادة المُستدَامة كَكُلٍّ	ذكر	4.23	0.59	1.080	0.38	غير دالّة
	أُنْثَى	4.16	0.60			

يَتَّضِحُ من الجدول (١١) عَدَمُ وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عيّنة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة المُستدَامة في المدارس الحكومية تُعْزَى لِمُتَغَيّر الجنس بين الذكور والإناث في جميع الأبعاد ومحور القيادة المُستدَامة كَكُلٍّ؛ ما يُشِيرُ إلى عدم وجود تأثير لِمُتَغَيّر الجنس في استجاباتهم. وقد تَعْزُوهذه النتيجة إلى أَنَّ الأعباءَ المُلْقَاة على عَواتِقِ المديرين والمديراتِ ذكورًا وإناثًا متشابهةٌ؛ من تَحَمُّلِ مسؤوليَّاتهم تِجَاهَ أدائِهِم المدرسي أو طلابهم، لا فَرْقَ فيها ولا بينها؛ فالكلُّ يعمل جاهدًا ليقوم بمسؤوليَّاتِهِ على أكملِ وَجْهٍ فيما تَتَطَلَّبُهُ الاستدامة. وتَتَّفِقُ هذه النتيجة مع دراسات كُلٍّ من: بوضياف وبن خرور (٢٠١٥)، والشبول (٢٠١٥)، وشنن (٢٠١٧)، ويونس (٢٠١٧)، وبني ياسين (٢٠١٨)؛ التي توصَّلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لِمُتَغَيّر الجنس، في حين تختلف مع نتائج دراسة بني ياسين (٢٠١٨)، ودراسة السالمية (٢٠٢٠)؛ اللَّتَيْنِ توصَّلتَا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لِمُتَغَيّر الجنس.

ثانيًا: مُتَغَيّرُ "المُؤَهّلُ العلمي"

جدول ٨ اختبار ت (T-test) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة تَبَعًا لِمُتَغَيّر المُؤَهّل العلمي

الأبعاد	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	دالّة عند 0.05
بُعْدُ رُؤْيَة ورسالة المدرسة	بكالوريوس فأقل	4.38	0.680	2.899	0.005	دالّة
	ماجستير فأعلى	4.73	0.458			
بُعْدُ التَّنَوُّع	بكالوريوس فأقل	4.17	0.937	1.785	0.395	غير دالّة

لتعزيز الإبداع	ماجستير فأعلى	3.73	0.961			
بُعْدُ التطوير	بكالوريوس فأقل	4.24	0.827	0.104	0.167	غير دالَّة
المهني للعاملين	ماجستير فأعلى	4.27	0.594			
بُعْدُ التَّوازُن بين	بكالوريوس فأقل	4.18	0.713	1.738	0.000	دالَّة
العمل والحياة	ماجستير فأعلى	4.00	0.378			
محور القيادة	بكالوريوس فأقل	4.18	0.60	0.886	0.301	غير دالَّة
المُستدَامة كَكُلٍّ	ماجستير فأعلى	4.05	0.46			

يَتَبَيَّنُ من الجدول (٨) عَدَمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابة أفراد عيّنة الدراسة بشأن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة تُعْزَى لِمُتَغَيِّر (المُؤَهِّل العلمي)، في محور القيادة المُستدَامَة كَكُلٍّ، كما يُلَاحَظُ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لِمُتَغَيِّر (المُؤَهِّل العلمي)؛ في بُعْدَيِ التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع، والتطوير المهني للعاملين؛ بينما تَبَيَّنَ وجودُ دلالة إحصائية في بُعْدِ رُؤْيَة ورسالة المدرسة لصالح ماجستير فأعلى؛ مما يُشِيرُ إلى وجود تأثير لصالح ماجستير فأعلى، ووجود دلالة إحصائية في بُعْدِ التَّوازُن بين العمل والحياة؛ ما يُشِيرُ إلى وجود تأثير لصالح بكالوريوس فأقل. ولربما تَعْزى هذه النتيجة إلى أَنَّهُ مَهْمَا ارتفع المستوى التعليمي لدى الذكور أو الإناث فإنَّهُ لا يُؤَثِّرُ في ممارسة مديري المدارس الحكومية القيادة المُستدَامة، إلَّا أَنَّهُ يُؤَثِّرُ في حالِ مشاركة مُعَلِّمِي المدرسة في العمل الإداري إلى جانب المدير وذلك لتبادُل الخبرات بينهم؛ الأمرُ الذي من شأنِهِ أَنْ يدعمَ ممارسات القيادة المُستدَامة، كذلك إلى مساواة مديري المدارس في تعامُلِهِم مع جميع مُعَلِّمِيهم بعدالة وشَفَّافِيَّة، سواءً أكانوا من حَمَلَة البكالوريوس، أم الماجستير؛ ما أدَّى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ممارسة مديريهم للقيادة المُستدَامة، وتَتَّفِقُ هذه النتيجة مع دراسة شنن (٢٠١٧)، ودراسة يونس (٢٠١٧)، ودراسة اشتيوي (٢٠١٧). ودراسة ياسين (٢٠١٨) ودراسة حوالة والمطيري (٢٠١٩) التي توصَّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لِمُتَغَيِّر المُؤَهِّل العلمي لصالح حَمَلَة البكالوريوس.

ثالثًا: مُتَغَيِّر "سنوات الخبرة"

جدول ٩ تحليل التَّبايُن الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة تَبَعًا لِمُتَغَيِّر سنوات الخبرة

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	دالَّة عند 0.05
بُعْدُ رُؤْيَة	أقل من٥ سنوات	28	32.5	6.8			
ورسالة	٥-١٠ سنوات	84	32.9	4.4	4.454	0.012	دالَّة
المدرسة	١١سنة فأكثر	337	34.2	3.9			

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	دالّة عند 0.05
بُعْدُ التَّنوُّع لتعزيز الإبداع	الإجمالي	449	33.8	4.3	2.458	0.087	غير دالّة
	أقل من٥ سنوات	28	42.5	8.2			
	٥-١٠ سنوات	84	44.3	7.1			
	١١سنة فأكثر	337	42.8	5.4			
	الإجمالي	449	43.0	6.0			
بُعْدُ التطوير المهني للعاملين	أقل من٥ سنوات	28	34.8	6.7	1.105	0.332	غير دالّة
	٥-١٠ سنوات	84	33.8	5.7			
	١١سنة فأكثر	337	33.3	5.3			
	الإجمالي	449	33.5	5.4			
بُعْدُ التَّوازُن بين العمل والحياة	أقل من٥ سنوات	28	35.3	5.5	6.84	0.001	دالّة
	٥-١٠ سنوات	84	38.8	7.3			
	١١سنة فأكثر	337	35.4	7.8			
	الإجمالي	449	36.0	7.7			

يُبَيِّنُ الجدولُ (٩) تحليلَ التَّبَايُن الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة تَبَعًا لِمُتَغَيِّر سنوات الخبرة، ولِلتَّأكُّد من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام المتوسطات باستخدام تحليل التَّبَايُن الأحادي (ANOVA)، وقَدِ اتَّضَحَ الآتي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابة أفراد عيّنة الدراسة بشأن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامَة تَبَعًا لِمُتَغَيِّر سنوات الخبرة في بُعْدَيِ التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع، والتطوير المهني للعاملين. بينما تَبَيَّنَ وجودُ دلالة إحصائية في بُعْدِ رُؤْيَة ورسالة المدرسة، وأيضًا في بُعْدُ التَّوَازُن بين العمل والحياة.

وقد يُعزى ذلك إلى أَنَّ سنوات الخبرة التي يقضيها المعلم في مهنة التعليم تجعلُهُ مُتَكَيِّفًا مع أَيِّ جديد أو تحسيناتٍ أو تغييراتٍ تربويَّةٍ يُمكِنُ أَنْ تَحْدُثَ بالمدرسة؛ وهذه النتيجة تَتَّفِقُ مع دراسة يونس (٢٠١٧). كما أظهرتِ النَّتائجُ عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعْدِ التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع وبُعْدِ التَّوَازُن بين العمل والحياة؛ ولربما يعود ذلك إلى استمرارية تطبيق قادة المدارس للقيادة المُستدَامة بصورة مستمرة، وآثارها الواضحة للجميع، سواءً أكانوا من المُعَيَّنِين الجُدُد أم من المعلمين القُدَامَى بالمدرسة؛ مع اتِّبَاع مبدأ المساواة في التعامل مع الجميع. وتَتَّفِقُ هذه النتيجة مع دراسة الشبول (٢٠١٥)، ودراسة شنن (٢٠١٧)، ودراسة اشتيوي (٢٠١٧)، ودراسة

السالمية (٢٠٢٠)؛ في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لِمُتَغَيِّر سنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نَصُّهُ: ما مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؟

جدول ١٠ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد محور التنمية المُستدَامة؛ مُرَتَّبَةً تَنَازُلِيًّا حَسَبَ المتوسطات الحسابية

الرُّتْبَة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقيق
1	٢	البُعْدُ الثاني: الاجتماعي	4.02	0.70	مرتفعة
2	١	البُعْدُ الأول: البيئي	3.96	0.79	مرتفعة
3	3	البُعْدُ الثالث: الاقتصادي	3.76	0.77	مرتفعة
٤	4	البُعْدُ الرابع: التكنولوجي	3.68	0.82	مرتفعة
		محور التنمية المُستدَامة كَكُلٍّ	3.86	0.16	مرتفعة

يُبَيِّنُ الجدولُ (١٠) أَنَّ درجاتِ تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة فى المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان جاءت مرتفعةً بشكلٍ عامٍّ، كما جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ فى الأبعاد جميعها؛ فجاء في المرتبة الأولى البُعْدُ الثاني: الاجتماعي، تَلَاهُ في المرتبة الثانية البُعْدُ الأول: البيئي؛ تَلَاهُ في المرتبة الثالثة البُعْدُ الثالث: الاقتصادي؛ وفي المرتبة الرابعة الأخيرة جاء البُعْدُ الرابع: التكنولوجي. وقد يُعزى ذلك لِكَوْنِ عيِّنة الدراسة تقع بمحافظة شمال الباطنة؛ وهذه المحافظة تُعَدُّ من كُبْرَى المحافظات على مستوى سلطنة عُمَان التي تَمُرُّ بمرحلةٍ من التَّطَوُّر الكبير في مجالات التنمية المختلفة خلال العقود الخمسة المُنْصَرِمَة، كما تُعَدُّ من كُبْرَى المحافظات التعليمية بسلطنة عُمَان. وقدِ اتَّفَقَتْ مع ما أشارت إليه دراسة الشرمان والفرسان (٢٠٢٠) ودراسة بني ياسين (٢٠١٨) ودراسة الشبول (٢٠١٥)، وكذلك دراسة باحمدان والديب (٢٠٢٢) ودراسة الجدييي (٢٠٢٠) ودراسة الإدريسي (٢٠١٨). بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة روجر (٢٠١٠) ودراسة الظفيري (٢٠٢١) ودراسة شيلي (٢٠١٤) ودراسة محمد (٢٠١٠).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نَصُّهُ: هل تُوْجَدُ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عيِّنة الدراسة في مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرَات الدراسة: (الجنس، المُؤَهِّل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أَوَّلًا: مُتَغَيِّرُ "الجنس":

جدول ١١ اختبار ت (T-test) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة في مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة تَبَعًا لِمُتَغَيّر الجنس

الأبعاد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	دالّة عند 0.05
البُعْدُ البيئي	ذكر	4.34	0.745	2.484	0.41	غير دالَّة
	أُنْثَى	4.13	0.776			
البُعْدُ الاجتماعي	ذكر	4.26	0.713	0.681	0.35	غير دالَّة
	أُنْثَى	4.21	0.677			
البُعْدُ الاقتصادي	ذكر	4.23	0.725	0.114	0.92	غير دالَّة
	أُنْثَى	4.22	0.717			
البُعْدُ التكنولوجي	ذكر	4.31	0.751	1.083	0.21	غير دالَّة
	أُنْثَى	4.21	0.896			
محور التنمية المُستدَامة كَكُلٍّ	ذكر	3.13	0.57	.516	0.656	غير دالَّة
	أُنْثَى	3.11	0.58			

يَتَّضِحُ من الجدولِ (١١) عَدَمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عيّنة الدراسة لمستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؛ تُعْزَى لِمُتَغَيّرِ الجنس بين الذكور والإناث، في جميع الأبعاد ومحور التنمية المُستدَامة كَكُلٍّ،؛ ما يُشِيرُ إلى عدم وجود تأثير لِمُتَغَيّر الجنس في استجاباتهم. وقد تُعزى هذه النَّتيجةَ إلى الأعباء المُتَشَابِهَة المُلْقَاة على عواتِقِ كُلٍّ من المديرين ذكورًا وإناثًا في تَحَمُّل مسؤوليَّاتهم تِجَاهَ أدائِهِم المدرسي أو طلابهم؛ فلا فَرْقَ فيها ولا بينها، فالكلُّ يعمل جاهدًا ليقوم بمسؤوليَّاتِهِ على أكملِ وَجْهٍ فيما تتطلَّبُهُ استدامةُ التعليم. وَتَتَّفِقُ هذه النَّتيجةُ مع دراستَيْ كُلٍّ من: الجديبي (٢٠٢٠)، الحرملية (٢٠٢٠)، بينما اختلفت مع دراسات كُلٍّ من: الشجراوي وآخرون (٢٠١٧)، وصلاح الدين (٢٠١٧)، والربعاني (٢٠١٩)؛ الَّتِي انتهت إلى وجود فروق تُعْزَى لِمُتَغَيّر النَّوع.

ثانيًا: مُتَغَيّر "المُؤَهّل العلمي": تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد وفقًا لِمُتَغَيّرِ المُؤَهّل العلمي (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى)، وتم إجراء اختبار (ت) (T-Test) لِلْعَيّنَة المُستَقِلّة؛ على النَّحْوِ التَّالي:

جدول ١٢ اختبار ت (T-test) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة في مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة تَبَعًا لِمُتَغَيّرِ المُؤَهّل العلمي

الأبعاد	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	دالّة عند 0.05
البُعْدُ البيئي	بكالوريوس فأقل	4.18	0.778	0.228	0.184	غير دالَّة
	ماجستير فأعلى	4.13	0.640			
البُعْدُ	بكالوريوس فأقل	4.23	0.690	0.690	0.035	دالّة

الاجتماعي	ماجستير فأعلى	4.13	0.516			
البُعْدُ	بكالوريوس فأقل	4.22	0.718	0.478	0.934	غير دالَّة
الاقتصادي	ماجستير فأعلى	4.13	0.743			
البُعْدُ	بكالوريوس فأقل	4.24	0.870	0.597	0.076	غير دالَّة
التكنولوجي	ماجستير فأعلى	4.13	0.640			
محور التنمية	بكالوريوس فأقل	3.12	0.58	0.402	0.110	غير دالَّة
المُستدَامة كَكُلّ	ماجستير فأعلى	3.07	0.42			

يَتَبَيَّنُ من الجدول (١٢) عَدَمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابة أفراد عيّنة الدراسة لمستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان تُعْزَى لِمُتَغَيِّرِ (المُؤَهِّل العلمي)، في محور التنمية المُستدَامة كَكُلٍّ؛ بينما تَبَيَّنَ وجودُ دلالة إحصائية في البُعْدِ الاجتماعي عند مستوى الدلالة (0.035) لصالح بكالوريوس فأقل بمتوسط حسابي بَلَغَ (4.23)؛ ما يُشِيرُ إلى وجود تأثير لصالح بكالوريوس فأقل. وتُعزى هذه النَّتيجةَ إلى أنَّهُ مَهْمَا كان المستوى التعليمي لدى عيّنة الدراسة فإنَّهُ لا يُؤَثِّرُ في ممارسة مديري المدارس الحكومية في السَّعْيِ نحو تحقيق الهدف من التنمية المُستدَامة، في حين إنَّ ذلك يُؤَثِّرُ في حالِ مشاركة مُعَلِّمِي المدرسة في العمل الإداري إلى جانب المدير؛ وذلك لِتَبَادُل الخبرات بينهم الذي من شأنِهِ أَنْ يدعمَ ممارسات القيادة المُستدَامة في تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة، وَتَتَّفِقُ هذه النَّتيجةُ مع دراسة الشجراوي وآخرون (٢٠١٧)، ودراسة الحرملية (٢٠٢٠)، ودراسة صلاح الدين (٢٠١٧)؛ التي أَثْبَتَتْ عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لِمُتَغَيِّرِ المُؤَهِّل العلمي. بينما تَبَيَّنَ وجود دلالة إحصائية في البُعْدِ الاجتماعي عند مستوى الدلالة (٠.٠٣٥) لصالح بكالوريوس فأقل؛ وهذا يَتَّفِقُ مع دراسة الجديبي (٢٠٢٠) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تَبَعًا لِمُتَغَيِّرِ المُؤَهِّل العلمي.

ثالثًا: مُتَغَيِّرُ "سنوات الخبرة"

جدول ١٣ تحليل التَّبَايُن الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عَيِّنَة الدراسة في مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة تَبَعًا لِمُتَغَيِّرِ سنوات الخبرة

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	دالّة عند 0.05
البُعْدُ البيئي	أقل من٥ سنوات	28	32.5	5.8	3.777	0.024	دالَّة
	٥-١٠ سنوات	84	33.3	7.7			
	١١سنة فأكثر	337	31.2	6.0			
	الإجمالي	**449**	**31.7**	**6.4**			
البُعْدُ الاجتماعي	أقل من٥ سنوات	28	32.3	5.8	1.698	0.184	غير دالَّة
	٥-١٠ سنوات	84	33.2	7.1			

	١١سنة فأكثر	337	31.9	5.1			
	الإجمالي	**449**	**32.2**	**5.6**			
البُعْدُ الاقتصادي	أقل من٥ سنوات	28	32.6	6.2	3.203	0.042	دالَّة
	٥-١٠ سنوات	84	30.6	7.1			
	١١سنة فأكثر	337	29.7	5.8			
	الإجمالي	**449**	**30.1**	**6.1**			
البُعْدُ التكنولوجي	أقل من٥ سنوات	28	30.8	5.9	0.805	0.448	غير دالَّة
	٥-١٠ سنوات	84	29.7	7.6			
	١١سنة فأكثر	337	29.2	6.3			
	الإجمالي	**449**	**29.4**	**6.5**			

يُبَيِّنُ الجدولُ (١٣) تحليل التَّبَايُن الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق بين تقديرات أفراد عيِّنة الدراسة في درجة أبعاد التنمية المُستدَامة تَبَعًا لِمُتَغَيِّر سنوات الخبرة، ولِلتَّأكُّد من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام المتوسطات باستخدام تحليل التَّبَايُن الأحادي (ANOVA)، وقَدِ اتَّضَحَ الآتي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بشأن البُعْدِ الاجتماعي، والبُعْدِ التكنولوجي، بينما تَبَيَّنَ وجودُ دلالة إحصائية في البُعْدِ البيئي والبُعْدِ الاقتصادي. تُعْزَى لِمُتَغَيِّر سنوات الخبرة بين فئة (أقل من ٥ سنوات) وفئة (١١ سنة فأكثر) لصالح فئة (أقل من 5 سنوات)، كما أظهرت نتائجُ الدراسة عدمَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابة أفراد عيِّنتها لمستوى تحقيق البُعْدِ الاجتماعي والبُعْدِ التكنولوجي في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان. وقد يعود ذلك إلى أَنَّ سنوات الخبرة التي يقضيها المعلم في مهنة التعليم تجعلُهُ مُتَكَيِّفًا مع أَيِّ جديدٍ أو تحسيناتٍ أو تغييراتٍ تربويَّةٍ يُمكِنُ أَنْ تَحْدُثَ في المدرسة. وَتَتَّفِقُ هذه النَّتيجةُ مع دراسة الشجراوي وآخرون (٢٠١٧)، بينما تختلف مع دراسة الجديبي (٢٠٢٠).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي نَصُّهُ: هل تُوْجَدُ علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيِّنة الدراسة بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة ومستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان؟

جدول ١٤ يُوَضِّحُ معيار الحكم

قيمة معامل الارتباط	مستوى قوة معامل الارتباط
من 0 إلى أقل من 0.30	ضعيف جِدًّا
من 0.30 إلى أقل من 0.5	ضعيف
من 0.50 إلى أقل من 0.70	متوسط
من 0.70 إلى أقل من 0.90	قوي
من 0.90 إلى أقل من 1	قوي جِدًّا

كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين تقديرات أفراد عيّنة الدراسة على أبعاد القيادة المُستدَامة والتنمية المُستدَامة؛ كما يَظْهَرُ ذلك في الجدول التَّالي:

جدول ١٥ معامل ارتباط بيرسون (Pearson) للعلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة ومستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة

الأبعاد	علاقة الارتباط	البُعْدُ البيئي	البُعْدُ الاجتماعي	البُعْدُ الاقتصادي	البُعْدُ التكنولوجي
بُعْدُ رُؤْيَة ورسالة المدرسة	معامل بيرسون	.469**	.569**	.566**	.488**
	مستوى الدلالة	0.0	0.0	0.0	0.0
	قوة الارتباط	ضعيفة	متوسطة	متوسطة	ضعيفة
بُعْدُ التَّنَوُّع لتعزيز الإبداع	معامل بيرسون	.607**	.615**	.415**	.374**
	مستوى الدلالة	0.0	0.0	0.0	0.0
	قوة الارتباط	متوسطة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة
بُعْدُ التطوير المهني للعاملين	معامل بيرسون	.637**	.706**	.572**	.503**
	مستوى الدلالة	0.0	0.0	0.0	0.0
	قوة الارتباط	متوسطة	قوية	متوسطة	متوسطة
بُعْدُ التَّوَازُن بين العمل والحياة	معامل بيرسون	.618**	.725**	.525**	.466**
	مستوى الدلالة	0.0	0.0	0.0	0.0
	قوة الارتباط	متوسطة	قوية	متوسطة	ضعيفة

**دالَّة عند مستوى الدلالة α=0.01 *دالَّة عند مستوى الدلالة α=0.05

يُبَيِّنُ الجدولُ (١٥) وجودَ علاقة ارتباط دالَّة إحصائِيًّا عند مستوى الدلالة (a=0.01) بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة ومستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان، وتَجْدُرُ الإشارة هنا إلى أَنَّ قيمة معامل الارتباط بينها موجبة، وذات علاقة ارتباطية تَتَرَاوَحُ بين الضعيفة والمتوسطة؛ الأمرُ الذي يعني أَنَّهُ كُلَّمَا زادت درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة المُستدَامة زاد مستوى تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في المدارس الحكومية.

ويُمكِنُ تفسيرُ ذلك إلى أَنَّ تَبَنِّي مديري المدارس لِنَمَطِ القيادة المُستدَامة، والتزامهم بمبادئِها وأهدافها؛ يؤدي إلى تعزيز وتحقيق التنمية المُستدَامة والوصول بالمدرسة نحو الاستدامة بما يُحَقِّقُ رُؤْيَةَ سلطنة عُمَان ٢٠٤٠؛ إِذْ إِنَّ مديري المدارس المُستدَامين يشاركون رُؤْيَةَ وأهداف المدرسة مع العاملين، ويَحُثُّونَهُم على التَّواصُل الدَّائِم الفعَّال مع بعضهم البعض وتَبَادُل الخبرات والمعارف، كما أَنَّهُم يُعَزِّزُونَ بيئة العمل الآمنة نفسيًّا؛ التي تُشَكِّلُ أهمِّيَّةً بالغةً للاتِّصَال الفعَّال، وتَبَادُل المعارف بين العاملين والمجتمع المحيط، وهذه النَّتيجةُ تَتَّفَقُ مع دراسة الشبول (٢٠١٥)، ودراسة

يونس (٢٠١٧)، كما أَثْبَتَتْ دراسة الشرمان والفرسان (٢٠٢٠) إلى الدور الكبير الذي تلعبُهُ الإدارة المدرسية في تحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة في الأردن.

توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها توصي الدراسة الحالية بالآتي:

١-التَّوصيات الخاصة بمحور القيادة المُستدَامة

- نَشْرُ ثقافة القيادة المُستدَامة؛ من خلالِ نَشْرِ الإبداع والتَّمَيُّز المُستدَام بالتعليم، وبناء قنوات الاتصال مع المجتمع المحلِّي، وتقديم دورات تدريبية وبرامج تطويرية لمديري المدارس بمحافظة شمال الباطنة.
- دَعْمُ مديري المدارس للأفكار ذات البُعْدِ الابتكاري؛ من خلال تَبَنِّي الأفكار غير المألوفة ذات التصميم الإبداعي والإثراء المعرفي.
- بناء خطة لتأهيل وتدريب صَفٍّ ثانٍ من القيادات المدرسية؛ من خلال دِقَّة الاختيار والتدريب والتأهيل وممارسة القيادة المُستدَامة، ونَقْل الخبرة بين الإدارات المدرسية بمحافظة شمال الباطنة.

٢. التَّوصيات الخاصة بمحور التنمية المُستدَامة

- العمل على نَشْرِ الوعي بتحقيق أبعاد التنمية المُستدَامة على مستوى سلطنة عُمَان لشرائح المجتمع كافَّةً؛ إِذْ تُلَامِسُ الحياة اليومية ومشروعات التنمية والخِدْمَات المُقَدَّمَة كافَّةً من قِبَل الدولة، وإدراكُ الفرد لها يُمَكِّنُهُ من معرفةِ حقوقِهِ وما حَقَّقَتْهُ الدولة في هذا الجانب.
- وَضْعُ خطة عملية شاملة من قِبَل وزارة التربية والتعليم لتحقيق أهداف التنمية المُستدَامة؛ التي تمَّتِ الإشارة إليها في وثيقة فلسفة التعليم بسلطنة عُمَان ٢٠١٧.
- تعزيز الشَّراكات المجتمعية مع المؤسَّسات الحكومية والخاصة لدعمِ المشروعات المدرسية المرتبطة بالتنمية المُستدَامة.

بحوث ودراسات مقترحة: تقترح الدراسة القيام بالبحوث والدراسات الآتية:

- مُعَوِّقَات القيادة المُستدَامة لمديري المدارس في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمَان وبعض المقترحات لِلتَّغَلُّب عليها.
- دراسة دورِ القيادة المُستدَامة في تعزيز المشاركة المجتمعية بين مديري المدارس والمجتمع المحلِّي بمحافظة شمال الباطنة.

أولًا: المراجع العربية:

الإدريسي، علي أحمد محمد. (٢٠١٨). *دور إدارة الجودة الشاملة في تعزيز التنمية المُستدَامة لبيئة المنظَّمات التعليمية اليمنية (دراسة مقارنة بين منظَّمات التعليم ما قبل الجامعي الحكومية والأهلية بأمانة العاصمة)*.[رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الإدارية- جامعة الأندلس للعلوم والتقنية- الجمهورية اليمنية.

إسماعيل، معتصم محمد. (٢٠١٥). *دور الاستثمارات في تحقيق التنمية المُستدَامة: سوريا أنموذجًا*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق، كلية الاقتصاد.

باحمدان، محمد سعيد، والديب، خالد زكي. (٢٠٢٢). "دور التعليم في تحقيق التنمية المُستدَامة في المملكة العربية السعودية". *المجلة العربية للنشر العلمي، العدد (٤٢)*.

الجديبي، رأفت. (٢٠٢٠). مُتطلَّبات تطبيق إدارة المعرفة بمؤسَّسات التعليم العالي بالمملكة وعلاقتها بتعزيز التنمية المُستدَامة وفق رُؤْيَة ٢٠٣٠. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية- المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (٣٦)*.

الجهني، بدرية عائد عواد، والسيسي، أريج بنت حمزة. (٢٠٢٠). مُتطلَّبات تفعيل المدارس المُستدَامة بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة من وجهة نظر خبراء في مجال الاستدامة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٤)*.

الحرملية، أمل عبدالله (٢٠٢٠). واقع دور مراكز التدريب المهني في تحقيق التنمية المُستدَامة في ظِلِّ مجتمع المعرفة بسلطنة عُمَان من وجهة نظر موظَّفي تلك المراكز. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، ٤(١٢).

حسن، فاطمة. (٢٠٠٦). *الاتفاقيات الدولية لحماية البيئة وأَثَرها على صادرات منظمة الأقطار المُصَدِّرَة للبترول*.[رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.

الحسناوي، عبد الرحيم. (٢٠١٤). التربية والتنمية المُستدَامة، *مجلة علوم التربية، (٥٩)*.

حوالة، سهير بنت محمد، والمطيري، نورة بليهان. (٢٠١٩). واقع تطبيق أبعاد القيادة المُستدَامة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بشمال مدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية، ٢(٤)*.

الخضير، هديل بنت سليمان بن عبدالله. (٢٠٢١). تطوير أداء القيادة المُستدَامة في التعليم العام في ضوء خبرة هولندا. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، (٦٩)*.

الربعاني، أحمد. (٢٠١٩). درجة معرفة طلبة التعليم ما بعد الأساسي بِمُؤشِّرات البُعْدِ الاجتماعي للتنمية المُستدَامة في سلطنة عمان. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعة دمشق، ١٧(٢)*.

الربيعي، هشام سالم. (٢٠٠٤). *أَثَرُ العامل السكاني في التنمية المُستدَامة مع إشارة خاصة إلى بلدان الأسكوا*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة بغداد، كلية الإدارة والاقتصاد.

الرجال، هناء. (٢٠١٦). دور التعليم المستمر وإدارتُهُ فى تحقيق مُتطلَّبات التنمية المُستدَامة. المؤتمر السنوي عشر: من تعليم الكبار إلى التَّعلُّم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مُستدَامة، جامعة عين شمس، *مركز تعليم الكبار*.

سالم، عطية عبد الواحد. (٢٠٠٩، يونيو ١-٣). اختيار وإعداد وتنمية القيادات الإدارية البديلة فى ليبيا: الواقع والرُّؤَى المستقبلية.[ورقة علمية مُقَدَّمَة]. *مؤتمر دور القائد الإداري فى بناء وتمكين الصف الثاني من القيادات- المنظمة العربية للتنمية الإدارية، تونس*.

الشمري، زبيدة، والمعجل، طلال. (٢٠١٩). تضمين مجالات التنمية المُستدَامة فى كتب الحديث للمرحلة المتوسطة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السُّلطان قابوس، ١٣(٢)*.

عبد الجليل، هويدي. (٢٠١٤). العلاقة التفاعلية بين السياحة البيئية والتنمية المُستدَامة. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، (٩)*.

غانم، عصام جمال سليم. (٢٠١٦). واقع تطبيق القيادة المُستدَامة في جامعة مدينة السادات كمدخل لتطوير التعليم الجامعي: دراسة مَسْحِيَّة. *مستقبل التربية العربية، ١(٢٣)*.

الشبول، منذر قاسم. (٢٠١٥). دور مدير المدرسة في تعزيز مفاهيم التنمية المُستدَامة لدى مُعَلِّمِي المرحلتَيْن الأساسية والثانوية الحكومية في محافظة إربد. *جرش للبحوث والدراسات: جامعة جرش، ١٦(١)*.

المجلس الأعلى للتخطيط. (٢٠١٦). *مُوْجَزُ خطة التنمية الخمسية التاسعة* (٢٠١٦-٢٠٢٠). سلطنة عُمَان.

المجلس الأعلى للتخطيط. (٢٠١٩). *الاستعراض الوطني الطَّوعي الأول لسلطنة عُمَان ٢٠١٩*. (١).

مشرف، شيرين عيد مرسي. (٢٠١٧). استراتيجية مقترحة لتعليم الكبار فى ضوء مُتطلَّبات التنمية المُستدَامة. تعليم الجماهير، *المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٤٣(٦٣)*.

هلال، محمد سعيد عبد المطلب، ومحمد، صهيب شحته محمد. (٢٠٢١). تطوير الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء القيادة المُستدَامة. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٥ (٣).*

يونس، أماني محمد. (٢٠١٧). *درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة المُستدَامة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية لدى معلّميهم.* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية- الجامعة الإسلامية- غزة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Davis, B. (2006). *Developing sustainable leadership, Moorabain, Asutralia:* Hawker Brownlow.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2003). *The seven principles of sustainable leadership*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Iqbal, Q., Ahmad, N., Nasim, A. & Khan, S. (2020).' A Moderatedmediation Analysis of Psychological Empowerment: Sustainable leadership and Sustainable Performance', *Journal of Cleaner Production, (262).*

Ishak. S.& Hussin, F. (2022 march/April). The Sustainable Leadership for Learning as Predictor to School Effectives. *International Journal of Research in Education Humanities and Commerce, 3(2).*

Kapur, R. (2019), Leadership Role in Educational Institutions. Organizational Psychology.

Knowles, B. (2009). Sustainable Leadership. USA: Tornado University.

Lambert, S. (2012). The Perception and Implementation of Sustainable Leadership Strategies in Further Education Colleges. *Journal of Leadership Education. 11(2).*

Ostman, L. (2010). Education for sustainable development and normativity: A transactional analysis of moral meaning-making and companion meanings in classroom communication. *Environmental Education Research,* 16(1).

Roger ،W, Christine (2010) "Knowledge About Education For Sustainable Development For Case Studies if Student Teacher in English Secondary School *",journal of education for teaching , 33(3).*