مدى ممارسة مديرات ووكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلّم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس

إعـداد[١]

ريما سيف سليمان بن سيف

ماجستير الآداب في الإدارة والإشراف التربوي –قائدة تربوية بتعليم الرياض

أ. د سهام كعكي

أستاذ الإدارة التعليمية بجامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن

---

[١]- هذه الدراسة ملخص لرسالة ماجستير من إعداد الباحث الأول وإشراف الباحث الثاني

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة قائدات ووكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم، وتشخيص واقع مدى ممارستهن لتلك الأدوار في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمدينة الرياض والكشف عن الفروق في مدى ممارسة تلك الأدوار والمعوقات التي تحول دون ذلك والتي تعزى إلى متغيرات (الوظيفة والمؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية). ولقد أجريت الدراسة على عينة بلغت (٤٩) قائدة، و (١٢٠) وكيلة بالمرحلة الثانوية بتعليم الرياضوباستخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة فقد توصلت الدراسة إلى أن قائدات ووكيلات المدارس الثانوية بمدينة الرياض دائمًا ما يقمن بممارسة أدوار قيادة التعلم حيث تأتي بناء الدافعية لإطلاق الطاقات بالمرتبة الأولى، وبناء خطط لإحداث تعلم حقيقي بالمرتبة الأخيرة كما تبين أن أبرز المعوقات التي تحول دون ممارسة القائدات لأدوار قيادة التعلم هي: محدودية السلطات الممنوحة لهن، وأقلها قصور طرق الاستفادة من التغذية الراجعة للتقويم، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة تلك الأدوار والمعوقاتباختلاف متغير الوظيفة والمؤهل العلمي بينما وجدت فروق تعود إلى سنوات الخدمة والدورات التدريبية.

Abstract:

The Extent of the Practice of the Secondary Schools Principals and their agents for the Learning Leadership Roles In Light of the National Program for the Schools Development

The study aimed atdetermining to how extent the Secondary school Principals and their agents are practicing the learning leadership roles; and to diagnose their real practice for those roles in light of the national program for schools development in Riyadh city, in addition to revealing the statistically significance differences regarding the practice of secondary school leaders for the learning leader’s roles and the barriers that disable its practice. Study sample was (49) Principals and (120) agents from the study community through using a descriptive study and a questionnaire. The study found that principals and their agents in Riyadh secondary schools always they are practicing the learning leadership roles. Most important barriers that disable the Principals to practice the learning leadership roles were limited authority, deficiency in insufficiency of feedback utilization. There were no statistically significant differences between the average responses of the study sample members on the extent of the exercise of these roles and constraints according to the variable function and the scientific qualification, while differences were found due to years of service and training courses.

مقدمة البحث:

تواجه المدرسة في أغلب دول العالم المتقدمة، والنامية عدداً من التحديات، الأمر الذي حتم على المدرسة وضع سياسات واستراتيجيات وبرامج وخطط ومشروعات ذات جودة عالية، لتكون قادرة على التكيف مع متغيرات العصر من أجل تحقيق الأهداف التربوية الآنية والمستقبلية وقد شهد القطاع التعليمي تحولاً جذرياً في أنماط القيادة، وأنماط التعليم ومجالاته، وأتى هذا التطور استجابة لجملة من التحديات، والتي تمثلت في تطور تقنيات التعليم، والانفجار المعرفي، حيث ساهم في التوجه إلى الاستثمار في مجالات المعرفة والبحث العلمي (البنا، ٢٠٠٦، ص٦-٧).

وقد سارعت المملكة العربية السعودية إلى إعادة النظر في صياغة النظام التعليمي، بحيث تحقق التنمية الشاملة، ومن مبادرات تطوير التعليم: مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، وبهذا أصبحت تهتم المؤسسات التربوية بالقوى البشرية وإعدادها؛ لأن كفاءتها تحقق الأهداف المرجوة وبالتالي نجاح المؤسسة التربوية (الغول، ٢٠١١ ، ص٢).

وتؤثر قيادة المدرسة على العاملين لديها، حيث يظهر دور القيادة في التأثير بهدف الإنجاز لإحداث التغيير المطلوب (Conyers, 2011,P3) كما أشارت دراسة (Zhu, et al. , 2012, P18) إلى أن للقادة تأثيراً إيجابياً على مواقف العمل والأداء سواء على مستوى الفرد أو الجماعة، من خلال زيادة الكفاءة الذاتية للعاملين وتوصلت دراسة الشهري (١٤٣٥ه) إلى أن مدراء مدارس مشروع الملك عبد الله يقومون بممارسة مهاراتهم القيادية بمستوى أداء عالي.

وفي ضوء التغييرات والتحديات العالمية فقد تغيرت تبعاً لذلك أدوار ومعايير القيادة التعليمية (الطريف، ٢٠١١، ص١)، فتحولت من أدوار قيادة التعليم إلى أدوار قيادة التعلّم، ولأهمية الأدوار التي يقوم بها قائد المدرسة قام وزير التعليم في المملكة العربية السعودية بالموافقة على تعديل مسمى مدير المدرسة إلى قائد وقائدة المدرسة بالتعميم رقم (١٢٥٠٤وتاريخ ١٤٣٦/٧/١٨هـ)، وعلى ضوء ذلك عدل في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام بالإصدار الثالث ١٤٣٧/١٤٢٦هـ والذي تضمن الواجبات الخاصة بقائد/قائدة المدرسة.

وهكذا فإن قائدة المدرسة ووكيلتها بصفتهما قائدتان تربويتان يستوجب أن تمتلكا مجموعة من المهارات والسمات الشخصية التي تمكنهما من ممارسة واجباتهما والتي تتضمن ممارسة قيادة التعلم بالبيئة التربوية.

وقد اعتمدت الباحثة في تحديد المشكلة على أسلوب الخبرة والمشاهدة والدليل التنظيمي لتوصيف المهام الذي أطلقه مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، حيث اشتمل على واجبات قائدة المدرسة والتي منها قيادة عمليات التعلم، وتختلف هذه الأدوار في أهميتها وأولويتها لكلٍ من قائدة ووكيلة المدرسة وفي ضوء معايير المشروع.

مشكلة البحث:

تعد المدرسة المستوى التنفيذي في المنظمة التعليمية، ويقع على عاتقها تنفيذ كافة الخطط التربوية، والتي تهدف إلى إعداد جيل من مفكرين وصناع المستقبل، فهي مركز التعلم وصناعة المعرفة، وقد تمت إعادة صياغتها لتناسب أدوارها وبرامجها وعملياتها الجديدة، فتحولت من المفهوم التقليدي للتعليم إلى مفهوم المدرسة المتعلّمة(مشروع تطوير، ١٤٣٣، ص٨٤)، والتي تتناسب مع متطلبات خطة التنمية للمملكة العربية السعودية والتي تتضمن التحول إلى عالم المعرفة، كما أنها الوحدة الأساسية للتطوير والتغيير(وزارة التربية والتعليم، ١٤٣١هـ، ص١٣). ونتيجة للتطورات السريعة والتغير المستمر حرصت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لمواكبة هذه التطورات، إلا أن هذه الجهود حتى تؤتي ثمارها وتستمر بالشكل المطلوب لابدّ من تغيير أدوار القيادات التربوية بأخرى حديثة ومناسبة تتناسب مع هذه التطورات التربوية والتقنية، والانتقال من الأدوار الروتينية والتقليدية إلى ما يناسب عصر التحول المعرفي التقني(الزهراني، ١٤٣٣ه، ص٥).

وإن للقائد التربوي دوراً فاعلاً في إنجاح العملية التربوية، وذلك من خلال قيادة ناجحة قادرة على إرساء علاقات إيجابية مع العاملين في المجال التربوي، لتستثير حوافز العاملين للعمل، فقد أشارت نتائج دراسة الزهراني (١٤٢٩هـ). كما بينت دراسة العجارمة (٢٠١٢) إلى أن قائد المدرسة يؤثر في أداء سير المؤسسات التربوية، وينعكس ذلك على مدى تحقيق الأهداف التربوية. وحددت نتائج دراسة السبيعي (١٤٣٠هـ) عدداً من المعوقات التي تحول دون ممارسة قائدي التربية والتعليم في ضوء متطلبات التغييركما أوصت دراسة الغامدي (١٤٣٢ه) بإعداد القادة التربويين في ضوء متطلبات القيادة في عصر المعرفة، وتزويدهم بالمعارف والمعلومات والخبرات الحديثة.

ونظرا لأهمية الدور الذي تقوم به قائدة المدرسة ووكيلاتها فقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية

أسئلة البحث:

١. ما مدى ممارسة قائدات ووكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلّم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس من وجهة نظر قائدات ووكيلات المدارس؟
٢. ما المعوقات التي تحول دون ممارسة قائدات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلّم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس من وجهة نظر قائدات ووكيلات المدارس؟
٣. ما الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بمدى ممارسة قائدات ووكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلّم والمعوقات التي تحول دون ذلك في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمدينة الرياض والتي تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة والقيادة التربوية)؟

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

١. تشخيص واقع ممارسة قائدات ووكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلّم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس من وجهة نظر قائدات ووكيلات المدارس.
٢. التعرف على المعوقات التي تحول دون ممارسة قائدات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلّم.
٣. الكشف عن الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بمدى ممارسة قائدات ووكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلّم والمعوقات التي تحول دون ذلك في ضوء متغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة والقيادة التربوية).

أهمية البحث

١. **أهمية نظرية**: استمدت هذه الدراسة أهميتها من خلال الموضوع الذي تناولته وهو مدى ممارسة قائدات ووكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلّم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمدينة الرياض، والذي لا يزال يحظى باهتمام متزايد في الفكر الإداري السعودي الحديث، حيث تعتبر هذه الدراسة من أولى الدراسات التي تناولت قيادة التعلم، والأدوار التي تمارس لتحقيقها.

٢. **أهمية عملية تطبيقية:** يؤمل من هذه الدراسة أن تقدم للقائمين على العملية الإدارية التربوية في المملكة العربية السعودية تصوراً واضحاً عن مدى ممارسات قائدات ووكيلات مدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلّم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمدينة الرياض، ليتمكنوا من اتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك التصور.

كما يُمكن أن تشكل هذه الدراسة مرجعاً مهماً للأكاديميين والباحثين في موضوع ممارسة أدوار قيادة التعلّم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس، ويُؤمل منها كذلك أن تشخّص المعوقات التي تحول دون ممارسة قائد المدرسة لأدوار قيادة التعلم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمدينة الرياض، لتتمكن الجهات المسئولة من اتخاذ القرار المناسب بصدد ذلك. كما يمكن أن يُستفاد من هذه الدراسة لتكون منطلقاً لإجراء دراسات أخرى حول مفهوم المدرسة المتعلمة في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس في المملكة العربية السعودية.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة مدى ممارسة قائدات ووكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلّم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس من خلال دراسة ميدانية بمدينة الرياض من وجهة نظر قائدات ووكيلات المدارس.

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على قائدات ووكيلات المدارس للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧هـ.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

مصطلحات البحث:

- **أدوار "Roles":** مجموعة من الوظائف والمهام والمسؤوليات المتوقعة، والتي يمكن أن يقوم بها تنظيم أو قطاع مؤسسة لتحقيق أهداف معينة داخل المجتمع " (أحمد، ٢٠٠٠، ص٣٥).
- **قيادة "Leadership":** المقدرة على توجيه سلوك جماعة في موقف معين لتحقيقه" (سمارة والعديلي، ٢٠٠٨م، ص١٣٢).
- **التعلّم "Learning":** تغيير دائم نسبياً في معرفة أو سلوك أو شعور أو اتجاهات الفرد بسبب الخبرة " (الجهوية، ٢٠٠٩، ص١٠).

أدوار قيادة التعلم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس: هي ممارسة قائدات ووكيلات المدارس الثانوية لمهام تتمثل في: بناء رؤية توجه الأداء، بناء دافعية لإطلاق الطاقات، بناء خطط لإحداث تعلّم حقيقي، وتقويم مستمر يركز على الكفايات الكبرى لتحديد مستوى التعلّم لمنسوبات

المدرسة للارتقاء بأدائهن وتحقيقاً لسياسة البرنامج الوطني لتطوير المدارس (مشروع تطوير، ١٤٣٣، ص٨٢).

الإطار النظري للبحث:

تعتبر القيادة الأداة الأساسية لتحقيق الأهداف المحددة، حيث تؤثر أساليبها ومقاييسها بشكل كبير في العملية الإدارية، إذ تقوم بالتنسيق والتنظيم لعناصر مختلفة، بطريقة متكاملة تحقق الأهداف، ولها دور في التفاعل الاجتماعي حيث يقوم القياديون بالتأثير الكبير على الآخرين وتتبع احتياجاتهم وتلبية مطالبهم، وتختلف أساليب القيادة وأنواعها باختلاف الوسائل التي يستخدمها القادة لتوجيه مرؤوسيهم (عياصرة، ٢٠٠٦، ص٣٧-٣٨).

وعرف علي (٢٠٠٨، ص١١٣) القيادة التربوية بأنها: " تتجلى من خلال تلك الممارسات الإدارية والتنظيمية والفنية التي يقوم بها قائد المدرسة بالتعاون مع غيره بغية تحقيق أفضل النتائج المرجوة من المدرسة للقيام بدورها في تحقيق تنمية المجتمع المختلفة"، وعرفها عبيدات(٢٠٠٧، ص١٣) بأنها: " النشاط أو السلوك الذي يمارسه التربوي للتأثير في جميع العاملين بغية توجيه سلوكهم، وتنظيم جهودهم، وتحسين مستوى أدائهم من أجل الارتقاء بالعملية التربوية من حيث الكم والكيف والعمل على تحقيق أهدافها".

وهناك عدد من نظريات القيادة والتي تباينت فيما بينها وتم تقسيمها إلى أربعة مداخل ذكرها كل من: (شهاب، ٢٠١٠، ص ١١٣-١١٨) و(القضاة، ٢٠٠٥، ص١٩-٣٠)، و(دواني وديراني، ١٩٨٤، ص ٣٧) و(البدري، ٢٠٠٥، ص٩٧)، و(مشروع تطوير، ١٤٣٣، ص٨٤) وهي: مدخل السمات، والمدخل السلوكي، والمدخل الموقفي، ومدخل الاتجاهات الحديثة في القيادة وأدوارها وهو ما يتعلق بهذه الدراسة وتم تناوله على النحو التالي:

الاتجاهات الحديثة في أدوار القيادة:

- **قيادة التعلم**: هذا النمط من القيادة تحول من التركيز على جودة الإجراءات إلى جودة النتائج والتي تسمى "تعلم"، لذلك فإن التقويم وتحليل نتائج التعلم وبشكل دوري ومستمر جزء أساسي من العمل ومحور تعتمد عليه القيادة للتأكد من إنجازاتها وسيرها في الاتجاه الصحيح.
- **القيادة الإجرائية:** ويبنى هذا النمط من القيادة على علاقة التبادل الاقتصادي بين الرئيس والمرؤوس فالقائد يشجع على الاتساق والتوحد مع المنظمة بواسطة إعطاء المكافآت العرضية الإيجابية والسلبية.
- **القيادة التحويلية:** وهي القدرة على إلهام العاملين للنظر إلى ما بعد مكاسبهم الشخصية والتركيز على أهداف المنظمة وهي علاقة تأثير متبادل بين قائد ملهم وفعال وبين تابعين لديهم ولاء وانتماء متبادل لعملهم.

إن تطوير أداء القادة التربويين من خلال تنفيذ برامج متخصصة يمكن من إعداد جيل فعال من القادة التربويين لديهم ميول العمل ضمن البيئة الحالية للتعليم الذي يسعى لتحقيق جودة في العملية التعليمية، حيث يؤثر التدريب الفعال للقادة في تحديد الرؤية التي يحتاجها القائد التربوي بعمله، كما تساهم ظروف العمل والبيئة التربوية في تطوير القادة في المستويات التربوية (علي، وغالي، ٢٠١٠، ص٢٧٠).

كما أن مسؤوليات قائد المدرسة تتطلب توفر عدد من المتطلبات أشار لها كل من (أبو الخير، ١٤٣٤ه، ص١٩)، و(البراهيم، ١٤٢٨، ص١٤) وهي: التوجيه للعاملين والتقليل من المركزية في الإدارة، وتوفر رؤية ورسالة واضحة وطموحة، السعي للابتكار والتغيير، ومخطط تربوي جيد، قادراً على التنفيذ والتقويم، ويعمل بروح الفريق، ويشجع على المشاركة متميزاً بالمرونة، ويسعى لتنمية العلاقات الإنسانية في مدرسته. وأضاف (أبو عرب، ١٤٣٤ه، ص١٦-

١٧) توفر قوة شخصيته في القائد وقدرته في التأثير والإقناع، واستمالته مرؤوسيه بالعلاقات الطيبة مراعياً العلاقات الإنسانية المتوازنة وفي الوقت ذاته مركزاً على الإنتاج، ومهتما بالحاضر والمستقبل. ولقد أدركت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية ذلك وهو ما تحقق بالفعل في مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم والذي سيرد ذكره لاحقا.

أدوار قيادة التعلم:

إن قيادة المدرسة المتعلمة لا تعني القيادة في مفهومها التقليدي وإنما تقوم على سياسة التطوير والتغيير التي تتضمن نقل المدرسة من وضعها الحالي إلى وضع جديد يتواكب مع العصر من خلال رؤية ورسالة وأهداف وقيم واضحة ومعلنة لتكون ركيزة للمجتمع المدرسي المتعلم، باستخدام الأدوات والإمكانات المتاحة؛ حيث تعمل قائدة المدرسة على بناء استراتيجية لتنمية قدرات منسوبيها مما يقود المدرسة لتحقيق أهدافها، وينبغي من هنا أن تكون القائدة قادرة على تهيئة بيئة مناسبة للتعلم وبناء استراتيجيات تضمن استمرار هذا التعلم، لذا نجد القائد على ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس يعتبر قائدا تربوياً، ومشرفاً مقيماً يشرف على جميع الشؤون المدرسية وهكذا فأدواره تغيرت حسب الآتي (مشروع تطوير، ١٤٣٣، ص٨٤):

١. **من قيادة التعليم إلى قيادة التعلم**: فالتعليم نشاط ووسيلة لتحقيق التعلم، فهو النتيجة المقصودة من التعليم، لذا نجد قائد المدرسة المتعلمة يؤدي أدوراً لقيادة التعلم نحو تحقيق نتائجه، وبناء على تلك النتائج يقوم الأداء.
٢. **من إدارة المدرسة إلى قيادة المجتمع المدرسي**: يفضل المتخصصون أن تسمى المدرسة بمجتمع وليس مؤسسة، حيث يوحي ذلك المصطلح بالتعاون وترسيخ ثقافة، ووجود قيم ومبادئ يعمل القائد على تحويلها إلى سلوكيات وممارسات فعلية.
٣. **من الإدارة إلى القيادة**: إن عمل القائد في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس يستوجب أن يتحول من عمل إداري إلى عمل قيادي، وذلك تبعاً للأدوار والمهام التي يقوم بها، حيث تحول عمله من أداء الأشياء بصورة صحيحة إلى أداء الأشياء الصحيحة.

كذلك نجد أن تحقيق هذه الأهداف يتوقف على مدى ممارسة القائد لأدوار قيادة التعلم والتي أطلقها مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام ضمن البرنامج الوطني لتطوير المدارس وهي كما يلي:

١- بناء رؤية توجه الأداء:

يتميز القائد بقدرته على بناء رؤية توجه أداء منسوبي المدرسة وتشجعهم على العمل والالتزام به، وتغرس فيهم الحماس، وتوجه الطاقات وترشد إلى استخدام الموارد المتاحة بطريقة تخدم العمل وبهدف تطوير المدرسة. (مشروع تطوير، ١٤٣٣، ص٨٢).

٢- بناء دافعية لإطلاق الطاقات:

يهتم القائد ببناء الدافعية لدى منسوبي المدرسة، إذ تعتبر نقطة انطلاق للطاقات، وشحذ للهمم أثناء العمل؛ ليتمكن من التغلب على الصعوبات والعقبات التي تواجهه، فبدون تلك الدافعية يفقد العمل جديته لتحقيق رؤية المدرسة(مشروع تطوير، ١٤٣٣، ص٨٣).

إن دور القائد في بناء دافعية للإنجاز لدى منسوبي المدرسة؛ يؤدي إلى رفع مستوى الأداء والإنتاجية في جميع المجالات والأنشطة (خليفة، ٢٠٠٠، ص٨٩، ١٦).

٣- بناء خطط لإحداث تعلم حقيقي:

البرنامج الوطني لتطوير المدارس جعل المتعلم هو محور الاهتمام؛ لذا لا بد أن تكون هناك قيادة فاعلة وإجراءات وسياسات ترسم أطر العمل حتى يحدث التعلم بشكل حقيقي، فلا بد لقائد

المدرسة من إعادة تنظيمها بصورة ذكية تتوافق مع كل ما يحقق التعلم (مشروع تطوير، ١٤٣٣، ص٤٢).

٤- تقويم مستمر يركز على الكفايات لتحديد مستوى التعلم:

تكمن أهمية التقويم من كونه الموضح لمستوى الأداء، ومن هنا نجد أن قائد المدرسة يعتمد على التقويم المستمر لمنسوبي المدرسة لتحديد مستوى الأداء وتطويره بما يتناسب مع عمليتي التعليم والتعلم (مشروع تطوير، ١٤٣٣، ص١٠٠، ٨٥، ٥٦، ٥٥). وقد أشار النعيمي (١٤٣٦هـ) في مقاله إلى أن ممارسة أدوار قيادة التعلم دليل على أن القيادة المدرسية قيادة واعية، وتضمن تحقيق النجاحات التالية عند ممارستها لتلك الأدوار وهي (١٤٣٦/٦/٣٠هـ- http: //sabiaedugate. net/ar/?p=47799):

١. وجود بيئة تعليمية نشطة وداعمة ومحفزة للتعلم.
٢. تعلم صفي داخل هذه البيئات مرتكز على أداء المتعلمين والتقويم فيها يتم لأجل دعم التعلم.
٣. مخرجات نوعية إيجابية ومتميزة في التحصيل والسلوك، وقادرة على التطبيق العملي لمعارف ومهارات التعلم.
٤. بناء قيم واتجاهات إيجابية لدى المتعلمين بحيث يكونوا متمتعين بالوسطية والاعتدال فكراً وعملاً.
٥. تتميز المخرجات بممارسة مهارات الحياة والتواصل المجتمعي.

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام:

يهدف مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام "تطوير"، إلى الارتقاء بكافة مدارس التعليم العام؛ لتتلاءم مع متطلبات العصرمع الوصول إلى شخصية إسلامية الهوية، وسعودية الانتماء، ومتميزة بالأخلاق، تحترم العلم، مواكبةً للتقنية، وسيرد تلخيص لأهداف ومشاريع التطوير فيما يلي (http: //tatweer. edu. sa):

١- رفع مستوى جودة التعليم ليواكب التطورات العلمية والحديثة، ويلي الحاجات القيمية والمعرفية والمهنية والنفسية والبدنية والعقلية والمعيشية للطالب والطالبة.
٢-الإسهام في التطوير المستمر للمعلمين والمعلمات وذلك بإعطائهم دورات تدريبية تزيد من خبرتهم في تحقيق هدف المناهج التعلمية المطورة.
٣-العمل على تطوير وتهيئة البيئة التعليمية لإدماج التقنية والنموذج الرقمي لتحفز الطلاب على التعلم.
٤-تعزيز الإمكانات الذاتية وتطوير المهارات والقدرات وتلبية رغبات الطلاب والطالبات النفسية، وغرس روح الوطنية من خلال الأنشطة الغير صفية.

مشاريع التطوير

اشتمل مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام على مجموعة من المبادرات متمثلة في المشاريع والبرامج على مختلف الجوانب العملية التربوية التي تؤثر بشكل إيجابي على الأداء التربوي، وبشكل مباشر على أداء المتعلم والمدارس، ومنها(**http: //www. tatweer. edu. sa/tat projects**):

مشروع تطوير المعايير المهنية الوطنية للمعلمين، و مشروع تطوير القيادات التربوية (وهو المشروع المتعلق بالدراسة الحالية): حيث يمثل المركز الوطني للقيادات التربوية استثمار حكومي يهدف لتطوير القيادات التربوية بمختلف مجالاتها في ضوء معايير مناسبة لها، والتنمية المهنية المستدامة لها وذلك بعمل دورات تدريبية وورش عمل.

القيادة التربوية في أنموذج تطوير المدارس:

تهدف رؤية المشروع إلى إعداد وتهيئة جيل من القادة التربويين، قادرين على القيام بدورهم بثقة في إطار من الوعي والفهم لطبيعة مسؤولياتهم وواجباتهم المهنية والتعليمية مستفيدين من أفضل الممارسات العالمية للارتقاء بمستوى التعليم في المملكة (مشروع تطوير، ١٤٣٣، ص٨٤، ٨٢).

١. مهام قائدة المدرسة في ضوء الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام:

تؤدي الإدارة المدرسية دوراً هاماً ومميزاً، ويكمن بالمهام والمسؤوليات المكلفة بها قائدة المدرسة، وقد جاء في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام في إصداره الثالث ١٤٣٦- ١٤٣٧ه، (شركة تطوير، ١٤٣٧هـ، ص ص٣٦، ٤٠):

المهام والواجبات: تعتبر قائدة المدرسة مسئولة من الناحتين الإدارية والفنية في المدرسة، والتي يمكن تحديدها في الآتي: إعداد الخطة التشغيلية السنوية لقيادة عمليات التعليم والتعلّم والإشراف عليها، وتوزيع المهام والمسؤوليات على منسوبات المدرسة وفق الدليل التنظيمي والدليل الإجرائي لمدارس التعليم العام، وتحديد الاحتياجات لمنسوبات المدرسة ومتابعة أدائهن وتقويمه، ورفع كفاءة وكيلات المدرسة لتفعيل المهام القيادية ومتابعة نشاطات التقويم وأعمال الاختبارات، ودراسة النتائج للرفع من مستوى التحصيل للطالبات، ومتابعة الخطة الدراسية والإرشاد الأكاديمي وسلامة التطبيق، والتواصل بالمجتمع المحلي وأولياء الأمور من خلال التخطيط والتنظيم والتنسيق والمتابعة، والتقويم لكافة الجهود لتحقيق الأهداف.

٢. مهام وكيلة المدرسة للشؤون التعليمية وفق تعليمات الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام:

تعتبر وكيلة المدرسة الساعد الأيمن لقائدة المدرسة، حيث لها دوراً مماثلاً للقائدة من حيث المسؤوليات والمهام التي يجب أن تقوم بها، فهي تتشارك في إدارة وقيادة المدرسة وتحسين عمليات التعليم والتعلّم، وتنوب عنها في حال تغيبها وتشاركها في الإشراف على الشؤون الإدارية والفنية، وتساندها وتؤدي مهاماً محددة في المجال الإداري والفني بتفويض من قائدة المدرسة.

دراسات سابقة: فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية في ترتيب زمني

دراسة باز ويافوز (Bass &Yavous 2010) سعت هذه الدراسة للتعرف على الدور القيادي لقائدي المدارس من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية، استخدمت الدراسة منهج البحث النوعي، واستعانت بالمقابلة الشخصية كأداة، وشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي المرحلة الأساسية العاملين في منطقة نيغدة في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلماً اختيروا بالطريقة العشوائية، تم إجراء مقابلة وجهاً لوجه مع كل فرد من أفراد العينة، و أوضحت نتائج الدراسة أن الأدوار القيادية لقائد المدرسة تتمثل بتحديد أهداف المدرسة المطلوب تحقيقها، وإدارة العملية التعليمية وتقييم الطلاب، ودعم المعلمين، وخلق بيئة تعليمية تعلمية منتظمة.

دراسة براون(Brwon ، 2010) هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات المعلمين حول تحديد صفات القيادة لقائدي المدارس الثانوية في مجتمعين مختلفين يقع إحداهما في المنطقة الساحلية الحضرية، والثاني في المنطقة الريفية بولاية فرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) معلماً من مدرسة ثانوية في المنطقة الساحلية الحضرية، و(٣١) معلماً من مدرستين ثانويتين في المنطقة الريفية استخدمت استبانة خصائص القيادة الخادمة التي أعدها أبل (Abel، 2000) أداة لجمع البيانات، وتم تطبيقها على المعلمين في كلا المجتمعين. ومن النتائج التي تم التوصل إليها هي: أن قادة

المدارس الحالية قد يكونوا مقتدرين على تحسين إدارة المجتمعات المدرسية وقيادتها إذا قاموا بتكيف ممارستهم في ضوء خصائص معينة للقيادة الخادمة في مجتمعاتهم.

دراسة العنتر (٢٠١٢) هدفت الدراسة إلى تحديد درجة إدراك وممارسة قائدي المدارس في مراحل التعليم العام لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنياً بتعليم مكة المكرمة، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) قائداً من مجموع (٤٧٠) قائداً في مراحل التعليم العام الحكومي عدا تعليم الكبار، وكانت أداة الدراسة استبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة. وتتلخص نتائج الدراسة بأن المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محاور الدراسة (التخطيط، المتابعة، البنية المعرفية، البيئة الاجتماعية) يشير إلى أن درجة إدراك القائدين لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنياً (عالية)، كما أن المتوسط الحسابي العام لعبارات المحاور (المتابعة، البيئة الاجتماعية) يشير إلى أن درجة ممارسة القائدين لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنياً (عالية)، بينما اتضح أن المتوسط الحسابي العام لعبارات محاور (التخطيط، التدريب، البيئة المعرفية) يشير إلى أن درجة ممارسة القائدين لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنياً (متوسطة).

دراسة قناديلي (٢٠١٢) سعت الدراسة لمعرفة الأساليب التي تؤدي إلى تطوير أداء قائدات مدارس رياض الأطفال بجدة والبالغ عددهم (١٧٨) روضة، واستخدم المنهج الوصفي في الدراسية، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة لأغراض الدراسة. توصلت الدراسة إلى أن ممارسة قائدة المدرسة للمهارات الإدارية جاءت ضعيفة، وتشير إلى اختلاف آراء أفراد العينة، وجاءت المهارات التربوية في المرتبة الأولى من المهارات التي تمارسها قائدة المدرسة، والمهارات الإدارية في المرتبة الثانية وجاء محور المهارات الفنية وتمارسها القائدة أيضاً بدرجة ضعيفة، ومحور المهارات الإنسانية وتمارسه قائدة الروضة بدرجة ضعيفة أيضاً من وجهة نظر أراء عينة الدراسة.

دراسة يوناس (Yunas، 2013) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أبعاد الأدوار القيادية التعليمية لمدراء المدارس في منطقة خيبر في بيشاور في باكستان، واستخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي، وشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي وقائدي مدارس الذكور في بيشاور والتي يبلغ عددها (٧٠) مدرسة، إضافة إلى اختيار مقصود لأولياء أمور، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) قائداً بواقع (١٤) من مدارس المناطق الحضرية، و (١١) مدرسة من المناطق الريفية ، وتم اختيار (٢٥) معلماً بطريقة عشوائية من المدارس ذاتها وتم اختيار (٢٥) ولي أمر بطريقة قصدية. استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة لجمع البيانات من أفراد العينة، وأظهرت نتائج الدراسة أن إجماع أفراد عينة الدراسة على أن الأدوار القيادية لقائد المدرسة هي الأدوار القيادية التعليمية، ووجوب تحقق قائد المدرسة من فعالية العملية التعليمية في المدرسة من خلال استخدام أفضل الممارسات التعليمية الممكنة، كما ويتوقع من قائدي المدارس تطوير منظومة قيم ثقافية في المدرسة من خلال تحفيز وتشجيع الطلبة وتسليط الضوء على إنجازاتهم.

دراسة (الصعيري، ٢٠١٤) هدفت الدراسة إلى تحديد المتطلبات التنظيمية والفنية والبشرية لقيادة مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام في محافظة بيشة، وتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول المتطلبات والتي تعزى لمتغيرات: سنوات الخدمة، والحصول على دورة الإدارة المدرسية. استخدام الباحث المنهج الوصفي وصمم استبانة لجمع البيانات، تكونت العينة من (١٠٣) قائداً، وتوصلت نتائج البحث أن إجمالي متوسطات جميع محاور الاستبيان كانت بدرجة متوسطة، وتفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة على المتطلبات ما بين درجة منخفضة و متوسطة و عالية. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من: (المتطلبات التنظيمية، المتطلبات الفنية، المتطلبات البشرية)، وفي إجمالي محاور الاستبيان بين أفراد عينة البحث لمتغير سنوات الخدمة، ومتغير الحصول على دورة الإدارة المدرسية، وأوصت

الدراسة بضرورة التوعية بمفهوم مجتمع التعلم وأنشطته ومتطلباته، وتحديد وصف وظيفي لمهام ومسؤوليات الأعضاء، وتفعيل التنمية المهنية للقيادات المدرسية، وتدريب قائدي المدارس على أنماط الإدارة والقيادة، وتقديم الحوافز لأعضاء مجتمع التعلم، ومنح المزيد من الصلاحيات للقائدين والتي تتواكب مع متطلبات وأهداف مجتمع التعلم.

دراسة الشهري (١٤٣٥هـ) هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة قائدي المدارس التابعة لمشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام بمدينة مكة المكرمة للمهارات القيادية، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية يبن أفراد مجتمع الدراسة حول آرائهم في درجة ممارسة مدارس مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام تعزى لمتغير (المؤهل، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية). تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، و بناء استبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين عددهم (٥٥٧) معلماً موزعين على (١٩) مدرسة تابعة لمشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام بمدينة مكة المكرمة، تشمل مراحل التعليم الثلاثة. توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المهارات القيادية لقائدي المدارس كانت بمجملها (كبيرة جداً)، وتتمثل في المهارات الذاتية، والإدارية، والإنسانية، والفنية، أما المهارات الفكرية كانت بمجملها (كبيرة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة قائدي المدارس التابعة للمشروع تعزو للمؤهل العلمي.

من العرض السابق للدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة يتضح أنها قد اختلفت في أهدافها حيث حاولت دراسة باز ويافوز2010 (، Bass &Yavous) التعرف على الدور القيادي لقائدي المدارس من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية، ودراسة براون (Brwon ، 2010) هدفت إلى التعرف على تصورات المعلمين حول تحديد صفات القيادة لقائدي المدارس الثانوية، ودراسة العنتر (٢٠١٢) هدفت إلى تحديد درجة إدراك وممارسة قائدي المدارس في مراحل التعليم العام لدورهم القيادي في تنمية المعلمين، ودراسة قناديلي (٢٠١٢) سعت لمعرفة الأساليب التي تؤدي إلى تطوير أداء قائدات مدارس رياض الأطفال، ودراسة يوناس(Yunas، 2013) هدفت إلى التعرف على أبعاد الأدوار القيادية التعليمية لمدراء المدارس، ودراسة (الصعيري، ٢٠١٤) هدفت إلى تحديد المتطلبات التنظيمية والفنية والبشرية لقيادة مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام، ودراسة الشهري (١٤٣٥هـ) هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة قائدي المدارس التابعة لمشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام بمدينة مكة المكرمة للمهارات القيادية ولا توجد دراسة تناولت مدىممارسة مديرات ووكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلّم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس، وهو ما تهتم به الدراسة الحالية.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي حيث يمكن لهذا المنهج أن يصف الجوانب المختلفة لمدى ممارسة قائدات ووكيلات مدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس؛ بهدف التوصل إلى تحديد مدى ممارسة القائدات والوكيلات لأدوار قيادة التعلم والمعوقات التي تحد من تفعيل ذلك بالواقع التربوي.

مجتمع الدراسة:

تكون المجتمع في هذه الدراسة من القائدات ووكيلات المدارس الثانوية بمدينة الرياض، وعددهن (١٦٤) قائدة و(٤٠٠) وكيلة حسب إحصائية الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من قائدات ووكيلات المدارس الثانوية تمثل(٣٠%) وعددهن (٤٩) قائدة، و(١٢٠) وكيلة من مجتمع الدراسة بحيث يشمل القائدات ووكيلاتهن وهذه النسبة تعتبر عينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة لمعرفة ممارسة قائدات ووكيلات مدارس الثانوية لأدوار قادة التعلم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير التعليم في مدينة الرياض، وذلك بالرجوع إلى الإطار النظري، ومراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة، وتكونت الاستبانة من عدد من المحاور التي تمكن من الإجابة على أسئلة الدراسة.

بناء أداة الدراسة:

تم بناء الاستبانة وفقا للمنهجية العلمية لجمع المعلومات، وبما يحقق أهداف الدراسة والاطلاع على العديد من الكتب ذات الصلة، وتم الاستفادة من: (البكر، ٢٠١١، ص١٠٦)، و(القحطاني، وآخرون، ١٤٣٤، ص٢٨٨)، و (النوح، ٢٠١٥، ص٩٨)، ودراسة كلا من: (آل حموض، ١٤٣٦هـ)، ودراسة(الشمراني، ١٤٣٦هـ)، ودراسة(العجارمة، ٢٠١٢)، وتم كتابة خطاباً موجهاً لعينة الدراسة من قائدات ووكيلات، وموضحاً به عنوان الدراسة وأهميتها، ثم تصميم أداة الدراسة تبعاً لما يلي:

القسم الأول ويحوي المعلومات الأساسية وهي: (الوظيفة، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية في مجال الإدارة والقيادة التربوية). أما القسم الثاني فيتضمن محاور الاستبانة وهي:

المحور الأول: أدوار قيادة التعلم، ويتكون من (٣٥) فقرة مقسمة على أربعة أبعاد وهي:

- **البُعد الأول:** يتناول بناء رؤية توجه الأداء، ويتكون من (٧) فقرات.
- **البُعد الثاني:** يتناول بناء دافعية لإطلاق الطاقات، ويتكون من (٩) فقرات.
- **البُعد الثالث:** يتناول بناء خطط لإحداث تعلم حقيقي، ويتكون من (٩) فقرات.
- **البُعد الرابع:** يتناول تقويم مستمر يركز على تحديد الكفايات لمنسوبات المدرسة، ويتكون من (١٠) فقرات.

المحور الثاني: المعوقات التي تحول دون ممارسة القائدات لأدوار قيادة التعلم والذي يتكون من (٢٠) فقرة، وبذلك تكونت الاستبانة من (٥٥) فقرة بمجملها.

الصدق والثبات لأداة الدراسة: تم التحقق منهما بالطرق التالية:

- **الصدق الظاهري(صدق المحكمين):** وزعت الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين وبلغ عددهم خمسة عشر محكماً، والذين قاموا مشكورين بفحص بنودها ، وإبداء رأيهم من حيث انتماء العبارات للمجال ومدى وضوحها وطريقة صياغتها وكذلك اقتراح عبارات إضافية قد تخدم المجال، وبعد الاطلاع على ملاحظاتهم، تم اعتماد ما اتفقوا عليه وما يخدم موضوع الدراسة وعدلت وفقا لذلك.
- **الصدق الداخلي(الاتساق الداخلي):** طبقت أداة الدراسة(الاستبانة) ميدانياً بعد التأكد من الصدق الظاهري لها، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١) معاملات ارتباط بيرسون لمحور (أدوار قيادة التعلم) بالدرجة الكلية لكل محور

بناء رؤية توجيه الأداء		بناء دافعية لإطلاق الطاقات		بناء خطط لإحداث تعلم حقيقي		تقويم مستمر يركز على تحديد الكفايات لمنسوبات المدرسة	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٧١٧**	٨	٠.٥٨٨**	١٧	٠.٦٥٣**	٢٦	٠.٦٧٧**
٢	٠.٨٠٠**	٩	٠.٦٣٨**	١٨	٠.٦٠١**	٢٧	٠.٧٨٦**
٣	٠.٧٢٢**	١٠	٠.٧٥٩**	١٩	٠.٦٥٩**	٢٨	٠.٧٠٦**
٤	٠.٧٣١**	١١	٠.٨٤٠**	٢٠	٠.٦٩٢**	٢٩	٠.٧٤٣**
٥	٠.٧٨٧**	١٢	٠.٤٩٠**	٢١	٠.٤٧٨**	٣٠	٠.٧١٦**
٦	٠.٧٤٧**	١٣	٠.٦٥٨**	٢٢	٠.٥٧٠**	٣١	٠.٦٣٠**
٧	٠.٧٦٠**	١٤	٠.٦٦٦**	٢٣	٠.٦٧٧**	٣٢	٠.٨٨٦**
-	-	١٥	٠.٨١١**	٢٤	٠.٦٠١**	٣٣	٠.٨٠٣**
-	-	١٦	٠.٧٤٩**	٢٥	٠.٧٠٧**	٣٤	٠.٧٣٦**
-	-	-	-	-	-	٣٥	٠.٦٥٧**

**** دال عند مستوى (٠. ٠١)**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠. ٠١). مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

والجدول التالي يوضح معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات محور المعوقات التي تحول دون ممارسة القائدات لأدوار قيادة التعلم بالدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون لمحور (المعوقات التي تحول دون ممارسة القائدات لأدوار قيادة التعلم) بالدرجة الكلية لكل محور

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٧٦٤**	١١	٠.٨٢٩**
٢	٠.٨١٣**	١٢	٠.٧٩٩**
٣	٠.٤٣١**	١٣	٠.٨١٢**
٤	٠.٦٤٤**	١٤	٠.٧٤٦**
٥	٠.٦٧٩**	١٥	٠.٧٩١**
٦	٠.٧٩٠**	١٦	٠.٧٣٢**
٧	٠.٥٧٣**	١٧	٠.٨٠٣**
٨	٠.٧٨٢**	١٨	٠.٧٩٨**
٩	٠.٦٥٧**	١٩	٠.٨٠٢**
١٠	٠.٦٣٢**	-	-

**** دال عند مستوى (٠. ٠١)**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لمحور (المعوقات التي تحول دون ممارسة القائدات لأدوار قيادة التعلم) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة

٠. ٠١. مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

-**ثبات الاستبانة:** تم ذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ(Cronbach's Alpha) كما في الجدول:

جدول رقم (٣) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المحور	معامل الثبات
١	بناء رؤية توجيه الأداء	٠. ٨٩٦
٢	بناء دافعية لإطلاق الطاقات	٠. ٨٦٦
٣	بناء خطط لإحداث تعلم حقيقي	٠. ٨٦٢
٤	تقويم مستمر يركز على تحديد الكفايات لمنسوبات المدرسة	٠. ٨٥١
٥	مجموع ثبات أدوار قيادة التعلم (الأربع السابق عرضها أي من ١-٤)	٠. ٩٤٣
٦	المعوقات التي تحول دون ممارسة القائدات لأدوار قيادة التعلم	٠. ٩٥٢
	الثبات الكلي	٠. ٩٤٦

يوضح الجدول السابق أن أداة الدراسة تتصف بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠. ٩٤٦) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠. ٨٥١، ٠. ٩٥٢)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول الذي نص على: **ما مدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس من وجهة نظر قائدات و وكيلات المدارس؟**

للتعرف على مدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب الأبعاد حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٤) مدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس

م	الأدوار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	بناء رؤية توجه الأداء	٤٨. ٤	٠. ٤٨	٢
٢	بناء دافعية لإطلاق الطاقات	٦٩. ٤	٠. ٣٦	١
٣	بناء خطط لإحداث تعلم حقيقي	٤٠. ٤	٠. ٥٢	٤
٤	تقويم مستمر يركز على تحديد الكفايات لمنسوبات المدرسة	٤١. ٤	٠. ٥٠	٣
	المتوسط الحسابي العام	٤٩. ٤	٠. ٣٩	-

يتضح من خلال الجدول السابق أن قائدات و وكيلات المدارس الثانوية بمدينة الرياض دائماً يقمن بممارسة أدوار قيادة التعلم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمتوسط عام (٤. ٤٩) وانحراف معياري (٠. ٣٩)، حيث يأتي بناء دافعية لإطلاق الطاقات بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٤. ٦٩) وانحراف معياري (٠. ٣٦)، يليها بناء رؤية توجه الأداء بمتوسط عام (٤. ٤٨) وانحراف معياري (٠. ٤٨)، وبالمرتبة الثالثة يأتي التقويم المستمر الذي يركز على تحديد الكفايات لمنسوبات المدرسة بمتوسط عام (٤. ٤١) وانحراف معياري (٠. ٥٠)، وفي الأخير يأتي

بناء خطط لإحداث تعلم حققي كأقل أدوار قيادة التعلم التي تمارسها قائدات و وكيلات المدارس الثانوية بمدينة الرياض بمتوسط عام (٤. ٤٠) وانحراف معياري (٠. ٥٢).

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العنتر (٢٠١٢م) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة قادة المدارس لقيادة التعلم في مراحل التعليم العام في التنمية المهنية للمعلمين جاءت بدرجة كبيرة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة صالحة (٢٠١٣م) والتي توصلت إلى أن ممارسة قائدي التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي جاءت بدرجة كبيرة بشكل عام، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشهري (١٤٣٥هـ) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة المهارات القيادية لقادة المدارس كانت بمجملها كبيرة جداً، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو عرب (٢٠١٣م) والتي توصلت إلى أن الدرجة الكلية لتقدير السلوك القيادي في المدارس الثانوية جاء بدرجة متوسطة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة قناديلي (٢٠١٢م) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة قائدة المدرسة للمهارات الإدارية بشكل عام جاءت ضعيفة. كما اتفقت مع نتائج دراسة شاروما(Sharma ، 2011) التي توصلت إلى أن لدى القائدين تصوراً وإمكانية في الوصول إلى أبعاد وإمكانيات القيادة متوسط أداء بالنسبة لمعايير القيادة.

وأن ممارسة قائدة المدرسة لتلك الأدوار يساهم في فهم عملية التغير في المدرسة والإلمام بأفضل الطرق والوسائل لحل المشكلات وتذليل الصعوبات، والقدرة على فهم ثقافة المدرسة، وتحديد إطاراً لتلك الثقافة، مما يجعل العمل أكثر تعاوناً وإنتاجية، وأيضاً القدرة على تصميم وإدارة وتقويم تنفيذ البرامج التربوية المناسبة.

إضافة إلى ما سبق فإن مسؤولية القيادة المدرسية تحتم على قائدة المدرسة القيام بالعديد من الأمور التي تضمن تحقيق الأهداف المنشودة و منها: استثمار الموارد البشرية المتاحة من المعلمات، والكادر الإداري وغيرهن من منسوبات المدرسة، وتعزيز العلاقات الاجتماعية بين فرق العمل، والتي تؤدي بدورها إلى تحقيق الانسجام المطلوب لتأدية العمل على الوجه المنشود، و بالتالي تحقيق أهداف المدرسة.

نتائج السؤال الثاني الذي نص على: ما المعوقات التي تحول دون ممارسة قائدات المدارس الثانوية لأدور قيادة التعلم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس من وجهة نظر قائدات ووكيلات المدارس؟

للتعرف على المعوقات التي تحول دون ممارسة قائدات المدارس الثانوية لأدور قيادة التعلم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية و الانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول مدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية للتقويم المستمر المرتكز على تحديد الكفايات لمنسوبات

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		دائماً		غالباً		أحياناً		نادراً		أبداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٣٦	ضعف الآليات التي تعمل على تطوير عمليتي التعليم والتعلم	٧٠	.٤١٤	٦٩	.٤٠٨	٢٤	.١٤٢	٤	.٢٤	٢	.١٢	.٤١٩	.٠٨٥	٨
٣٧	غياب مهارات العمل الجماعي	٤٦	.٢٧٢	٤٥	.٢٦٦	٦٠	.٣٥٥	١٨	.١٠٧	٠	.٠٠	.٣٧٠	.٠٩٩	١٥
٣٨	غياب مبدأ المرونة في العمل	٥٢	.٣٠٨	٥٦	.٣٣١	٤١	.٢٤٣	١٨	.١٠٧	٢	.١٢	.٣٨٢	.١٠٣	١٣
٣٩	الانفراد بأخذ القرارات	٥٤	.٣٢٠	٣٥	.٢٠٧	٣١	.١٨٣	٤١	.٢٤٣	٨	.٤٧	.٣٥١	.١٢٩	١٨
٤٠	غياب التقويم المستمر لمنسوبات المدرسة	٤٤	.٢٦٠	٣٤	.٢٠١	٤٤	.٢٦٠	٤١	.٢٤٣	٦	.٣٦	.٣٤١	.١٢١	٢٠
٤١	عزوف بعض المعلمات عن حضور الدورات التدريبية	٣٨	.٢٢٥	٤٣	.٢٥٤	٧٠	.٤١٤	١٦	.٩٥	٢	.١٢	.٣٥٩	.٠٩٨	١٧
٤٢	قلة الدورات التدريبية المعدة في مراكز التدريب للتنمية المهنية للكادر الإداري داخل المدرسة	٦٦	.٣٩١	٧٣	.٤٣٢	٢٦	.١٥٤	٤	.٢٤	٠	.٠٠	.٤١٩	.٠٧٨	٩
٤٣	نقص الكادر التعليمي والإداري داخل المدرسة	٩٧	.٥٧٤	٤٣	.٢٥٤	٢٧	.١٦٠	٢	.١٢	٠	.٠٠	.٤٣٩	.٠٨٠	٢
٤٤	مقاومة التطوير من قبل منسوبات المدرسة	٣٤	.٢٠١	٧٤	.٤٣٨	٥٧	.٣٣٧	٤	.٢٤	٠	.٠٠	.٣٨٢	.٠٧٨	١٤
٤٥	ضعف العلاقات بين قائدة المدرسة ومنسوباتها	٤٨	.٢٨٤	٣٠	.١٧٨	٤٥	.٢٦٦	٤٤	.٢٦٠	٢	.١٢	.٤٤٤	.٠٩١	١
٤٦	نقص الموارد المالية اللازمة لعملية التطوير	٩٠	.٥٣٣	٥٥	.٣٢٥	٢٠	.١١٨	٤	.٢٤	٠	.٠٠	.٤٦٣	.١١٩	١٩
٤٧	ضعف القدرة على القياس الموضوعي لنتائج التعلم.	٤٤	.٢٦٠	٥٠	.٢٩٦	٤٩	.٢٩٠	٢٤	.١٤٢	٢	.١٢	.٤٣٧	.٠٧٨	٣
٤٨	قصور آليات التقويم المستمر	٥٤	.٣٢٠	٧٣	.٤٣٢	٣٦	.٢١٣	٦	.٣٦	٠	.٠٠	.٣٦٥	.١٠٥	١٦
٤٩	محدودية أساليب تقويم الخطط المدرسية	٥٦	.٣٣١	٨٠	.٤٧٣	١٥	.٨٩	١٦	.٩٥	٢	.١٢	.٤٠٤	.٠٨٢	١١
٥٠	قصور طرق الاستفادة من التغذية المرتدة للتقويم	٩١	.٥٣٨	٤٦	.٢٧٢	٢٢	.١٣٠	٨	.٤٧	٢	.١٢	.٤٠٢	.٠٩٥	١٢

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		دائماً		غالباً		أحياناً		نادراً		أبداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٥١	محدودية السلطات الممنوحة لقائد المدرسة	١٠٩	.٦٤٥	٤٠	.٢٣٧	٦	.٣٦	١٤	.٨٣	٠	.٠٠	.٤٢٨	.٠٩٤	٦
٥٢	ضعف البنية التحتية للاتصال التقني	١٠٥	.٦٢١	٣٢	.١٨٩	١٢	.٧١	٢٠	.١١٨	٠	.٠٠	.٤٣١	.١٠٤	٤
٥٣	محدودية الخبرات المتوفرة لصياغة رؤية واقعية لتوجيه الأداء	٨٤	.٤٩٧	٥٠	.٢٩٦	٣٣	.١٩٥	٢	.١٢	٠	.٠٠	.٤٢٨	.٠٨٢	٧
٥٤	قلة خبراء التدريب المتخصصين ببناء خطط لإحداث تعلم حقيقي	٨٩	.٥٢٧	٥٢	.٣٠٨	٢٠	.١١٨	٦	.٣٦	٢	.١٢	.٤٣٠	.٠٩٠	٥
٥٥	قصور في معايير التقويم الشامل المستمر	٦٩	.٤٠٨	٦٧	.٣٩٦	٢٧	.١٦٠	٦	.٣٦	٠	.٠٠	.٤١٨	.٠٨٣	١٠
	المتوسط الحسابي العام											.٤٠٠	.٠٦٩	-

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن محور المعوقات التي تحول دون ممارسة القائدات لأدوار قيادة التعلم يتضمن (٢٠) فقرة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٣. ٤١ ، ٤. ٤٤)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تحول دون ممارسة القائدات لأدوار قيادة التعلم.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٤. ٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على المعوقات التي تحول دون ممارسة القائدات لأدوار قيادة التعلم، ومن أبرز تلك المعوقات (محدودية السلطات الممنوحة لقائدة المدرسة، و نقص الكادر التعليمي والإداري داخل المدرسة، إضافة إلى نقص الموارد المالية اللازمة لعملية التطوير، وضعف البنية التحتية للاتصال الفني، وكذلك قلة خبراء التدريب المتخصصين ببناء خطط لإحداث تعلم حقيقي، بالإضافة إلى قصور طرق الاستفادة من التغذية الراجعة للتقويم).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (AfshariBakar&Luan&Siraj ،2012) بأهمية الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات وأنها تؤثر على الدور القيادي التحويلي لقائدي المدارس.

بينما الدراسة الحالية تتعارض مع دراسة الطريف (٢٠١٢) التي وضحت نتائجها بأن إدارة المدرسة تتابع تعلم الطلاب وتحصيلهم بشكل مستمر وتفويض الصلاحيات بما يضمن إنجاز العمل، ولذا قلة الكادر التعليمي والإداري وكثرة الأعباء تؤخر الإنجاز. كما اختلفت مع دراسة بيوسنق (Besong ،2013) التي أشارت بأنه لا يوجد فرق بين قائدي مدارس التعليم العام والخاص في توريد المعدات وحاجات المدرسة.

السؤال الثالث الذي نص على: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بمدى ممارسة قائدات ووكيلات المدارس الثانوية لأدور قيادة التعلم والمعوقات التي تحول دون ذلك في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمدينة الرياض تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة والقيادة التربوية)؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم التحقق من اعتدالية توزيع البيانات باستخدام اختبار كولموجروف سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov Test)، وقد بلغت قيمة مستوى الدلالة للاختبار في متغيرات الدراسة (الوظيفة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية) (٠.٠٠١)، وهذا يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الاعتدالي، وذلك كما يتضح من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (٦)نتائج اختبار كلمنجروف سمرنوف لاعتدالية التوزيع

	كلمنجروف سمرنوف			شابيرو – ويلك		
	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الوظيفة	٠.٤٤٨	١٦٩	٠.٠٠١	٠.٥٦٩	١٦٩	٠.٠٠١
المؤهل	٠.٤٧١	١٦٩	٠.٠٠١	٠.٥٣٢	١٦٩	٠.٠٠١
سنوات الخدمة	٠.٣٤٢	١٦٩	٠.٠٠١	٠.٧١٩	١٦٩	٠.٠٠١
الدورات	٠.٢٣١	١٦٩	٠.٠٠١	٠.٨٢٧	١٦٩	٠.٠٠١

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن قيمة مستوى الدلالة للمتغيرات (الوظيفة، المؤهل، سنوات الخدمة، الدورات) بلغت (٠.٠٠١)، مما يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الاعتدالي، وسيتم تناول كل متغير بالتفصيل على حدة فيما يلي:

أولاً: الفروق باختلاف متغير الوظيفة

لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم، والمعوقات التي تحول دون ذلك في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمدينة الرياض باختلاف متغير الوظيفة، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بديلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير الوظيفة، وذلك كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٧) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم والمعوقات التي تحول دون ذلك

الأبعاد	الوظيفة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
بناء رؤية توجه الأداء	قائدة المدرسة	٤٩	٨٢.١٠١	٠٠.٤٩٨٩	-٢.٨٩٣	٠.٠٠٤
	وكيلة	١٢٠	١٣.٧٨	٠٠.٩٣٧٦		
بناء دافعية لإطلاق الطاقات	قائدة المدرسة	٤٩	٥٩.٩٠	٠٠.٤٤٣٩	-٠.٩٧٥	٠.٣٣٠
	وكيلة	١٢٠	٧٢.٨٢	٠٠.٩٩٢٦		
بناء خطط لإحداث تعلم حقيقي	قائدة المدرسة	٤٩	٠٦.٩٦	٠٠.٤٧٠٧	-١.٨٩٢	٠.٠٥٨
	وكيلة	١٢٠	٤٨.٨٠	٠٠.٩٦٥٨		
تقويم مستمر يركز على تحديد الكفايات لمنسوبات المدرسة	قائدة المدرسة	٤٩	٤٧.٩٦	٠٠.٤٧٢٧	-١.٩٥٧	٠.٠٥٠
	وكيلة	١٢٠	٣٢.٨٠	٠٠.٩٦٣٨		
الدرجة الكلية لمدى ممارسة قائدات و وكيلات	قائدة المدرسة	٤٩	٣٥.٩٦	٠٠.٤٧٢١	-١.٩٢٩	٠.٠٥٤
	وكيلة	١٢٠	٣٧.٨٠	٠٠.٩٦٤٤		

المدارس الثانوية لأدور قيادة التعلم						
المعوقات التي تحول دون ممارسة قائدات المدارس لأدوار قيادة التعلم	قائدة المدرسة	٤٩	٦٣.٩٢	٠٠.٤٥٣٩	-١. ٢٩٨	١٩٤. ٠
	وكيلة	١٢٠	٨٨.٨١	٠٠.٩٨٢٦		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل من (بناء دافعية لإطلاق الطاقات، بناء خطط لإحداث تعلم حقيقي، التقويم المستمر المرتكز على تحديد الكفايات لمنسوبات المدرسة، الدرجة الكلية لمدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم، المعوقات التي تحول دون ممارسة قائدات المدارس لأدوار قيادة التعلم) باختلاف متغير الوظيفة.

بينما أوضحت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لبناء رؤية توجه الأداء في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمدينة الرياض باختلاف متغير الوظيفة، وذلك لصالح قائدات المدارس بمتوسط حسابي (١٠١. ٨٢)، مقابل (٧٨. ١٣) للوكيلات، ويستند ذلك إلى أن الأدوار القيادية داخل المدرسة تنفرد بها القائدات بالمرتبة الأولى، حيث تفرض مسئوليات القائدة أن تكون لديها رؤية واضحة قادرةً تمكنها من تحقيق الأهداف المنشودة على ضوء ممارسات واضحة ودقيقة، وبالتالي يتوجب عليهن بدرجة أكبر من الوكيلات القيام بأدوار قيادة التعلم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمدينة الرياض.

وهذا ما يتفق مع دراسة العنتر(٢٠١٢) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة إدراك القائدين لدورهم القيادي عالية، وهذا ما يوضح أن قائدة المدرسة لها الدور الأكبر في بناء الرؤية التي تسعى لتحقيقها لتصل للأهداف المنشودة.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي

لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم والمعوقات التي تحول دون ذلك في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمدينة الرياض باختلاف متغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (٨) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم والمعوقات التي تحول دون ذلك

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
بناء رؤية توجه الأداء	بكالوريوس تربوي	١٢٨	١٤.٨١	٠٠.١٠٣٨٦	-١. ٨٣٦	٠٦٦. ٠
	ماجستير تربوي	٤١	٠٥.٩٧	٠٠.٣٩٧٩		
بناء دافعية لإطلاق الطاقات	بكالوريوس تربوي	١٢٨	١٣.٨٥	٥٠.١٠٨٩٦	-٠. ٠٦٢	٩٥٠. ٠
	ماجستير تربوي	٤١	٦٠.٨٤	٥٠.٣٤٦٨		
بناء خطط لإحداث تعلم حقيقي	بكالوريوس تربوي	١٢٨	٣٦.٨٨	٠٠.١١٣١٠	-١. ٥٨٩	١١٢. ٠

	ماجستير تربوي	٤١	٥١.٧٤	٠٠.٣٠٥٥		
تقويم مستمر يركز على تحديد الكفايات لمنسوبات المدرسة	بكالوريوس تربوي	١٢٨	٨٠.٨٨	٥٠.١١٣٦٦	-١.٧٩٣	٠.٠٧٣
	ماجستير تربوي	٤١	١٣.٧٣	٥٠.٢٩٩٨		
الدرجة الكلية لمدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدور قيادة التعلم	بكالوريوس تربوي	١٢٨	٧٩.٨٨	٠٠.١١٣٦٥	-١.٧٨١	٠.٠٧٥
	ماجستير تربوي	٤١	١٧.٧٣	٠٠.٣٠٠٠		
المعوقات التي تحول دون ممارسة قائدات المدارس لأدوار قيادة التعلم	بكالوريوس تربوي	١٢٨	٧١.٨٥	٠٠.١٠٩٧١	-٠.٣٣٤	٠.٧٣٨
	ماجستير تربوي	٤١	٧٨.٨٢	٠٠.٣٣٩٤		

يتضح من خلال الجدول السابق أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس، وكذلك المعوقات التي تحد من ممارسة القائدات والوكيلات لتلك الأدوار باختلاف متغير المؤهل العلمي.

ويستند ذلك إلى أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة مؤهلهن العلمي بكالوريوس تربوي الأمر الذي يجعلهن متجانسات من حيث المؤهل العلمي، مما يجعلهن متفقات في آرائهن حول مدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس، كما استند ذلك إلى الإعداد التربوي لأفراد عينة الدراسة، وهذا ما يجعل لديهن القدرة على ممارسة أدوارهن القيادية بكفاءة داخل المدرسة.

تتفق الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه دراسة الشهري (١٤٣٥) و التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة قائدي المدارس التابعة لمشروع الملك عبد الله للتطوير تعزو للمؤهل العلمي. واختلفت مع دراسة النبيه (٢٠١١) حيث أشارت إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة فاعلية اتخاذ القرار تعزى لمتغير المؤهل العلمي وهو من الأدوار القيادة الهامة التي وضحت هذه الدراسة القدرة على ممارستها.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخدمة

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم والمعوقات التي تحول دون ذلك في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمدينة الرياض باختلاف متغير سنوات الخدمة، تم استخدام اختبار كروسكال واليس (kruskall-wallis)، بديلاً عن تحليل التباين الأحادي (one way a nova)، وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير سنوات الخدمة، وذلك كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٩) نتائج اختبار كروسكال واليس (kruskall-wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم والمعوقات التي تحول دون ذلك

الأبعاد	سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
بناء رؤية توجه الأداء	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٩٧.٦٠	١١٢.٢٠	٠.٠٠١
	٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٨	٥٦.٥٧		
	١٠ إلى أقل من ١٥ سنه	٢٤	٦٧.٨٨		
	١٥ سنه فأكثر	٩٥	٣٧.٩٧		
بناء دافعية لإطلاق الطاقات	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٤٨.٦٥	٤٦٢.١٠	٠.٠١٥
	٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٨	٦٧.٧١		
	١٠ إلى أقل من ١٥ سنه	٢٤	٩٢.٨٣		
	١٥ سنه فأكثر	٩٥	٣٧.٩٤		
بناء خطط لإحداث تعلم حقيقي	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٥٠.٧٦	٠١٤.١٤	٠.٠٠٣
	٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٨	٧٢.٤٩		
	١٠ إلى أقل من ١٥ سنه	٢٤	٧٥.٨٥		
	١٥ سنه فأكثر	٩٥	٣٦.٩٤		
تقويم مستمر يركز على تحديد الكفايات لمنسوبات المدرسة	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٢٠.٧٤	٣٥١.١٨	٠.٠٠١
	٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٨	٨٦.٤٤		
	١٠ إلى أقل من ١٥ سنه	٢٤	٢١.١٠٠		
	١٥ سنه فأكثر	٩٥	٤٠.٩٢		
الدرجة الكلية لمدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدور قيادة التعلم	أقل من ٥ سنوات	٣٢	١٣.٦٨	٨٩٥.٢٠	٠.٠٠١
	٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٨	١٧.٤٦		
	١٠ إلى أقل من ١٥ سنه	٢٤	٥٠.٩٠		
	١٥ سنه فأكثر	٩٥	٦٥.٩٦		
المعوقات التي تحول دون ممارسة قائدات المدارس لأدوار قيادة التعلم	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٠٩.٦٩	٦١٨.٤	٢٠٢.٠
	٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٨	٥٠.٨٢		
	١٠ إلى أقل من ١٥ سنه	٢٤	٤٦.٩٢		
	١٥ سنه فأكثر	٩٥	٩٥.٨٨		

يوضح الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو المعوقات التي تحول دون ممارسة قائدات المدارس لأدوار قيادة التعلم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمدينة الرياض باختلاف متغير سنوات الخدمة.

في حين أوضحت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمدينة الرياض باختلاف متغير سنوات الخدمة، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة ممن خبرتهن (١٥ سنه فأكثر) ويستند ذلك إلى أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة خبرتهن (١٥) سنه فأكثر، وهذا ما يجعل لديهن القدرة على القيام بأدوارهن في تطوير العملية التعليمية بثقة في إطار من الوعي والفهم لطبيعة مسؤولياتهن وما تحتاجه البيئة المدرسية وواجباتهن المهنية والتعليمية، الأمر الذي يساهم بدرجة كبيرة في تطور التعليم بالمملكة.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة النبيه (٢٠١١) التي أشارت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة فاعلية اتخاذ القرار وهو من أهم الأدوار القيادية لقائد المدرسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

رابعاً: الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة والقيادة التربوية

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم والمعوقات التي تحول دون ذلك في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمدينة الرياض باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة والقيادة التربوية، تم استخدام اختبار كروسكال واليس (kruskall-wallis)، بديلاً عن تحليل التباين الأحادي (one way anova)، وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير الدورات التدريبية، وذلك يتضح من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (١٠) نتائج اختبار كروسكال واليس (kruskall-wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم والمعوقات التي تحول دون ذلك

الأبعاد	الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
بناء رؤية توجه الأداء	لم أحصل على دورة	٣٢	٠٦ .٩٣	.١٣ ٧١٨	٠٠٣ .٠
	١-٣ دورات	٥٥	٢٩ .٦٥		
	٣-٥ دورات	٢٣	٧٠ .٩٧		
	٦ دورات فأكثر	٥٩	٠٥ .٩٤		
بناء دافعية لإطلاق الطاقات	لم أحصل على دورة	٣٢	٨٨ .٩٤	١ .٩٨٧	٥٧٥ .٠
	١-٣ دورات	٥٥	١٦ .٨٠		
	٣-٥ دورات	٢٣	٩٣ .٨٥		
	٦ دورات فأكثر	٥٩	٧٩ .٨٣		
بنـاء خطـط لإحـداث تعلـم	لم أحصل على دورة	٣٢	.١٠١	.١٦	٠٠١ .٠

حقيقي		٤١		٢٤١	
	١-٣ دورات	٥٥	٩٥ .٨٣		
	٣-٥ دورات	٢٣	.١٠٨ ٣٥		
	٦ دورات فأكثر	٥٩	٩٨ .٦٧		
تقويم مستمر يركز على تحديد الكفايات لمنسوبات المدرسة	لم أحصل على دورة	٣٢	٤٧ .٩١	٤٧٩ .٩	٠٢٤ .٠
	١-٣ دورات	٥٥	٢٥ .٨٤		
	٣-٥ دورات	٢٣	.١٠٨ ٤٦		
	٦ دورات فأكثر	٥٩	٠٤ .٧٣		
الدرجة الكلية لمدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدور قيادة التعلم	لم أحصل على دورة	٣٢	٧٥ .٩٤	٥٨٣ .٩	٠٢٢ .٠
	١-٣ دورات	٥٥	٤٢ .٨١		
	٣-٥ دورات	٢٣	.١٠٧ ٩٦		
	٦ دورات فأكثر	٥٩	١٠ .٧٤		
المعوقات التي تحول دون ممارسة قائدات المدارس لأدوار قيادة التعلم	لم أحصل على دورة	٣٢	.١١٩ ٨١	.٢١ ٩٤٣	٠٠١ .٠
	١-٣ دورات	٥٥	٩٣ .٧٦		
	٣-٥ دورات	٢٣	٩١ .٦٤		
	٦ دورات فأكثر	٥٩	٤٧ .٨١		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو مدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس لبناء دافعية لإطلاق الطاقات باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة والقيادة التربوية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠. ٥٧٥)، وهي قيمة أكبر من (٠. ٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

في حين أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل من (بناء رؤية توجه الأداء، بناء خطط لإحداث تعلم حقيقي، تقويم مستمر يركز على تحديد الكفايات لمنسوبات المدرسة، الدرجة الكلية لمدى ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس) باختلاف متغير الدورات التدريبية، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة ممن يتراوح عدد الدورات التدريبية التي حصلن عليها ما بين (٣-٥) دورات، وتشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد عينة الدراسة ممن حصلن على (٣-٥) دورات تدريبية يوافقن بدرجة أكبر على ممارسة قائدات و وكيلات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس بمدينة الرياض، ويستند ذلك إلى أن للبرامج التدريبية دور في تطوير المهارات الفنية والإدارية لقائدات و وكيلات المدارس، مما يجعلهن قادرات بدرجة أكبر على ممارسة أدوار قيادة التعلم.

في حين أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تحول دون ممارسة قائدات المدارس الثانوية لأدوار قيادة التعلم في ضوء البرنامج الوطني لتطوير المدارس باختلاف متغير الدورات التدريبية، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة ممن لم يحصلن على دورات تدريبية في مجال الإدارة والقيادة التربوية بمتوسط رتب (١١٩. ٨١)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد عينة الدراسة ممن لم يحصلن على دورات تدريبية يوافقن بدرجة أكبر على الصعوبات التي تحول دون ممارسة قائدات المدارس لأدوار قيادة التعلم، ويستند ذلك إلى أن تطور مستوى ممارسة المهام القيادية الناتج عن الدورات التدريبية يقابله انخفاض مستوى أداء ناتج عن عدم الحصول على دورات تدريبية، وهذا ما يجعل لديهن شعوراً أعلى بتلك المعوقات.

وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة الصعيري (٢٠١٤) التي وضحت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من (محور المتطلبات التنظيمية ، محور المتطلبات الفنية، محور المتطلبات البشرية) وفي إجمالي محاور الاستبانة بين أفراد عينة الدراسة لمتغير الحصول على دورة الإدارة المدرسية.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بالاستمرار في تفعيل تبادل الزيارات لمنسوبات المدرسة داخل المدرسة وخارجها، و الحرص على تقديم جوائز تشجيعية لإطلاق الطاقات للاستمرار في النجاح، وكذلك منح قائدات المدارس الصلاحيات الكافية لممارسة مهام عملهن، وحرص إدارة التعليم على إكمال النقص في أعداد الكادر التعليمي والإداري داخل المدارس، وتوفير الموارد المالية اللازمة لعملية التطوير ، وزيادة أعداد خبراء التدريب المختصين ببناء خطط لإحداث تعلم حقيقي، و تقويم الآليات التي تعمل على تطوير عمليتي التعليم والتعلم داخل المدرسة، والحرص على إلحاق الكادر الإداري داخل المدرسة بالدورات التدريبية في مجال الإدارة والقيادة التربوية.

المراجع:

أحمد، إبراهيم. (٢٠٠٠). الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية، القاهرة: دار الفكر العربي.

أبو الخير، سامي. (٢٠١٣). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو عرب، فضل. (٢٠١٣). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للسلوك القيادي وعلاقته بالمناخ التنظيمي. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية، غزة.

البنا، رياض. (٢٠٠٦). إدارة الجودة الشاملة في التعليم. المؤتمر التربوي العشرون" التعليم الابتدائي: جودة شاملة ورؤية جديدة". ٢٠-٢١ يناير، القاهرة: مصر.

البكر، فوزية. (٢٠١١). كيف تكتب بحثا علميا للمرة الأولى في حياتك. الرياض: درا الخريجي للنشر.

الجهوية، ملحقة سعيدة. (٢٠٠٩). المعجم التربوي. وزارة التربية الوطنية " المركز الوطني للوثائق التربوية"، الجزائر.

آل حموض، صبحاء. (٢٠١٥). واقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس مشروع تطوير بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير. قسم الإدارة والإشراف التربوي ، كليات الشرق العربي. الرياض.

خليفة، عبد اللطيف. (٢٠٠٠). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب.

دواني، كمال وديراني، عيد. (١٩٨٤). العلاقة بين نمط القيادة لمديري المدارس الإلزامية شعور المعلمين بالأمن، مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والتربوية، الجامعة الأردنية العدد (٦)، المجلد (١١).

الزهراني، سعدي. (١٤٣٣هـ). أدوار مديرة المدرسة المتوسطة في بيئات التعلم النشط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض المملكة العربية السعودية.
الزهراني، نورة. (١٤٢٩هـ). علاقة النمط القيادي لمديرات المدارس بالروح المعنوية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
السبيعي، عبيد. (١٤٣٠ه). الأدوار القيادية لمديري التربية و التعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
سمارة، نواف، العديلي، عبد السلام. (٢٠٠٨). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
الشمري، تركي بن علي حمود المطلق. (١٤٢٥ه). مدى إدراك وكلاء المدارس لمهام المدرسة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.
الشمراني، بشائر. (٢٠١٥). معوقات المشاركة المجتمعية التي تواجه مديرات و وكيلات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير. قسم الإدارة والإشراف التربوي، كليات الشرق العربي. الرياض
الشهري، محمد. (١٤٣٥ه). مدى ممارسة مديري المدارس التابعة لمشروع الملك عبد الله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة للمهارات القيادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة المملكة العربية السعودية.
شهاب، شهرزاد. (٢٠١٠). القيادة الإدارية ودورها في تأصيل روابط العلاقات العامة، مجلة دراسات للبحوث التربوية (١١) ٩٩- ١٣١.
صالحة، جواد. (٢٠١٣). درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التفاعلي وعلاقتها بتطوير الأداء الإداري لمديري المدارس. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية، غزة.
الطريف، منيرة. (٢٠١١). تطوير الإدارة المدرسية في مدارس الأبناء الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الخليجية، البحرين.
عبيدات، ذوقان، وآخرون. (١٩٩٨م). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. (ط٦). عمان: دار الفكر.
العجارمة ، موافق. (٢٠١٢). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان. رسالة ماجستير. قسم الإدارة و المناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط. عمان.
العنتر، ياسر. (١٤٣٤هـ). الدور القيادي لمديري المدارس بمكة المكرمة في تنمية المعلمين مهنياً الإدراك والممارسة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
الغامدي، تركي. (١٤٣٢ه). متطلبات القيادة التربوية في عصر المعرفة من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
الغول، نبيل إبراهيم. (٢٠١١). العلاقة بين توظيف العاملين وملائمه الافراد لمنظماتهم : دراسة تطبيقيه على المؤسسات غير الحكومية العاملة في قطاع غزه، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة فلسطين.
القحطاني، سالم; العامري ، أحمد; آل مذهب، معدي; العمر، بدران. (٢٠١٣). منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS. (ط٤). الرياض.
القضاة، أحمد. (٢٠٠٥). أنماط القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها بالمسائلة الإدارية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.
قناديلي، رؤى. (٢٠١٢). تطوير أداء مديرات مدارس رياض الأطفال الأهلية بمدينة جدة في ضوء الاتجاهات المعاصرة من وجهة نظر الهيئة الإدارية و التعليمية. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
مشروع تطوير. (١٤٣٣هـ). أنموذج تطوير المدارس. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية.

النبيه، إياد. (٢٠١١). فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية، غزة.
النوح ، مساعد. (٢٠١٥). مبادئ البحث العلمي. (ط٣). الرياض: مكتبة الرشد.
وزارة التعليم، (١٤٣٧هـ). الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية.
وزارة التربية والتعليم. (١٤٣١هـ). الإطار المرجعي لمشروع قائد المدرسة المشرف المقيم. المملكة العربية السعودية.

المراجع باللغة الإنجليزية:

Bas، G. &Yavous ،M. (2010). Perceptions of elementary teachers on the instructional leadership role of school principals. USOChina Education Review Volume 7، No. 4 (Serial No. 65).

Besong ،J. (3+02013). A Comparative Study of the Administrative Efficiency of principals in Public and Private Secondary Schools in Maroua، Far North Region، Cameroon. International Journal of Business and Management; Vol. 8، No. 7.

Brown، G. A. (2010). Teachers' perceptions of the importance of identified servant leadership characteristics for high school principals in two diverse communities. DAI-A، 73/10.

Conyers. Randy. (2011). A Review of Leadership Theories and Possible Changes to Police Leadership، University of Central Florida.

Sharma، S. (2011). Attributes of School Principals-Leadership Qualities & Capacities، Institute of principal ship Studies، University of Malaya، Kuala Lumpur، Malaysia

Yunas، M. (2013). Dimensions of Instructional Leadership Role of Principal. Intersciplinsry Journal of Contemporary Research in Business، Vol4، no 10 ،pp 7159741.

Zhu. Weichun ، Sosik. John، Riggio. Ronald ،Yang. Baiyin. (2012). Relationships between Transformational and Active Transactional Leadership and Followers'Organizational Identification: The Role of Psychological Empowerment، Institute of Behavioral and Applied Management، PP 186-212.

المواقع الإلكترونية:

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (١٤٣٦هـ). مشاريع قيد التنفيذ. المملكة العربية السعودية. تم استرجاعه في تاريخ ١٤٣٦/١١/١٧هـ على الرابط (http: //www. tatweer. edu. sa/tatprojects)

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (١٤٣٦هـ). تم استرجاعه في تاريخ ١٤٣٦/١١/١٥هـ على الرابط http: //tatweer. edu. sa

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (١٤٣٦هـ). **انموذج تطوير المدارس**. المملكة العربية السعودية. تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٦/١٢/٢٣هـ على الرابط

http: //www. tatweer. edu. sa/content/aboutus

الصعيري، عبد الرحمن(٢٠١٤). **متطلبات قيادة مجتمعات التعلم من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في محافظة بيشة**. مجلة الأكاديمية الدولية متعددة اللغات، تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٧/٥/١٨ه على الرابطhttp: //aasrc. org/aasrj/index. php/imaj/article/view/1610