Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (4), Issue (47) : 30 Dec 2020
P: 76 - 105
ISSN: 2522-3399
مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (4)، العدد (47) : 30 ديسمبر 2020 م
ص: 76 - 105

The level of school principals' practice of educational leadership in the Sultanate of Oman

Hamed Hamood AL Ghafri
Arab Open University || Sultanate of Oman
Rosni Bin Samah
Asma Abdul-Rahman
University Sains Islam Malaysia

Abstract: The study aimed to identify school principals' level of practicing educational leadership in the Sultanate of Oman. It also aimed to analyses differences in this level depending on the gender and the educational governorate. To achieve the purposes of the study and answer its questions, a descriptive approach was used, in addition to the Scale of the Educational Leadership Ability of Mohamed Mounir Morsi. This scale aims to measure the educational leadership ability with its main components that are confirmed by educational administration learners and researchers, namely: (objectivity, use of authority, flexibility, understanding others, and knowledge of principles of communication). The sample of the study consisted of (336) principals (male and female) from the various governorates of the Sultanate.

And the research arrived at the following results: the level of school principal's educational leadership practice in the Sultanate of Oman is average as the arithmetical average of school principals' responses for their educational leadership practice level is 0.6. Regarding the level of school principals' practice of educational leadership dimensions, the level of their capabilities in understanding others and educational leadership objectivity id high. As for the level of school principals using the dimensions of the use of authority, knowledge of communication principles and flexibility came at an intermediate level. The results also showed that there are no substantial differences in the level of school principals employing educational leadership dimensions representing in using power, flexibility and understanding others depending on the gender. The results pointed out that there are no statistical differences between all the educational leadership dimensions, depending on the educational governorate except the use of authority who's its results were in favor of school principals in Al Buraimi educational governorate.

Based on the results, a number of recommendations and suggestions were presented to improve the level of school principals' practice of educational leadership in the Sultanate of Oman. One of the major recommendations is caring about school principals' educational leadership skills training in particular the skills in which the results showed that the level of school principals' practice is average. These skills are using power, flexibility and knowing communication principles.

Keywords: educational leadership ability. School principals. Sultanate of Oman.

مستوى ممارسة مديري المدارس بسلطنة عمان للقيادة التربوية

حمد بن حمود الغافري
الجامعة العربية المفتوحة || سلطنة عُمان

روسني بن سامة

أسماء عبد الرحمن

جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسة مديري المدارس بسلطنة عُمان للقيادة التربوية، وتحليل الفروق في هذا المستوى تبعًا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمحافظة التعليمية. ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها أُستخدم المنهج الوصفي، ومقياس القيادة التربوية لمحمد منير مرسي، ويهدف هذا المقياس إلى قياس القيادة التربوية بمكوناتها الرئيسة التي يؤكدها دارسو الإدارة التعليمية والمشتغلون ببحوثها وهي (الموضوعية، استخدام السلطة، المرونة، فهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال). تكونت عينة الدراسة من (336) مدير ومديرة من تسع محافظات من المحافظات التعليمية بالسلطنة، وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية: أن مستوى ممارسة مديري المدارس بسلطنة عُمان للقيادة التربوية متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات مديري المدارس لمستوى ممارستهم للقيادة التربوية (0.60)، وفيما يتعلق بمستوى ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة التربوية فقد كان مستوى توظيفهم لقدرات فهم الآخرين والموضوعية في القيادة التربوية مرتفع. أما مستوى ممارسة مديري المدارس لأبعاد استخدام السلطة، ومعرفة مبادئ الاتصال، والمرونة جاءت بمستوى متوسط. وأظهرت نتائج التحليل وجود فروق جوهرية في مستوى ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة التربوية المتمثلة في (الموضوعية، ومعرفة مبادئ الاتصال) تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي، ولصالح الإناث. في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى توظيف مديري المدارس لأبعاد القيادة التربوية المتمثلة في (استخدام السلطة، المرونة، وفهم الآخرين) تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي. كما أن النتائج أشارت إلى عدم وجود فروق إحصائية بين جميع أبعاد القيادة التربوية، تبعًا لمتغير المحافظة التعليمية باستثناء بُعد استخدام السلطة والتي كانت نتائجه لصالح مديري مدارس محافظة البريمي التعليمية. واستناداً للنتائج تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات للارتقاء بمستوى ممارسة مديري المدارس بسلطنة عُمان للقيادة التربوية، أبرزها الاهتمام بتدريب مديري المدارس على مهارات القيادة التربوية وبشكل خاص المهارات التي بينت النتائج أن مستوى ممارسة مديري المدارس لها متوسط وهي (استخدام السلطة، المرونة، ومعرفة مبادئ الاتصال).

الكلمات المفتاحية: القيادة التربوية. مديري المدارس. المحافظة التعليمية. سلطنة عُمان.

المقدمة

تعتبر المدرسة هي المؤسسة التي يستند إليها المجتمع بصورة أساسية في تربية أبنائه وإعدادهم للمستقبل. فالمدرسة هي وحدة تطوير أساسية لإصلاح التعليم، وتعتبر القيادة المدرسية إحدى أهم خصائص المدارس الفاعلة (الحر، 2010). والاعتراف بأهمية المديرين، لإصلاح التعليم مسألة قديمة العهد، فقد راجع بتلر Butler وبلوم Blum في كتابهم School Leader Development for School Improvement برامج تطوير القادة في ثمانية بلدان، وجمعوا المهارات والمعرفة التي تم التأكيد عليها لإعداد القادة لدورهم في قيادة إصلاح التعليم المدرسي. وقد تم التركيز على المدير باعتباره المفتاح؛ لتحسين التعليم لدى جميع الطلبة، كما أنه تم التركيز على نتائج نقل الإصلاح إلى مستوى جديد من المسؤولية، فلم يُعد يكفي أن تقوم المدارس بتطبيق برامج جيدة وفاعلة في صفوفها فحسب، بل المطلوب منها أن تُظهر تحسنًا في التحصيل الأكاديمي بالنسبة لكل طالب، ولقد أصبحت المسؤولية إزاء النتائج هي توجه عملية إصلاح التعليم، وتحتل موقعًا مركزيًا في جهود تحسين التعليم المدرسي في كثير من دول العالم (Cotton, 2003). ويُعتبر السلوك القيادي للمدير، مفتاح نجاح المؤسسة التعليمية، وأن الاختلاف والتباين بين المدارس سواء في المناخ المدرسي العام، أو تحصيل المتعلمين، أو في مستوى الرضا المهني لدى المدرسين والعاملين في المدرسة، إنما يعود إلى كفاءة المدير وقدرته على القيادة التربوية. وذلك لأن قائد المدرسة الفعال، هو الذي يُلهم أعضاء الجماعات المدرسية لبذل الجهود، ويساعدهم على فهم التعقيدات وتوضيح الرؤى، كما يزرع فيهم روح الاستقلالية والمبادرة والثقة بالنفس. إلى جانب ذلك، يعمل على خلق قنوات التواصل بينه وبينهم، كما يُراعي حاجاتهم ودوافعهم. وبذلك يوفر المناخ الملائم للتعلم والتعليم (Mauled, Piaw, Alias, & Wei, 2017).

وجوهر عمل القيادة التربوية توجيه جميع الجهود البشرية في المدرسة للإفادة من إمكاناتها في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية. وتتضمن المدرسة فئات مختلفة من الأفراد، تختلف خلفياتهم الاجتماعية وتصوراتهم نحو العمل الذي يؤدونه وكذلك دافعيتهم له. وهُنا يكمُن جوهر عمل القيادة التربوية والتحدي الحقيقي الذي يواجه المدير في قيادة المدرسة، من حيث الكيفية التي يجمع فيها عدد من الأفراد، كل حسب قدراته ومعتقداته، ودفعهم إلى التعاون بفاعلية، وتوجيه جميع هذه الجهود البشرية في المدرسة للإفادة من إمكاناتها في تحقيق أهداف المدرسة التربوية (أحمد، 2000). والمدرسة كجزء من المجتمع الكبير تُعد مكانًا للتطوير والتغيير المستمرين. لذلك على المدارس أن تكون أماكن للتعلم المستمر، وقائد المدرسة الفعال هو القائد دائم التعلم، ومهمته الأساسية بناء ثقافة مدرسة تكون دائمة التعلم (الحر، 2010: 13). ولأن عملية الإصلاح المدرسي أساسها هو معارف ومهارات وقدرات مديري المدارس، لذا؛ فإن هذه العملية لكي تكون فاعلة فإنها تبدأ بتشخيص المهارات القيادية لدى مديري المدارس ثم تطويرها وتفعيل أدوارها.

مشكلة الدراسة:

إن الارتقاء بمستوى إدارة المدرسة كوحدة إدارية غاية تستهدفها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان من أجل تطوير العملية التعليمية، وتحسين أدائها، ومعالجة جوانب القصور فيها للوصول بها إلى أفضل مستوى للأداء الإداري، وباستقراء واقع القيادة التربوية في سلطنة عُمان -وسنفرد جزء خاص بهذا الشأن- يتضح أن هناك جهودًا تبذل من أجل تحديث وتقوية نظم الإدارة المدرسية والتربوية، ورفع كفاءة القيادات المدرسية؛ بهدف تمكينهم وتمكين العاملين معهم؛ بما يسهم في تحقيق أهداف المدرسة والمجتمع (حسين والعاني، 2015) وعلى الرغم من التطورات والتجديدات إلا أن نتائج عدد من الدراسات العُمانية التي أجريت على مديري المدارس أبرزت جوانب من القصور لديهم. فقد أشارت نتائج دراسة البوسعيدي (2011) إلى انخفاض عدد من الكفايات لدى مديري المدارس منها: التخطيط لبرامج الإنماء المهني للمعلمين وفقًا للمستجدات التربوية، وتبسيط الإجراءات الإدارية بالمدرسة لتحقيق الشفافية، وتشجيع ميول المعلمين نحو بناء الذات، ومقارنة الأداء الفعلي للمدرسة مع الأهداف التي تم تحديدها في بداية العام الدراسي، واتخاذ القرار في الوقت المناسب، وتوظيف نتائج التقويم لمعرفة أداء المدرسة في مجال الرعاية الطلابية. كما أشارت دراسة (السعدية، 2010؛ وأمبوسعيدية، 2012) إلى وجود قصور في أداء مديري مدارس بسلطنة عُمان لدورهم التخطيطي وقلة وعيهم لمفهوم التخطيط الاستراتيجي. كما اشارت دراسة الجابرية (2017) إلى أن مديري المدارس قلما يتواصلون مع الطلبة ويشاركوهم تطلعاتهم وأفكارهم ومقترحاتهم. وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن مهارة الإنصات والاستماع لدى مديري مدارس الحلقة الثانية بسلطنة عُمان منخفضة (الجابرية، 2017).

وكشفت دراسة المجيني (2017) أن دور الإدارة المدرسية في تنمية علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي بحاجة إلى إعادة نظر. وفي دراسة الحضرمية (2015) حول درجة ممارسة تفويض السلطة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان جاءت محاور إدارة الموارد البشرية، وإدارة مجلس الآباء والأمهات، وإدارة الشؤون المالية في المرتبة الأخيرة وبدرجة قليلة. كما أشارت دراسة الجهضمي (2011) إلى غياب البرامج التدريبية التي تدرب مديري المدارس على الأساليب الحديثة في القيادة وخاصة القيادة التحويلية، هذا النوع من القيادة والمهم في إدارة المدرسة من حيث التأثير. كما أن هناك قصور في الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعليم المهنية؛ حيث أشارت دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان والبنك الدولي (2012) إلى أن مديري المدارس بحاجة لتأهيل وتدريب في التخطيط والمتابعة والتقويم المستند إلى نتائج المدرسة، كما أن هناك حاجة لتطوير مهارات القيادة التي تسهم في تطوير بيئة مدرسية داعمة لتعلم الطلبة (وزارة التربية والتعليم، 2012).

كما أشارت عدد من الدراسات التي أُجريت في سلطنة عمان إلى قصور مدير المدرسة في إشراك المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات المشتركة (الحسني، 2012: المشيخي، 2012؛ المياحي، 2011)، وضعف دعم مديري المدارس للمعلمين بالموارد اللازمة للعملية التعليمية (الغيثي، 2012). كما اشارت دراسة العميرية (2012: 131) إلى ضعف في قدرة مديري المدارس على إقناع أفراد المجتمع المدرسي بأهمية التغيير، وقلة خبراتهم باستراتيجيات التعامل مع مقاومة التغيير في المجتمع المدرسي".

مشكلة الدراسة:

وبناءً على ما أشارت إليه العديد من نتائج الدراسات السابقة، وبناءً على الشواهد والدلائل حول ارتباط القدرة على القيادة التربوية بأداء وجودة إنجاز العمل، وحاجة المجتمع إلى جهود الباحثين والتربويين في دراسة ظاهرة القيادة بأبعادها وجوانبها المختلفة، والتعرف على الخصائص المميزة لها، مما يساعد في التوظيف المناسب للمعلومات التي تترتب على هذه الجهود العلمية والاستفادة منها في مواقف اكتشاف العناصر القيادية وتنمية مهاراتها. فضلا عن أن القدرة على القيادة التربوية بمكوناتها الرئيسية التي يؤكدها دارسو الإدارة التعليمية والمشتغلون ببحوثها من حيث مكوناتها الخمسة الرئيسية (الموضوعية، استخدام السلطة، المرونة، فهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال) لم تُدرس لدى مديري المدارس في البيئة العُمانية -حد علم الباحث- وإزاء هذا كله تبلورت مشكلة هذه الدراسة في معرفة مستوى توظيف مديري المدارس بسلطنة عُمان لقدرات القيادة التربوية وهل يختلف هذا المستوى باختلاف النوع الاجتماعي، والمحافظة التعليمية التي يعمل فيها مدير المدرسة؟

أسئلة الدراسة:

تجيب هذه الدراسة على التساؤلات التالية:

1- ما مستوى ممارسة القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور/إناث)، والمحافظة التعليمية (مسقط، مسندم، البريمي، الداخلية، شمال الباطنة، جنوب الباطنة، جنوب الشرقية، الظاهرة، شمال الشرقية).

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة على تحقيق الأهداف التالية:

1- تقييم مستوى ممارسة مديري المدارس بسلطنة عُمان للقيادة التربوية.
2- تحليل الفروق في مستوى ممارسة مديري المدارس بسلطنة عُمان للقيادة التربوية تبعًا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمحافظة التعليمية.

أهمية الدراسة:

من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تحقيق ما يأتي:

1- معرفة مستوى توظيف مديري المدارس بسلطنة عُمان لقدرات القيادة التربوية، إيمانًا من الباحثين بأهمية هذا الموضوع لما له من تأثير مباشر في جودة الإبداع والفاعلية الإدارية في المدارس، إذ إن القيادات التربوية تمثل أحد أهم العناصر القادرة على إحداث التغييرات المأمولة في المؤسسات التعليمية.

2- التعرف والكشف عن أهم مكونات القيادة التربوية المنبثة بفاعلية القائد مثل الموضوعية، فهم الآخرين، استخدام السلطة، ومعرفة مبادئ الاتصال. وهذا قد يُعين صانعي القرار بوزارة التربية والتعليم في أسس اختيار أو تعيين مديري المدارس؛ بحيث يُؤخذ في الحسبان مهارات القدرة على القيادة التربوية عند عملية الاختيار.

3- نتائج الدراسة قد يستفيد منها مخططي برامج التدريب التربوي للقيادات التربوية، والمهتمين ببحوث الإدارة التربوية، ومشرفي الإدارة المدرسية.

حدود الدراسة

ستقتصر حدود الدراسة على ما يأتي:

- الحدود الموضوعية: تتحدد هذه الدراسة بتحديد درجة توافر القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس في المحافظات التعليمية بسلطنة عُمان وفقًا للأداة المستخدمة فيها.
- الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على مديري المدارس بالمحافظات التعليمية.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في تسع محافظات تعليمية بسلطنة عُمان.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018 / 2019م.

مصطلحات الدراسة:

القيادة التربوية: Educational Leadership

يعرف مرسي (2001: 141) القيادة بأنها "السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك". ويعرفها (Stogdill، كما ورد في المراد، 2015: 167) على أنها: "القدرة على التأثير في الآخرين من أجل تحقيق أهداف أو أغراض محددة". وتعرف القدرة على القيادة التربوية إجرائيا في هذه الدراسة بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها القائد التربوي من خلال استجابته على أبعاد مقياس القدرة على القيادة التربوية المُعد من قبل محمد منير مرسي (مرسي، 2001).

مستوى القيادة التربوية: إجرائيًا يعرف مستوى القيادة التربوية بأنه الدرجة التي يحصل عليها مدير المدرسة نتيجة إجابته على بنود المقياس المستخدم في الدراسة.

مدير المدرسة: Headmaster:

ويقصد به القائد التربوي الذي يقوم بإدارة العملية التعليمية التعلمية بالمدرسة، وتسهيل كافة متطلباتها التنظيمية والتنفيذية والتقويمية والتطويرية ومتابعتها ودراسة كافة التحديات التي تواجه المدرسة في الجوانب الإدارية والمالية والفنية والعمل على حلها، والإشراف العام على كافة العاملين والطلبة والمرافق المدرسية (وزارة التربية والتعليم، 2015: 10).

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً- الإطار النظري

مفهوم القيادة التربوية:

يعرف مرسي (2001: 141) القيادة بأنها "السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك". ويرى أن هناك مكونات لهذا السلوك تتمثل في: المبادأة؛ أي تملك القائد لزمام الموقف، والعضوية، وتتمثل في اختلاطه بأعضاء الجماعة، والتمثيل، ويترجم بدفاعه عن جماعته وتمثيله لها، والتكامل، بالعمل على تخفيف حدة الصراع بين أعضائها، والتنظيم، ويعكس تحديد سلوك الأفراد أو الجماعة في اتخاذ القرارات أو التعبير عن الرأي، والاتصال ويقصد به تبادل المعلومات بينه وبين أعضاء الجماعة، والتقدير ويتمثل في تأييد أو مخالفة أعضاء الجماعة، والإنتاج، ومعناه تحديد مستويات الجهد والإنجاز (مرسي، 2001: 141). ويرى جرينبرج؛ وبارون (2009: 568) أن كثيرا من الخبراء يعرفون القيادة على أنها "عبارة عن: إجراءات يؤثر بمقتضاها شخص على باقي أعضاء الجماعة لتحقيق أهداف محددة لهما". ووفقًا لهذا التعريف فإن القيادة تقوم أساسًا على التأثير على الآخرين، وعدم الاعتماد على أساليب التسلط.

والقيادة لم تعد مفهوما يركز على التعامل مع المعلومات والأفكار ووسائل الإنتاج؛ بل تعدت إلى التعامل مع الأفراد الذين يقومون بإنجاز المهام واتخاذ القرارات ولهذا؛ فالقيادة هي فن إدارة الناس، وهي علم وفن. ويعنى بالعلم أن القائد يمكنه أن يمتلك المفاهيم الفاعلة في عمليات التخطيط والمتابعة واتخاذ القرارات، وفن لأن القيادة تعني أن القائد يمتلك حسًا إبداعيًا في التفكير وعقلًا منفتحًا على جميع الخبرات من خلال تنمية التفكير الاستراتيجي الذي يقود إلى تطوير أداء المؤسسة (عثمان، 1997: 3).

وتهدف القيادة التربوية إلى تحقيق الأغراض التربوية، ومن ثم فهي تُعنى بالممارسة، وبالطريقة التي توضع بها هذه الأغراض التربوية موضع التنفيذ. وتعني القيادة التربوية بالعناصر البشرية والمادية؟ وتتمثل العناصر البشرية في المعلمين وغيرهم من العاملين والطلبة وأولياء الأمور، وأما الجانب المادي فيشمل الأبنية والتجهيزات والأدوات والأموال (مرسي، 2001).

مديري المدارس كقادة تربويين:

لمديري المدارس أهمية كقادة تربويين في عملية التطوير المؤسسي من خلال الممارسات الإدارية المتطورة، والتي تسهم بشكل كبير في تنمية القدرات العلمية والإدارية للكادر الوظيفي في المؤسسة. وقد أشارت نتائج البحوث والدراسات إلى أن المديرين يقومون بقيادة المعلمين ومجتمعاتهم التربوية لتنفيذ ممارسات تعليمية ومدرسية فاعلة لتمكين أعداد متزايدة من طلابهم بغض النظر عن خلفياتهم أو حالتهم الاقتصادية، وهذا ما مكن الطلبة من الوصول إلى مستويات عالية من التحصيل الأكاديمي، أي أن ما يعمله المديرون يُحدث فرقًا (Cotton,2003). وتندرج السلوكيات التي يمارسها المديرين وتسهم في تحصيل الطلبة في خمس فئات، حسب تلخيص Kathleen Cotton للأبحاث حول ما يعمله المديرون في المدارس الناجحة، وهذه الفئات هي (Cotton,2003):

- تركيز واضح على تعلم الطلبة: وضع رؤية، وأهداف تعليمية واضحة وتوقعات عالية بالنسبة لتعلم جميع الطلبة.
- التفاعلات والعلاقات: وتتضمن هذه الفئة سلوكيات مثل التواصل الفعال والدعم الانفعالي والبينشخصي، ومشاركة الآباء والمجتمع والوصول إليهم.

- ثقافة المدرسة: وتشمل هذه الفئة سلوكيات مثل المشاركة في القيادة وصنع القرار، والتعاون، ودعم المبادرة، والتحسين المستمر.
- التعليم: وتشمل سلوكيات مثل مناقشة المسائل التعليمية، وملاحظة الصفوف وتقديم التغذية الراجعة، ودعم استقلالية المعلمين، والمحافظة على الوقت التعليمي.
- المساءلة: وتشمل متابعة التقدم واستخدام بيانات التقدم الخاصة بالطلبة لتحسين البرامج (Cotton,2003).

ومما سبق يمكن القول بأن تلك المهارات والخصائص تمثلُ جانباً كبيراً من جوانب القدرة على القيادة التربوية، وهي خصائص حيوية لأنها توفر بيئة تدعم وتساند كل من يعمل ومعني بمحيط المدرسة، كما إنها تدعم وتساند التلاميذ وتشجعهم على التعلم. والقيادة التربوية أهم ناحية من نواحي الإصلاح المدرسي الفعال. وهو عامل يتكرر ذكره في البحوث الأولى حول فاعلية المدارس، ولا يزال حتى يومنا هذا عنصرًا أساسيًا في البحث. فالقيادة شرط ضروري لتحقيق الإصلاح الفعال بالنسبة للعوامل المرتبطة بالمدرسة، والعوامل المرتبطة بالمعلم، والعوامل المرتبطة بالطالب (مارزانو، 2009).

مهارات القيادة التربوية:

يتعامل مدير المدرسة كقائد مع مجموعة متباينة من الناس يختلفون في القدرات والمهارات والكفاءات والميول والدوافع والاتجاهات وطرق التفكير وأساليب التعامل، ولذلك فهو بحاجة إلى مجموعة من المهارات الرئيسية للقيادة التربوية يستخدم فيها أساليب مختلفة للتعامل مع هؤلاء الناس. ويؤكد دارسوا القيادة التربوية والمشتغلون ببحوثها على أن القدرة على القيادة التربوية تتكون من خمس مهارات رئيسية، كل مهارة منها تقيس جانبًا من الجوانب الرئيسية للقدرة على القيادة التربوية، وهذه المهارات هي: الموضوعية، استخدام السلطة، المرونة، فهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال (مرسي، 2001). وفيما يلي شرحًا مفصلًا لهذه المهارات:

الموضوعية:

تتعلق هذا المهارة باختبار مدى موضوعية المدير في القيادة، وهي تركز على قدرة المدير على رؤية الأشياء من وجهة نظر عامة أكثر منها شخصية، أي النظر للأمور والحكم عليها بتجرد واستبعاد الشخصية، وكذلك تركز هذا المهارة على قدرة المدير على إصدار القرارات بدون تأثره بعوامل لا تتصل بالموضوع نفسه. فالقدرة على اتخاذ القرارات الموضوعية، تتطلب من مديري المدارس اتباع منهج علمي في حل المشكلات واتخاذ القرارات والابتعاد عن العشوائية أو الذاتية، وأيضا القدرة على التقييم الذاتي، وهذا يتطلب توافر أنظمة للتقييم حتى يتم تحديد أو تعديل الأهداف أو تصحيح الأخطاء (خليل، 2014). كما تُعد الموضوعية من الكفايات الشخصية لمدير المدرسة لبناء قيم الصدق والموضوعية في العمل كما جاء في دليل عمل الإدارة المدرسية بسلطنة عُمان (وزارة التربية والتعليم، 2009ب). وترى شاهين (2011) أن مهارة الموضوعية من صفات القائد التربوية التي تعكس اتزانه الانفعالي، حيث إن القائد المتزن انفعاليًا تكون قراراته أكثر موضوعية وأيسر وأدق. ومن الموضوعية لدى مديري المدارس أن يلتزم الدقة في كتابة التقارير من حيث اسناد الأفكار والحقائق والمعلومات إلى أصحابها، وتبيان ذلك بشكل محدد. ويرى الأحمد (Alahmad, 2010) أن القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس تبدأ من ممارسة المدير للقيم الأخلاقية التي تتمثل في الأمانة والعدالة والنزاهة والموضوعية في توزيع الواجبات وأداء المهمات، وفي تقييم الأفراد والعاملين.

استخدام السلطة:

يرتبط مفهوم السلطة بالقيادة ارتباطًا وثيقًا. ويمثل القائد عنصرًا مهما في عملية القيادة، فهو عضو في جماعة يتبعه الآخرين لأنه استطاع أن يعي العلاقات الاجتماعية التي تسود بين أفراد الجماعة، ومن ثم يدفعهم للنشاط والعمل لتحقيق الأهداف. وهو يؤثر في هذه الجماعة ويكسب طاعتهم وامتثالهم لتوجيهاته، هذا التأثير مستمد من مصادر عديدة للسلطة، منها المصدر الرسمي المتمثل في صلاحياته الممنوحة له من الجهة الرسمية، وكذلك اللوائح والأنظمة التي تنظم العمل، وأيضا ينبع ذلك التأثير من سلطة المكافأة، وسلطة الخبرة (بخاري وأحمد، 2015). وكلمة السلطة تعني عادة المقدرة على الأمر أو السيطرة. وتتمثل السلطة في عملية انقياد فرد أو مجموعة عن طواعية لشخص يقرون له بأحقيته في إمرتهم والإشراف عليهم. (مرسي، 2001: 111). كما ترتبط السلطة بالقدرة على اتخاذ القرارات اللازمة التي تحكم سلوك الآخرين وتصرفاتهم (أبو شريعة وآخرون، (2017). ويرى مرسي (2001) أن هناك عدة صور أو أشكال للسلطة منها: سلطة القانون، وسلطة المعرفة والعلم، وسلطة العرف والتقاليد، ثم سلطة الميول والنزعات الشخصية.

في حين يرى بخاري وأحمد (2015) أن كل قائد يمتلك خمسة مصادر للقوة يستطيع من خلالها ممارسة السلطة، واستنادًا على هذه المصادر يستمد القائد قدرته على المبادرة، من خلال تقييم ما لديه من مصادر القوة الممكنة ويقوم باستخدامها، وهذه المصادر الخمسة هي: الشخصية، وهي كل ما يمتلكه القائد من قدرات وإمكانات كالقدرة على التواصل الفعال، والدافعية للإنجاز، ومعتقداته، وكفاءته الذاتية. والمصدر الثاني هو العلاقات وتنشأ هذه القوة من شبكة الاتصالات التي يمتلكها القائد في العمل ويعمل على توسيعها والحفاظ عليها. كما أن المنصب هو مصدر آخر من مصادر قوة القائد، حيث ترتبط هذه القوة مباشرة بموقع القائد على الخريطة التنفيذية في المؤسسة التربوية. والمعرفة هي المصدر الرابع من مصادر قوة سلطة القائد وتعتمد هذه القوة بشكل أساسي على ما لدي القائد من خبرات خاصة، ووعي عال بكل ما يتعلق بوظيفته كمدير في المدرسة سواء كانت معرفة بالجانب الإداري للعمل أو الجانب الفني والإنساني. أما المهمة فهي المصدر الأخير من مصادر قوة سلطة القائد وتكمن في نوعية ما يسند إليه من مهام في العمل (ص.505-506). ويرى أرجريس Argyris (المذكور في أحمد، 2000) أن مدير المدرسة حين يُمارس التوجيه والسلطة والتحكم مع توقيع الجزاءات المناسبة من ثواب وعقاب، والتي تركز على السلوك المقبول والمعقول، فإنه بذلك يُراعي العلاقات الإنسانية في المدرسة ودورها في تحقيق الأهداف المرجوة مثل إنجاز العمل لأنها أداة لتنمية دافعية العمل.

المرونة:

يُعد مفهوم المرونة مكونًا من المكونات الأخلاقية في الإدارة الحديثة، وهي أحد متطلبات القيادة التربوية الفاعلة، كونها وسيلة مضادة للروتين والبيروقراطية والجمود (الزعانين، 2018). والمرونة أحد السمات الأساسية للسياسات والإجراءات الخاصة بالإصلاح التعليمي، ويقصد بها قدرة مدير المدرسة على النظر إلى الأشياء بمنظور جديد غير ما عتاد عليه الناس، كما تتمثل المرونة في قدرة مدير المدرسة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، وتعكس المرونة الإدارية حنكة القائد التربوية وقدرته على توظيف الظروف المحيطة لتحقيق أهداف المدرسة (العنزي، 2017). ومدير المدرسة الذي يتسم بالمرونة يكون دائم التجديد ورغبة في التغيير (خليل، 2014). ويرى بيبي Pepe (2011) بأن ممارسة مديري المدارس للمرونة في العمل له دور فاعل في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، ولذلك هو يؤكد على أهمية أن تتضمن معايير قبول المديرين الاختبارات الحديثة القائمة على اكتشاف السمات الشخصية والإدارية المرتبطة بالمرونة. ويرى العمايرة (2020) بأن المدير الذي يمارس المرونة في إدارته للمؤسسة

التربوية، هو مدير يهتم بالعوامل الإنسانية ويراعي مشاعر الآخرين وفقًا لمقتضيات الظروف، وهذا ينعكس إيجابًا على سير العمل.

ويرى العجمي (2000) بأن المرونة هي أهم منطلقات الإدارة الاستراتيجية، وتعني إيمان الإدارة المدرسية بضرورة التجديد، وبالتالي التكيف وفقًا لما تكشف عنه النتائج والتجارب والبحوث. والعمل الإداري الموزع يحقق المرونة وينمي روح المبادرة لدى العاملين، لأنه يتم تحقيقه بأقل تكلفة ممكنة، ويوفر وقتًا على كل المستويات. والمدير المبدع في مدرسته هو الذي يتميز بالمرونة والقدرة على التكيف والتجريب، والتجديد، وأن يقوم بإعادة فحص المسائل التي قد يعتبرها المديرون الآخرون أمورًا عادية ومن المسلمات (عساف، 2005).

فهم الآخرين:

تعكس هذه المهارة مدى قدرة المدير على فهم ديناميات الجماعة والدوافع التي تحركها وتحكمها. وكذلك قدرته على فهم أفكار الآخرين وتفهم عواطفهم ودوافعهم (مرسي، 2001). وتُعتبر التشاركية من المبادئ الحاكمة لأسس وأركان المنظور الفكري لمستقبل القيادة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، وتعني اهتمام القيادات المدرسية بالعمل كفريق لتحسين المدرسة. من خلال إدراك احتياجات العاملين، والاعتراف بإسهاماتهم وتشجيعهم على إنجاز مهامهم، مما يضمن تنامي الإنجاز ويجعل البيئة المدرسية بيئة نشطة وإيجابية، وهذا لا يتأتى إلا من خلال فهم الآخرين من قبل مدير المدرسة مع العاملين فيها (عيد، 2015).

ومهارة فهم الآخرين تعتبر من مهارات الذكاء الاجتماعي والذي يترجم قدرة الإنسان على التفاعل والتفاوض في العلاقات الاجتماعية المختلفة والمعقدة، وفي البيئات المختلفة أيضًا بأفضل الطرق الممكنة وبفاعلية أكبر. ودقة التعاطف تعتبر أحد أهم جوانب الذكاء الاجتماعي؛ حيث القدرة على فهم الآخرين ووضع نفسك في مكانهم والشعور بما يشعرون، بل وفهم لما يشعرون بهذه الطريقة، وفهم المدير لمن حوله ومساعدتهم على تخطي مشكلاتهم، وتعاطفه مع ما يشعرون به، يساعده على زيادة اجتماعيته وتكوين أكبر قدر من العلاقات الاجتماعية، حيث يرون فيه الشخص الاجتماعي القادر على الوصول إلى قلوب الجميع، ويرون أنه محبوب ومرغوب من قبلهم (Goleman, 2006).

معرفة مبادئ الاتصال:

إن التواصل الإنساني من أهم الكفايات التنظيمية للقائد المدرسي، وهو من الكفايات التي تمثل لُب العملية التعليمية والتنظيمية والإدارية، لأنه يمثل التدفق في المشاعر، وتحقيق العلاقات الإيجابية بين القائد التربوي ومع العاملين كافة في المدرسة، وهذا يعكس مدى قدرة المدير على معرفة مبادئ الاتصال وقدرته على نقل الأفكار إلى الآخرين عن طريق اختيار الوسائل المناسبة لذلك. والقدرة على وعي وفهم سلوكيات الآخرين، والاتصال معهم -سواء كتابيًا أو شفهيًا- بلغة واضحة وسليمة، يكون لها تأثير إيجابي نحو دافعيتهم للعمل واستثارة همتهم نحو الإنجاز (عيد، 2015).

أن العملية التعليمية في جوهرها هي عملية اتصالات، كما أن جميع الجهود والأنشطة المدرسية تتم من خلال التواصل مع جميع الاتجاهات، لذلك تلعب الاتصالات دورا حاسمًا وبارزًا في الإدارة المدرسية، وتأخذ طابعًا متميزًا، وذات أهمية في تسيير وإدارة المؤسسة التربوية، إدارة رشيدة وفعالة، فلا يمكن أن تحقق المدرسة أهدافها وتؤدي رسالتها التربوية في إعداد الأجيال وتأهيلهم معرفيًا ووجدانيًا ومهاريًا ما لم تعتمد التواصل وسيلة أساسية في التعامل مع جميع الأطراف التي تشاركها هذه الرسالة (بروال، 2015).

القيادة التربوية والنوع الاجتماعي:

في التسعينات بدأت البحوث تهتم بأثر النوع الاجتماعي على نمط القيادة والإدارة، وطريقة أداء العمل، والتفكير، والتواصل، والإشراف، والإدراك، وتقدير الذات وغيرها من الموضوعات ذات الأهمية في القيادة (Coleman, 2005). واكتشف بعض الباحثين كيف يشكل النوع الاجتماعي أداء المديرين الذكور مقابل الإناث للقيادة التربوية (Shaked, Glanz, & Gross, 2018; Kis and Konan 2014; Krüger 2008; Shanmugam et al., 2007). وحاول عدد من الباحثين معرفة العلاقة بين النوع الاجتماعي وأسلوب القيادة. وافترضوا أن النوع الاجتماعي هو سمة شخصية مهمة تؤثر على أسلوب أو نمط القيادة (Shanmugam et al., 2007). ويرى فيتزجيرالد Fitzgerald (2003) أنه من المستحيل إنشاء تصورات للقيادة والإدارة دون الأخذ في الاعتبار متغير النوع الاجتماعي. وهكذا، فقد ربطوا الذكورة بأسلوب القيادة الموجهة نحو المهام والأنوثة مع أسلوب القيادة الموجهة للعلاقة (Shanmugam et al., 2007). وخلص إيغلي وكارلي Eagly and Carli (2003) إلى أن النساء يميلن إلى أن يكن أكثر ديمقراطية في أساليب قيادتهن مقارنة بالرجال. حيث تميل الإناث إلى أسلوب القيادة الأكثر رعاية والموجهة نحو العلاقات، بينما يُظهر الرجال أسلوب قيادة أكثر استبدادية (Eagly and Johnson, 1990).

وتتبنى المديرات أساليب قيادة أكثر تشاركية وديمقراطية ومركزة على المهام من نظرائهن الذكور (Eagly et al., 1992). وأشار هالينجر ويونج (2016، 594) إلى أن نتائجهم التحليلية حول القيادة التربوية أكدت الدراسات السابقة على القيادة التحويلية التي تظهر نزعة وميل للقيادة التشاركية لدى مديرات المدارس (Hallinger and Wang, 2016). وكشفت دراسة (Shaked, Glanz, & Gross, 2018) أن مديرات المدارس ينظرون إلى الخبرة التعليمية على أنها مصدر سلطة قيادتهن التعليمية، في حين أن المديرين الذكور يبدو أنهم ينظرن إلى سلطتهم الرسمية وقدرتهم على اتخاذ القرار لتكون مصادر سلطتهم وقيادتهم التعليمية. ، وربطت مديرات المدارس بين رؤيتهن للقيادة التربوية وبين أهمية الحفاظ على علاقات إيجابية مع المعلمين أكثر من نظرائهن الذكور، في حين لم يسلط سوى عدد قليل من المديرين الذكور الضوء على العلاقات الشخصية باعتبارها جانبًا مهما في أداء أدوارهم الوظيفية كقادة تربويين.

واقع القيادة التربوية في سلطنة عُمان:

إيمانًا من وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بأهمية المدرسة في إعداد وتنمية الكوادر البشرية القادرة على تلبية الاحتياجات اللازمة لتقدم المجتمع وازدهاره، والذي يتطلب تحقيقه وجود قيادة مدرسية فاعلة تتمتع بصفات إدارية متميزة، وخبرة كافية فضلًا عن الكفاءة العلمية والمهنية. جُعل عملية الارتقاء بمستوى إدارة المدرسة كوحدة إدارية غاية تستهدفها تطوير العملية التعليمية، وتحسين أدائها، ومعالجة جوانب القصور فيها للوصول بها إلى أفضل مستوى للأداء الإداري (وزارة التربية والتعليم، 2009ب). لذلك سعت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان إلى تطبيق نظام الإدارة المدرسية الذاتية في جميع المحافظات التعليمية بدءًا من عام 2006م، بحيث تقوم المدارس بممارسة عدد من الصلاحيات والمسؤوليات الإدارية والفنية كوحدة تدير نفسها ذاتيًا في حدود السياسة التعليمية العامة لوزارة التربية والتعليم (الهادي، 2009).

كما طبقت مشروع تطوير الأداء المدرسي عام 2008م، والذي يهدف إلى ترسيخ التقويم الذاتي لدى العاملين في المدرسة، وتنمية مهارة العمل بروح الفريق والعمل التعاوني (اليعقوبية، 2014). وتكمن أهمية نظام تطوير الأداء المدرسي على أثره في رفع جودة الأداء المدرسي بمجالاته الثلاثة: التعليم، والتعلم، والإدارة المدرسية؛ إذ يوجه المدرسة لتطوير توقعاتها باستمرار من أجل رفع كفاءة أدائها عن طريق التحسين والتطوير المستمرين للعمليات بالاعتماد على

احتياجات المجتمع المدرسي ومتطلباته للوصول به إلى أقصى درجات الكفاءة والفاعلية (وزارة التربية والتعليم، 2009أ: 16)

مهام وكفايات مدير المدرسة:

سعيًا من وزارة التربية والتعليم إلى التطوير المستمر لمديري المدارس فقد أعدت الوزارة عام 1993م دليل مدير المدرسة العُماني، وتماشيًا مع المستجدات والاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة طور ذلك الدليل إلى دليل عمل الإدارة المدرسية في عام 2009، وهو دليل ميسر ومنظم للعمل الإداري في المدرسة، ومن أبرز ما تضمنه هذا الدليل مهام مديري المدارس، والتي من ضمنها العمل على بناء علاقات منتجة وغرس روح الفريق والعمل الجماعي، ونشر ثقافة التعاون بين الزملاء. والعمل على التجديد والتميز في مجال التخصص، وتقويم الأداء ذاتياً، وتطوير ثقافته المهنية وتعزيز خبراته العملية بالاطلاع الذاتي والاستفادة من خبرات زملائه، ويضع مدير المدرسة خطة سنوية لتنفيذ واجباته الوظيفية بإشراف المشرف الإداري، ويفعل دور المدرسة كمؤسسة تربوية لخدمة المجتمع ويستفيد من الإمكانات المتاحة لرفع مستوى الأداء المدرسي. ويشارك في وضع خطة التقويم الذاتي لأداء المدرسة، وتنفيذها (مرجع سابق، 2009ب: 11-12).

كما حدد دليل عمل الإدارة المدرسية بسلطنة عُمان أهم الكفايات الواجب على مدير المدرسة امتلاكها وفقًا لعدد من المجالات والمعايير حيث تضمن كل معيار عدد من الكفايات، منها الكفايات المتعلقة بالسياسات والأنظمة والتي تتمثل في القدرة على تطبيق القوانين والأنظمة ونشر ثقافة الجودة داخل المدرسة، والكفايات الشخصية والتي تتمثل في إدارة الذات، والإدارة الاجتماعية، والاتصال وصناعة القرار. وكفايات التخطيط والتطبيق التي تتمثل في إعداد رؤية ورسالة للمدرسة بمشاركة العاملين، والقدرة على التفويض. وكفايات إدارة التغيير، وكفايات إدارة الموارد من موارد بشرية وتقنية (مرجع سابق، 2009ب: 16-19). وبملاحظة تلك المهام والكفايات يجد أنها تعكس القدرة على القيادة التربوية بمكوناتها الرئيسية التي يؤكدها دارسوا الإدارة التعليمية والمشتغلون ببحوثها.

ثانيًا- الدراسات السابقة

- **هدفت الدراسة النوعية لشيد وآخرون (2018) Shaked et al** إلى معرفة الاختلافات بين الجنسين في القيادة التربوية، تم جمع البينات من خلال 59 مقابلة مع (36) مديرًا ومديرة؛ منهم (36) مديرة و (23) مدير من إسرائيل. وكشفت النتائج عن اختلافين رئيسيين في القيادة التربوية التي يمارسها مديري المدارس من الذكور والإناث. الاختلاف الأول في القيادة التربوية بين مديري المدارس من الذكور والإناث يتعلق بمصدر سلطتهم كقادة تربويين، حيث إن الإناث غالبًا ما يعتمدن على الخبرات والمعرفة التعليمية، في حين اعتمد الذكور على السلطة الممنوحة لهم بموجب اللوائح، وكذلك مهاراتهم في صنع القرار. والاختلاف الثاني في القيادة التربوية بين مديري المدارس من الذكور والإناث يتعلق بالعلاقات في القيادة التربوية؛ حيث ربطت مديرات المدارس بين رؤيتهن للقيادة التربوية وبين أهمية الحفاظ على علاقات إيجابية مع المعلمين أكثر من نظرائهن الذكور، في حين لم يسلط سوى عدد قليل من المديرين الذكور الضوء على العلاقات الشخصية باعتبارها جانبًا مهما في أداء أدوارهم الوظيفية كقادة تربويين (Shaked et al. 2018).
- **وسعت دراسة الزعانين (2018)** إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للمرونة الإدارية وعلاقتها بتميز أداء معلميهم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم أداتين من تصميمه، الأولى لقياس درجة ممارسة مديري المدارس للمرونة الإدارية، والثانية لقياس مستوى تميز أداء المعلمين. وبلغت عينة الدراسة (315) معلمًا ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى

أن درجة ممارسة مديري المدارس للمرونة الإدارية كبيرة، وتوجد فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة مديري المدارس، وبين درجات تقدير المعلمين لمستوى تميز أدائهم.

- **وهدفت دراسة هالينغر ووانج (Hallinger and Wang, 2016)** إلى تحليل الاختلافات بين الجنسين في القيادة التربوية، لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق كبيرة في ممارسات القيادة التربوية لمديري المدارس الذكور والإناث من وجهة نظر المديرين والمعلمين. حيث تم تحليل 28 دراسة استخدمت مقياس تقييم القيادة التربوية الرئيسية (PIMRS) في دراسات النوع الاجتماعي والقيادة التربوية، وطُبقت على أكثر من 2000 مدير بين عامي 1983 و2014. واسفرت نتائج التحليل عن إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في القيادة التربوية، حيث إن مديرات المدارس يمارسن المزيد من القيادة التربوية النشطة مقارنة بنظرائهن من الذكور. أما دراسة الشندودية (2016) فهدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة لمديري مدارس المستقبل في مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان في ضوء بعض النماذج العالمية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع المعلومات والبيانات، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (180) مديرًا ومديرة. ومن أهم ما توصلت إليه النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الكفايات المتعلقة بمحاور التخطيط الاستراتيجي وإدارة المناهج الدراسية والشراكة المجتمعية، في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في محاور التنظيم والتقويم والمباني والتجهيزات المدرسية والتنمية المهنية للمعلمين والدرجة الكلية للكفايات لصالح مديرات المدارس، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير المحافظة التعليمية في جميع المحاور.
- **وأجرى المهدي وآخرون (2016)** دراسة هدفت إلى التعرف على واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان وجمهورية مصر العربية، وتكونت العينة من 1235 مُعلما منهم 509 معلما من جمهورية مصر العربية، 726 معلمًا من سلطنة عُمان، وقد تم تطبيق مقياس أوليفير وآخرون للتعرف على تقدير المعلمين لواقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم، ودرجة توافر الممارسات القيادية الداعمة لها من قبل مديري المدارس طبقًا لمعايير القيادة المدرسية في ضوء تصنيف بول Pohl. وتوصلت الدراسة أن هناك تأثير لاختلاف النوع الاجتماعي لصالح الإناث في تقدير درجة توافر الأبعاد والممارسات القيادية الداعمة لها. وهدفت دراسة (الصعيدي، 2015) إلى معرفة مستوى القيادة التربوية لدى مديرات المدارس الثانوية للبنات بجدة، وتكونت عينة الدراسة من (86) مديرة من مديرات المدارس الثانوية بجدة، استخدم اختبار القيادة التربوية، ووضحت الدراسة أن غالبية المديرات قد حصلن على درجة مقبول في اختبار القدرة على القيادة التربوية، وقد حصل بُعد فهم الآخرين على أعلى متوسط، تلاها بُعد الموضوعية، ثم بُعد استخدام السلطة، وجاء بُعد معرفة مبادئ الاتصال على المرتبة قبل الأخيرة، وجاء بُعد المرونة في المرتبة الأخيرة.
- **وأجرت الحمداني (2014)** دراسة هدفت للتعرف على مستوى الإبداع الانفعالي، ومستوى القيادة التربوية وكذلك معرفة العلاقة بينهما لدى عينة من مديري المدارس الثانوية في العراق، وقامت الباحثة ببناء أداة لقياس مستوى الإبداع الانفعالي، واستخدمت أداة المدهون لقياس مستوى القيادة التربوية، على (80) مديرًا ومديرة، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى منخفض من الابداع الانفعالي لدى عينة الدراسة، وكذلك أيضًا بالنسبة إلى مكونات الإبداع الانفعالي (المرونة والأصالة والفعالية). وأشارت نتائج الدراسة أيضًا إلى وجود مستوى منخفض في القيادة التربوية لدى عينة الدراسة، وكذلك أيضًا بالنسبة إلى مجالات القيادة التربوية (التخطيط، صناعة

القرارات، التوجيه، والإشراف، وتقويم الأداء). كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين كل من الإبداع الانفعالي والقيادة التربوية.

- **وهدفت دراسة علي (2013)** إلى معرفة درجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري المدارس الابتدائية والإعدادية بمحافظة الدقهلية وعلاقتها ببعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (346) مديرًا من مديري مدارس حلقتي التعليم الأساسي في محافظة الدقهلية، بواقع (107 مديرًا، و111 مديرة). تم استخدام اختبار القيادة التربوية الذي أعده منير مرسي. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى القدرة على القيادة التربوية مقبول، أما على مستوى بنود الاختبار فقد بينت النتائج حصول مجال استخدام السلطة على تقدير جيد جدًا، وبقية الأبعاد مقبول. كما اشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مستوى ممارسة القيادة التربوية، لصالح الإناث في مجال الموضوعية. في حين في مجال استخدام السلطة، والمرونة، كانت الفروق في صالح الذكور. أما في مجال فهم الآخرين لم تكن هناك أي فروق دالة إحصائيًا. وفي مجال معرفة مبادئ الاتصال، فقد أظهرت النتائج فروق دالة إحصائيا لصالح الذكور. وعلى مستوى جميع المجالات كانت الفروق لصالح الذكور أيضا.
- **واستهدفت دراسة حورية (2013)** التعرف على فعالية القيادة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار القيادة التربوية لمرسي، على (86) مديرًا ومديرة بواقع 51 مديرًا و35 مديرة، وقد أشارت نتائج الدراسة أن تصورات مديري المدارس لدرجة فعالية القيادة الإدارية على المستوى الكلي جاءت متوسطة. أما على مستوى المجالات فقد أوضحت النتائج أن مجال "فهم الآخرين" جاء في المرتبة الأولى، تلاه مجال "الموضوعية"، ثم "استخدام السلطة"، ثم "معرفة مبادئ الاتصال"، وأخيرًا مجال "المرونة". كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور. وهدفت دراسة (حبيشي، 2012) إلى قياس القدرة على القيادة التربوية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة عدن، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ عدد عينة البحث (25) مديرًا ومديرة بواقع 12 مديرًا و13 مديرة في محافظة عدن. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث اختبار القدرة على القيادة التربوية للدكتور محمد منير مرسي. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن مستوى القدرة على القيادة التربوية لدى عينة الدراسة بشكل عام مقبول، وإن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في قدرة المديرين والمديرات على القيادة التربوية ولصالح المديرين.

تعقيب على الدراسات السابقة

مما سبق نجد أن موضوع القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس، وتأثير النوع الاجتماعي على ممارسات وأداء مديري المدارس كقادة تربويين جدير بالأهمية والدراسة. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من (حبيشي، 2012؛ علي، 2013؛ حورية، 2013؛ الحمداني، 2014؛ والصعيدي، 2015) من حيث استخدام نفس الأداة وهي اختبار القدرة على القيادة التربوية لمنير مرسي، في حين تختلف عنهم بأنها استهدفت مراحل دراسية مختلفة وليس كما هو في دراسة (حبيشي، 2012؛ والصعيدي، 2015) والتي استهدفت مرحلة واحدة فقط وهي الثانوية، ودراسة علي (2013) استهدفت مديري المدارس الإبتدائية والثانوية. فضلا عن أن الدراسة الحالية استهدفت الذكور والإناث معا وليس كما هو حال دراسة (علي، 2013)، والتي استهدفت فقط المديرات في حين أن دراسة (الصعيدي، 2015) استهدفت مدراء فقط. كما أن الدراسة الحالية تستهدف تسع محافظات تعليمية وتُعد الأولى -حد علم الباحث- في سلطنة عُمان التي تدرس القدرة على القيادة التربوية لدى مدراء المدارس.

واتفقت نتائج تلك الدراسات (حبيشي، 2012؛ وعلي، 2013؛ والحمداني، 2014؛ والصعيدي، 2015) في أن مستوى القدرة على القيادة التربوية كان مقبولا ومنخفضا، أما في دراسة حورية (2013) كان المستوى متوسط. وتفاوتت نتائج تلك الدراسات من حيث أثر النوع الاجتماعي فقد أشارت نتائج (حبيشي، 2012؛ حورية، 2013؛ والصعيدي، 2015) أن الفروق كانت لصالح الذكور، أما في دراسة علي، (2013) الفروق كانت لصالح الإناث. وأظهرت دراسة الزعانين (2018) أن الإناث أكثر ممارسةً للمرونة الإدارية من الذكور. وتفوقت مديرات المدارس على المديرين بعدد من الكفايات والأبعاد والممارسات القيادية في دراستي (الشندودية، 2016؛ والمهدي وآخرون 2016). واختلفت دراستي (Shaked et al. 2018; Hallinger and Wang, 2016) في أسلوبهما البحثي وهدفهما؛ حيثُ ركزا على بحث الفروق في القيادة التربوية وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي، وأجمعا على تفوق الإناث على الذكور في الممارسات المتعلقة بالقيادة التربوية. وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات سواء كان في الإطار النظري للمتغيرات، وفي صياغة مشكلة الدراسة، بالإضافة لمحاولة الاستفادة من نقاط القوة وتلافي نقاط الضعف الواردة في هذه الدراسات. فضلا عن الاستفادة في تفسير ومناقشة النتائج.

3. منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

في هذه الدراسة سيتم استخدام المنهج الوصفي، والمنهج الوصفي، يُعد استقصاء أو استقراء ينصب على الظاهرة المدروسة، كما هي قائمة بقصد وصفها وتشخيصها، وكشف علاقتها بين العناصر والجوانب المرتبطة بينها. وهذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات والمعلومات وتصنيفها وتبويبها، وإنما يمضي إلى تحليلها وتفسيرها (حريزي، 2013)، فهو يُمكن من معرفة العلاقات المتبادلة بين الحقائق مما يُيسر فهمها وتفسيرها. وفي هذه الدراسة ندرس العلاقة المحتملة بين المتغيرات المستقلة المتمثلة في العوامل الديموغرافية (النوع الاجتماعي، والمحافظة التعليمية)، والمتغير التابع وهو القدرة على القيادة التربوية بأبعاده لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس بالمحافظات التعليمية التسع، وبلغ عدد مديري المدارس العمانيين الذكور والإناث (616) حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2018/ 2019م. والجدول رقم (1) يبين مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1) مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة (المحافظة التعليمية والنوع الاجتماعي)

م	المحافظة	عدد المديرين حسب النوع الاجتماعي		
		ذكور	إناث	الإجمالي
1	مسقط	39	63	102
2	شمال الباطنة	62	76	138
3	جنوب الباطنة	34	49	83
4	الداخلية	48	42	90
5	جنوب الشرقية	24	28	52
6	شمال الشرقية	26	34	60
7	البريمي	8	10	18
8	الظاهرة	31	34	65

م	المحافظة	عدد المديرين حسب النوع الاجتماعي		
		ذكور	إناث	الإجمالي
9	مسندم	3	5	8
الإجمالي		275	341	616

(وزارة التربية والتعليم، 2019: 128)

عينة الدراسة وطرق اختيارها

تكونت عينة الدراسة من (336) مديرومديرة من تسع محافظات من محافظات السلطنة، وتُعد هذه العينة ممثلة لمجتمع الدراسة. وتم اختيار العينة باتباع الطريقة العشوائية، والجدول رقم (2) يبين عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (2) عينة الدراسة حسب متغيرات (المحافظة التعليمية والنوع الاجتماعي)

المتغيرات الديموغرافية		النوع الاجتماعي		المجموع الكلي
		الذكور	الإناث	
مسقط	المجموع	25	61	86
	النسبة المئوية %	7.4	18.2	25.6
مسندم	المجموع	2	3	5
	النسبة المئوية %	0.6	0.9	1.5
البريمي	المجموع	3	5	8
	النسبة المئوية %	0.9	1.5	2.4
الداخلية	المجموع	21	30	51
	النسبة المئوية %	6.3	8.9	15.2
شمال الباطنة	المجموع	45	41	86
	النسبة المئوية %	13.4	12.2	25.6
جنوب الباطنة	المجموع	23	31	54
	النسبة المئوية %	6.8	9.2	16.1
جنوب الشرقية	المجموع	5	8	13
	النسبة المئوية %	1.5	2.4	3.9
الظاهرة	المجموع	8	7	15
	النسبة المئوية %	2.4	2.1	4.5
شمال الشرقية	المجموع	12	6	18
	النسبة المئوية %	3.6	1.8	5.4
المجموع الكلي		144	192	336
مجموع النسبة المئوية %		42.9	57.1	100

أداة الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس القدرة على القيادة التربوية أعد عناصره ومفرداته محمد مرسي (مرسي، 2001)، وتم تقنينه وبناء معاييره على مجموعة من الممارسين للقيادة التربوية والمشتغلين بها أول مرة عام 1980. وتم اختيار هذا المقياس من قبل الباحث لعدة اعتبارات؛ أهمها مناسبة الأداة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية. فضلا عن أنها أعدت وطبقت وقننت على بيئات عربية تتشابه إلى حد بعيد مع النظام التربوي في سلطنة عُمان (الإمارات العربية المتحدة، المملكة العربية السعودية، الأردن، سوريا، مصر، الجزائر). ويتمتع بمعاملات صدق وثبات مرتفعين. ويُعد هذا المقياس من المقاييس الموضوعية التي تقيس القدرة على القيادة التربوية من خلال الاستجابة على عدة مواقف تربوية تحاكي الواقع التربوي وليس بأسلوب التقرير الذاتي والذي يتأثر بالذاتية في الإجابة، ولا يتأثر بوجهات نظر وتقديرات متعددة. بل تكون النتيجة محددة وثابته ومعبرة عما يتمتع به المدير من قدرة على القيادة. ويهدف هذا المقياس إلى قياس القدرة على القيادة التربوية بمكوناتها الرئيسة التي يؤكدها دارسو الإدارة التعليمية والمشتغلون ببحوثه (مرسي، 2001). ويتكون المقياس من (50) موقفًا موزعة على خمسة أبعاد، كل بُعد منها يقيس جانبًا من الجوانب الرئيسة للقدرة على القيادة التربوية، البُعد الأول يقيس الموضوعية؛ وتمثله المواقف من (1-10). البُعد الثاني، يهتم باستخدام السلطة؛ ويمثله المواقف من (11-20). والبُعد الثالث، يهتم بالمرونة، وتمثله المواقف من (21-30). والبُعد الرابع هو فهم الآخرين؛ وتمثله المواقف من (31-40). وخامسًا معرفة مبادئ الاتصال، وتمثله المواقف من (41-50).

صدق مقياس القدرة على القيادة التربوية

صدق المحتوى (Content Validity)، للتحقق من صدق المحتوى قام الباحث بعرض المقياس على خمسة من المتخصصين في القيادة التربوية وأثنين من علم النفس. ويصف صدق المحتوى الحكم بمدى شمولية المقياس في تمثيل السلوك الشامل الذي صُمم لقياسه أو اختباره (إبراهيم، 2018، 27). وقد تم التحقق من صدق المحتوى من خلال آراء المحكمين بمدى أهمية كل موقف من مواقف المقياس، ومدى انتماء المواقف التي يتكون منها للأبعاد، ومناسبة الصياغة اللغوية للمواقف والخيارات.

الصدق الظاهري (Face Validity) والصدق الظاهري يعني حُكمًا يتعلق بمدى ملاءمة فقرات المقياس وشموليته لعناصر السمة التي يراد قياسها، والحكم باتسام المقياس بالصدق الظاهري يكون من وجهة نظر العينة (إبرهيم، 2018: 26). وتم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من وجهة نظر عدد من طلبة القيادة التربوية بالجامعة العربية المفتوحة بسلطنة عُمان. وذلك من خلال إبداء رأيهم في المقياس من حيث ملائمة بنوده والاطمئنان إلى سهولة وصعوبة ووضوح المفردات والعبارات وإجراء أي تعديلات يرونها مناسبة.

صدق الاتساق الداخلي Internal consistency validity: وهو يشير إلى مدى اتساق جميع فقرات المقياس مع المحور الذي تنتمي إليه؛ أي أن العبارة تقيس ما وضعت لقياسه ولا تقيس شيء آخر. وعليه تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجة كل فقرة من فقرات البُعد والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة وتراوحت معاملات الارتباط بيرسون بين **15. إلى .**73، وجميع الفقرات كانت دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، وبالتالي تُعتبر فقرات أبعاد المقياس صادقة ومتسقة داخليًا، لما وضعت لقياسه.

الصدق البنائي Structure Validity: يُعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تسعى الأداة الوصول إليها، ويبين صدق الاتساق البنائي مدى ارتباط كل بُعد من أبعاد أداة الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الأداة مجمعة. وعليه قمنا بحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجة كل بُعد

والدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت معاملات الارتباط بين **54. إلى *88.، ودالة إحصائيا عند مستوى (0.01). ومنه تعتبر أبعاد المقياس صادقة ومتسقة لما وضعت لقياسه.

ثبات مقياس القدرة على القيادة التربوية

للتحقق من ثبات مقياس القدرة على القيادة التربوية استخدم الباحث عدة طرق الطريقة الأولى استخدام معامل ألفا (Alpha)؛ وذلك بتطبيق الاختبار على عينة قوامها (65) مدير ومديرة من مختلف مدارس محافظات السلطنة. (30) مديرًا، و (35) مديرة. وتم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة تحليل الفقرات، وتعتمد هذه الطريقة على الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس، وبلغت معامل ألفا (Alpha) (0.76). كما تم حساب ثبات الاختبار على نفس العينة باستخدام طريقة التجزئة النصفية، ولأن ثبات نصفي المقياس والتباين مختلفين؛ فإن ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية قيمته (0.83)، وفقًا لمقياس جيتمان (Guttman Split-Half Coefficient). وتراوحت قيمة معامل ألفا (Alpha) لأبعاد المقياس من (0.76 إلى 0.79).

الوزن والمعالجات الإحصائية

تمثلت أساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت وفقًا لأسئلة الدراسة على النحو الآتي:

- للإجابة على السؤال الأول والمتمثل في "ما مستوى ممارسة القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان؟" تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد أُعتمد على المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة، لتكون مؤشرًا على مستوى القدرة على القيادة التربوية بالاعتماد على المعيار التالي في الحكم على تقديرات المتوسطات الحسابية: من 0.00 – 0.33 منخفض، من 0.34 – 0.66 متوسط، ومن 0.67 – 1.00 مرتفع.
- وللإجابة على السؤال الثاني والمتمثل في "هل يختلف مستوى ممارسة مديري المدارس بسلطنة عُمان للقيادة التربوية باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور / إناث)، والمحافظة التعليمية (مسقط، شمال الباطنة، جنوب الباطنة، الداخلية، جنوب الشرقية، شمال الشرقية، البريمي، الظاهرة، الوسطى). استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات.

4. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

- **نتائج السؤال الأول:** ما مستوى ممارسة القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مديري المدارس على الأبعاد والدرجة الكلية لأداة الدراسة، والجدول رقم (3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للأبعاد.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات ممارسة مديري المدارس بسلطنة عُمان لمهارات القيادة التربوية (ن=336)

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
الموضوعية	0.69	0.22	2	مرتفع
استخدام السلطة	0.57	0.15	3	متوسط
المرونة	0.51	0.17	5	متوسط

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
فهم الآخرين	0.71	0.26	1	مرتفع
معرفة مبادئ الاتصال	0.53	0.16	4	متوسط
القدرة على القيادة التربوية	0.60	0.15	-	متوسط

ويتضح من الجدول رقم (3) أن المتوسط الحسابي لاستجابات مديري المدارس لمستوى ممارستهم للقيادة التربوية بلغ (0.60)، وبانحراف معياري بلغ (0.15) وهذا يعني أن مديري المدارس بسلطنة عُمان يتمتعون بمستوى متوسط من القدرة على القيادة التربوية. وفيما يتعلق بالأبعاد منفردة جاءت متوسطاتها الحسابية بين (0.53 – 0.71). وقد حصل بُعد فهم الآخرين على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (0.71)، يليه بُعد الموضوعية بمتوسط حسابي (0.69)، وهذا يعكس المستوى المرتفع لمديري المدارس بسلطنة عُمان في توظيفهم لقدرات فهم الآخرين والموضوعية في القيادة التربوية. أما مستوى ممارسة مديري المدارس لأبعاد استخدام السلطة، معرفة مبادئ الاتصال، والمرونة جاءت بمستوى متوسط.

- **نتائج السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مديري المدارس بسلطنة عُمان للقيادة التربوية تعزي لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور / إناث)، والمحافظة التعليمية (مسقط، مسندم، البريمي، الداخلية، شمال الباطنة، جنوب الباطنة، جنوب الشرقية، الظاهرة، شمال الشرقية).

يسعى هذا السؤال البحثي في دراسة العلاقة الجوهرية والدلالات الإحصائية بين متغيرات وأبعاد الدراسة أجمع، بحيث تظهر العلاقة التفاعلية الدقيقة القائمة بينها على المتغيرات الديموغرافية والمتمثلة في النوع الاجتماعي لفئة الذكور والإناث، والمحافظة التعليمية التي يعمل فيها مديري المدارس. إن تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) من أفضل الأساليب الإحصائية للإجابة عن مثل هذه الأسئلة؛ لأنه يسمح بدراسة مجموعة من المتغيرات التابعة والمستقلة في نفس الوقت، واستخراج العلاقات التأثيرية القائمة بينها، ودراسة العلاقات الدقيقة بين المتغيرات الديموغرافية، وإظهار دلائل والفروق الإحصائية الكامنة بينها، وتوجيه الدلالة الإحصائية لصالحة المتغير الديموغرافي المدروس (شراز، 2015). ولإجراء اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، قام الباحث بالتحقق من الافتراضات الأولية العامة الخاصة بهذا الاختبار والمتمثلة في القيم الشاذة أو المتطرفة، والتوزيع الطبيعي للبيانات، وخطية واستقلالية البيانات، والمتلازمة الخطية، وأخيراً، حجم العينة. كما تم التحقق من الافتراضات الأولية الخاصة بهذا الاختبار، على النحو كالتالي:

1- تجانس مصفوفة التباين: وتم التأكد من هذا الافتراض باستخدام اختبار بوكس (Box's Test) لتجانس مصفوفة التباين. حيث أظهرت نتائج هذا الاختبار قيمة بمقدار (397.161)، والفاء الإحصائية بقيمة (1.192). ومستوى الدلالة الإحصائية بلغت (0.014)، وهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001). وهذا يقود الباحث للحكم على أن شرط التجانس قد تحقق؛ بمعني أنه لا يوجد اختلاف جوهري بين مصفوفة التباين؛ أي أنها متشابهة ومتجانسة مع بعضها البعض. ورغم أن اختبار بوكس من الاختبارات الحساسة لحجم العينة الكبيرة، ولكنه حقق الشرط المطلوب (بالانت، 2015).

2- تساوي تباينات أخطاء المتغيرات: تم التأكد من تحقق هذا الافتراض عن طريق اختبار لافين (Levene's Test) لتساوي تباينات أخطاء المتغيرات، وقد أظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول (6) وهي على النحو الآتي: جاءت نتيجة بُعد الموضوعية (قيمة "ف" المحسوبة = 2.056، قيمة الدلالة الإحصائية = 0.009)، وبُعد استخدام السلطة (قيمة "ف" المحسوبة = 1.990، قيمة الدلالة الإحصائية = 0.012)، وبُعد المرونة (قيمة

"ف" المحسوبة = 1.793، قيمة الدلالة الإحصائية = 0.028)، وبُعد استخدام السلطة (قيمة "ف" المحسوبة = 2.078، قيمة الدلالة الإحصائية = 0.008)، ولاحظ الباحث أن جميع هذه الدلالات أكبر من مستوى دلالة (0.001) مما يدل ذلك على تحقق فرضية تساوي التباين بين المتغيرات التابعة، بالتالي تحقق هذه الفرضية. أما بُعد فهم الآخرين ("ف" المحسوبة = 5.085، قيمة الدلالة الإحصائية = 0.001)، جاءت النتيجة ذات دلالة إحصائية، بمعنى أن هذا البُعد قد أخل بشرط فرضية تساوي التباين بين المتغيرات. وفي هذا الصدد ذكرت بالانت (2018) إلى الأخذ بهذه النتيجة بشرط جعل مستوى ألفا الإحصائية أكثر تشددا بدرجة أكبر لتحديد دلالة هذا المتغير في اختبار "ف" أحادي المتغيرات. كما ذكرت اقتراح كل من (FIDELL) و (TABACHNICKY) على أن يكون مستوى ألفا 0.025 أو 0.001 بدلا من المستوى المتعارف علية وهو (0.05). وهذا ما سيعتمده الباحث في التحليل.

جدول (6) افتراضات اختبار تحليل التباين متعدد المغيرات (اختبار لافين)

الافتراضات	المتغيرات المدروسة	قيمة "ف"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
اختبار لافين Levene's Test	الموضوعية	2.056	17	.009
	استخدام السلطة	1.990	17	.012
	المرونة	1.793	17	.028
	فهم الآخرين	5.085	17	1.00
	معرفة مبادئ الاتصال	2.078	17	.008

وبعد التحقق من الافتراضات الأساسية لإجراء أسلوب اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، تم استخدام اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات وجاءت النتائج كما بجدول رقم (7) على النحو التالي:

جدول (7) تحليل التباين المتعدد المتغيرات بين المجموعات (وليكس لامبدا)

مصدر التباين	قيمة الاختبار	ف المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي Wilks' Lambda	.939	2.505	8.000	.012
المحافظة التعليمية Wilks' Lambda	.713	1.696	64.000	.001

أظهرت اختبارات الفروق بين المجموعات نتائج أربعة من الاختبارات المعمول بها للتحقق من الفروق بين المجموعات، وجاءت جميعها بنفس النتيجة، وأشار الباحث إلى نتيجة اختبار وليكس لامبدا (Wilks' Lambda) من بين تلك الاختبارات، لمناسبته لطبيعة البيانات، وتشير البيانات الواردة في الجدول (7) أن قيمة اختبار وليكس لامبدا كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.005)، تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي حيث بلغت قيمة اختبار وليكس لامبدا (0.939)، وبلغت قيمة "ف" المحسوبة (2.505)، وقيمة الدلالة الإحصائية (0.012)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق ودلالة جوهرية في مستوى توظيف القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي. كما أظهرت نتيجة الإحصائي وليكس لامبدا (Wilks' Lambda) اختلاف مستوى توظيف القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس باختلاف المحافظة التعليمية، إذ كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.001). حيث بلغت قيمة اختبار وليكس لامبدا (0.713)، وبلغت قيمة "ف" المحسوبة (1.696)، ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.05). انتقل الباحث لدراسة الفروق والدلالات الإحصائية الدقيقة بين أبعاد القدرة على القيادة التربوية من جهة

والمتغيرين الديموغرافيين النوع الاجتماعي والمحافظة التعليمية من جهة ثانية. وأظهرت نتيجة الفروق والدلائل الإحصائية تباين في النتائج وهي على النحو الآتي:

- **المتغير الديموغرافي (النوع الاجتماعي):**

لمعرفة دلالة الفروق تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي تم إجراء تحليل التباين المتعدد والجدول رقم (8) يبين ذلك.

جدول (8) تحليل التباين متعدد المتغيرات للكشف عن الفروق في مستوى ممارسة مديري المدارس لمهارات القيادة التربوية تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي والمحافظة التعليمية

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	التفسير
النوع الاجتماعي	الموضوعية	.257	1	.257	5.435	.020	دال إحصائيا
	استخدام السلطة	.029	1	.029	1.310	.253	غير دال
	المرونة	.066	1	.066	2.283	.132	غير دال
	فهم الآخرين	.236	1	.236	3.789	.052	غير دال
	معرفة مبادئ الاتصال	.262	1	.262	11.310	.001	دال إحصائيا

جاءت النتائج الخاصة بمستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التربوية تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي بدرجة متفاوتة، فقد أظهرت النتائج في الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عندي مستوى دلالة (0.05) بين بُعد الموضوعية تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي. حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (1,310)، وبلغت الدلالة الإحصائية قيمة (0.020). وأظهرت النتائج أيضا في الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين بُعد معرفة مبادئ الاتصال في القدرة على القيادة التربوية تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي ("ف" المحسوبة= 11.310، مستوى الدلالة= 0.001). مما يدل على وجود فروق جوهرية في مستوى توظيف مديري المدارس بسلطنة عُمان لقدرات القيادة التربوية المتمثلة في (الموضوعية، ومعرفة مبادئ الاتصال) تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي. في المقابل أظهرت النتائج في الجدول رقم (8) عدم وجود دلالة إحصائية بين كل من استخدام السلطة ("ف" المحسوبة= 1.310، مستوى الدلالة= 0.253)، والمرونة ("ف" المحسوبة= 2.283، مستوى الدلالة= 0.132)، وفهم الآخرين ("ف" المحسوبة= 3.789، مستوى الدلالة= 0.052) تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي. وذلك لأن مستوى دلالتها جاء أكبر من مستوى (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية في مستوى توظيف مديري لمدارس بسلطنة عُمان لقدرات القيادة التربوية المتمثلة (استخدام السلطة، المرونة، وفهم الآخرين) تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي. ولمعرفة الفروق في مستوى توظيف مديري المدارس لقدرات القيادة التربوية المتمثلة في (الموضوعية، ومعرفة مبادئ الاتصال) تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات كما هي مبينة في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري المدارس بسلطنة عُمان للقيادة التربوية تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي

المتغيرات / البعد			الموضوعية	معرفة مبادئ الاتصال
النوع الاجتماعي	ذكور	المتوسط الحسابي	4.6	8.4
		الانحراف المعياري	.23	.16
		العدد	144	144

المتغيرات / البعد			الموضوعية	معرفة مبادئ الاتصال
	إناث	المتوسط الحسابي	2.7	6.5
		الانحراف المعياري	.21	.15
		العدد	192	192
	المجموع	المتوسط الحسابي	.69	.53
		الانحراف المعياري	.22	.16
		العدد	336	336

يشير جدول رقم (9) إلى أن قيمة المتوسط الحسابي لفئة الذكور في بُعد الموضوعية بلغت (0.64). ولفئة الإناث (0.72). مما يدل على أن اتجاه الدلالة الإحصائية يكون لصالح الإناث أي أن مستوى توظيف المديريات لقدرة الموضوعية في القيادة التربوية أكثر من المديرين. وتشير قيم المتوسطات الحسابية لبعد معرفة مبادئ الاتصال في جدول رقم (9) لكل من الذكور (0.48) والإناث (0.56)، إلى أن اتجاه الدلالة الإحصائية لصالح الإناث. وهذا يعكس قدرات أعلى للمديرات في مستوى ممارسة مبادئ الاتصال في القيادة التربوية بدرجة أكبر من مديري المدارس الذكور.

المتغير الديموغرافي (المحافظة التعليمية)

ولمعرفة دلالة الفروق تبعًا لمتغير المحافظة التعليمية تم إجراء تحليل التباين المتعدد والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10) تحليل التباين متعدد المتغيرات للكشف عن الفروق في مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التربوية تبعًا لمتغير المحافظة التعليمية

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	التفسير
المحافظة التعليمية	الموضوعية	.618	8	.077	1.634	.114	غير دال
	استخدام السلطة	.382	8	.048	2.144	.032	دال إحصائيا
	المرونة	.434	8	.054	1.865	.065	غير دال
	فهم الآخرين	.985	8	.123	1.979	.049	دال إحصائيا
	معرفة مبادئ الاتصال	.162	8	.020	.876	.537	غير دال

بالرجوع إلى جدول (10) أظهرت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات عدم وجود فروق إحصائية بين جميع أبعاد متغيرات القيادة التربوية، تبعًا لمتغير المحافظة باستثناء بُعد استخدام السلطة. وهي على النحو الآتي: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بُعد استخدام السلطة تبعًا لمتغير المحافظة. حيث جاءت نتائج "ف" المحسوبة (2.144)، والدلالة الإحصائية (0.032) أي أقل من مستوى (0.05)، ومن خلال قيم المتوسطات بين المحافظات، أشارت النتائج إلى أن الدلالة الإحصائية تتجه لصالح محافظة البريمي والتي بلغ متوسطها الحسابي (0.613)، بينما جاءت قيمة المتوسطات للمحافظات الأخرى أقل من هذه القيمة وهي على النحو الآتي: (مسقط= 0.582، وجنوب الباطنة= 0.555، وشمال الباطنة= 0.587، ومسندم= 0.592، والداخلية= 0.589، والظاهر= 0.582، وجنوب الشرقية= 0.581، وشمال الشرقية= 0.433).

كما أظهرت النتائج حصول بُعد فهم الآخرين على مستوى دلالة بقيمة (0.049) وهي أقل من مستوى (0.05) أي أنها دالة إحصائيا عن مستوى دلالة (0.05)، ولكن الباحث لا يعتد بهذه النتيجة، والسبب يعود إلى قيمة اختبار لافين التي لم تحقق شرط تساوي التباين في بُعد فهم الآخرين، حيث جاءت دالة إحصائيا (0.001)، وعليه يتشدد الباحث بالأخذ بقيمة الدلالة الإحصائية إلى مستوى (0.025 أو 0.001)، وبالتالي هذا لم يتحقق في مستوى الدلالة لبعد فهم الآخرين حيث جاءت نتيجتها (0.049)، وعليه يحكم الباحث بعدم وجود دلالة إحصائية بين فهم الآخرين لمتغير القدرة على القيادة التربوية تبعًا لمتغير المحافظة. وأظهرت النتائج أيضا إلى عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كل من بُعد الموضوعية ("ف" المحسوبة= 1.634، مستوى الدلالة= 0.114)، والمرونة ("ف" المحسوبة= 1.865، مستوى الدلالة= 0.065)، ومعرفة مبادئ الاتصال ("ف" المحسوبة= 0.876، مستوى الدلالة= 0.537) تبعًا لمتغير المحافظة. وعليه تنتفي العلاقة الجوهرية بين أبعاد القدرة على القيادة التربوية المتمثلة في (الموضوعية، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال) تبعًا لمتغير المحافظة.

مناقشة النتائج

أولا-مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى ممارسة مديري المدارس بسلطنة عُمان للقيادة التربوية؟

تبين النتائج أن المتوسط الحسابي لمستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التربوية بلغ (0.60)، وبانحراف معياري بلغ (0.15) وهذا يعني أن مديري المدارس بسلطنة عُمان يتمتعون بمستوى متوسط من القدرة على القيادة التربوية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حورية (2013) والذي كانت فيها درجة فعالية القدرة على القيادة التربوية على المستوى الكلي متوسط. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسات (حبيشي، 2012؛ وعلي، 2013؛ والحمداني، 2014؛ والصعيدي، 2015) والتي كان فيها مستوى القدرة على القيادة التربوية مقبول ومنخفض. ويعزو الباحث ذلك لاختلاف عينات تلك الدراسات فالصعيدي (2015) استهدف مديرات المدارس الثانوية فقط، في حين دراستي (الحبيشي، 2012؛ والحمداني، 2015) استهدفت مديري المدارس الثانوية فقط، فضلا عن صغر عينات تلك الدراسات والتي لم تتجاوز (86) فرد.

وفيما يتعلق بالأبعاد منفردة جاءت متوسطاتها الحسابية بين (0.53 – 0.71). وقد حصل بُعد فهم الآخرين على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (0.71)، يليه بُعد الموضوعية بمتوسط حسابي (0.69)، وهذا يعكس المستوى المرتفع لمديري المدارس بسلطنة عُمان في توظيفهم لقدرات فهم الآخرين والموضوعية في القيادة التربوية، وقدرة مديري المدارس على فهم ديناميات الجماعة والدوافع التي تحركها وتحكمها. وكذلك قدرتهم على فهم أفكار الآخرين وتفهم عواطفهم ودوافعهم. أما مستوى ممارسة مديري المدارس لأبعاد استخدام السلطة، معرفة مبادئ الاتصال، والمرونة جاءت بمستوى متوسط. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (حورية، 2013؛ والصعيدي، 2015). وهذه النتيجة لا تعكس المستوى المرجو وإن كانت متوسطة فأكبر تحد يواجه القادة هو إحداث تغييرات كبيرة ودائمة في مجموعة كبيرة وغير متجانسة من منطلق أن القيادة هي عملية يؤثر فيها القائد على مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك. فكيف لقائد أن يؤثر على سلوك وأفكار وأفعال عدد كبير من الأفراد ومستوى ممارسته للقيادة التربوية المتمثلة في (استخدام السلطة، معرفة مبادئ الاتصال، والمرونة) متوسط؟ إن مستوى الممارسة لمهارات القيادات التربوية المرجو من مديري المدارس أعلى من ذلك ليتمكنوا من تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية لمدارسهم. وهذا يدعو إلى أهمية الإعداد والتدريب لقدرات القيادات التربوية وخاصة في مجال المرونة ومعرفة مبادئ الاتصال واستخدام السلطة، وذلك من أجل تنمية قدراتهم للقيام بمسؤولياتهم المختلفة في قيادة العملية التربوية.

ثانيًا- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة مديري المدارس بسلطنة عُمان للقيادة التربوية تعزي لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكور / إناث)، والمحافظة التعليمية (مسقط، مسندم، البريمي، الداخلية، شمال الباطنة، جنوب الباطنة، جنوب الشرقية، الظاهرة، شمال الشرقية).

مناقشة نتائج السؤال الثاني وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي

أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية في مستوى ممارسة مديري المدارس بسلطنة عُمان لمهارات القيادة التربوية المتمثلة في (الموضوعية، ومعرفة مبادئ الاتصال) تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث. وهذا يُشير إلى أن الإناث في هذه الدراسة أكثر موضوعية من الذكور في ممارسة القيادة التربوية المدرسية، وأكثر معرفة وتوظيف لمبادئ الاتصال في القيادة التربوية من مديري المدارس الذكور. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة علي (2013) التي وجدت فروق في مستوى ممارسة القيادة التربوية، لصالح الإناث في بُعد الموضوعية، وتتوافق النتيجة أيضا مع ما وصلت إليه دراسة الشندودية (2016) حيث وجدت الدراسة أن مديريات المدارس يتمتعن بكفايات التنظيم والتقويم والمباني والتجهيزات المدرسية والتنمية المهنية للمعلمين أكثر من مديري المدارس الذكور، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحارثي (2015) والتي أشارت إلى أن مديرات المدارس بسلطنة عُمان أكثر توظيفًا للمهارات للمهارات الإدارية والإشرافية من مديري المدارس الذكور، من حيث تفعيل الإدارة الحديثة، وإدارة التغيير، وإشراك أولياء الأمور في الإدارة المدرسية. كما وجدت دراسة العزواني (2017) أن مديرات المدارس في سلطنة عُمان أكثر فاعلية من مديري المدارس الذكور في الإدارة المدرسية الذاتية من حيث تحقيق معايير الجودة الشاملة المتعلقة بمجالات التنمية المهنية للعاملين، والتعلم والتعليم. كما أن هذه النتيجة تتفق مع الدراسة النوعية لشيد وآخرون (2018) Shaked et al والتي كشفت عن أن الذكور والإناث يختلفون فيما يتعلق بمصدر سلطتهم كقادة تربويين؛ حيث إن الإناث غالبًا ما يعتمدن على الخبرات والمعرفة التعليمية، في حين اعتمد الذكور على السلطة الممنوحة لهم بموجب اللوائح، وكذلك مهاراتهم في صنع القرار. وفيما يتعلق بالعلاقات في القيادة التربوية، تجمع مديرات المدارس بين رؤيتهن للقيادة التربوية وبين أهمية الحفاظ على علاقات إيجابية مع المعلمين أكثر من نظرائهن الذكور، في حين لم يسلط سوى عدد قليل من المديرين الذكور الضوء على العلاقات الشخصية باعتبارها جانبًا مهما في أداء أدوارهم الوظيفية كقادة تربويين (Shaked et al. 2018). وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة هالينغر ووانج (Hallinger and Wang, 2016) والتي أشارت إلى أن مديرات المدارس يمارسن المزيد من القيادة التربوية النشطة من نظرائهن من الذكور. وهذا يتوافق مع ما وجدته البحوث المبكرة والتي أكدت على أن أسلوب القيادة لدى الذكور موجه نحو المهام، في حين مع أن أسلوب القيادة عند الإناث موجه نحو العلاقات (Shanmugam et al., 2007)؛ حيث إن النساء يميلن إلى أن يكن أكثر ديمقراطية في أساليب قيادتهن مقارنة بالرجال (Eagly and Carli, 2003). لذلك تميل الإناث إلى أسلوب القيادة الأكثر رعاية والموجهة نحو العلاقات، بينما يُظهر الرجال أسلوب قيادة أكثر استبدادية (Eagly and Johnson, 1990).

في المقابل أظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية بين كل من استخدام السلطة وفهم الآخرين والمرونة تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي. مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية في مستوى ممارسة مديري لمدارس بسلطنة عُمان لمهارات القيادة التربوية المتمثلة في (استخدام السلطة، المرونة، وفهم الآخرين) تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي. وقد يعزى ذلك إلى خضوع مديري ومديرات المدارس لنفس شروط شغل وظيفة مدير مدرسة؛ حيث إن كل مدير مدرسة لا يصل لهذه الوظيفة إلا بعد أن اتبع مسارًا وظيفيًا طويلًا يمر بالعديد من الخبرات، ولابد أن يجتاز عدد من الاختبارات التحريرية والمقابلات الشخصية. فضلا عن أن مديري المدارس يمارسون نفس المهام والكفايات، ويخضعون لنفس الإجراءات الخاصة بالمتابعة والتقويم، فقد أعدت وزارة التربية والتعليم دليل عمل الإدارة المدرسية في عام 2009

يتماشى مع المستجدات والاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة، وهو دليل ميسر ومنظم للعمل الإداري في المدرسة، ومن أبرز ما تضمنه هذا الدليل مهام مديري المدارس، كما حدد الدليل أهم الكفايات الواجب على مدير المدرسة امتلاكها وفقًا لعدد من المجالات والمعايير (وزارة التربية والتعليم، 2009). كما أعدت الوزارة عام 2012 وثيقة كمرجع لمتابعة وتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والإدارية والإشرافية (وزارة التربية والتعليم، 2012).

مناقشة نتائج السؤال الثاني وفقًا لمتغير المحافظة التعليمية

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق إحصائية بين جميع أبعاد متغير القدرة على القيادة التربوية، تبعًا لمتغير المحافظة باستثناء بُعد استخدام السلطة. حيث كانت هناك فروق دالة إحصائيًا ولصالح مديري المدارس بمحافظة البريمي. وتتمثل السلطة في عملية انقياد فرد أو مجموعة عن طواعية لشخص يقرون له بأحقيته في إمرتهم والإشراف عليهم. (مرسي، 2001: 111). كما ترتبط السلطة بالقدرة على اتخاذ القرارات اللازمة التي تحكم سلوك الآخرين وتصرفاتهم (أبو شريعة وآخرون، (2017). ومن واقع خبرة الباحث في التعامل مع شرائح مختلفة من العاملين في الحقل التربوي وجد أن مديري المدارس في محافظة البريمي يستمدون مصادر سلطتهم الشخصية، من خلال ما يمتلكونه من قدرات وإمكانات التواصل الفعال مع مختلف شرائح المجتمع التربوي. غير أن شبكة الاتصالات التي يمتلكونها في العمل ويعملون على توسيعها والحفاظ عليها. كما أن منصبه مدير المدرسة هو مصدر آخر من مصادر قوتهم وتميزهم، وترتبط هذه القوة مباشرة بموقع القائد على الخريطة التنفيذية في المؤسسة التربوية، حيث يشرف مدير المدرسة على الأقل 70 معلم في المدرسة فضلا عن الطلبة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القدرة على القيادة التربوية المتمثلة في (الموضوعية، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال) تبعًا لمتغير المحافظة التعليمية، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الشندودية (2016) حيث وجدت أن الكفايات اللازمة لمديري مدارس المستقبل لا تختلف لدى مديري المدارس بسلطنة عمان تبعًا لمتغير المحافظة التعليمية. وقد يعزى ذلك إلى تشابه ظروف المحافظات التعليمية وإمكاناتها، حيث ن أفراد الدراسة تجمعهم ظروف تربوية وتعليمية واجتماعية متقاربة، تتشابه فيها بيئة العمل بجميع المحافظات التعليمية لأنها تخضع إلى إدارة مركزية واحدة ممثلة في وزارة التربية والتعليم. وتُطبق وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان نظم الإدارة المدرسية الذاتية في جميع المحافظات التعليمية بدءًا من عام 2006م، كما يوجد نظام لتطوير الإداء المدرسي تسير على نهجة المدرسة وكل من يعمل في الحقل التربوي كونه مدخل للتجديد والتجويد، ووسيلة لتشخيص الأوضاع وتحديد المشكلات والمعوقات واقتراح الحلول الناجعة (وزارة التربية والتعليم، 2009ب)، وتقوم المدارس بممارسة عدد من الصلاحيات والمسؤوليات الإدارية والفنية كوحدة تدير نفسها ذاتيًا في حدود السياسة التعليمية العامة لوزارة التربية والتعليم (الهادي، 2009).

الخلاصة:

تُعد القدرة على القيادة التربوية ركيزة مهمة للقيادة الفعالة في المنظمات الحديثة وأحد مفاتيح النجاح الأساسية في قيادة الجماعات وبناء العلاقات التي تخدم أهداف المنشأة. وهذا يعود بالنفع على المؤسسات التربوية، وعلى تحسين أدائها، وتطوير مدخلاتها البشرية، وتقليل الهدر في الجهد والوقت في معالجة الصراع الإداري في الحقل التربوي من قبل الإدارات التربوية. وبناءً على ما أشارت إليه العديد من نتائج الدراسات السابقة، وتفاوت نتائجها، وبناءً على الشواهد والدلائل حول ارتباط القدرة على القيادة التربوية بأداء وجودة إنجاز العمل، فضلا عن أن القدرة على القيادة التربوية بمكوناتها الرئيسية التي يؤكدها دارسو الإدارة التعليمية والمشتغلون ببحوثها من حيث مكوناتها الخمسة الرئيسية (الموضوعية، استخدام السلطة، المرونة، فهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال) لم تُدرس لدى

مديري المدارس في البيئة العُمانية -حد علم الباحث- ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة للتعرف على مستوى ممارسة مديري المدارس بسلطنة عُمان لقدرات القيادة التربوية تحليل الفروق في هذا المستوى تبعًا لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمحافظة التعليمية التي يعمل فيها مدير المدرسة.

وقد تَوَصَل البحث إلى النتائج الآتية: أن مستوى ممارسة مديري المدارس بسلطنة عُمان للقيادة التربوية متوسط، حيث إن المتوسط الحسابي لاستجابات مديري المدارس لمستوى ممارستهم لقدرات القيادة التربوية بلغ (0.60). كما أن مستوى ممارسة مديري المدارس لقدرات فهم الآخرين والموضوعية في القيادة التربوية كان عاليًا. فقد حصل بُعد فهم الآخرين على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (0.71)، يليه بُعد الموضوعية بمتوسط حسابي (0.69). أما مستوى ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة التربوية الأخرى (استخدام السلطة، معرفة مبادئ الاتصال، والمرونة) جاءت بمستوى متوسط. مما يشير إلى حاجة مديري المدارس إلى تعريضهم لبرامج تدريبية وتأهيلية ممنهجة في هذه المهارات. كما أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية في مستوى ممارسة مديري المدارس لقدرات القيادة التربوية المتمثلة في (الموضوعية، ومعرفة مبادئ الاتصال) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث. في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى ممارسة مديري المدارس لقدرات القيادة التربوية المتمثلة في (استخدام السلطة، المرونة، وفهم الآخرين) تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي. كما أن النتائج أشارت إلى عدم وجود فروق إحصائية بين جميع أبعاد القدرة على القيادة التربوية، تبعًا لمتغير المحافظة التعليمية باستثناء بُعد استخدام السلطة والتي كانت لمصلحة محافظة البريمي التعليمية.

التوصيات والمقترحات

1- تبين من خلال نتائج الدراسة ارتفاع مستوى توظيف مديري المدارس بسلطنة عُمان لقدرات فهم الآخرين والموضوعية في القيادة التربوية، وفي ضوء ذلك توصي الدراسة بضرورة المحافظة على هذا المستوى وتعزيزه.

2- الاهتمام بتدريب مديري المدارس على قدرات القيادة التربوية وبشكل خاص القدرات التي بينت النتائج أن مستوى ممارسة مديري المدارس لها متوسط وهي (استخدام السلطة، المرونة، ومعرفة مبادئ الاتصال).

3- التركيز على بعض المهارات الفنية والإدارية في برامج إعداد مديري المدارس مثل: اتخاذ القرارات، والتواصل الإنساني والتربوي الفعال، وإدارة التغيير.

4- دعم وتشجيع إدارات المدارس التي تقودها المرأة (المديرة) من خلال الاهتمام وإبراز أعمالها ومواكبة تطويرها نحو الأفضل.

5- تحديث وتجديد برامج إعداد الكفايات التربوية في كليات التربية، بما يتوافق مع المستجدات والاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة.

6- مقترحات ببحوث مستقبلية، وعلى النحو الآتي:

1. إجراء دراسة للتعرف على أثر الخبرة والمؤهل الأكاديمي والمرحلة التعليمية على مستوى ممارسة مديري المدارس بسلطنة عُمان لقدرات القيادة التربوية.
2. إجراء دراسة أخرى باستخدام منهج علمي مختلف، مثل دراسة نوعية للدراسات والبحوث التي درست المتغيرات المتعلقة بالعمل القيادي والتربوي في سلطنة عُمان، في مراحل التعليم العام المختلفة، بهدف تكوين تصور شامل عن طبيعة القيادة التربوية وواقعها في نظامنا التربوي، من حيث التحديات والمشكلات، والنجاحات، ليتسنى المعنيين بالأمر، تحديد الأهداف ورسم السياسات والاستراتيجيات، الكفيلة بتجاوز تلك التحديات ودعم تلك الإيجابيات.

3. دراسة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية قدرات القيادة التربوية لدى عينة من مديري المدارس بسلطنة عُمان.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع بالعربية

- إبراهيم، ميكائيل. (2018). التحليل الإحصائي للبيانات من المرحلة الابتدائية إلى المتقدمة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية SPSS. ماليزيا: جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.
- *أبوشريعة، محمد وآخرون. (2017)." أنماط السلوك القيادي وعلاقته بتفويض السلطة لدى مديري ومديرات المدارس في مديريتي تربية البادية الجنوبية ومعان في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات". مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث: 3(2)، 128-159.*
- أحمد ، أحمد إبراهيم. (2000). *الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية*. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.
- أحمد، محمد جاد حسين؛ والعاني، وجيهة ثابت. (2015). "خصائص القيادة المدرسية العالمية ودرجة تحقيقها لمديري المدارس الثانوية في مصر وسلطنة عُمان". *مجلة الإدارة التربوية*: 2(5). ص 65-207.
- أمبوسعدية ، منى محمد سلام. (2012). "تطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل التخطيط الاستراتيجي بسلطنة عمان". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
- بالانت، جولي. (2015). التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS. ط 5. دار الفاروق للنشر الثقافي. القاهرة. مصر.
- *بخاري ، سلطان مقصود ، وأحمد ، عباس بله. (2015)." مصادر السلطة التي يستخدمها مديري المارس الثانوية الخاصة في تنفيذ مهامهم بمحلية أم درما بالسودان من وجهة نظر المعلمين". مجلة كلية التربية، جامعة الازهر: (163)، 489-534.*
- بروال ، مختار. (2015). "الكفاءة التواصلية في الإدارة المدرسية في ضوء آراء أساتذة التعليم الثانوي". مجلة العلوم النفسية والتربوية: 1(1)، 109-138.
- البوسعيدي، حمد بن عبد الله. (2011). *"الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل في سلطنة عُمان"*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤته. المملكة الأردنية الهاشمية.
- الجابرية، يسرى بنت محمد. (2017). *"مهارات التواصل لدى مديري مدارس الحلقة الثانية بسلطنة عُمان وعلاقتها ببعض المتغيرات"*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى. سلطنة عُمان.
- جرينبرج، جيرالد؛ وبارون، روبرت. (2009). *إدارة السلوك في المنظمات*. (ترجمة) رفاعي محمد رفاعي؛ وإسماعيل علي بسيوني. الرياض: دار المريخ للنشر.
- جمل ، محمد جمال و الراميتي، فواز فتح الله . (2006). مدرسة المستقبل مجموعة رؤى وأفكار ودراسات معاصرة. دار الكتاب الجامعي. العين. الأمارات العربية المتحدة.
- الجهضمي، محمد بن حميد. (2011). "نظام مقترح لتدريب مديري مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية بسلطنة عُمان على القيادة التحويلة". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى. سلطنة عُمان.
- الحارثي، سالم بن عبدالله. (2015). "واقع تطبيق مديري مدارس التعليم الأساسي للمهارات الإدارية والإشرافية بسلطنة عُمان"، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى. سلطنة عُمان.

- حبيشي، عادل محمود. (2012). "قياس القدرة على القيادة التربوية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة عدن". *مجلة كلية التربية – عدن*: (12). ص 143-167.
- الحر، عبد العزيز. (2010). *أدوات مدرسة المستقبل: القيادة التربوية*. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- حريزي ، موسى إبراهيم. (2013). "دراسة نقدية لبعض المناهج الوصفية وموضوعاتها في البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: (13)، 23-34.
- الحسني، خالد بن علي. (2012). "الالتزام الوظيفي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي للصفوف (5-10) بسلطنة عُمان وعلاقتها بالعدالة التنظيمية"، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عُمان.
- الحضرمية، جواهر بنت خلفان. (2015). "درجة ممارسة تفويض السلطة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عمان". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى. سلطنة عُمان.
- الحمد ، نوار قاسم والعبادي، أحمد عبدالله. (2016). "واقع مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس في لواء الأغوار الشمالية في الأردن". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس: 14(2)، 196-225.
- الحمداني، ربيعة مانع زيدان. (2014). "الإبداع الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مدراء المدارس الثانوية" *مجلة جرش للبحوث والدراسات الأردن*: 15(2). ص 17-35.
- حورية، .علي حسين (2013). "فعالية القيادة الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة". *دراسات العلوم التربوية: 40*(1)، 410-428.
- الخضر، عثمان حمود. (2002). "الذكاء الوجداني: هل هو مفهوم جديد؟". *دراسات نفسية-مصر*: 12(1). ص5-41.
- خليل، نبيل سعد. (2014). إدارة المؤسسات التربوية في بدايات الألفية الثالثة. دار الفجر للنشر والتوزيع. القاهرة. مصر.https://2u.pw/Drp4z .
- الزعانين، باسل محمد جمعة. (2018). "درجة ممارسة مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للمرونة الإدارية وعلاقتها بتميز أداء معلميهم"، رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
- السعدية، عصرية بنت ضاوي. (2010). "متطلبات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مرحلة التعليم العام بسلطنة عُمان"، رسالة ماجستير غير منشورة. معهد البحوث والدراسات العربية. القاهرة. مصر.
- شاهين، عبير مرشد محمد. (2011). "درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تنميتها"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة. فبسطين.
- شراز، محمد صالح. (2015). *التحليل الاحصائي للبيانات* SPSS. ط 1. خوارزم العلمية ناشرون ومكتبات. جدة. السعودية:
- الشندودية، ليلى بنت علي بن عبدالله. (2016). الكفايات اللازمة لمديري مدارس المستقبل في مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء بعض النماذج العالمية". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى. سلطنة عُمان.

- صادق، شذى عبد الله. (2017). "تحليل العملية الإدارية المدرسية في ضوء نظريات الإدارة التربوية الحديثة". *مجلة المعرفة التربوية*: 5(10). ص 26-56.
- الصعيدي، هند أحمد محمد. (2015). "مستوى ممارسة القيادة التربوية لدى مديرات المدارس الثانوية للبنات بجدة". *مجلة التربية، جامعة الأزهر*: 163(3). ص 257-296.
- عثمان، فاروق السيد. (1997). *استراتيجيات المهارات السلوكية للقادة الإداريين*. دار المعارف. القاهرة. مصر.
- العجمي ، محمد حسنين. (2000). الإدارة المدرسية. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.
- العزواني، هلال بن يحيى. (2107). "درجة فاعلية الإدارة المدرسية الذاتية في تحقيق معايير الجودة الشاملة للمدارس المدارة ذاتيًا بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى. سلطنة عُمان.
- عساف، محمود عبد المجيد. (2005). "واقع الإدارة المدرسية في محافظة غزة في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية"، رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
- علي، فكري محمد السيد. (2013). "درجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري المدارس الابتدائية والإعدادية بمحافظة الدقهلية وعلاقتها ببعض المتغيرات." دراسات تربوية واجتماعية، مصر: 19(1). ص 209-242.
- *العمايرة ، محمد. (2020). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار الميسرة.*
- العميرية، نعيمة بنت راشد. (2012). "تأثير ممارسات إدارة التغيير على مستوى الإدارة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته. الأردن.
- العنزي، عبدالله رفاع نغيمش. (2017). "درجة ممارسة مديري المدارس في دولة الكويت للمرونة الإدارية وعلاقتها بمستوى الكفاءة الوظيفية للمعلمين"، رسالة ماجستير. جامعة آل البيت. الأردن.
- عيد، رمضان أحمد. (2015). "الكفايات والأدوار المستقبلية للقائد المدرسي". *مجلة الإدارة التربوية– الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية : 2*(4)، 275-290.
- الغامدي، علي بن محمد. (2013). "درجة جودة أداء القيادة التربوية وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية والمتوسطة بالمدينة المنورة"، دراسات. العلوم التربوية: 40(3). ص 1068-1096.
- الغيثي، هاني بن سعيد (2012). "معايير إدارة الجودة الشاملة في تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان نموذج مقترح"، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة تونس. تونس.
- مارزانو، روبرت. (2009).. *الممارسات المدرسية الفاعلة التطبيق العلمي للأبحاث*. (ترجمة) مدارس الظهران الأهلية. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع. المملكة العربية السعودية.
- المجيني، أحمد بن عبد الله. (2017). "دور الإدارة المدرسية في تنمية علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمنطقة الباطنة (جنوب) بسلطنة عُمان". *دراسات نفسية وتربوية*: 19. ص 60-75.
- المراد، حسين محمد. (2015). تحليل العلاقة بين الذكاء العاطفي وأنماط القيادة وتأثيرها في زيادة فاعلية القيادة الإدارية. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. القاهرة.
- مرسي، محمد منير. (2001). *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها*. عالم الكتب. القاهرة. مصر.
- المشيخي، أحمد بن سعيد. (2012). "الرضا الوظيفي لدى الإداريين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار"، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى. سلطنة عُمان.

- المهدي ، ياسر فتحي وآخرون. (2016). "واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عُمان". مجلة الدراسات التربوية والنفسية - جامعة السلطان قابوس: 10(2)، 271-289.
- المياحي، سليمان بن خلفان. (2011). "واقع مراعاة مديري المدارس بسلطنة عُمان لمبادئ العلاقات الإنسانية واتخاذ القرار في المواقف الإدارية"، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عُمان.
- الهادي، أمينة سيف. (2009). *"دراسة تقويمية للإدارة الذاتية في المدارس المطبقة لها بسلطنة عُمان في ضوء خبرات بعض الدول"*، رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عُمان.
- الهاشل، سعد جاسم. (1987). "القيادة التربوية في الفكر المعاصر". *حولية كلية التربية*: 5(5). ص 248-269.
- وزارة التربية والتعليم . (2009أ). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي. سلطنة عَمان: وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم . (2009ب). دليل عمل الإدارة المدرسية. سلطنة عَمان: وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم . (2015). دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها. سلطنة عَمان: وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم . (2019). المؤشرات التربوية. سلطنة عَمان: وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم. (2012). التعليم في سلطنة عُمان المضي قُدما في تحقيق الجدوة. دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي. سلطنة عُمان: وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم. (2012). وثيقة استمارات متابعة وتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والإدارية والإشرافية. سلطنة عُمان: وزارة التربية والتعليم.
- اليعقوبية، سوسن بنت سعود. (2014). *آليات مقترحة لتوظيف القيادة المدرسية الموزعة في تطوير الأداء المدرسي بدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان*. (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية

- Alahmad, A. (2010). To be ethical or not to be: An international code of ethics for leadership. Journal of Diversity Management (JDM), 5(1). https://2u.pw/edyUS.
- Coleman, M. (2005). Gender and Secondary School Leadership. International Studies in Educational Administration, 33(2).
- Cotton, K. (2003). Principals and Student Achievement: What the Research Says. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. The leadership quarterly, 14(6), 807-834.
- Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. Psychological bulletin, 108(2), 233.
- Eagly, A. H., Karau, S. J., & Johnson, B. T. (1992). Gender and leadership style among school principals: A meta-analysis. Educational Administration Quarterly, 28(1), 76-102

- Fitzgerald,T. (2003). Changing the deafening silence of indigenous women's voices in educational leadership, Journal of Educational Administration, 41(1), pp 9-23.
- Gilligan, C. 1982. In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge: Harvard University.
- Goleman, D. (2006). Social Intelligence: The New Science of Human Relationships. Macmillan Audio.
- Hallinger, P. 2011. "A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership." Educational Administration Quarterly 47 (2): 271–306.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. The elementary school journal, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P., Dongyu, L., & Wang, W. C. (2016). Gender differences in instructional leadership: A meta-analytic review of studies using the principal instructional management rating scale. Educational Administration Quarterly, 52(4), 567-601. https://2u.pw/bck8P.
- Intelligence Workplace. San Francisco: Jossey Bass.
- Kis, A., and N. Konan. 2014. "A Meta-Analysis of Gender Differences in Terms of Teacher Views on the Instructional Leadership Behavior of Principals." Educational Sciences: Theory and Practice 14 (6): 2139–2145.
- Krüger, M. L. 2008. "School Leadership, Sex and Gender: Welcome to Difference." International Journal of Leadership in Education 11 (2): 155–168.
- Maulod, S. A., Piaw, C. Y., Alias, S., & Wei, L. M. (2017). Relationship between principals' emotional intelligence and instructional leadership practices in Malaysian secondary schools. International Journal of Advanced and Applied Sciences, 4(3), 122-129.
- Pepe, J. (2011). The Relationship of Principal Resiliency to Job Satisfaction and Work Commitment: An Exploratory Study of K–12 Public School Principals in Florida. [Doctoral Dissertation, College of Education University of South Florida]. https://2u.pw/HXmyA.
- Shaked, H., Glanz, J., & Gross, Z. (2018). Gender differences in instructional leadership: how male and female principals perform their instructional leadership role. School Leadership & Management, 38(4), 417-434. https://2u.pw/0T76M.
- Shane, S., Venkataraman, S., & MacMillan, I. (1995). Cultural differences in innovation championing strategies. Journal of management, 21(5), 931-952.
- Shanmugam, M., Amaratunga, R. D. G., & Haigh, R. P. (2007). Leadership Styles: Gender similarities, differences and perceptions. In 7th International Postgraduate Research Conference in the Built and Human Environment.
- Trinidad, C., & Normore, A. H. (2005). Leadership and gender: a dangerous liaison?. Leadership & Organization Development Journal. https://2u.pw/yX2RH.