

دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التَّعلم في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات

رندة أحمد حريري

أستاذ مساعد في السياسات التربوية والتقويم
جامعة دار الحكمة - السعودية

سناء يحيى محمد عبد الغفور

طالبة دراسات عليا
جامعة دار الحكمة - السعودية
sanaayahya@hotmail.com

قبول البحث: 2021/1/31

مراجعة البحث: 2021 /1/21

استلام البحث: 2021 /1/6

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2021.10.1.1>



file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلُّم في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات

سناء يحي محمد عبد الغفور
طالبة دراسات عليا- جامعة دار الحكمة- السعودية
sanaayahya@hotmail.com

رندة أحمد حريري
أستاذ مساعد في السياسات التربوية والتقويم- جامعة دار الحكمة- السعودية

استلام البحث: 2021/1/6 مراجعة البحث: 2021/1/21 قبول البحث: 2021/1/31 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2021.10.1.1>

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة دور قائدات المدارس الابتدائية الحكومية في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر المعلمات، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من (434) معلمة، طبقت عليهم استبانة تضمنت (41) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور (المعرفية، المهارية، والوجدانية)، وأسفرت النتائج عن أن قائدات المدارس يقمن بتحسين نواتج التعلم من الجوانب الثلاثة المعرفية، المهارية، والوجدانية بدرجة (غالباً)، وبمتوسط حسابي (4.11)، وبوزن نسبي (82.2%)، وقد حصل الجانب الوجداني على الترتيب الأول من بين المحاور، وبمتوسط حسابي (4.18)، وبوزن نسبي (83.6%)، وجاء في الترتيب الثاني الجانب المعرفي، بمتوسط حسابي (4.08)، وبوزن نسبي (81.6%)، في حين احتل الترتيب الأخير الجانب المهاري، وبمتوسط حسابي (4.03)، وبوزن نسبي (80.6%)، كما أسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلُّم من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيّري التخصص وسنوات الخبرة. وقد أوصت الدراسة بضرورة زيادة اهتمام قائدات المدارس بتزويد المعلمات بتقنيات التعليم الحديثة، وتطوير أدائهن في تحليل المحتوى في ضوء نواتج التعلم، وتبني مداخل في التدريس تقوم على الابتكار والإبداع.

الكلمات المفتاحية: قائدات المدارس؛ نواتج التعلُّم؛ الأدوار.

1. المقدمة:

تُشكّل القيادة المدرسية أهم الممارسات الإدارية التي تشغل ذهن المهتمين والباحثين التربويين، فهي تُمثّل عصب العملية التعليمية والتعلمية، وجوهر العملية الإدارية، كما تقوم بالدور الرئيس الذي يؤثر في كل جوانب العملية الإدارية والتعليمية، فضلاً عن أنّها تمثّل عنصراً حيوياً في توجيه جميع الممارسات التعليمية والإدارية، وتنفيذها، وتقويمها، وتطويرها. وتمثّل القيادة المدرسية عصب العملية الإدارية، ويشير الباحثون إلى أهميتها في مختلف الجوانب الإدارية والتعليمية؛ حيث ترى الشهري (2008) أنّ القيادة المدرسية تعدّ بمثابة المسؤول الأول عن تنفيذ سياسة الإدارة التربوية والتعليمية؛ لما تمتلكه من دور فاعل في تحقيق رسالة المدرسة، من خلال علاقتها بالمعلمين والطلبة؛ لأنها تتسم بالحرية في القيام بأدوارها، واتخاذ القرارات الخاصة التي تعينها على تحقيق إنجاز العملية التعليمية. ويعد قائد المدرسة أحد العناصر الرئيسة في منظومة القيادة المدرسية؛ لما لها من دور فاعل في جميع جوانب العملية الإدارية والتعليمية؛ حيث يذكر فرح (Farah,2013) أنّ القائد المدرسي أساس نجاح المدرسة وتحقيقها للتميّز؛ لأنه يقع على عاتقه الواجبات والأدوار التي تحقّق الأهداف

التعليمية والتربوية بمستوى عالٍ، ويسعى إلى إيجاد بيئة تعليمية محفّزة للطلبة، من خلال تحقيق الرؤى المستقبلية للتعليم، وتحديد اتجاهات المدرسة، ووضع أهدافها بوسائل وأساليب حديثة؛ لتحقيق قيادة التغيير إلى الأفضل.

وبالمثل يشير آل سليمان والحبيب (2017) إلى أنّ القائد المدرسي يعدّ الأساس في نجاح المدرسة، والداعم الرئيس للعاملين فيها في زيادة دافعيتهم نحو العمل، وتوجيه أعمالهم وتقييمها، وتجويد مستوى الأداء التعليمي، وإتاحة مختلف التسهيلات الضرورية؛ لتحسين العملية التعليمية والتربوية بما يوائم متطلبات المعلمين والطلبة والبيئة الداخلية للمدرسة.

وفي ضوء أهمية قائدة المدرسة في العملية التربوية؛ يرى الباحثون أنّ للقائدة المدرسية أدوارًا مختلفة ومهمة منطوية بها في ممارسة العملية التعليمية والإدارية؛ حيث يُشير الشنيفي (2018) إلى أنّ قائد المدرسة يعدّ قائدًا ومشرّفًا تربويًا مسؤولًا عن توفير البيئة التعليمية الآمنة للطلاب، وتوجيه المعلمين التوجيه السليم الذي يتلاءم مع التكامل المهني لديهم؛ من أجل تحقيق الغايات التربوية.

ويذكر شراحيلى (2020) أنّ القيادة المدرسية تُمثّل حجر الزاوية في تمكّن النظام التعليمي من تحقيق الأهداف المرجوة منه؛ نظرًا لقدرتها على التأثير في أعضاء المدرسة من الطلاب والإداريين والمعلمين، وتحفيزهم على أداء أدوارهم بكفاءة وفاعلية، وتوفير بيئة مدرسية تسودها الثقة والتقدير والتعاون والمشاركة والرعاية، وإثارة دوافعهم لتطوير أداء المدرسة، وتحسين الأداء المدرسي بوجه عام، ونواتج التعلّم بوجه خاص. ويذكر بكر وآخرون (Baker et al., 2012) أنّ لقيادات المدرسة دورًا في تطوير نواتج التعلّم؛ إذ يمثلون الأساس في التحسين المستمر في المناهج الدراسية، وطرق التدريس وغيرها من العناصر التعليمية.

ويعدّ تحسين نواتج التعلّم إحدى أهم المسؤوليات والتوجّهات التي توليها الدول المختلفة في تطويرها وتحسينها وتطوير القائمين عليها من الطلبة والقيادات المدرسية في سياستها التعليمية؛ حيث يشهد تجويد نوعية التعليم والارتقاء بمُخرجاته اهتمامًا كبيرًا في أنظمة التعليم العالي بدول العالم أجمع؛ إذ يزداد الاهتمام بتكوين مجتمع المعرفة، من خلال إعداد الطاقات البشرية المتمكنة معرفيًا ومهاريًا، ومؤهلة لقيادة مؤسسات المجتمع. (الثبيتي، 2018)

والاهتمام بنواتج التعلّم في مؤسسات التعليم له أهمية بالغة، ويذكر قاسم وحسن (2010) أن نواتج التعلّم وسيلة فعّالة لمراجعة محتوى المقررات الدراسية، والتركيز على الأولويات المهمة، وتسهيل انتقال المتعلم من التعليم إلى التعلّم، واكتساب مهارات التفكير العليا، وتُعزّز التعاون النشط بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم والمادة الدراسية، وفيما بين المتعلمين.

كما يرى الثبيتي (2018) أنّ نواتج التعلّم توفّر أساسًا متينًا لتطوير المناهج التعليمية، وتُمثّل تطبيقًا لمدخل تصميم المنهج المتمركز حول المتعلم، وترفع دافعية المتعلم للتعلّم، وهي وسيلة للتحقق من القرارات المتعلقة بالمنهج والبيئة التعليمية الرشيدة، وأسلوب لتعزيز فلسفة المتابعة والتحسين المستمر. ويرى عمر (2018) أنّ لنواتج التعلّم أهمية في تنظم عمل المعلم؛ بما يُسهّل تحقيق طلابه لنواتج التعلّم المطلوبة بعيدًا عن العشوائية، واستخدام استراتيجيات تدريسية تُسهم في زيادة فرص التعاون النشط بين الطالب والمعلم في إطار النواتج المقصودة، وتحديد نقاط الضعف وتدعيمها وعلاجها في إطار العمل على تحقيق رؤية المؤسسة التعليمية وضمان الجودة الشاملة لها.

ويشهد موضوع نواتج التعلّم اهتمامًا كبيرًا من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية؛ بوصفه بوابة التحول الحقيقي نحو مجتمع متعلم يسمو بالمجتمع السعودي، فالطلاب وأولياء أمورهم همّون بحصول أبنائهم على أفضل مستوى تعليمي يؤهلهم للمنافسة والإبداع والتميز في سوق العمل. وقد أسهمت توجّهات وزارة التعليم الجديدة في إحداث تحولات في منظومة التعليم الابتدائي، وذلك بالتوجّه إلى التركيز على «نواتج التعلّم» والاختبارات الدولية لطلاب وطالبات التعليم العام، واهتمام قيادات المدارس بذلك؛ لتحسين نواتج التعلّم وتطويرها لدى الطالبات في مدارس التعليم بالمملكة العربية السعودية.

ففي ظل اهتمام وزارة التعليم بتحسين نواتج التعلّم، أظهرت التقارير الدولية لبرنامج التقييم الدولي للطلبة لاختبار بيزا (2018 Programmer for International Student Assessment [PISA]) في القراءة والرياضيات والعلوم؛ أنّ المملكة العربية السعودية قد حلّت في الثلث الأسفل من بين (79) دولة؛ إذ جاء مجموع نقاط المملكة في هذا الاختبار أقل من المتوسط في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وحصلت المملكة في نتائج اختبار القراءة على (399) نقطة، وفي الرياضيات على (373) نقطة، وفي العلوم على (386) نقطة (PISA, 2018)

وقد بينت نتائج الاختبارات المركزية لمستوى الكفاءة العامة لمتوسط مدارس إدارات تعليم جدة بمتوسط إدارات التعليم في المملكة أن مستوى كفاءة إدارات تعليم جدة في اختبار القراءة متوسطًا بمتوسط (270)، وجاء مستوى كفاءة إدارات التعليم متوسطًا بمتوسط (293). أمّا اختبارات مواد الصف السادس (القراءة، والرياضيات، والعلوم)؛ فجاء مستوى كفاءة إدارات تعليم جدة منخفضًا في اختبار: القراءة بمتوسط (260)، والرياضيات بمتوسط (193.5)، والعلوم بمتوسط (240). كما جاء مستوى كفاءة إدارات التعليم بالمملكة منخفضًا أيضًا في اختبار: القراءة بمتوسط (251)، والرياضيات بمتوسط (190)، والعلوم بمتوسط (236)، (إدارة تعليم جدة، 2019).

وفي سياق هذه المؤشرات السابقة، أشار تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في ضوء نتائج برامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA) إلى وجود علاقة بين فاعلية المدرسة وأداء القائد في نتائج الطلاب الدوليين، وأنّ هناك حاجة إلى أنواع جديدة من التدريب والتطوير؛ ليكون قائد المدرسة ناجحًا في دوره. (السبيعي، 2019)

ومن هذا المنطلق، بدأت وزارة التعليم ترسم آليات متنوّعة لتطوير نواتج التعلّم في المملكة العربية السعودية، وأعدت الوزارة - ممثلة في الإدارة العامة للإشراف التربوي- خطة عمل شاملة واضحة؛ تهدف إلى تحسين النواتج المعرفية والمهارية عمومًا، من خلال تحديد مواطن القوة في العملية التعليمية، وتعزيزها واستثمار خبراتها، وتحديد مواطن التركيز لاستهدافها بالدعم والتصحيح، ومتابعة مستوى التحسّن وتوثيقه كمًّا ونوعًا؛ للتأكد من أنّ نواتج التعلّم تتوافق ومتطلبات التنمية وحاجة سوق العمل المستقبلية. وتتضمّن الخطة أكثر من (20) آلية للارتقاء بالأداء داخل الفصول الدراسية، مع دعم البرامج والأنشطة المنفّذة في المدرسة، وتشمل الخطة القطاعات الإشرافية في إدارة التعليم، وتراعي كل الفئات بالمراحل المختلفة، حيث بُنيت وفق معايير واضحة، ومؤشرات للأداء قابلة للقيادة المدرسية (وزارة التعليم، 2020).

وبناءً على ما أوضحت الدراسات السابقة من تأكدها أهمية القيادة المدرسية في تحسين الجوانب المختلفة للعملية التعليمية من جميع النواحي: المعرفيّة، والمهارية، والوجدانيّة، عبر توجيه العملية التعليمية نحو التميّز والمنافسة والتعلم الفعّال، وتحقيقاً لسعي المملكة الدؤوب - ممثلة في وزارة التعليم- في تطوير نواتج التعلّم؛ جاءت الدراسة الحالية لتقصي دور قائدات المدارس بـ"مدينة جدة" في تحسين نواتج التعلّم لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

1.1. مشكلة الدراسة:

مع تعاضد الدور الذي تسعى إليه وزارة التعليم في تحقيق نواتج تعليمية فاعلة؛ أصبحت مشاركة جميع أطراف العملية التعليمية- التعليمية، لاسيما قيادات المدارس في ممارسة تحسين نواتج التعلّم وتطويرها أمراً مهمًا. وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها القيادات المدرسية في تحسين عملية التعليم والتعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة؛ لكن الدلائل البحثية وجود ضعف في نواتج التعلّم بالمرحلة الابتدائية، ويظهر ذلك في ضعف التحصيل الدراسي. وقد تبين من نتائج تقرير الاختبارات الدولية للعلوم والرياضيات للعام (2015- TIMSS) في المملكة العربية السعودية؛ ضعف التحصيل الدراسي في مادتي العلوم والرياضيات لطلبة المرحلة الابتدائية. (الشمراني وآخرون، 2016)

وفي السياق ذاته، أظهرت التقارير الدولية لنتائج برنامج التقييم الدولي للطلبة لاختبار بيزا (Programmer for International [PISA], 2018) Student Assessment) ضعفاً واضحاً في تحصيل الطلبة الثالث الابتدائي في مجال القراءة والرياضيات والعلوم، كما بينت نتائج الاختبارات المركزية لمستوى الكفاءة العامة لمتوسط مدارس إدارات تعليم جدة ضعف مستوى كفاءة طلبة الصف الثالث في اختبار مادة القراءة، كما جاء مستوى كفاءة طلبة الصف السادس بمدارس التعليم بجدة منخفضاً في اختبارات مواد القراءة، والرياضيات، والعلوم. (إدارة تعليم جدة، 2019)

أمّا على المستوى البحثي فأوضحت نتائج دراسات سابقة محلية بوجه عام؛ ضعف نواتج التعلّم لدى طلبة المرحلة الابتدائية، ومن تلك الدراسات دراسة إبراهيم (2016)، التي أظهرت ضعف المستوى التحصيلي لدى بعض طلاب المرحلة الابتدائية بحجر الباطن في مادة الرياضيات، ودراسة العتيبي وآخرين (2017)، التي أظهرت أنّ المستوى العام للتحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية جاء في المستوى الماهر جزئياً، ودلت نتائج دراسة بوعناني وكريمة (2018) على تدني التحصيل الدراسي في مادتي الرياضيات والقراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (السنان الرابعة والخامسة الابتدائيتين)، أمّا دراسة شحاتة وآخرين (2016) فبيّنت وجود أسباب تقف وراء ضعف مستوى تحصيل طلبة المملكة العربية السعودية في الرياضيات والعلوم وفق نتائج الدراسات الدولية TIMSS.

ومن منطلق أنّ القيادة المدرسية- ممثلة بقائدات المدارس- تعدّ من أبرز العناصر التعليمية الأساسية التي يُعَوّل عليها في نجاح عملية التعليم والتعليم والنواتج التعليمية وتحسينها وتطويرها للطلبة، لا سيما أدورها التعليمية والإدارية (آل سليمان والحبيب، 2017؛ الجريوي، 2015؛ الحريري، 2008؛ السبيل، 2013؛ شراحيلى، 2020؛ الشهري، 2008؛ الشنفي، 2018؛ Farah, 2013).

وخلال عمل الباحثة مشرفة تربوية في بعض مدارس التعليم الابتدائي بمدينة جدة في لاحظت اهتمام وزارة التعليم ممثلة بمكتب الإشراف التربوي بتحسين نواتج التعلم وذلك من خلال تدريب القيادات المدرسية وتنفيذ العديد من الدورات وورش العمل وعقد اللقاءات الدورية معها، ومن جهة أخرى ملاحظة الباحثة خلال ممارسة الإشراف التربوي في بعض المدارس الابتدائية تغيير ضعيف في نواتج تعلم الطالبات وتغيير في مستوى إداء المعلمات مما دفع الباحثة إلى معرفة دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلم.

وحرصاً على الوصول بالتعليم الابتدائي في المدارس السعودية عامة، وفي مدينة جدة خاصة إلى الواقع المأمول والمطلوب في تحقيق نواتج تعلم فعّالة، وانطلاقاً من أهمية دور القيادات المدرسية في تحقيق نواتج التعلّم الفعّال، ووعياً بالتحديات التي تتطلب تطوير نواتج التعلّم في المرحلة الابتدائية وتحسينه، وتأكيداً على دوره المهم في حياة الطلبة والمجتمع السعودي على حدٍ سواء، واستناداً إلى التوجّهات الحديثة لوزارة التعليم في الاهتمام به وتطوير نواتج التعليم، ورغبةً من الباحثة - بوصفها ممارسة في الميدان- بأهمية تقصي الدور المناط بقائدات مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة جدة في تحسين نواتج التعلّم تأتي هذه الدراسة للوقوف على دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم بالمدارس الابتدائية الحكومية في مدينة جدة من وجهة نظر المعلمات.

2.1. أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم بالمدارس الابتدائية الحكومية في مدينة جدة من وجهة نظر المعلمات؟ وللإجابة عن هذا التساؤل الرئيس تسعى الدراسة إلى الإجابة عنه من خلال التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم من الجانب المعرفي من وجهة نظر المعلمات؟
2. ما دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم من الجانب المهاري من وجهة نظر المعلمات؟
3. ما دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم من الجانب الوجداني من وجهة نظر المعلمات؟
4. هل توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيري التخصص وسنوات الخبرة؟

3.1. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة الأدوار التي تقوم بها قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم من الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية بالمدارس الابتدائية الحكومية في مدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، وماذا كان اختلاف في دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيري التخصص وسنوات الخبرة.

4.1. أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال استجابتها إلى ما تُنادي به وزارة التعليم من ضرورة تحسين نواتج التعلّم، ويمكن بيان أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية في الآتي:

1.4.1. الأهمية النظرية:

- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية حرص وزارة التعليم بالمملكة على تحسين نواتج التعلّم وتطويرها نتيجة لواقع مؤشرات اختبارات (TIMSS-2015) (PISA-2018) للمملكة، وذلك بدعم أدوار العاملين في المدارس وتطويرها.
- قد تُسهم الدراسة الحالية في الخروج بإطار مفاهيمي نظري للقيادات المدرسية، حول الممارسات والخبرات الناجحة التي يُعوّل عليها في تحسين نواتج التعلّم المختلفة للطلبة.
- يمكن أن تفيد هذه الدراسة في دعم جهود الباحثين المهتمين بهذا المجال في توضيح الأدوار والمسؤوليات المناطة بالقائد المدرسي تجاه تحسين التعلّم.
- تعدّ هذه الدراسة إضافة للمكتبة العربية، من خلال تقديمها لإطار فكري للأدوار المناطة بالقيادات المدرسية تجاه تحسين نواتج التعلّم.
- قد تفتح الدراسة المجال أمام الباحثين والمهتمين بنواتج التعلّم؛ لإجراء دراسات أخرى وبمتغيرات مختلفة.

2.4.1. الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج هذه الدراسة صانعي السياسات التعليمية بوزارة التعليم في تطوير سياستها، ووضع خططها الخاصة بتطوير مهام قائدات المدارس عند رسم الآليات المقترحة لتطوير نواتج التعليم، خصوصاً في المملكة العربية السعودية.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على تدريب وإعداد قائدات المدارس في المرحلة الابتدائية على تطوير الأدوار الناجحة لقائدات المدارس، وذلك في الأدوار المعرفية والوجدانية والمهارية التي تُحسّن من تعليم وتعلّم طالبات المرحلة الابتدائية خاصة، والمراحل الأخرى بوجه عام.
- كما أنّها ستفيد طلبة المرحلة الابتدائية في تحسين تعليمهم وتعلّمهم؛ نظراً لتحسن أدوار القيادات المدرسية.
- كما يُؤمل أن تفيد هذه الدراسة القائمين بمراكز التدريب التربوي في تحديد المتطلبات التدريبية للتطوير المهني للقيادات المدرسية تجاه تحسين نواتج طلبة المرحلة الابتدائية، ووضع برامج تدريبية لذلك.
- قد تفيد الدراسة صانعي القرار في إدارات التعليم بوجه عام، وجدة بوجه خاص، في إعداد دليل إرشادي للممارسات الناجحة في تحسين نواتج التعلّم وتطويرها للقيادات المدرسية.

5.1. حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

- الحدود الموضوعية: حُدّدت الدراسة الحالية بدراسة دور قائدات المدارس المعرفية والمهارية والوجدانية في تحسين نواتج التعلّم.
- الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة الحالية على عينة من معلمات المرحلة الابتدائية
- الحدود المكانية: طُبقت الدراسة الحالية في مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة جدة.
- الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة الحالية ميدانياً في الفصل الثاني للعام الدراسي 2020م.

6.1. مصطلحات الدراسة:

الدور: تُعرّف الرواشدة (2012, p.181) الدور بأنه: " مجموعة الأعمال والمهام والواجبات التي تشكل الوظائف التي يؤديها الفرد أو المؤسسات بحكم مراكزهم ووضعهم في المجتمع.

التعريف الإجرائي: تُعرّفه الباحثة إجرائيًا بأنه: هي مجموعة من الممارسات التي تبذلها قائدات مدارس المرحلة الابتدائية؛ لتحسين نواتج التعليم في الجوانب: المعرفية والمهارية والوجدانية وتقاس بالدرجة التي تستجيب لها المعلمات.

القيادة المدرسية:

التعريف الاصطلاحي: يُعرّفها يُعرّفها رسمي وآخرون (2018، ص.108) بأنها: "عملية التأثير التي يقوم بها المدير في مرؤوسيه؛ لإقناعهم وحثهم على المساهمة الفعّالة بجهودهم في أداء النشاط التعاوني".

قائدة المدرسة: هو " الشخص المعين رسميًا من قِبَل الوزارة المختصة بالتعليم، يكون مسؤولًا عن تسيير عمليات المدرسة المختلفة لتحقيق الأهداف التربوية". (قرواني وشلش، 2017، ص.296)

التعريف الإجرائي: تقصد الباحثة بقائدات المدارس: جميع مديرات مدارس التعليم الابتدائي بمدينة جدة، المناط بهن مسؤوليات وأدوار إدارية وتعليمية تجاه المعلمات والطالبات؛ بهدف تحسين نواتج والتعلم.

نواتج التعلّم:

التعريف الاصطلاحي: يُعرّف زيليوكاس وكاتيليت (Katiliute, & Ziliuka, 2008, p.73) نواتج التعلّم بأنها: "عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه المتعلم، ويكون قادرًا على أدائه، ويتوقّع من المتعلم إنجازها في نهاية دراسته لمقرر دراسي أو برنامج تعليمي محدد".

التعريف الإجرائي لنواتج التعلّم: تُعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي تكتسبها وتمارسها طالبات المرحلة الابتدائية في مدارس المرحلة الابتدائية بجدة؛ نتيجة لمرورهن بالمواقف التعليمية التعليمية، سواء كانت معرفية أو مهارية أو وجدانية.

2. الإطار النظري

يتناول الإطار النظري الجوانب النظرية المتعلقة بمتغيري الدراسة الأول يتناول بالقيادة المدرسة من حيث مفهومها وأهميتها ومن ثم قائدة المدرسة وأهمية قائد المدرسة ومسؤوليات ومهام قائدة المدرسة، والثاني يتناول نواتج التعلم من حيث مفهومه وتصنيفاته والقيادة المدرسية ونواتج التعلم وأخيرًا نواتج التعلم في المملكة العربية السعودية.

1.2. القيادة المدرسية:

تعد القيادة المدرسية ركيزة أساسية لنجاح المدرسة، ووسيلة من وسائل تنظيم الجهود الفردية فيها، وهي القائمة على تحقيق رسالة المدرسة، ومن خلال صلتها المباشرة بالطلبة؛ فإنها تتمتع بحرية أكبر في التصرف والقيام بالأدوار المنوطة واتخاذ القرارات (العرايب، 2010).

والقيادة المدرسية فن؛ لأنها تستلزم من قائد المدرسة حسًا مرهفًا، وحكمة بالغة، وتفهمًا ووعيًا لحاجات الآخرين ومشاعرهم؛ كي يستطيع حفظ التوازن بين سير العمل باتجاه تحقيق الأهداف المنشودة، ورفع كفايات العاملين ومستويات أدائهم والاهتمام بشؤونهم. (الحري، 2018).

1.1.2. مفهوم القيادة المدرسية:

شهد مفهوم القيادة المدرسية تطورًا ملحوظًا خلال السنوات الماضية، سواء على القائمين عليها أو الواجبات والأدوار المحددة لعملها؛ إذ لم تعد مقتصرة على النظرة الضيقة التي تنحصر في العمل الإداري.

حيث ينظر جلام (2009، ص.361-362) أن القيادة المدرسية: "عملية التأثير التي يقوم بها القائد في مدرسته؛ لإقناع العاملين وحثهم على المساهمة الفعّالة بجهودهم للقيام بنشاط متعاون، والتأثير في سلوك الآخرين الذين يعملون معهم، وتوجيه سلوكهم؛ لتحقيق قيادة فاعلة مبنية على أسس تربوية قادرة على تحقيق الأهداف"

وينظر عطوي (2016، ص.10-12) للقيادة المدرسية بأنها: "عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة؛ من أجل تطوير وتقديم التعليم بها". بينما ينظر رسمي وآخرون (2018، ص.107) للقيادة المدرسية بأنها: "عملية تقوم بالتواصل والتفاعل بين قائد المدرسة ومرؤوسيه، حيث يتبادلون المعارف والاتجاهات، ويتعاونون على إنجاز المهام الموكلة إليهم؛ من أجل تحقيق الأهداف المشتركة".

ومن خلال المفاهيم السابقة؛ تستخلص الباحثة مفهومًا للقيادة المدرسية بأنها مجموعة من الواجبات والمهارات الإدارية والفنية والتعليمية التي تقوم بها قائدات المدرسة بصورة منسقة ومنظمة؛ تسمح لها بتهيئة البيئة التعليمية لجميع منسوبي المدرسة؛ لتحقيق الغايات التربوية، وتنفيذ السياسات التعليمية؛ وصولًا إلى تحقيق رؤية المدرسة في الحصول على أفضل نواتج تعلم.

2.1.2. أهمية القيادة المدرسية:

تُعَدُّ القيادة المدرسية عنصرًا حيويًا في النظم التعليمية، فالقيادة المدرسية كما ذكر لهلوب (2012) تمثّل الجانب التنفيذي في أي عمل تربوي وتعليمي، فهي تُبَاشِرُ فعليًا في تنفيذ جميع النشاطات والإجراءات والسياسات التي تُسهم في تحقيق أهداف التعليم بشكل عام، ودورها في هذا المجال يعدُّ دورًا كبيرًا ومؤثرًا، خصوصًا فيما يتعلّق بتعاملها مع المتعلم بجميع مكوّناته: العقلية، والنفسية، والوجدانية، والاجتماعية.

وقد أكّد التربويين أهمية القيادة المدرسية في تنفيذ برنامج التعليم ونجاحها وبشكل أكبر على نواتج تعلم الطلبة، فقد ذهب السبيل (2013) إلى أن قيادة الإدارة المدرسية أصبحت أساسية ومهمة؛ لأن محور اهتمامها يدور حول المتعلم؛ لتوفير كل الظروف والإمكانات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والروحي والبدني والاجتماعي، وتحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو، كما أصبح محور عمل قيادة الإدارة المدرسية يدور حول تحسين نواتج التعلّم.

كما أن للقيادة المدرسة أهمية تنظيمية في العملية التعليمية، فقد ذكر الشهري (2018) أن القيادة المدرسية وسيلة مهمة في تنظيم الجهود التعليمية والإدارية، وإيجاد بيئة تعليمية خصبة تساعد على تنمية الطلبة تنمية شاملة ومتوازنة، بما يتناسب مع قدراتها واستعداداتها وفق البيئة التي يعيش فيها، وهي مهمة أيضًا لأنها تُعنى بالنهوض بالعملية التعليمية بكامل جوانبها المختلفة؛ لكونها مُشرفة ومُنظمة ومُسيرة للعمل التعليمي.

2.2. قائدة المدرسة:

يزخر الأدب التربوي في القيادة المدرسية بتعريفات عديدة لمفهوم القائد أو قائدة المدرسة، فقد عرّف عبودي (2010، ص.37) القائد المدرسي بأنه: "القائد والمسير للمدرسة، الذي يعمل مع فريق عمل، ويُتوقّع منه تقديم خدمة عالية تعليمية وتربوية، وتحقيق معدّلات من الترابط والتنسيق بين العاملين معه؛ لرفع وتحسين العملية التعليمية، وتطوير الأداء العام، وتحقيق الأهداف المرسومة لها في وقت وزمان محدد". وعرّفت بدر (2010، ص.7) قائدة المدرسة بأنه: "الشخص المسؤول عن إدارة المدرسة، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها، والمشرف الدائم فيها؛ لضمان سلامة سير العملية التربوية، لتنسيق جهود العاملين فيها، وتوجيههم وتقويم أعمالهم؛ من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية.

وفي المملكة العربية السعودية أصدرت وزارة التعليم توجّهًا باستخدام لفظ "قائدة" و"قائد مدرسة" مسعى، بدلًا من مسعى "مدير" ومديرة المدرسة" في الإصدار الرابع للدليل التنظيمي والإجرائي، وقد عُرّفت قائدة المدرسة وفقًا للدليل التنظيمي لمدراس التعليم العام بأنها: "المسؤولة عن قيادة المدرسة تربويًا وتعليميًا لتحقيق الأهداف المنشودة (وزارة التعليم، 2020، ص.34).

1.2.2. أهمية قائدة المدرسة:

تُمثّل قائدة المدرسة أحد أهم عناصر منظومة التعليم، وتبرز أهمية قائدة المدرسة كما ذكر لندا وآخرون (Linda et al. (2007 من خلال مساهمتها في إعداد الطالبات للحياة، ومن دورها العظيم في تهيئة المدرسة، التي تقودها لتكون إحدى مؤسسات المجتمع الفعالة في تحقيق تطلعاته، وإمداده بركائز النهضة والدعائم الثابتة. ويرى لهبوب (2012) أن دور القائدة يتمثّل في تهيئة كافة الظروف والإمكانات المتاحة للمعلمات؛ لجعلهن أكثر قدرة على تدريس الخبرات التعليمية التي تقدّمها للطالبات، ورفع وتحسين مستوى أداء المعلمات: مهنيًا وتقنيًا وفنيًا، وحثّهن على الاطلاع المستمر لكل ما يستطعن الحصول عليها من بحوث أو كتب تربوية، سواء كانت متصلة بمواد تخصصهن أو بالتربية والتعليم عامة، وتهيئة مناخ تربوي وتعليمي ملائم لتحقيق علاقات إنسانية قائمة على المحبة بين منسوبي المدرسة من مشرفين ومشرفات، وإداريين وإداريات، ومعلمين ومعلمات.

وبالمثل يذكر الشهري (2018) أن أهمية قائد المدرسة تبرز من أهمية دورهما في النهوض بالعملية التعليمية-التعليمية في كافة جوانبها الإدارية التعليمية، والعمل مع الطلاب أنفسهم، فيدرس كل ما يؤثر في الطلبة من ضعف في الدراسة أو غياب أو صعوبات، ويسهم في إيجاد الحلول التربوية التي تساعد على مواصلة الدراسة بكل رغبة واهتمام. ويذكر بعض الباحثين أن للقائدة المدرسية ركيزة أساسية في التعليم والتعلم.

2.2.2. مسؤوليات ومهام قائدة المدرسة:

تتنوّع وتتسع مهام واجبات قائدة المدرسة وفقًا لما تملّيه الأطر القانونية الرسمية للدولة أو الاجتهادات التي تمارسها القائدة من خلال السلطة المفوّضة، وقد وجدت الباحثة أن واجبات قائدة المدرسة ومسؤولياتها وردت في سياقين هما: الأدب السابق والجانب الرسمي المتضمّن في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ولتحديدتها والاستفادة منها في هذه الدراسة تستعرض الدراسة الحالية هذا المصدرين، كما يلي:

أولاً: أدوار قائدة المدرسة ومهامها في الأدب التربوي:

يزخر الأدب التربوي والدراسات السابقة بالعديد من الأدوار والمهام والواجبات المناطة بالقيادات المدرسية بجميع المراحل التعليمية؛ إذ يذكر جعلاب وزوز (2018) وجود تشابه إلى حد كبير في الأدوار التي يقوم بها قائد أو قائدة المدرسة في أي مؤسسة تعليمية؛ إلا أن المدرسة الابتدائية لها خصوصيتها التي تستمدّها من أهميتها الاستراتيجية، وكونها المحطة الأولى في منظومة مراحل التعليم.

وفي سياق الحديث عن مسؤوليات قائدة المدرسة، أورد جعلاب وزوز (2018)، والذبياني (2017)، مهامًا وأدوارًا منوطة بقائدة المدرسة، يتوجّب عليها ممارستها؛ بقصد تحسين العملية التعليمية وتطويرها بالمدرسة، وقد تحدّدت هذه المهام والأدوار تحت بُعدين متكاملين، الأول: يتصل بالقيادة

الإدارية، ويتحدّد الثاني بالقيادة التعليمية، ويتضمّن كل منهما مهامّ وواجبات يتحمّ على قائدة المدرسة القيام بها ووضعها موضع الاعتبار، ومن أهم هذه المهام:

- المهام والأدوار المتصلة بالقيادة الإدارية: وهي أدوار إدارية ضرورية؛ لضمان سير العمل في النظام المدرسي، وتيسير العملية الإدارية بنجاح، التي تسعى قائدة المدرسة من خلالها إلى رفع مستوى أداء أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية؛ بغية الوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها، ومن هذه المهام والأدوار: إعداد السجلات والتقارير المختلفة إلى الإدارة التعليمية والمحافظة عليها، وإعداد التقارير عن سير العمل بالمدرسة، والرّد على المكالمات الهاتفية والمكاتبات، وإدارة الجوانب المادية والمادية من إيرادات ومصروفات، وتنظيم الجدول، والإشراف على مبنى المدرسة، والاهتمام بالمرافق المدرسية وتزويدها بالأدوات والأجهزة اللازمة.
- المهام والأدوار المتصلة بالقيادة التعليمية: وهي مهام متنوّعة ومتسعة وضرورية في تحسين التعليم والتعلم بالنسبة للطلبة، والتنمية المهنية للمعلمين والمعلمات والفنيين، وفيه تُنَاط بالقائدة مسؤوليات وأدوار إدارية مختلفة تُمارسها لتيسير العملية التعليمية بنجاح، ومن هذه الواجبات: ربط أهداف المدرسة بالأهداف العامة للمجتمع، والاهتمام بالتنظيم العام والداخلي للمدرسة، وتوزيع العمل والأنشطة بين منسوبي المدرسة، وصيانة المنشآت، وعقد الاجتماعات، ومتابعة حضور الطلبة، وكل ما له صلة بتغيير سلوك وممارسات المنتسبين وجميع المشاركين في العملية التعليمية - سواء أكانوا معلمين أم معلمات أم الطلبة أم أولياء الأمور - بقصد توجيهها نحو تحقيق الأهداف التعليمية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

وهناك منظور آخر يرى أن التنمية المهنية من واجبات قائدة المدرسة ومهامها، حيث يذكر الحريري (2018) أن التنمية المهنية للمعلمين والمعلمات تعدّ من الأدوار الأساسية لقيادة المدراس، ويتم تنمية قدرات المعلم/ المعلمة في أساليب التدريس والقياس والتقويم والأنشطة الصفية الحرة، وتحسين قدرتهم على تحليل المنهج والكتاب المدرسي ونقدهما، وإبداء الرأي في مواطن القوة والضعف فيها، وتنمية الإدارة الصفية، وتحفيز وإثارة دافعية الطلاب نحو التعلّم، وتنمية قدراتهم على التعامل مع كل ما له صلة بعمله، كالطلاب والإداريين وأولياء الأمور.

ثانيًا: مسؤوليات قائدة المدرسة ومهامها في الجانب الرسمي:

يُشكّل الجانب الرسمي مصدرًا أساسيًا في تحديد وتنظيم أدوار قائدة المدرسة ومسؤولياتها وواجباتها في أي دولة، فوزارة التعليم (2020) في المملكة العربية السعودية حدّدت المهام والواجبات المنوطة بقائدة المدرسة، وصنّفها الدراسة الحالية إلى ثلاثة جوانب:

- المهام والواجبات الإدارية: وتتمثّل في قيام قائدة المدرسة بالإشراف على إعداد الخطة العامة للمدرسة، والعمل على تشكيل المجالس واللجان المدرسية وفرق العمل، وتوزيع الواجبات على جميع الهيئة التدريسية والإدارية في المدرسة منذ بداية العام الدراسي، وذلك بإصدار التكاليف اللازمة للقيام بأدوارها في ضوء الدليل التنظيمي والإجرائي لمدارس التعليم العام، وقيادة عمليات التنظيم والتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتنسيق والتقويم والتطوير الإداري، ومتابعة إعداد الجداول المدرسية، وتحقيق العدالة بين جميع منسوبي المدرسة؛ بما يحقّق المصلحة التعليمية بينهم، ومتابعة الميزانية التشغيلية للمدرسة مع الجهة المعنية في إدارة التعليم، والإشراف على تجهيز مرافق المدرسة وتنظيمها وتجهيزها، والتأكد منها ومتابعتها، وإعداد التقارير الدورية اللازمة بشأنها، وتحديد احتياجات المدرسة من الهيئة التدريسية والإدارية ومتابعة تأمينها مع الجهات المختصة، وإجراء المفاضلة بين العاملين في المدرسة وتحديد الزائد منهم، والإشراف على البيئة المدرسية من حيث: صيانة المبنى المدرسي، ومتابعة مقصف المدرسة، والتأكد من تطبيق الشروط المنظمة لتشغيله، وتوفّر الشروط الصحية فيما يُقدّم للطلاب.
- المهام والواجبات التعليمية: وتتمثّل في قيام قائدة المدرسة بقيادة عمليات التعليم والتعلم في المدرسة، ومتابعة أداء الهيئة التدريسية بالمدرسة، من خلال زيارتهم في الفصول، والإطلاع على أعمالهم ونشاطاتهم ومشاركاتهم التعليمية، ومتابعة المعلمات ودعمهن -خاصة المستجدات منهن- وتزويدهن بكافة المتطلّبات اللازمة لأداء عملهن، ومتابعة إنجاز المعلمات في تدريس المواد الدراسية، واتخاذ القرارات اللازمة لتوفير بيئة تعليمية آمنة وجذابة ومحفّزة لكل منسوبي المدرسة، والمشاركة في بناء قدرات الهيئة التدريسية بالمدرسة، وتحديد البرامج التدريبية ووضع الخطط اللازمة لتدريبهم خلال العام الدراسي، وتفعيل مفهوم مجتمعات التعلّم المهني بينهم، ومتابعة نشاطات التقويم وأعمال الاختبارات الفصلية والنهائية ونتائجها واتخاذ ما يلزم بشأنها، والتأكد من مدى سلامة إجراءاتها وفقًا للوائح والأنظمة، ومتابعة إعداد التقرير السنوي لإنجازات المدرسة ونشاطاتها ومقترحات تحسينها، وتقديمها للجهات المعنية في إدارة التعليم.
- المهام والواجبات الإنسانية والوجدانية: وتتمثّل في قيام قائدة المدرسة بالسعي نحو تعزيز قيم الانتماء والمواطنة والمحافظة على أمن الوطن، ودعم الفعاليات والبرامج التي من شأنها أن تنعّي الاعتزاز بالدين الإسلامي، والولاء للملك والانتماء للوطن لجميع منسوبي المدرسة والإشراف عليها. وتُشير الدراسة الحالية إلى تنوّع وتعدّد أدوار قائدات المدراس ومسؤولياتهن في الجوانب: الإدارية والتعليمية والاجتماعية؛ وبذلك يتضح مدى أهمية قائدات مدراس التعليم الابتدائي في القيام بقيادة إدارة المدراس بكافة مهامها ومسؤولياتها ووظائفها وتحقيق أهدافها، وتيسير العملية التربوية والتعليمية في المدرسة، وتطوير أداء المعلمات والطالبات؛ لتحقيق نتائج تعلّم فعالة تحقّق تطلّعات ما تصبو إليه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

3.2. نواتج التعلُّم:

شهدت الفترة الأخيرة تحولاً في سياسة أنظمة التعليم بمختلف الدول المتقدمة، حيث أصبحت تستند إلى النواتج (Outcome-Based)؛ مما يتطلب تحديد ما يجب أن يتعلمه الطلبة أو ما ينبغي أن يؤديه، وما هو متوقع منهم؛ وبالتالي يجب أن تحدّد أهداف نواتج التعلُّم ومستوياته (علام، 2003).

1.3.2. مفهوم نواتج التعلُّم:

لا يوجد اتفاق أو مفهوم دقيق محدد لنواتج التعلُّم في مختلف دول العالم؛ لأن معظم الذين يستخدمونها في معظم الدول لا يوجد لديهم تغير جوهري في النظر للمفهوم. فقد وصف آدم (Adam, 2006, p.1-24)، وتاييلور (Tyler, 2009, p.780) مفهوم نواتج التعلُّم بأنها: "بيان ما هو متوقع أن يعرفه ويفهمه المتعلم، أو يكون قادراً على القيام به، أو إظهاره، أو تنفيذه في فترة نهاية التعلُّم، وإكمال تعلمهم بنجاح، أو ما يمكن أن توقعه من امتلاك الطلبة للمعارف والمهارات والقدرات نتيجة مشاركتهم أو مرورهم بتجارب وخبرات من خلال المقرر والبرامج، وتحدّد نواتج التعلُّم القدرات الجديدة والمختلفة، وطرق التفكير والممارسة التي يمكن أن يطورها الطلبة بشكل مقبول".

وبالمثل ينظر شاهين (2012، ص.72) إلى مفهوم نواتج التعلُّم بأنها: "تشكّل مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المكتسبة لدى الطلبة من التجربة التعليمية في نهاية دراسته لمقرر أو برنامج تعليمي محدد، وتُعبّر عن سلوك ومهام مرغوبة منهم، وتكون قابلة للملاحظة والقياس والتقويم، وتؤدي إلى تغير في التحصيل الدراسي أو الموقف والاتجاهات".

وتشير الدراسة إلى أن هذه التعريفات السالفة الذكر تؤكد قابلية نواتج التعلُّم للملاحظة والقياس، كما يتضح أنها لا تختلف في مدلولها ومعناها؛ وعليه فيمكن استنتاج أن نواتج التعلُّم هي: كل ما تكسبه الطالبات من معارف ومهارات واتجاهات وقيم؛ نتيجة عوامل متداخلة مباشرة، كدراستهن للمقررات الدراسية، وتُقاس بالدرجة التي تحصل عليها في الاختبارات والمقاييس المُعدّة لذلك. وعوامل غير مباشرة تتمثل في: أدوار منسوبي المدرسة، وبالأخص قائدات المدارس.

2.3.2. تصنيف نواتج التعلُّم:

ظهر اهتمام الباحثين بتصنيف نواتج التعلُّم مع ظهور النظريات المفسرة لطبيعة عملية التعلُّم، كالنظرية السلوكية والمعرفية والبنائية الاجتماعية، وظهر بشكل أكثر تحديداً في عام 1956م، عندما وضع بنيامين بلوم استراتيجيات لتصنيف غايات التعلُّم التربوي وأهدافه؛ ومن ثمّ نواتج التعلُّم في ثلاثة مجالات رئيسية، تتمثل في: المجال المعرفي، والمجال المهاري، والمجال الوجداني، مستنداً إلى أساس أن النشاط أو الخبرة التعليمية بنية هرمية تمثّل أشكالاً ومستويات مختلفة للتعلم، تحدّد النواتج والأهداف التي يعمل على تحقيقها وتقويمها، ويتم اختيار محتويات الدروس التي تنسجم معها، ثم تحدّد مقاييس التقييم المختلفة المناسبة وما إلى ذلك بشكل منظم؛ ليدعم الجهد المبذول، ويجعل النشاط التعليمي أكثر فاعلية (إبراهيم والسيد، 2015).

وفي السياق ذاته، صنّف التربويون نواتج التعلُّم إلى ثلاثة مجالات رئيسية، لها مستوياتها ومحتواها المتصلة به، ويتضمّن كل مجال جانباً من جوانب الشخصية التي تسعى النظم التعليمية إلى تكوينها وبنائها في المتعلمين، وفيما يلي جدول يبين المجالات التي في ضوءها تصنّف نواتج التعلُّم (قاسم وحسن، 2010، ص.13).

جدول (1): يوضح مجالات نواتج التعلُّم ومستوياتها

المجال	المحتوى	المستويات
المجال المعرفي	يتضمّن جميع أشكال النشاط الفكري والذهني لدى المتعلم، المتصلة بجميع العمليات العقلية من: حفظ، وتدكر، وفهم، وتطبيق، وتركيب، وتحليل، وتقويم، وندرج تحت هذا المجال نواتج التعلُّم التي تعمل على تنمية العمليات والمهارات العقلية.	التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب والتقويم.
المجال الوجداني	يتضمّن هذا المجال الاتجاهات والقيم والميول والمشاعر وأوجه التقدير وحب الاستطلاع، والجوانب الوجدانية لها دور رئيس في نجاح المتعلم في دراسته وتأهيله لسوق العمل، ويحثه عن فرص عمل جديدة.	الانتباه - الاستجابة - التقويم - التنظيم - القيمي - التميز.
المجال النفس حركي	يتضمّن هذا المجال مختلف المهارات اليدوية والجسمية، كمهارات الرسم والتصميم، واستخدام الأدوات والأجهزة وغيرها.	الملاحظة - التهيئة - الممارسة - الآلية - الإبتداع - التكيف - الإبداع.

3.3.2. نواتج التعلم في المملكة العربية السعودية:

شهد التعليم في المملكة العربية السعودية خلال السنوات الماضية قفزات كبيرة وتطوراً هائلاً شمل جميع جوانب العملية التعليمية على المستوى: التعليمي والإداري والفني والتكنولوجي، وقد لحق هذه التطور اهتمام خاص بتطوير التعلُّم والتعليم؛ بهدف تحقيق رؤية المملكة 2030 في الارتقاء بالتعليم وتجويد المخرجات، وتحقيق مؤشرات أداء عالية؛ تُسهّم بوضع المملكة في مصاف الدول المتقدمة بالتعليم، وهو ما دفع وزارة التعليم لمواكبة الرؤية برسم آليات مقترحة؛ لتحسين تجويد نواتج التعليم في المملكة.

وتولي وزارة التعليم اهتمامًا كبيرًا لموضوع نواتج التعلُّم؛ حيث بدأت تهتم بها في كافة الأصدعة - خاصة التدريبية- من عقد لقاءات وملتقيات ودورات تدريبية موجّهة إلى قيادات/ قائدات المدارس. وقد عقدت الإدارة العامة للتعليم في المنطقة الشرقية ورشة عمل بعنوان: "الأدوار التكاملية لإدارة الإشراف التربوي ومكاتب التعليم في تحسين نواتج التعلُّم، ورفع مستوى التحصيل الدراسي في الفترة من 19-22/11/2019، وأوضحت فيها أبعاد العمل التكاملية بين مكاتب التعليم وإدارات الإشراف التربوي، وتركيز الجهود؛ لتقليل الفاقد التعليمي، وتحسين نواتج تعلم الطلبة، وتقديم رؤية مشتركة بين رؤساء الأقسام في إدارة الإشراف التربوي والمشرفين التربويين بمكاتب التعليم في تحسين نواتج التعلُّم (الزبون وآخرون، 2020).

وفي مدينة جدة، وتنفيذًا للتوجهات التي تولمها وزارة التعليم تجاه تحسين مخرجات التعليم، بدأ الاهتمام بتطوير قيادات المدارس والمشرفين والمشرفات التربويات في جانب تحسين نواتج التعلُّم، إذ عقد مكتب التعليم بشمال جدة ورشة عمل بعنوان: "رفع مستوى التحصيل الدراسي، وتجويد نواتج التعلُّم في ضوء نتائج الاختبارات التحصيلية والدولية". وناقشت الورشة مكامن الخلل، ووضع الحلول والتوصيات التي من خلالها يستطيع قائد وقائدة المدرسة بناء خطته للنهوض بالعملية التعليمية، والرفع من نواتج التعلُّم؛ للوصول إلى جيل متعلم منافس في جميع المحافل الدولية (وكالة الأنباء السعودية الإخبارية، 2019).

وخلال الأشهر الأخيرة من عام 2020، شهد توجهات لوزارة التعليم تُركز بشكل كبير على نواتج التعلُّم، حيث قامت الوزارة ببناء خطط مرحلية بدأ تنفيذها خلال هذا العام 2020، تستهدف العملية التعليمية بجميع عناصرها وفئاتها الإشرافية والمدرسية المختلفة، وتهدف إلى تحسين النواتج المعرفية والمهارية والنواتج المرتبطة بالقيم والاتجاهات، وذلك بالقيام بتحديد نقاط القوة في العملية التعليمية وتعزيزها واستثمار خبراتها، وتحديد نقاط الضعف؛ لاستهدافها بالدعم والتصحيح والمعالجة، ومتابعة مستوى التحسن وتوثيقه كميًا ونوعيًا؛ للتأكد من أن نواتج التعلُّم تتوافق ومتطلبات التنمية وحاجة سوق العمل الحالية والمستقبلية، وتحتوي الخطة على أكثر من (20) آلية للارتقاء بالأداء التعليمي داخل الفصول الدراسية، ودعم الفعاليات والبرامج والأنشطة المنقّدة في المدرسة، وتشمل الخطة جميع القطاعات الإشرافية في إدارة التعليم، وتُراعي كل الفئات والمستويات بالمرحلة المختلفة.

وفي السياق ذاته، يؤكد مضمون الخطة جملة من المهام والمسؤوليات المطلوب من قيادة المدرسة القيام بها، ومنها: العناية التامة بالبرامج المُقدّمة إلى الطلبة، وتميئة المرافق لممارسة الأنشطة التعليمية، وضرورة تفعيل مرافق المدرسة من المعامل والمختبرات ومراكز المصادر ومراكز الموهوبين واستثمارها في البرامج المُقدّمة، وتضمين ذلك في الجدول الدراسي، والعناية ببرامج تعزيز التواصل البنّاء بين العاملين في المدرسة: قادة ومعلمين وطلبة وقادة، والاهتمام بالبرامج المُعزّزة للسلوك الإيجابي والتحصيل الدراسي وحل المشكلات. (وزارة التعليم، 2020 ب).

ومن جانب آخر، أصدرت إدارة الأداء الإشرافي والمدرسي التابعة للإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة التعليم منظومة مؤشرات نواتج التعلُّم الخاصة بالإداء الإشرافي والمدرسي من العام 2020 م، وحددت في ضوئها مهام قائدة المدرسة، ويتم تقييمها بناء على ذلك، وتمثل أبرز تلك المهام القيمة المضافة في التحصيل الدراسي المُقاسة من قبل المشرف التربوي، وفاعلية معالجة المهارات الأساسية للطلبة، وتقويم نواتج التعلُّم للمراحل الدراسية، وترتيب المدرسة والمدارس المُعدّية لها في اختبار القدرات، وتقدير التأثير الجماعي للمدرسة في سلوك الطلبة، وترتيب المدرسة في انتظام الطلاب استنادًا إلى سلسلة الغياب، ومستوى الممارسة التدريسية للمعلم القائمة على التعلُّم النشط، والزيارات الفنية لقائد المدرسة والمشرف التربوي، ورئيس القسم، وترتيب المدرسة في الإداء النوعي للإجراءات التصحيحية لنواتج التعلُّم، وزيارة القيادات التقويمية لنواتج التعلُّم في المدارس، والتقويم النوعي الوزاري للإجراءات التصحيحية لنواتج التعلُّم (وزارة التعليم، 2020 ج).

4.3.2. القيادة المدرسية وتحسين نواتج التعلُّم:

يؤكد الباحثون التربويين أن القيادة المدرسية بجميع طاقمها تعدّ الأساس في تيسير عملية التعليم والتعلم، وتطوير إداء كل من المتعلم والمعلم؛ وصولًا إلى تحقيق نواتج التعلُّم المنشودة. ويعدّ النجار (2016) أن القيادة المدرسية تؤدي دورًا بارزًا في تنفيذ الخطط والسياسات التعليمية التي تحددها وتصيغها الدولة - ممثلة بوزارة التعليم- وهذا الدور مهم وحيوي في الارتقاء بكافة منظومة العملية التعليمية، وصولًا إلى الارتقاء والنهوض بالمجتمع في جميع المجالات. ويؤكد أيضًا أن المدرسة تواجه حاليًا العديد من التحديات والتطورات التقنية والمعرفية؛ مما جعل إعادة النظر في دور القيادة المدرسية ضرورة مُلحة، بوصفها العامل الرئيس في نجاح المدرسة في القيام بدورها المأمول.

وفي السياق ذاته، يشير الغامدي والزهراني (2018) إلى أن تنمية الطلاب علميًا ومهاريًا وسلوكيًا بات الهدف الأسمى للعملية التعليمية، الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى إخراج فرد قادر ومؤهل للعمل بشكل فعّال مع محيطه، بالشكل الذي يؤهله لنفع نفسه ومجتمعه؛ حيث يُحمّل قادة المدارس أمانة مجتمعية جسيمة، فهم المسؤولون عن تحقيق الأدوار التي تُعنى بصياغة عقول ومهارات الطلاب على اختلاف أعمارهم.

ولتأكيد دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعليم، يذكر الغامدي والغامدي (2018) أن الدور الجديد للقائد المدرسي يفرض عليه أن يتفهم المتغيرات الخاصة بسلوك الأفراد داخل المدرسة. والقيادة المدرسية الواعية هي القيادة التي تعمل جاهدة على تفعيل دور منسوبي في المدرسة وتنظيم جهودهم، وتحسين مستوى أدائهم؛ للنهوض بالعملية التعليمية كميًا وكيفيًا؛ وصولًا لتحقيق نتائج تعليمية تسمو بالمجتمع.

3.2. الدراسات السابقة:

يتناول هذا الال الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة التي تُشكّل المحاور الأساسية للدراسة الحالية مرتبة زمنياً تنازلياً، وفيما يلي أهم الدراسات السابقة:

- دراسة مارتيفيش (Martinčević, 2010) دراسة وصفية للكشف عن دور إدارة المدرسة في تفعيل الأنشطة اللامنهجية في أوقات الفراغ بالمدرسة، وأثر ذلك في النمو الأكاديمي والشخصي لطلاب المرحلة الابتدائية. وأُستخدِمت الاستبانة أداة للدراسة وجمع البيانات، وطُبِّقت على عينة مكونة من (861) طالباً وطالبة في المرحلة الابتدائية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين أدوار إدارة المدرسة في ممارسة الأنشطة اللامنهجية ونمو الطلاب الإيجابي على المستوى الأكاديمي والشخصي.
- وأجرى سيباستيان وألينسورث (Sebastian and Allensworth, 2012) دراسة بعنوان: تأثير القيادة المدرسية في التدريس بالفصول الدراسية وتعلم الطلاب (دراسة المسارات بواسطة التعلّم): يهدف كشف تأثير القيادة المدرسية في استراتيجيات التدريس بالفصول الدراسية، وتعلّم الطلاب في المدارس الثانوية بشيكاغو، وتحديد العوامل التي تفسّر تأثير القيادة المدرسية على الاختلافات في تعلم الطلاب، والتدريس بين المدارس، والاختلافات في التدريس بين المعلمين داخل المدرسة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبِّقت الاستبانة أداة للدراسة على (3529) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة تأثيراً ضعيفاً وغير مباشر للقيادة المدرسية في تعليم الطلبة وتعلّمهم، وبيّنت أنّ الاختلاف في استراتيجيات التدريس وتعلّم الطلبة في الفصول الدراسية داخل المدارس تتأثر بالقيادة المدرسية من خلال عوامل متعددة، أبرزها: جودة التطوير المبني المُقدّمة للمعلمين، كتنمية الحوار التأملي، والتنشئة الاجتماعية للمعلمين، وتعزيز التعاون المعرفي مع المعلمين.
- وأجرى الصايغ (2013) دراسة هدف إلى استقصاء الأدوار التي يمارسها مدير/ مديرة المدرسة كمشرف مقيم في زيادة تحصيل الطلبة من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأُستخدِمت فيها الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وطُبِّقت على عينة مكونة من (91) مديراً ومديرة في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس. وأظهرت نتائج الدراسة قيام مديري ومديرات المدارس بدور كبير جداً في مجال تنمية قدرات المعلمين والمعلمات ومعارفهم في تشجيعهم على استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية، والزيرة المنتظمة في صفوفهم، والإسهام في رفع مستواهم العلمي والمبني، وتحسين أساليب تدريسهم من خلال تبادل الزيارات فيما بينهم، وتذليل المعوقات والمشكلات التي قد تطرأ على العملية التعليمية داخل المدرسة، ووضع الخطط العلاجية.
- أجرى داي وآخرون (Day et al., 2016) دراسة بعنوان: "أثر القيادة في نواتج تعلّم الطلاب"، وهدفت الدراسة إلى معرفة كيف يجمع القادة الناجحون بين الممارسات المتفردة للقيادة التحولية والتعليمية بطرق مختلفة في تطوير مدارسهم؛ لتشكيل ثقافة "التحسين"، وتحسين نتائج تعلّم الطلاب. واعتمدت الدراسة على المنهج المختلط، وأُستخدِمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وطُبِّقت على (2989) مديراً، كما طُبِّقت دراسة حالة لـ (20) مدرسة ابتدائية وثانوية. وكشفت نتائج الدراسة عن أنّ قدرات قادة المدارس على تحسين فعالية تعلّم الطلاب؛ ليست في المقام الأول نتيجة لأسلوب قيادتهم، بل نتيجة فهمهم وتشخيصهم لاحتياجاتهم وميولهم، وتطبيقهم للقيم التعليمية، وأن بناء القدرات القيادية للمعلمين يكون من خلال التوزيع التدريجي للمسؤولية مع المسألة، وبناء مستويات الثقة وتعزيزها، والتركيز على إيجاد فرص التعلّم، والتطوير المبني لجمع الموظفين والطلاب، واستخدام البيانات والبحوث وأدلة التفتيش والملاحظة أدوات لتحسين التدريس والتعلّم، والجمع بين استراتيجيات القيادة التحولية والتعليمية في كل مرحلة تطورية تساهم في تحسين نتائج الطلاب بمدارسهم.
- وفي الإطار ذاته أجرى الحسن (2016) دراسة وصفية أُستخدِمت فيها الاستبانة أداة للدراسة، وتكوّنت من محورين، وهما: الأول متعلّق بالمديرين، والثاني متعلّق بالمعلمين، وطُبِّقت الأداة على عينة مكونة من (100) معلم ومدير مدرسة؛ بهدف معرفة دور مدير المدرسة في رفع التحصيل الدراسي لطلبة مرحلة الأساس بولاية جنوب كردفان. وكشفت نتائج الدراسة عن أنّ مديري المدارس يمارسون دورهم بدرجة دائمة في الإشراف على تعلّم الطلبة، والاهتمام بحلّ مشكلاتهم التربوية، وتهيئة الفصول الدراسية، ومتابعة حالتهم الصحية، والحضور، والانصراف.
- وأجرى سيباستيان وآخرون (Sebastian et al., 2016) دراسة هدفت إلى معرفة العمليات التنظيمية الوسيطة التي ترتبط من خلالها القيادة المدرسية بتحصيل الطلبة وتعلمهم من قيادة المعلمين. ولتحقيق ذلك أتبعته الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأُستخدِمت الاستبانة أداة للدراسة وجمع البيانات، وطُبِّقت على المعلمين والطلاب في (534) مدرسة ابتدائية بشيكاغو. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ توفير المناخ المدرسي الملائم في المدارس الابتدائية والثانوية؛ من الطرق الرئيسة التي يؤثر بها المديرون في تعلم الطلبة، وأن توفير المناخ المدرسي المناسب يعدّ من العمليات التنظيمية الوسيطة والمركزية التي تربط كلاً من القيادة المدرسية بقيادة المعلم بتعلم الطلبة وتعلمهم، كما أظهرت النتائج أنّ تأثير المديرين في المناخ المدرسي بالمدارس الابتدائية يأتي كاملاً تقريباً من خلال تأثير المعلم في صنع القرار.
- دراسة العتيبي وآخرون (2017) هدفت إلى استكشاف أداء مديري مدارس المرحلة الابتدائية لمهامهم التعليمية، ومدى ارتباط أدائهم للمتابعة الدورية لشؤون المدرسة، والتحصيل العلمي للطلبة، ونمط القيادة لدى المديرين ومهاراتهم وخبراتهم في إدارة بيئة المدرسة. وأُستخدِمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبِّقت الاستبانة أداة لجمع البيانات على عينة مكونة من (50) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة الفروانية

التعليمية. وكشفت نتائج الدراسة عن أنّ ثمة ارتباط بين أداء مديري مدارس المرحلة الابتدائية وممارستهم المتمثلة في المتابعة الدورية للتحصيل العلمي للطلبة. وأوضحت الدراسة أنّ هناك دورًا وتأثيرًا قويًا لمديري المدارس في هذه الممارسات على كفاءة الناتج العلمي للطلبة التي تصبو إليه المدرسة.

- دراسة الشنيفي (2018) بدراسة وصفية تحليلية أستخدمت فيها الاستبانة أداة لجمع البيانات، وطُبقت على عينة مكونة من (140) معلمًا من المرحلة الثانوية. وهدفت إلى استكشاف تصوّراتهم حول دور قادة مديري المدارس الثانوية العامة بمدينة الرياض في توفير بيئة تعليمية آمنة للطلاب، في ضوء متغيّري: سنوات الخدمة والمؤهل العلمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة قيام قادة المدارس الثانوية في الرياض بأدوارهم بدرجة كبيرة في توفير بيئة آمنة لتعلم الطلبة، وجاء في المرتبة الثالثة: محور الاهتمام بالإرشاد النفسي والصحة النفسية، ولم تظهر الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين، تبعًا لاختلاف مؤهلهم العلمي، وسنوات خدمتهم في التدريس تجاه دور قادة المدارس الثانوية العامة بمدينة الرياض في توفير بيئة تعليمية آمنة للطلاب.
- أجري الذبياني (2018) دراسة وصفية مسحية استهدفت عينة مكونة من (139) مديرًا في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، تقصّت تصوّراتهم حول أدوار قائد المدرسة في تنمية المهارات القيادية لطلاب المدارس الثانوية في مجالات: المبادأة والابتكار، واتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية، وأستخدمت الاستبانة أداة للدراسة وجمع البيانات. وتوصّلت النتائج إلى أنّ قائد المدرسة يؤدي دوره في تنمية المهارات القيادية لدى طلاب المدارس الثانوية بدرجة "عالية"، من خلال تنمية مهارة تحمّل المسؤولية التعليمية في المرتبة الأولى، وتنمية مهارة المبادأة والابتكار في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الأخيرة تنمية مهارة اتخاذ القرار. ولم تظهر الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية من وجهات نظر قائدي المدارس تُعزى إلى اختلاف سنوات خبراتهم الدراسية، ومؤهلهم العلمي حول دور قائد المدرسة في تنمية مهارات المبادأة والابتكار، واتخاذ القرار ومعوّقاته؛ بينما أظهرت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية من وجهات نظرهم، تُعزى إلى اختلاف سنوات خبرتهم في تنمية مهارات تحمّل المسؤولية؛ لصالح فئة قائدي المدارس من خبرتهم (10) فأكثر، وفي تنمية المهارات القيادية لصالح فئة من خبرتهم ما بين (5) إلى أقل من (10) سنوات.
- أجرت حفيظي (2019) دراسة وصفية؛ بهدف معرفة دور قيادة المدرسة في تنمية الإبداع ومهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة قسنطينة، من وجهة نظر الهيئة التدريسية، وطُبقت الاستبانة أداة للدراسة على عينة مكونة من (45) معلمًا ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ للقيادة المدرسية دورًا كبيرًا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للتلاميذ، وأنّ نسبة (82%) من عينة الدراسة أكدت أنّ نمط القيادة من طرف الإدارة؛ يزيد الإبداع ويحفّزه في المدرسة، وأنّ نسبة (100%) من عينة الدراسة يؤكّدون أنّ التعاون بين قائدات المدرسة والمعلمين؛ يساعد على تنمية الإبداع لدى التلاميذ بنسبة كبيرة، وأنّ نسبة (91%) من عينة الدراسة ترى أنّ الذكاء العاطفي للقائد له تأثير في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.
- وأجرت المطيري وطيب (2019) دراسة وصفية مسحية هدفت إلى معرفة درجة ممارسة قائدات مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة عنيزة لتوفير البيئة الصفية الإبداعية من وجهة نظر المعلمات، وما إن كانت تختلف وجهات نظرهن لدرجة ممارسة قائدات المدارس تبعًا لاختلاف سنوات خبرتهن التدريسية، وتخصّصهن الأكاديمي. وأستخدمت الاستبانة أداة للدراسة وجمع البيانات، وطُبقت على عينة عشوائية مكونة من (80) معلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ قائدات المدارس توفّر خصائص البيئة الإبداعية الصفية للطلبات بدرجة متوسطة، ولم تُظهر الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمات تُعزى إلى اختلافهن في التخصص الأكاديمي، وسنوات خبرتهن تجاه ممارسة قائدات المدارس توفّر خصائص البيئة الإبداعية الصفية للطلبات.
- وقامت الجبني (2019) بدراسة وصفية تحليلية استخدمت الاستبانة أداة للدراسة لجمع بيانات من عينة مقدارها (337) معلمة ومرشدة طلابية؛ بهدف التعرّف على دور القيادة المدرسية في تفعيل برامج التوجيه والإرشاد الاجتماعي، والتربوي، والمهني، والوقائي في المدارس الثانوية بمدينة تبوك، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظرهن وفقًا لمتغيّري: الوظيفة ونوع المدرسة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ دور القيادة المدرسية في تفعيل برنامج التوجيه والإرشاد الوقائي، والتربوي، والاجتماعي، والمهني للطلبات كانت عالية، ولم تُظهر الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمات ومرشدات الطالبات في هذه الأدوار، تُعزى إلى اختلافهن في نوع المدرسة والوظيفة.
- أجرى شرأحيلي (2020) دراسة هدفت إلى معرفة تصوّرات قادة المدارس ومشرفيها لدور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلّم بمنطقة جازان. وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأستخدمت الاستبانة أداة للدراسة وجمع المعلومات، وطُبقت على عينة مقدارها (260) قائد ومشرّف مدرسة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ القيادة المدرسية في مدارس تعليم منطقة جازان تقوم بدور مرتفع في تحسين نواتج التعلّم في الجوانب المعرفية، وكان أبرزها: تحسين الوسائل، وتطوير الأساليب التي يستخدمها المعلمون لتحقيق أهداف المناهج الدراسية، وحثّ المعلمين على تحليل المواد إلى مكونات تتعلق بالحقائق والمفاهيم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تعرّض الدّراسةُ الحالية تعقيبًا وتعليقًا على الدراسات السابقة من خلال النقاط الآتية:

أولاً: أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1. الهدف من الدراسة:

- أوجه الاختلاف: تختلف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في الهدف الذي تسعى إليه، فبعضها ركزت أهدافها على أثر القيادة المدرسية في التدريس بالفصول الدراسية، أو تعلّم الطلاب وتحصيلهم، كدراسات: الحسن (2016)، والصايغ (2013)، ودراسة سيباستيان وألينسورث (2012, Sebastian and Allensworth)، وسيباستيان وآخرون (2016, Sebastian et al.)، أو دورها في الأنشطة الصفية واللاصفية كدراسة (Martincevice, 2010)، أو تنمية مهارة الإدارة الصفية كدراسة المطيري وطيب (2019)، أو تنمية المهارات القيادية للطلبة كدراساتي حفيظي (2019)، والذبياني (2018)، وركز بعضها الآخر أهدافه على دور القيادة المدرسية في الجوانب الإنسانية، أو توفير المناخ والبيئة الآمنة لأفراد المدرسة كدراساتي: والشنيقي (2018)، أو دورها في الإرشاد والتوجيه الطلابي كدراساتي: الجبني (2019).

2. منهج الدراسة:

- أوجه التشابه: تتفق الدراسة الحالية في المنهجية البحثية (المنهج الوصفي المسحي) مع دراسات: الحربي والألفي (2018)، والحسن (2016)، والذبياني (2018)، وشراحيلي (2020)، والشنيقي (2018)، والصايغ (2013)، والعتيبي وآخرون (2017)، وسيباستيان وألينسورث (Sebastian and Allensworth, 2012)، وسيباستيان وآخرون (Sebastian et al., 2016).
- أوجه الاختلاف: تختلف الدراسة الحالية من حيث المنهجية البحثية "الوصفي المسحي" مع منهجية البحث "المختلط" (الكمي والنوعي) المستخدم في دراسة داي وآخرون (Day et al., 2016).

3. عينة الدراسة:

- أوجه الاختلاف: تختلف الدراسة الحالية من حيث عينة الدراسة وجنسها عن جميع الدراسات السابقة، التي يركز بعضها على مديري المدارس، أو القائدين، أو المعلمين، أو الوكلاء، أو المرشحات الصحيات، كدراسات: الحربي والألفي (2018)، والحسن (2016)، والذبياني (2018)، وشراحيلي (2020)، والشنيقي (2018)، والصايغ (2013)، والعتيبي وآخرون (2017)، وسيباستيان وألينسورث (Sebastian and Allensworth, 2012)، وداي وآخرون (Day et al., 2016). فيما أنّ الدراسة الحالية ركزت في عينة الدراسة على معلمات المرحلة الابتدائية.
- أوجه التشابه: تخضع الدراسة الحالية إلى عينة من معلمات المرحلة الابتدائية؛ وبذلك تتفق العينة مع دراسة المطيري وطيب (2019)، التي شملت عينتها معلمات؛ ولكن اختلفت في المرحلة الدراسية، ومكان تطبيق الدراسة.

4. أداة الدراسة:

- أوجه التشابه والاختلاف: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة، عدا دراسة دي وآخرون (Day et al., 2016)، التي استخدمت أداة الدراسة "مقابلات"، كما أنّ الدراسة الحالية استفادت من محتوى جميع الدراسات في بناء أداة الدراسة الحالية.

ثانياً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

توضيح بناء الإطار النظري المفاهيمي الخاص بالقيادة المدرسية ونواتج التعلّم.

1. أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في بلورة مشكلة الدراسة، وتحديد العديد من الملاحظات التي ساهمت في تحديد تساؤلات الدراسة الحالية.
2. أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في تقديم تصوّر واضح حول محاور الدراسة والجوانب التي تشملها، والمتغيرات التي تتصل بمحاورها، وأنسب المناهج التي يمكن استخدامها، وأفضل الأدوات المتاحة والمناسبة لطبيعة الدراسة الحالية، كما ورد سابقاً في أداة الدراسة.
3. معرفة طريقة مناقشة النتائج، وربط نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة.

ثالثاً: أهم ما يميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

1. تميّز الدراسة الحالية بتركيزها على قضية تهتمّ بالسياسة التعليمية في المملكة؛ ألا وهي تحسين نواتج التعلّم، وهو التوجّه المعاصر.
2. تميّز الدراسة الحالية بتركيزها على المرحلة الابتدائية، التي تعدّ أساس مراحل التعليم العام، التي نالت اهتماماً خاصاً من وزارة التعليم في المملكة.
3. تميّزها بتركيزها على قائدات المدارس، والطالبات اللاتي لم يحظين باهتمام خاصٍ من الدراسات السابقة، ولاسيما في البيئة السعودية.

3. الإجراءات المنهجية للدراسة

1.3. منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة، والأهداف التي تسعى لتحقيقها، والأسئلة التي تحاول الإجابة عنها، اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي "التحليلي". وهو "المنهج الذي يتم من خلاله استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة منهم؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى التعمق في دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً" (العساف، 2012، ص.179).

2.3. مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم بمدينة جدة، البالغ عددهن (7582) معلمة، شاملاً جميع التخصصات الدراسية، والمؤهلات العلمية المختلفة وذلك للعام الدراسي 2020م. والجدول رقم (2) يوضح إحصائية مجتمع الدراسة.

جدول (2): يوضح مجتمع الدراسة

م	المكتب	العدد	م	المكتب	العدد
1	مكتب التعليم بشمال جدة	1670	3	مكتب التعليم بشرق جدة	2344
2	مكتب التعليم بجنوب جدة	2094	4	مكتب تعليم وسط جدة	1474
		7582		المجتمع الكلي	

3.3. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة، وقد بلغت (434) معلمة من المرحلة الابتدائية، موزعة على جميع مكاتب إدارة تعليم جدة: أي بنسبة (5.7%) من إجمالي مجتمع الدراسة، ويبين الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (3): يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

م	التخصص	العدد	النسبة	م	التخصص	العدد	النسبة	م	سنوات الخبرة	العدد	النسبة
1	إنجليزي	13	2.9%	5	اقتصاد منزلي	33	11.9%	1	أقل من 5 سنوات	31	7.1%
2	رياضيات	77	17.7%	6	علوم	45	9.2%	2	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	120	27.6%
3	لغة عربية	84	19.3%	7	اجتماعيات	40	10.3%	3	أكثر من 10 سنوات	283	65.2%
4	دراسات إسلامية	90	20.7%	9	أخرى	52	7.6%				
		المجموع الكلي				434		المجموع الكلي		100	

4.3. أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة لجمع المعلومات؛ إذ تمثل الأداة المناسبة لجمع المعلومات والبيانات؛ لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وتم بنائها بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والاستفادة من الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة وبعض المصادر العلمية. وتوصلت الدراسة إلى استبانة مكونة من (41) عبارة، موزعة إلى ثلاثة محاور: الأول الجانب المعرفي والمكوّن من (14) عبارة، ويمثل المحور الثاني الجانب المهاري المكوّن من (11) عبارة، والمحور الثالث الجانب الوجداني المكوّن من (16) عبارة. وقد ربّنت الدراسة استجابة معلمات المرحلة الابتدائية في كل عبارة من عبارات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي وهي (دائماً =5 درجات، غالباً=4، أحياناً=3، نادراً=2، أبداً=1)؛ لإتاحة الفرصة للمعلمة لتبدي استجابة في كل عبارة بما تراه مناسباً لرأيها، ووجهة نظرها الشخصي.

5.3. صدق الأداة:

بعد التحقق من صدق الأداة من الإجراءات المنهجية الأساسية الهادفة؛ للتأكد من مدى ملاءمة مضمون الأداة المستخدمة في الدراسة للهدف الذي جُمعت من أجل قياسه، أو ما وُضع لأجله، وللتأكد من صدق أداة الدراسة الحالية، استخدمت الدراسة نوعين من الصدق، وهما:

• الصدق الظاهري:

عُرّضت الباحثة الاستبانة بصورتها الأولية على (11) من المحكّمين المتخصصين في القيادة والإدارة والتخطيط التربوي في جامعة دار الحكمة، وجامعة الملك سعود، وجامعة جدة، والجامعة الإسلامية بفلسطين؛ إذ طُلب منهم إبداء آرائهم حول عبارات الاستبانة. وبعد الانتهاء من التحكيم، تم

الأخذ بملاحظات المحكّمين ومقترحاتهم، حيث عدّلت الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وإضافة ما رأوه ضروريًا ومناسبًا، كما عدّلت صيغة بدائل استجابة الاستبانة الخماسية بدلاً من مقياس ليكرت الثلاثي .

• صدق الاتساق الداخلي:

استخدمت الدراسة صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك بتطبيقها ميدانيًا على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، بواقع (25) معلّمة، ومن ثم حساب مُعامل ارتباط بيرسون (PEARSON) لكل درجة عبارة بدرجة بمحورها، ودرجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح الجدول التالي قيم مُعامل الارتباط:

جدول (4): يوضح مُعاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل عبارة بمحورها، والمحور بالدرجة الكلية للاستبانة

المحاور	الفقرة	مُعامل الارتباط	الفقرة	مُعامل الارتباط	الفقرة	مُعامل الارتباط	مُعامل ارتباط درجة المحور بالدرجة الكلية للأداة
الجانب المعرفي	1	.811**	5	.480*	9	.816**	.812**
	2	.739**	6	.588**	10	.608**	
	3	.619**	7	.527**	11	.637**	
	4	.666**	8	.565**	12	.776**	
الجانب المهاري	1	.780**	4	.679**	7	.623**	.944**
	2	.821**	5	.679**	8	.739**	
الجانب الوجداني	1	.811**	5	.473*	9	.835**	.908**
	2	.420*	6	.715**	10	.814**	
	3	.566**	7	.802**	11	.864**	
	4	.473*	8	.912**	12	.934**	

**الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى (0.01). (0.05).

بيّنت معطيات الجدول (4)؛ أن قيم مُعامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، كما أن مُعاملات الارتباط بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة؛ دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت قيم مُعاملات الارتباط بين (0.812-0.944)؛ وبذلك تتمتع عبارات الاستبانة ومحاورها بمصدقية لما وُضعت لقياسه.

6.3 ثبات الأداة:

استخدمت الدراسة مُعامل ألفا كرونباخ (Cronbach s Alpha)؛ لقياس ثبات الاستبانة، حيث طبّقت الاستبانة على عينة عشوائية مكوّنة من (25) معلّمة من خارج عينة الدراسة، ويبين الجدول التالي نتائج مُعامل ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة، وللأداة ككل.

جدول (5): يوضح مُعامل ألفا كرونباخ لمحاور أداة الدراسة، وللأداة ككل

المحاور	عدد أفراد العينة	عدد العبارات	مُعامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: الجانب المعرفي	25	14	0.904
المحور الثاني: الجانب المهاري	25	11	0.896
المحور الثالث: الجانب الوجداني	25	16	0.947
الثبات الكلي للأداة	25	41	0.961

يتضح من نتائج الجدول (5)؛ أن قيمة مُعامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع فقرات الاستبانة الكلي بلغ (0.961)؛ كما مُعاملات ثبات محاور الدراسة الثلاثة: المعرفي والمهاري والوجداني مرتفع ومقبول على المستوى التريوي؛ حيث تراوحت قيم مُعاملات الثبات بين (0.896-0.947)؛ وهذا يعني أن مُعامل الثبات مرتفع؛ وبذلك تكون الاستبانة صالحة وقابلة للتطبيق الميداني على عينة الدراسة.

7.3 الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة برنامج الحزم الإحصائية (spss) بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- مُعامل ارتباط بيرسون (Person)؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- مُعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لقياس ثبات الاستبانة وصلاحيّتها للتطبيق الميداني.
- المتوسطات الحسابية (Weighted Mean)؛ لتحليل استجابة عينة الدراسة على تساؤلات الدراسة (الأول، والثاني، والثالث)، ومعرفة متوسط استجابة عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات محاور الاستبانة، وترتيب العبارات في المحاور حسب متوسطاتها.
- الانحراف المعياري؛ لمعرفة تبيان استجابات عينة الدراسة تجاه كل عبارة من عبارات المحاور.
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ لمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا في استجابات عينة الدراسة على دور قائدات المدراس في تحسين نواتج التعليم تُعزى لمتغيري التخصص وسنوات الخبرة.

المحك المعتمد لتقدير درجة دورقائدة المدرسة في تحسين نواتج التعلّم:

اعتمدت الدراسة على محكٍ للحكم على درجة قيام القائدات بدورهن في تحسين نواتج التعلّم؛ إذ أستخدم مقياس ليكرت الخماسي تحت وصف: (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا)، وُحدّد طول الخلايا في مقياس ليكرت من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (4=1-5)، ثم تقسيم العدد الناتج على أكبر قيمة أو درجة في المقياس وهو (5)؛ وإضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة أو درجة في المقياس، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (6): المحك المعتمد لتقدير درجة دورقائدة المدرسة في تحسين نواتج التعلّم

قيام قائدة بالدور	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا
درجة البديل	1	2	3	4	5
(مدى متوسط الخلية)	1.00-1.80	1.80-2.60	2.60-3.40	3.40-4.20	4.20-5.00

8.3. عرض نتائج الدراسة:

الإجابة عن السؤال الرئيس: ما دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات؟ للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الدراسة المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وتوصّل التحليل إلى النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول (7): المتوسطات، والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لجميع محاور الاستبانة

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزان النسبي	الترتيب	القيام بالدور
المحور الأول: الجانب المعرفي.	4.08	0.724	81.6	2	غالبًا
المحور الثاني: الجانب المهاري.	4.03	0.731	80.6	3	غالبًا
المحور الثالث: الجانب الوجداني.	4.18	0.776	83.6	1	غالبًا
الدرجة الكلية.	4.11	0.710	82.2		غالبًا

يظهر من الجدول السابق (7): أنّ المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمات لدور قائدات المدارس الكلية في تحسين نواتج التعلّم بالمحاور الثلاثة للاستبانة؛ بلغ (4.11)، وبانحراف معياري (0.710)، ووزن نسبي (82.2)، كما يظهر أنّ المتوسطات الحسابية للمحاور الثلاثة تراوحت بين (4.03-4.18)، وجميعها متوسطات تقع ضمن مدى الفئة الثانية لمقياس ليكرت الخماسي (أقل من 3.40 – 4.20)، الذي يشير إلى خيار (غالبًا) في بدائل الاستبانة؛ ويدلّ هذا على أنّ قائدات المدارس يقمن غالبًا بدورهن في تحسين نواتج التعلّم للطلبات.

وتُعزي الباحثة هذه النتيجة إلى التغيرات التي طرأت في مهام قيادة المدرسة، لا سيما في تحسين نواتج التعلّم، التي بدأت مع الخطة الإجرائية التي وضعها مكتب التعليم في محافظة جدة لمتابعة مهام قيادة المدارس؛ بهدف تحسين نواتج التعلّم، ورفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، إضافة إلى تركيز وزارة التعليم بدرجة كبيرة على تحسين نواتج التعلّم؛ لرفع التحصيل الدراسي للطلبة، من خلال إصدار خطط مرحلية بدأ تنفيذها من هذا العام (2019-2020)، التي تستهدف العملية التعليمية بجميع عناصرها وفئاتها القيادية والإشرافية المدرسية المختلفة؛ بهدف تحسين تلك النواتج (وزارة التعليم، 2020 ب). وربما يعود ذلك إلى التوجهات الحديثة في تحديث مهام قائدة المدرسة، بناءً على مؤشرات نواتج التعلّم للعام الدراسي (2019-) (وزارة التعليم، 2020 ج). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شراحيلى (2020)، في قيام قيادات المدارس بدور مرتفع في تحسين نواتج التعلّم بجميع الجوانب الثلاثة، وتتفق هذه الدراسة نسبيًا مع نتيجة دراستي صايغ (2013)، و (Day et al., 2016) في أنّ هناك دروًا كبيرًا للقيادة المدرسية في تحسين مخرجات تعلّم الطلبة، ولم تتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه نتيجة دراسة (Sebastian & Allensworth, 2012)، التي أظهرت دورًا ضعيفًا وغير مباشر للقيادة المدرسية في تعليم الطلبة وتعلّمهم.

الإجابة عن السؤال الأول: ما دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم من الجانب المعرفي من وجهة نظر المعلمات؟ للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الدراسة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل دور من أدوار محور الجانب المعرفي، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي كما هو مبين في النتائج ضمن الجدول (8):

جدول (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدورقائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم من الجانب المعرفي من وجهة نظر المعلمات

م	الأدوار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	القيام بالدور
3	تشجيع المعلمات على استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية.	4.29	0.765	85.8	1	دائمًا
9	حرص القائدة على تطبيق المعلمات لاستراتيجيات التعلّم الحديثة داخل غرفة الصف.	4.29	0.820	85.8	1	دائمًا
1	توجيه كافة الجهود في العملية التربوية لتحقيق الأهداف التربوية.	4.21	0.825	84.2	3	دائمًا
11	حثّ المعلمات على تبادل الزيارات مع الزميلات؛ للاطلاع على طرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة.	4.20	0.830	84	4	دائمًا
12	وضع خطة عمل لمتابعة أعمال المعلمات.	4.11	0.893	82.2	5	غالبًا

14	توظيف أساليب علاجية؛ لتحسين المستوى التحصيلي دون المتوسط للطالبات.	4.10	0.886	82	6	غالبًا
4	تطوير أساليب التدريس للمعلمات.	4.10	0.948	82	6	غالبًا
2	تطوير المادة الدراسية بما يتناسب مع الأهداف التربوية.	4.06	0.994	81.2	8	غالبًا
6	تحليل نتائج الطالبات.	4.05	0.960	81	9	غالبًا
13	عقد حلقات نقاش مع المعلمات؛ لتطوير الممارسات التدريسية الناجحة.	4.03	0.922	80.6	10	غالبًا
8	تدريب المعلمات على استخدام الأساليب العلمية في حل المشكلات.	3.95	1.042	79	11	غالبًا
5	تطوير أدوات التقويم المناسبة للمواد الدراسية.	3.95	1.014	79	12	غالبًا
10	تطوير الوسائل التعليمية للمنتج.	3.94	1.07	78.8	13	غالبًا
7	حثّ المعلمات على تحليل محتوى المواد إلى مكونات تتعلق بالحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والتعميمات.	3.89	1.019	77.8	14	غالبًا
المحور ككل						
		4.08	0.724	81.6		غالبًا

يظهر من معطيات الجدول (8)؛ أنّ تقديرات عينة الدراسة على الأدوار التي يقمن بها قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم من الجانب المعرفي من وجهة نظر المعلمات؛ بلغ (4.08)، بانحراف معياري (0.724)، ووزن نسبي (81.6)، وهو متوسط يقع عند مستوى (أقل من 4.20 – 3.40)، الذي يُشير في المحك المعتمد بالدراسة إلى البديل "غالبًا"؛ ويدلّ هذا على أنّه غالبًا ما يقمن قائدات مدارس الابتدائية الحكومية بدورهن في تحسين نواتج التعلّم من الجانب المعرفي للطالبات بمدينة جدة. وتُرجع الدراسة سبب قيام قائدات المدارس غالبًا بتحسين نواتج التعلّم من الجانب المعرفي؛ إلى حرص مكتب إدارة تعليم جدة على تحسين أداء القيادات المدرسية، وتركيزها على توجيه قائدات المدارس بالعمل على تحسين أداء المعلمات ودعمها بكافة الدورات والبرامج، وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة، والتجهيزات التقنية الحديثة وتهيئة البيئة الصفية؛ مما يساعد على تحسين نواتج التعلّم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شراحيلي (2020)، في أنّ القيادة المدرسية تقوم بدور مرتفع في تحسين نواتج التعلّم، كما تتفق نسبيًا مع ما توصّلت إليه نتائج دراسات: الحسن (2016)، وصايغ (2013)، والعيني وآخرون (2017)، و (Sebastian and Allensworth, 2012)، و (Day et al., 2016)، في أن هناك دورًا كبيرًا لقيادة المدرسة في القيام ببعض الجوانب المعرفية المتصلة بهذا المحور، كتنمية معارف المعلمين التدريسية والمعرفية، ومتابعة تحصيل الطلبة، وتحسين مخرجات تعلّمهم ومستواهم التحصيلي. وعند النظر إلى تقديرات عينة الدراسة على الأدوار المتضمنة بمحور الجانب المعرفي؛ يتبيّن من نتائج الجدول الآتي:

أولاً: الأدوار التي تقوم بها (دائمًا) قائدة المدرسة: حصلت الأدوار: (1)، و(3)، و(9)، و(11) على متوسطات حسابية على التوالي: (4.29)، و(4.21)، و(4.20)، بأوزان نسبية (85.8)، و(84.2)، و(84) وهي متوسطات تقع عند المدى (أقل من 4.20 – 5)، وهو مدى يقع عند المحك المعتمد في الدراسة "دائمًا". وتدل هذه النتائج على أنّه دائمًا ما تقوم قائدات المدارس الابتدائية بجدة هذه الأدوار لتحسين نواتج التعلّم. وقد جاءت في الترتيب الأول الدورين رقم (3) و(9) ونصهما "حرص القائدة على تطبيق المعلمات لاستراتيجيات التعلّم الحديثة داخل غرفة الصف"، و"تشجيع المعلمات على استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية" بدرجة دائمًا، وتُعزى الباحثة هذه النتيجة إلى التزام قائدة المدرسة – بوصفها رئيسة لجنة التميز والجودة وفق الدليل التنظيمي مدارس التعليم العام (2019-2020) بتنفيذ مهامها وتجويد العملية التعليمية والتدريسية في المدرسة؛ بهدف الارتقاء بالأداء المدرسي للمعلمات، إضافة إلى توجيه وزارة التعليم على حثّ قائدات المدارس على الاهتمام بتشجيع المعلمات على توظيف التطبيقات والتقنيات الحديثة في التعليم، التي تُسهّم في توصيل المعلومة للطالبات، وتحسين نواتج التعلّم. وقد تعود أيضًا إلى التزام قائدة المدرسة بمتابعة استخدام المعلمة للتقنية التعليمية؛ كونها جزءًا من تقييم مهام قائدة المدرسة في منظومة مؤشرات نواتج التعلّم - الإصدار السادس (وزارة التعليم، 2020 ج)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الصايغ (2013)، التي أظهرت نتائجها قيام قائدات المدارس بدور كبير جدًا في مجال تنمية قدرات المعلمات ومعارفهن على استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية. وكذلك دراسة شراحيلي (2020) التي أظهرت قيام قائد المدرسة دائمًا بدوره في تشجيع المعلمين على الاستفادة من تقنيات ومصادر التعلّم المختلفة؛ لتحسين تعلّم الطلاب، وقيام قائدة المدرسة بدور مرتفع في "توجيه المعلمات لتطبيق استراتيجيات التعلّم الحديثة داخل غرفة الصف".

ثانيًا: الأدوار التي تقوم بها (غالبًا) قائدة المدرسة: حصلت الأدوار: (2)، و(4)، و(5)، و(6)، و(7)، و(8)، و(10)، و(12)، و(13)، و(14) على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.89-4.11) بأوزان نسبية تراوحت بين (77.8-82.2)، وهي متوسطات تقع عند المدى (أقل من 4.20-3.40) عند المحك المعتمد "غالبًا"، الذي وضعها الدراسة، وقد جاءت أعلى الأدوار التي تقوم بها القائدة بدرجة (غالبًا) الدور رقم (12) ونصه "وضع خطة عمل لمتابعة أعمال المعلمات". وتُعزى الباحثة سبب اهتمام قائدة المدارس بوضع خطة لمتابعة أعمال المعلمات؛ كون ذلك جزءًا من مسؤوليتها في متابعة معلمات المدرسة، كما حدّدها الدليل التنظيمي مدارس التعليم العام (2019-2020)، ووفقًا لهذا الدليل؛ تُعدّ متابعة المعلمات من أهم الوظائف الإدارية للقائدات في الأعمال والأنشطة والبرامج المكلفات بها، إضافة إلى زيارتهن الصفية، ومتابعة الخطط العلاجية والإثرائية الهادفة لتحسين أدائهن المهني. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات: الحسن (2016)، وصايغ (2013)، والعيني وآخرون (2017)، اللاتي بيّنت دورًا وتأثيرًا كبيرًا تقوم به القيادات المدرسية في المتابعة الدورية لشؤون المدرسة وأداء منسوبيها، ومتابعة وتحسين التحصيل العلمي للطلبة، والاهتمام برفع مستوياتهم التحصيلية، وحل مشكلاتهم التعليمية. في حين كانت أدنى الأدوار التي تمارسها غالبًا قائدات المدارس هي: "حثّ المعلمات على تحليل محتوى المواد إلى مكونات تتعلق بالحقائق

والمفاهيم والمبادئ والتعميمات" بدرجة دائمة وجاءت في الترتيب الرابع عشر. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شراحيلى (2020)، التي أظهرت قيام قادة المدارس بدور مرتفع في حثّ المعلمين على تحليل محتوى المواد.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم من الجانب المهاري من وجهة نظر المعلمات؟ للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الدراسة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل دور من أدوار محور الجانب المهاري، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (9): المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم من الجانب المهاري من وجهة نظر المعلمات

م	الأدوار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	القيام بالدور
11	تطبيق اللوائح والأنظمة المدرسية.	4.24	0.793	84.8	1	دائمًا
6	حُسن إدارة الأزمات في الظروف المختلفة.	4.18	0.811	83.6	2	غالبًا
8	تنظيم التشكيلات المدرسية فيما يتعلّق بعمليات قبول الطالبات الجدد، وتسجيلهن، ومتابعتهن، وتنظيم سجلاتهن وملفاتهن.	4.09	0.946	81.8	3	غالبًا
10	وضع خطة للمتابعة الدورية لمعلمات المدرسة.	4.06	0.903	81.2	4	غالبًا
7	تبني الأساليب القيادية المناسبة في الأزمات.	4.05	0.941	81	5	غالبًا
1	الحرص على تنوع الأنشطة التعليمية وعدم رتابتها.	4.03	0.939	80.6	6	غالبًا
3	حثّ المعلمات على مشاركة الطالبات في وضع الأنشطة الصفية.	4.01	0.934	80.2	7	غالبًا
2	إعداد برامج تدريبية متنوعة: لتطوير أداء المعلمات في مهارة الإدارة الصفية.	3.96	0.985	79.2	8	غالبًا
4	حثّ المعلمات على مشاركة الطالبات في وضع الأنشطة اللاصفية.	3.94	0.946	78.8	9	غالبًا
9	تنظيم وإدارة نشاطات الطالبات المنهجية الصفية واللاصفية.	3.93	0.958	78.6	10	غالبًا
5	قدرة القيادة المدرسية على إحداث التغيير من خلال وضع برامج وأنشطة مهتم بالابتكار والإبداع.	3.85	1.03	77	11	غالبًا
	المحور ككل	4.03	0.731	80.6		غالبًا

من معطيات الجدول (9)؛ يتضح أن تقديرات عينة الدراسة على الأدوار التي تقوم بها قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم من الجانب المهاري من وجهة نظر المعلمات؛ جاءت غالبًا بمتوسط حسابي (4.03)، بانحراف معياري (0.731) ووزن نسبي (80.6)، وهو متوسط يشير إلى تقدير "غالبًا"، وفق المحك الذي وضعته الدراسة، المقابل للمدى (أقل من 3.40 – 4.20)، وتُشير هذه النتيجة إلى أن قائدات مدراس الابتدائية يقمن غالبًا بدورهن في تحسين نواتج التعلّم للطالبات من الجانب المهاري.

وتُعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أسباب، أهمها: اهتمام قائدة المدرسة بالقيام بمختلف الممارسات والأنشطة المهنية لتنفيذ وتطبيق آليات خطة وزارة التعليم؛ لتحسين نواتج التعلّم التي بدأت مع مطلع هذا العام (2020). وشملت (20) آلية لدعم البرامج والأنشطة التعليمية المنفّذة في المدرسة؛ للارتقاء بالأداء التعليمي داخل الفصول الدراسية، وقد يرجع أيضًا إلى جهود مكتب تعليم جدة في تكثيف عقد اللقاءات والبرامج التدريبية للقائدات؛ لتبصيرهن بالأدوار الإدارية المهنية المهمة، التي من شأنها مساعدة المعلمات على تحسين نواتج التعلّم، وحرص القائدة على دعم المعلمات في تنفيذ بعض الأنشطة المدرسية، كاعتماد ساعة للأنشطة اللاصفية الواردة في تعميم وزارة التعليم بتاريخ: 24/8/2017، إضافة إلى التزام القائدة بأهم واجباتها التي حدّتها وزارة التعليم في الدليل التنظيمي (2019-2020)، المتمثلة في دعم البرامج والأنشطة لمنسوبي المدرسة والإشراف عليها. وتتفق نتيجة هذا المحور مع نتائج دراسة شراحيلى (2020)، في قيام قائد المدرسة بدور مرتفع في تحسين نواتج تعلّم الطلبة، كما تتفق هذه النتيجة نسبيًا مع ما توصّلت إليه نتائج دراسة (Martincevice, 2010)، في أثر قيام مدير المدرسة بدرجة كبيرة في تفعيل الأنشطة اللاصفية على النمو الأكاديمي والشخصي لطلاب المرحلة الابتدائية.

وعند النظر إلى تقديرات عينة الدراسة على عبارات المحور الأول؛ يتبيّن من نتائج الجدول:

أولاً: الأدوار التي تقوم بها (دائمًا) قائدة المدرسة: حصل الدور رقم (11) ونصه الأولى "تطبيق اللوائح والأنظمة المدرسية على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.24) ووزن نسبي (84.8)، وهو متوسط يقع عند المحك "دائمًا"، المقابل للمدى (أقل من 4.20 – 5). وتُعزي هذه النتيجة إلى إدراك قائدة المدرسة أنّ تطبيقها يُحقّق المصلحة التعليمية لمنسوبي المدرسة، وتجنّب المدرسة العشوائية في ممارسة التعليم، كما ينظّم سير عناصر العملية التعليمية كافة بمختلف الجوانب الإدارية والتعليمية؛ مما يُحقّق للمدرسة الحصول على نواتج تعلم عالية الجودة، وترتيب متقدّم على مستوى مكاتب الإشراف بجدة. كما أنّ تطبيقها يعدّ من أهم الواجبات والمهام الإدارية المناطة بالقائدة المحددة في الدليل التنظيمي لمدراس التعليم (2019-2020)، إضافة إلى أنّ الاهتمام بتطبيق اللوائح والأنظمة المدرسية وإدارتها؛ تعمل على زيادة التحصيل العلمي للطالبات وتحسين نواتج التعلّم؛ وتعدّ مؤشراً لمهام قائدة المدرسة وفق منظومة مؤشرات لتحقيق نواتج التعلّم في الأداء الإشرافي والمدرسي (وزارة التعليم، 2020)، ودليلاً على مدى نجاح قائدة المدرسة في قيادة العملية التعليمية داخل مدرستها؛ ومن هنا تحرص كل قائدة مدرسة على تطبيق اللوائح والأنظمة وممارستها.

ثانياً: الأدوار التي تقوم بها (غالبًا) قائدة المدرسة: حصلت الأدوار التي تقوم بها قائدة المدرسة في تحسين نواتج التعلّم، وهي: (1)، و(2)، و(3)، و(4)، و(5)، و(6)، و(7)، و(8)، و(9)، و(10) على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.85-4.18) وأوزن نسبية تراوحت بين (77-83.6)، وهي متوسطات تقع عند المدى (أقل من 3.40-4.20)، المقابل للمحك المعتمد "غالبًا"، الذي وضعته الدراسة. وتدلّ هذه النتائج أنّه غالبًا ما تقوم قائدات المدارس الابتدائية بجدة بهذه الأدوار لتحسين نواتج التعلّم. وقد كانت أعلى الأدوار التي تقوم بها قائدات المدارس بدرجة (غالبًا)، تتمثّل في: "حُسن إدارة الأزمات في الظروف المختلفة"، حيث جاءت في المرتبة الثانية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شراحيلي (2020)، اللتين توصلتا إلى قيام قائد المدرسة بدوره فيهما بدرجة عالية، في حين جاءت أدنى الأدوار في الترتيب الحادي عشر التي تقوم بها قائدات المدارس بدرجة (غالبًا)، وتمثّلت في قدرة القيادة المدرسية على إحداث التغيير، من خلال وضع برامج وأنشطة تهتم بالابتكار والإبداع. وتعزّي الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام قائدة المدرسة بتنفيذ بعض البرامج والأنشطة؛ لتحقيق جهود وزارة التعليم التنفيذية؛ لرفع مستوى نواتج التعلّم لهذا العام (2020)، والمتضمّنة دعم بعض البرامج والأنشطة المختلفة، وقد تعود أيضًا إلى إدراك قائدة المدرسة أن تنمية الإبداع والابتكار تعدّ من الجوانب المهمة التي بدأت تركز عليها وزارة التعليم، وتُشدّد على القيادات المدرسية بتفعيلها ضمن برنامج المدارس العشر الأوائل على مستوى جدة؛ مما جعل القائدة تحرص على القيام بذلك؛ لدعم توجّه الوزارة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراستي حفيظي (2019)، والذبياني (2018)، اللتين بينتا أنّ للقيادة المدرسية دورًا كبيرًا وعاليًا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والقيادي للطلبة. ولم تتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة المطيري وطيب (2019)، التي أوضحت قيام مديرات المدارس بدور متوسط في توفير بيئة إبداعية صافية للطلبات.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم من الجانب الوجداني من وجهة نظر المعلمات؟ للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الدراسة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل دور من الجانب الوجداني، وترتيبها حسب المتوسط الحسابي كما في الجدول الآتي:

جدول (10): المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم من الجانب الوجداني من وجهة نظر المعلمات

م	الأدوار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	القيام بالدور
3	توفير مناخ إيجابي بين المعلمة والقيادة المدرسية.	4.51	0.649	90.2	1	دائمًا
13	حثّ المعلمات على أهمية وجود علاقات من الود والاحترام داخل الصف.	4.48	0.670	89.6	2	دائمًا
6	تفعيل التوجيه والإرشاد الطلابي للطلبات.	4.28	0.879	85.6	3	دائمًا
8	حثّ المعلمات على استخدام عبارات الشكر والتعزيز؛ لتشجيع الطلبات.	4.27	0.942	85.4	4	دائمًا
12	رعاية الطلبات الموهوبات وتقديم الدعم الشامل لهن.	4.23	0.885	84.6	5	دائمًا
1	توضيح طرق التعامل مع الفروق الفردية بين الطلبات.	4.21	0.846	84.2	6	دائمًا
10	تعزيز الثقة في النفس والجرأة الأدبية لدى الطلبات.	4.21	0.913	84.2	6	دائمًا
16	مساعدة الطلبات في التغلب على العوامل النفسية المؤثرة في التعلّم.	4.21	0.879	84.2	6	دائمًا
15	تحسين دافعية الطلبات، والرغبة نحو التعلّم.	4.20	0.864	84	9	دائمًا
9	تشجيع الطلبات على التفكير الإبداعي والابتكار والتجديد.	4.16	0.958	83.2	10	غالبًا
4	تنمية ميول وقدرات الطلبات بما يفيد وينفع المجتمع.	4.09	0.982	81.8	11	غالبًا
11	تهيئة الطلبات لفهم الحياة الحاضرة والماضية، والاستعداد لمواجهة المستقبل.	4.07	0.975	81.4	12	غالبًا
2	الإشراف على إعداد الطلبات من خلال تنمية المهارات الحياتية لديهن.	4.06	0.953	81.2	13	غالبًا
7	مساعدة الطلبات على تنمية مختلف جوانب شخصياتهن بصورة متزنة.	4.05	0.980	81	14	غالبًا
5	تكليف لجنة مناسبة؛ لكشف ميول الطلبات وقدراتهن واستعداداتهن الفطرية.	3.99	1.08	79.8	15	غالبًا
14	دعم استقلالية التعليم الذاتي للطلبات.	3.99	0.932	79.8	15	غالبًا
	المحور ككل	4.18	0.777	83.6		غالبًا

من معطيات الجدول السابق (10)؛ يتبيّن أنّ تقديرات عينة الدراسة على الأدوار التي تقوم بها قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم من الجانب الوجداني من وجهة نظر المعلمات؛ جاءت غالبًا بمتوسط حسابي (4.18)، وانحراف معياري (0.777)، ووزن نسبي (83.6)، وهو متوسط يُشير إلى تقدير "غالبًا"، وفقًا للمحك المعتمد الذي وضعته الدراسة، المقابل للمدى (أقل من 3.40-4.20)، وتُشير هذه النتيجة إلى أن قائدات المدارس الابتدائية الحكومية يقمن غالبًا بدورهن في تحسين نواتج التعلّم للطلبات من الجانب الوجداني. وتُعزّي الباحثة سبب هذه النتيجة إلى أهمية الجوانب الإنسانية والوجدانية في العمل الإداري للقائدة، كما يؤكد الأدب السابق باعتبار القيادة المدرسية عملية إنسانية أكثر منها من كونها إدارية، إضافة إلى إدراك قائدة المدرسة أهمية بناء جوٍّ من الثقة والاحترام واستخدام الثناء والتشجيع بين المعلمة والطلبات، الذي يعدّ من أهم أهداف الإدارة المدرسية، وأنّ عدم الاهتمام بذلك قد يؤدي إلى تدني مستوى تحصيلهن الدراسي، وتتفق نتيجة هذا المحور مع نتيجة دراسة شراحيلي (2020)، التي بيّنت قيام قيادة المدرسة بدور مرتفع في تحسين نواتج تعلّم الطلاب من الجانب الوجداني.

وعند النظر إلى تقديرات عينة الدراسة على الأدوار المتضمّنة في محور الجانب الوجداني؛ يتبيّن من نتائج الجدول الآتي:

أولاً: الأدوار التي تقوم بها (دائمًا) قائدة المدرسة: حصلت الأدوار: (3)، و(13)، و(6)، و(8)، و(12)، و(1)، و(10)، و(16)، و(15) على متوسطات حسابية تراوحت بين (4.20-4.51) وأوزان نسبية تراوحت بين (84-90.2)، وهي متوسطات تقع عند المدى (أقل من 4.20-5)، وهو مدى يقع عند المحك المعتمد في الدراسة "دائمًا". وتدلّ هذه النتائج على أنّه دائمًا ما تقوم قائدات المدارس الابتدائية بجدة بهذه الأدوار لتحسين نواتج التعلّم.

وقد جاء في المرتبة الأولى الدور رقم (3) ونصه "توفير مناخ إيجابي بين المعلمة والقيادة المدرسية" وحصلت على متوسط حسابي (4.51). وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك القائدات أنّ بناء مناخ إيجابي قائم على العلاقات الإنسانية الطيبة والتعامل باحترام وود مع الآخرين؛ من شأنه أن يوفّر إيجاد أجواء إيجابية داخل المدرسة، ويضمن الاستقرار ونجاح العملية التعليمية، وتُشكّل حوافز للمعلمات تدفعهن إلى تحقيق نتائج تعليمية عالية للمدرسة، لا سيما رفع نواتج تعلّم طالبتهم، وقد تعود هذه النتيجة أيضًا إلى إدراك القائدة لمهامها وواجباتها وفق الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (2020)، في اتخاذ القرارات والسُّبل اللازمة لتوفير بيئة تعليمية آمنة وجذابة ومحفّزة لكل العاملين في المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسية (Sebastian & Allensworth, 2012)، (Sebastian et al., 2016)، اللتين أكّدتا تأثير المناخ المدرسي الذي تمارسه القيادة المدرسية في تحصيل الطلبة وتعلمهم، كما اتفقت مع دراسة الشنفي (2018)، التي بيّنت قيام قادة المدارس الثانوية بالرياض بأدوارهم بدرجة كبيرة في توفير مناخ وبيئة آمنة تُحسّن من تعلّم الطلبة. في حين جاء الدور رقم (15) ونصه "تحسين دافعية الطالبات والرغبة نحو التعلّم" في أدنى الأدوار الذي تقوم بها قائدة المدرسة بدرجة (دائمًا)، وحصل على المرتبة التاسعة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى متابعة قائدة المدرسة المستمرة لمستوى تحصيل الطالبات الدراسي، ومؤشرات نواتج التعلّم على مستوى مكاتب تعليم جدة بوجه خاص، والمملكة بوجه عام؛ مما جعلها تدرك وتهتم بأنّ التحفيز من أهم عوامل المشجّعة للطالبات على التعلّم، من خلال توزيع المطويات التثقيفية للطالبات والمعلمات في هذا الجانب. وقد يكون ذلك نابعاً من الحرص الشديد لقائدة المدرسة على تحفيز الطالبات نحو التعلّم؛ للحصول على ترتيب متقدّم للمدرسة على مستوى مكاتب الإشراف التربوي بجدة في منظومة مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي.

ثانياً: الأدوار التي تقوم بها (غالبًا) قائدة المدرسة: حصلت الأدوار: (9)، و(4)، و(11)، و(2)، و(7)، و(5)، و(14) على متوسطات حسابية تراوحت بين (4.16-3.99) وأوزان نسبية تراوحت بين (79.8-83.2)، وهي متوسطات تقع عند المدى (أقل من 3.40-4.20)، وهو مدى يقع عند المحك "غالبًا" المعتمد في الدراسة؛ وتدلّ هذه النتائج على أنّ قائدات المدارس الابتدائية بجدة غالبًا ما يقمن بهذه الأدوار لتحسين نواتج التعلّم.

وقد جاءت أعلى الأدوار التي تقوم بها قائدات المدرسة الدور (9) ونصه "تشجيع الطالبات على التفكير الإبداعي والابتكار والتجديد"، حيث في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (4.16). وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك قائدة المدرسة أهمية تنمية عمليات التفكير الإبداعي والابتكار لدى الطالبات على تحسين عملية التعليم والتعلم لديهن، كما أنّ القائدة مطالبة من إدارة التعليم بتكثيف الجهود في رفع التحصيل الدراسي للطالبات، وتحقيق مراتب متقدّمة للمدرسة وفق منظومة مؤشرات نواتج التعلّم والأداء الإشرافي والمدرسي (وزارة التعليم، 2020 ج)، من خلال تشجيع الإبداع، وإعطاء الطالبات الفرصة الكاملة؛ للكشف عن قدراتهن وإمكاناتهن الكامنة، وتوفير المناخ المدرسي المناسب، ووضع البرامج والأنشطة التي تدعمهن، وتعمل على رفع مستوى نواتج تعلمهن وتحصيلهن الدراسي، كما ورد في الخطة التنفيذية لوزارة التعليم لتحسين نواتج التعلّم لهذا العام (2020). وتتفق هذه النتيجة من حيث مستوى القيام مع دراسة شراحيلى (2020)، التي بيّنت قيام قائدة المدارس بدور مرتفع فيها، في حين تمثل أدنى دور تقوم قائدات المدارس به بدرجة غالبًا في "دعم استقلالية التعليم الذاتي للطالبات"، حيث جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.99)، فقد يرجع ذلك إلى وعي القائدة بأهمية التعلّم الذاتي المستقل للمرحلة العمرية للطالبات، التي أكّدها نظرية منتسوري، التي تقوم على فكرة التعلّم الذاتي (البريدي وأمبو سعدي، 2019). وظهور قصور لاحظته قائدة المدرسة في أثناء الزيارة الصفية في عدم اهتمام المعلمة بدعم استقلالية التعليم للطالبات؛ ربما يرجع إلى ضيق وقت الحصّة، أو قصور في معرفة المعلمة بطريقة التعلّم الذاتي، وفقًا لمبادئ النظريات الحديثة للتعليم الذاتي، واستمرارهن في طرق التعليم والتعلم التقليدية؛ مما دعا قائدة المدرسة إلى الاهتمام بذلك، وحثّ المعلمة على ممارسة ذلك لتحسين نواتج التعلّم، وفقًا لاتجاهات الوزارة في التركيز عليها، وإدراكًا منها لمهامها وواجباتها وفق الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (2020-2019)، ومنظومة مؤشرات نواتج التعلّم الأداء الإشرافي والمدرسي (وزارة التعليم، 2020 ج)، في متابعة مستوى الممارسة التدريسية للمعلمة القائمة على التعلّم النشط، الذي يمثّل التعلّم الذاتي أسلوبًا أساسيًا فيها.

الإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم من وجهة نظر المعلمات تعزى مُتغيّرَي التخصص وسنوات الخبرة؟ وللإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي؛ لتحليل استجابة آراء المعلمات تجاه الأدوار التي تقوم بها قائدات المدارس للمحاور الثلاثة، ويمكن استعراض النتائج كما في جدول (11) وجدول (12):

أولاً: الفروق وفقًا مُتغيّرَي التخصص:

جدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي لدور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم تبعاً لمتغير التخصص

المحاور	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
المحور الأول الجانب المعرفي	بين المجموعات	7.168	7	1.024	1.98	.056
	داخل المجموعات	220.292	426	.517		
	المجموع	227.459	433			
المحور الثاني الجانب المهاري	بين المجموعات	6.311	7	.902	1.702	.107
	داخل المجموعات	225.672	426	.530		
	المجموع	231.983	433			
المحور الثالث الجانب الوجداني	بين المجموعات	7.905	7	1.129	1.894	.069
	داخل المجموعات	253.993	426	.596		
	المجموع	261.898	433			
الأداة ككل	بين المجموعات	6.618	7	.945	1.901	.068
	داخل المجموعات	211.917	426	.497		
	المجموع	218.535	433			

يتبين من نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول (11): أنّ القيمة الإحصائية (sig) للدرجة الكلية للاستبانة كاملة لاختبار تحليل التباين الأحادي؛ بلغت (0.68)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.01). وعلى مستوى المحاور الثلاثة (الجانب المعرفي، والجانب المهاري، والجانب الوجداني)؛ بلغت القيمة الإحصائية لها على التوالي: (0.056)، و(1.07)، و(0.069)؛ وجميعها قيم غير دالة إحصائياً؛ كونها أكبر من مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في تقديرات عينة الدراسة، حول دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم لدى طالبات المرحلة الابتدائية، تُعزى لمتغير التخصص في محاور الدراسة والأداة ككل. وتُعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ جميع المعلمات - بمختلف تخصصاتهن - يدركن أنّ قائدة المدرسة معنية بالقيام بهذه الأدوار لتحسين نواتج التعلّم؛ كونها مشرفة مقيمة، وفق المهام والواجبات التي حدّتها وزارة التعليم في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (2019-2020). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراستي العنزي (2012)، والمطيري وطيب (2019) في عدم وجود تباين في آراء المعلمات والمعلمات تُعزى لاختلافهم في التخصص، فيما يتصل بدور مديري ومديرات المدارس في المجال المهاري، وتهيئة بيئة جاذبة معرفية لتعلم الطلاب.

ثانياً: الفروق وفقاً لمتغير الخبرة:

جدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي لدور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المحاور	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	قيمة الدلالة
المحور الأول: الجانب المعرفي	بين المجموعات	89.943	2	44.971	.436	.647
	داخل المجموعات	44492.113	431	103.230		
	المجموع	44582.055	433			
المحور الثاني: الجانب المهاري	بين المجموعات	14.050	2	7.025	.108	.898
	داخل المجموعات	28055.876	431	65.095		
	المجموع	28069.926	433	7.025		
المحور الثالث: الجانب الوجداني	بين المجموعات	138.188	2	69.094	.445	.641
	داخل المجموعات	66907.803	431	155.239		
	المجموع	67045.991	433			
الأداة ككل	بين المجموعات	252.382	2	126.191	.148	.862
	داخل المجموعات	367105.72	431	851.753		
	المجموع	367358.11	433			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول (12)؛ أنّ القيمة الإحصائية (sig) للدرجة الكلية لاستبانة عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة (الخدمة) كاملة لاختبار تحليل التباين الأحادي؛ بلغت (0.862)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ كونها أكبر من مستوى الدلالة (0.01)، وعلى مستوى المحاور الثلاثة: (الجانب المعرفي، والجانب المهاري، والجانب الوجداني)؛ بلغت القيمة الإحصائية لها على التوالي: (0.647)، و(0.898)، و(0.641)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً؛ كونها أكبر من مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات المعلمات حول دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلّم لدى طالبات المرحلة الابتدائية، تُعزى لاختلاف سنوات خبرتهن وخدمتهن في التعليم بمحاور الدراسة والأداة ككل. تُعزى لمتغير سنوات الخدمة في التعليم، وتُرجم الدراسة هذه النتيجة إلى حادثة التغيرات والتطورات المتمثلة في: إصدار وزارة التعليم منظومة مؤشرات نواتج تعلم الأداء الإشرافي والمدرسي (وزارة التعليم، 2020 ج)، التي حدّدت في ضوءها مهام قائدة المدرسة،

والتوجهات الحديثة للوزارة في الاعتماد على نواتج التعلُّم، وعقد مكتب تعليم جدة الندوات والورشات المتصلة بذلك للقيادات المدرسية؛ مما جعل الأدوار والمهام التي تقوم بها قائدة المدرسة، والمكلفة بتأديتها لتحقيق هذه التغيرات؛ حديثة على خبرة وخدمة المعلمات في التعليم.

9.3. توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة؛ يمكن تقديم بعض التوصيات على النحو الآتي:

- زيادة اهتمام قائدات المدارس بتشجيع المعلمات على استخدام التقنية الحديثة بالعملية التعليمية، وتطبيق استراتيجيات التعلُّم الحديثة داخل غرفة الصف.
- ضرورة اهتمام قائدات المدارس بتطوير أداء المعلمات في تحليل محتويات المواد التعليمية إلى مكوناتها وتبسيطها للطالبات؛ ليسهل عليهن تعلُّمهن.
- منح وزارة التعليم لقائدات المدارس بعض الصلاحيات؛ لزيادة تطبيق اللوائح والأنظمة المدرسية التي تُسهم في تحسين نواتج التعلم لدي الطلبة.
- دعم ومساندة إدارة التعليم لقائدات المدارس بالبرامج والأنشطة، التي تُسهم في تنمية الابتكار والإبداع بين طالبات المدرسة، وتُحقِّق ترتيبًا متقدمًا للمدرسة في الإبداع والابتكار.
- استمرار تعزيز المناخ المدرسي من قبل إدارة الإشراف التربوي بجدة، من خلال تنمية روح التواصل والتعاون ضمن فريق العمل بين المشرفات والمعلمات وقائدات المدارس.
- زيادة نشر قائدات المدارس ثقافة استقلالية "التعلُّم الذاتي" ودعمها لذلك، من خلال إكساب مهاراته لطلبة ومعلمات المرحلة الابتدائية؛ لتحسين عملية التعليم والتعلم.
- ضرورة تحديث وزارة التعليم الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام؛ ليتضمَّن بنودًا صريحة توضح مهام قائدة المدرسة في الجوانب: المعرفية، والمهارة، والوجدانية؛ لتحسين نواتج التعلُّم، بوصفها قائدة ومشرفة مقيمة.

مُتقِّرات الدراسة: تقترح الباحثة إجراء دراسات مستقبلية حول:

- احتياجات ومتطلبات قائدات المدارس من الجانب: المعرفي والمهاري والوجداني، اللازمة لتحسين دورها في تحسين نواتج التعلُّم.
- معوقات أدوار قائدات المدارس التي تؤثر في تحسين نواتج التعلُّم لطلبة المرحلة الابتدائية في جدة.
- دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلُّم في مناطق مختلفة بالمملكة؛ لإمكانية تعميم نتائج الدراسة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم، أحمد إبراهيم، ومحمود، وأشرف محمود (2013). دور مدير المدرسة الثانوية بمحافظة الطائف في تنمية الإبداع لدى العاملين في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس برابطة التربويين العرب: 34(1): 64-11.
2. إبراهيم، بهاء الدين (2016). ضعف المستوى التحصيلي لدى بعض طلاب المرحلة الابتدائية: حفر الباطن - المملكة العربية السعودية في مادة الرياضيات. مجلة جيل العلوم الإنسانية: 18(17): 153-169.
3. اختبارات بيذا (PISA-2018). اختبارات القراءة والعلوم والرياضيات. <https://www.oecd.org/pisa/>
4. إدارة تعليم جدة (2019). مؤشرات نتائج مقارنة مستوى الكفاءة العامة لمتوسط مدراس إداءة تعليم جدة ومتوسط إدارات التعليم بالمملكة. الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة
5. بدر، يسري (2010). تطوير مهارات مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة المعرفة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
6. البريدي، عزة، وأمبو سعيدي، عبد الله (2019). أثر استخدام أنشطة قائمة على مدخل المنتسوري في تنمية مهارات علميات العلم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية: 1(16): 377-401.
7. بني خلف، هشام، وسالم، ميساء (2019). دور مدير المدرسة الثانوية في تفعيل الأنشطة اللاصفية في محافظة شرورة. مجلة العلوم التربوية والنفسية: 3(8): 37-53.
8. بوعناني، مصطفى، وكورات، كريمة (2018). تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادتي القراءة والرياضيات من وجهة نظر مدرسي المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: 7(4): 50-62.
9. الثبيتي، عمر عواض (2018). أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلُّم لدى طلاب جامعة شقراء - المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية بجامعة سوهاج: 51: 322-352.

10. الجريوي، سميرة (2015). *تقويم جهود مدارس ومديرات مدارس التعليم العام لزيادة مصادر التمويل المدرسي*. المجلة الدولية التربوية المتخصصة: 4(3): 244-268.
11. جعلاب، نور الدين، وزوزو، رشيد (2018). *مهام مدير المدرسة الابتدائية بين متطلبات الإدارة ومهارات القيادة*. مجلة علوم الإنسان والمجتمع بجامعة محمد خيضر بسكرة، (26): 121-142.
12. جلام، عبد الكريم (2009). *نظرة ملك أو المفهوم الجديد للسلطة، إصلاح نظام التربية والتكوين*. المطبعة الواردة الوطنية للطباعة والنشر.
13. الجهن، هيلة بنت ضحيان (2019). *دور الإدارة المدرسية في تفعيل الإرشاد الطلابي بالمدارس الثانوية للبنات بمدينة تبوك*. مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس: 20(9): 263-315.
14. الحري، علي محمد (2018). *دور قادة مدارس محافظة الليث في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين*. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: (100): 299-325.
15. الحري، علي محمد، والألفي، أشرف عبده (2018). *دور قادة مدارس محافظة الليث في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين*. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط: 34(9): 370-400.
16. الحريري، رافدة عمر (2008). *مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية*. الأردن: دار المناهج للنشر.
17. الحسن، حسن عبد الرحمن (2016). *دور مدير المدرسة الإشرافي في التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة الأساس بولاية جنوب كردفان - محلية أبو جيبية: دراسة تحليلية تقويمية* [رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
18. حفيظي، ليلى (2019). *دور المدرسة في تنمية الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: من وجهة نظر هيئة التدريس*. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة منتوري قسنطينة: (52): 245-259.
19. الذبياني، أحمد حسن (2018). *دور مدير المدرسة في تنمية المهارات القيادية لدى طلاب المدارس الثانوية الحكومية للبنين بمدينة الرياض*. مجلة العلوم التربوية والنفسية بالمركز القومي للبحوث غزة: 2(12): 89-115.
20. الذبياني، خالد بن مشرف (2017). *دور قادة المدارس الابتدائية الحكومية في حل المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ بمدينة الرياض*. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية بجامعة الفيوم: 7(1): 79-136.
21. رسعي، محمد حسن، حسين، بشرى خالد، وعبدالبر، نسمة عبد (2018). *دور القيادة المدرسية في حل الصراع التنظيمي داخل المدرسة*. مجلة المعرفة التربوية بالجمعية المصرية لأصول التربية: 6(11): 102-120.
22. الزبون، أحمد عقلة، العواملة، عبد الله أحمد، ومحمد، ماهر أحمد (2020). *تصوّر مقترح لتطوير نواتج التعلّم في التعليم العام، جامعة الإمام محمد بن سعود*.
23. السبيعي، عبيد (2019). *الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير* [رسالة دكتوراه منشورة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
24. السبيل، مضايوي علي (2013). *الإبداع في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي*. دار نشر الملك فهد.
25. آل سليمان، زيد، والحبيب، عبد الرحمن (2017). *متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية*. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل: (35): 183-199.
26. شاهين، عبد الرحمن بن يوسف (2012). *تقويم نواتج التعلّم لبرنامج الدبلوم العام في التربية في ضوء متطلبات الاعتماد الأكاديمي بكلية التربية بعفيف - جامعة شقراء*. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا: (47): 65-123.
27. شحاتة، فواز، والقراميطي، أبو الفتوح (2016). *مستوى تحصيل طلبة المملكة العربية السعودية في الرياضيات والعلوم وفق نتائج الدراسات الدولية TIMSS مقارنة بالدول الأخرى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين: الأسباب - الحلول والعلاج أساليب التطوير*. مجلة التربية بجامعة الأزهر: 169(1): 326-370.
28. شراحيلى، جابر بن عبد الله (2020). *دور القيادة المدرسية في تحسين نواتج التعلّم وفق تصورات قادة المدارس ومشرفيها*. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: (118): 213-245.
29. الشمراني، صالح بن علوان، الشمراني، سعيد محمد، البرصان، إسماعيل سلامية، والدرواني، بكيل أحمد (2016). *إضاءات حول نتائج دول الخليج في دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات (TIMSS-2015)*. مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود.
30. الشنيقي، علي عبد الله (2018). *دور قادة المدارس في توفير بيئة تعليمية آمنة لطلاب المدارس الثانوية بمدينة الرياض*. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بالجامعة الإسلامية بغزة: 26(2): 327-348.

31. الشهري، خالد بن عبد الرحمن (2018). واقع ممارسة قائد المدرسة الابتدائية الأهلية للعلاقات الإنسانية بمدينة الرياض. مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس: 19(14): 307-348.
32. الشهري، عوض (2008). واقع الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية [رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
33. صايغ، أشرف منذر. (2013). دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في زيادة تحصيل الطلبة في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين أنفسهم. مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس: (139): 227-260.
34. عبودي، زيد (2010). دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. لبنان: دار المنهل.
35. العتيبي، مبارك رجا، الكمالي، عبد الله عبد القادر، الحريري، نايف نافع، والكندري، جاسم علي. (2017). دراسة أداء مديري المرحلة الابتدائية وأثره على الناتج التعليمي من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا: 66(2): 121-144.
36. العرابيد، نبيل أحمد (2010). دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوي بمحافظة غزة [رسالة ماجستير منشورة، جامعة غزة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
37. العساف، صالح بن حمد (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. المدينة المنورة: دار الزهراء.
38. علام، صلاح الدين (2003). التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقويم المدارس. دار الفكر العربي.
39. عمر، سعاد محمد. (2018). استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة في الفلسفة لتنمية بعض نواتج التعلّم المستهدفة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: (97): 51-76.
40. الغامدي، سعيد بن محمد، والغامدي، علي بن محمد (2017). درجة أهمية تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلّم المهنية. مجلة كلية التربية بجامعة بنها: 28(122): 329-382.
41. الغامدي، عمير بن سفر، والزهراني، عبد العزيز (2018). دور قادة مدارس محافظة الحجرة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط: 34(7): 345-420.
42. قاسم، مجدي عبد الوهاب، وحسن، أحمد (2010). نواتج التعلّم وضمان جودة المؤسسة التعليمية. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
43. قرواني، خالد، وشلش، باسم (2017). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهامهم الإشرافية في مدارس محافظة شلفيت. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات النفسية والتربوية: 5(18): 265-287.
44. المطيري، بدرية بنت فلاح، وطيب بنت عبد الله (2019). درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة عنيزة في توفير البيئة الصفية الإبداعية. مجلة البحث العلمي في التربية: 4(20): 602-636.
45. النجار، فاتن فؤاد (2016). دور قادة المدارس في تنمية المهارات الصفية للمعلمين في ضوء الإدارة الذاتية الحديثة. القاهرة: الدار العالمية.
46. الرواشدة، علا زهير. (2012). دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها: جامعة البلقاء التطبيقية نموذجاً. مجلة العلوم الاجتماعية: الكويت، 40(4)، 67-105.
47. وكالة الأنباء السعودية الإخبارية (2019 ديسمبر 12). تجويد نواتج التعلّم بجدة. ورشة عمل مقدمة في مكتب تعليم شمال جدة. وكالة الأنباء السعودية الإخبارية واس. <https://www.spa.gov.sa/2006489>
48. وزارة التعليم (2020). آليات متنوعة لتطوير نواتج التعلّم بالمملكة العربية السعودية. <https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/gh-1441-r64.aspx>
49. وزارة التعليم. (2020 ب). الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام، الإصدار الرابع. وزارة التعليم. <https://www.alahsaa.net/wt/files/archives/11827>
50. وزارة التعليم (2020 ج). مؤشرات نواتج التعلّم: الأداء الإشرافي والمدرسي. مهام قائدة المدرسة بناء على مؤشرات نواتج التعليم للعام 2020. مكتب الإشراف التربوي. الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة التعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Adam, S. F. (2006). An introduction to learning outcomes: A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. *Journal of American Educational Research*, 39(1): 1-24.
2. Baker, G. R., Jankowski, N. A., Provezis, S.J., & Kinzie, J. (2012). *Using assessment results: Promising practices of institutions that do it well*. National Institute for Learning Outcomes Assessment.
3. Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Journal of Educational Administration Quarterly*, 52(2): 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161x15616863>

4. Farah, A. (2013). School Management: Characteristics of Effective Principal. Global. *Journal of Human Social Science*, 13(1): 1-5.
5. Linda, D-H., Michelle, L., Debra, M, & Margaret, T. Orr. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World, Lessons from Exemplary Leadership Development programs*. Stanford Education Leadership Institute, USA.
6. Martinčević, J. (2010). Extracurricular Activities as a Factor of Education for a Leisure Time. e, Life and School. *Journal for the Theory and Practice of Education*, 24(59): 19- 34.
7. Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: Study of mediated pathways to learning. *Journal of Educational Administration Quarterly*, 48(4): 626-663. <https://doi.org/10.1177/0013161x11436273>
8. Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The role of teacher leadership in how principals influence classroom instruction and student learning, *American Journal of Education*, 123(1): 69-108. <https://doi.org/10.1086/688169>
9. Tyler, R, M. (2009). Defining construction and assessing outcomes. *Journal of Rev. sci. tech. off. Int. Epiz*, 28(2): 779-788.
10. Ziliukas, P., Katiliute, E. (2008). Writing and using learning outcomes in Economic programmers. *Journal of Engineering Economics*, 5(60): 72-76.

The role of school leaders in improving learning outcomes in government primary schools in Jeddah from the teachers' point of view

Sana yahya Mohammed Abdulghafur

Postgraduate Student, Dar Al-Hekma University, KSA
sanaayahya@hotmail.com

Randa Ahmad Hariri

Assistant Professor of Educational Policies and Evaluation, Dar Al-Hekma University, KSA

Received : 6/1/2021 Revised : 21/1/2021 Accepted : 31/1/2021 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPSP2021.10.1.1>

Abstract: The study aimed to know the role of government primary school leaders in improving learning outcomes from the teachers' point of view, and the study followed the descriptive and analytical approach, and the study sample consisted of (434) teachers, to whom a questionnaire was applied that included (41) items, distributed on three axes in aspects (knowledge, skill The results showed that school leaders improve learning outcomes from the three cognitive, skill and emotional aspects to a degree (often), with an arithmetic average (4.11), and a relative weight (82.2%). The emotional aspect ranked first among the axes. With an arithmetic average (4.18), and a relative weight (83.6%), and the cognitive aspect came in second place, with an arithmetic average (4.08), and a relative weight (81.6%), while the last ranking ranked the skill side, with an arithmetic average (4.03), and with a relative weight. (80.6%), and the results also revealed that there are no statistically significant differences in the role of school leaders in improving learning outcomes from the teachers' viewpoint, due to the variables of specialization and years of experience. The study recommended the necessity of increasing the interest of school leaders in providing female teachers with modern education technologies, developing their performance in content analysis in the light of learning outcomes, and adopting approaches to teaching based on innovation and creativity.

Keywords: School leaders; learning outcomes; roles.

References:

1. Bdr, Ysry (2010). Ttwyr Mharat Mdyry Almdras Althanwyh Fy Mhafzat Ghzh Fy Dw' Mfhw Edart Alm'rfh. [Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Aljam'h Aleslamyh Bghzh.
2. Albrydy, 'zh, Wambw S'ydy, 'Ebd Allh (2019). Athr Astkhdam Anshth Qa'mh 'la Mdkhl Almntswry Fy Tnmyt Mharat 'lmyat Al'im Lda Tlbt Als Alrab' Alasasy. Mjlt Jam't Alsharqh Ll'lw Alensanyh Walajtma'yh: 1(16):377 -401.
3. Bny Khlf, Hsham, Wsalm, Mysa' (2019). Dwr Mdyr Almdrsh Althanwyh Fy Tfyl Alanshth Allasfyh Fy Mhafzt Shrrwrh. Mjlt Al'lw Altrbwyh Walnfsyh: 3(8):37-53.
4. Bw'nany, Mstfaa, Wkwrat, Krymh (2018). Tdny Mstwa Althsyl Aldrasy Fy Madty Alqra'h Walryadyat Mn Wjht Nzr Mdrsy Almrhlh Alabtda'yh. Almjhl Altrbwyh Aldwlyh Almtkssh:7 (4): 50 -62.
5. Aldbyany, Ahmd Hsn (2018). Dwr Mdyr Almdrsh Fy Tnmyt Almharat Alqyadyh Lda Tlab Almdars Althanwyh Alhkwmyh Llbny Bmdynt Alryad. Mjlt Al'lw Altrbwyh Walnfsyh Balmrkz Alqwmy Llbhwth Ghzh: 2(12):89 -115.
6. Aldbyany, Khalid Bn Mshrf (2017). Dwr Qadh Almdars Alabtda'yh Alhkwmyh Fy Hl Almshklat Alty Twajh Alm'im Almbtd' Bmdynt Alryad. Mjlt Jam't Alfywm Ll'lw Altrbwyh Walnfsyh Bjam't Alfywm:7 (1): 79 - 136.
7. Ebrahym, Ahmd Ebrahym, Wmhmwd, Ashrf Mhmwd (2013). Dwr Mdyr Almdrsh Althanwyh Bmhafzh Alta'f Fy Tnmyt Alebda' Lda Al'amlyn Fy Dw' Almtghyrat Al'almyh Alm'asrh. Mjhl Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs Brabth Altrbwyyn Al'rb: 34(1):11 -64.

8. Ebrahym, Bha' Aldyn (2016). D'f Almstwa Althsyly Lda B'd Tlab Almrhlh Alabtada'yh: Hfr Albatn - Almmkh Al'rbyh Als'wdyh Fy Madh Alryadyat. Mjlt Jyl Al'lwm Alensanyh: 18(17):153 -169.
9. Akhtbarat Byza (Pisa-2018). Akhtbarat Alqra'h Wal'lwm Walryadyat. <https://www.oecd.org/pisa/>
10. Edart T'lym Jdh (2019). M'shrat Nta'j Mqarnh Mstwa Alkfa'h Al'amh Lmtwst Mdras Eda't T'lym Jdh Wmtwst Edarat Alt'lym Balmmlkh. Aledarh Al'amh Lt'lym Bmhafzt Jdh
11. Hfyzy, Lylya (2019). Dwr Almdrsh Fy Tnmyh Alebda' Lda Tlamyd Almrhlh Alabtada'yh: Mn Wjht Nzr Hy't Altdrys. Mjlt Al'lwm Alensanyh Bjam't Mntwry Qsntynh: (52):245 -259.
12. Alhrby, 'ly Mhmd (2018). Dwr Qadh Mdars Mhafzt Allyth Fy Tnmyt Mharat Aledarh Alsfyh Lda Alm'imyn. Mjlt Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs: (100):299 -325.
13. Alhrby, 'ly Mhmd, Walalfy, Ashrf 'bdh (2018). Dwr Qadh Mdras Mhafzt Allyth Fy Tnmyt Mharat Aledarh Alsfyh Lda Alm'imyn. Mjlt Klyt Altrbyh Bjam't Asywt: 34(9):370 -400.
14. Alhryry, Rafdh 'mr (2008). Mharat Alqyadh Altrbwyh Fy Atkhad Alqrrat Aledaryh. Alardn: Dar Almnahj Llnshr.
15. Alhsn, Hsn 'bd Alrhmn (2016). Dwr Mdyr Almdrsh Aleshrafy Fy Althsyl Aldrasy Ltlamyd Mrhlh Alasas Bwlayt Jnwb Krdfan - Mhlyh Abw Jbyhh: Drash Thlylyh Tqwymy [Rsalt Dktwrah Mnshwrh, Jam'eh Am Drman Aleslamy]. Qa'dh M'lwm Dar Almnzwmh.
16. J'lab, Nwr Aldyn, Wzwzw, Rshyd (2018). Mham Mdyr Almdrsh Alabtada'yh Byn Mttibat Aledarh Wmharat Alqyadh. Mjlt 'lwm Alensan Walmjtm' Bjam't Mhmd Khydr Bskrh, (26):121 - 142.
17. Aljhny, Hylh Bnt Dhyan (2019). Dwr Aledarh Almdrsy Fy Tfyl Alerashad Altaby Balmdars Althanwyh Llbnat Bmdynh Tbwk. Mjlt Albhth Al'lmy Fy Altrbyh Bjam't 'yn Shms: 20(9): 263 -315.
18. Jlam, 'bd Alkrym (2009). Nzrh Mlk Aw Almfhw Aljdyd Lslth, Eslah Nzam Altrbyh Waltkwny. Almtb'h Alwardh Alwtynh Lltab'h Walnshr.
19. Aljrywy, Smyh (2015). Tqwym Jhwd Mdars Wmdyrat Mdars Alt'lym Al'am Lzyadt Msadr Altmwyl Almdrsy. Almjhl Aldwlyh Altrbwyh Almtkhssh: 4(3):244 -268.
20. Althbyta, 'mr 'wad (2018). Asalyb Altqwym Alty Ytb'ha A'da' Hy't Altdrys W'laqtha Bjwdt Nwatj Alt'lum Lda Tlab Jam't Shqra' - Almmkh Al'rbyh Als'wdyh. Almjhl Altrbwyh Bjam't Swhaj: 51: 322-352.
21. Rsmly, Mhmd Hsn, Hsyn, Bshra Khald, W'bdalbr, Nsmh 'bd (2018). Dwr Alqyadh Almdrsy Fy Hl Alsra' Altnzymy Dakhl Almdrsh. Mjhl Alm'rfh Altrbwyh Baljm'yh Almsryh Laswl Altrbyh: 6(11):102 - 120.
22. Alsby'y, 'byd (2019). Aladwar Alqyadyh Lmdyry Altrbyh Walt'lym Fy Dw' Mttibat Edart Altghyry [Rsalt Dktwrah Mnshwrh,]. Qa'dt M'lwm Dar Almnzwmh.
23. Alsbyl, Mdawy 'ly (2013). Alebda' Fy Aledarh Almdrsy Waleshrf Altrbwy. Dar Nshr Almlk Fhd.
24. Shahyn, 'bd Alrhmn Bn Ywsf (2012). Tqwym Nwatj Alt'lum Lbrnamj Aldblwm Al'am Fy Altrbyh Fy Dw' Mttibat Ala'tmad Alakadymy Bklyt Altrbyh B'fyf - Jam't Shqra'. Mjlt Klyt Altrbyh Bjam't Tnta: (47): 65- 123.
25. Shhath, Fwaz, Walqramy, Abw Alftwh (2016). Mstwa Thsyl Tibt Almmkh Al'rbyh Als'wdyh Fy Alryadyat Wal'lwm Wfq Nta'j Aldrasat Aldwlyh Timss Mqarnh Baldwl Alakhra Mn Wjhh Nzr Alm'imyn Walmshrfyn: Alasbab - Alhlwl Wal'elaj Asalyb Alttwyr. Mjlt Altrbyh Bjam't Alazhr:169 (1): 326-370.
26. Shrahyly, Jabr Bn 'bd Allh (2020). Dwr Alqyadh Almdrsy Fy Thsyn Nwatj Alt'lum Wfq Tswrat Qadh Almdars Wmshrfyha. Mjhl Drasat 'rbyh Fy Altrbyh W'lm Alnfs:(118): 213-245.
27. Alshmrany, Salh Bn 'lwan, Alshmrany, S'yd Mhmd, Albrsan, Esma'yl Slamyh, Waldrwany, Bkyl Ahmd (2016). Eda'at Hwl Nta'j Dwl Alkhlyj Fy Drash Altwjhat Aldwlyh Fy Al'lwm Walryadyat (Timss -2015). Mrkz Altmyz Albhthy Fy Ttwyr T'lym Al'lwm Walryadyat Bjam't Almlk S'wd.
28. Alshnyfy, 'ly 'bd Allh (2018). Dwr Qadh Almdars Fy Twfyr By'h T'lymyh Amnh Ltlab Almdars Althanwyh Bmdynh Alryad. Mjlt Aljam'h Aleslamy Ldrasat Altrbwyh Walnfsy Baljam'h Aleslamy Bghzh: 26(2): 327 -348.
29. Al Slyman, Zyd, Walhbyb, 'bd Alrhmn (2017). Mttibat Ttwyr Ada' Alqyadat Almdrsy Fy Dw' M'ayyr Jwdt Alqyadh Almdrsy Lhy'h Tqwym Alt'lym Balmmlkh Al'rbyh Als'wdyh. Mjlt Klyt Altrbyh Alasasyh Ll'lwm Altrbwyh Walensanyh Bjam't Babl: (35):183 -199.
30. Alzbwn, Ahmd 'qlh, Al'wamlh, 'bd Allh Ahmd, Wmhmd, Mahr Ahmd (2020). Tswur Mqtrh Lttwyr Nwatj Alt'lum Fy Alt'lym Al'am, Jam't Alemam Mhmd Bn S'wd.