



مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية  
تأسس عام ١٩٩٤م - جامعة الكويت



# القيادة التعليمية الرقمية في المدارس: كيف يُساهم المديرون في تحسين نواتج تعلم الطلبة في الأوقات العصيبة؟

إعداد

أ.د. ياسر فتحي الهنداوي المهدي      أ.د. سلطان غالب الديحاني

سلسلة الإصدارات الخاصة

( سلسلة علمية )

العدد ( ٥٥ )

الكويت - ٢٠٢٢م



مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية

تأسس عام ١٩٩٤م - جامعة الكويت



## القيادة التعليمية الرقمية في المدارس: كيف يُساهم المديرون في تحسين نواتج تعلم الطلبة في الأوقات العصيبة؟

**أ.د. ياسر فتحي الهنداوي المهدي** أستاذ الإدارة والقيادة التربوية - جامعة عين شمس  
رئيس المجموعة البحثية للإدارة والقيادة  
التربوية - جامعة السلطان قابوس

**أ.د. سلطان غالب الديحاني** أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي  
كلية التربية - جامعة الكويت

سلسلة الإصدارات الخاصة

(سلسلة علمية)

العدد ٥٥

الكويت

م ٢٠٢٢

الآراء الواردة في هذه الدراسة لا تعبر بالضرورة عن  
اتجاهات يتبناها مركز دراسات الخليج والجزيرة  
العربية بجامعة الكويت

### الناشر

مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية  
جامعة الكويت

ص.ب: ٦٤٩٨٦ الشويخ (ب) الرمز البريدي: ٧٠٤٦٠، الكويت  
هاتف: ٢٤٩٨٤٦٣٩ - ٢٤٩٨٤٦٥٨ (+٩٦٥)

البريد الإلكتروني [Gulf\\_center@yahoo.com](mailto:Gulf_center@yahoo.com)  
الموقع الإلكتروني [www.cgaps.ku.edu.kw](http://www.cgaps.ku.edu.kw)

حقوق الطبع والنشر محفوظة للمركز  
الطبعة الأولى

الكويت - ٢٠٢٢م



**أعضاء مجلس إدارة  
مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية**

**د. علي راشد المطيري**

القائم بأعمال نائب مدير جامعة الكويت للأبحاث (رئيس مجلس الإدارة)

**د. فيصل أبو صليب**

مدير المركز - نائب رئيس مجلس الإدارة

**داخل جامعة الكويت**

**أ.د. فايز منشر الظفيري**

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية  
جامعة الكويت

**أ.د. عبد الله محمد الهاجري**

عميد كلية الآداب بالإنابة  
جامعة الكويت

**أ.د. يوسف ذياب الصقر**

قسم الفقه المقارن والسياسة الشرعية  
كلية الشريعة والدراسات الإسلامية  
جامعة الكويت

**أ.د. عبيد سرور العتيبي**

رئيس قسم الجغرافيا - كلية العلوم الاجتماعية  
جامعة الكويت

**خارج جامعة الكويت**

**سعادة السفير/ جمال عبد الله الغانم**

مساعد وزير الخارجية للشؤون الإدارية  
وزارة الخارجية - دولة الكويت



## تمهيد

تفرض جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد - ١٩) تحديات متزايدة على مختلف القطاعات في شتى مجالات العلم والمعرفة والعمل، وفي مقدمتها: قطاع التعليم بمستوياته كافة، لاسيما التعليم ما قبل الجامعي (المدارس بمرحلها الثلاث الرئيسية).

ويُعد تطوير القيادة التعليمية، في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي، أحد أهم أدوات مجابهة تحديات «كوفيد - ١٩»؛ لجهة تحسين نتائج الطلاب والطالبات، على نحو يضمن استمرارية وفعالية المنظومة التعليمية بأركانها المتعددة.

وتعد «القيادة التعليمية الرقمية» أبرز أنماط القيادة الجديدة القادرة على مواصلة تطوير العملية التعليمية في المدارس خلال الأوقات العصيبة، كما هو الحال في جائحة «كورونا».

في ضوء ذلك، يقدم مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية هذه الدراسة المهمة، التي تتناول مفهوم القيادة التعليمية الرقمية، وتأثيرها المفترض في تحسين نتائج مخرجات التعليم في المدارس، ودورها المحتمل في رفع كفاءة هذه المخرجات في المستقبل.

### د. فيصل أبو صليب

مدير المركز





رقم الصفحة	الموضوع
١١	ملخص:
١٣	مقدمة:
١٥	أولاً: مشكلة الدراسة.
١٥	ثانياً: أهداف الدراسة.
١٦	ثالثاً: منهجية وخطوات الدراسة.
١٧	رابعاً: مفهوم القيادة التعليمية وأهميتها وطبيعة القيادة التعليمية الرقمية.
٢٠	خامساً: نماذج القيادة التعليمية وأبعادها.
٢٧	سادساً: دور مدير المدرسة كقائد تعليمي.
٢٨	سابعاً: علاقة القيادة التعليمية بتحسين نواتج تعلم الطلبة.
٣١	ثامناً: الوضع الراهن للقيادة المدرسية في الأوقات العصيبة.
	تاسعاً: كيف تساهم القيادة الرقمية في تحسين نواتج تعلم الطلبة في الأوقات
٣٣	العصيبة؟
٣٨	عاشراً: إجراءات مقترحة لتطوير دور مدير المدرسة كقائد تعليمي رقمي.
٣٩	خاتمة:
٤١	قائمة المراجع:



## ملخص :

يعيش العالم تداعيات انتشار وباء كورونا (كوفيد - ١٩) منذ مطلع عام ٢٠٢٠م، هذه الجائحة التي انعكست آثارها على جميع مجالات الحياة البشرية، وخلقت فوضى لا يمكن إنكارها، وهزت صميم التعليم من أعماقه، فقد تم إيقاف جميع المدارس مؤقتاً في فترة من الفترات، وتمَّ إعادة تنظيم التدريس بشكل كبير، وإعادة هيكله العملية التعليمية باعتبارها نشاطاً يتم عن بُعد. فمن خلال تكنولوجيا الإنترنت يُقدم المعلمون الدعم لتعلم وتعليم الطلبة عن بُعد. وفي سياق هذه الأوقات العصيبة تقدم هذه الدراسة تأصيلاً فكرياً لنموذج القيادة التعليمية وعلاقته بتحسين نواتج تعلم الطلبة في المدارس، ومفهوم القيادة التعليمية الرقمية، ولماذا أصبح مدير المدارس مطالبين بالتحوُّل عن دورهم التقليدي في الإدارة المدرسية إلى ممارسة دورهم كقيادة تعليميين رقميين، وكيف سينعكس ذلك على برامج إعداد وتدريب قادة المدارس مستقبلاً؟ وكيف يمكن أن يساهم مدير المدارس في تحسين نواتج تعلم الطلبة من خلال نظام التعليم عن بعد وفي الأوقات العصيبة؟

## الكلمات المفتاحية:

القيادة التعليمية الرقمية، نواتج تعلم الطلبة، الإدارة المدرسية، الأوقات العصيبة، (كوفيد ١٩).



## مقدمة:

لن ينتهي الحديث عن أهمية القيادة في نجاح المنظمات المختلفة وتحقيق أهدافها، والمدرسة كمنظمة تعليمية ليست استثناء من ذلك، بل إن كثيراً من الباحثين يعتبرون أن القيادة المدرسية وبصورة محددة قيادة مدير المدرسة Principal leadership العامل الأكثر تأثيراً في تحقيق الفعالية المدرسية وتحسين نواتج تعلم الطلبة. لقد تغيرت وظيفة مدير المدرسة بمرور الوقت، فحتى عقد السبعينيات من القرن السابق كان يُنظر إلى مدير المدرسة باعتبار عمله الأساسي يتعلق بدوره كقائد إداري Manager على مستوى المدرسة، وفيما بعد ومع ظهور بحوث المدرسة الفعّالة بدأ يظهر أهمية الجانب الفني في عمل مدير المدرسة كقائد تعليمي Instructional Leader باعتبار أن وظائف مدير المدرسة ترتبط بصورة مباشرة بتحسين تعلم الطلبة (DiPaola & Thomas, 2003)، وقيادة المدرسة نحو مستوى عالٍ من الإنجاز الأكاديمي يصبح فيه جميع الطلبة متعلمين بنجاح، وجميع المعلمين مشاركين لطلابهم في التعلم (Gettys, 2007, Rodriguez, 2007).

وتشير أدبيات المدرسة الفعّالة Effective School إلى أن الفرق الأساس بين المديرين الأكثر فاعلية والمديرين الأقل فاعلية هو الاندماج بنشاط في المنهج والحياة التعليمية والتدريسية (Cotton, 2003). وبمعنى آخر أن المديرين الأكثر فاعلية يمارسون سلوكيات القيادة التعليمية Instructional Leadership، وقد أثبت الكثير من الدراسات أن هناك تأثيراً إيجابياً للقيادة المدرسية - خاصة قيادة المدير - على تحسين تعلم الطلبة وإنجازهم الأكاديمي، وتطوير أداء المعلمين، والأداء المدرسي بشكل عام؛ فمدير المدرسة يؤدي دوراً مهماً كقائد تعليمي من خلال تهيئة بيئة مواتية ومناسبة لتعلم الطلبة وتطوير الأداء التعليمي للمعلمين (Leithwood et al., 2008; Robinson, et al., 2008, Rusmini, 2006).

وتمثل القيادة التعليمية الرقمية Digital Instructional Leadership لمدير المدرسة انعكاساً لمفهوم القيادة التعليمية ولكن في بيئات التعلم الرقمي، وتشمل جميع السلوكيات التي يبذلها مدير المدرسة لتحسين عملية تعليم وتعلم الطلبة في بيئات التعلم الرقمي، ودعم تطوير أداء المعلمين التعليمي في سياق التعلم الإلكتروني وعن بُعد. وقد أصبح واضحاً أنه من المهم لمديري المدارس التحول إلى ممارسة دورهم كقيادة تعليميين رقميين يركزون على تفعيل عمليتي: تعليم وتعلم الطلبة؛ بشتى السبل وفي بيئات التعلم الرقمية، وتزويد المعلمين بفهم لكيفية استخدام التكنولوجيا كأداة تربوية لضمان توفير بيئات التعلم الفعال للطلبة؛ فالتدريس الفعال يتطلب تقنية فعالة (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010)، كما يتطلب التعليم المتكامل تقنية عالية الجودة ومعلمين ذوي جودة عالية يتمتعون بالكفاءة من الناحية التكنولوجية، ويتم تزويدهم بفرص التعلم والنمو (Rohaan et al, 2012)، حيث يحتاج المعلمون إلى مدير يكون قائداً تعليمياً رقمياً يمكنه تقديم الدعم الأساسي لضمان أن التكنولوجيا ليست مجرد رفاهية داخل فصولهم الدراسية التقليدية أو الرقمية، ولكنها تُستخدم كأداة لتفعيل تعلم الطلبة واكتساب الطلبة فهماً عميقاً للمحتوى من خلال حل المشكلات والتفكير النقدي ومشاركة المعرفة؛ فالمدير هو واحدٌ من أقوى الأسباب المحددة لنجاح الطلبة، وتتطلب المدارس لاسيما في هذه الأوقات العصيبة قادة رقميين يمتلكون صفات قيادية تُشعل رغبة المعلمين في السعي باستمرار إلى الممارسات التعليمية الفعّالة، وفرص التدريب التكنولوجي التي تزيد من تحصيل الطلبة، وتحافظ على التغيير الإيجابي الفعّال في التعليم المدرسي، كما أنه من الضروري للمدير إيجاد ثقافة تعزز بيئة التعلم الرقمي، وتمنح المعلمين الدعم التكنولوجي الذي يحتاجون إليه، وتزود الطلبة ببيئة تعليمية رقمية قوية من شأنها أن تؤهلهم للنجاح.

## أولاً - مشكلة الدراسة:

شهد عقد الثمانينيات من القرن العشرين ظهور تيار بحثي هائل حول قضية المدارس الفعّالة والعوامل المؤثرة فيها، وقد كان الإرث الأساسي لحركة المدارس الفعّالة هو تركيز الاهتمام العالمي بالقيادة التعليمية، مما لفت انتباه صنّاع القرار والباحثين إلى أهمية دور مدير المدرسة كقائد تعليمي وارتباطه بتحسين تعلم الطلبة وفعالية الأداء المدرسي عموماً (Hallinger, 2010). وفي الوقت الراهن يعيش العالم تداعيات انتشار وباء كورونا (كوفيد- ١٩) منذ مطلع عام ٢٠٢٠م، هذه الجائحة التي انعكست آثارها على جميع مجالات الحياة البشرية، وخلقت فوضى لا يمكن إنكارها، وهزت صميم التعليم من أعماقه، فقد تم إيقاف جميع المدارس مؤقتاً في فترة من الفترات، وتم إعادة تنظيم التدريس بشكل كبير، وإعادة هيكلة العملية التعليمية باعتبارها نشاطاً يتم عن بُعد، فمن خلال تكنولوجيا الإنترنت يُقدم المعلمون الدعم لتعلم وتعليم الطلبة عن بُعد. وفي سياق هذه الأوقات العصيبة تأتي الحاجة الملحة لتفعيل دور مدير المدرسة كقائد تعليمي في بيئات التعلم الرقمية التي تبدو ضرورة ملحة حالياً، وتوجه قادم في المستقبل القريب. وتأسيساً على ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مفهوم وأبعاد القيادة التعليمية الرقمية؟

- ما طبيعة دور مدير المدرسة كقائد تعليمي رقمي؟

- ما علاقة القيادة التعليمية بتحسين نواتج تعلم الطلبة في بيئات التعلم المدرسي؟

- ما الإجراءات المقترحة لتطوير دور مدير المدرسة كقائد تعليمي لتحسين نواتج تعلم الطلبة؟

## ثانياً - أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الأسس الفكرية للقيادة التعليمية الرقمية، والتعرف على دور مدير المدرسة كقائد تعليمي رقمي وعلاقته بتحسين نواتج

تعلم الطلبة في بيئات التعلم الرقمية، وصولاً إلى تقديم بعض الإجراءات المقترحة لتطوير دور مدير المدرسة كقائد تعليمي رقمي لتحسين نواتج تعلم الطلبة؛ باعتبار الدور المحوري للإدارة التربوية (المدرسية والتعليمية) في تطوير العملية التعليمية التعلمية.

### ثالثاً- منهجية وخطوات الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية منهجية التحليل الفلسفي، بوصفها المنهجية الملائمة للمعالجة الفلسفية لقضية البحث؛ من خلال توضيح المفاهيم ودراسة الأفكار الأساسية، والمعايير الموضوعية المناسبة لكل منها، كما تحلل المقولات اللازمة لتحديد حدودها المنطقية لفصلها في معناها، واستعمالاتها حتى لا تختلط بالمفاهيم الأخرى (علي، ١٩٩٧).

تأسيساً على ما سبق، تناولت الدراسة عرضاً لمفهوم القيادة التعليمية وأبعادها ودورها في تحسين نواتج تعلم الطلبة، وكيف ينعكس ذلك على طبيعة القيادة التعليمية الرقمية، وكيف يساهم مدير و المدراس في تحسين تعلم الطلبة في بيئات التعلم التقليدية والرقمية. وعلى ضوء ذلك تسير الدراسة طبقاً للمحاور التالية:

- مفهوم القيادة التعليمية وأهميتها وطبيعتها في بيئة التعلم الرقمي.

- نماذج القيادة التعليمية وأبعادها.

- طبيعة دور مدير المدرسة كقائد تعليمي رقمي.

- علاقة القيادة التعليمية بتحسين نواتج تعلم الطلبة في بيئات التعلم التقليدية والرقمية.

- الإجراءات المقترحة لتطوير دور مدير المدرسة كقائد تعليمي رقمي لتحسين نواتج تعلم الطلبة.



## رابعاً - مفهوم القيادة التعليمية وأهميتها وطبيعة القيادة التعليمية الرقمية:

### ١. مفهوم القيادة التعليمية وأهميتها:

يجد الباحثون صعوبة في الاتفاق على تعريف للقيادة عامة، ويرى البعض أن القيادة هي عملية يؤثر من خلالها فرد على مجموعة من الأفراد؛ لتحقيق هدف عام (Northouse, 2007)، ويتضح من ذلك أن القيادة تمثل عملية تتضمن تأثير القائد على الجماعة التي يقودها من أجل تحقيق الأهداف العامة للجماعة، وقد ورد في الموسوعة الدولية للقيادة التربوية أن السمة المميزة للقيادة تتعلق بالتغيير وتستلزم عمليات مثل: بناء الاتجاه establishing direction وحشد الناس Aligning People، والحفز Motivating، والإلهام Inspiring، وأن القيادة المدرسية تعمل على حشد وتعبئة جهود الآخرين والتأثير عليهم؛ لتوضيح وإنجاز الأهداف والمقاصد المشتركة للمدرسة (Caldwel, 2001). وتُشير القيادة المدرسية الناجحة إلى توجهات وممارسات القيادة التي يظهر لها أثر إيجابي على تعلم الطلاب سواء بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال ظروف المدرسة أو أفعال الآخرين (Leithwood & Carolyn 2005).

ومثلما هو الحال في تعريف القيادة يجد الباحثون صعوبة في الاتفاق على تعريف القيادة التعليمية، وبشكل مبكر نظر إليها البعض على أنها سلوكيات مدير المدرسة التي تؤثر على عمليتي التدريس وتعلم الطلاب، وتتضمن: تحديد رسالة المدرسة، وإدارة المنهج والتعليم، والإشراف على التدريس، ومراقبة تقدم الطلاب، وتحسين المناخ التعليمي (Krug, 1992). واعتبرها آخرون أنها تلك العلاقة المؤثرة التي تحفز وتمكن وتدعم جهود المعلمين للتعلم عن الممارسات التدريسية وتحسينها (Spillane et al., 2003). وينطلق مفهوم القيادة التعليمية الرقمية من الأساس الفكري للقيادة التعليمية في حد ذاتها، فالقيادة التعليمية لمدير المدرسة Principals Instructional Leadership في جوهرها هي جميع الأنشطة أو السلوكيات التي

ييدها مدير المدرسة؛ لتحسين عملية تعليم وتعلم الطلبة، وتطوير أداء المعلمين المهني، وتعزيز مُناخ التعلم المدرسي (Al-Mahdy, et al., 2018).

وبذلك يمكن تعريف القيادة التعليمية الرقمية بأنها: جميع الأنشطة أو السلوكيات التي يُمارسها مدير المدرسة لتحسين عملية التدريس والتعلم لجميع الطلبة في بيئات التعلم الرقمية.

وقد أسفرت نتائج الدراسات الإمبريقية الدولية عن وجود تأثيرات إيجابية لممارسة نمط القيادة التعليمية على تعلم الطلبة مقارنة بممارسة الأنماط القيادية الأخرى ، فعلى سبيل المثال لوحظ أن تأثير القيادة التعليمية على نواتج تعلم الطلبة يفوق من ثلاثة إلى أربعة أضعاف تأثير القيادة التحويلية، كما لوحظ أن طلبة المدارس التي يهتم مديرها بصورة أكثر بالتعليم والتعلم كانوا أكثر تفوقاً من المدارس التي لم يعط مديرها الاهتمام الكاف لممارسات القيادة التعليمية. والاستنتاج الرئيس الذي يمكن استخلاصه من نتائج الدراسات الإمبريقية العديدة في هذا المجال أن ممارسات القيادة التعليمية تحسن بشكل جوهري من تعلم الطلبة وإنجازهم الأكاديمي، علاوةً على جودة أداء المعلمين، والأداء المدرسي بشكل عام (Robinson et al., 2008). فمدير المدرسة له دور مهم كقائد تعليمي من خلال تهيئة بيئة مواتية ومناسبة للتعلم، ويدعم مختلف الأساليب التعليمية التي يُمارسها المعلمون في الفصول الدراسية ومن ثم ذهب البعض إلى أن قيادة مدير المدرسة هي العامل الأعظم أهمية في جودة أداء المعلم وفعالية تعلم الطلبة (Rusmini, 2006).

## ٢. طبيعة القيادة التعليمية الرقمية:

تعتبر القيادة التعليمية الرقمية لمدير المدرسة انعكاساً لمفهوم القيادة التعليمية في بيئات التعلم الرقمي، وتشمل جميع السلوكيات التي ييدها مدير المدرسة لتحسين عملية تعليم وتعلم الطلبة في بيئات التعلم الرقمي، ودعم تطوير

أداء المعلمين التعليمي في سياق التعلم الإلكتروني وعن بعد؛ فالقيادة الرقمية لمدير المدرسة تتضمن تعزيز الثقافة المدرسية، وبناء الرؤية المشتركة، وتحديد الأهداف والتوقعات الواضحة لدعم توظيف التكنولوجيا في تعليم وتعلم الطلبة، وتوفير فرص النمو المهني للمعلمين وتطوير قدراتهم القيادية؛ لتعزيز توظيف التكنولوجيا، وتعزيز المناخ الإيجابي الداعم للتكامل التكنولوجي في تحسين تعليم وتعلم الطلبة (Chang, 2012). وعليه، فمن المهم لمدير المدرسة أن يكون قائداً رقمياً digital leader؛ يعمل على إنشاء بيئة تدعم تطبيق المعلمين للتكنولوجيا التفاعلية في التدريس؛ فالمدراء الناجحون يركزون على التطوير المهني والدعم المستمر والمشاركة النشطة للمعلمين، والتأكد من دمج التكنولوجيا بنجاح في الصفوف الدراسية (Lumpkin, 2008; Chang, 2012). فقد أثبتت الدراسات السابقة أن القيادة التعليمية الرقمية تعمل على تحسين وتشجيع التدريس والتعلم الرقمي (Richardson et al., 2012). وأن اتجاه مدير المدرسة نحو التكنولوجيا يؤثر على فعالية التدريس وقدرة المعلمين على دمج التكنولوجيا في التدريس (Chang, 2012).

والواقع أنه لا توجد أوصاف قاطعة للممارسات التي يمكن استخدامها للإشارة إلى القيادة الرقمية الناجحة (Zhong, 2017)، فقد استخدم بعض الباحثين أداة القيادة التكنولوجية لمديري المدارس للإشارة إلى القيادة الرقمية (Chang, 2012) التي صنفت القيادة الرقمية على أنها الرؤية، والتطوير المهني، ودعم البنية التحتية، والتقييم، والتواصل. وذهب البعض إلى أن القائد الرقمي لا بد أن يكون على دراية بالتكنولوجيا وتوظيف واسترجاع المعلومات، والتواصل مع أصحاب المصلحة وإدارة الموارد (Garcia, 2014). وكشفت نتائج دراسة موور (Moore, 2018) عن أن من أبرز ممارسات القيادة الرقمية لمدير المدرسة ما يلي:

- إظهار اتجاه إيجابي نحو استخدام التكنولوجيا.
- تعزيز بيئة تعاونية فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا.

- توفير الوقت للتدريب على التكنولوجيا من خلال التطوير المهني.
  - توفير التدريب للمعلمين لتجربة التكنولوجيا بطرق وأساليب إجرائية وعملية.
  - ضمان دعم المعلمين من خلال الوصول إلى أدوات التكنولوجيا والشبكة الموثوقة.
- وتأسيسًا على ما سبق يمكن القول بأن القيادة التعليمية الرقمية لمدير المدرسة يمكن أن تشمل الأبعاد الأساسية للقيادة التعليمية، والتي تتضمن: إقرار الرسالة والرؤية المشتركة للمدرسة المرتكزة على دعم التعلم في البيئات الرقمية، وإدارة برنامج التعليم الإلكتروني وعن بُعد، وتطوير مناخ إيجابي داعم للتعلم الإلكتروني في البيئة الرقمية بما يعزز من دور مدير المدرسة كقائد تعليمي رقمي في تحسين عملية تعليم وتعلم الطلبة في نظم التعليم الإلكتروني وعن بُعد.

### خامساً - نماذج القيادة التعليمية وأبعادها:

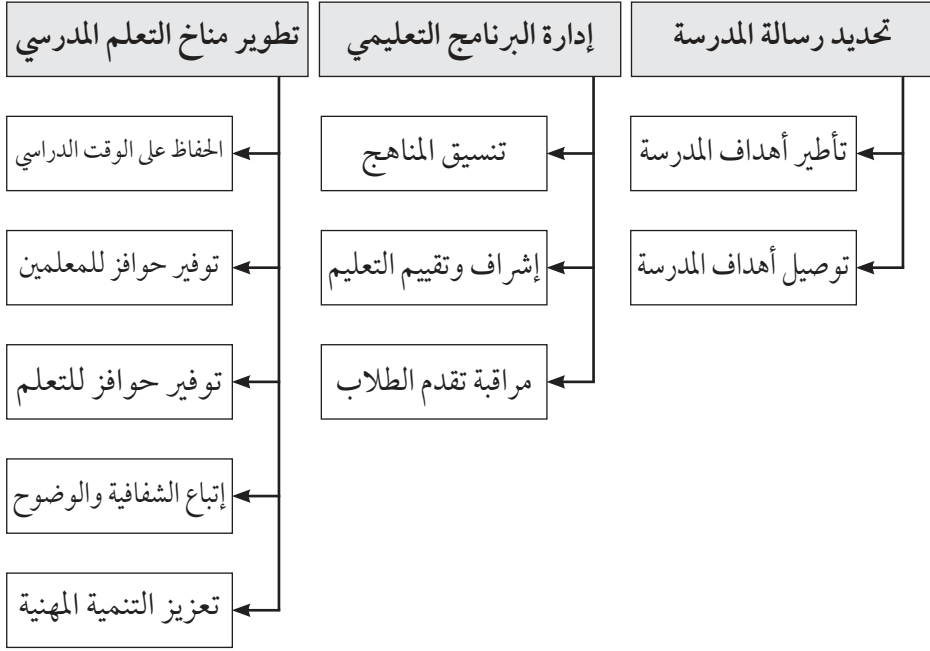
ظهرت في الأدبيات نماذج عديدة حاول الباحثون من خلالها تحديد الأبعاد الأساسية للقيادة التعليمية بصفة عامة، وتحديد وظائف أو سلوكيات مدير المدرسة كقائد تعليمي ويعرض الجزء التالي أبرز نماذج القيادة التعليمية شيوعاً وانتشاراً في الأدبيات الدولية:

#### ١- نموذج هالينجر:

هو نموذج قدمه في البداية فليب هالينجر في رسالته للدكتوراه عام ١٩٨٣، وطوره هالينجر ومورفي في دراستهما عام ١٩٨٥، وتم اختباره فيما بعد، وما زال يشهد تطورات ودعم إمبريقي من الدراسات في مجتمعات مختلفة على يد هالينجر

وزملائه (Hallinger & Murphy, 1985, Hallinger, 1990, Hallinger, 2011). ويُمثل نموذج القيادة التعليمية لـ فليب هالينجر Philip Hallinger وزملائه أبرز النماذج شيوعاً وانتشاراً في الأدبيات، ويحدد هذا النموذج ثلاثة أبعاد أساسية للقيادة التعليمية هي: تحديد رسالة للمدرسة تركز على التعلم، وإدارة برنامج التعليم والتعلم المدرسي، وتطوير مناخ إيجابي داعم للتعلم المدرسي، ويشتمل كل بُعد منها على عدة وظائف فرعية، فالبعد الأول تحديد رسالة المدرسة Defining the School's Mission يتعلق بدور مدير المدرسة في تحديد الأهداف الأساسية/ التعليمية للمدرسة، ويركز على دور المدير في العمل مع المعلمين لضمان أن المدرسة لديها أهداف واضحة محددة زمنياً وقابلة للقياس تركز على التقدم الأكاديمي لطلابها، ويتضمن وظيفتين فرعيتين لمدير المدرسة هما: (تأطير أو تحديد أهداف المدرسة المرتكزة على التعلم، وتوصيل أو نشر أهداف المدرسة التعليمية) ولا يعني ذلك أن المدير يضع رسالة المدرسة وحده، وبدلاً من ذلك، فإنه يقترح أن مدير المدرسة هو المسئول عن التأكد من أن مثل هذه الرسالة موجودة، ويتم تناقلها على نطاق واسع بين أعضاء المجتمع المدرسي، ومن ثم ضمان وجود غرض مشترك لجهود جميع الأعضاء؛ لتحسين التعليم والتعلم. ويوضح الشكل رقم (١) نموذج هلنجر ومورفي:

شكل رقم (١)  
نموذج القيادة التعليمية لمديري المدارس (PIMRS)



(Source: Hallinger, 2011, p. 276, Hallinger & Murphy, 1985, p. 221)

وبالنسبة للبعد الثاني المعروف بإدارة البرنامج التعليمي فإنه يتضمن ثلاث وظائف فرعية هي: الإشراف وتقويم العملية التدريسية، وتنسيق المناهج الدراسية، ومراقبة ورصد التقدم الأكاديمي للطلاب. ويركز هذا البعد على دور مدير المدرسة في «إدارة الجانب الفني في التعليم»، ومرة أخرى فإن مدير المدرسة يشرف على هذه الوظيفة، ولكن ليس بالطبع هو الشخص الوحيد الذي يهتم برصد وتطوير البرنامج التعليمي في المدرسة.

أما البعد الثالث المسمى تطوير مناخ إيجابي للتعلم المدرسي فيتضمن خمس وظائف فرعية هي: الحفاظ على الوقت التدريسي، وإتباع الشفافية والوضوح، وتوفير حوافز للمعلمين، وتعزيز التنمية المهنية للمعلمين، وتوفير حوافز للتعلم. وهذا البعد أوسع نطاقاً ومجالاً من البعد الثاني ويتداخل مع الأبعاد

المرتبطة بالقيادة التحويلية، أنه يتفق مع فكرة أن المدارس الناجحة تخلق «الطابع الأكاديمي academic press» من خلال وضع المعايير والتوقعات العالية والثقافة التي تدعم وتكافئ التعلم والتحسين المستمر (Hallinger & Lee, 2013; Hallinger et al., 2013; Bellibas et al., 2016).

## ٢- نموذج مورفي (Murphy, 1990):

قام مورفي بمراجعة نظرية شاملة للقيادة التعليمية في الأدبيات؛ من خلال عرضه لنتائج البحوث حول المدرسة الفعالة والتحسين المدرسي وتنمية العاملين والتغيير التنظيمي، وبناء على ذلك، وضع مورفي نموذجاً نظرياً مشابهاً إلى حد كبير لنموذج هالينجر (لكنه لم يخضع للاختبار الإمبريقي) للقيادة التعليمية يتضمن أربعة أبعاد على النحو التالي (Murphy, 1990: 163-200):

**البعد الأول: تطوير الرسالة والأهداف:** ويتضمن هذا البعد وظيفتين هما:

- صياغة الأهداف المدرسية.
- توصيل الأهداف المدرسية.

**البعد الثاني: إدارة وظيفة الإنتاج التعليمي:** ويتضمن هذا البعد خمس وظائف، هي:

- تحسين جودة التدريس.
- الإشراف على التدريس وتقييمه.
- تخصيص وقت التدريس والمحافظة عليه.
- تنسيق المناهج.
- مراقبة مدى تقدم الطلاب.

**البعد الثالث: تحسين مناخ التعلم الأكاديمي،** ويتضمن أربع وظائف، هي:

- بناء التوقعات الإيجابية والمعايير.

- الحفاظ على الرؤية الواضحة.
- تقديم الحوافز للمعلمين والطلاب.
- تعزيز التنمية المهنية.
- البعد الرابع: تطوير بيئة عمل داعمة: ويتضمن خمس وظائف، هي:
  - خلق بيئة آمنة ومنظمة للتعلم.
  - توفير فرص للمشاركة الطلابية ذات المعنى.
  - تنمية التعاون والتماسك بين المعلمين.
  - تأمين المصادر الخارجية في دعم الأهداف المدرسية.
  - صياغة العلاقات بين المنزل والمدرسة.

### ٣. نموذج ويبير (Weber, 1996):

قدم ويبير نموذجاً نظرياً (ولم يختبره إمبريقياً) بعد مراجعته للأدبيات؛ حيث اقترح ويبير خمسة مجالات أساسية للقيادة التعليمية على النحو التالي: (Weber, 1996: 253-278)

- المجال الأول: تحديد رسالة المدرسة؛ حيث يشارك القائد التعليمي في تطوير الرؤية المشتركة وأهداف المدرسة مع بقية المسؤولين والمعنيين.

- المجال الثاني: إدارة المناهج والتدريس؛ حيث يقوم القائد التعليمي بمراقبة الممارسة داخل الفصل الدراسي ومدى اتفاتها مع رؤية المدرسة، وتوفير المصادر والتدعيم الذي يحقق أفضل ممارسة تدريسية، وكذلك توفير النماذج والبيانات اللازمة لتوجيه التدريس.

- المجال الثالث: تحسين مناخ التعلم الإيجابي؛ حيث يقوم القائد التعليمي بتحسين المناخ الإيجابي من خلال توصيل الأهداف وبناء التوقعات وتنظيم بيئة التعلم.



- المجال الرابع: ملاحظة وتطوير التدريس؛ حيث يقوم القائد التعليمي بملاحظة وتحسين عملية التدريس من خلال تطبيق الملاحظة الصفية وإتاحة الفرصة للنمو المهني.

- المجال الخامس: تقييم البرنامج التعليمي؛ حيث يسهم القائد التعليمي في وضع الخطط وتحليل التقديرات الخاصة بفاعلية المناهج.

#### ٤. نموذج منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (OECD, 2009):

في عام ٢٠٠٩ قدمت منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (Organization for Economic Cooperation and Development OECD, 2009) نموذجًا جديدًا للقيادة التعليمية طرح تصنيفًا مختلفًا قليلاً عن النماذج السابقة، ورسم الخطوط بشكل أكثر وضوحًا بين الإجراءات والقرارات التي يفعلها مديرو المدارس وتحديث بصورة مباشرة داخل الفصول الدراسية، وتلك التي تؤثر بشكل غير مباشر على الفصول الدراسية. على سبيل المثال، يمكن للمديرين تعزيز ثقافة الاهتمام بعمل الطالب والإنجاز دون النظر فعلاً في عمل الطالب نفسه، وهذا يمكن أن يحفز المعلمين للتركيز على الإنجاز وتعلم الطالب، ويؤدي إلى نتائج أفضل. وقد استخدم هذا النموذج في البحوث الدولية الأخيرة عن القيادة التعليمية بنتائج مثمرة (Lee, Walker & Chui, 2012)، واستند نموذج منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي على أداة مسح دولية كبيرة تُسمى أداة مسح التدريس والتعلم (Teaching and Learning Instrument Survey TALIS)، وتم تطبيقها في ٢٢ دولة في عامي ٢٠٠٧ و ٢٠٠٨. وقد استمدت هذه البيانات من أكثر من ٧٠,٠٠٠ من المعلمين في أكثر من ٤,٠٠٠ مدرسة، واستهدفت تقدير النمط القيادي لمدير المدرسة طبقاً لآراء المعلمين، وتم تحديد نتائج إيجابية مثل كيفية إدارة مدير المدرسة للتنمية المهنية للمعلمين. ونتج عن هذا المسح نموذج ثلاثي الأبعاد تمثل في: إدارة أهداف المدرسة، والإدارة التعليمية والإشراف المباشر على التعليم في المدرسة.

ومما سبق يُمكن استخلاص الأبعاد الأساسية للقيادة التعليمية للمديرين  
الفعالين في بيئات التعلم التقليدية والرقمية فيما يلي:

- تحديد الرسالة التربوية للمدرسة ونشرها.
- دعم التدريس والإشراف عليه.
- إدارة البرامج التعليمية.
- مراقبة مدى تقدم الطالب.
- دعم نمو المعلمين وتنميتهم سواء فردياً أو جماعياً.
- تهيئة مناخ مدرسي داعم لعملية التدريس والتعلم.

وما زالت الدراسات مستمرة في القيادة التعليمية حتى أن مؤسسة الاعتماد التربوي الأمريكية NCATE، والمعرفة سابقة CAEP اعتبرت أن دور مدير المدرسة في القيادة التعليمية يمثل أحد المعايير الأساسية لبرامج اعتماد القيادة المدرسية في كليات التربية وبرامج الدراسات العليا في القيادة التربوية وهو المعيار الذي ينص على أن القائد المدرسي يطبق المعرفة التي تعزز نجاح كل طالب من خلال تعزيز الثقافة المدرسية والبرنامج التعليمي المواتي لتعلم الطلاب عن طريق التعاون والثقة، وتحسين بيئة التعلم الشخصي؛ وإنشاء وتقييم برنامج تعليمي شامل ومتناسك وتطوير القدرات التعليمية للعاملين والإشراف عليها؛ وتعزيز التكنولوجيات الأكثر فعالية ومناسبة لدعم التعليم والتعلم داخل البيئة المدرسية (ELCC, 2011: NELP. 2018).

## سادساً - دور مدير المدرسة كقائد تعليمي:

بدأت فكرة دور مدير المدرسة كقائد تعليمي تظهر في الأدبيات التربوية خلال أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات من القرن العشرين كعنصر أساسي للفعالية المدرسية (Mitchell & Castle, 2005)، حيث تصور الدارسون أدوار مدير المدرسة بصورة تقليدية في ثلاثة أدوار رئيسية تشمل الدور الإداري managerial والدور السياسي political والدور الفني التعليمي instructional، وعادة ما كان الدور الإداري من بين هذه الأدوار هو السائد على عمل مدير المدرسة سواء في الولايات المتحدة أو في غيرها من الدول، بيد أنه ومع انتشار حركة المدارس الفعّالة خلال فترة السبعينيات والثمانينيات من القرن السابق بدأ تحول الاهتمام إلى ضرورة التركيز على الدور الفني للمدير كقائد تعليمي (Bellibas et al., 2016). وتحدد موسوعة القيادة التربوية الممارسات المتعلقة بدور المدرسة كقائد تعليمي بوصفها أول معايير المدرسة الفعّالة (Wilmore, 2006)، وباعتبارها أول مجالات عمل مدير المدرسة ضمن مجالات أخرى مثل إدارة المبنى والتسهيلات، وإدارة الخدمات الطلابية، والإدارة المالية وإدارة العلاقات مع المجتمع المحلي (Klinker, 2006). ويركز نموذج القيادة التعليمية على الأنشطة الجوهرية للمدرسة - التعليم والتعلم - فهو يعطي أولوية للأنشطة الفنية التعليمية لمدير المدرسة مقابل الأنشطة الإدارية التي ركزت عليها النماذج التقليدية في القيادة المدرسية.

إن مديري المدارس بوصفهم قادة تعليميين عليهم التأكد من أن مدارسهم تركز على النواتج الأكاديمية الفعّالة لجميع الطلاب، فالقيادة التعليمية الفعّالة تركز على المعرفة والمهارات التي تتيح فهماً عميقاً لما يحدث داخل كل فصل، كما أن المديرين الفعالين يعملون بصورة مباشرة مع المعلمين والطلاب، فمن خلال قضاء بعض الوقت في الفصول يعرفون احتياجات التنمية المهنية الفردية والجماعية، ويحللون أداء المعلم والطالب بشكل مدروس، ويفكرون في القضايا

التعليمية مباشرة لتحسين جودة الأداء الصفي ؛ كما يستخدمون الوسائل المختلفة لمساعدة المعلمين على تطوير التدريس الفعّال، ومهارات الإدارة وصنع القرار (Dipaola et al., 2004, 4-5) وبذلك تقع القيادة التعليمية تحت المظلة الأوسع لقيادة مدير المدرسة (Lanier, 2009). وتؤكد قيادة مدير المدرسة على قيادة الجانب الفني للتعليم، والمنهج، والتقييم، وتوفير التوجيه، والتأثير على الأنشطة اليومية للمعلمين والطلبة في المدرسة (Marks & Printy, 2003).

وقد تم استنتاج أهمية دور مدير المدرسة كقائد تعليمي من البحوث والدراسات حول فعالية المدارس، وقد أثبتت الدراسات أن القيادة الماهرة لمديري المدارس كانت العنصر الرئيس المساهم في تنفيذ التغيير أو تحسين المدرسة أو تقدم المدارس (Hallinger, 2003). وبعبارة أخرى تركز القيادة التعليمية بشكل رئيس على دور مدير المدرسة كمنسق للمناهج الدراسية وكمشرف تعليمي وكمطور للمدرسة بما يحقق فعاليتها. ويلاحظ أن إحدى العقبات التي تعوق مديري المدارس عن ممارسة دورهم بقوة في القيادة التعليمية في بيئات التعليم التقليدية والرقمية هو عدم وجود المعرفة الكافية لديهم بالمناهج الدراسية المختلفة وطرق تدريسها ومهارات التدريس في البيئات الرقمية، ومن ثمّ فإنهم بحاجة إلى اكتساب المهارات المهنية الأساسية في هذا الجانب علاوة على تنمية أفضل الممارسات القيادية والإدارية لديهم ؛ لتحسين الإشراف التعليمي في بيئات التعلم الرقمي، وتنمية قدرات المعلمين وتطوير المناهج الدراسية بما يساعد لتحسين فعالية المدارس (Blasé & Blase, 2004).

### سابعاً - علاقة القيادة التعليمية بتحسين نواتج تعلم الطلبة :

يمكن تتبع بداية اهتمام الأديبات العالمية بالقيادة التعليمية إمبريقياً منذ أوائل عقد الثمانينات كبنية جديدة تؤكد العلاقة بين قيادة مدير المدرسة والفعالية المدرسية ودورها في تحسين نواتج تعلم الطلبة (Hellinger, 2005, Hellinger, 2011). وخلال ما يزيد عن ثلاثين عاماً من تطور الدراسات في هذا المجال تأكدت هذه العلاقة (Leithwood et al., 2010; Robinson et al., 2008; Waters, et al., 2003)، فقد

أظهرت نتائج الدراسات المتراكمة وجود أدلة متزايدة على أن مديري المدارس بالفعل لهم تأثير واقعي سواء مباشر أو غير مباشر على نواتج تعلم الطلاب (Leithwood & Day, 2008; Robinson, 2010; Robinson et al., 2008).

ويتفق معظم الباحثين أن مديري المدارس يحتلون المرتبة الثانية في تأثيرهم على التحصيل الدراسي للطلبة (Louis et al., 2010)، مع ملاحظة أن تأثير مدير المدرسة على نواتج تعلم الطلبة عادةً ما يكون تأثير غير مباشر وذلك من خلال تأثيره على الهياكل والعمليات والمعلمين (Hallinger et al., 1996; Harris, 2009) حيث أظهرت بعض الدراسات أن كفاءة المعلم تمثل واحدة من أبرز الطرائق الفعالة التي يمكن من خلالها أن يؤثر المدير بشكل غير مباشر في نواتج تعلم الطلاب (Ross & Gray, 2006)، وأكدت بعض الدراسات أن القيادة التعليمية للمدير يمكن أن تكون منبئاً مهماً عن كفاءة المعلم. على سبيل المثال توصلت دراسة ديور وآخرون (Duyar et al., 2013) إلى أن القيادة التعليمية للمدير ترتبط بزيادة كفاءة المعلم، كما توصلت دراسات أخرى (Calik et al., 2012, Bellibas & Liu, 2017) إلى أن القيادة التعليمية للمدير لها تأثير دال وموجب على كفاءة المعلم.

ويؤكد ليثود وآخرون (٢٠١٠) أن هناك العديد من الأدلة المستمدة من نتائج الدراسات الكمية والكيفية تثبت أن القيادة المدرسية تأتي في المرتبة التالية مباشرة للتدريس الصفّي كمؤثر أساسي على تعلم الطلبة، وأنه ليس أدل على دور قيادة المدير كمؤثر إيجابي على تعلم الطلبة، من أن «السؤال لم يعد يتعلق لدى كثير من الباحثين باختبار ما إذا كان هناك تأثير لقيادة المدير على تعلم الطلبة ولكن السؤال هو كيفية حدوث هذا التأثير» (Leithwood et al., 2010: 672)، وفي حين أن تأثيرات قيادة المدير على تعلم الطلبة قد تكون مباشرة وغير مباشرة، فإن كثيراً من الأدبيات تدعم فكرة أن هذه التأثيرات تكون في معظمها غير مباشرة، وتكون من خلال الممارسات والمهارات والسلوكيات التي تنطوي على مبدأ تهيئة الظروف المثلى للتعليم والتعلم؛ بما في ذلك تكوين ثقافة تعاونية للقيادة التعليمية، وتطوير الرؤية المشتركة (Catano & Stronge, 2006; Fullan, 2014).

وقد وجد روبنسون وآخرون أن الممارسات المختلفة للقيادة التعليمية لها تأثيرات إيجابية على تعلم الطلاب مقارنة بممارسة أنماط القيادة الأخرى، فعلى سبيل المثال لوحظ أن تأثير القيادة التعليمية على نواتج الطلاب يفوق من ثلاثة إلى أربعة أضعاف تأثير القيادة التحويلية، كما لوحظ أن طلاب المدارس ذات القيادة الأكثر اهتماماً بالتعليم والتعلم كانوا أكثر تفوقاً من المدارس التي لم تعط قيادتها الاهتمام الكافي لممارسات القيادة التعليمية (Robinson et al., 2008)، كما وجد (Alig-Mielcarek & Hoy, 2005) أن ممارسة المديرين للقيادة التعليمية ترتبط إيجابياً بتحصيل الطلاب في القراءة والرياضيات. وعلاوةً على ما سبق فقد تبين أن المديرين الذين يمارسون القيادة التعليمية يؤثرون على إنجاز المعلمين لوظيفتهم (Opdenakker & Van Damme 2007)، كما تؤثر القيادة التعليمية على المعلمين وعلى عملية التدريس، فقد وجد (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008) أن الطريقة المباشرة لمديري المدارس في بناء الثقافات الإيجابية الناجحة للتعليم والتعلم في مدارسهم كان لها آثار غير مباشرة قوية جداً على نتائج الطلبة، كما أن تأثير قادة المدارس على دافعية المعلمين والتزامهم ومعتقداتهم حول ظروف العمل أدّى بصورة غير مباشرة لتحسين عمليات التعليم والتعلم. كما وجد (Nettles & Herrington, 2007) أن قادة المدرسة الفعالة يتميزون من خلال تركيزهم على الجوانب التعليمية المهمة والمسئولية الشخصية عن القضايا التعليمية، وأن تركيز هؤلاء القادة على تطوير قدرات المعلمين وإتاحة الفرصة أمامهم للتخطيط والعمل معاً في المسائل التعليمية يساهم في الأداء العالي للمدرسة.

وتؤكد بعض الدراسات على أهمية معرفة المدير بمحتوى المنهج والمواد التعليمية، وأهمية وجود الدعم من المدير لتحسين التعليم (Louis et al., 2010) وأكدت بحوث أخرى أن القيادة التعليمية هي المسئولية الجوهرية لمديري المدارس وأن مديري المدارس الفعالة يركزون بقوة على الجوانب التعليمية المهمة في المدرسة (Reitzug et al., 2008; Robinson, 2010). وتأسيساً على ما سبق

يمكن القول بأنه من المؤكد أن ممارسات مديري المدارس للقيادة التعليمية سيكون لها انعكاس سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة على تحسن تعلم الطلاب، وتحسن أداء المعلمين، وفعالية الأداء المدرسي بصفة عامة.

### ثامناً - الوضع الراهن للقيادة المدرسية في الأوقات العصيبة:

يعمل قادة المدارس هذه الأيام في ظل أوضاع صعبة وضغط مستمر، وظروف غامضة وأحداث مفاجأة، ومما يزيد الأمر تعقيداً أنه لا توجد أدلة إرشادية بأفضل الممارسات القيادية في حالة وباء كوفيد ١٩. لقد ترتب على ذلك إعادة التفكير في مدى مناسبة المعايير المعروفة للقيادة، ومدى صلاحية برامج الإعداد والتدريب على القيادة في الوقت الحالي. لقد تغير شكل اليوم الدراسي المعتاد، فقد انتهت الاجتماعات التقليدية، وجلسات تناول القهوة، والدردشات في الممرات مع الزملاء. والجميع ينتظر عودة الأوضاع الطبيعية المعتادة من العلاقات الاجتماعية والتفاعلات المباشرة والاستقرار والطمأنينة، لكن يبدو الواقع بعيداً عن أن يحدث ذلك في الوقت القريب (Harris & Jones, 2020). ويتحمل مديرو المدارس كقادة تعليميين في هذه الأوقات العصيبة مسؤولية استثنائية؛ فعليهم ضمان اتباع تعليمات السلطات بخصوص الإجراءات الاحترازية التي يمكن أن تتغير بين عشية وضحاها حسب الوضع المتغير باستمرار في المجتمع، واعتماداً على كيفية تطور الفيروس. وفي الوقت نفسه، يواجه مديرو المدارس تحديات ضمان استمرار النشاط التعليمي في ظل هذه الأوضاع المضطربة، مما يعني أنه يتعين عليهم فعل الكثير بموارد أقل. فهذا التباعد الاجتماعي بين المعلمين والطلبة يمثل ضغطاً إضافياً على هؤلاء المعلمين (Harris, 2020)، وعلى الرغم من النقص الحالي في الأبحاث حول كيفية استجابة مديري المدارس للوباء، هناك بعض الرؤى البازغة حول القيادة في المشهد التعليمي في ضوء تداعيات كوفيد- ١٩؛

(Harris, 2020; Leithwood et al., 2020; Harris & Jones 2020, Azorín et al., 2020)

من أبرزها مايلي:

- التأكيد على أهمية القيادة المدرسية المستجيبة للسياق Context Responsive Leadership وتتضمن استجابة ممارسات القيادة المدرسية للتغير الناتج عن جائحة (كوفيد- ١٩)؛ مع عدم اغفال مبادئ القيادة الجيدة المعروفة، والتي تتضمن أن يكون لدى القائد رؤية واضحة، وتطوير الآخرين، وإدارة الأفراد، وبناء القدرات.

- من المرجح أن تكون معظم برامج إعداد وتدريب القيادة المدرسية قبل (كوفيد- ١٩) غير مناسبة للتحديات التي تواجه قادة المدارس اليوم؛ لأن الكثير من هذا التدريب والتطوير لم يعد مناسباً للأوضاع المستجدة، ومن ثم ستكون هناك حاجة إلى برامج جديدة تشمل بشكل كامل وكاف المهارات القيادية والممارسات والإجراءات المناسبة للوضع الحالي، والمحتمل استمراره في ظل انتشار (كوفيد- ١٩).

- تصف عبارة «تواصل لتتعلم، وتعلم لتتواصل» connect to learn, learn to connect الواقع اليومي للطلاب والمعلمين الذين يحاولون العمل معاً في ظل هذا الوباء. ومن ثم، للمضي قدماً، يحتاج قادة المدارس بشكل متزايد أن يكونوا على دراية بالتكنولوجيا وعلى اطلاع جيد بأدواتها ووسائلها المناسبة، مع التأكيد في النهاية، أن علم التربية pedagogy هو مفتاح التعلم الفعّال، وما التكنولوجيا إلا وسيلة يمكن استخدامها لتعزيز التدريس، ويبقى البُعد الإنساني للتعليم الفعال هو الذي يصنع الفرق.

- تمثل مهارات مدخل قيادة التغيير Leading Change ومدخل إدارة الأزمات Crisis Management الآن مهارات لا غنى عنها لمديري المدارس وينبغي التدرب عليها، فسوف تتطلب الإدارة الفعالة للمدرسة في الأوقات العصيبة أن يتعلم قادة المدارس المهارات الأساسية في إدارة الأزمات وقيادة التغيير.

- أهمية تفعيل دور المجتمع المحلي Community كمصدر مهم لمديري المدارس كقادة تعليميين، حيث إنها توفر ثروة من الخبرات والمعرفة



والقدرات المحلية الإضافية. إن إقامة روابط أقوى مع الأسرة والمجتمع المحلي لدعم الشباب والأطفال أصبح الآن ضرورة للتعامل مع العديد من القضايا التي ولدها (كوفيد- ١٩) بشكل خاص للشباب الضعفاء والمهمشين والمعزولين.

- أصبحت القيادة الموزعة Distributed Leadership مدخلاً مناسباً لاستجابة القيادة الرقمية في هذه الأزمة الحالية التي تتطلب المزيد من قادة المدارس، على جميع المستويات، للتواصل والمشاركة والتعلم في طريقهم من خلال المشكلات.

### تاسعاً - كيف تساهم القيادة الرقمية في تحسين نواتج تعلم الطلبة في الأوقات العصيبة؟

تأسيساً على الأدبيات يمكن استنتاج بعض المجالات التي يمكن أن يساهم من خلالها مديرو المدارس كقادة رقميين في تحسين نواتج تعلم الطلبة في الأوقات العصيبة، وذلك كما يأتي:

١- الثقافة المدرسية: School Culture يُؤدي مديرو المدارس دوراً رئيساً في إنشاء ثقافة تعزز بيئة التعلم الرقمي. وعلى الرغم من أهمية البنية التحتية، إلا أن القيادة تمثل عنصراً مهماً في توظيف التكنولوجيا كجزء من ثقافة المدرسة. ومن الثابت من مجموعة متنوعة من الدراسات أنه من المهم لمديري المدارس إنشاء ثقافة داعمة للتطوير المهني والاستثمار الفعال للتكنولوجيا في الفصل الدراسي، ويتعدى تكامل التكنولوجيا وضع المزيد من أجهزة الكمبيوتر وتوفير الشبكات السلكية أو اللاسلكية في الفصل الدراسي، حيث تقترح الأدبيات على مديري المدرسة تزويد المعلمين بالدعم المستمر خارج التدريب الرسمي، والبيئة الداعمة، وإيجاد الفرص للمعلمين للتعاون مع ومشاركة أفكارهم سوياً، كما يجب على المديرين أيضاً دعم معلمهم بتوفير هياكل داعمة من خلال مجتمعات التعلم التعاوني collaborative learning communities لمشاركة

واستكشاف طرائق تدريس وأدوات تقنية جديدة لتعزيز ممارساتهم التعليمية  
(Inan & Lowther, 2010; Ertmer, 2005; Kopcha, 2010).

٢- الرؤية : Vision من الأهمية بمكان أن يكون لدى الإدارات التعليمية خطة تقنية مدروسة جيداً ومعلنة لتفعيل استخدام التكنولوجيا، ومدير المدرسة دورٌ حيويٌّ في نجاح خطة التكنولوجيا. فالمدراء الفعالون مؤثرون وبنون مجتمعاً برؤية مشتركة لنجاح الطلاب، ومن المهم لجميع أصحاب المصلحة أن تتاح لهم الفرصة للمساهمة في رؤية جماعية والعمل بشكل تعاوني مع مدير المدرسة لوضع خطة لتكامل التكنولوجيا. فإذا كان لدى القادة مهمة ورؤية واضحة لاستخدام التكنولوجيا، فيمكنهم تشجيع التغيير بين المعلمين، ورسم خارطة طريق لاستخدام التكنولوجيا للمستخدمين، و يتطلب تحويل تعلم الطلاب من خلال التكنولوجيا قيادة قوية قادرة على خلق رؤية مشتركة؛ حيث يكون لجميع أعضاء المجتمع إحساس بالملكية. ويجب على المدير العمل على تنفيذ رؤية واضحة لاستخدام التكنولوجيا وتطوير خطة تقنية تترجم هذه الرؤية إلى عمل قبل شراء توزيع أدوات التكنولوجيا (Fisher & Waller, 2013).

٣- التطوير المهني Professional Development: هو ضروري لنجاح المعلم والطالب، وقادة المدارس يمكن أن يكون لهم تأثير كبير على نتائج الطلاب لا سيما من خلال الأنشطة؛ مثل المشاركة في تعلم المعلمين وتطويرهم (Robinson & Timperley, 2007). ويوفر التطوير المهني إطاراً لتطوير الفهم العميق لاستخدام المعلمين للتكنولوجيا في الفصول الدراسية (Dexter & Anderson, 2002). فالمعلمون الذين يفتقرون إلى التطوير المهني المناسب غير مهئين لاستخدام التكنولوجيا ويقل احتمال توظيفهم للتكنولوجيا بفاعلية في عملية تعليم وتعلم الطلبة (O'Dwyer et al., 2005). ومن المهم لمديري المدارس التأكد من تدريب المعلمين بشكل صحيح على استخدام التكنولوجيا وامتلاكهم المعرفة اللازمة لتوفير بيئة تعليمية تُستخدم

فيها التكنولوجيا للتأثير على تحصيل الطلاب. وسيعمل التدريب المناسب على تجهيز المعلمين ومساعدتهم على فهم كيفية دمج التكنولوجيا الهادفة في دروسهم بشكل صحيح؛ فالمدير هو المصدر الأساسي لتقييم الاحتياجات التكنولوجية للمعلمين وتنظيم فرص التطوير المهني لتعلم المعلمين.

وقد أجرى (Inan & Lowther, 2010) دراسة شملت ١٣٨٢ معلماً اقترحوا قيام الإداريين بتزويد المعلمين بفرص التطوير المهني التي تتضمن ما يلي:

- اكتساب الكفاءات والمهارات التكنولوجية؛

- توضيح كيف يمكن للتكنولوجيا أن تعزز تعلم الطلاب؛

- توضيح كيف يمكن استخدام التكنولوجيا في مجموعة متنوعة من مجالات المحتوى الأساسية.

ولدعم المعلمين في مساعيهم؛ لتوفير فصل دراسي غني بالتكنولوجيا يقترح أن يشارك المعلمون في فرص التطوير المهني التي تحتوي على ما يلي:

- إتاحة الوقت للتدريب العملي.

- أن تكون خاصة بالموضوع.

- توفير مزيد من التدريب حول التعليم المتمركز حول المتعلم.

- توقف عن إخبار المعلمين بالكيفية، ولكن وضح لهم كيفية إنشاء فصول دراسية معززة بالتكنولوجيا تركز على المتعلم.

٤- مشاركة المعلم Teacher Collaboration: في الظروف التقليدية يعمل المعلمون بشكل مستقل ومنعزل في الفصول الدراسية، وفي المدارس الفعالة يعتبر التدريس ممارسة اجتماعية وليست فردية، والتفاعل مع زملاء المدرسة هو مصدر أساسي لتعلم المعلم، ويمكن تلبية احتياجات المعلمين التكنولوجية من

خلال بناء هياكل داعمة عن طريق التعاون، حيث يحتاج مديرو المدارس إلى تعزيز التعاون وتشجيع المعلمين على مشاركة ثروتهم من المعرفة مع أقرانهم. كما يحتاج المعلمون إلى التعاون مع بعضهم البعض لمشاركة الأفكار حول كيفية استخدام التكنولوجيا؛ لتحسين خبرات تعلم الطلاب حيث يؤهل التعاون المعلمين لفهم أفضل لكيفية تطبيق التكنولوجيا الهادفة في دروسهم (Dexter & Anderson, 2002; Hew & Brush, 2007). يجب على المديرين ضمان توفير الوقت لمعلميهم للتعاون وفهم كيفية التعاون وتعزيز ثقافة التعاون من خلال بناء هياكل داعمة من خلال مجتمعات التعلم التعاوني اقترح الباحثون بناء مجتمعات الممارسة، والشبكات الاجتماعية، مجتمعات التعلم المهنية التي يمكن للمدرسين من خلالها مشاركة واستكشاف طرائق وأدوات تدريس جديدة، ومساعدة بعضهم البعض. لقد أصبح الباحثون التربويون متوائمين بشكل متزايد في منظور أن التعلم المهني للمعلمين يعزز التغيير على مستوى المدرسة بالإضافة إلى تعلم الطلاب وإنجازاتهم (Mullen & Huting, 2008).

٥- القيادة الرقمية التشاركية Shared Digital Leadership: يجب على المديرين تسهيل القيادة الرقمية وأن يكونوا نشطين في الأمور التعليمية، ومع ذلك، قد لا يكون لديهم الوقت أو الخبرة لاتخاذ كل قرار. من المهم للمديرين استثمار ذكاء المعلمين وقدراتهم لتلبية الاحتياجات التكنولوجية للمعلمين. وحيث إن المديرين وحدهم لا يستطيعون توفير تأثير قيادي كافٍ لتحسين جودة التدريس أو مستوى تحصيل الطلاب كان من الضروري أن يتبنى المدير منظور القيادة الرقمية التشاركية؛ وفيها تستغل القيادة الرقمية التشاركية معارف ومواهب المعلمين وتسمح بالمساهمات الجماعية بدلاً من العمل الفردي. وتعزز القيادة الرقمية التشاركية ثقافة التعاون والعمل الجماعي، بالإضافة إلى ذلك فإن مشاركة القيادة «تسهل بيئة داعمة تشجع المعلمين على تكوين شبكات اجتماعية وشراكات من أجل حل مشاكل المدرسة معاً»

حيث يكون التكامل التكنولوجي الناجح أكثر فاعلية عندما لا يُترك لفرد واحد، بل للعديد من الأفراد الذين لديهم تأثير على بعضهم البعض. من المفيد لمديري المدارس استخدام معلمين خبراء في التكنولوجيا لدعم دمج التكنولوجيا في الممارسات التعليمية. وتتطلب القيادة الرقمية التشاركية أن يجمع المديرين الناس معاً لدعم بيئة التعلم الرقمية. وتسمح القيادة الرقمية المشتركة للمدير بتنمية بيئة رقمية تُستخدم فيها نقاط القوة التكنولوجية للمعلمين للتأثير على الآخرين ويتم تلبية الاحتياجات التكنولوجية للمعلمين.

٦- التواصل Communication: يُعد التواصل خاصية مهمة للقيادة يجب أن يمتلكها المدير لضمان نجاح المعلم والطالب. فمن المهم لمديري المدارس التحدث مع المعلمين حول التكنولوجيا لضمان تلبية احتياجاتهم التكنولوجية. المدراء الفعالون هم من يتواصلون بشكل جيد ويستمعون إلى موظفيهم ويساعدونهم لضمان النمو داخل المدرسة. ويتيح الاتصال للمدير فهم الاحتياجات الرقمية للمعلمين ويوفر فرصاً لهم لمشاركة خبراتهم التكنولوجية. ومن المهم أيضاً ملاحظة أن المديرين يجب أن ينقلوا إرشادات واضحة بالإضافة إلى أهداف وتوقعات التكنولوجيا المتفق عليها.

٧- الثقة Trust: من المهم أيضاً لمدير المدرسة بناء شعور بالثقة مع المعلمين لتعزيز بيئة تعليمية رقمية إيجابية. ومن المتوقع تحقيق نتائج أكثر إيجابية عندما يثق الناس بقادتهم. فالعلاقة الإيجابية مع الشركاء هي جزء حاسم للقيادة الفعّالة. ولا يمكن لأي قائد تحقيق التغيير والتجديد بمفرده، وبالتالي يحتاج المدير لبناء الثقة؛ لتعزيز استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية. علاوةً على ذلك، من المهم أن يكون المدير إيجابياً ومشجعاً مع المعلمين عند مناقشة استخدام التكنولوجيا؛ فالمديرين ذوو المواقف الإيجابية يحفزون الآخرين، كما يجب على المدير بناء علاقات الثقة لدى المدرسين

ليكونوا منفتحين على المخاطرة والتغيير، وبشكل خاص عند التعامل مع التكنولوجيا؛ لأن المعلمين غالباً ما يخشون الفشل عند استخدام التكنولوجيا، وحيث تعزز العلاقات الإيجابية والداعمة بين المدير والمعلمين إنجاز الطلاب وتعلمهم، كما يعمل المدير كنموذج يحتذى به لضمان عمل المعلمين معاً؛ لبناء علاقات دائمة ومثمرة تقوم على الاهتمام بالآخرين والاحترام المتبادل والمهنية، وتوقعات عالية من الذات والآخرين.

### **عاشراً - إجراءات مقترحة لتطوير دور مدير المدرسة كقائد تعليمي رقمي لتحسين نواتج تعلم الطلبة :**

هناك مجموعة من الإجراءات المقترحة لتطوير دور مدير المدرسة في القيادة التعليمية الرقمية لتحسين تعلم الطلبة، وهي على النحو التالي:

- مراجعة برامج إعداد وتأهيل مدير المدرسة بحيث تركز على تأهيل مدير المدرسة كقائد تعليمي رقمي، وتأكيد دوره في الإشراف الفني على العمل التعليمي.

- قيام المستويات الإدارية العليا بتوفير الامكانيات المادية اللازمة لدعم دور المدرسة كقائد تعليمي رقمي.

- تعزيز لامركزية الإدارة والتوجه نحو الإدارة الذاتية للمدارس بحيث تكون لدى الإدارة المدرسية الصلاحية والميزانية الكافية لأنشطة دعم التعلم المدرسي.

- إيجاد بيئة آمنة ومنظمة للتعلم، وتوفير فرص المشاركة الطلابية الفعالة، وتأمين المصادر الخارجية في دعم الأهداف المدرسية.

- تطوير التشريعات التي تضمن تنمية العلاقات بين الأسرة والمدرسة والمجتمع الخارجي وتوظيفها في تحسين تعلم الطلبة.

- تدريب مدير المدرسة على الأساليب التقنية الحديثة اللازمة في الإدارة والقيادة الإلكترونية.

## خاتمة:

إن القيادة التعليمية الرقمية تُعد قضية محورية في تطوير المنظومة التعليمية التعليمية، وتمتد إلى كافة قطاعات المجتمع ومؤسساته، ومفرداته ومساقاته؛ باعتبار أن الهدف الأساس من أي نشاط إنساني يتمثل في تحقيق جودة الحياة؛ التي يتكاتف فيها الإنسان والآلة، الفرد والجماعة. ويحتاج التطبيق الأمثل لذلك المنظور عدة أمور من أبرزها: الرؤية الواضحة الجامعة والقيم الحاكمة والعمليات المتقنة الفاعلة. وإذا ما اعتبرنا الإدارة المدرسية في مقام الرابط المحقق للتكامل بين مفردات المنظومة التعليمية، فإن تكوين «الوعي» القيادي المدرسي و«التوجه» المؤسس على الرغبة في الإتقان وتحمل المسؤولية يُعد حجر الزاوية في أي مسار بنائي. وتُمثّل هذه الدراسة تأسيسًا تدبريًا لما نحن مقدمون عليه، وما نحتاجه من توافر الفكر المشترك والعمل على هيئة فريق؛ إما أن ننجح جميعًا ويستوي البنيان أو نُخفق وينهار كل ما أقمناه. ولعل ما أشارت إليه هذه الدراسة من اجراءات مقترحة أنفأ يُظهر وجوب القيام بتلك الإجراءات التي تجمع الجميع؛ وإن بدا اهتمامها بتطوير مهمة الإدارة المدرسية، ودوره في خلق مناخ إيجابي يتخطى حدود غرفة الصف إلى المبنى المدرسي إلى المجتمع (خارج أسوار المدرسة)، ويجمع بين المتعلمين والمعلمين والإداريين والمشرفين والمتابعين؛ للإفادة من التطور التكنولوجي لمواجهة أية أزمات؛ عن قناعة واطمئنان، وتحقيقًا لثلاثية (الاستدامة والامتداد والاعتداد).





## قائمة المراجع



- Al-Mahdy, Y.F.H., Emam, M. & Hallinger, P. (2018). Assessing the contribution of principal instructional leadership and collective teacher efficacy to teacher commitment in Oman. *Teaching and Teacher Education*, 69, 191-201. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.007>
- Azorín, C., Harris, A. & Jones, M. (2020). “Taking a Distributed Perspective on Leading Professional Learning Networks.” *School Leadership & Management*, 40 (2-3), 111–127.
- Chang, I. H. (2012). The effect of principals’ technological leadership on teachers’ technological literacy and teaching effectiveness in Taiwanese elementary schools. *Educational Technology & Society*, 15(2), 328–340.
- Cotton, K. (2003). Principals and student achievement. Alexandria, Virginia USA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dipaola, M.F. & Walther-Thomas, C. (2003). “Principals and special education: the critical role of school leaders”. Center on Personnel Studies in Special Education and the National Clearinghouse for Professions in Special Education, University of Florida.
- Garcia, A. & Abrego, C. (2014). Vital skills of the elementary principal as a technology leader. *Journal of Organizational Learning and Leadership*, 12(1), 12-25.
- Gettys, S. G. (2007). The role of mentoring in developing beginning principals’ instructional leadership skills. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Missouri-Columbia.
- Hallinger, P. (1983). Assessing the instructional management behavior of principals (Doctoral dissertation). Retrieved from ERIC database. (ED8320806).

- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 4-21.
- Hallinger, P. (2010). A review of three decades of doctoral students using the principal instructional management rating scale: a lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47 (2), 271-306.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviors of principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020). Professional Capital after the Pandemic: Revisiting and revising Classic Understandings of Teachers' Work. *Journal of Professional Capital and Community*, <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/2056-9548#earlycite>.
- Harris, A. (2020). "COVID-19 - School Leadership in Crisis?" *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321-326. <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/2056-9548#earlycite>
- Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247. DOI:10.1080/13632434.2020.1811479
- Krug S. E. (1992). Instructional Leadership: A constructive Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Lanier, K. S. (2009). Principal instructional leadership: how does it influence an elementary science program amidst contradictory messages of reform and change? Unpublished Doctoral Dissertation. Florida State University.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, 671.
- Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.

- Moore, K. A. (2018). Teachers' perceptions of principal digital leadership behaviors that impact technology use in the classroom (Doctoral Dissertation, Dallas Baptist University).
- Murphy, J. (1990). "Principal instructional leadership". In L.S. Lotto and P.W. Thurston (Eds.), *Advances in educational Administration: Changing perspectives on the school*, vol.1. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- NELP- National Educational Leadership Preparation (2018) Program Standards - Building Level. Retrieved from: [www.npbea.org](http://www.npbea.org).
- Netolicky, D. M. (2020). School Leadership During a Pandemic: Navigating Tensions. *Journal of Professional Capital and Community*. <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/2056-9548#earlycite>
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD: Paris.
- OECD (2011). *OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) TALIS 2013*, Paris: OECD [at [http://www.oecd.org/document/40/0,4746,en\\_2649](http://www.oecd.org/document/40/0,4746,en_2649)]
- Prestine, N. A. and Nelson B. S. (2005). How can educational leaders support and promote teaching and learning? In W. A. Firestone, & C. Riehl, (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The Impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Spillane, J. P., Hallett, T., & Diamond, J. B. (2003). Forms of capital and the construction of leadership: instructional leadership in urban elementary schools. *Sociology of Education*, 76(1), 1-17.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement*. A working paper. Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a Catalyst for Educational Change. Prospects, 1–5. doi:10.1007/s11125-020-09477-y
- Zhong, L. (2017). Indicators of Digital Leadership in the Context of K-12 Education. Journal of Educational Technology Development and Exchange, 10(1), 27-40.

## Abstract

The world has been living through the repercussions of the COVID 19 pandemic since the beginning of 2020, a pandemic that has had an impact on all areas of human life and created undeniable chaos. The core of education has been shaken from its depths, all schools have been suspended at one point, and teaching has been significantly reorganized. Restructuring the educational process as a remote activity, through internet technology, the teachers provided support for the learning and teaching of students remotely. In the context of these disruptive times, the current paper presents the concept and dimensions of digital Instructional leadership, why are school principals required to shift from their role in school administration to their traditional role as digital instructional leadership? How will this be reflected in future school leaders' preparation and training programs? and how can school principals contribute to improving student learning outcomes through the distance education system and in disruptive times?

Key Words: Digital Instructional Leadership; Student Learning Outcomes; School Management; Disruptive Times; COVID 19.





## قواعد النشر قواعد النشر في سلسلة الإصدارات الخاصة سلسلة علمية محكمة

- أن يكون البحث أو الدراسة معنية بشؤون دولة الكويت ومنطقة الخليج والجزيرة العربية.
- أن تمثل الدراسة إضافة جديدة إلى حقل التخصص العلمي.
- لم يسبق تقديمها للنشر إلى جهة أخرى، ولم يتم نشرها بأي صورة كانت، مع كتابة إقرار وتعهد بذلك.
- ألا يقل عدد صفحات الدراسة عن (٢٥) صفحة (٦٢٥٠ كلمة).
- أن توضع الهوامش والمصادر العلمية والمراجع وفق المعايير البحثية المعتمدة.
- أن يرفق مع البحث أو الدراسة ملخص باللغتين العربية والإنجليزية في حدود (٣٠٠) كلمة.
- أن يرفق الباحث سيرة ذاتية مختصرة.
- أن يمر البحث قبل إجازته للنشر بعملية تحكيم سري من قبل محكمين اثنين على الأقل، متخصصين في مجال التخصص العلمي المقدم فيه البحث.
- يخطر الباحث بنتيجة التحكيم خلال أربعة أسابيع من وصولها إلى إدارة المركز.
- المركز غير ملزم بإعادة الأبحاث للباحث سواء نُشرت أم لم تُنشر.
- لا يحق للباحث أن يقوم بإعادة نشر البحث مرة أخرى إلا بعد مرور ثلاث سنوات من تاريخ النشر، وبالتنسيق مع إدارة المركز.
- يمنح الباحث (١٠) نسخ من الإصدار.
- لا يُمنح الباحث أية مكافأة مالية عن البحث.





