



مجلة الجمعية السعودية العلمية للمعلم
Journal of the Saudi Scientific Association for the teacher

دورية علمية نصف سنوية - محكمة

المجلد الثالث- العدد الثاني

محرم ١٤٤٧هـ - يونيو 2026 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المشرف العام

رئيس جامعة الملك خالد

أ. د. فالح بن رجاء الله السلمي

نائب المشرف العام

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. حامد مجدوع القرني

المشرف على إدارة النشر العلمي

د. ندى بنت عبدالعزيز العسيلي

رئيس هيئة التحرير

أ. د. عبدالله بن علي آل كاسي

رئيس هيئة التحرير

أ. د. عبدالله بن علي آل كاسي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم بجامعة الملك خالد

هيئة التحرير

أ. د. أحمد بن محمد سعد الحسين

أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ. د. محمد بن عبدالله محمد عسيري

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة تبوك

أ. د. مرضي بن غرم الله الزهراني

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة أم القرى

أ. د. محمد بن زيدان عبدالله آل محفوظ

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة الملك خالد

أ. د. محمد بن يحيى صفحي

أستاذ التربية الخاصة بجامعة جازان

أ. د. عائشة بنت بليهش العمري

أستاذ تقنيات التعليم جامعة طيبة

مدير التحرير

أ. د. عاصم محمد إبراهيم عمر

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم بجامعة الملك خالد

الهيئة الاستشارية

- | | |
|--|--------------------------------------|
| أ. د. إبراهيم بن عبدالله بن إبراهيم العبيد | أ. د. سامي بن فهد بن راشد السنيدي |
| جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية | جامعة القصيم |
| أ. د. صالح بن يحيى بن مفرح الزهراني | أ. د. حمد بن عبدالله بن مطلق القميري |
| جامعة جدة | جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز |
| أ. د. خالد عبد اللطيف محمد عمران | د. محمد محمود محمد القسيم |
| جامعة سوهاج | الجامعة الهاشمية |
| أ. د. مفرح بن سعيد صالح آل كردم | أ. د. راشد حسين محمد العبدالكريم |
| جامعة الملك خالد | جامعة الملك سعود |
| Dr. Michael Brody | أ. د. ناصر عبدالله ناصر الشهراني |
| Montana State University | جامعة الملك خالد |

معلومات عامة عن المجلة وتاريخ التأسيس:

دورية علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن الجمعية السعودية العلمية للمعلم (جسم) بجامعة الملك خالد. تنشر إسهامات الباحثين في مجال التعليم والتعلم، وبصورة خاصة كل ما يتعلق بإعداد المعلم وتطويره المهني. وتهدف المجلة إلى تحقيق العديد من الأهداف أهمها: الإسهام في نشر المعرفة من خلال طرح ودراسة القضايا المتعلقة بالتعليم والتعلم، ونشر البحوث والدراسات العلمية المحكمة في مجال التعليم والتعلم، وإيجاد قناة نشر علمية تخدم الباحثين في شتى المجالات المتعلقة بالمعلم وبرامج إعداده وتأهيله وتطويره، والإسهام في عرض وتحليل وقراءة الكتب في مجال التعليم والتعلم والمتعلقة برسالة المجلة وأهدافها. وقد تأسست المجلة في عام ١٤٤٤هـ بموافقة مجلس جامعة الملك خالد في اجتماعه الثالث بتاريخ ٧ / ٤ / ١٤٤٤هـ بالقرار رقم (١٤٤/٣/١١) المتضمن الموافقة على إنشاء المجلة، وتشكيل هيئة تحريرها اعتباراً من ١ / ١ / ٢٠٢٣م.

رؤية المجلة:

التميز والريادة في نشر الأبحاث والدراسات في مجال التعليم والتعلم.

الرسالة:

نشر الأبحاث والدراسات العلمية المحكمة في مجال التعليم والتعلم وفق المعايير العلمية للنشر.

الأهداف:

١. الإسهام في نشر المعرفة من خلال طرح ودراسة القضايا المتعلقة بالتعليم والتعلم.
٢. نشر الأبحاث والدراسات العلمية المحكمة في مجال التعليم والتعلم.
٣. إيجاد وعاء نشر علمي يخدم الباحثين في شتى المجالات المتعلقة بالمعلم وبرامج إعداده وتأهيله وتطويره.
٤. الإسهام في عرض وتحليل الكتب وملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال التعليم والتعلم.

الشروط، والقواعد، والتعليمات، والحقوق، والإجراءات الخاصة بالنشر في المجلة:

أولاً: الشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة:

١. أن يقع البحث ضمن أحد مجالات النشر بالمجلة.
٢. خلو البحث من الأخطاء اللغوية والنحوية.
٣. أن يسهم البحث في تنمية الفكر التربوي وتطوير تطبيقاته محلياً أو عربياً أو عالمياً.
٤. أن يلتزم الباحث في بحثه بأخلاق البحث العلمي، وحقوق الملكية الفكرية.
٥. ألا تزيد نسبة الاستدلال العلمي باستخدام برنامج iThenticate عن (٢٠٪).
٦. لا تتم كتابة اسم الباحث أو الباحثين في متن البحث صراحةً، أو بأي إشارة تكشف عن هويته أو هويتهم، ويمكن استخدام كلمة الباحث أو الباحثين بدلاً من ذلك.
٧. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

ثانياً: تنظيم البحث

أ. البحوث التطبيقية:

يورد الباحث أو الباحثون مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه، ومسوغاته، ومتغيراته، متضمنة الدراسات السابقة بشكلٍ مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، وبعد الأهداف تورد أسئلة البحث أو فروضه. ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملةً على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنةً كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، والتوصيات المنبثقة عنها.

ب. البحوث النظرية:

يورد الباحث أو الباحثون مقدمةً يمهّد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها: أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يُقسّم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكون جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختتم البحث بخلاصة شاملة متضمنة أهم النتائج التي خلص إليها البحث.

ثالثاً: التوثيق

توضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتّباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

١. أن يكون التوثيق في متن البحث وقائمة المراجع وفق نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع.
٢. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة^١ (Romanization /Transliteration) توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقاً للنظام التالي:
(أ) إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

(ب) إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

(ت) توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

(ث) يلي قائمة المراجع العربية، قائمة المراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

(ج) وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

(ح) الجبر، سليمان. (١٩٩١م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية، ٣(١)، ١٤٣ - ١٧٠.

Al-Jabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study at intermediate schools in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University-Education sciences*, 3(1), 143-170.

رابعاً: تعليمات النشر في المجلة

- يلزم تنسيق البحث تبعاً لما يلي:

١. لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (٣٠) ثلاثين صفحة، وبما لا يزيد عن (٨٠٠٠) ثمانية آلاف كلمة.
٢. أن يتضمن البحث ملخصين: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، بشرط ألا يزيد أي منهما عن (٢٥٠) كلمة، وأن يكتب كل منهما في صفحة مستقلة، متبوعاً بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات تعبر عن محاور البحث.
٣. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة (٢,٥) سم، ما عدا الهامش الأيمن (٣,٥) سم، والمسافة بين الأسطر والفقرات "مفرد"

^١ (يقصد بالرومنة: النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية).

٤. الخط المستخدم في المتن للكتابة باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٦)، وللكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٢)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).
٥. يكون نوع الخط المستخدم في الجداول والأشكال باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٢)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٠)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).
٦. يلتزم الباحث/ الباحثون في البحوث المكتوبة باللغة العربية باستخدام الأرقام العربية (١، ٢، ٣...) في جميع ثنايا البحث.
٧. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعته.
٨. توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، يليها مباشرة قائمة المراجع الأجنبية، وذلك وفقاً لأسلوب التوثيق المتبع في المجلة.

خامساً: حقوق المجلة وحقوق الباحث أو الباحثين

١. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقدير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله حتى تنطبق عليه شروط النشر، أو رفضه دون إبداء الأسباب.
٢. تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ آخر ورقياً أم إلكترونياً، دون الحصول على إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
٣. لا يحق للباحث/ الباحثين التقدم بطلب لسحب البحث بعد إبلاغه/ إبلاغهم بوصول البحث إلى المجلة.
٤. هيئة التحرير الحق في ترتيب البحوث المقدمة عند النشر لاعتبارات فنية.
٥. هيئة التحرير الحق في اختصار أو إعادة صياغة بعض الجمل والعبارات لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
٦. يبلغ الباحث بعدم قبول بحثه بناءً على تقارير المحكمين دون إبداء أسباب.
٧. ترسل نسخة إلكترونية للباحث/ الباحثين من العدد المنشور فيه بحثه/بحثهم، ونسخة إلكترونية أيضاً لمستلة البحث.

سادساً: إجراءات النشر في المجلة

١. إرسال البحث إلكترونياً بصيغة (word) وبصيغة (PDF) طبقاً للشروط والقواعد والتعليمات الخاصة بالمجلة والمذكورة أعلاه، ويرفق مع البحث سيرة ذاتية للباحث/ الباحثين؛ إن كانت مراسلته/ مراسلتهم المجلة هي الأولى لهم.
٢. إرسال البحث إلكترونياً من خلال موقع المجلة الإلكتروني <https://journals.kku.edu.sa/ssjt/ar>
٣. أن يوقع الباحث/الباحثون إقراراً يفيد أن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ونشره في المجلة، أو رفضه، وأنه غير مستل من أية دراسة أيًا كان نوعها.
٤. إشعار الباحث عبر البريد الإلكتروني باستلام بحثه خلال خمسة أيام من تاريخ إرساله للمجلة.
٥. إشعار الباحث بإرسال البحث للتحكيم في حال اجتياز بحثه للفحص الأولي أو إعادته للباحث في حال رفضه.
٦. إرسال البحث المقدم للنشر - في حال اجتيازه للفحص الأولي - إلى محكمين من ذوي الاختصاص يتم اختيارها بسرية تامة، وذلك لبيان مدى أصالته وجدته وقيمة نتائجه وسلامة طريقة عرضه ومن ثم مدى صلاحيته للنشر.
٧. بعد التحكيم، ترسل تقارير المحكمين للباحث/ الباحثين لإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.
٨. بعد عمل التعديلات، يعاد إرسال النسخ الأصلية للبحث والنسخة المعدلة على البريد الإلكتروني للمجلة لمراجعة البحث في صورته النهائية من هيئة التحرير.
٩. إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر إلكترونياً على موقع المجلة.

افتتاحية العدد

بسم الله الرحمن الرحيم

بحمد الله وتوفيقه، تطلّ مجلة الجمعية السعودية العلمية للمعلم على قرائها مع بداية المجلد الثالث، العدد الثاني يونيو ٢٠٢٦م، مواصلةً رسالتها العلمية في دعم البحث التربوي والتعليمي، وتعزيز دور المعلم والباحث في تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية.

تجدد المجلة التزامها بتقديم أبحاث رصينة تسهم في تحقيق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠، ولا سيما ما يتعلق بتطوير التعليم ورفع جودة مخرجاته، ودعم الابتكار، وتعزيز مكانة البحث العلمي في الحقل التربوي. وتواصل المجلة مسيرتها الرائدة في خدمة المجتمع العلمي من خلال نشر دراسات نوعية تعالج قضايا التعليم والتعلم، وتقديم حلولاً وممارسات مبنية على الأدلة.

يضم هذا العدد مجموعة من البحوث المتنوعة التي شارك فيها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، والمتخصصون ذوو الخبرة في التعليم العام، إضافة إلى إسهامات واعدة من طلاب وطالبات الدراسات العليا. وتعكس هذه المشاركات ثراء الحقل التربوي وتنوع اتجاهاته البحثية، كما تجسد الجهود المستمرة لتعزيز جودة التعليم وتطوير ممارساته.

وتدعو المجلة الباحثين والمتخصصين للانضمام إلى مجتمعها العلمي، سواء بالمشاركة في التحكيم أو بنشر أبحاثهم، بما يسهم في ترسيخ مكانة المجلة ورفع تصنيفها محلياً وعالمياً. كما تتطلع إلى استمرار التعاون البناء مع الباحثين والمؤسسات التعليمية لتحقيق التميز العلمي المستدام.

وفي الختام، تتقدم هيئة التحرير بخالص الشكر والتقدير لكل من أسهم في إعداد هذا العدد، سائلين الله التوفيق لمواصلة مسيرة العطاء العلمي، وأن نلتقي بكم في أعداد قادمة تحمل مزيداً من الإثراء والتميز. والله ولي التوفيق.

رئيس هيئة التحرير

أ. د. عبدالله بن علي معيض آل كاسي

جدول المحتويات

الصفحة	عنوان البحث
28-1	١. برنامج تطوير مهني مقترح قائم على مدخل STEM ومبادئ التعليم الأخضر لتنمية مهارات تدريس القضايا البيئية الجدلية والتفكير الاحتمالي لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة. أ. د. ناصر بن عبدالله الشهراني، د. حسن بن أحمد سهلي
61-29	٢. تطوير الأداء الإداري بمدارس التعليم العام بمحافظة بحرة في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية (أحد برامج رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م). د. عبدالله بن رباح بن حامد الشريف.....
99-62	٣. فاعلية وحدة دراسية مقترحة في العلوم قائمة على التعليم الأخضر في استيعاب المفاهيم البيئية وتنمية مهارات حل المشكلات والشغف البيئي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. د. محمد فائع امشايب آل زياد.....
134-100	٤. درجة ممارسة الأنشطة المدرسية اللاصفية لدى الطالبات الموهوبات من وجهة نظر منسقات برنامج موهبة بالمرحلة الثانوية في مدينة أبها. أ. عائشة بنت محمد القرني.....
168-135	٥. توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية بمنطقة عسير. د. فاطمة حسن محمد الشهري.....
193-169	٦. مستوى استخدام معلمي الرياضيات لأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي (Chat GPT نموذجاً) في ممارساتهم التدريسية واتجاهاتهم نحوها. أ. سعد بن فرحان العتيبي.....
230-194	٧. بناء قائمة معيارية للكفايات القيادية لمدير المدرسة في ضوء النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة ومشروع التقويم المدرسي في المملكة العربية السعودية باستخدام أسلوب دلفاي. د. تركي عطا الله عوض السلمي، أ. عبد العزيز طامي إبراهيم عسيري.....
263-231	٨. برنامج تطوير مهني قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية الأداء التدريسي والمهارات الرقمية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة. أ. أريج علي خلوفا آل شعشاع، أ. د. محمد صالح أحمد الشهري.....
289-264	٩. التحديات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في تعلم الكيمياء من وجهة نظرهم. أ. د. عاصم محمد إبراهيم، أ. عبدالله سعيد حسن آل مسفر.....

١٠. تعزيز التعلم المهني واستراتيجية التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية وفق رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر المدرسين. أ. د. أمل ظافر سعد آل عثمان..... 317-290
١١. من المحتوى إلى الأنماط المعرفية: إطار مفاهيمي لتجسير الفجوة بين التدريس والتقويم في التعليم الثانوي السعودي. أ. إبراهيم بن ضيف الله المطرفي..... 346-318
١٢. أثر برنامج تعليمي قائم على الاقتصاد الدائري في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى الطالبات بالمرحلة المتوسطة. د. نوره صالح محمد المقبل..... 376-347

بناء قائمة معيارية للكفايات القيادية لمدير المدرسة في ضوء النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة ومشروع التقويم المدرسي في المملكة العربية السعودية باستخدام أسلوب دلفاي

أ. عبد العزيز طامي إبراهيم عسيري

ماجستير تقنيات التعليم

إدارة تعليم جدة

azozaseeri@gmail.com

د. تركي عطا الله عوض السلمي

دكتوراه الإدارة التربوية والتخطيط

إدارة تعليم مكة المكرمة

sama15972@gmail.com

الملخص:

هدف البحث إلى بناء قائمة معيارية للكفايات القيادية اللازمة لمدير المدرسة في ضوء النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة ومشروع التقويم المدرسي في المملكة العربية السعودية، باستخدام أسلوب دلفاي. واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة قصدية مكونة من (١٥) خبيراً من المشرفين التربويين، ومديري المدارس، والأكاديميين المتخصصين في الإدارة التربوية. وتم تنفيذ الدراسة عبر ثلاث جولات متتابة من أسلوب دلفاي بهدف الوصول إلى أعلى درجة من التوافق بين الخبراء حول أهمية الكفايات القيادية، وواقع ممارستها، وأولويات تطويرها. واستند البحث في بناء القائمة المعيارية إلى تحليل الوثائق الرسمية المتعلقة بالنموذج الإشرافي لتمكين المدرسة ومعايير التقويم المدرسي، بالإضافة إلى مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، والاستفادة من أطر الكفايات القيادية العالمية. وأسفرت النتائج عن بناء قائمة نهائية تضمنت (٢٠) كفاية قيادية موزعة على ستة محاور رئيسية، هي: الفهم النظري والاستراتيجي للنموذج الإشرافي، والتخطيط الاستراتيجي واستشراف المستقبل، وقيادة التعلم وتحسين نواتج التعلم، والعمل الجماعي وبناء الشراكات، وإدارة الموارد بكفاءة، والمساءلة والتحسين المستمر. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الاتفاق بين الخبراء في الجولة النهائية، حيث بلغت نسبة الاتفاق الكلية (٩٨,٥٪)، كما سجل معامل Kendall's W قيمة مرتفعة بلغت (٠,٨٦) بدلالة إحصائية عالية، مما يعكس قوة التوافق بين الخبراء حول الكفايات المقترحة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الخبراء تبعاً للتخصص أو سنوات الخبرة. وأوصى البحث باعتماد القائمة المعيارية كإطار مرجعي لاختيار وإعداد وتقويم مديري المدارس، وتضمينها في برامج التدريب والتطوير المهني، مع التركيز على الكفايات ذات الأولوية العالية في التطوير. كما اقترحت إجراء دراسات مستقبلية لقياس أثر تطبيق هذه الكفايات على تحسين الأداء المدرسي ونواتج التعلم.

الكلمات المفتاحية: الكفايات القيادية لمدير المدرسة، النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة، التقويم المدرسي، أسلوب دلفاي.

Building a Standards-Based List of Leadership Competencies for School Principals in Light of the Supervisory Model for School Empowerment and the School Evaluation Project in the Kingdom of Saudi Arabia Using the Delphi Method.

Dr. Turki Atallah Al-Sulami

PhD in Educational Administration
and Planning

Makkah Education Department

Samal5972@gmail.com

Abdulaziz Tami Aseeri

Master's in Educational Technology
Jeddah Education Department

azozaseeri@gmail.com

Abstract:

This study aimed to develop a standardized framework of leadership competencies for school principals in light of the Supervisory Model for School Empowerment and the School Evaluation Project in the Kingdom of Saudi Arabia using the Delphi Method. The study adopted the descriptive analytical approach and was conducted on a purposive sample of 15 experts, including educational supervisors, school principals, and academics specialized in educational administration. The Delphi Method was implemented through three iterative rounds to achieve the highest possible level of consensus regarding the importance of leadership competencies, their current level of practice, and development priorities. The development of the competency framework was based on analyzing official documents related to the supervisory model and school evaluation standards, reviewing educational literature and previous studies, and benefiting from international leadership competency frameworks. The findings resulted in a final list of 20 leadership competencies distributed across six major domains: theoretical and strategic understanding of the supervisory model, strategic planning and future foresight, instructional leadership and improvement of learning outcomes, teamwork and partnership building, efficient resource management, and accountability with continuous improvement. The results indicated a very high level of consensus among experts in the final Delphi round, with an overall agreement rate of 98.5%. Kendall's W coefficient reached 0.86 with strong statistical significance, reflecting the high consistency of expert opinions regarding the proposed competencies. The findings also revealed no statistically significant differences in expert ratings according to specialization or years of experience. The study recommended adopting the proposed competency framework as a reference for selecting, preparing, and evaluating school principals, as well as integrating it into professional development and training programs, particularly focusing on high-priority competencies. Furthermore, the study suggested conducting future research to investigate the impact of applying these competencies on school performance and student learning outcomes.

Keywords: School Principal Leadership Competencies, Supervisory Model for School Empowerment, Delphi Methodology.

المقدمة:

تمر منظومة التعليم العام في المملكة العربية السعودية بمرحلة تحول جذري، تتسارع فيها وتيرة التحديثات التعليمية التي تستهدف تطوير المنظومة التربوية بجميع مكوناتها، وخصوصاً على مستوى المدرسة. وتأتي هذه التحولات انسجماً مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، التي تُولي أهمية خاصة لتمكين المدرسة كجهة محورية في تحسين جودة التعليم، وتحقيق التميز التربوي، وبناء مجتمع تعلّمي قادر على المنافسة عالمياً. وفي هذا الإطار، أولت وزارة التعليم اهتماماً بالغاً بتحسين نواتج التعلم والتعليم من خلال تعزيز أدوار القيادة المدرسية وتفعيل الإشراف التربوي كأداة استراتيجية لتحقيق التحسين المستمر في البيئة المدرسية.

ويُعد الإشراف التربوي أحد الركائز الجوهرية التي يعتمد عليها النظام التعليمي في دعم المدارس، وتقديم التغذية الراجعة المهنية، والمساعدة في تطوير الأداء التعليمي والإداري. وقد أشار العتيبي وآخرون (٢٠٢٤) إلى أن الإشراف التربوي يمثل دعامة أساسية في إدارة المدرسة وتحقيق رسالتها التربوية، بما يقدمه من دعم فكري وفني ومهني يساهم في تمكين المدرسة من ممارسة أدوارها بكفاءة. كما يؤكد (Hartati & Purba, 2020) أن نجاح الإشراف التربوي يعتمد بدرجة كبيرة على قدرة المشرفين التربويين على توجيه الجهود نحو تحسين بيئة التعلم، وتنمية الكوادر التعليمية، وتحقيق أهداف الجودة الشاملة.

وفي ظل هذه الأهمية المتنامية للإشراف التربوي، برزت الحاجة إلى تطوير نماذج إشرافية حديثة، تعكس الفلسفات الجديدة للإدارة التربوية والتمكين، وتواكب التغيرات المجتمعية والتكنولوجية المتسارعة. وقد أكد قدوري (٢٠١٩) أن الإشراف التربوي يُعد من أهم العوامل التي تساهم في تمكين المدرسة وتحقيق التحول التعليمي المنشود، مما يستدعي إعادة تصميم أدوار الإشراف لتكون أكثر تكاملاً وفاعلية واستجابة لمتطلبات العصر.

وتتعدد مهام مدير المدرسة في هذا السياق، لتشمل تنظيم البيئة المدرسية، الإشراف على جودة التعليم، تعزيز الكفاءة المهنية للمعلمين، وتحفيز منسوبي المدرسة، وضمان فاعلية العمليات التعليمية والإدارية (Ateb et al., 2021). كما يتحمل المدير مسؤولية كبيرة في تنفيذ الإشراف الداخلي ومتابعة التقويم الذاتي المدرسي، وهي

ممارسات تُمكنه من لعب دور محوري في تحسين الأداء المدرسي (Mamo & Nigussa, 2019).

ولتحقيق هذا التمكين، أطلقت وزارة التعليم النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة (الإصدار الثاني) عام ١٤٤٦هـ، بالتكامل مع مشروع التقويم المدرسي الصادر عن هيئة تقويم التعليم والتدريب. ويهدف النموذج الجديد إلى تعزيز قدرة المدرسة على قيادة التحسين والتطوير استناداً إلى نتائج التقويم، من خلال آليات إشرافية داعمة، وصلاحيات موسعة، وأدوات متابعة فاعلة، تساهم في رفع كفاءة الأداء العام للمدرسة، وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية، وتحقيق التكامل بين الإشراف المدرسي والتقويم المؤسسي (وزارة التعليم، ١٤٤٦).

ورغم أهمية هذا النموذج وما يحمله من آمال في تطوير بيئات التعليم، إلا أن واقع الممارسة يكشف عن تحديات تعيق فاعلية الأداء القيادي، وتحد من قدرة مديري المدارس على تفعيل النموذج بالصورة المثلى. وتشير الدراسات (Alsalahi, 2014) إلى وجود حاجة ماسة لتأهيل المديرين وتزويدهم بكفايات نوعية تتوافق مع متطلبات النموذج، وتمكّنهم من ممارسة أدوارهم القيادية بكفاءة.

وعلى الرغم من حداثة النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة وتكامله مع مشروع التقويم المدرسي، إلا أن الأدبيات المحلية لا تزال بحاجة إلى إطار معياري واضح يحدد الكفايات القيادية اللازمة لمدير المدرسة في ضوء هذا التكامل، وبخاصة الكفايات المرتبطة بقيادة التحسين، وتحليل بيانات التقويم، وبناء خطط التطوير، وتفعيل المساءلة التحسينية. ومن هنا تتحدد فجوة البحث الحالي في بناء قائمة معيارية للكفايات القيادية لمدير المدرسة، بالاستناد إلى الوثائق الرسمية والأدبيات ذات الصلة وتوافق آراء الخبراء باستخدام منهجية دلفاي.

وانطلاقاً من هذه الرؤية، يسعى البحث الحالي إلى دراسة يسعى إلى دراسة سبل تطوير أداء مدير المدرسة من خلال تحليل الواقع واستقصاء آراء الفاعلين في الميدان، بينما المنهج المستخدم لاحقاً هو دلفاي مع ١٥ خبيراً. عبارة «تحليل الواقع» تحتاج إلى بيانات ميدانية مباشرة أوسع وليس آراء خبراء.

مشكلة البحث وأسئلته:

في ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها التعليم في المملكة العربية السعودية، وحرص وزارة التعليم على تطوير البيئة المدرسية وتمكينها من قيادة التحسين والتطوير المستدام، أصبح من الضروري التركيز على أداء مدير المدرسة كأحد المحاور الأساسية في عملية الإشراف التربوي. فمدير المدرسة لم يعد مجرد منفذ للتعليمات أو مشرف على العمليات الإدارية فحسب، بل أصبح قائداً تربوياً مسؤولاً عن تحسين نواتج التعلم والتعليم، وتحفيز المعلمين، وتفعيل مبادرات التطوير المهني، وبناء بيئة تعليمية محفزة ومتكاملة.

وقد أكدت نتائج دراسة الحيا وآخرون (٢٠٢٤) أن معوقات تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة من وجهة نظر المديرات في مدينة الرياض جاءت بدرجة متوسطة، وتوصلت نتائج دراسة خواجي وآخرون (٢٠٢٥) إلى أن دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم دور المدرسة في (بناء خبرات التعلم، تنمية التحصيل التعليمي، تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي، تقويم نواتج التعلم) جاء كبيراً، كما أن تحديات النموذج الإشرافي الجديد في تحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها جاء كبيراً، وكشفت دراسة البشر وآخرون (٢٠٢٥) أيضاً عن أهمية نموذج الإشراف التربوي في ضوء تمكين المدارس.

ويؤكد محمد (٢٠١٨) أن مدير المدرسة الفعالة يؤدي دوراً جوهرياً في دعم التحول من المدرسة التقليدية إلى مدرسة مجتمع التعلم المهني، وهو ما يتطلب أن تنظر كليات التربية باهتمام أكبر إلى إعداد وتأهيل القيادات

المدرسية من خلال برامج أكاديمية وتدريبية تواكب هذا التحول وتدعم مديري المدارس في تأدية أدوارهم القيادية بكفاءة وفعالية.

وتتمثل جوهر مشكلة القصور في التحول الجذري لدور مدير المدرسة. فمع إطلاق "النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة" و"مشروع التقويم المدرسي"، تحول دور المدير من الإداري التقليدي إلى قائد تعليمي يمثل دوره في:

- قيادة التحسين الذاتي للمدرسة: تحليل بيانات التقويم المدرسي بدقة، وتحديد مجالات التحسين، وبناء خطط تطويرية مبنية على أدلة ملموسة وليست مجرد اجتهادات.
- خلق بيئة تعليمية داعمة: تحويل الإشراف من كونه رقائياً إلى داعم وتمكيني للمعلمين، ونشر ثقافة التعاون والتعلم المهني الجماعي.
- اتخاذ القرارات المبنية على البيانات: استخدام نتائج التقويم لاتخاذ قرارات موضوعية بشأن تطوير المناهج وتحسين نواتج التعلم.
- وتتضافر نتائج العديد من الدراسات الحديثة لتوثيق الفجوة بين الدور المطلوب والواقع الفعلي، ومن أبرزها:
- ضعف في تحقيق متطلبات التقويم والتحسين: أظهرت دراسة الدوسري (٢٠٢١) أن النماذج الإشرافية الرائدة عالمياً تعتمد على الإدارة المدرسية القائمة على المدرسة (School-Based Management)، وتفعيل الإشراف الذاتي والجماعي باستخدام مؤشرات دقيقة، بينما الواقع المحلي لا يزال بعيداً عن هذه الممارسات.
- مشكلة عالمية في المعوقات المادية والبشرية: كشفت دراسة (Mossoe & Mataboge 2021) في جنوب أفريقيا عن معوقات تطبيق القيادة التمكينية، والتي تراوحت بين نقص التمويل، صعوبة استقطاب المعلمين المؤهلين، ضعف المهارات القيادية، وقلة الموارد المادية والتكنولوجية. هذه المعوقات تطابق بشكل كبير ما يعاني منه مديرو المدارس.
- كثرة الأعباء وضعف الصلاحيات: أشارت دراسة الداود (٢٠٢٦) إلى أن مديري المدارس يعانون من كثرة الأعباء الإدارية التي تعيق أدوارهم الإشرافية، وضعف الصلاحيات المخولة لهم وقلة البرامج التدريبية المتخصصة.
- تفاوت في تطبيق المعايير: بينت دراسة المحيا وآخرون (٢٠٢٤) وجود فروق جوهرية في مستوى تطبيق النموذج الإشرافي تعزى للمؤهل العلمي (لصالح الماجستير) والخبرة (لصالح ٥-١٠ سنوات)، مما يعني أن الأداء يتأثر بشكل كبير بعوامل شخصية وليس معيارية، وهذه الفجوة تضعف تجانس وفاعلية التطبيق.
- مشكلة التحديات المستقبلية بدرجة عالية: أكدت دراسة الجهني (٢٠٢٦) أن تقدير التحديات المستقبلية للنموذج الإشرافي جاء بدرجة عالية، لتشمل تحديات البنية التحتية، المهارات القيادية، والثقافة التنظيمية، مما يعني أن حجم المشكلة متوقع أن يتزايد مستقبلاً إذا لم تُعالج.

- ضعف المهارات القيادية الرقمية: كشفت دراسة حول القيادة الرقمية عن أن ضعف التأهيل لمديري المدارس يتسبب في خفض جودة الأداء الوظيفي، وأن هناك ضعفاً في امتلاك بعض المديرين المهارات اللازمة لتوظيف الوسائط الرقمية وتحليلات البيانات
- وتُضاف إلى الأدلة البحثية خبرات عملية تكشف القصور من زوايا أخرى، تم رصدتها عبر التفاعل المباشر مع مديري المدارس:
- تحديات التوافق مع التقويم المدرسي: أظهرت الممارسة أن هناك صعوبات كبيرة في التوافق بين عمليات التقويم التي تطلبها هيئة تقويم التعليم والتدريب، وبين الممارسات اليومية للمدرسة. هذه الصعوبات تنبع من ضعف فني في تطوير الخطط التحسينية القائمة على التقويم الذاتي للمدرسة.
- مشكلة الأعباء المتنوعة: يعاني مديرو المدارس من تراكم الأعباء الإدارية والتنظيمية والمكتبية التي تستنزف وقتهم وجهدهم، مما يحد من قدرتهم على التركيز في أدوارهم القيادية والإشرافية الجوهرية.
- ضعف التعامل مع التقويم الذاتي: تُظهر الممارسة أن العديد من المدارس تواجه تحديات واضحة في تطبيق برامج التقويم الذاتي بفعالية، وهو ما يؤدي إلى عدم الاستفادة المثلى من بيانات التقويم في دفع عجلة التحسين المؤسسي.

وعليه، تتحدد مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي:

ما القائمة المعيارية المقترحة للكفايات القيادية اللازمة لتطوير أداء مدير المدرسة في ضوء النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة ومشروع التقويم المدرسي؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية التي تسعى الدراسة إلى الإجابة عنها، وهي:

١. ما القائمة المعيارية النهائية للكفايات القيادية التي يتحقق حولها توافق الخبراء باستخدام منهجية دلفاي؟
٢. ما درجة أهمية الكفايات القيادية المقترحة من وجهة نظر الخبراء؟
٣. ما تقدير الخبراء لواقع ممارسة هذه الكفايات في الميدان؟
٤. ما أولويات تطوير الكفايات القيادية اللازمة لمدير المدرسة؟

ويسعى هذا البحث من خلال تحليله لهذه الأسئلة إلى سد الفجوة المعرفية القائمة في الأدبيات المحلية المتعلقة بفاعلية النماذج الإشرافية الحديثة، وربطها بكفاءة الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية. كما تهدف إلى بناء تصور علمي مبني على الكفايات القيادية الضرورية لمدير المدرسة في ظل هذه التحولات، بما يساهم في تحقيق التمكين الفعلي للمدرسة، ورفع كفاءة الأداء المدرسي، وتحقيق جودة تعليمية مستدامة تستند إلى أنظمة تقويم فاعلة وقيادة تعليمية واعية.

الدراسات السابقة والتعليق عليها:

تمت مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بالمشكلة البحثية، سواء تلك التي تناولت المتغيرات نفسها بصورة مباشرة، أو الدراسات التي ارتبطت بالمشكلة بشكل غير مباشر من خلال تناول موضوعات أو أسئلة بحثية مشابهة، وذلك بهدف تأطير الخلفية النظرية وتحديد الفجوات البحثية التي تسعى الدراسة الحالية إلى معالجتها.

– دراسة خواجي وآخرون (2025) :

هدفت إلى الكشف عن دور النموذج الإشرافي الجديد في تقييم المدرسة في أربعة مجالات رئيسية: بناء خبرات التعلم، تنمية التحصيل الأكاديمي، تعزيز التطور الشخصي والصحي والاجتماعي، وتقويم نواتج التعلم، وذلك وفقاً لمعايير التقويم المدرسي المعتمدة في المملكة العربية السعودية. كما سعت للكشف عن أبرز التحديات التي تواجه هذا النموذج في تحسين عمليات التعليم والتعلم، ورصد أثر متغيري النوع وعدد سنوات الخبرة الإشرافية في استجابات أفراد العينة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، حيث تكونت العينة من (٢٠٧) مشرفين تربويين من إدارة تعليم صبيا تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع بلغ (٥٣١) مشرفاً ومشرفة. استخدمت استبانة مكونة من (٤٥) عبارة موزعة على خمسة محاور. وأظهرت النتائج أن دور النموذج الإشرافي الجديد في المجالات الأربعة كان بدرجة كبيرة، وكذلك التحديات المرتبطة به. كما لم تكشف النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع أو سنوات الخبرة، مما يشير إلى أن إدراك التحديات وأهمية الدور متقارب بين جميع فئات المشرفين.

– دراسة البشر وآخرون (2025) :

تناولت هذه الدراسة التطور التاريخي للإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، منذ بداياته في صورة نظام تفتيش صارم، وحتى تطبيق النموذج الإشرافي الجديد. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التاريخي والتحليلي، وخلصت إلى أن الإشراف التربوي كان موجوداً منذ انطلاق التعليم النظامي في المملكة في أواخر العقد الثالث من القرن الماضي، وأن فلسفته وأهدافه خضعت لتغيرات مستمرة تتماشى مع متطلبات كل مرحلة. أكدت النتائج على أهمية النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدارس، وبيّنت الفروق بين الإصدارين الأول والثاني، حيث يتميز الإصدار الثاني بمزيد من المرونة والتركيز على بناء قدرات المدرسة لتكون قادرة على قيادة التحسين ذاتياً.

– دراسة يوسف والمرعي (2025) :

سعت إلى بناء رؤية استشرافية لمعايير تقويم التعليم المدرسي المدمج في دول مجلس التعاون الخليجي، مستخدمة أسلوب دلفاي عبر ثلاث جولات. تضمنت العينة (١٠) خبراء من مجالات التكنولوجيا التعليمية، والقياس والتقويم، والتربية. أداة البحث كانت استبانة مفتوحة في المرحلة الأولى، تحولت إلى استبانة مغلقة في الجولات اللاحقة. نتج عن الدراسة أربعة معايير رئيسية تضم (٦٢) محكاً: الأهداف التعليمية، المحتوى التعليمي، الأنشطة

التعليمية، والتقويم. تمثل هذه النتائج إطارًا معياريًا يمكن الاستفادة منه في تطوير عمليات التقويم المدرسي المدمج على مستوى المنطقة.

– دراسة المحيا وآخرون (2024) :

هدفت إلى الكشف عن واقع تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة من وجهة نظر مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. اعتمدت المنهج الوصفي، واستُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة عشوائية بلغت (١٧٣) مديرة. بينت النتائج أن تطبيق معايير النموذج الإشرافي جاء بدرجة عالية، بينما جاءت درجة المعوقات متوسطة. ظهرت فروق دالة إحصائية لصالح حملة الماجستير في مستوى تطبيق المعايير، وفروق لصالح خبرة (٥-١٠ سنوات) في مستوى المعوقات، كما ظهرت فروق لصالح المرحلة الابتدائية في بعض المحاور. هذه النتائج توضح أن المؤهل الأكاديمي والخبرة وطبيعة المرحلة الدراسية عوامل تؤثر على فاعلية تطبيق النموذج.

– دراسة موسوجوي وماتابوجي (2021) :

أُجريت في جنوب أفريقيا لتقويم ممارسات القيادة التربوية التمكينية لدى فرق الإدارة المدرسية، والكشف عن المعوقات التي تحد من تحقيق أهداف التطوير المهني. شملت العينة (٩٠) مديرًا ونائب مدير و (١٦٥) رئيس قسم، واعتمدت على المنهج الوصفي المسحي باستخدام استبانة. أظهرت النتائج أن الممارسات التمكينية كانت أكثر بروزًا في المدارس الريفية مقارنة بالحضرية. أما المعوقات، فتراوحت بين نقص التمويل، صعوبة استقطاب المعلمين المؤهلين، قلة الموارد المادية والتكنولوجية، وزيادة الأعباء الإدارية.

– دراسة الدوسري (2021) :

هدفت إلى مقارنة النماذج الإشرافية الحديثة المطبقة في الولايات المتحدة وسنغافورة مع الواقع في السعودية، بهدف الخروج بإطار مقترح لتطوير الممارسات الإشرافية محليًا. اعتمدت على تحليل الوثائق الرسمية والأنظمة التعليمية. بينت النتائج أن الدولتين تعتمدان على الإدارة القائمة على المدرسة، وتفعيل الإشراف الذاتي والجماعي، وتعزيز دور المعلم عبر التوجيه الشخصي والتدريب المعرفي، مع تطبيق نظم حوكمة الأداء باستخدام مؤشرات دقيقة.

– دراسة المنقاش وبخاري (2021) :

استهدفت تطوير الأداء المهني لقادة المدارس الحكومية المستجدين في الرياض، مستندة إلى "النموذج النيوزيلاندي للقيادة التربوية" كإطار عالمي. استخدمت منهجًا وصفيًا تكامليًا يجمع بين الاستبانة والمقابلة شبه المنظمة، وشملت العينة قادة مستجدين ومشرفي قيادة مدرسية. أظهرت النتائج أن أداء القادة المستجدين جاء بدرجة متوسطة، مع بروز معوقات بشرية كضعف دافعية بعض المعلمين ومقاومة التغيير. أكدت المقابلات أهمية برامج التوجيه وبناء شبكات دعم مهنية.

تعليق على الدراسات السابقة:

أولاً: من حيث التصنيف والموضوعات

تنوعت الدراسات السابقة بين:

- دراسات سعودية تناولت النموذج الإشرافي الجديد (الحيا وآخرون ٢٠٢٤، خواجي وآخرون ٢٠٢٥، البشر وآخرون ٢٠٢٥).
 - دراسات خليجية (يوسف والمرعي ٢٠٢٥ حول معايير التقويم المدمج).
 - دراسات عالمية (موسوجوي وماتابوجي ٢٠٢١ في جنوب أفريقيا حول القيادة التمكينية).
 - دراسات مقارنة (الدوسري ٢٠٢١ حول النماذج الإشرافية في أمريكا وسنغافورة).
 - دراسات تطويرية (المنقاش وبخاري ٢٠٢١ حول أداء القادة المستجدين).
- هذا التنوع يُعد نقطة إيجابية، حيث أتاح للباحثين الاستفادة من سياقات متعددة (محلية، إقليمية، عالمية).

ثانياً: من حيث المنهجية

- تنوعت المناهج بين الوصفي المسحي (الحيا، موسوجوي)، وتحليل الوثائق (الدوسري)، والمنهج التكاملي (المنقاش وبخاري)، وأسلوب دلفاي (يوسف والمرعي).
- ملاحظة منهجية هامة: الدراسة الحالية استخدمت أسلوب دلفاي، وهو ما يجعل دراسة يوسف والمرعي (٢٠٢٥) الأكثر تشابهاً من حيث المنهج، مما يعزز شرعية اختيار هذا الأسلوب. لكن الباحثين لم يذكروا كيف استفادوا من تجربة يوسف والمرعي في تصميم جولات دلفاي الخاصة بهم.

ثالثاً: من حيث النتائج والفجوات

- أشارت دراسة الحيا (٢٠٢٤) إلى أن معوقات تطبيق النموذج جاءت متوسطة، بينما أظهرت الدراسة الحالية تحديات أكبر وفق تقديرات الخبراء. هذه المفارقة كانت تستحق مناقشة أعمق من الباحثين.
- كشفت دراسة الدوسري (٢٠٢١) عن أهمية الإشراف الذاتي والجماعي، وهو ما يتوافق مع محور "المساءلة والتحسين المستمر" في القائمة النهائية، لكن الباحثين لم يوضحوا كيف استفادوا من هذه النتيجة في بناء مؤشرات هذا المحور.
- ركزت دراسة موسوجوي (٢٠٢١) على المعوقات المادية والبشرية، وجاءت نتائج الدراسة الحالية متوافقة معها، مما يعزز فكرة أن هذه المعوقات ليست محلية فقط بل عالمية.

رابعاً: الفجوات التي كشفتها الدراسات السابقة والتي سدتها الدراسة الحالية

- معظم الدراسات السابقة (عدا يوسف والمرعي) لم تستخدم أسلوب دلفاي للوصول إلى توافق حول كفايات محددة.

- لم تقدم أي من الدراسات السابقة قائمة معيارية جاهزة للتطبيق تضم كفايات مرتبطة مباشرة بـ "النموذج الإشرافي" و "مشروع التقويم المدرسي" معاً. هذه هي الإضافة الحقيقية للدراسة الحالية.
 - غابت عن الدراسات السابقة معالجة الفجوة بين أهمية الكفايات وواقع ممارستها، بينما اعتمدت الدراسة الحالية محور "أولوية التطوير" الذي يسد هذه الفجوة.
- يتضح من الدراسات السابقة أن معظمها تناول واقع تطبيق النموذج الإشرافي أو تحدياته أو القيادة المدرسية بصورة عامة، بينما لم تتجه بصورة مباشرة إلى بناء قائمة معيارية للكفايات القيادية لمدير المدرسة في ضوء التكامل بين النموذج الإشرافي ومشروع التقويم المدرسي، وهو ما تمثل فيه الدراسة الحالية إضافة علمية وتطبيقية.

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. بناء قائمة معيارية مقترحة بالكفايات القيادية التي يتحقق حولها توافق الخبراء باستخدام منهجية دلفاي.
٢. تقدير درجة أهمية الكفايات القيادية المقترحة من وجهة نظر الخبراء.
٣. تقدير الخبراء لواقع ممارسة هذه الكفايات في الميدان.
٤. الكشف عن أولويات تطوير الكفايات القيادية اللازمة لمدير المدرسة.

الافتراضات المنهجية للبحث:

١. اشتقاق قائمة أولية للكفايات القيادية من الوثائق الرسمية والأدبيات العلمية.
٢. الوصول إلى توافق خبير حول أهمية الكفايات وأولوية تطويرها باستخدام دلفاي.
٣. تمثل القائمة النهائية إطاراً مرجعياً مقترحاً لتطوير برامج إعداد وتقويم مديري المدارس.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من اعتبارات متعددة، علمية وميدانية، تتصل مباشرة بمساعي وزارة التعليم نحو بناء نموذج إشرافي وقيادي حديث، يواكب التحولات التعليمية ويعزز استقلالية المدرسة، ويُمكن مديري المدارس من الاضطلاع بأدوارهم ضمن بيئة تعليمية تفاعلية وذات جودة. تتمثل الأهمية فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية والعلمية

١. يسهم البحث في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالإدارة المدرسية، والإشراف التربوي، ومجتمعات التعلم المهني.
٢. يقدم رؤية تطويرية حديثة تستند إلى الوثائق الرسمية المعتمدة (النموذج الإشرافي، مشروع التقويم المدرسي)، مما يربط النظرية بالتطبيق ويملاً فجوة بحثية قائمة.

٣. يسهم في بناء قائمة معيارية حديثة بالكفايات القيادية يمكن الرجوع إليها لتقويم أداء المديرين أو إعداد برامج التأهيل القيادي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية والميدانية

١. اختيار وتعيين مديري المدارس: باعتماد القائمة كأداة مرجعية لبناء اختبارات كفاءة ومقابلات قائمة على الأدلة لترشيح القيادات المدرسية.

٢. برامج التدريب والتطوير المهني: من خلال تحويل الكفايات إلى وحدات تدريبية نوعية وحقائب تدريبية موجهة لسد الفجوات القيادية (مع تحديد أولويات التطوير بناءً على رأي الخبراء).

٣. تقويم الأداء الوظيفي للمديرين: من خلال اشتقاق مؤشرات أداء رئيسية (KPIs) قابلة للقياس لكل كفاية، واستخدامها في التغذية الراجعة السنوية.

٤. بناء الحقائب التدريبية لأكاديميات القيادة المدرسية: بحيث تُصمم الأنشطة ومواد التعلم وفق أولويات التطوير التي حددها الخبراء في الجولات الثلاث.

٥. تصميم مؤشرات أداء للقيادة المدرسية على مستوى المدرسة وإدارة التعليم: لمتابعة التحسن في الأداء القيادي بشكل دوري.

٦. إعداد الرخص المهنية للقيادات التربوية: باعتماد القائمة كأحد مراجع معايير الترخيص، وتحديد مستويات إتقان كل كفاية (مبتدئ - متوسط - متقدم) اللازمة للحصول على الرخصة أو تجديدها.

حدود البحث:

١. **حدود الموضوع:** يركز البحث على قائمة الكفايات القيادية التي يمكن أن تسهم في تحسين أداء المدير في ضوء النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة ومشروع التقويم المدرسي باستخدام أسلوب دلفاي.

٢. **الحدود البشرية:** اقتضت الدراسة على عينة قصدية من الخبراء التربويين ذوي الصلة بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي والتقويم المدرسي، شملت مشرفين تربويين، ومديري مدارس، وأكاديميين في الإدارة التربوية.

٣. **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في سياق التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، في ضوء وثائق وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب.

٤. **الحدود الزمنية:** تم تنفيذ هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام ١٤٤٦هـ / ٢٠٢٥م، وهو الإطار الزمني الذي نُفذت فيه خطوات الدراسة بدءًا من تحليل الوثائق التربوية، ومرورًا ببناء الأداة وتطبيق أسلوب دلفاي بجولاته المختلفة، وانتهاءً بتحليل النتائج. وبالتالي فإن نتائج الدراسة تعكس الوضع خلال هذه الفترة الزمنية المحددة.

مصطلحات البحث:

الكفايات القيادية لمدير المدرسة:

هي مجموعة من القدرات الأساسية من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكن مديري المدارس من أداء عملهم بشكل فعال، وإنجاز النتائج المرغوب فيها، مع الاقتصاد في الجهد والوقت، كذلك الاقتصاد في النفقات إلى أقصى قدر ممكن (أبو سنيّة، ٢٠١٣).

تُعرّف الكفايات القيادية لمدير المدرسة إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها مدير المدرسة على محاور استبانة الكفايات القيادية، والتي تقيس ستة مجالات رئيسية هي: قيادة ثقافة البيانات، وقيادة التعليم والتعلم، والإدارة الاستراتيجية للموارد، وبناء الشراكات، والقيادة التحويلية، وقيادة التغيير والابتكار، وذلك وفق مقياس تقدير خماسي.

النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة

يمثل النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة، في نسخته الثانية (١٤٤٦)، إطارًا منهجيًا حديثًا وضعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، يهدف إلى تطوير الإشراف التربوي ليكون أكثر دعمًا وتمكينًا للمدارس، من خلال تقديم الدعم التخصصي والتربوي وفق احتياجات كل مدرسة، بناءً على نتائج أدائها ومستوى جاهزيتها. ويُعد هذا النموذج جزءًا من التحول الوطني في التعليم لتحقيق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠، عبر تعزيز اللامركزية، وتفعيل أدوار القيادات المدرسية، وتمكين المدرسة من إدارة شؤونها وفق منهجية مؤسسية مستقلة. التعريف الإجرائي:

في ضوء هذه الدراسة، يُعرف النموذج الإشرافي إجرائيًا بأنه: إطار إشرافي تكاملي يركز على تقديم الدعم والمساندة للمدارس العامة، بهدف تحسين أدائها وتمكينها من تقديم تعليم عالي الجودة، من خلال توجيه عمليات إشرافية منهجية تركز على نتائج التقويم المدرسي، وتستند إلى احتياجات المدرسة وظروفها وواقعها التنفيذي. وقد أكد القادر وطناش (٢٠١٩) أن تحديث الإشراف التربوي يُعد ضرورة ملحة في ظل التغيرات التكنولوجية والمعرفية المتسارعة، وأن تبني نماذج إشرافية حديثة يساهم في تحقيق التحول نحو مدارس مستقلة وفعالة تقدم تعليمًا عالي الجودة.

التقويم المدرسي

يُتّخذ بالتقويم المدرسي تلك العملية المنهجية التي تهدف إلى قياس جودة أداء المدارس وتحليل بياناتها، باستخدام أدوات علمية ومعايير وطنية معتمدة، من أجل تحديد مواطن القوة وفرص التحسين، وبناء خطط تطوير مستندة إلى نتائج واقعية.

وقد عرّفته هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣) بأنه: "عملية منهجية مستمرة لجمع وتحليل البيانات عن أداء مدارس التعليم العام، باستخدام أدوات تقويم متنوعة، وتحديد مستوى جودة الأداء في ضوء معايير ومحكات محددة مسبقاً، وتقديم مقترحات للتحسين والتطوير".

أبعاد التقويم المدرسي: التقويم الذاتي: عملية تقوم بها المدرسة ذاتياً لتحليل أدائها ومراجعة ممارساتها، باستخدام أدوات ومعايير الهيئة، بهدف التحسين المستمر وضمان التميز.

التقويم الخارجي: يُجرّبه فريق خارجي مرخّص من الهيئة لتقويم المدرسة ميدانياً، وتقديم تغذية راجعة مهنية تستند إلى الأدلة، وتدعم تطوير الأداء المؤسسي والتعليمي.

التعريف الإجرائي: تُعرّف الدراسة التقويم المدرسي إجرائياً بأنه: منظومة منهجية معتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب، تهدف إلى تقويم الأداء الشامل للمدارس، من خلال آليتين (الذاتي والخارجي)، بهدف تحسين جودة المخرجات التعليمية، ودعم المدرسة في بناء خطة تطويرية فاعلة تسهم في الارتقاء بأدائها الأكاديمي والإداري.

الإطار النظري للبحث

يُشكّل الإطار النظري العمود الفقري لأي دراسة علمية، حيث يقدم الخلفية المعرفية والمفاهيمية التي تُبنى عليها مشكلة البحث وتحدد في ضوئها أبعاده. وفي سياق الدراسة الحالية التي تسعى إلى استكشاف واقع ممارسة مديري المدارس لأدوارهم القيادية في ظل التحولات التي يشهدها النظام التعليمي، يهدف هذا القسم إلى بناء إطار مرجعي متكامل ومتعمق. يستعرض هذا الإطار الأدبيات النظرية والتطبيقية المتعلقة بالمفاهيم المحورية للدراسة، موضحاً العلاقات التفاعلية بينها.

ينطلق الإطار النظري للبحث من تحليل فلسفة تمكين المدرسة (School Empowerment) كمدخل رئيس للتطوير التعليمي المعاصر، متتبّعاً جذوره النظرية وأبعاده العملية. ثم ينتقل إلى استعراض مفصل لـ "النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة، باعتباره الأداة التنفيذية التي تترجم هذه الفلسفة إلى ممارسات ميدانية، مع التركيز على فلسفته ومكوناته وعلاقته العضوية بـ مشروع التقويم المدرسي الذي تجرّبه هيئة تقويم التعليم والتدريب. وأخيراً، يتوجّ الفصل بتحليل دقيق للأدوار القيادية المتوقعة من مدير المدرسة، بوصفه الفاعل المحوري الذي تقع على عاتقه مسؤولية ترجمة هذه السياسات والنماذج إلى أداء مؤسسي فعال وممارسات تعليمية محسّنة.

أولاً: تمكين المدرسة: المفهوم، الفلسفة، الأبعاد

يُعد تمكين المدرسة أحد المفاهيم المركزية التي تدعم التحول النوعي في النظم التعليمية، إذ يُسهم في تحفيز بيئة العمل المدرسي، ورفع كفاءة الأداء، وتعزيز ثقافة المبادرة وتحمل المسؤولية. وقد أكد العتيبي (٢٠١٧) أن تمكين العاملين في المدرسة ينعكس إيجابياً على استعدادهم للمبادرة والإبداع واتخاذ قرارات أفضل.

وفي ذات السياق، يُشير (Romlah & Latief (2021 إلى أن التمكين يتضمن إتاحة قدر أكبر من الحرية للعاملين في المدرسة لتبادل المعلومات واتخاذ قرارات مدروسة مبنية على المعرفة، وهو ما يُفضي إلى تحسين الأداء المهني لكل من المدير والمعلمين، وبالتالي رفع جودة التعليم المقدم للطلاب.

١. الأسس الفكرية والنظرية لمفهوم التمكين

برز مفهوم التمكين كنتيجة لتوسع المنظمات والقناعة بأن الأفراد المباشرين للميدان هم الأقدر على معالجة مشكلاته؛ حيث يُعرف التمكين بأنه نقل المسؤوليات وسلطة اتخاذ القرار لتحسين الأداء العام. ويعد تمكين المدرسة ركيزة أساسية للإصلاح التعليمي، إذ يتطلب القرن الحادي والعشرون نمطاً مختلفاً من تمكين مديري المدارس لمواجهة التحديات المتجددة بأساليب مبتكرة (العتيبي، ٢٠١٧). كما يمثل التمكين منهجاً إدارياً يمنح المدرسة استقلالية في القرار، مما يعزز قدرتها على التطوير الذاتي ورفع جودة المخرجات، وتتعدد أبعاد هذا التمكين لتشمل الجانب الإداري عبر حرية اتخاذ القرار، والجانب التربوي بمنح المعلمين صلاحيات أوسع، والجانب المالي لدعم الابتكار التربوي (النوح، ٢٠١٧).

ويستلزم التحول نحو نموذج المدرسة الممكنة حزمة من المتطلبات، في مقدمتها تدريب وتأهيل القيادات التربوية (قدوري، ٢٠١٩). وإعادة هيكلة الأنظمة واللوائح التشريعية (العتيبي، ٢٠٢٤). كما يتطلب الأمر توفير بيئة تعليمية رقمية متكاملة (شرياتي وآخرون، ٢٠٢٤)، ومنح صلاحيات واسعة في اختيار وسائل التنفيذ مع تقديم الدعم والثقة المستمرين، ويؤكد النوح (٢٠١٧) على ضرورة استبدال الرقابة المباشرة بالرقابة الذاتية، وتبنى نمط قيادي يركز على التشاور والمشاركة مع الاهتمام بالتخطيط التربوي السليم وتوفير مناخ مشجع للإبداع. وقد توصلت دراسة الرشيد ووطه ومحمود (٢٠٢١) إلى أن تمكين المدرسة يُعزز من قدرتها على تقديم خدمات تعليمية متكاملة لشرائح واسعة من المجتمع، ويسهم في تفعيل إمكانيات الطلاب، وتوفير بيئة تعليمية متقدمة تشمل التقنيات الحديثة والموارد الداعمة.

يبرز تعريف جرجس وآخرون (٢٠٢١) البعد المتعلق بالمسؤولية والنتائج، فالتمكين ليس مجرد منح للحرية، بل هو حرية مقترنة بالمساءلة عن تحقيق الأهداف. وعليه، يتجاوز التمكين مجرد تفويض السلطة، ليشمل بناء قدرات المدرسة وتمكينها من قيادة مستقبلها وتحسين مخرجاتها، ونشر ثقافة تنظيمية داخل المدرسة يشعر فيها المعلمون والمديرون بأنهم "ملاك" للعملية التعليمية، وليسوا مجرد موظفين منفذين. إنها عملية نقل "الملكية النفسية" للمشكلات والحلول من المستويات الإدارية العليا إلى الوحدة المدرسية نفسها.

ثانيًا: النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة: المرتكزات، الأدوار، متطلبات التطبيق.

• مرتكزات النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة في ضوء التوجهات الاستراتيجية لوزارة التعليم

سعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تطوير نموذج إشرافي جديد يواكب التحولات الكبرى التي يشهدها القطاع التعليمي، ويرتكز على تمكين المدرسة كوحدة تطوير مستقلة قادرة على قيادة عمليات التحسين والتجويد. وقد جاء هذا التوجه استجابة لتطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠ نحو تحقيق اللامركزية وتحفيز المبادرة والإبداع على مستوى المدرسة.

ويستند النموذج الإشرافي المطور إلى عدد من المرتكزات الجوهرية التي تُعد الأساس الفلسفي والتطبيقي لتفعيله، ويمكن تلخيص أبرز هذه المرتكزات فيما يلي:

أ. الحوكمة التعليمية الرشيدة:

تُعد الحوكمة إطارًا تنظيميًا أساسيًا لضمان الشفافية والمساءلة والفاعلية في عمل المدرسة، وهي عملية تُسهم في تعزيز الشرعية المؤسسية للمدرسة، من خلال وضوح السياسات والممارسات والإجراءات التي تضبط عملها. ويرى (Supriadi et al. (2021 أن الحوكمة تركز على مجموعة من العناصر المترابطة، أبرزها: التوجيه الاستراتيجي، والمساءلة، والمشاركة المجتمعية، والاستخدام الرشيد للموارد. وتؤكد الدراسات أن تطبيق الحوكمة الفعالة في إدارة المدرسة يُفضي إلى تعزيز مستوى المشاركة والشفافية، ويرتقي بجودة الأداء المؤسسي، من خلال تمكين القيادات المدرسية من ممارسة أدوارهم باستقلالية في إطار من التنظيم والمحاسبة.

ب. التحول المؤسسي البناء:

يرتكز التحول المؤسسي على إحداث تغيير نوعي في فلسفة المدرسة ووظيفتها التربوية، ويستند إلى عدد من المبادئ الجوهرية التي تدعم ثقافة التمكين، كما أشار إليها (Quan et al. (2019 ، ومن أبرزها:

- إشراك الطلاب كشركاء فاعلين في العملية التعليمية.
- اعتماد القرارات التربوية على تحليل البيانات ودعم اتخاذ القرار القائم على الأدلة.
- تعزيز العمل التعاوني القائم على الانتماء والفعالية.
- تطبيق مبدأ التحسين المستمر بشكل مؤسسي.
- تبني قيم المساواة، والعدالة الاجتماعية، والشمول التربوي.
- يمكن هذا التحول المدرسة من تجاوز النموذج التقليدي إلى نموذج مدرسي ديناميكي قادر على التكيف والتجديد المستمر.

• النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة الفلسفة والآليات

استجابة للتحويلات في الفكر التربوي، وكخطوة تنفيذية داعمة لتوجهات التمكين، أصدرت وزارة التعليم "النموذج الإشرافي الجديد لتمكين المدرسة عام ١٤٤٦هـ". ويشكل هذا النموذج، بإصداره الثاني المطور، نقلة نوعية في فلسفة وممارسة الإشراف التربوي في المملكة، حيث يعيد تعريف العلاقة بين المشرف والمدرسة، ويرسم مساراً جديداً للتطوير المهني والتحسين المدرسي.

أ. الفلسفة الحاكمة للنموذج الإشرافي المطور:

يُعرّف الإشراف التربوي في هذا الإطار بأنه "عمليات تطويرية مستمرة داعمة للمدرسة تهدف إلى التطوير والتحسين لتمكين المدرسة من تحسين مستوى أدائها التعليمي" (وزارة التعليم، ١٤٤٦). هذا التعريف يوضح ثلاث تحولات رئيسة في الدور الإشرافي:

١. من الرقابة إلى الدعم: ينتقل التركيز من متابعة الالتزام بالتعليمات إلى تقديم الدعم الفني والاستشارات التي تساعد المدرسة على حل مشكلاتها.

٢. من التعميم إلى التخصيص: بدلاً من تقديم برامج إشرافية موحدة لجميع المدارس، يركز النموذج على تقديم دعم مصمم خصيصاً لتلبية الاحتياجات الفريدة لكل مدرسة، والتي يتم تحديدها بناءً على بيانات أدائها.

٣. من العمل الفردي إلى الشراكة: يتحول دور المشرف التربوي من كونه "مفتشاً" أو "مقيماً" إلى كونه "شريكاً" في التطوير و "مستشاراً موثقاً" (Critical Friend) "يعمل جنباً إلى جنب مع إدارة المدرسة لتحقيق أهدافها. إن الهدف النهائي للنموذج هو "تمكين المدارس من قيادة عمليات التحسين والتطوير انطلاقاً من نتائج التقييم المدرسي" (وزارة التعليم، ١٤٤٦)، وهو ما يقودنا إلى الركيزة الثانية التي يقوم عليها النموذج.

ثالثاً مشروع التقييم المدرسي: المعايير، التقييم الذاتي والخارجي، خطط التحسين.

يهدف هذا المشروع إلى تقييم أداء المدرسة بشكل شامل، وتحديد نقاط القوة والضعف، ووضع خطط للتحسين المستمر. (Rahimi et al., 2023) (Gurr et al., 2022) يعتمد التقييم على جمع البيانات من مصادر مختلفة، مثل الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، وتحليلها لتحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير (Collins, 2002) (Elena- كما يشجع المشروع على استخدام نتائج التقييم في اتخاذ القرارات وتوجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف المدرسية (Hilts et al., 2022) (Mangadlao & Oropa, 2022).

• التقييم الذاتي والخارجي:

لا يعمل النموذج الإشرافي الجديد في فراغ، بل يرتبط ارتباطاً عضوياً لا ينفصم بمشروع التقييم المدرسي الذي تشرف عليه هيئة تقويم التعليم والتدريب. هذه المواءمة المتعمدة هي سر قوة النموذج، حيث تضمن أن تكون جميع جهود الدعم والإشراف موجهة نحو أهداف واضحة ومبنية على بيانات موثوقة.

يُعرّف التقويم المدرسي بأنه "عملية منهجية مستمرة لجمع البيانات عن أداء مدارس التعليم العام بأساليب وأدوات تقويم متنوعة؛ لتحليلها وتحديد مستوى جودة أدائها في ضوء معايير ومحكات محددة مسبقاً، وتقديم مقترحات للتحسين والتطوير" (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣). ويتكون التقويم المدرسي من مسارين متكاملين:

- التقويم الذاتي: وهو عملية داخلية تقوم بها المدرسة (بقيادة مديرها وفريق التميز) لتقويم أدائها وفقاً للمعايير المعتمدة، وتحديد نقاط القوة ومجالات التحسين.
 - التقويم الخارجي: وهو عملية يقوم بها فريق من المقيمين المعتمدين من الهيئة للتحقق من دقة التقويم الذاتي وإعطاء حكم مهني وموضوعي على أداء المدرسة.
- خطط التحسين:

تُشكل نتائج هذين التقويمين "تقرير الأداء المدرسي"، والذي يُعد بمثابة لوحة القيادة (Dashboard) التي تُظهر للمدرسة وللمشرف التربوي الوضع الراهن بدقة. وبناءً على هذا التقرير، تبدأ رحلة التحسين التي يقودها النموذج الإشرافي، حيث يعمل المشرف التربوي (مقدم خدمة دعم التميز المدرسي) مع مدير المدرسة على:

١. تحليل النتائج: فهم أعمق للبيانات الواردة في التقرير وتحديد الأسباب الجذرية لمجالات الضعف.
 ٢. تحديد الأولويات: الاتفاق على المجالات الأكثر إلحاحاً والتي ستحقق أكبر أثر عند العمل عليها.
 ٣. بناء خطة التحسين: وضع خطة عمل إجرائية وواقعية تتضمن أهدافاً واضحة، وأنشطة محددة، ومؤشرات أداء، وجدولاً زمنياً.
 ٤. توفير الدعم والمتابعة: تقديم الدعم اللازم للمدرسة أثناء تنفيذ الخطة وقياس التقدم المحرز بشكل مستمر.
- بهذه الآلية، يضمن النموذج أن جهود الإشراف والتطوير ليست عشوائية أو مبنية على انطباعات شخصية، بل هي عملية منهجية وموجهة بالبيانات تهدف إلى إحداث أثر حقيقي ومستدام.
- رابعاً: الكفايات القيادية لمدير المدرسة: المفهوم، الأبعاد، الممارسات، التكامل بين النموذج الإشرافي والتقويم المدرسي في بناء كفايات مدير المدرسة.

مدير المدرسة يلعب دوراً حاسماً في نجاح المدرسة، حيث يتولى مسؤولية القيادة والتوجيه والإشراف على جميع جوانب العمل المدرسي. (Muhammad et al., 2024) (Ahmadi & Arief, 2022) تشمل مسؤولياته تحسين أداء المعلمين، وتوفير بيئة تعليمية محفزة، وضمان تحقيق أهداف المدرسة (Fadero & Jr, 2025) (Hou, 2023). ولذلك، فإن تطوير أداء مدير المدرسة يعتبر استثماراً حيويًا لتحسين جودة التعليم (Elena-Adriana et al., 2011).

الممارسات القيادية لمدير المدرسة:

- التدريب والتطوير المهني: توفير برامج تدريبية متخصصة لمديري المدارس، تركز على تطوير المهارات القيادية والإدارية، مثل التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة (Sandó et al., 2017) (Beaudin, 2017). يجب أن تتضمن هذه البرامج أحدث الاتجاهات في مجال الإدارة التربوية، وأفضل الممارسات في مجال القيادة المدرسية (Claudet, 1998).
- الإشراف والتوجيه: توفير الدعم والتوجيه المستمر لمديري المدارس من قبل المشرفين التربويين، وتقديم المشورة والنصح في التعامل مع التحديات التي تواجههم (Ovando, 2006). يجب أن يعتمد الإشراف على علاقة تعاونية بين المشرف والمدير، تقوم على الثقة والاحترام المتبادل (Fatimah et al., 2024).
- بناء فرق العمل: تشجيع مديري المدارس على بناء فرق عمل فعالة، تتكون من المعلمين والإداريين وأولياء الأمور، وتمكينهم من المشاركة في اتخاذ القرارات وتحديد الأولويات (Azar & Sicilia, 2023). يجب أن تسود في هذه الفرق روح التعاون والتشارك، وأن يتم توزيع المسؤوليات بشكل عادل (Agustina et al., 2023).
- التقويم الذاتي: تشجيع مديري المدارس على إجراء تقويم ذاتي لأدائهم، وتحديد نقاط القوة والضعف، ووضع خطط للتحسين المستمر (Gurr et al., 2022). يجب أن يعتمد التقويم الذاتي على معايير واضحة ومحددة، وأن يتم استخدامه كأداة للتطوير المهني (Gurr et al., 2022).
- التعلم من الخبرات: تشجيع مديري المدارس على التعلم من خبراتهم وخبرات الآخرين، وتبادل المعرفة وأفضل الممارسات (Liu et al., 2024). يمكن تحقيق ذلك من خلال تنظيم ورش عمل وندوات ومؤتمرات، وتبادل الزيارات بين المدارس المتميزة (Claudet, 1998).
- تكنولوجيا المعلومات: استخدام التكنولوجيا في تحسين إدارة المدرسة وتحسين التواصل بين جميع الأطراف المعنية (Solouki et al., 2022). يمكن استخدام أنظمة إدارة التعلم (LMS) لتوفير المصادر التعليمية عبر الإنترنت، وتتبع تقدم الطلاب، وتقويم أداء المعلمين.

التكامل بين النموذج الإشرافي والتقويم المدرسي في بناء كفايات مدير المدرسة:

- تطوير أداء مدير المدرسة في ضوء النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة ومشروع التقويم المدرسي يتم من خلال تحسين جودة التعليم وفاعلية المدرسة ككل (Dziuba, 2022) (Rafiq-uz-Zaman et al., 2025). يمكن تحقيق ذلك من خلال عدة استراتيجيات تشمل تطوير المهارات القيادية والإدارية، وتوفير الدعم المستمر، وتعزيز بيئة عمل تعاونية (Azar & Sicilia, 2023) (Agustina et al., 2023).

ويُعد النموذج الإشرافي الحديث أن المدرسة الفاعلة هي التي تُدار من الداخل عبر قيادة مؤهلة قادرة على التطوير الذاتي. ومن هنا، يمثل مدير المدرسة محور هذا النموذج، إذ يعمل بوصفه قائدًا للتغيير ومشرفًا داخليًا يقود عمليات التحسين المستمر في الأداءين التعليمي والإداري، ويسهم في خلق بيئة مدرسية محفزة على الإبداع والتميز (الشتوي، ٢٠٢٥؛ العمري، ٢٠٢١).

فالنموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة يسهم في ترسيخ دور المدرسة بوصفها قيادة تربوية قادرة على التطوير الذاتي المستمر، ويُعيد صياغة دور مدير المدرسة، ليصبح قائدًا للتعليم والتحسين، وليس مجرد منفذ للإجراءات، كما يساعد تصنيف المدارس على تحقيق توجيه عادل وفعال للدعم الإشرافي بما يضمن رفع جودة التعليم ونواتج التعلم بصورة مستدامة، كما يسهم أيضًا في توجيه الجهود نحو المدارس الأكثر حاجة إلى الدعم، وتحقيق العدالة في تقديم الخدمات الإشرافية، وتعزيز استقلالية المدرسة القادرة على إدارة عملياتها بفاعلية، وجعل نواتج التعلم مؤشرًا رئيسًا لجودة العمل المدرسي، والانتقال من الإشراف التقليدي إلى الإشراف القائم على الشراكة المهنية (الداود، ٢٠٢٦).

خامسًا: مصادر اشتقاق محاور القائمة المعيارية:

تم بناء القائمة المعيارية بالاستناد إلى ثلاثة مصادر متكاملة:

- **الوثائق المرجعية الرسمية:** حيث تم إجراء تحليل محتوى دقيق لكل من وثيقة "النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة" الصادرة عن وزارة التعليم، ووثيقة "معايير التقويم والاعتماد المدرسي" الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب، وذلك بهدف استخلاص كافة الأدوار والكفايات والمسؤوليات التي نصت عليها هذه الوثائق بخصوص مدير المدرسة.
- **الأدبيات العلمية والدراسات السابقة:** تمت مراجعة الأدبيات التربوية الحديثة والدراسات السابقة ذات الصلة (كما تم استعراضها في الإطار النظري) لتحديد أبرز الكفايات القيادية التي أثبتت الأبحاث أهميتها في سياقات التمكين المدرسي وتحسين الأداء.
- **متطلبات القيادة الفاعلة:** تم الاسترشاد بأطر الكفايات القيادية المعترف بها عالمياً لاستكمال أي جوانب لم تغطيها المصادر السابقة بشكل مباشر.

المحور الثالث: الإطار الميداني للبحث:

منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي بجوانبه التحليلية، هو إجراء بحثي يهدف إلى جمع بيانات دقيقة حول ظاهرة كما في واقعها، ثم تحليلها وتفسيرها للكشف عن العلاقات والمعاني الكامنة، ولأن أسلوب دلفاي باعتباره أسلوب بحثي متوافق مع المنهج الوصفي، وهو أسلوب يجمع بين التحليل النوعي والكمي بهدف بناء توافق جماعي

للآراء حول موضوع محدد. تم تطبيقها عبر ثلاث جولات متتالية على عينة قصدية من الخبراء التربويين، للوصول إلى أقصى درجة اتفاق ممكنة حول الكفايات القيادية اللازمة لمدير المدرسة في ضوء النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة ومشروع التقويم المدرسي.

مجتمع وعينة البحث

يتكون مجتمع البحث من جميع الخبراء التربويين ذوي العلاقة المباشرة بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي والتقويم المدرسي، ويشمل ذلك: مشرفين تربويين - مديري مدارس - أكاديميين في مجال الإدارة التربوية. تم اختيار عينة قصدية (Purposive Sampling) من 15 خبيراً يمثلون مختلف الفئات السابقة، لما لهم من خبرة تراكمية في قيادة وتطوير الأداء المدرسي، ومعرفة عميقة بالنموذج الإشرافي الجديد ومعايير التقويم المدرسي. وقد تم التواصل معهم رسمياً لضمان موافقتهم على المشاركة في جميع جولات دلفاي الثلاثة.

جدول (١) التوزيع المهني لأفراد الدراسة حسب طريقة دلفاي

الفئة المهنية	العدد	النسبة المئوية
مشرفون تربويون	6	40%
مديرو مدارس	5	33.3%
أكاديميون	4	26.7%
المجموع	15	100%

جدول (٢) التوزيع النسبي لأفراد العينة المستجيبين للجولات الثلاثة وفق درجاتهم العلمية

المؤهل العلمي	الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالثة
دكتوراه	4 (26.7%)	4 (26.7%)	4 (26.7%)
ماجستير	6 (40%)	6 (40%)	6 (40%)
بكالوريوس	5 (33.3%)	5 (33.3%)	5 (33.3%)
المجموع	15 (100%)	15 (100%)	15 (100%)

جدول (٣) التوزيع النسبي لأفراد العينة المستجيبين حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	4	26.7%
سنوات 5-10	5	33.3%
أكثر من 10 سنوات	6	40%
المجموع	15	100%

أداة البحث وبنائه

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلتها، تم الاعتماد على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، والتي تم تطويرها وتعديلها عبر جولات دلفاي المتعددة. وقد مرّت عملية بناء الأداة في صورتها الأولية بسلسلة من الخطوات المنهجية المنظمة لضمان شموليتها وملاءمتها لطبيعة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

أولاً: تحديد مصادر اشتقاق البنود:

تم بناء المحتوى الأولي للاستبانة بالاستناد إلى ثلاثة مصادر متكاملة:

١. الوثائق المرجعية الرسمية: حيث تم إجراء تحليل محتوى دقيق لكل من وثيقة "النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة" الصادرة عن وزارة التعليم، ووثيقة "معايير التقويم والاعتماد المدرسي" الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب، وذلك بهدف استخلاص كافة الأدوار والكفايات والمسؤوليات التي نصت عليها هذه الوثائق بخصوص مدير المدرسة.

٢. الأدبيات العلمية والدراسات السابقة: تمت مراجعة الأدبيات التربوية الحديثة والدراسات السابقة ذات الصلة (كما تم استعراضها في الإطار النظري) لتحديد أبرز الكفايات القيادية التي أثبتت الأبحاث أهميتها في سياقات التمكين المدرسي وتحسين الأداء.

٣. متطلبات القيادة الفاعلة: تم الاسترشاد بأطر الكفايات القيادية المعترف بها عالمياً لاستكمال أي جوانب لم تغطيها المصادر السابقة بشكل مباشر.

ثانياً: تصميم محاور وأبعاد الاستبانة:

بناءً على عملية الاشتقاق السابقة، تم تصميم الاستبانة في صورتها النهائية لتقييم كل كفاية قيادية مقترحة من خلال ثلاثة محاور رئيسة، مما يوفر رؤية متعددة الأبعاد حول كل بند. وقد طُلب من الخبراء تقييم كل كفاية وفقاً للمحاور التالية، باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (حيث ١=درجة منخفضة جداً، و ٥=درجة مرتفعة جداً):

١. محور درجة الأهمية: ويهدف إلى قياس مدى أهمية كل كفاية من وجهة نظر الخبراء لنجاح مدير المدرسة في تحقيق أهداف النموذج الإشرافي ومتطلبات التقويم المدرسي.

٢. محور درجة الممارسة الحالية: ويهدف إلى قياس تقدير الخبراء للواقع الفعلي لممارسة هذه الكفاية لدى مديري المدارس في الميدان التربوي حالياً.

٣. محور أولوية التطوير: ويهدف إلى تحديد مدى إلحاح الحاجة إلى إدراج كل كفاية ضمن برامج التطوير المهني والتدريب لمديري المدارس، ويهدف إلى تحديد مدى إلحاح الحاجة إلى إدراج كل كفاية ضمن برامج التطوير

المهني والتدريب لمديري المدارس. وقد تم حساب قيمة "أولوية التطوير" لكل كفاية بطريقة حسابية مستقلة وليست مباشرة من الخبراء. تم اتباع الخطوات التالية:

- تم في الجولة الثانية والثالثة سؤال الخبراء مباشرة عن تقديرهم لـ "أولوية التطوير" على مقياس ليكرت الخماسي، ولكن بعد أن تم تزويدهم بالتعريف الإجرائي التالي: "أولوية التطوير = حجم الفجوة بين الأهمية النظرية للكفاية وواقع ممارستها حالياً في الميدان"، وبالتالي، فإن تقدير كل خبير لأولوية التطوير استند إلى إدراكه الذاتي لحجم هذه الفجوة، ولم يتم حسابها كمتوسط مطروح (الأهمية ناقص الممارسة)، بل كتقدير مستقل يجمع البعدين معاً.
- تم التحقق من صحة هذا الإجراء إحصائياً من خلال حساب معامل الارتباط بين متوسط "أولوية التطوير" ومتوسط الفجوة (الأهمية - الممارسة) لكل كفاية، وبلغت قيمة معامل بيرسون ($r = 0.89$) عند مستوى دلالة (0,01)، مما يؤكد الاتساق القوي بين التقدير المباشر للخبراء والفجوة المحسوبة، مع احتفاظ الأولوية بطابعها المستقل الذي يعكس الحكم التراكمي للخبير.

إجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها:

لضمان صلاحية أداة الدراسة وموثوقيتها، تم إجراء سلسلة من الاختبارات المنهجية للتحقق من صدقها وثباتها، وذلك على النحو التالي:

أولاً: صدق الأداة: (Validity)

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال صدق المحتوى (Content Validity)، والذي يُعد من أهم مؤشرات الصدق في بناء الأدوات البحثية. ولتحقيق ذلك، تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية، بالإضافة إلى أهداف الدراسة وأسئلتها، على لجنة من المحكمين تتكون من (5) خبراء متخصصين في مجال الإدارة التربوية والإشراف المدرسي والقياس والتقويم (من خارج عينة الدراسة النهائية). وقد طُلب منهم تقييم الأداة وفي ضوء الملاحظات والتوصيات القيمة التي قدمها المحكمون، تم إجراء التعديلات اللازمة، حيث تم إعادة صياغة بعض البنود لزيادة دقتها، ودمج بعض البنود المتشابهة، مما أسهم في وصول الأداة إلى صورتها النهائية بمستوى مرتفع من الصدق.

ثانياً: ثبات الأداة: (Reliability)

للتأكد من مدى استقرار نتائج الأداة واتساقها الداخلي، تم حساب معامل الثبات بعد تطبيق الاستبانة بصورتها النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (10) مشاركين من مجتمع الدراسة (من خارج عينة دلفاي النهائية) ممن تتشابه خصائصهم مع خصائص عينة الدراسة الأصلية.

تم استخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لقياس درجة الاتساق الداخلي لكل محور من محاور الاستبانة الثلاثة. وقد جاءت قيم معاملات الثبات مرتفعة ودالة إحصائياً، حيث بلغت (0,91) لمحور "درجة

الأهمية"، و (٠,٨٩) محور "درجة الممارسة الحالية"، و (٠,٩٣) محور "أولوية التطوير". وتشير هذه القيم المرتفعة (الأقرب إلى الواحد الصحيح) إلى أن الأداة تتمتع بدرجة ممتازة من الثبات والموثوقية، وصالحة للتطبيق في الدراسة الميدانية.

جدول (٤) مصدر اشتقاق كل كفاية من الكفايات النهائية (بناءً على تحليل المحتوى الثلاثي المصادر)

رقم الكفاية	الكفاية القيادية	المصدر الأساسي	ملاحظات
١	تحليل بيانات التقويم الذاتي والخارجي	النموذج الإشرافي+التقويم المدرسي	مستخلص من "دور المدير في تحليل تقرير الأداء.
٢	توظيف البيانات في اتخاذ القرار	الوثائق الرسمية+الأدبيات	
٣	متابعة التقدم نحو الأهداف (مؤشرات الأداء)	الوثائق الرسمية.	مرتبط بمؤشرات الأداء الرئيسية
٤	تعزيز ثقافة العمل المبني على الأدلة	الأدبيات العلمية	-
٥	إدارة خطط التحسين المدرسي	الوثائق المدرسي (النموذج الإشرافي)	صياغة وتنفيذ خطط التطوير
٦	الإشراف على جودة التدريس	الوثائق الرسمية=الأدبيات	-
٧	دعم استراتيجيات التعليم النشط	-	-
٨	ضمان اتساق المنهج مع متطلبات التعلم	الوثائق الرسمية(التقويم المدرسي)	أضيف بناءً على الجولة الأولى
٩	متابعة تقدم الطالب (تحصيل)	الوثائق الرسمية+ الأدبيات.	-
١٠	تحفيز المعلمين على التطوير المهني	الأدبيات(مجتمعات التعلم المهنية)	-
١١	إدارة الموارد البشرية بكفاءة	متطلبات القيادة الفاعلة.	-
١٢	استثمار الموارد المادية والتقنية	الوثائق المدرسية (النموذج الإشرافي)	-
١٣	تمكين فرق العمل المدرسية	الأدبيات+متطلبات القيادة.	-
١٤	تطوير القيادات الوسطى.	متطلبات القيادة الفاعلة	-
١٥	التخطيط المالي الفعال.	الوثائق الرسمية+ الأدبيات.	إعداد وتنفيذ ميزانية مدرسية
١٦	تعزيز الشراكة مع أولياء الأمور.	الوثائق الرسمية(التقويم المدرسي)	-
١٧	التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي.	الوثائق الرسمية	•
١٨	تطوير قنوات التواصل الإعلامي.	متطلبات القيادة الفاعلة	•
١٩	الاستفادة من الخبرات المجتمعية.	الأدبيات	•
٢٠	دعم المبادرات المجتمعية.	الوثائق الرسمية+الأدبيات	-
٢١	ضمان بيئة تعلم آمنة.	الوثائق الرسمية(التقويم المدرسي)	-
٢٢	مراعاة الفروق الفردية.	متطلبات القيادة الفاعلة	-
٢٣	تعزيز المشاركة الطلابية.	الأدبيات	--
٢٤	تنمية المهارات الحياتية(تفكير ناقد)	الوثائق الرسمية+ الأدبيات	-
٢٥	رعاية الموهوبين والمتعثرين	الوثائق الرسمية(التقويم المدرسي)	-

رقم الكفاية	الكفاية القيادية	المصدر الأساسي	ملاحظات
٢٦	إدخال أساليب وأدوات جديدة (ابتكار)	متطلبات القيادة الفاعلة	-
٢٧	التعامل مع مقاومة التغيير.	الأدبيات (إدارة التغيير)	-
٢٨	تعزيز استعداد المدرسة للمستجدات.	الأدبيات (الجولة الأولى)	-
٢٩	تشجيع الممارسات البحثية والتجريبية.	متطلبات القيادة الفاعلة	-
٣٠	استشراف المستقبل التعليمي (خطط طويلة المدى)	الوثائق الرسمية (النموذج الإرشافي)	-

إجراءات تطبيق أسلوب دلفاي

لتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى درجة عالية من التوافق بين الخبراء، تم تطبيق أسلوب دلفاي عبر ثلاث جولات متسلسلة ومنظمة، تم تنفيذها إلكترونياً لضمان سرعة الاستجابة وسهولة تحليل البيانات، وذلك على النحو التالي:

الجولة الأولى شبه المفتوحة:

قُدمت للخبراء قائمة أولية بالكفايات المستخلصة من الوثائق والأدبيات، مع إتاحة الفرصة لتعديل الصياغة، والحذف، والدمج، وإضافة كفايات جديدة، ثم تم حساب المتوسطات الحسابية، ونسب الاتفاق كما موضح في جدول رقم (٣):

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمخاور الاستبيان في الجولة الأولى

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الاتفاق
الفهم النظري للنموذج	4.68	0.42	89%
التخطيط والقيادة المستقبلية	4.75	0.38	91%
قيادة التعلم وتحسين النواتج	4.82	0.35	93%
العمل الجماعي والشراكات	4.71	0.40	90%
إدارة الموارد بكفاءة	4.65	0.44	88%
المساءلة والتحسين المستمر	4.80	0.36	92%
المجموع الكلي	4.73	0.39	90.5%

تشير نتائج الجولة الأولى إلى وجود مستوى مرتفع من الاتفاق حول أهمية جميع المحاور، إلا أن بعض البنود تم تعديل صياغتها بناءً على ملاحظات الخبراء لزيادة وضوحها أو دمج بعض العبارات المتشابهة.

تفاصيل البنود الأولية والتعديلات في الجولة الأولى:

بلغ عدد البنود في القائمة الأولية التي عرضت على الخبراء في الجولة الأولى (شبه المفتوحة) ٣٢ بنداً، موزعة على المحاور الستة نفسها. بعد تحليل تعليقات الخبراء ومراجعاتهم، تم إجراء التعديلات التالية:

- البنود التي تم تعديل صياغتها (عدد ١٢ بنداً): وذلك لزيادة الوضوح والارتباط المباشر بوثائق النموذج الإرشافي والتفويض المدرسي.

- مثال (١): تم تعديل بند "تحليل بيانات التقويم" في المحور الأول من صياغته الأولية "قدرة المدير على قراءة مؤشرات الأداء" إلى "قدرة المدير على قراءة مؤشرات الأداء من التقويم الذاتي والخارجي واستخلاص مواطن القوة والضعف" بناءً على طلب واضح من (٣) خبراء.
- مثال (٢): تم تعديل بند "إدارة الموارد البشرية بكفاءة" في المحور الثالث من "توظيف المعلمين والإداريين" إلى "توظيف المعلمين والإداريين وتوزيع المهام بما يحقق الاستفادة المثلى من القدرات" استجابةً لتعليق خبير بأن الصياغة الأولية "لا تعكس البعد الاستراتيجي للتوزيع".
- البنود التي تم دمجها (عدد ٤ بنود): تم دمج بندين تحت محور قيادة التعلم ("متابعة تنفيذ الخطط العلاجية" مع "تحليل نتائج التحصيل الدراسي") في بند واحد هو "تحليل نتائج التحصيل الدراسي واتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجة الفجوات، بما في ذلك متابعة الخطط العلاجية". كما تم دمج بندين تحت محور الشراكات ("إقامة شراكات مع القطاع الخاص" و"التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي") في بند واحد هو "إقامة شراكات مع القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المحلي لدعم المدرسة".
- البنود التي تم حذفها (عدد ٢ بند): تم حذف بند "الاستفادة من التكنولوجيا في التحسين المدرسي" من المحور السادس بعد أن أجمع الخبراء (١٣ من ١٥) على أن هذه الكفاية أصبحت ممارسة أساسية لا تحتل الحذف، وتم دمجها ضمن بند "إدخال أساليب وأدوات جديدة" بدلاً من حذفها كلياً. وتم حذف بند "تبادل الخبرات مع مدارس أخرى" من المحور الرابع بعد أن أشار الخبراء إلى أنه ليس كفاية قيادية بقدر هو نشاط تنفيذي، ويمكن تضمينه ضمن مبادرات التحسين دون الحاجة لكونه بنداً مستقلاً.
- البنود المستحدثة (عدد ٣ بنود): بناءً على إجماع الخبراء في التعليقات المفتوحة، تمت إضافة:
- بند في المحور الثاني: "ضمان اتساق المنهج مع متطلبات التعلم" (لأنه لم يكن موجوداً بوضوح).
- بند في المحور الخامس: "مراعاة الفروق الفردية وتصميم استراتيجيات تعليم تراعي احتياجات جميع فئات الطلاب" (دمج لاقتراحين متشابهين).
- بند في المحور السادس: "تعزيز استعداد المدرسة للتعامل مع المستجدات والمتغيرات" (كإضافة نوعية لم ترد في الصياغة الأولية).

وبذلك أصبح عدد البنود في القائمة بعد التعديل ٢٩ بنداً، وهي التي انتقلت إلى الجولة الثانية.

الجولة الثانية (الجولة التقييمية- Rating Round) :

- الهدف: الحصول على تقييم كمي من الخبراء للقائمة المنقحة من الكفايات.

- **الإجراء:** بعد تحليل نتائج الجولة الأولى وإجراء التعديلات اللازمة، تم إرسال الاستبانة المنقحة والمغلقة إلى الخبراء. طُلب منهم تقييم كل كفاية على حده وفقاً للمحاور الثلاثة (الأهمية، الواقع، الأولوية) باستخدام مقياس ليكرت الخماسي.

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبيان في الجولة الثانية

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الاتفاق
الفهم النظري للنموذج	4.78	0.31	93%
التخطيط والقيادة المستقبلية	4.84	0.28	95%
قيادة التعلم وتحسين النواتج	4.88	0.24	96%
العمل الجماعي والشراكات	4.83	0.27	94%
إدارة الموارد بكفاءة	4.79	0.29	93%
المساءلة والتحسين المستمر	4.86	0.25	95%
المجموع الكلي	4.83	0.27	94.3%

ارتفعت نسب الاتفاق في الجولة الثانية بعد تقديم التغذية الراجعة للمشاركين، ما يدل على أن عملية لمراجعة والتوضيح ساعدت على تحقيق تقارب أكبر في الآراء، واقتربت جميع البنود من التوافق التام.

الجولة الثالثة (جولة التوافق - Consensus Round):

- **الهدف:** تحقيق تقارب في وجهات النظر والوصول إلى أقصى درجة ممكنة من التوافق.
- **الإجراء:** تم تزويد كل خبير بتقرير فردي يعرض استجابته الشخصية في الجولة الثانية، مقارنة بالمتوسط الحسابي والوسيط لاستجابات المجموعة كاملة. طُلب من الخبراء مراجعة إجاباتهم، وخاصة تلك التي تبتعد بشكل كبير عن الاتجاه العام للمجموعة، مع إتاحة الفرصة لهم إما لتعديل استجاباتهم لتقترب من رأي الأغلبية، أو الإبقاء على رأيهم مع تقديم تبرير مكتوب. وقد تم اعتماد تحقيق التوافق على أي بند عند وصول نسبة اتفاق الخبراء عليه إلى (٨٠٪) فأكثر.

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبيان في الجولة الثالثة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الاتفاق
١. الفهم النظري للنموذج	4.92	0.15	98%
٢. التخطيط والقيادة المستقبلية	4.95	0.12	99%
٣. قيادة التعلم وتحسين النواتج	4.96	0.10	99%
٤. العمل الجماعي والشراكات	4.94	0.13	98%

الخور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الاتفاق
٥. إدارة الموارد بكفاءة	4.91	0.14	98%
٦. المساءلة والتحسين المستمر	4.97	0.09	99%
المجموع الكلي	4.94	0.12	98.5%

في الجولة الثالثة، تم الوصول إلى مستوى توافق شبه كامل (98.5%) بين جميع الخبراء، مما يؤكد صلاحية القائمة النهائية للكفايات القيادية والأدوار الإشرافية المقترحة. لم يتم حذف أي بند، بل تم اعتماد جميع البنود بعد ترتيبها حسب الأولوية.

جدول (٨) معامل التوافق Kendall's W لدرجة الاتفاق بين الخبراء

الجولة	قيمة معامل Kendall's W	مستوى الدلالة الإحصائية (Sig.)	درجة الاتفاق بين الخبراء
الثانية	0.71	0.001	اتفاق مرتفع
الثالثة	0.86	0.000	اتفاق مرتفع جدًا (شبه إجماع)

يُظهر الجدول أن قيمة معامل Kendall's W في الجولة الثانية بلغت (٠,٧١) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وهو ما يشير إلى وجود درجة اتفاق مرتفعة بين الخبراء المشاركين في هذه المرحلة، رغم استمرار بعض التباين في تقييم بعض البنود.

وفي الجولة الثالثة، ارتفع معامل التوافق إلى (٠,٨٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وهو ما يعكس تحقق شبه إجماع بين الخبراء على أهمية البنود والكفايات المطروحة، ويؤكد فاعلية منهجية دلفاي في تضيق فجوة الآراء عبر الجولات المتتالية.

هذا الارتفاع الملحوظ من الجولة الثانية إلى الثالثة يوضح أن عرض التغذية الراجعة الإحصائية والتوضيحية أسهم في تعديل وتوحيد وجهات نظر المشاركين، وهو أحد المخرجات الأساسية المتوقعة من تطبيق أسلوب دلفاي في الدراسات التوافقية.

جدول (٩) نتائج تحليل الفروق (ANOVA) بين متوسطات تقديرات الخبراء حسب التخصص للمحاور الستة

الخور	قيمة F	مستوى الدلالة الإحصائية (Sig.)	النتيجة الإحصائية
١. الفهم النظري والاستراتيجي للنموذج	1.18	0.31	لا توجد فروق دالة إحصائية
٢. التخطيط والقيادة المستقبلية	1.32	0.28	لا توجد فروق دالة إحصائية
٣. قيادة التعلم وتحسين النواتج	0.95	0.42	لا توجد فروق دالة إحصائية
٤. العمل الجماعي وبناء الشراكات	1.27	0.30	لا توجد فروق دالة إحصائية
٥. إدارة الموارد بكفاءة	1.41	0.26	لا توجد فروق دالة إحصائية
٦. المساءلة والتحسين المستمر	0.88	0.45	لا توجد فروق دالة إحصائية

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الخبراء في جميع المحاور الستة وفقًا لمتغير التخصص (مشرف تربوي، مدير مدرسة، أكاديمي)، حيث

تراوحت قيم F بين (٠,٨٨) و (١,٤١) وجميع مستويات الدلالة كانت أعلى من (0.05) ويعني ذلك أن اتجاهات الخبراء في تقييم أهمية الكفايات القيادية والأدوار الإشرافية كانت متقاربة جداً بغض النظر عن تخصصهم المهني، وهو ما يعزز من قوة نتائج الدراسة ويدعم إمكانية تعميمها على الفئات التربوية ذات العلاقة. كما أن هذا الانسجام في التقديرات يعكس إدراكاً مشتركاً لأهمية هذه الكفايات كإطار مرجعي موحد لتطوير القيادة المدرسية، بغض النظر عن خلفية الخبير أو دوره الوظيفي.

مناقشة نتائج البحث:

أولاً: مناقشة مستوى ممارسة مدير المدرسة للأدوار الإشرافية في ضوء النموذج الجديد:

تشير النتائج التي توصل إليها البحث، وخاصة تلك المستمدة من منهجية دلفاي، إلى وجود إدراك واضح لدى الخبراء بأهمية الأدوار الإشرافية لمدير المدرسة في ظل النموذج الإشرافي الجديد، إلا أن هذا الإدراك يقابله تأكيد على وجود فجوة بين الأهمية النظرية وواقع الممارسة. فبينما حظيت جميع الكفايات القيادية المقترحة بدرجة أهمية عالية جداً (متوسطات حسابية $\leq 4,9$ من ٥ في الجولة الثالثة)، أظهرت تقديرات الخبراء لـ "واقع الممارسة الحالية" لهذه الكفايات تفاوتاً وانخفاضاً نسبياً، وهو ما انعكس في ارتفاع "أولوية التطوير" لجميع المحاور. هذه النتيجة تتسق مع ما أشارت إليه التقارير الرسمية، كتقرير هيئة تقويم التعليم والتدريب لعام ٢٠٢٤، والتي أوضحت أن أداء المدارس في معايير التحصيل التعليمي ونواتج التعلم لم يصل بعد إلى المستوى الطموح، مما يشير إلى قصور في الممارسات القيادية المرتبطة بالتقويم المدرسي. وهذا القصور، كما يرى الباحثان، لا يعود إلى قصور في النموذج النظري، بل إلى صعوبة ترجمة هذا النموذج إلى ممارسات يومية ملموسة على أرض الواقع، وهي النقطة التي أكد عليها الخبراء في جولات دلفاي.

ويتجلى هذا القصور بشكل خاص في المحاور الأكثر ارتباطاً بالتحول الجوهري في دور المدير، مثل "قيادة التعلم وتحسين النواتج" و "المساءلة والتحسين المستمر". فرغم حصول هذين المحورين على أعلى نسب اتفاق في الأهمية (٩٩٪ لكل منهما في الجولة الثالثة)، إلا أن الخبراء أشاروا إلى أن الممارسة الفعلية لا تزال تركز على الجوانب الإدارية والروتينية بدلاً من القيادة التربوية القائمة على البيانات. وهذا ما تؤكد أدبيات الإدارة التربوية، حيث يرى (Claudet, 1998) و (Ovando, 2006) أن التحول من دور المدير كمنفذ إداري إلى قائد تربوي يتطلب تغييراً جذرياً في الممارسات، يركز على تقديم التغذية الراجعة البناءة والتركيز على دعم المعلمين وتحسين تعلم الطلاب، وهو ما لم يتحقق بعد بالقدر الكافي. إن انخفاض مستوى الممارسة في هذا المحور يمثل "الفجوة التنفيذية" التي أشارت إليها مقدمة البحث، حيث تبقى العمليات القيادية (مثل التخطيط بنسبة ٦٨,٧٥٪) منفصلة عن المخرجات التعليمية الفعلية (كالتحصيل المنخفض في القراءة والرياضيات).

ثانياً: مناقشة التحديات التي تواجه مدير المدرسة في تفعيل أدواره:

أبرزت جولات دلفاي، وبخاصة الجولة الأولى التي تميزت بتنوع أكبر في الآراء، مجموعة من التحديات المهنية والتنظيمية والإجرائية التي تعيق قدرة مدير المدرسة على تفعيل أدواره القيادية. يمكن تصنيف هذه التحديات التي أشار إليها الخبراء في ثلاث فئات رئيسة تتفاعل مع بعضها لتشكل بيئة عمل معقدة. الفئة الأولى تتمثل في التحديات المرتبطة بالبنية المؤسسية والإجراءات الروتينية، حيث أشار العديد من الخبراء (وخاصة من فئة مديري المدارس) إلى أن المركزية في بعض القرارات، وكثرة المتطلبات الإدارية والرقابية التقليدية، تستهلك وقتاً وجهداً كبيراً كان يمكن توجيهه للقيادة التربوية والتحسين. هذه النتيجة تدعم ما ذهب إليه (العتيبي وآخرون، ٢٠٢٤) من أن فعالية الإشراف التربوي تتطلب التحرر من القيود البيروقراطية، وهو شرط أساسي لتمكين المدرسة. فهذه البيروقراطية تُبقي المدير في دائرة "المنفذ" بدلاً من "القائد الممكن".

أما الفئة الثانية من التحديات، فهي التحديات المهنية والقدراتية، والتي تمثل جوهر مشكلة البحث. فقد أجمع الخبراء على أن العديد من المديرين لا يزالون بحاجة إلى بناء كفايات نوعية تتناسب مع متطلبات النموذج الإشرافي الجديد، خاصة في مجالات تحليل البيانات، والتخطيط الاستراتيجي المبني على نتائج التقويم، وقيادة فرق العمل المهنية. وهذا يتسق مع نتائج دراسة (خواجي وآخرون، ٢٠٢٥) التي أكدت أن التحديات في تطبيق النموذج الجديد تتعلق بشكل كبير بجودة عمليات التعليم والتعلم، وهو ما يرتبط مباشرة بكفايات المدير القيادية. ويؤكد (محمد، ٢٠١٨) أن هذا الوضع يستدعي من كليات التربية وبرامج إعداد القادة أن تولي اهتماماً أكبر بهذه الكفايات النوعية التي تحول المدرسة التقليدية إلى مدرسة مجتمع تعلم مهني. وقد أشار الخبراء في تعليقاتهم المفتوحة إلى أن البرامج التدريبية الحالية غالباً ما تكون نظرية وغير مواكبة لهذه التحديات الميدانية المعاصرة.

أما الفئة الثالثة، فهي التحديات المتعلقة بالدعم والموارد، حيث أشار الخبراء إلى أن التمكين الحقيقي للمدرسة لا يكتمل دون توفير الموارد اللازمة (بشرية ومادية وتقنية) وتقديم دعم فني مستدام من قبل المشرف التربوي. هذه النتيجة تؤكد ما ذهب إليه (Elena-Adriana et al, 2011) من أن نقص الموارد يُعد عائقاً رئيسياً أمام تطوير أداء المديرين. وقد لاحظ الخبراء أن النموذج الإشرافي الجديد يُحمل المدير مسؤوليات وصلاحيات أوسع، دون أن يصاحب ذلك بالضرورة دعم متناسب في جميع الحالات، مما يخلق إحباطاً ويحد من فاعلية التطبيق. وهذا يوضح أهمية التكامل بين "النموذج الإشرافي" و"مشروع التقويم المدرسي" الذي يشير إليه الفرض الخامس؛ فالتقويم يجب أن يكون أداة للتشخيص والدعم، وليس مجرد إجراء عقابي أو رقابي.

ثالثاً: مناقشة المقترحات التطويرية لتحسين أداء المدير:

تمثل القائمة المعيارية النهائية للكفايات القيادية، التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، الإجابة الأكثر وضوحاً على سؤال المقترحات التطويرية. فهذه القائمة، التي نالت شبه إجماع من الخبراء (نسبة اتفاق كلية ٩٨,٥٪

ومعامل كيندال (٠,٨٦)، تحدد بدقة "الخريطة" التي يجب أن يسير عليها تطوير أداء مدير المدرسة. إنها ليست مجرد قائمة مهام، بل هي إطار مرجعي متكامل يضم ستة محاور رئيسة تمثل الأبعاد الجوهرية للقيادة المدرسية في عصر التمكين. وقد انعكس توافق الخبراء على هذه المحاور، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين فئاتهم المختلفة، على وجود رؤية مهنية مشتركة وعميقة حول متطلبات المرحلة. هذا التوافق، كما هو موثق في جدول (٦) بارتفاع معامل كيندال إلى ٠,٨٦، يعزز من إمكانية اعتماد هذه القائمة كأساس لتطوير السياسات والبرامج.

ويشير التركيز الكبير للخبراء على محوري "الفهم النظري والاستراتيجي للنموذج الإشرافي" و"قيادة التعلم وتحسين النواتج" إلى أن التطوير الفعال يجب أن يبدأ بتحول في العقلية والفلسفة القيادية للمدير. فبدون فهم عميق لفلسفة التمكين وأدوات التقويم المدرسي، وبدون القدرة على قيادة عملية التعلم نفسها، ستبقى الجهود التطويرية سطحية. وهذا ما أكدته أدبيات القيادة التعليمية، حيث يرى (Quan et al., 2019) و (Hilts et al., 2022) أن القيادة الفاعلة في البيئات التعليمية المتجددة تتطلب مزيجاً من الرؤية الاستراتيجية والقدرة على تنفيذها على أرض الواقع من خلال دعم المعلمين وتحسين الممارسات الصفية.

إن القيمة الحقيقية لهذه المقترحات التطويرية لا تكمن فقط في تحديد "ماذا" ينبغي تطويره، بل أيضاً في "كيف" يمكن تطبيقه. فالتوصيات التي خرج بها البحث، والتي تدعو إلى اعتماد القائمة كإطار مرجعي في الاختيار والإعداد والتدريب والتقويم، هي بمثابة آلية تنفيذية لتحويل هذه الكفايات من قائمة نظرية إلى ممارسات مؤسسية. وتأتي في مقدمتها الدعوة إلى تطوير برامج تدريبية تطبيقية (Action-Oriented) قائمة على دراسات الحالة والمحاكاة، مما يتجاوز النمط النظري التقليدي. كما أن التوصية بتفعيل شبكات التعلم التعاوني (Communities of Practice) بين المديرين تعكس إدراكاً عميقاً بأن تطوير القيادة يحدث أيضاً من خلال التبادل المهني والخبرات المشتركة، وهو ما يعد تطبيقاً عملياً لمفهوم مجتمعات التعلم المهنية على مستوى القيادة نفسها. وأخيراً، فإن الدعوة إلى استخدام القائمة كأداة للتقويم الذاتي (Self-Assessment Tool) من قبل المديرين أنفسهم تمثل نقلة نوعية في مفهوم التطوير المهني، حيث تتحول المسؤولية من جهات خارجية إلى القائد نفسه، مما يعزز ثقافة المساءلة الذاتية والتحسين المستمر التي يقوم عليها النموذج الإشرافي الجديد.

ملخص نتائج البحث:

الفقرة الأولى: الفجوة بين الأهمية النظرية وواقع الممارسة الإشرافية.

كشفت النتائج عن وجود إدراك عالٍ لدى الخبراء لأهمية الأدوار الإشرافية لمدير المدرسة في ظل النموذج الجديد، حيث حظيت جميع الكفايات القيادية المقترحة بدرجات أهمية عالية جداً (متوسط $\leq 5/4,9$). إلا أن هذا الإدراك يقابله فجوة واضحة بين الأهمية النظرية وواقع الممارسة، والذي وُصف بأنه متفاوت ومنخفض نسبياً. وتتجلى هذه "الفجوة التنفيذية" بشكل خاص في المحورين الأكثر جوهرية وهما "قيادة التعلم وتحسين النواتج"

و"المساءلة والتحسين المستمر"، حيث لا تزال الممارسات الفعلية للمديرين تركز على الجوانب الإدارية والروتينية بدلاً من القيادة التربوية القائمة على البيانات ودعم المعلمين، وهو ما يعكس قصوراً في ترجمة النموذج النظري إلى ممارسات يومية ملموسة.

الفقرة الثانية: التحديات والمقترحات التطويرية المستقبلية.

تم تصنيف التحديات التي تعيق تفعيل الأدوار القيادية لمدير المدرسة إلى ثلاث فئات رئيسية: تحديات مرتبطة بالبنية المؤسسية والمركزية الروتينية، وتحديات مهنية وقدراتية تتعلق ببناء كفايات المديرين في تحليل البيانات والتخطيط الاستراتيجي، وتحديات تتعلق بنقص الدعم والموارد اللازمة للتمكين الحقيقي. ولمواجهة هذه التحديات، تم التوصل إلى قائمة معيارية للكفايات القيادية حظيت بإجماع الخبراء بنسبة ٩٨,٥٪، وتضم ستة محاور تمثل خريطة طريق للتطوير. وتتمثل القيمة المضافة لهذه المقترحات في تحويل الكفايات من قائمة نظرية إلى ممارسات مؤسسية من خلال: برامج تدريبية تطبيقية، وشبكات تعلم تعاوني بين المديرين، واستخدام القائمة كأداة للتقويم الذاتي لتعزيز ثقافة المساءلة والتحسين المستمر.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بما يلي:

أولاً: وزارة التعليم

اعتماد القائمة المعيارية المقترحة بوصفها إطاراً مرجعياً أولياً لتطوير برامج إعداد مديري المدارس.

ثانياً: إدارات التعليم

استخدام القائمة في تحليل الاحتياجات التدريبية للمديرين، خاصة في كفايات تحليل بيانات التقويم، وقيادة خطط التحسين، وتفعيل المساءلة المدرسية.

ثالثاً: مراكز التدريب التربوي

تصميم حقائب تدريبية متخصصة لكل محور من محاور القائمة الستة.

رابعاً: فرق التقويم المدرسي

توظيف القائمة في تفسير العلاقة بين نتائج التقويم المدرسي وقدرات القيادة المدرسية على التحسين.

خامساً: الباحثون

إجراء دراسات لاحقة للتحقق من صدق القائمة باستخدام عينات واسعة من مديري المدارس والمعلمين والمشرفين.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبو سنيّة، عونية طالب (٢٠١٣). درجة توافر الكفايات الفنية لدى مديري مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والمراكز الريادية من وجهة نظر معلميهما في الأردن. دراسات العلوم التربوية، ٤٠ (٢)، ٦١٨-٥٩٨.
- أصلان، إيمان السيد (٢٠١٨). مجتمعات التعلم المهنية ودورها في التحسين المدرسي في ضوء بعض الأنماط القيادية المعاصرة (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- البشر، سعود، وآخرون. (٢٠٢٥). أهمية نموذج الإشراف التربوي في ضوء تمكين المدارس: دراسة تحليلية. مجلة رسالة الخليج العربي، ٤٦ (١٧٥)، ١٠١-٧٧.
- جرجس، نبيل سعد، وعبد الفتاح، منال رشاد، والحو، إيهاب إبراهيم، وسعيد، أحمد محمد، والشاعر، جيهان عزت السيد. (٢٠٢١). معوقات التمكين الإداري لمدير المدرسة المصرية وطرق مواجهتها. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (٩)، ١٤٨ - ١٨٠.
- حسن، راوية محمد (٢٠١٠). رؤية مستقبلية في إدارة الموارد البشرية. الدار الجامعية.
- خواجي، محمد طاهر، وداحش، علي حسن، والعيسي، أحمد علي (٢٠٢٥). النموذج الإشرافي الجديد وتحسين عمليات التعليم والتعلم ونواتجها وفقاً لمعايير التقويم المدرسي بالملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية والنفسية، ٤ (٢)، المادة ١٠.
- الداود، حسن عبدالعزيز (٢٠٢٦). الكفايات اللازمة لمدير المدرسة في ضوء النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ٥٢ (٥٢)، ٦٨٥-٦٥٥.
- الدوسري، رفعة عبد الله. (٢٠٢١). مقترحات لتطبيق نماذج الإشراف التربوي الحديثة في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية. المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول، المنعقد في الفترة من (٢٢ - ٢٦ يناير)، السعودية.
- الرشدي، عايشه مناور سبيل عوض، وطه، راضي عبد المجيد، ومحمود، حنان عبد الستار. (٢٠٢١). متطلبات التغلب على معوقات تطبيق التمكين الإداري بمدارس التعليم المتوسط بدولة الكويت. مجلة كلية التربية جامعة أسوان، (٣٦)، ٤١٤ - ٤٢٩.
- الشتوي، عبد العزيز (٢٠٢٥). واقع مادة التربية الفنية مع النموذج الإشرافي الحديث في ضوء تمكين المدرسة: دراسة ميدانية. المجلة المصرية للدراسات المتخصصة، (٤٧)، ١٧١٢-١٧٤١.
- شرباتي، نصار محمد؛ شعيبات، محمد علي؛ رجب، شادي (2024). الإشراف التربوي: الواقع والتحديات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٨ (٣٤)، ٩٢٧-٩٤٠.
- صقر، عاشور احمد (٢٠١١). إدارة القوى العاملة. دار النهضة العربية.
- عبدالتواب، محمود محمد (٢٠٠٩). تصور مقترح لإعداد وتأهيل معلم المرحلة الابتدائية الأزهرية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر.

- العتيبي، جيهار صالح، والعتيبي، منال مزيد، واليحيى، نورة يوسف، والخليوي، لينا سليمان. (٢٠٢٤). تصور مقترح لتطوير الاشراف التربوي بالملكة العربية السعودية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٣٦)، ١٥٩ - ١٨٢.
- العتيبي، غلباء فيصل (٢٠١٧). واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض. مجلة التربية، ٢ (١٧٣)، ٦٢٨ - ٧٠٠.
- العتيبي، غلباء فيصل. (٢٠١٧). واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض. مجلة التربية، (١٧٣)، ٦٢٨ - ٧٠٠.
- العساف وصريرة. (٢٠١١). نموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة. مجلة جامعة دمشق، ٢٧.
- العمري، خالد (٢٠٢١). التطوير المهني للقيادات المدرسية في ضوء النماذج الإشرافية الحديثة [رسالة ماجستير]. جامعة الإمام محمد بن سعود.
- القادر، ماجد محمد، وطناش، سلامة يوسف. (٢٠١٩). برنامج إشرافي تربوي مقترح لتنمية كفاءة المعلمين مهنيًا في منطقة الجوف التعليمية في المملكة العربية السعودية. دراسات العلوم التربوية، ٤٦ (١)، ٩٣ - ١١٠.
- قدوري، هنيدة نزيه (٢٠١٩). انموذج مقترح للإشراف التربوي في ضوء التوجه نحو تمكين المدرسة تجديد وتمكين. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، (١٤)، ١٢٠ - ١٥٢.
- قدوري، هنيدة نزيه. (٢٠١٩). إنموذج مقترح للإشراف التربوي في ضوء التوجه نحو تمكين المدرسة تجديد وتمكين. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، (١٤)، ١٠٥ - ١٢٦.
- الحيا، أمل عبد الله، والقحطاني، الخزامي هيف، والمطيري، عائشة سعد (٢٠٢٤). واقع تطبيق النموذج الإشرافي لتمكين المدرسة من وجهة نظر المديرات في مدينة الرياض. المجلة العربية للتربية النوعية، (٣١)، ٨، ٣٤٧ - ٣٨٤.
- المناقش، سارة، وبخاري، خلود. (٢٠٢١). تطوير أداء قادة المدارس الحكومية المستجدين بمدينة الرياض في ضوء النموذج النيوزيلاندي للقيادة التربوية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٩ (١)، ٢٥٨ - ٢٧٨.
- النوح، عبدالعزيز سالم (٢٠١٧). التمكين الإداري مدخل لإصلاح المدرسة. رسالة التربية وعلم النفس، (٧٥)، ٧٩ - ١٠٢.
- يوسف، موسى جعفر، والمرعي، نوف علي. (٢٠٢٥). رؤية استشرافية لمعايير تقويم التعليم المدرسي المدمج بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي. مجلة الجمعية السعودية العلمية للمعلم، ٢ (٢)، ١٣٥ - ١٥٥.

المراجع الأجنبية:

- Agustina, A., Pujiati, S., & Elfrianto, E. (2023). The Role of Monitoring and Evaluation of Teacher Performance Systems in Elementary Schools to Improve School Quality. Indonesian Journal Education.
- Ahmadi, R., & Arief, N. F. (2022). Teacher Empowerment to Improve the Quality of Education and School Progress. EDUTEC : Journal of Education And Technology.

- Al-Asaf & Saraira. (2011). A Proposed Model for Developing Educational Institution Management in Jordan in Light of the Philosophy of Total Quality Management. Damascus University Journal, 27.
- Al-Bashr, S, et al. (2025). The Importance of the Educational Supervision Model in Light of School Empowerment: An Analytical Study. Risalat Al-Khaleej Al-Arabi Journal, 46(175), 77-101.
- Al-Dosari, R.A. (2021). Proposals for Implementing Modern Educational Supervision Models in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of International Experiences. International Virtual Conference on Education in the Arab World: Problems and Solutions, held from (January 22-26), Saudi Arabia.
- Al-Mahya, A.A, Al-Qahtani, A.H; & Al-Mutairi, A.S. (2024). The Reality of Applying the Supervisory Model for School Empowerment from the Perspective of Principals in Riyadh. Arab Journal of Special Education, (31) 8, 347-384.
- Al-Manqash, S.; & Bukhari, K. (2021). Developing the Performance of New Public School Leaders in Riyadh in Light of the New Zealand Model of Educational Leadership. International Journal of Educational and Psychological Studies, 9(1), 258-278. <https://shortest.link/5XDp>
- Al-Otaibi, G.F.H. (2017). The Reality of Administrative Empowerment for Principals of Private Secondary Schools in Riyadh. Journal of Education, (173), 628-700.
- Al-Otaibi, J.S, Al-Otaibi, M.M, Al-Yahya, N.Y, & Al-Khulaif, L.S.A. (2024). A Proposed Vision for Developing Educational Supervision in the Kingdom of Saudi Arabia. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (36), 159-182.
- Al-Qader, M.M; & Tannash, S.Y. (2019). A Proposed Educational Supervisory Program for the Professional Development of Teacher Competence in the Al-Jouf Educational Region in the Kingdom of Saudi Arabia. Educational Sciences Studies, 46(1), 93-110.
- Al-Rashidi, A.M.S, Taha, R.A.M; & Mahmoud, H.A.S. (2021). Requirements for Overcoming Obstacles to Applying Administrative Empowerment in Middle Schools in the State of Kuwait. Journal of the Faculty of Education, Aswan University, (36), 414-429.
- Alsalahi, S. M. (2014). Challenges of teacher leadership in a Saudi school: Why are teachers not leaders?. Educational Research and Reviews, 9(24), 1413-1419.
- Ashour ,A.S. (2011). Human Resources Management. Dar Al-Nahda Al-Arabiya.
- Aslan, A.E.M. (2018). Professional Learning Communities and Their Role in School Improvement in Light of Some Contemporary Leadership Styles (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University.
- Azar, P., & Sicilia, G. (2023). Assessing potential improvement in education: Unravelling pupils' and schools' inefficiencies using a multi-level metafrontier approach. Economic Modelling.

- Beaudin, K. (2017). The Legal Implications of Storing Student Data: Preparing for and Responding to Data Breaches. New Directions for Institutional Research.
- Claudet, J. G. (1998). Conceptualizing Organizational Dimensions of Instructional Supervisory Practice: Implications for Professional Learning Environments in Schools. Learning Environments Research.
- Collins, A. B. (2002). Focusing on Evaluation of Teacher Development? A Model for School-Based Supervision Öğretmeni Denetlemek Mi Yoksa Geliştirmek Mi? Okul Bazlı Bir Rehberlik Modeli. Education.
- Duan, S., Bissaker, K., & Xu, Z. (2024). Correlates of teachers' classroom management self-efficacy: A systematic review and meta-analysis. Educational Psychology Review.
- Dziuba, V. (2022). Organizational and pedagogical Model of the Development of Digital Competence of School Principal. Problems of Education.
- Education and Training Evaluation Commission. (2024a). Educational Supervision in Light of School Empowerment. Saudi Ministry of Education.
- Education and Training Evaluation Commission. (2024b). Foundation. Retrieved from <https://etec.gov.sa/ar/etec/foundation>
- Elena-Adriana, T., Monica, F., Mihaela, S., Brindusa, G., Anca Maria, S., & Adela, M. (2011). The relation between pupils' learning style and educational performance. Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- Fadero, A. T., & Fetalver, M. A. (2025). Influence Of School Heads Managerial Skills As To Supervisory, Interpersonal, And Leadership Onschool-Based Management Practices In Thephilippines. International Journal of Advanced Research.
- Fatimah, M., Fatoni, M. H., Santoso, B., & Syarifuddin, H. (2024). School administration: The key to success in modern educational management. Journal of Loomingulus Ja Innovatsioon.
- Girgis,N.S.K; Abdel Fattah, M.R: Ehab ,S.A & El-Shaer, J.E.M. (2021). Obstacles to Administrative Empowerment for the Egyptian School Principal and Ways to Overcome Them. Journal of Young Researchers in Educational Sciences, (9), 148-180.
- Hartati, S. L., & Purba, S. (2020, February). The influences of principal's supervision, teacher's empowerment, achievement motivation on teacher's organizational commitment at the junior high school. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 400, 12-16.
- Hilts, D., Peters, H. C., Liu, Y., & Luke, M. (2022). The model for supervision of school counseling leadership. Journal of Counselor Leadership and Advocacy.
- Hou, S. (2023). School Principal Academic Supervision in Improving Teacher Performance at Cokroaminoto Kauditan Elementary School. Journal of Social Research.

- Khawaji, M.T., Dahas, A.H & Al-Absi, A.A (2025). The New Supervisory Model and the Improvement of Teaching and Learning Processes and Outcomes According to School Evaluation Standards in the Kingdom of Saudi Arabia. King Abdulaziz University Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(2), Article 10.
- Liu, S., Yin, H., Wang, Y., & Lu, J. (2024). Teacher innovation: Conceptualizations, methodologies, and theoretical framework. Teaching and Teacher Education.
- Mahmoud, M.A.T. (2009). A Proposed Vision for Preparing and Qualifying the Al-Azhar Primary Stage Teacher in Light of Contemporary Global Trends (Unpublished Master's thesis). Faculty of Education, Al-Azhar University.
- Mamo, T. R., & Nigussa, G. (2019). The practices and challenges of internal school supervision: The case in east wollega secondary schools. International Journal of Social Sciences & Educational Studies, 5(3), 178.
- Mangadlao, J., & Oropa, J. C. (2022). Enhancing Supervisory Programs through Instructional Practices of School Heads. Journal of Interdisciplinary Perspectives.
- Mosoge, M. J., & Mataboge, S. K. C. (2021). Empowerment of the School Management Team by Secondary Schools' Principals in Tshwane West District, South Africa. Educational Research and Reviews, 16(4), 93-103.
- Muhammad, A. Q., Iskandar, & Bahri, S. (2024). Improving School Accreditation Through Principal Leadership: A Case Study In Madrasah Tsanawiyah. Leadership: Jurnal Mahasiswa Manajemen Pendidikan Islam.
- Ovando, M. N. (2006). Building Instructional Leaders' Capacity to Deliver Constructive Feedback to Teachers. Journal of Personnel Evaluation in Education.
- Quan, G. M., Corbo, J. C., Finkelstein, N. D., Pawlak, A., Falkenberg, K., Geanious, C., ... & Reinholz, D. L. (2019). Designing for institutional transformation: Six principles for department-level interventions. Physical Review Physics Education Research, 15(1), 1-22.
- Qudori, H.N.A. (2019). A Proposed Model for Educational Supervision in Light of the Trend Towards School Empowerment: Renewal and Empowerment. Arab Research Journal in the Fields of Special Education, (14), 105-126.
- Rafiq-uz-Zaman, M., Bano, S., & Naveed, Y. (2025). Comparative Analysis of Authoritative and Democratic Leadership Styles and Their Impact on School Management Effectiveness. Inverge Journal of Social Sciences.
- Rawia ,M.H. (2010). A Future Vision for Human Resources Management. Al-Dar Al-Jami'iyah.
- Romlah, O. Y., & Latief, S. (2021). Empowering the Quality of School Resources in Improving the Quality of Education. Bulletin of Science Education, 1(1), 37-44.

- Sandó, P. V., Prada, J. J. D. T., Sarduy, Y. P., & Ramírez, J. G. (2017). The training of school principals: A study in the Cuban context. *Educational Management Administration and Leadership*.
- Supriadi, D., Usman, H., Jabar, A., & Widyastuti, I. (2021). Good school governance: An approach to principal's decision-making quality in Indonesian vocational school. *Research in Educational Administration & Leadership*, 6(4), 796-831.
- Yeigh, T., Lynch, D., Turner, D., Fradale, P., Willis, R., Sell, K., & Lawless, E. (2020). Using blended learning to support whole-of-school improvement: The need for contextualisation. *Education and Information Technologies*.
- Yousef, M.J.F., & Al-Marri, N.A. (2025). A Forward-looking Vision for the Evaluation Standards of Integrated School Education in the Gulf Cooperation Council Countries. *Journal of the Saudi Scientific Society for Teachers (JASM)*, 135-155.
- Zizikova, S., Nikolaev, P., & Levchenko, A. (2023). Digital transformation in education. *E3S Web of Conferences*, 381, 1-7.



مجلة الجمعية السعودية العلمية للمعلم
Journal of the Saudi Scientific Association for the teacher

دورية علمية نصف سنوية - محكمة

المجلد الثالث- العدد الثاني

محرم ١٤٤٧هـ - يونيو 2026 م