# وجهات نظر مديري المدارس بدولة الكويت في البرنامج التدريبي قبل الترقي الوظيفي، ودوره في تطوير مهاراتهم القيادية

**د. كفاء هجيج العنزي**
منطقة حولي التعليمية
وزارة التربية – الكويت
Kafaa_65@hotmail.com

**د. أمل عبدالوهاب الصالح**
قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية- جامعة الكوين
dr.alsaleh.amal@gmail.com

http://dx.doi.org/10.12785/jeps/220207



# وجهات نظر مديري المدارس بدولة الكويت في البرنامج التدريبي قبل الترقي الوظيفي، ودوره في تطوير مهاراتهم القيادية

**د. كفاء هجيج العنزي**
منطقة حولي التعليمية
وزارة التربية – الكويت

**د. أمل عبدالوهاب الصالح**
كلية التربية- جامعة الكوين قسم الإدارة
والتخطيط التربوي

**الملخص**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرُّف على وجهات نظر مديري المدارس في تطور مهاراتهم القيادية (الإستراتيجية، والتعليمية، والإدارية والفنية، ومهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع) بعد اجتيازهم البرنامج التدريبي المقدم لهم من وزارة التربية للترقي إلى مناصبهم الحالية، وآرائهم في كفاءة عناصر البرنامج التدريبي بشكل عام. والكشف عن وجود فروق في وجهات نظرهم حول تطور مهاراتهم القيادية تبعاً للخبرة الوظيفية والمرحلة التعليمية. وشمل مجتمع الدراسة جميع المديرين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت في المحافظات التعليمية الست، والبالغ عددهم (٨٢٢) مديراً ومديرة. وقد اتبعت الدراسة المنهج المختلط؛ إذ استخدمت استبياناً يتضمَّن ٤٧ فقرة، ويتكون من جزأين: أولاً، محتوى البرنامج التدريبي، ويشمل مهارات القيادة؛ وثانياً، تقييم البرنامج التدريبي، حيث طُبِّق الاستبيان على (١٥٢) مديراً. واستُخدمت كذلك المقابلات شبه المنظمة، وطُبِّقت على ١٢ مديراً. وأشارت النتائج الكمية إلى أن محور "تطور المهارات القيادية" قد حصل على تقدير "مرتفع"، وأن محور كفاءة عناصر البرنامج التدريبي قد حصل على تقدير "متوسط". ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر العينة حول تطور مهاراتهم القيادية تبعاً للخبرة الوظيفية والمرحلة التعليمية. بينما أشارت النتائج النوعية إلى عدم رضا عينة المقابلات عن محتوى البرنامج التدريبي ولا عن كفاءة عناصره.

**الكلمات المفتاحية:** المهارات القيادية، البرنامج التدريبي، مديرو المدارس.

* تاريخ تسلم البحث: ١٤/١٠/٢٠٢٠م
* تاريخ قبوله للنشر: ١٨/٢/٢٠٢١م

# Kuwaiti public school principals perspectives toward in-service training programs and its role in the development of leadership skills

**Dr. kafaa H. Alenezi**
Hawalli Educational District
Ministry of Education- Kuwait

**Dr. Amal Abdulwahab Alsaleh**
College of Education
Kuwait University

## Abstract

The current study aimed to identify school principals' perspectives towards the development of their strategic, educational, administrative and technical leadership skills, and communication skills with the community after attending post position Ministry of education training program. It also aimed to know their perspectives toward this competencies training program elements. It also mimed to investigate responses based on experience and education stage. The study adapted mixed method approach by applying 47-items questionnaire for (152) school principals, and conducting semi-structural interviews with twelve of them. The questionnaire measured the content of the training program includes four dimensions of leadership skills (strategic, educational, administrative and technical, and community skills), and the competences of the training program elements. The results of the study indicated that the leadership skills development has obtained a high rating from the responses. No statistical differences were found regarding participants responses based on experience or education stage. While the qualitative results indicated that the interview sample was not satisfied with the content of the training program or with the competence Its elements.

**Keywords:** leadership skills, training program, school principals.

# وجهات نظر مديري المدارس بدولة الكويت في البرنامج التدريبي قبل الترقي الوظيفي، ودوره في تطوير مهاراتهم القيادية

**د. كفاء هجيج العنزي**
منطقة حولي التعليمية
وزارة التربية – الكويت

**د. أمل عبدالوهاب الصالح**
كلية التربية- جامعة الكوين قسم الإدارة
والتخطيط التربوي

## المقدمة

إن عملية إعداد وتطوير المهارات القيادية لشاغلي الوظائف الإشرافية تُعتبر من القضايا الجوهرية؛ لكونها مفتاحاً لعمليات الإصلاح التعليمي. فتطوير هذه المهارات يُعد شرطاً أساسياً لنجاح عمليات التطوير الإداري في أي منظمة، إذ يقع على عاتق القيادة الإدارية مهمة تحقيق أهدافها، والأمر لا يختلف في المؤسسات التعليمية التي تعتمد فعاليتها وكفاءتها على مستوى كفاءة مواردها البشرية، ولذا فإن لمدير المدرسة دوراً لا يُستهان به في قيادة المدرسة بجميع مكوناتها. فعلى عاتقه تقع عملية تنظيم العمل وتنفيذه، وتذليل الصعاب نحو تحقيق الأهداف المدرسية، لذلك لا بد أن يتميز المدير بصفات وسمات إدارية محددة تعينه على أداء دوره بصفته قائداً للمدرسة (حسين وآخرون، ٢٠١٩).

ولذا، فقد برزت الحاجة إلى اكتساب مديري المدارس العديد من الصفات والمهارات، ليكونوا ناجحين في أداء مهامهم، ومنها القدرة على التكيف مع التغيرات السريعة في أنظمة التعليم (Earley et al., 2011)، لا سيما أن الجدد منهم والمعينين حديثاً يعانون من مشاكل عديدة، تتمحور حول ثلاثة مصادر أساسية؛ هي: الحجم الكبير للمهام، والتنوع، وعدم القدرة على التنبؤ بالتغيرات (Earley et al., 2011; Spillane & Lee, 2014).

وهكذا، ظهرت الحاجة لوجود قادة تربويين ذوي صفات ومهارات قيادية، مثل إدارة العمل وتنظيمه، وحل المشاكل، وكذلك التأثير في العاملين وقيادتهم لتحقيق أهداف المؤسسة (أبو زعيتر، ٢٠٠٩؛ القاسمية والقاسمي، ٢٠١٩). وقد أشارت دراسات عديدة إلى أن المهارات القيادية هي مجموعة من القدرات التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة؛ لتساعده في ممارسة دوره بصفته قائداً تربوياً خلال أداء المهام الموكلة إليه بكفاءة وفعالية، وذلك بالتأثير في أساليب إدارة الموارد المتاحة في المدرسة، من خلال استخدام السلطة والقوة الممنوحة له لتحقيق الأهداف التربوية المطلوبة. وتساهم أيضاً في تشكيل بيئة عمل إيجابية وفاعلة، وتوفير

مناخ إداري مثمِر ومناسب للجميع، وتنظيم الأعمال الإدارية لتحقيق أهداف المؤسسة، وهذه المهارات ضرورية لنجاح مدير المدرسة التربوي، ويقل تأثيره القيادي بنقصها (Bolanle, 2013; Hallinger, 2005).

**خصائص البرامج التدريبية لمديري المدارس**

برز في الأدب النظري الاهتمام بجودة البرامج التدريبية الخاصة بمديري المدارس، وذلك في الجوانب التالية:

**أولاً: محتوي البرامج التدريبية:**

الذي يجب أن يتضمن المهارات القيادية الضرورية لتدريب القادة على أدوارهم (Bush & Jackson, 2002)، فبالرغم من عدم الإجماع على قائمة محددة ومترابطة لماهية المهارات القيادية (شاهين، ٢٠١١؛ القاسمية والقاسمي، ٢٠١٩؛ Beycioglu & Wildy, 2017; Green, 2011 ). فإن الباحثين التربويين قد قدَّموا أطراً نظرية لها، فوضَّح كتانو وسترونج (Catano & Stronge, 2007) أن المهارات القيادية تنقسم إلى خمسة مجالات؛ هي: تطوير الرؤية، والإشراف على البرنامج التعليمي، والمهام الإدارية، والعلاقات المدرسية، والتواصل المجتمعي.

وقسم قرين (Green, 2011) المهارات القيادية إلى ثلاثة تصنيفات؛ هي: المهارات المعرفية كأنشطة التفكير والقراءة والكتابة وتكنولوجيا المعلومات، والمهارات التفاعلية كجميع أشكال الاتصال مثل الأنشطة الإدارية والتواصل مع زملاء العمل، والمهارات البدنية وتشمل جميع أشكال القوة والبراعة. أما القاسمية والقاسمي (٢٠١٩) فصنَّفا المهارات القيادية إلى أربع؛ هي: المهارات الذاتية مثل القدرات العقلية والجسمية، والمهارات الفنية المرتبطة بإتقان مهام العمل وتحقيق أهدافه بكفاءة وفاعلية، والمهارات الإنسانية المتعلقة بالتعامل بنجاح مع العاملين وتفهم ميولهم واتجاهاتهم، وأخيراً المهارات الإدراكية التي تساعد مدير المدرسة على تفهُّم المواقف وإدراكها وتحليلها وابتكار الحلول المناسبة لها. أما من حيث المحتوى، فمن الضروري أن تركز معظم الدورات التدريبية على القيادة، خاصة الرؤية والرسالة والقيادة التحويلية، وتعطي الأولوية لقضايا التعلم والتدريس، والقيادة التعليمية، وتتضمن المهام الإدارية مثل الموارد البشرية والتطوير المهني، والميزانية المدرسية، والمناهج الدراسية والعلاقات الخارجية (Bush & Jackson, 2002).

وفي الجانب التطبيقي لهذه الأطر النظرية في القيادة، وانطلاقاً من بيئة التعليم العام في دولة الكويت، تبنَّت وزارة التربية إطارا مفاهيمياً يدعم هذه الأطر جميعها، ويصنفها إلى أربعة

أبعاد (مهارات القيادة الإستراتيجية – مهارات القيادة التعليمية – مهارات القيادة الإدارية والفنية – مهارات القيادة في التواصل والمشاركة المجتمعية) ومن أجل ذلك تبنَّت الدراسة هذه الأنواع للتأكد من مدى تضمين محتوى البرنامج التدريبي، المقدَّم لمديري المدارس، للمهارات القيادية لهذه الأبعاد الأربعة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤).

**ثانياً: عناصر البرامج التدريبية:**

أشارت الدراسات إلى أهمية مراعاة العديد من الجوانب عند تصميم البرامج التدريبية، فحددت دارلينج هاموند وآخرون (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, & Orr, 2007) الخصائص الآتية: وجود نظرية محددة للقيادة والتطوير المدرسي، قائمة على رؤية مشتركة أو فلسفة أو مجموعة من المبادئ، والتزام البرنامج بجودة المعايير، واختيار المرشحين بناءً على الإمكانات القيادية، ووجود محتوى مترابط يتناول القيادة التعليمية الفعالة وتحسين المدرسة، واستخدام إستراتيجيات التعلم النشط، وتقديم تدريب داخلي عالي الجودة مرتبط بالخبرات الميدانية، والتقييم للتحسين المستمر للبرامج، والاستعانة بالخبراء من المدربين وأعضاء هيئة التدريس، والتعاون مع الجهات لتطوير البرامج التدريبية.

أما براكمان وآخرون (Brauckmann, Pashiardis, & Ärlestig, 2020) فذكروا ضرورة استرشاد برامج التدريب بالحاجات المرتبطة بالبيئة المحلية، وتواؤمها مع العوامل الواقعية الخاصة بكل مدرسة، وارتباطها بسياقها التعليمي الخاص، وبالمشاكل والتحديات الناشئة على مستوى المدرسة. أيضاً أشار حسين وآخرون (٢٠١٩) إلى عدم وجود تحديد دقيق للاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، وابتعادها عن واقع الميدان التعليمي ومشاكله اليومية، لذلك كان هناك حاجة إلى التطوير المستمر لبرامج التنمية المهنية لقادة المدارس وفقاً لرؤية تراعي الاحتياجات المهنية لقائد المدرسة. أما السبيعي (٢٠١١) فذكرت أن هناك عناصر للبرنامج التدريبي يجب الاهتمام بها، حتى تشمل عناصر فنية، كمحتواه وأهدافه ومدته، وعناصر بشرية وهي الفئة المستهدفة والمدربون ومؤهلاتهم العلمية والتربوية، وعناصر إدارية تشمل تناسب مدة تنفيذ البرنامج، ومكان إقامته.

ومن الدراسات التي ركزت على البرامج التدريبية لمديري المدارس تلك الدراسة التي أجرتها المجموعة الاستشارية من المعهد الوطني للتربية (National Institute of Education NIE, 2013) في سنغافورة، وهي دراسة تشخيصية لجوانب مختلفة من نظام التعليم في الكويت، باستخدام المنهج المختلط بتطبيق الاستبيان، ومجموعات التركيز والمقابلات بصفتها أدوات للدراسة. وبلغت عينة الدراسة (١٥٦ مدير مدرسة، ١٤٤ مديراً مساعدا، ٧١٥ رئيس قسم، ١٢٨٨ معلماً) من مختلف المناطق التعليمية؛ وتوصلت النتائج الخاصة ببرامج التدريب

بأن ٧،٤٥٪ من موظفي وزارة التربية يوافقون على عدم كفاية برامج الإعداد لقادة المدارس، وأن نسبة ٨٨،١٪ من أفراد العينة يعتقدون أن برامج التدريب على القيادة غير كافية، ويرى ٨٣،٣٪ منهم أن جودة برامج التدريب على القيادة المدرسية الحالية منخفضة، ويرى ٦٥،٢٪ منهم أن المهارات القيادية الحالية للمديرين ضعيفة، وقد ذكرت الدراسة الأسباب المحتملة لهذه النتائج؛ وهي الافتقار إلى الوعي بأهمية تطوير القيادة التربوية، وعدم وجود خطة تدريب وتطوير شاملة للمديرين.

وبحثت دراسة القرني (Alkarni, 2015) وجهات نظر مديري المدارس في جدة في التدريب المقدم لهم، ومدى تحقيقه لاحتياجاتهم المهنية في التعلم والدعم، واستخدمت الدراسة نهج الأساليب المختلطة مع هيمنة المنهج النوعي وتطبيق إستراتيجية تفسيرية متسلسلة، حيث طُبِّق (٤٨) استبياناً، ثم أجريت مقابلات شخصية شبه منظمة مع (١٨) مدير مدرسة لتقديم نموذج تقييم، وتحديد تصوراتهم للتدريب المقدم لهم، وفرص التعلم المهني التي يرغبون في الحصول عليها، وكشفت النتائج عن ضعف التدريب المقدم للمديرين، وعدم تلبيته لكل احتياجاتهم التدريبية من وجهات نظرهم، وكشفت أيضاً ردودهم بشأن احتياجاتهم التعليمية واهتماماتهم المهنية، وتمحورت حول تسعة مواضيع، مثل: غياب البرنامج التحضيري، ونقص التدريب، والقصور في الاستعانة بالمدربين المؤهلين لبرامج التدريب، والتأثير الثقافي، وطبيعة العمل الإداري اليومي، والنظر إليهم باعتبارهم مديري مدارس، لا قادة.

وأجرى الشمري (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تحديد رؤية مستقبلية لتطوير برامج التنمية المهنية لقادة المدارس في التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية، وانتهجت المنهج التحليلي لأبرز الاتجاهات العالمية لتنمية القادة في المدارس لواقع برامج إعدادهم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تحليل واستقراء الأدبيات السابقة التي بحثت في موضوع إعداد الكادر التعليمي عامةً، والقادة التربويين وقادة المدارس ومديريها خاصةً.

ومن أهم النتائج التي خلصت لها الدراسة ضرورة التطوير المستمر لبرامج التنمية المهنية لقادة المدارس وفقاً لرؤية تراعي الاحتياجات المهنية لقائد المدرسة، التي يجب أن تشتمل على عدة مستويات، أهمها: مستوى التخطيط للبرامج من متخصصين في إعداد البرامج، ومستوى التنفيذ الذي يُعنى بمراحل تنفيذ البرنامج، مثل الإعداد وتحديد الاحتياجات وتصميم البرامج. كذلك أوصت الدراسة بضرورة استحداث وحدات متخصصة لتتولى عملية التخطيط والمتابعة والتقويم لبرامج التنمية المهنية الموجهة لقادة المدارس واستقطاب متخصصين في برامج التدريب القيادي.

وهدفت دراسة عمرو والعواودة (٢٠١٦) إلى تحديد فعالية البرامج التدريبية أثناء الخدمة المقدمة للقادة التربويين في وكالة الغوث الدولية بالأردن، وذلك من وجهات نظرهم، وكيفية تطوير هذه البرامج في المستقبل، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) مشرفاً، و(٦٠) مديراً ومديرة، وجميع المعلمين والمعلمات الذين حضروا الدورات المتعلقة بتخصصاتهم للأعوام من ٢٠٠٣-٢٠٠٥ وعددهم (٢٣٠) معلماً ومعلمة، حيث استجاب (١٦٣) فرداً من مجتمع الدراسة. وقد استخدم الباحثان استبانة شملت ٢٥ فقرة. وقد أظهرت النتائج فعالية كبيرة في البرامج التدريبية للقادة التربويين في وكالة الغوث الدولية بالأردن أثناء الخدمة.

وصمَّم مليـر وآخرون (Miller et al. 2016)دراسة تجريبية متعددة السنوات لمعرفة فاعلية برنامج التدريب المهني القيادي McREL International Balanced Leadership Professional Development (BLPD) على اكتساب مديري المدارس للمعرفة ومعتقداتهم وسلوكهم، واتبع المنهج التجريبي على عينة بلغت (١٠٠) مدير في ولاية مشيقان الأمريكية بتقسيمهم لمجموعتين؛ إحداها ضابطة أجرت الأعمال الاعتيادية، والأخرى تجريبية قُدِّم لها برنامج تدريبي وعلاجي لمدة سنتين، واستُخدمت البيانات المسحية خلال العامين الأول والثالث للبرنامج. وكشفت نتائج الدراسة عن تطور في القيادة المدرسية للمشاركين بالبرنامج التدريبي في مجالات المعرفة والمعتقدات، والكفاءة السلوكية، والتحسين التعليمي، والقدرة على إحداث التغيير، وفاعلية القيادة التعليمية في تعاملهم مع المعلمين.

وركزت دراسة بيشيقلو ووايلدي (Beycioglu & Wildy, 2017) على فاعلية برامج الإعداد المهني للمديرين الجدد في تركيا، وذلك بتطبيق المنهج المختلط (الكمِّي والنوعي) على عينة بلغت (١٢٣) مديراً في السنوات الثلاث الأولى من تعيينهم، حيث طُبق الاستبيان الكمي والنوعي ذو الأسئلة المفتوحة، وأشارت النتائج إلى ارتفاع آراء عينة الدراسة بشأن إعدادهم مديري مدارس، وبيَّنت عينة الدراسة بعض القصور في الإعداد المهني لهم في الجوانب المتعلقة بقضايا القانون واللوائح المدرسية في ظل النظام المركزي، وجوانب الموارد المادية والبشرية، وبعض الصعوبات المتعلقة بإدارة المدارس ذات الكثافة، والصعوبة في مواكبة التغيرات في التكنولوجيا، ومراقبة ميزانية المدرسة، وعدم كفاية التعليم العالي للمديرين، وكذلك تركيز البرنامج التدريبي على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي العملي.

وهدفت دراسة العمري (٢٠١٨) إلى التعرف على مجالات وأساليب التنمية المهنية اللازمة للقيادات التربوية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وذلك في مجال الاتصال، والتدريب، وإدارة الاجتماعات، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والتحليلي

الوثائقي. وقد شملت العينة (١٤٨) من جميع مديري المدارس ووكلائهم في محافظة المخواة. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة مواجهة مديري المدارس لعوائق وتحديات تتعلق بإدارة الاجتماعات بدرجة متوسطة، مع حاجتهم للتدريب بدرجة متوسطة، وممارسة وزارة التعليم دورها بدرجة متوسطة في تحقيق التنمية المهنية للقيادات التربوية من مديري المدارس والمديرين المساعدين من خلال الممارسات الإشرافية للإدارة التعليمية والمشرفين والمنسقين. كذلك أكدت الدراسة على وجود الكثير من جوانب القصور، وهناك حاجة ماسة للتنمية المهنية للقيادات الإدارية.

وأجرى سلاتر وآخرون (Slater, Garduno, & Mentz, 2018) دراسة دولية مقارنة بين إعداد مديري المدارس الجدد في خمس عشرة دولة مختلفة الثقافات منذ عام ٢٠٠٤ بهدف بيان كيفية تحقيق الاستفادة من برامج الإعداد المهني لمديري المدارس الجدد حيث استُخدم المنهج المختلط، وشمل دراسات الحالة والمقابلات المتعمقة، والاعتماد على روايات المديرين الجدد، والاستبيان لقياس تحديات المديرين (٤٥ مديراً من أستراليا، ١١٦ من كينيا، ٦٦ من أفريقيا، ٥٢ من كندا)، وبينت النتائج وجود تحديات يواجهها مديرو المدارس الجدد، تضمنت مشاعر العزلة المهنية والوحدة، وإدارة الوقت، وتعدد المهام والأولويات، وغيرها. وقدمت الدراسة إطاراً نظرياً للبرنامج التدريبي يشمل حاجات التدريب المهني التي تنقسم إلى: فهم بيئة العمل، والعاملين، والنظام، والذات. ووضحت النتائج حاجة مصممي برامج الإعداد المهني لمعرفة واقع العمل ومتطلباته ومشاكله التي يواجهها مديرو المدارس، مثل الاختلاف بين متطلبات النظام واحتياجات المدارس، والحاجة إلى مهارات للتعامل مع العاملين من مختلف الثقافات، والتوازن في التفاعلات العديدة والمعقدة مع مختلف الأطراف من الموظفين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع، والتعامل مع ذواتهم وهوياتهم المهنية.

أما دراسة القاسمية والقاسمي (٢٠١٩) فقد هدفت لاستكشاف فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عمان، وذلك باستخدام المنهج الوصفي، والتحقق من وجود فروق دالة إحصائياً بين متغيرات مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس، والكشف عن أثر متغيرات كل من النوع والخبرة المهنية والمحافظات على مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس. وقد شملت العينة (٥٣) مشرفاً إدارياً ومشرفة. وقد توصلت الدراسة إلى أن ارتفاع مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس من وجهات نظر المشرفين الإداريين. وقد أكدت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً

لمستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة تُعزى إلى متغير النوع وسنوات الخبرة المهنية، ووجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير المحافظة التعليمية.

وسَعَت دراسة العنزي (Alenezi, 2019) للتحقق من مدى فعالية إعداد المديرين في إدارات الوزارة والمناطق التعليمية لأدوارهم القيادية، وكذلك فعالية برامج التنمية المهنية لهم خلال الخدمة، وقد استخدمت الباحثة المنهج النوعي التفسيري لتحليل البيانات، وشملت عينة الدراسة (٥٤) مديراً، إذ أُجريت الدراسة على مرحلتين؛ في المرحلة الأولى وُزِّع ٤٨ استبانة ، واستُرجع ٤٢ منها بنسبة ٨٧،٥٪. وفي المرحلة الثانية أُجريت مقابلات شبه منظمة مع ثمانية مديرين من مختلف الإدارات في الوزارة والمناطق التعليمية الست، وأشارت النتائج إلى عدم وجود برامج رسمية محددة ومتخصصة لإعداد المديرين لأدوارهم القيادية، أو لتزويدهم بالمهارات القيادية المناسبة، على الرغم من توفر أنشطة التطوير المهني، لكنها ليست مكرسة لتحسين القدرة القيادية، وإنما لتطوير بعض المهارات الإدارية والفنية فقط، لذلك لم تكن هذه البرامج فعالة في تحسين مهاراتهم القيادية.

وهدفت دراسة آدمز وآخرين (Adams, Mooi, & Muniandy, 2020)إلى الكشف عن فاعلية برنامج الإعداد المهني للقادة التربويين المتبع في خطة وزارة التعليم في ماليزيا، وكفاءته في إعدادهم تبعاً للمعايير المهنية، حيث اتبعت المنهج الوصفي عن طريق تطبيق الاستبيان المفتوح على عينة بلغت (١٠٢) مدير ومديرة (٥٢ من الذكور، ٥٠ من الإناث) لتحديد كيفية إعدادهم لأدوارهم القيادية ووجهات نظرهم في ممارساتهم القيادية، وبينت النتائج ارتفاع معايير إعداد قادة المدرسة وأداء متميز لهم، والتوافق بين النهج ومعايير الكفاءة، ومساهمة البرنامج التدريبي في تطوير سمات أو مهارات قادة المدرسة لأدوارهم القيادية وفقاً لخطة التعليم الماليزي ٢٠١٣-٢٠٢٥.

وأوضح عدد كبير من العينة عدم اقتصارهم على البرنامج التدريبي، فطوَّروا مهاراتهم عن طريق الخبرة، وكانت آراء المديرين إيجابية تجاه تأهيل البرنامج للمديرين وفقاً للمهارات القيادية ونظرياتها، وملاءمتها لمعايير عالية في الأداء، والقيم التربوية، وتوفير الدعم والإرشاد، وتضمن أيضاً محتوى البرنامج التدريبي مهارات الإدارة وخصوصاً التمويل الإداري، والتخطيط الإستراتيجي، وحل المشكلات، ومهارات القيادة والإدارة.

ومن الملاحظ أنه، وبالرغم من اختلاف الدراسات السابقة وتنوع سياقاتها التربوية، فإنها جميعاً أكدت على أهمية الإعداد المهني لمديري المدارس لتنميتهم لدورهم القيادي التربوي، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الجانب النظري وفي تكوين أداة

الدراسة، لكن من الملاحظ أن غالبية الدراسات العربية قد تبنت المنهج الكمي، وهو ما يميز الدراسة الحالية في محاولة الوصول لوصف أكثر عمقاً لمشكلة الدراسة، خاصة أن الدراسات الخاصة بالإعداد المهني لمديري المدارس في الكويت تُعد قليلة بشكل عام.

واستجابةً للحاجة للتطوير المهني للقادة التربويين في الكويت بوصفه مطلباً أساسياً للإصلاح التعليمي، أشارت إستراتيجية التعليم العام في دولة الكويت (٢٠٠٥ – ٢٠٢٥) بوضوح إلى أهمية التدريب على القيادة التربوية لأسباب عديدة، منها الحاجة المستمرة لتحديث النظم التعليمية وتطويرها، ونقص المؤهلات للقيادات التربوية والحاجة لبرامج التدريب التنفيذي لمواكبة متطلبات العصر الحالي (وزارة التربية، ٢٠٠٣).

وتحقيقاً لهذا الهدف، تقدِّم وزارة التربية من خلال إدارة التطوير والتنمية برامج متعددة لتدريب موظفيها وتطويرهم، وتحديد الاحتياجات التدريبية لمختلف الفئات الوظيفية، والإعداد والإشراف على تنفيذ خطة التدريب وتطوير مهارات القوى البشرية، وأيضاً تُعد هذه الإدارة القادة التربويين للعمل في الإدارة المدرسية (الخطيب والعنزي، ٢٠٠٨). وهي كذلك تتعاون مع مختلف المؤسسات العلمية والتعليمية والتدريبية للاستفادة من الخبراء في تقديم المحاضرات وورش العمل والتطبيقات العملية، وكذلك إعداد وتقديم برامج التطوير لتحسين أداء العمل، وتلبية متطلبات التطوير المهني (UNESCO, 2011).

## مشكلة الدراسة

على الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها الكويت لتطوير نظامها التعليمي في المجالات التعليمية المختلفة، فلا يزال هناك قلق بين المهتمين بالشؤون التعليمية في الكويت، ويرجع ذلك في المقام الأول إلى النتائج المتواضعة التي حصلت عليها الكويت في الاختبارات الدولية، وقد يعود أحد الأسباب المؤثرة لمثل هذه النتائج إلى الضعف في القدرات والمهارات القيادية لشاغلي الوظائف الإشرافية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤).

لذلك كان لا بد من تنمية المهارات القيادية لمديري المدارس من خلال برامج التدريب، باعتبارها من أهم العوامل التي تساعد في إعداد الكوادر البشرية، وذلك لتطوير العمل ورفع كفاءة العاملين لرفع الإنتاج ومستوى المخرجات، ويُعد كذلك استثماراً يحقق نتائج ملموسة في تطوير المؤسسة، ويساعد في النمو الاقتصادي والاجتماعي، وكذلك اللحاق بالتطورات التكنولوجية (القاسمية والقاسمي، ٢٠١٩).

وبالرغم من اعتماد المديرين اعتماداً كبيراً على الدورات والندوات وورش العمل، التي تُسمى فرص التطوير المهني التقليدية «traditional professional development opportunities"، لتحسين ممارساتهم المهنية وتغييرها، فإن بعض الدراسات في الكويت أشارت إلى قصور في كفاية البرامج التدريبية تماشياً مع الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لتنمية المهارات الإدارية والفنية (السبيعي، ٢٠١١)، وأكدت نتائج دراسة كاكولي (٢٠١٤) ارتفاع الحاجة للتنمية المهنية لمديري المدارس في الكويت في مجال تطوير المناهج، والتخطيط المدرسي، لا سيما كونها تتصف بقلتها بشكل عام، وذكر السويري (٢٠٠٨) في دراسته أن الحاجات التدريبية كانت العليا في المهارات الإدارية الخاصة بالقوانين المدرسية، ثم بنظريات الإدارة التربوية، ثم التخطيط المدرسي، في حين أوصت السبيعي (٢٠١١) بضرورة إفساح المجال لمديري المدارس بتحديد احتياجاتهم التدريبية. خاصة أن القصور في جانب التنمية المهنية لقياديي المدارس قد يؤدي إلى عدم تلبية احتياجاتهم التدريبية، أو عدم فاعليتها في تنمية مهاراتهم القيادية (Attard, 2017).

وحيث إن الدراسات التي أُجريت في الكويت بخصوص برامج التدريب المهني لا تزال قليلة نسبياً، واقتصر أغلبها على الحاجات التدريبية لمديري المدارس (السبيعي، ٢٠١١؛ السويري، ٢٠٠٨)، فقد تشكلت مشكلة الدراسة من خلال رغبة الباحثتين في التعرف على آراء مديري المدارس نحو تطور مهارات القيادة الإستراتيجية، والقيادة التعليمية، والمهارات الإدارية الفنية، ومهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع لديهم، وذلك بعد اجتيازهم البرنامج التدريبي المقدم لهم من وزارة التربية، خاصة أنه لم يسبق البحث عن هذا الموضوع، وأن هذه المهارات تُعد ضرورية لتأهيلهم المهني، كما أشارت الدراسات السابقة (Alenezi, 2019; Slater, Garduno, & Mentz, 2018)؛ لارتباطها بأدوارهم الوظيفية ارتباطاً مباشراً، ومن ثَم التوصل إلى نتائج قد تنعكس إيجاباً على التأكيد على فعالية برامج التدريب، أو إعادة التقييم لها وتطويرها.

## أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

- تعرف آراء مديري المدارس في مستوى تطور مهاراتهم القيادية (الإستراتيجية، والتعليمية، والإدارية والفنية، ومهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع) بعد اجتيازهم البرنامج التدريبي المقدم لهم من وزارة التربية للترقي إلى مناصبهم الحالية.

- تعرَّف آراء مديري المدارس عن مستوى كفاءة عناصر البرنامج التدريبي المقدم لهم من وزارة التربية للترقي إلى مناصبهم الحالية.
- الكشف عن الفروق في آراء مديري المدارس في مستوى تطور مهاراتهم القيادية (الإستراتيجية، والتعليمية، والإدارية والفنية، ومهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع) وفقاً لمتغير الخبرة الوظيفية والمرحلة التعليمية.

## أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى تطوُّر المهارات القيادية (الإستراتيجية، والتعليمية، والإدارية والفنية، ومهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع) لمديري المدارس من وجهات نظرهم، وذلك بعد اجتيازهم البرنامج التدريبي المقدَّم لهم من وزارة التربية قبل الترقي إلى مناصبهم الحالية؟
- ما مستوى كفاءة عناصر البرنامج التدريبي من وجهة نظر مديري المدارس في وزارة التربية للترقي لمناصبهم الحالية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى تطوُّر المهارات القيادية (الإستراتيجية، والتعليمية، والإدارية والفنية، ومهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع) لمديري المدارس من وجهات نظرهم، وفقاً لمتغير الخبرة الوظيفية والمرحلة التعليمية؟

## أهمية الدراسة

### أولاً: الأهمية النظرية

-تقدم هذه الدراسة إطاراً نظرياً عن أهمية البرامج التدريبية، ودورها في الإعداد المهني لمديري المدارس عن طريق تطوير مهاراتهم القيادية.

- تلقي الضوء على أنواع المهارات القيادية لمديري المدارس واختلاف أطرها، ثم تركز على استعراض المهارات القيادية المنبثقة من الإطار المفاهيمي الخاص بوزارة التربية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤).
- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في إثراء الدراسات التربوية الخاصة ببرامج التنمية المهنية، خاصة الدراسات في بيئة التعليم العام في الكويت.

### ثانياً: الأهمية التطبيقية

- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية بتسليط الضوء وتوجيه اهتمام القياديين إلى برامج التنمية المهنية الخاصة بمديري المدارس، الأمر الذي يؤدي إلى تطوير مهاراتهم

القيادية، لأداء أدوارهم المنوطة بالدور الوظيفي، وهو ما يؤدي إلى تطوير العمل المؤسسي المدرسي.

- من الممكن أن تسهم نتائج الدراسة في إعادة النظر ببعض الممارسات الإدارية لمديري المدارس، باعتبارهم من المدخلات الأساسية في النظام التعليمي، إذ يقع على عاتقهم مهام عديدة، وذلك لزيادة الوعي بأهمية المهارات القيادية بأنواعها لأداء مسؤولياتهم التربوية والتعليمية.

## حدود الدراسة

**الحدود المكانية:** طُبِّقت الدراسة على مديري ومديرات المدارس في مدارس التعليم العام في المناطق التعليمية الست (العاصمة وحولي والفروانية ومبارك الكبير والأحمدي والجهراء) بدولة الكويت.

**الحدود الموضوعية:** اقتصار الدراسة على استقصاء وجهات نظر مديري المدارس في مستوى تطور المهارات القيادية، وكذلك كفاءة عناصر البرنامج التدريبي الذي تقدمه وزارة التربية من خلال إدارة التطوير والتنمية، ودوره في تطوير مهاراتهم القيادية، وذلك لترقيتهم إلى منصب مدير مدرسة بعد اجتياز هذا البرنامج.

**الحدود الزمنية:** طُبقت الدراسة في الفترة الزمنية ما بين الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠، والفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١.

## مصطلحات الدراسة

**المهارات القيادية:** هي «سلسلة من العلاقات الإنسانية التي يمارسها المدير مع العاملين معه (معلمين، وتلاميذ، وعاملين، ومجتمع خارجي) بهدف التأثير فيهم، وتشجيعهم على إنجاز مهامهم بكل دقة؛ تحقيقاً للهدف التربوي المنشود» (شهاب، ٢٠٠٩: ١٧). وتُعد المهارات مجموعةً من الممارسات الذاتية والإنسانية والفنية والإدراكية والإدارية، التي يمارسها مدير المدرسة مع العاملين معه، وتمكنه من أداء مهامه ودوره القيادي بكفاءة وفاعلية (طيب والوشمي، ٢٠١٦). والتعريف الإجرائي للمهارات القيادية في الدراسة الحالية هي كفايات وقدرات ومعارف ومعلومات اكتسبها مدير المدرسة من البرامج التدريبية المقدمة لهم، وقُسمت لأربعة أبعاد أساسية، هي: مهارات القيادة الإستراتيجية، ومهارات القيادة التعليمية، والمهارات الإدارية الفنية، ومهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع. ويستطيع من خلالها أداء دوره القيادي بدقة وإتقان لتحقيق رؤية المدرسة وأهداف النظام التعليمي.

**البرنامج التدريبي:** هو "مجموعة من الأنشطة والإجراءات المتكاملة المخططة المكونة من عدة أهداف وموضوعات وأساليب، تهدف إلى إحداث تغيير في معارف واتجاهات ومهارات المتدربين كَماً وكيفاً" (السويري، ٢٠٠٨: ٢٦). أما التعريف الإجرائي في الدراسة الحالية فنعني به: البرنامج التدريبي الذي تقدمه وزارة التربية، ممثلةً في إدارة التطوير والتنمية، لمديري المدارس قبل تعيينهم في مناصبهم، وذلك لتزويدهم بالمهارات القيادية اللازمة.

## منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج المختلط Mixed Approach or Method ، والمعتمد على جمع البيانات الكَمية، وتنظيمها، وتحليلها للوصول إلى نتائج كمية، ومن ثَم جمع البيانات النوعية وتوظيفها في فهم مشكلة الدراسة ونتائجها، وذلك لملاءمته مع أهداف الدراسة وطبيعتها (Creswell & Creswell, 2018).

## مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت في محافظاتها التعليمية الست، ويبلغ عددهم (٨٢٢) مديراً ومديرة، حسب إحصائية وزارة التربية بدولة الكويت (وزارة التربية، ٢٠١٨). أما عينة الدراسة المشاركة في الاستبانة الكمية، فقد تكونت من (١٥٢) مديراً ومديرة. بما يشكل نسبة (١٨،٤٪) من مجتمع الدراسة، ويوضح جدول (١) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية.

**جدول (١)**
**البيانات الديمغرافية لأفراد عينة الاستبيان**

| النوع | | الخبرة الوظيفية في منصب مدير مدرسة | | | | المنطقة التعليمية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | أنثى | ١-٣ | ٤-٦ | ٧-٩ | ١٠ فأكثر | العاصمة | حولي | الفروانية | الجهراء | مبارك الكبير | الأحمدي |
| ١٧ | ١٣٥ | ٦٥ | ٤٢ | ١٨ | ٢٧ | ٢٠ | ٢٤ | ٣٢ | ١٢ | ٣٩ | ٢٥ |

واشتملت الدراسة أيضاً على عينة أُجريت معهم المقابلات شبه المنظمة (Semi-structural interviews) بلغ عددها ١٢ مديراً (٦ ذكور و٦ إناث)، اختيروا عشوائياً (٢ من كل منطقة تعليمية)، ممن وافقوا على تقديم مزيدٍ من التفاصيل، والإجابة عن أسئلة المقابلة، حيث اختيروا من الجنسين بالتساوي، وبناءً على اختلاف خبراتهم (قدر الإمكان) كما هو موضح بالجدول (٢).

**جدول (٢)**
**البيانات الديموغرافية لعينة المقابلات**

| النوع | | الخبرة الوظيفية في منصب مدير مدرسة | | | | المنطقة التعليمية | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | أنثى | ١-٣ | ٤-٦ | ٧-٩ | ١٠ فأكثر | العاصمة | حولي | الفروانية | الجهراء | مبارك الكبير | الأحمدي |
| ٦ | ٦ | ٣ | ٣ | ٣ | ٣ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ |

## أدوات الدراسة

**أولاً: الاستبانة:** اعتمدت الدراسة الاستبانة أداةً للدراسة، واتبعت الباحثتان الخطوات التالية لبنائها:

١. الاطلاع على أدبيات موضوع الدراسة، ومنها (خليل، ٢٠١٧؛ Hallinger & Lee, 2013; Catano & Stronge, 2007 NPBEA, 2015;)؛ إذ صمَّمت الباحثتان أداة الدراسة لغرض جمع البيانات الكمية، وصياغة البنود بناءً على الأدب التربوي السابق. ومن ثم طورت الباحثتان بنود الاستبانة بما يتوافق مع بيئة مدارس التعليم العام في دولة الكويت، وكذلك مع محتوى إستراتيجية التعليم العام لدولة الكويت ٢٠٠٥-٢٠٢٥ (وزارة التربية، ٢٠٠٣) وتقرير الاستعراض الوطني للتعليم للجميع بحلول ٢٠١٥ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤). ولقد تكونت الأداة في صورتها الأولية من (٥٢) فقرة موزعة على خمسة أبعاد.

٢. حُددت متغيرات الدراسة المستقلة، وهي الخبرة الوظيفية في منصب مدير مدرسة، ولها أربعة مستويات (١-٣ سنوات، ٤-٦ سنوات، ٧-٩ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر)، والمرحلة التعليمية ولها أربعة مستويات (رياض أطفال، المرحلة الابتدائية، المرحلة المتوسطة، المرحلة الثانوية).

٣. في مرحلة تحكيم الاستبانة، عُرضت النسخة الأولية من الاستبانة على أربعة من المحكَّمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس؛ للتأكد من صدق المحتوى، وتعديل العبارات تبعاً لملاحظاتهم. وقد أشار اثنان منهم لتعديلات طفيفة في صياغة البنود، بينما حذف اثنان آخران أربع فقرات وعدَّلا صياغة ستة بنود. والأداة في صورتها النهائية تتكون من جزأين: أولاً، محتوى البرنامج التدريبي، ويتكون من البنود (١- ٣٦) وذلك لمعرفة محتوى البرنامج التدريبي، وهل يشمل الأبعاد الأربعة لمهارات القيادة (مهارات القيادة الإستراتيجية، ومهارات القيادة التعليمية، ومهارات القيادة الإدارية الفنية، ومهارات القيادة في الاتصال والتواصل مع المجتمع). إذ اعتُمد تدرُّج خاص له، وهو: (لم تُناقَش في التدريب، لم تتطور

بعد التدريب، لا أدري، تطورت بعد التدريب). ثانياً، كفاءة عناصر البرنامج التدريبي الذي يشمل البنود من (٣٧-٨٤)، إذ طُبِّق مقياس ليكرت الخماسي (5-point likert scale) وهو: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). وبذلك يكون مجموع بنود الاستبيان (٨٤) فقرة.

جرى التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة: وهي كالتالي:

**أ- صدق الأداة:**

**- الصدق الظاهري للأداة:** يقيس قدرة الأداة على قياس ما وُضعت من أجله، ويدل على أن بنود الأداة ومجالاته مناسبة وشاملة لمفاهيم الأداة والعينة، واعتماداً على الخبرة العملية للباحثة في منصب مدير مساعد في مدارس التعليم العام في الكويت (أكثر من ٢٧ سنة)، ثم اعتماداً على آراء المحكَّمين المختصين، لا سيما أن تطوير بنود الاستبانة قد جرى لتتواءم مع بيئة مدارس التعليم العام في دولة الكويت؛ وذلك استناداً واسترشاداً لما جاء في إستراتيجية التعليم العام لدولة الكويت ٢٠٠٥-٢٠٢٥ (وزارة التربية، ٢٠٠٣) والتقرير الوطني للتعليم للجميع بحلول ٢٠١٥ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤)، حيث جرى التأكد من شمول الأداة ومواءمة بنودها.

**- الصدق الداخلي للأداة:** استخدمت الباحثتان طريقة الاتساق الداخلي لتقدير صدق التكوين من خلال الارتباط بين درجة كل مفردة وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، ويتكون من البنود (١- ٣٦) في محتوى البرنامج التدريبي، الذي يشمل الأبعاد الأربعة لمهارات القيادة: (مهارات القيادة الإستراتيجية، ومهارات القيادة التعليمية، ومهارات القيادة الإدارية الفنية، ومهارات القيادة في الاتصال والتواصل مع المجتمع)، ثم بُعد «كفاءة عناصر للبرنامج التدريبي» كما في جدول (٣).

**جدول (٣)**
**قيم معامل الارتباط بين كل مفردة بالدرجة الكلية للاستبانة**

| الاستبانة | رقم المفردة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة | رقم المفردة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة | رقم المفردة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أولاً: محتوى البرنامج التدريبي | ١ | ٠,٦٢ | ١٣ | ٠,٧٦ | ٢٥ | ٠,٧٠ |
| | ٢ | ٠,٧٢ | ١٤ | ٠,٧٣ | ٢٦ | ٠,٦٨ |
| | ٣ | ٠,٦٧ | ١٥ | ٠,٧٩ | ٢٧ | ٠,٦٨ |
| | ٤ | ٠,٦٨ | ١٦ | ٠,٨١ | ٢٨ | ٠,٦٧ |
| | ٥ | ٠,٦٩ | ١٧ | ٠,٨١ | ٢٩ | ٠,٧٣ |
| | ٦ | ٠,٧٠ | ١٨ | ٠,٧٩ | ٣٠ | ٠,٧٧ |
| | ٧ | ٠,٧٣ | ١٩ | ٠,٧٠ | ٣١ | ٠,٧٣ |
| | ٨ | ٠,٧٥ | ٢٠ | ٠,٧٤ | ٣٢ | ٠,٧٢ |
| | ٩ | ٠,٧٨ | ٢١ | ٠,٧٠ | ٣٣ | ٠,٧٨ |
| | ١٠ | ٠,٧٨ | ٢٢ | ٠,٦٧ | ٣٤ | ٠,٧٧ |
| | ١١ | ٠,٨٣ | ٢٣ | ٠,٦٨ | ٣٥ | ٠,٧٨ |
| | ١٢ | ٠,٨٧ | ٢٤ | ٠,٦٩ | ٣٦ | ٠,٧٧ |
| ثانياً: كفاءة عناصر البرنامج التدريبي | ٣٧ | ٠,٥٩ | ٤١ | ٠,٦٨ | ٤٥ | ٠,٦٠ |
| | ٣٨ | ٠,٥٩ | ٤٢ | ٠,٦٩ | ٤٦ | ٠,٦٢ |
| | ٣٩ | ٠,٦٧ | ٤٣ | ٠,٥٩ | ٤٧ | ٠,٥٩ |
| | ٤٠ | ٠,٧٧ | ٤٤ | ٠,٥٨ | ٤٨ | ٠,٥٨ |

يتضح من هذا جدول أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية له العبارة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١.

وقد حُسِبَ كذلك معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الأداة؛ وذلك لمعرفة محتوى البرنامج التدريبي، وهل يشمل الأبعاد الأربعة لمهارات القيادة (مهارات القيادة الإستراتيجية، ومهارات القيادة التعليمية، ومهارات القيادة الإدارية الفنية، ومهارات القيادة في الاتصال والتواصل مع المجتمع). وكفاءة عناصر البرنامج التدريبي، والدرجة الكلية للاستبانة التي بلغت قيمها على الترتيب ٠,٨٦، ٠,٨٩، ٠,٨٦، ٠,٨٣، ٠,٦٨، وجميعها قيم مرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

**ب- ثبات الأداة:**

وللتحقق من ثبات الاستبانة، حُسِب معامل الثبات بمقياس ألفا كرونباخ، على عينة استطلاعية بلغت (٥٠)

من مديري المدارس التعليم العام بدولة الكويت، حيث كان للأداة معدل ثبات عالٍ لجميع أبعادها، وحصلت أبعادها الخمسة بالترتيب على قيم (٠,٩٤، ٠,٩٦، ٠,٩١، ٠,٩٣، ٠,٩٢) لألفا كرونباخ، بينما حصلت الأداة كلها علي قيمة (٠,٩١) وهو ما يعد معدلاً مقبولاً في البحوث التربوية، وفقاً (Hulin, Netemeyer, and Cudeck,2001).

**ثانياً: المقابلات الشخصية**

تطبيقاً للمنهج المختلط، طُبِّقت المقابلات شبه المنظمة، التي سمحت بصياغة الأسئلة بطريقة أكثر مرونة، وخلقت مزيجاً من الأسئلة المنظمة وغير المنظمة إلى حد ما (Merriam, 2014). وقد عُرضت أسئلة المقابلة الأولية على محكَّمي الاستبانة أنفسهم، وأُخِذت آراؤهم في حذف ما تكرر من الأسئلة وتعديل صياغتها، ثم جرى الحصول على موافقة إدارة المناهج والبحوث التربوية في وزارة التربية لتطبيق المقابلات. وطُبِّقت كذلك دراسة تجريبية على ثلاث مديرات جرى اختيارهن عشوائياً. وذلك للتأكد من مناسبة الأسئلة وتحقيقها لهدف الدراسة، مع عدم وجود غموض فيها، ومناسبة وقت المقابلة (تراوحت بين ٤٥-٦٠ دقيقة).

وأُجريت المقابلات مع ١٢ مدير مدرسة من ٦ مناطق تعليمية، ومن مختلف المراحل التعليمية، وذلك بعد أخذ موافقتهم على المشاركة، وتحديد مواعيد المقابلات وفقاً لظروفهم، إذ أُرسلت لهم أسئلة المقابلة سابقاً؛ وكذلك بطاقة تعريف لبعض المصطلحات التي استُخدمت في أسئلة المقابلة، وقد سُجِّلت المقابلات بعد موافقة أفراد العينة على المقابلات، ثم تولت الباحثتان تفريغ التسجيلات وكتابتها، إرسالها لهم لتأكيدها (Creswell & Creswell, 2018). ولإعطاء صدق أكبر في نتائج الدراسة، اتبعت الباحثتان أسلوب التثليث، وهو ما يعني استخدام مصادر متعددة للبيانات، ومقارنة وفحص البيانات التي جُمِعت من الاستبيانات والمقابلات (Merriam, 2014).

## المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤالين الأول والثاني للدراسة، أُدخلت البيانات الكمية، وحُللت باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (Statistical Package for social Science (SPSS، وحُلِّلت باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لجميع فقرات الاستبانة، للإجابة عن سؤالَي الدراسة الأول والثاني.

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة حُسِب اختبار التباين الأحادي One Way Anova.

وباعتماد المتوسطات الحسابية لتكون مؤشراً على درجة التقدير، قُسمت الدرجات إلى ثلاثة مستويات للتقدير (مرتفع، متوسط، منخفض) بالاعتماد على المعادلة التالية لقياس بُعد محتوى البرنامج التدريبي: الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل/ عدد المستويات = ٤-١ /٣= ١

المدى الأول: ١+١ =٢، المدى الثاني: ٢+١ =٣ ، المدى الثالث: ٣+١ = ٤

فتصبح بعد ذلك التقديرات كالآتي: أقل من أو يساوي (٢) مؤشر منخفض، أكبر من (٢) وأقل من (٣) مؤشر متوسط، أكبر من أو يساوي (٣) مؤشر مرتفع. أيضاً عُرضت النسب المئوية لبيان الاستجابات عرضاً تفصيلياً للحصول على صورة أشمل لاستجابات عينة الدراسة.

أما فيما يخص بعد كفاءة عناصر البرنامج التدريبي، فقد احتوى على مقياس ليكرت الخماسي، وذلك بتقسيم الدرجات إلى ثلاثة مستويات للتقدير (مرتفع، متوسط، منخفض) بالاعتماد على المعادلة الآتية: الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل/ عدد المستويات = ٥-١ /٣ =١،٣٣ فتصبح بعد ذلك التقديرات كالآتي: أقل من أو يساوي (٢،٣٣) مؤشر منخفض، أكبر من (٢،٣٤) وأقل من (٣،٦٧) مؤشر متوسط، أكبر من أو يساوي (٣،٦٨) مؤشر مرتفع.

ومن أجل تحليل البيانات النوعية، اتُّخذت عدة خطوات، حيث قُرئت ورُوجعت للحصول على انطباع عام، وإزالة التكرارات، وتحديد العبارات ذات المعنى العام، واختيار المواضيع ذات الصلة بأسئلة الدراسة (Creswell & Creswell, 2018). وذلك للتأكد من مدى دعم النتائج بعضها بعضاً بنوعيها الكَمي والنوعي، حيث اعتمدت الباحثتان على ترميز المجالات بشكل مستقل، ثم حساب نسبة الموافقة وبلغت ٧٠٪.

## نتائج الدراسة

### أولاً: محتوى البرنامج التدريبي

السؤال الأول: ما مستوى تطور المهارات القيادية (الإستراتيجية، والتعليمية، والإدارية والفنية، ومهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع) لمديري المدارس من وجهات نظرهم، وذلك

بعد اجتيازهم البرنامج التدريبي المقدم لهم من وزارة التربية قبل الترقي إلى مناصبهم الحالية؟

ويوضح جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لأبعاد المحور الأول وهو محتوى البرنامج التدريبي. ويتبين من هذا الجدول أن تقدير أفراد العينة لتطور كلٍّ من مهارات القيادة الإستراتيجية، ومهارات القيادة التعليمية، والمهارات الإدارية الفنية، ومهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع، بعد اجتيازهم للبرنامج التدريبي المقدم لهم، جاء مرتفعاً عامةً، وحصل بُعد مهارات القيادة الإستراتيجية على أعلى متوسط حسابي، وجاء في المرتبة الثانية بُعد المهارات الإدارية الفنية، ثم بُعد مهارات القيادة التعليمية الثالثة، وجاء بُعد مهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع في المرتبة الرابعة. وفيما يأتي سوف نستعرض ونناقش استجابات العينة لهذه الأبعاد، كل على حدة، وذلك للإجابة عن السؤال الأول.

**جدول (٤)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة للمحور الأول**

| المحور | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|
| محتوى البرنامج التدريبي: البُعد الأول: مهارات القيادة الإستراتيجية | ٣,٤٦ | ٠,٨٦ | مرتفع | ١ |
| البُعد الثاني: مهارات القيادة التعليمية | ٣,٤٠ | ٠,٩٢ | مرتفع | ٣ |
| البُعد الثالث: المهارات الإدارية الفنية | ٣,٤٤ | ٠,٨٦ | مرتفع | ٢ |
| البُعد الرابع: مهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع | ٣,٢٦ | ١,٠٣ | مرتفع | ٤ |

**البعد الأول: مهارات القيادة الإستراتيجية**

يعرض جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لفقرات البعد الأول. حيث نلاحظ من هذا الجدول حصول الفقرة (٥) «وضع خطط إستراتيجية وتطويرها» والفقرة رقم (١٠) «مهارة تشكيل الفرق واللجان وتوجيهها» على أعلى متوسط حسابي وبلغ (٣،٥٦) و(٣,٥٢) ونسب مئوية بلغت ٨٠,٣٪، و٨٠,٩٪ على الترتيب. أما أقل متوسط حسابي فبلغ (٣,٣٥) بنسبة استجابة بلغت ٧١,١٪، وكانت للفقرة رقم (٦) «مهارة استخدام أدوات التحليل الإستراتيجي للبرامج والخطط»، ثم الفقرة رقم (١) «وضع رؤية للمدرسة قابلة للتطبيق» أيضاً قد حصلت على متوسط حسابي بلغ (٣,٣٧) وبنسبة بلغت ٧٦,٣٪.

**جدول (٥)**
**النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية**
**لاستجابات أفراد العينة لفقرات البعد الأول**

| رقم | مهارات القيادة الإستراتيجية | النسب المئوية | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | لم تناقش في التدريب | لم تتطور بعد التدريب | لا أدري | تطورت بعد التدريب | | | | |
| ١ | وضع رؤية للمدرسة قابلة للتطبيق | ١٦,٤٪ | ٢,٦٪ | ١,٣٪ | ٧٦,٣٪ | ٣,٣٧ | ١,١٦ | مرتفع | ٩ |
| ٢ | إشراك العاملين في المدرسة في تطوير رؤية للمدرسة | ١٢,٥٪ | ٥,٩٪ | ٠,٧٪ | ٨٠,٩٪ | ٣,٥٠ | ١,٠٦ | مرتفع | ٤ |
| ٣ | ربط رؤية المدرسة بالأهداف التعليمية | ١٣,٢٪ | ٤,٧٪ | ٢,٦٪ | ٧٩,٦٪ | ٣,٤٨ | ١,٠٦ | مرتفع | ٦ |
| ٤ | تقييم البرامج التعليمية لمدى تحقيقها رؤية المدرسة | ١٥,١٪ | ٥,٣٪ | ٢,٠٪ | ٧٧,٦٪ | ٣,٤٢ | ١,١٢ | مرتفع | ٨ |
| ٥ | وضع خطط إستراتيجية وتطويرها | ٩,٢٪ | ٧,٢٪ | ٣,٣٪ | ٨٠,٣٪ | ٣,٥٦ | ٠,٩٧ | مرتفع | ١ |
| ٦ | مهارة استخدام أدوات التحليل استخدام التحليل الإستراتيجي للبرامج والخطط (قراءة مؤشرات الأداء، الاستبيانات) | ١٥,٨٪ | ٥,٩٪ | ٧,٢٪ | ٧١,١٪ | ٣,٣٥ | ١,١٣ | مرتفع | ١٠ |
| ٧ | مهارة كيفية صياغة أهداف المدرسة بدقة | ١٢,٥٪ | ٤,٦٪ | ٣,٣٪ | ٧٩,٦٪ | ٣,٥٠ | ١,٠٤ | مرتفع | ٥ |
| ٨ | مهارة تحويل الخطط الإستراتيجية إلى خطط تشغيلية | ١٠,٥٪ | ٧,٢٪ | ٢,٦ | ٧٩,٦٪ | ٣,٥١ | ١,٠٠ | مرتفع | ٣ |
| ٩ | مهارة وضع حلول وبدائل للمشاكل التي تحد من تحقيق الأهداف | ١١,٨٪ | ٦,٦٪ | ٣,٣٪ | ٧٨,٣٪ | ٣,٤٨ | ١,٠٤ | مرتفع | ٧ |
| ١٠ | مهارة تشكيل الفرق واللجان وتوجيهها. | ١١,٨٪ | ٤,٦٪ | ٢,٦٪ | ٨٠,٩٪ | ٣,٥٢ | ١,٠٢ | مرتفع | ٢ |

**البعد الثاني: مهارات القيادة التعليمية**

يعرض جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لفقرات البعد الثاني. حيث نلاحظ حصول الفقرة رقم (١٩) «مهارة اتخاذ القرار المناسب في المواقف التعليمية المختلفة» على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٥٩) بنسبة مئوية بلغت ٨٣,٦٪ لاستجابات العينة، وقد تؤكد هذه النتيجة بأن هذه المهارة طُوِّرت لديهم عن طريق البرامج التدريبية. أما أقل متوسط حسابي في هذا المحور فقد بلغ (٣,٢١) للفقرة رقم (١٦) «مهارة استخدام مقاييس الأداء المختلفة لتقييم مدى تطور المتعلمين أكاديمياً وتربوياً»، وبنسبة موافقة بلغت ٦٨,٤٪.

**جدول (٦)**
**النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية**
**لاستجابات أفراد العينة لفقرات البعد الثاني**

| م | مهارات القيادة التعليمية | النسب المئوية | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | لم تناقش في التدريب | لم تتطور بعد التدريب | لا أدري | تطورت بعد التدريب | | | | |
| ١١ | مهارة الإشراف على عمليات التعليم وتقييمها | ٪١٣.٢ | ٪٤.٦ | ٪٢.٦ | ٪٧٩.٦ | ٣.٤٨ | ١.٠٦ | مرتفع | ٢ |
| ١٢ | مهارة توفير فرص لتطوير المهارات المهنية للمعلمين في المدرسة | ٪١٣.٢ | ٪٩.٢ | ٪٣.٩ | ٪٧٣.٧ | ٣.٣٨ | ١.١٠ | مرتفع | ٨ |
| ١٣ | مهارة تطوير عمليات التعليم بما يتناسب مع المستجدات التربوية | ٪١٥.٨ | ٪٣.٩ | ٪٢.٦ | ٪٧٧.٦ | ٣.٤٢ | ١.١٣ | مرتفع | ٧ |
| ١٤ | مهارة التعامل مع القضايا الخاصة بالعدالة والمساواة ومراعاة الفروق الفردية | ٪١٠.٥ | ٪٨.٦ | ٪٤.٦ | ٪٧٦.٣ | ٣.٤٦ | ١.٠٢ | مرتفع | ٥ |
| ١٥ | مهارة تطبيق آلية تقييم المعلمين والإداريين بموضوعية | ٪١٧.٨ | ٪٧.٢ | ٪٢.٦ | ٪٧٢.٤ | ٣.٢٩ | ١.١٩ | مرتفع | ١١ |
| ١٦ | مهارة استخدام مقاييس الأداء المختلفة (مثل درجات الاختبار) لتقييم مدى تطور المتعلمين أكاديمياً وتربوياً | ٪١٩.١ | ٪٨.٦ | ٪٣.٩ | ٪٦٨.٤ | ٣.٢١ | ١.٢٢ | مرتفع | ١٢ |
| ١٧ | مهارة حُسن إدارة وقت العملية التعليمية واستثماره في تحسين تعليم الطلاب | ٪١٩.١ | ٪٣.٩ | ٪٤.٦ | ٪٧٢.٤ | ٣.٣٠ | ١.٢٠ | مرتفع | ١٠ |
| ١٨ | مهارة توفير التكنولوجيا واستخدامها لتقديم تعليم أفضل للطلاب | ٪١٧.١ | ٪٥.٩ | ٪٣.٩ | ٪٧٣.٠ | ٣.٣٢ | ١.١٧ | مرتفع | ٩ |
| ١٩ | مهارة اتخاذ القرار المناسب في المواقف التعليمية المختلفة | ٪١٠.٥ | ٪٣.٣ | ٪٢.٦ | ٪٨٣.٦ | ٣.٥٩ | ٠.٩ | مرتفع | ١ |
| ٢٠ | مهارة ربط النمو المهني للمعلمين بتطوير الأداء المدرسي | ٪١٢.٥ | ٪٦.٦ | ٪٣.٣ | ٪٧٧.٦ | ٣.٤٧ | ١.٠٦ | مرتفع | ٣ |
| ٢١ | مهارة تمكين المعلمين للمساهمة في تطوير عمليات التعليم والتعلم | ٪١٣.٨ | ٪٥.٣ | ٪٣.٣ | ٪٧٧.٦ | ٣.٤٤ | ١.٠٩ | مرتفع | ٦ |

**البعد الثالث: المهارات الإدارية والفنية**

يعرض الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لفقرات البعد الثالث.

ويوضح هذا الجدول أن الفقرة (٢٢) «مهارة الاتصال والتعامل مع الهيئة الإدارية والتعليمية» حصلت على أعلى متوسط حسابي (٣,٦١)، ونسبة ٨٤,٢٪ حول آراء العينة عن تطور المهارة، وكذلك الفقرة (٢٧) «مهارة إعداد السجلات المدرسية لتنظيم العمل» حصلت

على متوسط حسابي بلغ ٣,٥٩ بما نسبته ٨٢,٩٪. أما أقل المتوسطات الحسابية فقد كانت للفقرة رقم (٢٦) «مهارة متابعة المستجدات التربوية والتشجيع على تطبيقها بفاعلية»، حيث حصلت على (٣,٢٥) بنسبة ٦٧,١٪ حول آراء العينة عن تطور المهارة، والفقرة رقم (٢٥) «مهارة التعامل مع التوجيه الفني لحل المشاكل التي تعوق العمليات التعليمية» بمتوسط حسابي (٣,٣٥) وبنسبة موافقة بلغت ٦٩,٧.

**جدول (٧)**
**النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لفقرات البعد الثالث**

| | | النسب المئوية | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| م | المهارات الإدارية الفنية | لم تناقش في التدريب | لم تتطور بعد التدريب | لا أدري | تطورت بعد التدريب | | | | الرتبة |
| ٢٢ | مهارة الاتصال والتعامل مع الهيئة الإدارية والتعليمية | ٩,٢٪ | ٤,٦٪ | ٢,٠٪ | ٨٤,٢٪ | ٣,٦١ | ٠,٩٤ | مرتفع | ١ |
| ٢٣ | مهارة إدارة الاجتماعات الإدارية والفنية بكفاءة | ١١,٢٪ | ٣,٩٪ | ١,٣٪ | ٨٣,٦٪ | ٣,٥٧ | ١,٠٠ | مرتفع | ٤ |
| ٢٤ | مهارة متابعة اللوائح والنظم والسياسات التعليمية والعمل بها وتوضيحها للآخرين | ٧,٩٪ | ٦,٦٪ | ٣,٣٪ | ٨٢,٢٪ | ٣,٥٨ | ٠,٩٢ | مرتفع | ٣ |
| ٢٥ | مهارة التعامل مع التوجيه الفني لحل المشاكل التي تعيق العمليات التعليمية | ١٧,٨٪ | ٨,٦٪ | ٣,٩٪ | ٦٩,٧٪ | ٣,٣٥ | ١,١٩ | مرتفع | ٦ |
| ٢٦ | مهارة متابعة المستجدات التربوية (تطوير المناهج أو أساليب التدريس) والتشجيع على تطبيقها بفاعلية | ١٧,٢٪ | ٦,٦٪ | ٨,٦٪ | ٦٧,١٪ | ٣,٢٥ | ١,١٨ | مرتفع | ٨ |
| ٢٧ | مهارة إعداد السجلات المدرسية لتنظيم العمل | ٩,٩٪ | ٣,٩٪ | ٣,٣٪ | ٨٢,٩٪ | ٣,٥٩ | ٠,٩٥ | مرتفع | ٢ |
| ٢٨ | مهارة إعداد الجدول المدرسي وفقاً للمشغول الفعلي للهيئة التعليمية | ١٥,١٪ | ٥,٩٪ | ١,٣ | ٧٧,٦٪ | ٣,٤١ | ١,١٣ | مرتفع | ٦ |
| ٢٩ | مهارة إدارة ميزانية المدرسة وفقاً لاحتياجات المدرسة التعليمية والإدارية وتوزيعها بكفاءة | ١٧,٨٪ | ٨,٦٪ | ٢,٠٪ | ٧١,٧٪ | ٣,٢٧ | ١,٢٠ | مرتفع | ٧ |
| ٣٠ | مهارة الإشراف على المبنى المدرسي وتطويره | ١٥,٨٪ | ٣,٩٪ | ٢,٦٪ | ٧٧,٦٪ | ٣,٤٢ | ١,١٣ | مرتفع | ٥ |

**البعد الرابع: مهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع**

يعرض جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لفقرات البعد الرابع. حيث نلاحظ أن حصول الفقرة رقم (٣٣) «مهارة التخطيط لتفعيل

دور المدرسة مع مؤسسات المجتمع»، والفقرة (٣٦) « مهارة توفير قنوات إلكترونية لتسهيل التواصل بين المدرسة والمجتمع الخارجي» على أعلى متوسطين حسابيين (٣,٢٨) و(٣,٢٧) بالترتيب بنسب ٧٠,٤٪ و٧٠,١٪. بينما حصلت الفقرة (٣٤) «مهارة الاتصال بمؤسسات المجتمع المختلفة للمساهمة في تطوير العملية التعليمية» على أقل متوسط حسابي بلغ (٣,١٨).

**جدول (٨)**
**النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية**
**لاستجابات أفراد العينة لفقرات البعد الرابع**

| | | النسب المئوية | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم | مهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع | لم تناقش في التدريب | لم تتطور بعد التدريب | لا أدري | تطورت بعد التدريب | | | | |
| ٣١ | مهارة بناء إستراتيجيات التواصل مع المجتمع المدرسي | ١٧,٨٪ | ٨,٦٪ | ٢,٦٪ | ٧١,١٪ | ٣,٢٦ | ١,٢٠ | مرتفع | ٣ |
| ٣٢ | مهارة بناء إستراتيجيات التواصل مع المجتمع الخارجي للمدرسة. | ١٧,١٪ | ٩,٩٪ | ٣,٩٪ | ٦٩,١٪ | ٣,٢٥ | ١,١٩ | مرتفع | ٤ |
| ٣٣ | مهارة التخطيط لتفعيل دور المدرسة مع مؤسسات المجتمع | ١٥,٨٪ | ١٠,٥٪ | ٣,٣٪ | ٧٠,٤٪ | ٣,٢٨ | ١,١٧ | مرتفع | ١ |
| ٣٤ | مهارة الاتصال بمؤسسات المجتمع المختلفة للمساهمة في تطوير العملية التعليمية | ١٧,١٪ | ١٣,٢٪ | ٣,٩٪ | ٦٥,٨٪ | ٣,١٨ | ١,٢٠ | مرتفع | ٦ |
| ٣٥ | مهارة تفعيل دور أولياء الأمور في عمليات تعليم أبنائهم | ١٣,٨٪ | ١٠,٥٪ | ٥,٣٪ | ٧٠,٤٪ | ٣,٢٣ | ١,١٣ | مرتفع | ٥ |
| ٣٦ | مهارة توفير قنوات إلكترونية لتسهيل التواصل بين المدرسة والمجتمع الخارجي | ١٧,١٪ | ٩,٢٪ | ٢,٦٪ | ٧١,١٪ | ٣,٢٧ | ١,١٩ | مرتفع | ٢ |

ومن خلال تحليل استجابات المشاركين في المقابلات نجد أن أغلب أفراد العينة (٨ مشاركين) عبرت عن رأيها بهذا البرنامج تعبيراً عاماً، حيث ذكر بعضهم عبارات تشير إلى عدم رضاهم التام عنها، مثل: "لم أشعر أنها أضافت لي الكثير"، "البرنامج المُقدَّم جيد وليس متميزاً". "كأنه أداء لتكليف". وكذلك كان هناك من أعطى نسباً تقريبية للاستفادة منه تراوحت بين ٥ و١٠٪ وآخر ٢٠٪ فقط. بينما عبر ٤ مشاركين عن رضاهم عمَّا قدمه هذا البرنامج التدريبي بعبارات مختلفة، مثل: "يمكن القول بأن البرنامج حقَّق أهدافه"، "كان الانطباع ممتازاً"، "اجتهاد جيد جداً"... بمعنى أن الأغلبية لديها انطباع سلبي نوعاً ما تجاه هذا البرنامج.

وقد اتفق ٥ مشاركين على أن البرنامج قد ركز على بعض المهارات القيادية، وذلك من وجهات نظرهم. فقد ذكر أحدهم أنه جرى التركيز على المهارات الإستراتيجية"، وذكر آخر بأنه "كان يركز على القيادات التعليمية والأمور الإدارية والفنية". بينما أكد ٣ منهم أنه لم يكن هناك مهارات قيادية محددة قد جرى التركيز عليها وتنميتها في هذا البرنامج. على سبيل المثال، قال أحدهم: "البرنامج لم يركز على مهارة معينة". وقال آخر: "جرى التركيز على الاستفادة بجمع أكبر قدر من الخبرات". هذا، وقد أكد ٤ آخرون بأنه لم يكن هناك مهارات من الأساس، إذ قال أحدهم: "أبداً أبداً... لم يكن هناك شيء من هذا القبيل". وقال ثانٍ: "ليس فيه أي مهارات". وقال ثالث: "لا أعتقد انها كانت مهارات بالمعنى الصحيح... إنما هي سرد معلومات دون تصنيف". أي أن أقل من نصف العينة فقط اتفقوا على أن هناك مهارات قيادية قد جرى التركيز عليها في هذا البرنامج.

وفيما يتعلق بالمهارات الأربع (موضوع الدراسة) فقد أجمع المشاركون أن هذه المهارات قد تطورت بالخبرة ومِن حضورهم لدورات سابقة. مثال على ذلك: قال أحد المشاركين: "اكتُسبت بالخبرة والممارسة وتطوير الذات القيادية". وأضاف آخر قائلاً: "لقد تطورت هذه المهارات من دورات سابقة والخبرات والاطلاع على تجارب الآخرين والقراءة".

أما عن الكيفية التي ساعد فيها هذا البرنامج لتطوير هذه المهارات، فقد وافق اثنان من المشاركين على أن البرنامج قد ساعد على تطوير مهاراتهم، حيث قال أحدهم: "أخذت مهارات القيادة الأربع من مراقبين وشؤون تعليمية؛ لأنهم قادة في المجال". (كانوا محاضرين في البرنامج). بينما ذكر ٤ مشاركين أن المساعدة كانت بسيطة، وربما ليست من البرنامج ذاته، فقد أكد أحدهم أن "الجانب الأكبر من الفائدة من المناقشات مع المحاضرين أو مع الزملاء من خلال خبراتهم في العمل". وأكد آخر أن "المساعدة طفيفة، حيث طرح كل محاضر خبراته والمواقف التي مرت به". وأعطى آخر نسبة تقريبية للمساعدة التي قدمها البرنامج، حيث قال: "نستطيع أن نقول إن البرنامج ساعدنا بنسبة ٣٠٪". كذلك أكد ٤ آخرون أنه لم يساعدهم في تطوير مهاراتهم. فقد قال أحد المشاركين: "... لم يساعدني في شيء". وقال مشارك آخر: "الاستفادة من خلال دورة الإدارة المطورة... وليس من هذا البرنامج التدريبي...". وهناك مشاركان آخران لم يستطيعا تحديد هل كان هناك مساعدة أو فائدة لهذا البرنامج في تطوير مهاراتهم السالفة الذكر، فقد قال أحدهم: "لا أعلم هل ساعد بالفعل أم لا".

**ثانياً: كفاءة عناصر البرنامج التدريبي**

السؤال الثاني: ما مستوى كفاءة عناصر البرنامج التدريبي من وجهة نظر مديري المدارس في وزارة التربية للترقي إلى مناصبهم الحالية؟

ويوضح جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة لفقرات المحور الثاني الذي يقيِّم البرنامج التدريبي. وتشير بيانات هذا الجدول، الذي يبين كفاءة عناصر البرنامج التدريبي، أن استجابات أفراد العينة جاءت بتقدير متوسط، وقد حصلت الفقرة رقم (٤٣) «يتميز مقدمو البرنامج التدريبي بالكفاءة والخبرة التربوية» على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٦٥) ونسبة الموافقة (موافق ٥٥,٩٪، موافق جداً ١٦,٤٪)، والفقرة (٤٦) «تتناسب قاعة التدريب وتجهيزاتها لتقديم البرنامج بفاعلية» على ثاني أعلى متوسط حسابي وبلغ (٣,٦١) ونسبة موافقة (موافق ٥٩,٩٪، موافق جداً ١٣,٨٪). أما الفقرة رقم (٤٨) «الخدمات المساندة (ضيافة، استراحة، مُصلًّى) مناسبة»، فقد حصلت على أقل متوسط حسابي بلغ (٣,٢٨) وبنسب موافقة منخفضة (موافق ٤٨,٧٪، موافق جداً ١٢,٥٪). أما أقل ثاني متوسط حسابي فبلغ (٣,٤٠) للفقرة (٤٢) «تتناسب المادة العلمية المطروحة مع الفترة الزمنية المخصصة للبرنامج التدريبي»، ونسبة الموافقة للفقرة بلغت فقط (٦٣,٨٪) باحتوائها على (موافق ٥٢,٦٪، موافق جداً ١١,٢٪)، ومن الملاحظ أن الفقرة رقم (٤٠) «يلبي البرنامج احتياجاتي التدريبية» حصلت على متوسط حسابي بلغ (٣,٥) بنسبة ٦٧,١٪ (موافق ٥٢,٦٪، موافق جداً ١٤,٥٪)، وكذلك الفقرة رقم (٤١) «يرتبط محتوى البرنامج التدريبي مع واقع الميدان التربوي والمدرسي»، فحصلت على متوسط حسابي بلغ (٣,٥١) وبلغت النسبة ٦٨,٤٪ (موافق ٥٣,٣٪، موافق جداً ١٥,١٪).

أما بخصوص تقييم المشاركين في المقابلات لمكونات وعناصر البرنامج؛ فقد كان ٤ من المشاركين يرون أن الفترة الزمنية للبرنامج مناسبة، أما الـ٨ الباقون، فكانوا يعتقدون أن مدته قصيرة وغير كافية لمعرفة كل الجوانب.

كذلك أشار ٣ من المشاركين إلى أن المدربين كانوا من ذوي الكفاءة، على سبيل المثال قال أحدهم: «... ومما ساعد على نجاحه كفاءةُ المدربين». بينما أجاب ٥ منهم أن المدربين كانوا دون مستوى الطموح، حيث أشار أحدهم إلى أن «المدرب دون المستوى، ولا يمكن أن يؤهل أي قيادي للوظيفة...» أما باقي المشاركين، والبالغ عددهم ٤، فقد ذكروا أن المدربين كانوا متفاوتين في قدراتهم، ومثال ذلك أن أحدهم قال: «... فكان الأداء يختلف من شخص إلى آخر، وربما كانوا أيضاً يفتقدون بعض المهارات.»

أما الإيجابيات فلم يذكرها سوى اثنين من المشاركين؛ إذ قال أحدهم: إن البرنامج طور الجانب الإداري لديه، وذكر آخر أن المتدربين كانوا من جميع المناطق في قاعة واحدة، وهو ما سمح لهم بتبادل الخبرات فيما بينهم.

أما السلبيات فقد ذُكر العديد منها، واختُصِرت في النقاط الآتية:

- "البرنامج ناقص، ويفتقر إلى المعلومات، وبعيد عن الواقع".
- "لم يُصقَل الجانب الفني، ويفتقد للجانب العملي".
- "عدم وجود اختبار بعد نهاية الدورة".
- "لم يكن المكان مهيأ لهم بوصفهم مديرين" (أي المكان غير مناسب).

وقد قدم المشاركين بعض المقترحات لتطوير البرنامج وذلك وفقا لوجهات نظرهم؛ حيث انحصرت هذه المقترحات

بوضع محتوى علمي يمكن الرجوع له عند الحاجه والتركيز على اختيار المدربين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال القيادة. كما يجب عقد الدورات في بيئة تعليمية جاذبة ومهيأة للتدريب.

**جدول (٩)**
**النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لفقرات كفاءة عناصر البرنامج التدريبي**

| رقم | ثانياً: تقييم الدورة التدريبية | النسب المئوية | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | غير موافق جداً | غير موافق | محايد | موافق | موافق جداً | | | | |
| ٣٧ | توقيت البرنامج مناسب مع التزاماتي الوظيفية | ٧,٢٪ | ٢٢,٤ | ٢,٦ | ٥٥,٩٪ | ١١,٨٪ | ٣,٤٢ | ١,١٧ | متوسط | ١٠ |
| ٣٨ | توقيت البرنامج مناسب مع التزاماتي العائلية | ٥,٣٪ | ٢١,١٪ | ٢,٦٪ | ٥٦,٦٪ | ١٤,٥٪ | ٣,٥٣ | ١,١٣ | متوسط | ٦ |
| ٣٩ | أهداف البرنامج واضحة ومحددة لتطوير مهاراتي القيادية | ٣,٩٪ | ٢١,٧٪ | ٣,٩٪ | ٥٢,٦٪ | ١٧,٨٪ | ٣,٥٨ | ١,١٣ | متوسط | ٤ |
| ٤٠ | يلبي البرنامج احتياجاتي التدريبية | ٢,٦٪ | ٢٥,٧٪ | ٤,٦٪ | ٥٢,٦٪ | ١٤,٥٪ | ٣,٥٠ | ١,١٠ | متوسط | ٩ |
| ٤١ | يرتبط محتوى البرنامج التدريبي بواقع الميدان التربوي والمدرسي | ٣,٩٪ | ٢٤,٣٪ | ٣,٣٪ | ٥٣,٣٪ | ١٥,١٪ | ٣,٥١ | ١,١٣ | متوسط | ٨ |
| ٤٢ | تتناسب المادة العلمية المطروحة مع الفترة الزمنية المخصصة للبرنامج التدريبي | ٥,٣٪ | ٢٤,٣٪ | ٦,٦٪ | ٥٢,٦٪ | ١١,٢٪ | ٣,٤٠ | ١,١٢ | متوسط | ١١ |

**تابع جدول (٩)**

| رقم | ثانياً: تقييم الدورة التدريبية | النسب المئوية | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | غير موافق جداً | غير موافق | محايد | موافق | موافق جداً | | | | |
| ٤٣ | يتميز مقدمو البرنامج التدريبي بالكفاءة والخبرة التربوية | ٣,٩٪ | ١٥,٩٪ | ٧,٩٪ | ٥٥,٩٪ | ١٦,٤٪ | ٣,٦٥ | ١,٠٥ | متوسط | ١ |
| ٤٤ | يملك مقدمو البرنامج مهارات التدريب اللازمة | ٣,٣٪ | ١٩,٧٪ | ١٢,٥٪ | ٥٠,٠٪ | ١٤,٥٪ | ٣,٥٢ | ١,٠٦ | متوسط | ٧ |
| ٤٥ | تنظيم قاعة التدريب والمتدربين خلال البرنامج مناسب | ٤,٦٪ | ١٦,٤٪ | ٧,٢٪ | ٥٥,٩٪ | ١٥,٨٪ | ٣,٦١ | ١,٠٧ | متوسط | ٣ |
| ٤٦ | تتناسب قاعة التدريب وتجهيزاتها لتقديم البرنامج بفاعلية | ٤,٦٪ | ١٧,١٪ | ٤,٦٪ | ٥٩,٩٪ | ١٣,٨٪ | ٣,٦٢ | ١,٠٦ | متوسط | ٢ |
| ٤٧ | مكان انعقاد البرنامج مناسب | ٥,٣٪ | ٢٠,٤٪ | ٣,٩٪ | ٥٤,٦٪ | ١٥,٨٪ | ٣,٥٥ | ١,١٣ | متوسط | ٥ |
| ٤٨ | الخدمات المساندة (ضيافة، استراحة، مصلى) مناسبة | ١١,٨٪ | ٢١,٧٪ | ٥,٣٪ | ٤٨,٧٪ | ١٢,٥٪ | ٣,٢٨ | ١,٢٦ | متوسط | ١٢ |
| | محور تقييم البرنامج التدريبي | | | | | | ٣,٥١ | ٠,٨٣ | متوسط | |

الفروق الدالة إحصائياً وفقاً لمتغيرات الدراسة

السؤال الثالث: هل يوجد فروق دالة إحصائياً في مستوى تطوُّر المهارات القيادية (الإستراتيجية، والتعليمية، والإدارية والفنية، ومهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع) لمديري المدارس من وجهات نظرهم، وفقاً لمتغير الخبرة الوظيفية والمرحلة التعليمية؟

ولاختبار دلالة الفروق حول تطوُّر المهارات القيادية (الإستراتيجية، والتعليمية، والإدارية والفنية، ومهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع) لمديري المدارس من وجهات نظرهم تبعاً لسنوات الخبرة الوظيفية والمرحلة التعليمية، استخدمت الباحثتان تحليل التباين الأحادي One WAY ANOVA، وجدول (١٠) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة.

**جدول (١٠)**
**تحليل التباين الأحادي (One WAY ANOVA) لاستجابات أفراد العينة نحو أبعاد الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية والمرحلة التعليمية**

| | أبعاد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| متغير الخبرة | مهارات القيادة الإستراتيجية | بين المجموعات | ٠,٨٠ | ٣ | ٠,٢٦٧ | ٠,٣٥ | ٠,٤٥ |
| | | داخل المجموعات | ١١١,٨٦ | ١٤٨ | ٠,٧٥ | | |
| | | المجموع | ١١٢,٦٦ | ١٥١ | | | |
| | مهارات القيادة التعليمية | بين المجموعات | ٠,٨١ | ٣ | ٠,٢٧ | ٠,٣٠ | ٠,٤٤ |
| | | داخل المجموعات | ١٣٣,٣٨ | ١٤٨ | ٠,٩٠ | | |
| | | المجموع | ١٣٤,٢٠٣ | ١٥١ | | | |
| | المهارات الإدارية الفنية | المجموعات | ١,٤٧ | ٣ | ٠,٤٩ | ٠,٧٠ | ٠,٣٩ |
| | | بين المجموعات | ١٠٣,٢٢ | ١٤٨ | ٠,٦٩ | | |
| | | المجموع | ١٠٤,٧٠ | ١٥١ | | | |
| | مهارات الاتصال والتواصل | بين المجموعات | ٣,٢٣ | ٣ | ١,٠٧ | | |
| | | داخل المجموعات | ١٥٨,٤٢ | ١٤٨ | ١,٠٧ | ١,٠٠ | ٠,١٥ |
| | | المجموع | ١٦١,٦٣ | ١٥١ | | | |
| متغير المرحلة التعليمية | مهارات القيادة الإستراتيجية | المجموعات | ٤,١٦١ | ٣ | ٠,٢١٢ | ٠,٤٥٧ | ٠,٦٣٣ |
| | | داخل المجموعات | ٦٩٤,٦٧ | ١٤٨ | ٠,٤٦٣ | | |
| | | المجموع | ٦٩٨,٨٣ | ١٥١ | | | |
| | مهارات القيادة التعليمية | بين المجموعات | ٤,٨١ | ٣ | ١,٦٠ | | |
| | | داخل المجموعات | ٧٥٥,٥٦ | ١٤٨ | ٠,٩٤ | ٠,١٦٩ | ٠,٨٤٨ |
| | | المجموع | ٧٦٠,٣٧ | ١٥١ | | | |
| | المهارات الإدارية الفنية | بين المجموعات | ٤,٨١ | ٣ | ١,٢١ | | |
| | | داخل المجموعات | ٧٥٥,٥٦ | ١٤٨ | ٠,٧١٦ | ١,٦٩ | ٠,١٦ |
| | | المجموع | ٧٦٠,٣٧ | ١٥١ | | | |
| | مهارات الاتصال والتواصل | بين المجموعات<br>داخل المجموعات<br>المجوع | ٦,٠٠<br>١٥٥,٦٥<br>١٦١,٦٣ | ٣<br>١٤٨<br>١٥١ | ٢,٠٠<br>١,٠٥ | ١,٩ | ٠,١٣ |

يظهر عبر النتائج الواردة في جدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطوُّر المهارات القيادية (الإستراتيجية، والتعليمية، والإدارية والفنية، ومهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع) لمديري المدارس من وجهات نظرهم، تبعاً لمتغير الخبرة الوظيفية والمرحلة التعليمية.

## مناقشة النتائج

بينت النتائج الكمية أن تقدير أفراد العينة لتطور كلٍّ من مهارات القيادة الإستراتيجية، ومهارات القيادة التعليمية، والمهارات الإدارية الفنية، ومهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع، بعد اجتيازهم للبرنامج التدريبي المقدم لهم، جاء مرتفعاً عامةً، حيث حصل بُعد مهارات القيادة الإستراتيجية على أعلى متوسط حسابي في جدول الأبعاد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مليـر وآخرين (Miller et al., 2016) التي توصلت لتطور مهارة مديري المدارس بعد البرنامج التدريبي.

ولكن في الوقت نفسه، يختلف ذلك عمَّا أكدته النتائج النوعية؛ لأن أغلبية العينة كان لديها انطباع سلبي عن البرنامج عامةً، مع وجود حالة من عدم الرضا التام عمَّا يقدمه لهم لتنمية مهاراتهم القيادية، إذ إن الاغلبية أكدت أنه لم يكن هناك مهارات قيادية قد جرى التركيز عليها في هذا البرنامج. وقد أجمع المشاركون أن المهارات القيادية عامةً، والمهارات الأربع (السالفة الذكر) خاصةً، التي يعتقدون أنها لديهم؛ كان بسبب حضورهم دورات سابقة، وكذلك ممارسة مهامهم بصفتهم مديرين مساعدين، والاطلاع على خبرات الآخرين، وليس نتيجة لحضورهم هذا البرنامج التدريبي. وهو ما يتفق مع دراسة آدمز وآخرين (Adams et al., 2020) التي أكدت أن عدداً كبيراً من العينة يرى أن سبب تطور مهاراتهم لم يقتصر على البرنامج التدريبي، بل كان عن طريق الخبرة. كذلك هناك دراسة المجموعة الاستشارية من المعهد الوطني للتربية في سنغافورة (NIE, 2013)، بشأن عدم كفاية برامج التدريب على القيادة من وجهات نظر موظفي وزارة التربية؛ قد أشارت إلى انخفاض جودة هذه البرامج، وضعف المهارات القيادية الحالية لمديري المدارس، إذ يؤكد ذلك على عدم استفادة الم من حضور هذا البرنامج التدريبي بصورة تامة أو على الأقل مرضية لهم.

وربما يُعزى ذلك الاختلاف بين النتائج الكمية والنتائج النوعية إلى أنه خلال المقابلات تكون الأسئلة أوضح، والإجابات أعمق وأكثر فهماً، وهو ما يعطي راحة للمشارك للإجابة بصورة أكثر تحديداً، أيضاً قد يكون المشاركون في الاستبيان كانوا يقيسون مهاراتهم في الوقت الآني (لحظة ملء الاستبيان)، وليست المهارات التي اكتسبوها بعد حضور البرنامج.

كذلك أشارت البيانات الكمية في جانب مهارات القيادة الإستراتيجية أن الفقرة الخاصة بوضع الخطط وتطويرها وتشكيل الفرق واللجان حصلت على استجابات مرتفعة، وهو ما قد يدل على تركيز البرامج التدريبية التي حضرها أفراد العينة على هاتين المهارتين أكثر من باقي المهارات. وربما تفسر هذه النتيجة أن هاتين المهارتين من أكثر المهارات التي يمارسها

المديرون، الأمر الذي عزز وجودها لديهم وتركيزهم عليها واكتسابها خلال الدورة، ومن المستغرب حصول مهارة استخدام أدوات التحليل الإستراتيجي للبرامج والخطط على أقل استجابة للعينة، وقد يرجع السبب إلى بعض القصور المرتبط بهذا الجانب، أو قد يعود إلى بعض القصور في ترابط عناصر المحتوى التدريبي، وهذه النتيجة جاءت غير متوافقة مع دراسة آدمز وآخرين (Adams et al., 2020)، التي بينت أن البرنامج التدريبي يتضمن مهارات الإدارة، والتخطيط الإستراتيجي، وحل المشكلات.

أما في جانب مهارات القيادة التعليمية، حصلت مهارة اتخاذ القرار المناسب في المواقف التعليمية المختلفة على أعلى استجابة للعينة، في حين حصلت مهارة استخدام مقاييس الأداء المختلفة لتقييم مدى تطور المتعلمين أكاديمياً وتربوياً على أقل استجابة، ولعل القصور في هذا الجانب في البرنامج التدريبي قد يعود إلى سبب الاعتقاد بأن عملية تقييم مدى تطور المتعلمين من خلال قراءة نسب النجاح هي من مهام التوجيهات الفنية فقط. أو بسبب كونها من مهام رؤساء الأقسام العلمية بالمدرسة لقربهم من المعلمين والطلبة، لذلك لم تُدرَج ضمن مهارات القيادة التعليمية لمديري المدارس. أو ربما ضُمِّنت في المحتوى التدريبي، ولكن لم يجرِ التركيز عليها.

إن حصول هذه المهارة على نسب موافقة أقل من بقية البنود في الجدول ٦، يدل على حاجة المديرين لهذه المهارة، التي ربما لم يحرص البرنامج التدريبي على تنميتها لديهم؛ إذ تتفق هذه النتيجة مع دراسة القرني (Alkarni, 2015) والشمري (٢٠١٦) اللذين أكدا أن هناك ضعفاً في التدريب، وكذلك دراسة حسين والسيد وأبو العينين (٢٠١٩) التي أيضاً أشارت إلى ضعفها، وأنها بعيدة عن الميدان التعليمي ومشاكله. ولكنها تختلف مع دراسة مليور وآخرين (Miller et al., 2016) التي بينت أن هناك تطوراً في مهارات التحسين التعليمي المدرسي، والقيادة التعليمية.

وفي جانب المهارات الإدارية والفنية، جاءت مهارة الاتصال والتعامل مع الهيئة الإدارية والتعليمية بأعلى استجابة، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة سلاتر وآخرين (Slater et al., 2018) التي أكدت على وجود حاجات تدريبية، مثل الحاجة إلى مهارات التعامل مع العاملين من ثقافات مختلفة، ومع أصحاب المصلحة مثل الموظفين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع. ويمكن تفسير هذه النتيجة بتركيز البرنامج التدريبي على المهارات الإدارية، وهو ما أدى إلى تطورها لدى المديرين، في حين حصلت الفقرتين الخاصتين بمهارتي متابعة المستجدات التربوية والتشجيع على تطبيقها بفاعلية، والتعامل مع التوجيه الفني لحل المشاكل التي تعوق العمليات

التعليمية على أقل استجابة من عينة الدراسة، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة العمري (٢٠١٨) على وجود الكثير من جوانب القصور، وهناك حاجة ماسة للتنمية المهنية للقيادات الإدارية.

واستنتجت الدراسة في جانب مهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع حصول الفقرات الخاصة بمهارة التخطيط لتفعيل دور المدرسة مع مؤسسات المجتمع، ومهارة توفير قنوات إلكترونية لتسهيل التواصل بين المدرسة والمجتمع الخارجي على استجابات مرتفعة من العينة، هذه النتيجة لا تتفق مع دراسة بيجيقلو ووايلدي (Beycioglu & Wildy, 2017) التي أثبتت أن هناك قصوراً في الإعداد المهني للمديرين في جوانب عديدة، مثل مواكبة التغيرات في التكنولوجيا. في حين حصلت مهارة الاتصال بمؤسسات المجتمع المختلفة للمساهمة في تطوير العملية التعليمية على أقل استجابة في هذا المحور، وتفسر هذه النتيجة أن مهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع لم تحظَ بالاهتمام اللازم من مصممي برنامج التدريبي رغم أهميتها. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أجراها سلاتر وآخرون (Slater et al., 2018)، التي أشارت إلى حاجة مديري المدارس للتفاعل مع مختلف الأطراف مثل أفراد المجتمع.

أما فيما يخص كفاءة مكونات عناصر البرنامج التدريبي؛ فقد أشارت البيانات الكمية على حصول هذا المحور على استجابات متوسطة في جميع فقراته، على الرغم من أن أعلى الفقرات تتعلق بتميز مقدمي البرنامج التدريبي بالكفاءة والخبرة التربوية، وتناسب قاعة التدريب وتجهيزاتها لتقديم البرنامج بفاعلية، لكنها تبقى دون المتوسط. بينما حصلت بعض الفقرات على استجابة منخفضة، وكانت تتعلق بمناسبة الخدمات المساندة (ضيافة، استراحة، مُصلًّى)، ومناسبة المادة العلمية المطروحة مع الفترة الزمنية المخصصة للبرنامج التدريبي، وتلبية البرنامج للاحتياجات التدريبية، التي ربما تعني أن مصممي البرامج التدريبية لم يراعوا جيداً معايير الكفاءة والفاعلية، خاصة فيما يتعلق بكفاية الفترة الزمنية، كذلك، فإن أكثر من ربع العينة (وهي نسبة لا يستهان بها) يرون أن البرامج التدريبية لم تلبِّ احتياجاتهم التدريبية، وأن محتواها لا يرتبط بالواقع التربوي، وهو ما يعني أن برامج التدريب ربما لم تُصمَّم بمعايير سليمة، ولم تتلمس الاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة لتلبيتها. وهذه النتائج اتفقت مع دراسة القرني (Alkarni, 2015) والعنزي (Alenezi, 2019) بأن هناك قصوراً في تلبية الحاجات التدريبية للمديرين، وكذلك دراسة حسين وآخرين (٢٠١٩) التي أشارت إلى عدم وجود تحديد دقيق للاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، وابتعادها عن واقع الميدان التعليمي ومشاكله اليومية.

أيضاً يتفق ذلك مع البيانات النوعية، إلى حد ما، حيث أشارت إلى أن أغلبية المشاركين يعتقدون أنه كان هناك قصور في مكونات هذه العناصر لذلك لم يكن البرنامج على مستوى طموحهم ولم يلبِّ رغباتهم، وذلك بسبب عدم كفاية المدة الزمنية للبرنامج، وكذلك بسبب عدم كفاءة المدربين، وهو ما يقلل من استفادتهم من هذا البرنامج، أو عدم تطوير مهاراتهم القيادية. وذلك يتفق مع دراسة كلٍّ من الشمري (٢٠١٦) والقرني (Alkarni, 2015)، اللذين أشارا إلى الحاجة للاستعانة بمدربين مؤهلين لبرامج التدريب.

والنتائج الكمية والنوعية في هذا المحور تشير إلى عدم رضا المشاركين بصورة كاملة عن هذا البرنامج، وتؤكد ذلك السلبيات التي ذكرها أفراد عينة المقابلات في هذا البرنامج. فعلى سبيل المثال: "هو يفتقر للمعلومات وبعيد عن الواقع التربوي"، وهو ما يقلل بالتأكيد من فاعلية البرنامج في تطوير المهارات القيادية للمديرين لإعدادهم لدورهم القيادي في المدرسة. وذلك يختلف مع دراسة عمرو وعواودة (٢٠١٦)، والقاسمية والقاسمي (٢٠١٩)، وبيجيقلو ووايلدي (Beycioglu & Wildy, 2017)، وآدمز وآخرين (Adams et al., 2020) الذين أكدوا على ارتفاع آراء العينة نحو فاعلية البرامج التدريبية.

وبالرغم من أن النتائج في الجداول السابقة (٥، ٦، ٧، ٨)؛ التي استعرضت محتوى البرنامج التدريبي ومدى تضمينه المهارات القيادية الأربع التي تبنتها هذه الدراسة، تشير إلى أنه كان هناك تركيز على هذه المهارات، وذلك وفقاً لآراء العينة بسبب شعورهم بتطورها لديهم، فإن هذا التطور ربما كان بسبب الخبرات السابقة التي مروا بها، وممارسة مهامهم الإدارية والفنية يومياً في المدرسة، وليس مقتصراً على حضورهم برامج التدريب؛ لأنه من الملاحظ أن أغلب الإجابات في الجدول (٩)؛ الذي يقيِّم البرنامج التدريبي، قد حصلت على تقدير متوسط، أي أنها لم تكن تقديرات مرتفعة؛ مما يعني أن البرنامج التدريبي لم يكن السبب الرئيسي في تنمية مهاراتهم القيادية، وذلك ما أكدته أيضاً البيانات النوعية. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة كل من عمرو وعواودة (٢٠١٦)، والقاسمية والقاسمي (٢٠١٩)، وملير وآخرين (Miller et al., 2016)، وآدمز وآخرين (Adams et al., 2020)؛ إذ أجمعت جميعها على أن هناك فعالية كبيرة في البرامج التدريبية للقادة التربويين. ولكنها تتفق مع دراسة كل من المعهد الوطني للتربية في سنغافورة (NIE, 2013)، وسلاتر وآخرين (Slater et al., 2018)، والعمري (٢٠١٨)، وحسين وآخرون (٢٠١٩)، والعنزي (Alenezi, 2019)، التي أشارت إلى أن برامج التدريب لم تكن فعالة في تحسين المهارات القيادية للمديرين، وأن هناك حاجة إلى التطوير المستمر لبرامج التنمية المهنية لقادة المدارس وفقاً لرؤية تراعي الاحتياجات المهنية لقائد المدرسة.

## ملخص النتائج

- حصل محور المحتوى التدريبي في البيانات الكمية على تقدير مرتفع في تطور المهارات القيادية المشتملة على مهارات القيادة الإستراتيجية، ومهارات القيادة التعليمية، ومهارات القيادة الإدارية والفنية، ومهارات القيادة في الاتصال والتواصل مع المجتمع. بينما أشارت البيانات النوعية إلى وجود قصور في البرنامج التدريبي بما يتعلق بهذه المهارات الأربع.
- حصل محور كفاءة عناصر البرنامج التدريبي على تقديرات متوسطة من أفراد العينة، وذلك في البيانات الكمية. بينما كان هناك عدم رضا عن كفاءة عناصر البرنامج التدريبي لدى لأفراد عينة المقابلات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطوُّر المهارات القيادية (الإستراتيجية، والتعليمية، والإدارية والفنية، ومهارات الاتصال والتواصل مع المجتمع) لمديري المدارس من وجهات نظرهم، تبعاً لمتغير الخبرة والمنطقة التعليمية.

## التوصيات

- إعادة تصميم البرنامج التدريبي المقدم للمديرين المساعدين لترقيتهم إلى منصب مدير مدرسة.
- تلمُّس الاحتياجات التدريبية الفعلية لمديري المدارس عند تصميم البرامج التدريبية لإعداد القيادات التربوية.
- تطوير محتوى البرنامج التدريبي بما يتناسب مع الواقع المهني والميداني للمديرين ولتزويدهم بالمهارات القيادية اللازمة لأداء دورهم القيادي في المدرسة.
- تقنين المادة العلمية المعروضة مع الوقت الزمني المناسب للبرنامج.
- التنويع في أساليب وطرق تنمية وتطوير المهارات القيادية بين محاضرات وورش عمل ومواقف تربوية عمليه وخبرات متبادلة، تثري محتوى البرنامج التدريبي، وتساعد في تطوير المهارات القيادية للمديرين.
- توفير بيئة تعليمية وتدريبية مناسبة لتقديم برامج تدريب وورش عمل ذات جودة عالية.
- توفير كوادر بشرية مؤهلة ومتخصصة في تصميم وتقديم برامج تدريبية وذات خبرات تربوية.

## المراجع

أبو زعيتر، منير حسن (٢٠٠٩). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الخطيب، أحمد والعنزي، عبد الله زامل (٢٠٠٨). تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية (الطبعة الأولى). إربد- الأردن: عالم الكتب الحديث.

الدوسري، نادية بنت سالم (٢٠١٤). تحسين التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية السعودية في ضوء أفضل الممارسات التدريبية دراسة تحليلية. العلوم التربوية. ٢(٢)، ٥٧-٨٠

السويري، فلاح الضويحي (٢٠٠٨). بناء برنامج تدريبي مقترح لمديري ومديرات المدارس في دولة الكويت لرفع كفاياتهم الإدارية والفنية في ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة كلية التربية- جامعة الإسكندرية، ١٨(١)، ٢٢-٦٣.

الشمري، مشعان بن ضيف الله (٢٠١٦). تطوير برامج التنمية المهنية لقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية. ٣٢(٣)، ٣٤٩-٣٨٧.

العمري، أحمد يحيى محمد (٢٠١٨). التنمية المهنية للقيادات التربوية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية - محافظة المخواة أنموذجاً. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٢(٢٢)، ١-٢١.

القاسمية، عايدة بنت بطي والقاسمي، خالد بن محمد بن بطي (٢٠١٩). فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عمان. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية (٩)، ٢٧١- ٣٠٣.

حسين، سلامة عبد العظيم وأبو العينين، عبير جلال والسيد، هالة محمد (٢٠١٩). التنمية الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة: دراسة تحليلية متكاملة. الجمعية المصرية لأصول التربية. ٧(١٤)، ١٣-١٦.

خليل، همام رزق (٢٠١٧). واقع المهارات القيادية لدى خريجي برامج القيادة والإدارة في مؤسسات التعليم العالي وسبل تطويرها: اكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا أنموذجاً. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة.

السبيعي، نورة (٢٠١١). أنموذج مقترح للتنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت في ضوء احتياجاتهم التدريبية والاتجاهات الإدارية المعاصرة وقياس مدى كفايته. (رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان.

السويري، فلاح (٢٠٠٨). بناء برنامج تدريبي مقترح لمدراء ومديرات المدارس في دولة الكويت لرفع كفاياتهم الإدارية والفنية في ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية. ١٨(١)، ٢٢-٦٣.

شاهين، عبير مرشد (٢٠١١). درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تنميتها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية- غزة.

شهاب، شهرزاد محمد (٢٠٠٩). أثر برنامج تطويري لرفع مستوى مهارات القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى. دراسات تربوية، ٢(٨)، ٧–٤٨.

طيب، عزيزة عبد الله والوشمي، أسماء ناصر (٢٠١٦). ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس المطبقة للبرنامج الوطني لتطوير المدارس في مدينة بريدة. العلوم التربوية، ٢(٢)، ٨٨–١٤٣.

عمرو، أيمن محمد والعواودة، غازي خضر (٢٠١٦). مدى فعالية برامج تدريب القيادات التربوية أثناء الخدمة في وكالة الغوث الدولية بالأردن –دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٧(٢)، ٥٦٣–٥٩٨.

كاكولي، جميلة(٢٠١٤). تصور مقترح للتنمية المهنية للقيادات التربوية بوزارة التربية والتعليم بالكويت. مجلة التربية-جامعة الأزهر. ١٥٩(٣)، ٥٧٥-٦١٩

وزارة التربية (٢٠٠٣). إستراتيجية التعليم العام في دولة الكويت ٢٠٠٥-٢٠٢٥. الكويت: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية (٢٠١٨). المجموعة الإحصائية للتعليم. الكويت: وزارة التربية.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). تقرير التعليم للجميع. دولة الكويت.

Thesis – Institutional or personal webpage - outside the US (NEW)Dewstow, R. A. (2006). Using the Internet to enhance teaching at the University of Waikato (Master's thesis, University of Waikato, Hamilton, New Zealand).

Retrieved from http://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/2241

Adams, D., Mooi, A. N. Y., & Muniandy, V. (2020). Principal leadership preparation towards high-performing school leadership in Malaysia. *Asian Education and Development Studies, 9* (4), 425–439. Retrieved from https://doi.org/10.1108/AEDS-02-2018-0046

Alenezi, K. (2019). *Leadership Development of Managers Working in the Ministry of Education and Educational Districts in Kuwait*. (Doctorate dissertation, University of Reading, Reading, United Kingdom.

Alkarni, A. A. (2015). *Re-Visioning the Development of Head Teachers in Jeddah : Seeing Head Teachers Professional Learning through a New Lens*. (Doctorate dissertation, Newcastle University, Newcastle, United Kingdom.

Attard, K. (2017). Personally driven professional development: reflective self-study as a way for teachers to take control of their own professional development. *Teacher Development, 21*(1), 40–56. https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1218363.

Beycioglu, K., & Wildy, H. (2017). Principal preparation: The case of novice principals in Turkey. *In Educational Leadership and Administration: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 1152–1169). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1624-8.ch054

Bolanle, A. O. (2013). Principals' Leadership Skills and School Effectiveness: The Case of South Western Nigeria. *World Journal of Education, 3*(5), 26–33. https://doi.org/10.5430/wje.v3n5p26

Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Ärlestig, H. (2020). Bringing context and educational leadership together: fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education, 00*(00), 1–12. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747105

Bush, T., & Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership: International Perspectives. *Educational Management Administration & Leadership, 30*(4), 417–429. https://doi.org/10.1177/0263211X020304004

Catano, N., & Stronge, J. H. (2007). What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards. *International Journal of Leadership in Education, 10* (4), 379–399.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed). London: Routledge.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Londen: SAGE.

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., & Orr, M. T. (2007). *Preparing School Leaders for Changing World: Lessons from Exemlary Leadership Development Programs*. Stanford Educational Leadership (SELI). Retrieved from http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Pages/Preparing-School-Leaders.aspx

Earley, P., Nelson, R., Higham, R., Bubb, S., Porritt, V., & Coates, M. (2011). *Experiences of new headteachers in cities*. London: National College for School Leadership.

Green, F. (2011). *What is Skill?* An Inter-Disciplinary Synthesis. Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies [Institute of Education, University of London].

Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 221–239. https://doi.org/10.1080/15700760500244793.

Hallinger, P., & Lee, M. (2013). Exploring principal capacity to lead reform of teaching and learning quality in Thailand. *International Journal of Educational Development, 33*(4), 305–315. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.03.002

Hulin, C., Netemeyer, R., and Cudeck, R. (2001). Can a Reliability Coefficient Be Too High? *Journal of Consumer Psychology.10* (1), 55-58.

Merriam, S. B. (2014). *Qualitative Research : A Guide to Design and Implementation* (3rd ed.). Hoboken: Wiley.

Miller, R. J., Goddard, R. D., Kim, M., Jacob, R., Goddard, Y., & Schroeder, P. (2016). Can professional development improve school leadership? Results from a randomized control trial assessing the impact of McREL's balanced leadership program on principals in rural Michigan schools. *Educational Administration Quarterly, 52*(4), 531–566.

NIE. (2013). *A Diagnostic Study of Education in Kuwait*. Kuwait: National Institute of Education-Singapore in cooperation with National Center for Education Development (NCED)- Kuwait.

NPBEA. (2015). *Professional Standards for Educational Leaders*. National Policy Board for Educational Administration. Retrieved from http://www.npbea.org.

Slater, C. L., Garduno, M. G., & Mentz, K. (2018). Frameworks for principal preparation and leadership development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP). *Management in Education, 32*(3), 126–134. https://doi.org/10.1177/0892020617747611

Spillane, J. P., & Lee, L. C. (2014). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly, 50*(3), 431–465.

UNESCO. (2011). *World data on education*. *United Nations Educational Scientific and CulturaL Organization & International Bureal of Education*. Retrieved from:http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Kuwait.pdf