

دور المشاريع التربوية في التمكين الإداري للمدارس بسلطنة عُمان
"مشروع تمام نموذجاً"

يوسف بن سالم بن سيف اليعمدي

رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة
ماجستير التربية في الإدارة التربوية
تخصص: الإدارة المدرسية

قسم الأصول والإدارة التربوية

كلية التربية

جامعة السلطان قابوس

سلطنة عُمان

يونيو 2021م

دور المشاريع التربوية في التمكين الإداري للمدارس بسلطنة عُمان
"مشروع تمام نموذجاً"

يوسف بن سالم بن سيف اليعمدي

رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة
ماجستير التربية في الإدارة التربوية
تخصص: الإدارة المدرسية

قسم الأصول والإدارة التربوية

كلية التربية

جامعة السلطان قابوس

سلطنة عُمان

يونيو 2021م

لجنة الإشراف على الرسالة

- اسم الطالب: يوسف بن سالم بن سيف اليعمدي الرقم الجامعي: 84692
- عنوان الرسالة: دور المشاريع التربوية في التمكين الإداري للمدارس بسلطنة عُمان "مشروع تمام نموذجاً".
1. المشرف الرئيس: د. خلف بن مرهون بن خلف العبري.
الدرجة العلمية: أستاذ مشارك.
القسم: الأصول والإدارة التربوية.
الكلية/ المؤسسة: كلية التربية – جامعة السلطان قابوس.
- التوقيع:  التاريخ: 2021/ 7 /11م
2. عضو لجنة الإشراف: د. علي بن حسين بن علي البلوشي.
الدرجة العلمية: أستاذ مشارك.
القسم: المناهج وطرائق التدريس.
الكلية/ المؤسسة: كلية التربية – جامعة السلطان قابوس.
- التوقيع:  التاريخ: 2021/ 7 /11م
3. عضو لجنة الإشراف: ا.د عبدالله بن خميس أمبو سعدي.
الدرجة العلمية: أستاذ.
القسم: وكيل وزارة التربية والتعليم والتعليم.
الكلية/ المؤسسة: وزارة التربية والتعليم.
- التوقيع:  التاريخ: 2021/ 7 /11م

لجنة مناقشة الرسالة

1. رئيس اللجنة: د. بدرية بنت خلفان الهدابي

الدرجة العلمية: أستاذ مشارك

القسم: التربية وعلوم الرياضة

الكلية/ المؤسسة: كلية التربية – جامعة السلطان قابوس.

التاريخ: 2021/ 7 /11م



التوقيع:

2. المشرف الرئيس: د. خلف بن مرهون بن خلف العبري.

الدرجة العلمية: أستاذ مشارك.

القسم: الأصول والإدارة التربوية.

الكلية/ المؤسسة: كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

التاريخ: 2021/ 7 /11م



التوقيع:

3. الممتحن الخارجي: د. سالم بن سعيد بن سالم العبري

الدرجة العلمية: أستاذ مساعد

القسم: الإدارة

الكلية/ المؤسسة: كلية الاقتصاد والعلوم السياسية – جامعة السلطان قابوس

التاريخ: 2021/ 7 /11م



التوقيع:

4. الممتحن الداخلي: د. يارا ياسر هلال.

الدرجة العلمية: أستاذ مساعد.

القسم: الأصول والإدارة التربوية.

الكلية/ المؤسسة: كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

التاريخ: 2021/ 7 /11م



التوقيع:

أَعُوذُ بِاللَّهِ
مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ

وَقَدْ
رَبِّ زَيْنِ عَالِمِنَا

صَدَقَ اللهُ الْعَظِيمُ

من سورة طه الآية 114

أهدى

إلى وطني عُمان الذي عشت على ترابه ونعمت بخيراته..
إلى أغلى روحين على قلبي أمي وأبي -رحمهما الله-..
إلى شريكة الدرب في الحياة زوجتي العزيزة..
إلى فلذات كبدي أبنائي فاطمة وفجر وسالم وفلك ويحيى..
إلى خير السند والعزوة إخوتي وأخواتي المخلصين الأوفياء..
إلى كل من كان له فضل عليّ في مسيرة العلم والعمل..
إلى كل من شجعني لإنجاز هذا العمل، ودعا بالتيسير لي..
جميعاً أهدي لكم هذا الجهد والعمل المتواضع..

شكر وثناء

في البداية، الحمد والشكر لله -سبحانه وتعالى- حمداً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، فهو المتفضل في إكمال هذا العمل -والكمال لله وحده، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه الكرام أشرف صلاة وأتم تسليم.

أتشرف بتقديم وافر الشكر وعظيم الامتنان والعرفان، لمن كان عوناً لي في بناء هذا العمل المتواضع وإتمامه، أساتذتي الأجلاء الذين أشرفوا على رسالتي هذه وهم الدكتور/ خلف بن مرهون بن خلف العبري- الذي لم يأل جهداً في تبصيري وتنويري منذ بداية العمل على هذه الرسالة، وله كل الشكر على تواصله الدائم ومتابعته المستمرة لحين إتمام العمل وتسليمه، نفع الله بعلمه ورفع قدره، وجزاه الله عنا خير الجزاء؛ كما أتوجه بخالص الشكر والعرفان للدكتور/ علي بن حسين البلوشي - من قسم المناهج وطرائق التدريس الذي كان لتوجيهاته المفيدة والسديدة الأثر في تحسين وتجويد العمل، حيث سخر خبرته وإمكاناته لتسهيل دراستي للماجستير، واكتساب مهارات البحث العلمي وخبرة العمل في البحوث الممولة، فأسال الله أن يزيده نوراً على نور، كما أتقدم بخالص الشكر ووافر التقدير والامتنان لسعادة الأستاذ الدكتور/ عبدالله بن خميس أمبوسعيدى- الذي أفاض علي من وافر علمه وخبرته، فقد كان بعظيم تواضعه وكرمه بمنزلة الأخ قبل أن يكون استاذاً موجهاً ومعيناً في تقديم المقترحات التطويرية الذي كان له الأثر الواضح في تجويد هذا العمل والوصول به لهذا المستوى، فأسال الله العلي القدير أن يزيده علماً ورفعةً.

كما لا يفوتني أن أتوجه بجزيل الشكر والاحترام للأساتذة في قسم الأصول والإدارة التربوية وعلم النفس التربوي بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس الذين كان لهم عظيم الأثر في دراسة الماجستير وتجويد هذا العمل بملاحظاتهم القيمة، وكذلك أخص بالشكر الأساتذة المحكّمين على تعاونهم في تحكيم الاستبانة من الكلية والجامعة الأمريكية في لبنان، والشكر موصول لزملائي طلبة الماجستير على دعمهم وتعاونهم المستمر، سائلاً الله العلي القدير أن يتقبل جهدي هذا خالصاً لوجهه الكريم، والحمد لله رب العالمين.

الباحث،،

ملخص الدراسة باللغة العربية

دور المشاريع التربوية في التمكين الإداري للمدارس بسلطنة عُمان "مشروع تمام نموذجاً"

إعداد: يوسف بن سالم بن سيف اليعمدي

إشراف: د. خلف بن مرهون بن خلف العبري د. علي بن حسين البلوشي أ. د. عبد الله بن

خميس أمبوسعيدي

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مشروع تمام في التمكين الإداري للمدارس في سلطنة عُمان من وجهة نظر إدارات المدارس ومعلميهم؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج المختلط، القائم على التكامل بين البحث الكمي والنوعي، باستخدام أداتين هما الاستبانة والمقابلة؛ وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع مديري المدارس ومساعديهم وأعضاء الفرق المدرسية في المدارس المطبقة لمشروع تمام في العام الدراسي 2020/2019م والبالغ عددهم (62) فرداً، وتوصلت الدراسة إلى أن تقديرات المشاركين حول دور ركائز مشروع تمام في التمكين الإداري للمدارس جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج إلى أن عدم وجود دعم مادي ثابت للمشروع وضيق الوقت وكثرة الأعباء والمهام اليومية، وقلة الاهتمام والمتابعة والتشجيع للمدارس المطبقة للمشروع، ونقص الكادر الإداري والفني بالمدرسة من أهم المعوقات التي تواجه إدارات المدارس وتحد من القيام بأدوارهم المنبثقة من مشروع تمام.

الكلمات المفتاحية: مشروع تمام، التمكين الإداري.

Study summary in English

The Role of Educational Projects in Administrative Empowerment of Schools in the Sultanate of Oman “Tamam Project as a Model”

Prepared by: Yousef bin Salem bin Saif Al-Yahmadi

Supervision: Dr. Khalaf bin Marhoon bin Khalaf Al-Abri D. Ali bin Hussein Al Balushi A. Dr. Abdullah bin Khamis Ambu Saidi

The study aimed at identifying the role of ‘TAMAM’ project in the administrative empowerment of schools in the Sultanate of Oman from the point of view of school administrations and their teachers. To achieve the objectives of the study, the researcher used a mixed method, which is based on the integration of quantitative and qualitative research using two tools: a questionnaire and interviews. The study population and its sample consisted of all school principals and their assistants, and members of the school teams from schools implementing the TAMAM project in the academic year 2019/2020. A total number of (62) individuals participated during data collection. The study concluded that participants perceived the pillars of the TAMAM project to have had significant impact on administrative empowerment. The results revealed a lack of stable financial support for the project, shortage of time, a lot of burdens and daily tasks, lack of interest, and lack of follow-up on and encouragement for implementing schools. Add to that, the lack of administrative and technical staff is among the most significant obstacles facing the school, limiting and restricting the roles of school administrations in relation to the TAMAM project.

Keywords: TAMAM project, administrative empowerment.

قائمة المحتويات

2	الفصل الأول.....
2	الإطار العام للدراسة.....
2	المقدمة.....
5	مشكلة الدراسة.....
6	أسئلة الدراسة.....
7	أهداف الدراسة.....
7	أهمية الدراسة ومبرراتها.....
8	حدود الدراسة.....
8	مصطلحات الدراسة.....
8	مشروع تمام.....
8	الإدارة المدرسية.....
9	التمكين.....
11	الفصل الثاني.....
11	الإطار النظري والدراسات السابقة.....
11	تمهيد.....
11	نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان.....
12	مفهوم تطوير الأداء المدرسي.....
13	أهمية نظام تطوير الأداء المدرسي.....
14	أهداف نظام تطوير الأداء المدرسي.....
15	أدوار الإدارة المدرسية في نظام تطوير الأداء المدرسي.....
16	مشروع تمام.....
18	النظرية المتجذرة المبني عليها مشروع تمام.....

19	الأهداف الاستراتيجية لمشروع تمام.....
20	مراحل مشروع تمام
23	رحلة تمام.....
24	ركائز تمام.....
29	مشروع تمام في سلطنة عُمان.....
30	العلاقة بين مشروع تمام ونظام تطوير الأداء المدرسي.....
31	التمكين الإداري.....
32	مفهوم التمكين الإداري.....
33	أهمية التمكين الإداري.....
34	الأسس والأبعاد التي تقوم عليها عملية التمكين الإداري.....
35	التحديات والمعوقات التي تواجه عملية التمكين الإداري.....
36	العلاقة بين التمكين الإداري ومشروع تمام.....
37	الإدارة المدرسية.....
38	كفايات الإدارة المدرسية وعلاقتها بمشروع تمام.....
40	أدوار الإدارة المدرسية.....
42	ملخص الإطار النظري.....
45	الدراسات السابقة.....
45	أولاً: دراسات تناولت مشروع تمام وتطوير الأداء المدرسي.....
52	ثانياً: دراسات تناولت التمكين الإداري وأدوار الإدارة المدرسية.....
56	التعقيب على الدراسات السابقة.....
61	الفصل الثالث.....
61	منهجية الدراسة وإجراءاتها.....
61	منهج الدراسة.....
62	مجتمع وعينة الدراسة.....

63	أدوات الدراسة
65	صدق الاستبانة وثباتها
65	الصدق الظاهري (صدق المحكمين)
66	صدق البناء
68	صدق البناء الداخلي
69	ثبات الأداة
70	المعالجات الإحصائية
71	إجراءات الدراسة
74	الفصل الرابع
74	نتائج الدراسة وتفسيرها
75	نتائج السؤال الأول:
84	نتائج السؤال الثاني:
88	نتائج السؤال الثالث:
93	توصيات الدراسة
94	دراسات مقترحة
95	المراجع
109	ملاحق الدراسة
109	ملحق (1): الواجبات والمسؤوليات المطلوب القيام بها من قبل مدير المدرسة ومساعدته، وفقاً للدليل الذي اعتمده وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في العام 2015م، مهام الوظائف المدرسية والأنصب المعتمدة لها
112	ملحق (2): قائمة بأسماء الأساتذة محكمي أداة الدراسة
113	ملحق (3): الاستبانة في صورتها الأولية
116	ملحق (4): الاستبانة في صورتها النهائية
120	ملحق (5): بطاقة أسئلة المقابلة المفتوحة

ملحق (6): وثيقة ركائز تمام (كفايات تمام) 120

قائمة الجداول

الصفحة	العنوان	الجدول
30	توزيع المدارس المطبقة لمشروع تمام بسلطنة عُمان حسب المحافظة 2020/2019م.	1
66-65	توزيع مجتمع وعينة الدراسة وفق المحافظة والمدرسة.	2
67	توزيع عبارات الاستبانة على المحاور.	3
70-69	قيم معامل ارتباط بيرسون لدور ركائز مشروع تمام في التمكين الإداري للإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمهم في مدارس سلطنة عمان المطبقة للمشروع ككل والمحور الذي تتبع له.	4
71	قيم معامل الارتباط البيئي لمحاور أداة دور ركائز مشروع تمام في التمكين الإداري للإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمهم في مدارس سلطنة عمان المطبقة للمشروع وارتباطها بالأداة ككل.	5
72	معاملات الارتباط بين نصفي كل محور من محاور الاستبانة، وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل، ومعامل الثبات بعد التعديل.	6
72	قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لأداة دور ركائز مشروع تمام في التمكين الإداري للإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمهم في مدارس سلطنة عمان المطبقة للمشروع ككل ومحاوره.	7
76	المعيار المعتمد في تصنيف وتفسير نتائج السؤال الأول.	8
77	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية دور ركائز مشروع تمام في التمكين الإداري للإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمهم في مدارس سلطنة عمان المطبقة للمشروع بالنسبة للعينة الكلية ومحاور الأداة مرتبة تنازليًا.	9
81-80	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المرتبطة بمحور القيادة التربوية المطورة مرتبة تنازليًا.	10
83-82	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المرتبطة بمحور صناعة القرار التطويري في المدرسة مرتبة تنازليًا.	11
86-85	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المرتبطة بمحور التعلم والتفاعل المهني مرتبة تنازليًا.	12
91-90	المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية وتحد من قيامهم بأدوارها المنبثقة من ركائز تمام في مدارس سلطنة عمان المطبقة لمشروع تمام.	13

قائمة الأشكال

الصفحة	العنوان	الشكل
24		1 رحلة تمام.
29		2 ركائز تمام.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة

تُعدُّ المدرسة من أهم المؤسسات التربوية التي أوكل إليها المجتمع مهمة تربية الأجيال، ويأمل منها إعداد مخرجات تلبي احتياجاته وتطلعاته، من خلال اسهامها في تطوير الأفراد ليكونوا قادرين على التغيير الاجتماعي المطلوب، وتحمل المدرسة مسؤولية كبيرة لمواكبة المستقبل ومواجهة تحدياته، وحتى تتمكن المدرسة من النجاح والقيام بأدوارها على الوجه المطلوب، تحتاج إلى وجود كادر إداري متمكن يمتلك مهارات القادة التربويين بحيث يتحلّى بخصائص قيادية، وبالتالي يستطيع التأثير على العاملين في المدرسة، ويُحسن استثمار الإمكانيات المادية والبشرية من أجل تحقيق غايات وأهداف المدرسة بأفضل المستويات.

وتؤدي المدرسة دوراً كبيراً في تطور النظام التربوي وتجده لأي بلد، بصفتها أبرز مكون من مكونات هذا النظام، وتدفع المسؤوليات التربوية الكبيرة التي عهدت إلى المدرسة الأنظمة التعليمية إلى الاهتمام والعناية بالكوادر العاملة في المدرسة، ويأتي في مقدمة هذه الكوادر الإدارة المدرسية - مدير المدرسة ومساعد مدير المدرسة - لأنهم هم من يتحمل مسؤولية الإدارة والإشراف على عمليتي التعليم والتعلم في المدرسة، ومطالبون ببذل جهدٍ عظيمٍ للوصول بالمدرسة إلى تحقيق غاياتها وأهدافها، من خلال القيام بأدوارهم وتنفيذ عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، وما يتبعه من تنسيق لكافة الجهود البشرية والمادية بالمدرسة، والاتصال والتواصل البناء على مستوى المدرسة والمجتمع الخارجي أفراداً ومؤسسات من أجل تحقيق الأهداف التربوية، وعليه يستوجب امتلاك الإدارة المدرسية درجة عالية من الكفاءة والإتقان والإبداع (الشبول، 2015).

ويذكر المعاينة (2013) أن أهمية الإدارة المدرسية تنطلق من كونها عنصراً مهماً وفعالاً في المنظومة التربوية، وذلك لكونها المسؤولة عن مواجهة التحديات والمشكلات التي تواجه المدرسة، والإدارة المدرسية هي من تتعهد بتطبيق الجودة في عملية تعلم الطلبة، كذلك الإدارة المدرسية تمثل القيادة التربوية بالمدرسة التي تعمل على توجيه الجهود التربوية في المدرسة من أجل تحقيق الغايات المنشودة.

وقد أخذت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان على عاتقها، الاهتمام بعملية تطوير المنظومة التعليمية بشكل عام، فقد قامت الوزارة باستحداث وتطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي وفق القرار الوزاري (2006/19)، والذي يهدف إلى تحسين وتجويد أداء المدرسة ومخرجاتها من

خلال توظيف عملية الإشراف والمتابعة للأداء المدرسي بشكل مستمر، وهو نظام يجمع بين عمليات إدخال البيانات وتحليلها وإعداد التقارير التجميعية، ليتم توظيفها بعد ذلك في بناء الخطط التطويرية بالمدرسة، وتقوم المدرسة بتنفيذ هذه العمليات بواسطة فريق التطوير والتحسين المكون من الإدارة المدرسية وعدد من العاملين، ويشاركهم في ذلك أيضاً المشرفون التربويين ومشرفو الإدارة المدرسية وتقوم الإدارة المدرسية من خلال عملية المتابعة لتوظيف مؤشرات نظام تطوير الأداء المدرسي بالمدرسة وتقييمها (وزارة التربية والتعليم، 2009).

وشرعت الوزارة في اعتماد دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها، وفقاً للقرار الوزاري رقم (2014/725) والذي حدد الواجبات والمسؤوليات التي تؤذيها الإدارة المدرسية بقصد تمكينها من القيام بأدوارها، واستحدثت الوزارة أيضاً برامج تدريبية نوعية واستراتيجية تستهدف إدارات المدارس مثل برنامج القيادة المدرسية والذي ينفذه مدربون متخصصون في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، والذي يسعى البرنامج من خلاله إلى إكساب مدير المدرسة ومساعد المدير المهارات والكفايات اللازمة التي تهدف إلى إحداث تطور مهني ونوعي، لتمكن إدارات المدارس من القيام بمهامهم ومسؤولياتهم بجودة واقتدار (وزارة التربية والتعليم، 2015).

وتواصل الوزارة جهودها في تجويد الأداء المهني للإدارة المدرسية، من خلال دليل شغل وظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، والذي تم اعتماده والعمل به من قبل الوزارة في عام 2018م، ويعمل الدليل على تأطير الضوابط والإجراءات الخاصة بشغل وظائف الإدارة المدرسية، وتحديد شروط شغلها وبطاقة الوصف الوظيفي لها، إضافة إلى تحديد خطة زمنية لتدريبه وإعداده خلال فترة انتدابه في وظيفة الإدارة المدرسية تمتد لمدة عامين دراسيين، يخضع خلالها المنتدب لعملية تقييم، يتم وفقها تثبيته أو إرجاعه إلى الوظيفة السابقة وفق المعايير المحددة في الدليل (وزارة التربية والتعليم، 2018).

ومن ضمن جهود الوزارة وسعيها إلى تطوير المدرسة ورفع مستوى أداء الإدارة المدرسية، تبنيها مشروع "تمام" والذي يمثل أحد المشاريع التربوية الرائدة على مستوى الوطن العربي في تبني مبدأ الإصلاح والتطوير المستند إلى المدرسة، ويمثل المشروع مبادرة تقوم على عملية التحسين والإصلاح من القاعدة إلى القمة، من خلال تمكين المدرسة من مواجهة وحل مشكلاتها التربوية بذاتها، عن طريق توظيف الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة وتطوير وتحسين أدائها، بالاستعانة بأكاديميين من مؤسسات التعليم العالي ودعم من المجتمع ومتابعة من قبل الوزارة؛ وقد انطلق هذا المشروع بدعم من مؤسسة الفكر العربي في عدد من مدارس لبنان

والأردن والسعودية، بعدها توسع المشروع ليضم عدداً من الدول العربية مثل قطر والسودان بالإضافة إلى سلطنة عُمان (Akkary & Rizk، 2012؛ عكاري ورزق الله، 2014).
ويقوم مشروع تمام على النظرية المتجذرة انطلاقاً من السياق العربي، ويظهر ذلك من خلال سعي المشروع إلى بناء نماذج نظرية لعملية التطوير المدرسي المرتكزة على الأدلة، بالاعتماد على التكامل بين التطوير والبحث العلمي، من أجل أن يبني عليه فهم نظري ويصبح متجذراً في واقع الثقافة العربية؛ ومن أهمّ التوجهات الاستراتيجية التي يسعى المشروع إلى تحقيقها، هو نشر ثقافة وفكر تمام بين جميع التربويين بكافة مستوياتهم في البلدان العربية، ونجد أن آلية العمل في المشروع تعتمد على مدّ جسور التعاون والحوار بين المدارس والجامعات ووزارات التربية، والذي يتوقع أن يساهم بدوره في تحقيق هذه الغاية ودعم النظرية المتجذرة للمشروع (Katerji، 2020؛ Jurdak & BouJaoude، 2011).

وقد أوضح كلٌّ من عكاري ورزق الله (2014) وكرامي وقاطرجي (2017) أن انطلاقاً من تمام في العام 2007م وحتى العام 2014م، مرت بمرحلتين تمكن المشروع فيهما من تصميم نموذج تدريبي يمر بعدد من المحطات أطلق عليها رحلة تمام، يعمل المشروع خلال هذه الرحلة على اكساب الكوادر المدرسية الإدارية والتدريسية عدد من المهارات والكفايات، تساهم من خلالها في بناء قدرات قيادية تسمى ركائز تمام، لتمكينهم من قيادة التطوير بالمدرسة وإحداث تغيير وتحسين ذاتي للمدرسة؛ وفي المقابل عند الاطلاع على توصيف أدوار الإدارة المدرسية الذي أشار إليه دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمد لها والذي اعتمده وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (2015)، حيث تقوم هذه الأدوار والواجبات الوظيفية على أسس ومرتكزات تسعى إلى ترسيخ وتعزيز عدد من القيم والمبادئ التربوية في المجتمع المدرسي، تسعى مُجتمعةً إلى تحقيق تغيير وتحسين في أداء المدرسة ورفع كفاءة العاملين فيها، وهي بذلك تحقق تقارباً ونقاط التقاء بينها وبين ركائز تمام التي يقوم عليها مشروع تمام، فعلى سبيل المثال من أدوار مدير المدرسة إعداد الخطط والبرامج المدرسية بمشاركة الكوادر المدرسية والمستفيدين من خدمات المدرسة، يقابلها القيادة التشاركية للتطوير المستمر من ركائز تمام، والذي يوضح ارتباطاً وتوافقاً بين الواجبات والمسؤوليات المطلوب أدائها من قبل مدير المدرسة ومساعد المدير وبين تلك الكفايات القيادية المتمثلة في ركائز تمام.

وقد بدأ تطبيق مشروع تمام في مدارس السلطنة في العام 2011م في ثلاث مدارس تتبع محافظة مسقط، وفي إطار التوسع الذي ينهجه مشروع تمام فقد ضمّ المشروع في العام 2016م أربع مدارس أخرى اثنتين منهما في محافظة مسقط ومدرستين من محافظة الداخلية، ليبلغ عدد المدارس المطبقة لمشروع تمام في السلطنة سبع مدارس حكومية من فئة الذكور والإناث بمراحل

دراسية متنوعة، وفي إطار الاتجاه إلى زيادة عدد المدارس المطبقة للمشروع والتي يسعى لها الفريق الرئيس لمشروع تمام بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، ففي العام الدراسي 2021/2020م تم ترشيح عدد أربع مدارس جديدة من محافظتي جنوب الباطنة وشمال الشرقية للانضمام إلى مشروع تمام، بواقع مدرستين من كل محافظة (وزارة التربية والتعليم، 2019).

ومن خلال تلك الجهود يمكن ملاحظة التوجه العام لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان نحو إحداث تغيير وتطوير على مستوى عملية التعليم والتعلم بالمدرسة، والسعي نحو رفع كفاءة وأداء الكوادر الفنية والإدارية بالمدرسة، بحيث تكون قادرة على مواكبة التطورات الحاصلة والوفاء بمتطلبات المستقبل وتحدياته؛ ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتبحث في إمكانية تنمية وتطوير أداء الإدارة المدرسية من أجل تمكينهم إدارياً من خلال أدائهم لأدوارهم في ضوء مشروع تمام بشكل عام وركائزه بشكل خاص.

مشكلة الدراسة

من خلال الرجوع والاطلاع على الأدبيات التي تناولت موضوع التحسين القائم إلى المدرسة بشكل عام ومشروع تمام بالتحديد، نجد أن هناك شحّ وندرة لهذه الدراسات، وخاصة الأدبيات التي تتناول التطوير المستند إلى المدرسة وعلاقته بتمكين إدارات المدرس من أداء أدوارها وبالتحديد في سلطنة عُمان، كذلك على مستوى المنطقة العربية، حيث لم أجد دراسة تناولت هذا الموضوع تحديداً حسب علم الباحث.

كما أن مشروع تمام طبق في سلطنة عُمان منذ العام 2011م ولم نجد دراسات تناولت مدى فاعلية أو دور مشروع تمام على أي من جوانب المدرسة أو على مستوى العملية التربوية بشكل عام في السلطنة، عدا الدراسة التقييمية الوحيدة لمشروع تمام التي نفذتها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (2019) والتي خلصت إلى أن مساهمة ومشاركة إدارات المدارس في عملية تعلم الطلبة ما زال دون مستوى الطموح، وهذا ما يدفعنا إلى البحث والدراسة في هذا الجانب، وتسليط الضوء على دور ركائز مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس من القيام بأدوارها من وجهة نظر إدارات المدارس ومعلميهم بسلطنة عُمان تحديداً.

أيضاً أوصت الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (2012) بضرورة تعزيز القدرة الإدارية لقطاع التعليم من خلال العمل على تطوير المهارات الإدارية والقيادية، وقد عزت الدراسة الأسباب إلى عدم خضوع عدد من إدارات المدارس للتدريب المطلوب لأداء أدوارهم الوظيفية، قامت وزارة التربية والتعليم بعدها بإنشاء المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين والذي يقدم عدداً من البرامج التدريبية تستهدف إدارات المدارس الجدد

والقديمة؛ وفي سياق دعم عملية تطوير الكوادر الإدارية بالمدرسة، كما أكد مجلس التعليم (2018) في الملخص التنفيذي للاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040، إلى ضرورة بناء الكفاءات الإدارية في المدارس لتكون مؤهلة للقيام بأدوارها وتتمكن من إدارة عملية التعليم بكفاءة. كما أظهرت عدد من الدراسات التي نفذت في مجال التطوير القائم والمستند على المدرسة، الحاجة إلى الاهتمام بتطوير وتنمية الكوادر التدريسية والإدارية مهنيًا، وضرورة إقامة ودعم مجتمعات التعلم المهنية الموجودة في المدرسة، من أجل تحقيق التطوير والتجديد على مستوى عملية التعليم وتعلم الطلبة، كدراسة جران بيرغ وآخرون (Greenberg et al., 2003) ودراسة فلدمان وميتجاسكو (Feldman & Matjasko, 2005) ودراسة بوستولم ووايغ (Postholm & Waege, 2016) ودراسة بوستولم (Postholm, 2020).

إضافة إلى عدد من الدراسات العربية والمحلية التي تناولت التطوير المستند إلى المدرسة بصورة عامة ومشروع تمام بشكل خاص، حيث أكدت دراسة عكاري ومنصور (2019) على أن عواطف واتجاهات قادة المدارس تؤثر على ثقافة واهتمامات المدرسة وخاصة ما يرتبط بالتغيير التربوي، وثقافة الإدارة المدرسية ترتبط بالأدوار والممارسات التي تنفذها وتنعكس في الوقت نفسه على ثقافة ودور المدرسة.

كما أن خبرة الباحث من خلال عمله مشرفاً للإدارة المدرسية وما يرتبط به من متابعة وتقييم لأداء إدارات المدارس، إضافة إلى تكليفه برئاسة قسم تطوير الأداء المدرسي بتعليمية مسقط، جميع هذه المبررات دفعت الباحث لتناول مشروع تمام في دراسته، حيث يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما دور المشاريع التربوية في التمكين الإداري للمدارس بسلطنة عُمان "مشروع تمام نموذجاً"؟

أسئلة الدراسة

- 1- ما دور ركائز مشروع تمام في التمكين الإداري للإدارة المدرسية من وجهة نظر إدارات المدارس ومعلميهم في مدارس سلطنة عمان المطبقة للمشروع؟
- 2- ما المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية وتحد من قيامهم بأدوارهم والأدوار المنبثقة من ركائز تمام في مدارس سلطنة عمان المطبقة لمشروع تمام؟
- 3- ما الإجراءات المقترحة لتحسين دور مشروع تمام في تمكين الإدارة المدرسية من القيام بأدوارها؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- 1- التعرف على دور ركائز مشروع تمام في التمكين الإداري للإدارة المدرسية من وجهة نظر إدارات المدارس ومعلميهم في مدارس سلطنة عمان المطبقة للمشروع.
- 2- الكشف عن أبرز المعوقات التي تواجه إدارات المدارس وتحد من قيامهم بأدوارهم، والأدوار المنبثقة من ركائز تمام في مدارس سلطنة عمان المطبقة لمشروع تمام.
- 3- التعرف على الإجراءات المقترحة لتحسين دور مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس من القيام بأدوارها.

أهمية الدراسة ومبرراتها

تأتي أهمية الدراسة من الاعتبارات الآتية:

- 1- قلة الدراسات التي تناولت مشروع تمام على المستوى الإقليمي بصورة عامة والمستوى المحلي بصورة خاصة، وما يمكن أن تسهم به الدراسة الحالية في تطوير آليات محددة لتطبيق مشروع تمام وكيفية استثمارها في تطوير الأداء المدرسي وإسهامها في التمكين الإداري في مدارس سلطنة عمان، وتطوير إطار نظري للمشروع يكون متجذراً في السياق العربي والمدرسة.
- 2- ستسهم الدراسة في إبراز مستوى نجاح مشروع تمام ومدى إسهامه في تعزيز التمكين الإداري للمدارس بشكل عام ومدارس سلطنة عمان على وجه التحديد.
- 3- قد تفيد الجهات المعنية والمختصين بالمشاريع والمبادرات التربوية المرتبطة بالكوادر الإدارية والإشرافية في قطاع التعليم مثل: أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم، والمخططين التربويين ومديري المدارس والمشرفين الإداريين والمعلمين، من خلال توظيف وتبني الكفايات القيادية التي يقوم عليها مشروع تمام من أجل رفع مستوى التمكين الإداري للمدارس بسلطنة عمان.
- 4- ربما تتفق مع الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان وكافة المعنيين بقطاع التعليم لتطوير التعليم والارتقاء بمستوى المدارس، من خلال ما يسعى له مشروع تمام من اكساب الكفايات القيادية التربوية بالمدرسة، والتي تتوافق مع ما تسعى له الوزارة من تطوير وتحسين للكوادر المدرسية، انسجاماً مع اهتمام السلطنة بتجويد التعليم وفق رؤية عمان 2040 وفلسفة التعليم في سلطنة عمان.

5- قد تفيد الباحثين وطلبة الدراسات العليا المهتمين بدراسة أدوار الإدارة المدرسية وموضوع مشروع تمام.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس المطبقة لمشروع تمام في سلطنة عمان حتى العام الدراسي 2020/2019م وعددها سبع مدارس، تقع في محافظتي مسقط والداخلية. الحدود البشرية: طبقت الدراسة على أعضاء الفرق المدرسية بمشروع تمام، والمكونة من أعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية بالمدارس المطبقة للمشروع. الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على دراسة مشروع تمام وركائزه الإحدى عشر، ودورها في تمكين إدارات المدارس من مدير المدرسة ومساعدته وفق دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها، والمنصوص به من قبل وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في العام الدراسي 2021/2020م، لكن جذور تطبيق المشروع في المدارس المشاركة والمستجيبين تمتد منذ عام ٢٠١١ وحتى الآن.

مصطلحات الدراسة

تحدد مصطلحات الدراسة كالآتي:

مشروع تمام

يقصد به: "مشروع تربويّ يجمع البحث مع التطوير من أجل إطلاق ودعم المبادرات التربويّة التجديديّة بهدف الوصول إلى التطوير المدرسيّ المُستدام، ومفردة تمام، تمثل اختصار وتجميع للحروف الأولى من الكلمات الآتية: التطوير المستند إلى المدرسة" (جرداق، 2015؛ Akkary & El Saheli & Mansour, 2016).

الإدارة المدرسية

تعرف بأنها: " مجموعة من الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين بها من مدرسين وإداريين ومستخدمين بقصد تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة، تحقيقاً يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة على أسس سليمة" (شحاته والنجار، 2003، ص31).

التعريف الإجرائي للإدارة المدرسية: الفريق الذي يقوم بعملية الإشراف وإدارة عمليتي التعليم والتعلم التي تتم في المدرسة ومكونة من مدير مدرسة ومساعد مدير مدرسة بسلطنة عُمان.

التمكين

يعرف التمكين لغوياً أنه منح القوة أو السلطة، فقد ورد في محكم التنزيل القرآن الكريم بهذا المعنى في أكثر من مناسبة، حيث قال تعالى: (وَكَذَلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِي الْأَرْضِ) (يوسف: 21) (قَالَ مَا مَكَّنِّي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ) (الكهف: 95).

وأصل مصطلح التمكين من (مكن) مُكِّنَ فلانٌ عند الناس، ومكانة -أي عظم عندهم فهو مكين، مَكَّنَ له في الشيء أي جعل له عليه سلطاناً، تَمَكَّنَ عند الناس أي علا شأنه، وتمكَّنَ من الشيء أي قَدَرَ عليه، أو ظفر به (المعجم الوسيط، 2004، ص 881 ص 882).

والتمكين اصطلاحاً وفق ما أورده قاموس المصطلحات الإدارية (2007) بأنه منح الصلاحيات للموظف، من أجل أن يتمكن ويملك القدرة على تحديد الأهداف المطلوبة منه وطريقة أداء العمل بالشكل المطلوب، ويلخص رسمي (2020) مفهوم التمكين الإداري في المجال الإداري بأنه عبارة عن تفويض السلطة من أجل اتخاذ القرارات المطلوبة، وتعزيز الثقة لدى العاملين في المؤسسة من خلال العمل بروح الفريق الواحد.

ويعرف إجرائياً: عملية تعزيز المعرفة والمهارة اللازمة بحيث تجعل مدير المدرسة ومساعدته قادرين على أداء واجباتهما ومسؤولياتهما الوظيفية بكفاءة واقتدار.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد

يشتمل هذا الفصل على الأسس والأطر الفكرية والمصطلحات والمفاهيم المرتبطة بموضوع مشروع تمام ونظام تطوير الأداء المدرسي، بالإضافة إلى الإدارة المدرسية والتمكين الإداري - بحيث يمكن تقسيمها إلى أربعة محاور كالتالي:

- 1- نظام تطوير الأداء المدرسي، مفهومه، وأهميته، وأهدافه، ومجالاته، وأدوار مدير المدرسة في نظام تطوير الأداء المدرسي.
- 2- ماهية مشروع تمام، والأهداف الاستراتيجية للمشروع، والمراحل التي مر بها، ورحلة تمام، وركائز تمام، ومشروع تمام في سلطنة عُمان، والعلاقة بين مشروع تمام ونظام تطوير الأداء المدرسي.
- 3- التمكين، ومفهوم التمكين الإداري، وأهمية التمكين الإداري، والأسس والأبعاد التي تقوم عليها عملية التمكين الإداري، والتحديات والمعوقات التي تواجه عملية التمكين الإداري، والعلاقة بين التمكين الإداري ومشروع تمام.
- 4- ماهية الإدارة المدرسية، وكفايات الإدارة المدرسية، وأدوار الإدارة المدرسية (مدير مدرسة، مساعد المدير).

نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان

يعدُّ نظام تطوير الأداء المدرسي إحدى ثمار عمليات المراجعة المستمرة التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم بالسلطنة من أجل تطوير التعليم، فنظام تطوير الأداء المدرسي يضمّ عدداً من المشاريع التربوية التي كانت تطبقها الوزارة، وهي: مشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره، ومشروع رؤية المعلم الأول كمشرف مقيم، بالإضافة إلى المشروع التكاملي للإنماء المهني (وزارة التربية والتعليم، 2009).

ويقدم نظام تطوير الأداء المدرسي من خلال آليات العمل الإلكتروني والمرتبطة بالبوابة التعليمية، حلاً للتحديات التي تواجه المدرسة، وتلبية للتطورات الكبيرة التي يمر بها التعليم على الصعيد العالمي، وتماشياً مع متطلبات الدولة في سدّ احتياجاتها التنموية من المخرجات التعليمية النوعية، كما أن اتجاه العديد من الدول لا سيما المتقدمة إلى إدخال مفاهيم ونظريات حديثة ترتبط بتحسين جودة الأداء والإصلاح التربوي (الفارسية، 2017).

وقد جاء تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي تماشياً مع حركة التطوير التربوي الذي تقودها وزارة التربية والتعليم، من أجل مساندة ودعم المدرسة في أداء أدوارها، والعمل على توجيه جهود العاملين فيها وتمكينها من تحقيق الأهداف التربوية بصورة فاعلة (العمرى، 2010)؛ كما يشير الغنبوصي (2006) إلى أن عملية التطوير والتحسين هي ثقافة تنظيمية تنطلق من المدرسة، وأن نظام تطوير الأداء المدرسي في المدرسة يقوم على توظيف كافة الموارد المتاحة البشرية والمادية، وأن النظام يساهم في تكامل أدوار عناصر المنظومة التربوية ويحقق الجودة في الأداء.

وتجدر الإشارة هنا إلى وجود قواسم مشتركة بين نظام تطوير الأداء المدرسي الذي تطبقه وزارة التربية والتعليم على مستوى مدارس سلطنة عُمان، ومشروع تمام المطبق بعدد من مدارس السلطنة، والذي نحن بصدد تناوله في الدراسة الحالية، حيث يهدف المشروع إلى إحداث تغيير وتطوير قائم على المدرسة، كما سيتضح لاحقاً عند تناول العلاقة بينهما وجود ارتباط وتوافق كبير في المبادئ والأسس التي يقوم عليها كل طرف وكذلك الأهداف التي يسعيان إلى تحقيقها، بالإضافة إلى وجود تشابه كبير في الأطر والنظريات التي يستند إليها كلا الطرفين، وتنطلق من فلسفة وثقافة واحدة هي التطوير والتحسين الذاتي للمدرسة.

مفهوم تطوير الأداء المدرسي

وفي هذا السياق تشير العياضية (2013) إلى أن نظام تطوير الأداء المدرسي يحقق عملية التقويم الذاتي التي تمثل مدخلاً مهماً لعملية التحسين في المدرسة، من خلال عملية تقييم ومراقبة يقوم بها النظام لكافة العمليات المرتبطة بكافة مجالات الأداء بالمدرسة، كذلك أوضحنا السيابية (2011) والفارسية (2017) إلى أن نظام تطوير الأداء المدرسي يسعى إلى تطوير العاملين وتعزيز قدراتهم، من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين من أجل تحسين وتطوير المدرسة.

ويشير دليل نظام تطوير الأداء المدرسي إلى مفهوم تطوير الأداء المدرسي بأنه: "الجهد المخطط والمستمر لتحسين مستوى الأداء المدرسي وتجويد المخرجات من خلال الإشراف والتقويم المستمر للأداء المدرسي، ويتضمن ذلك التشخيص العلمي الدقيق لأداء المدرسة باستخدام أدوات علمية مقننة تجمع بواسطتها الأدلة للحكم على كل من مجالات: التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية وفق المعايير والمؤشرات الموضوعية لكل مجال لتحديد نقاط القوة وألويات التطوير، وبناء الخطة التطويرية للمدرسة، سعياً لتوفير الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة لتحقيق الأهداف" (وزارة التربية والتعليم، 2009، ص 18).

ويمكن أن نستنتج مما سبق، أن نظام تطوير الأداء المدرسي يعتبر وسيلة يمكن من خلالها تحقيق عدد من الجوانب المرتبطة بالإصلاح التربوي وتطوير التعليم في السلطنة، فيمكن من خلاله الوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف في المدرسة، كما أنه يعطينا مؤشرات واضحة ومحددة لكافة مجالات المدرسة والتي تمكننا من تفعيل التقويم الذاتي للمدرسة بكل موضوعية، وبذلك يمكن للنظام تحقيق تنمية مهنية للعاملين بالمدرسة تؤدي إلى بناء قدراتهم وإكسابهم كفايات تحقق التطوير لأدائهم، مما يساهم في تطور وتحسن كافة المجالات التربوية في المدرسة، والمتمثلة في مجالات: التعليم والتعلم والإدارة المدرسية، ومن خلال هذه المجالات الثلاثة نستطيع الحكم على أي نظام تعليمي بالنجاح أو الفشل.

أهمية نظام تطوير الأداء المدرسي

يشير كلٌّ من اليعربي (2012) والعياضية (2013) إلى أن أهمية نظام تطوير الأداء المدرسي، تأتي من كونه يمثل مدخلاً لتحقيق جودة أداء المدرسة، حيث يحقق إمكانية التنبؤ والتعرف على مستوى العمل الذي يمكن أن يؤديه كل فرد في المدرسة، ويمكن أن نورد أهمية نظام تطوير الأداء المدرسي وفق الدليل المنظم له (وزارة التربية والتعليم، 2009، ص19) كالآتي:

- 1- الحاجة الفعلية إلى المزيد من التطوير والتحسين في الأداء المدرسي ككل.
- 2- مواكبة المستجدات العالمية.
- 3- تفعيل أدوار المعلمين الأوائل كمشرفين مقيمين.
- 4- غرس ثقافة التقويم والتطوير الذاتي.
- 5- قيام المدرسة بتنفيذ برامج الإنماء المهني في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية بما يؤدي إلى تحسين جودة الأداء المدرسي.
- 6- تفعيل أدوار التربويين الزائرين والقائمين على المتابعة والإشراف وتقييم الأداء المدرسي والتخطيط لبرامج الإنماء المهني.

وفي هذا الجانب يشير فوللان (Fullan, 2000) إلى الأثر الكبير الذي يحدثه العمل المشترك بين المعلمين، وتشكيل مجتمعات التعلم المهنية في تحسين وتطوير المدرسة، وأوضحنا القمشوعية (2011) والسيابية (2011) إلى أن أهمية نظام تطوير الأداء المدرسي تنطلق من ارتباطه بالمؤشرات الرئيسة للأداء المدرسي، والمتمثلة في مجالات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية، ومن خلالها يمكن أن تعطي مؤشراً أو تنبأً بمستوى أداء العمل في المدرسة.

ومما سبق، يمكن القول بأن الأهمية التي اكتسبها نظام تطوير الأداء المدرسي في النظام التعليمي بالسلطنة، جاءت من الأدوار الكبيرة التي تقوم بها المدرسة باعتبارها المؤسسة التربوية

المعنية ببناء وصقل شخصية الطالب، وإكسابه القيم والمعارف والمهارات اللازمة والضرورية التي تمكنه من بناء وتطوير مجتمعه وبلده، وتماشياً مع هذه المسؤوليات والأدوار التي تقوم بها المدرسة، فقد سعت وزارة التربية والتعليم إلى إيجاد صيغة موحدة يمكن من خلالها الوقوف على الأداء المدرسي بالسلطنة وتطويره.

أهداف نظام تطوير الأداء المدرسي

تسعى وزارة التربية والتعليم من خلال تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي، إلى إحداث نقلة نوعية على مستوى الأداء المدرسي وتحقيق جودة في عملية التعليم في المدرسة، من خلال الأهداف الرئيسية التي يسعى النظام إلى تحقيقها، كما وردت في دليل نظام تطوير الأداء المدرسي (وزارة التربية والتعليم، 2009، ص19) كالآتي:

- 1- تجويد مخرجات النظام التعليمي.
- 2- تنمية المدرسة كمؤسسة قائمة بأدوارها في المجتمع.
- 3- ترسيخ ثقافة التقويم الذاتي لدى العاملين بالمدرسة.
- 4- تفعيل أدوار المعلمين الأوائل كمشرفين مقيمين بالمدرسة.
- 5- تنمية مهارات العمل بروح الفريق والعمل التعاوني لدى العاملين.
- 6- تشخيص مستويات الأداء الحالية للمدرسة من أجل تطويرها.
- 7- تمكين المدرسة من الاستفادة من إمكانياتها البشرية والمادية بفاعلية أكبر.
- 8- جعل المدرسة منظمة متعلمة.
- 9- تخطيط وتصميم برامج الإنماء المهني في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية للعاملين بالمدرسة.

وفي هذا الجانب أوضح الزاملي وآخرون (2012) إلى أن تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي ساعد في تطبيق الأهداف التعليمية التي تسعى وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان إلى تحقيقها، إضافة إلى أن أهداف النظام تعدُّ واقعية ومرتبطة بتقييم الأداء المدرسي بصورة موضوعية، وتساهم في الوقوف على جوانب القوة والضعف في الأداء المدرسي وإمكانية العمل عليها، كما أشارت اليعقوبية (2014) إلى أن نظام تطوير الأداء المدرسي المطبق في السلطنة يعمل على تطوير المهارات القيادية لدى العاملين بالمدرسة، من خلال رصد نقاط القوة وألويات التطوير الواردة في تقارير النظام، ومساهمته في تنفيذ برامج تدريب نوعية وفق احتياجاتهم وقدراتهم.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول بأن أهداف نظام تطوير الأداء المدرسي جاءت مكتملة للجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في تحقيق أهداف التعليم بالسلطنة، فقد جاءت موائمة

ومتكاملة مع الأهداف التي تسعى الوزارة إلى تحقيقها، من خلال ما يقوم عليه نظام تطوير الأداء المدرسي من مؤشرات ومعايير واضحة يتم جمعها بواسطة استمارات النظام، والتي تعطي نتائج واقعية للأداء يمكن الحكم من خلالها على أداء المدرسة في كافة مجالاتها، وبذلك فإن نظام تطوير الأداء المدرسي يعمل على تحقيق جودة وفاعلية كبيرة للأداء ويسهم في أداء المدرسة لأدوارها بالصورة المطلوبة، وصولاً إلى تحقيق رضا المستفيدين من الخدمات التي تقدمها.

أدوار الإدارة المدرسية في نظام تطوير الأداء المدرسي

انطلاقاً من أهمية نظام تطوير الأداء المدرسي ودوره الكبير في الارتقاء بمستوى أداء المدرسة والعملية التعليمية، كان لا بد من وجود فريق عمل فاعل يسهم في تحقيق أهداف النظام، من خلال تحديد أدوار أعضائه ومسؤولياته، ويطلق عليه فريق التحسين والتطوير في نظام تطوير الأداء المدرسي ويتولى دور قيادته مدير المدرسة، وتتمثل أدواره وفق ما أورده وزارة التربية والتعليم (2009، ص 35)، كالآتي:

- 1- تعريف جميع العاملين بالمدرسة بنظام تطوير الأداء المدرسي، وكيفية سير عملياته عن طريق اللقاءات وأوراق العمل وغيرها.
- 2- تكوين فريق التطوير والتحسين بالمدرسة والإشراف على عمله.
- 3- الإشراف على عملية نشر ثقافة نظام تطوير الأداء المدرسي بالمدرسة.
- 4- الإشراف على تدريب المجتمع المدرسي للقيام بدوره تجاه النظام حسب فئاته المختلفة.
- 5- المشاركة في وضع خطة المدرسة في ضوء نتائج التقييم الذاتي/ الخارجي.
- 6- الإشراف على تطبيق أدوات النظام.
- 7- وضع آليات لمشاركة جميع أفراد المدرسة في عمليات التقييم الذاتي، وإعطاء التغذية الراجعة المناسبة لتحقيق أولويات التطوير.
- 8- الإشراف العام على تطبيق الخطط المدرسية.
- 9- عقد اجتماعات دورية مع المعلمين الأوائل (المشرفين المقيمين) والإخصائي الاجتماعي بالمدرسة للوقوف على سير عملية التقييم الذاتي وتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير.
- 10- القيام بزيارات صفية لجميع المعلمين حسب الخطة الموضوعية وتقديم التغذية الراجعة لهم.
- 11- متابعة أعمال الكادر الفني والإداري بالمدرسة وتقديم التغذية الراجعة لهم.

12- الإشراف على تخطيط برامج الإنماء المهني وتنفيذها، وتقييمها، ومتابعة أثر التدريب.

وقد أشارت كلُّ من السيايية (2011) والزالمي وآخرون (2012) والعياضية (2013) إلى أن تحديد ووضوح الأدوار لكل عضو في فريق التحسين والتطوير لنظام تطوير الأداء المدرسي يسهم في فاعلية الفريق وتحقيق أهداف النظام، كما أن كفاءة مدير المدرسة في توظيف فريق التحسين والتطوير يسهم في نجاح عملية التقويم الذاتي بنظام تطوير الأداء المدرسي. مما سبق، يتضح أن الإدارة المدرسية تقوم بدور مهم وكبير في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي وتحقيق أهدافه، كما أن الأدوار المحددة وفق دليل نظام تطوير الأداء المدرسي جاءت مكتملة للأدوار الرئيسية التي تقوم بها الإدارة المدرسية، كما أن هذه الأدوار تمنحه القوة في قيادة المدرسة للتغيير وتطوير أدائها.

مشروع تمام

يذكر تقرير اليونسكو الأول للتنمية الإنسانية الإقليمي للبلدان العربية (2002) وجرداق وبوجودة (Jurdak & BouJaoude, 2011) وعكاري ورزق (2014)، أن معظم المبادرات في الدول العربية لإصلاح المدرسة، جاءت مدفوعة في الغالب بالتوجهات السياسية التي تترجم إلى قرارات تربوية تنطلق بشكل تنازلي من أعلى إلى أسفل، والتي تعتمد في أغلبها على المشاريع والخبرات الخارجية ودون مشاركة الممارسين الفعليين للعملية التعليمية على مستوى المدرسة، وهذا بدوره يؤثر سلباً على تقبل ونجاح هذه القرارات أو المبادرات على مستوى الميدان التربوي.

وقد حظي الإصلاح القائم على المدرسة بالاهتمام منذ أوائل التسعينات من القرن الماضي، حيث أشار كلُّ من شيلدرز وناب (Shields & Knapp, 1997) إلى أن التركيز على المدرسة كونها مفتاح لتحقيق الإصلاح التربوي وتطوير التعليم، يحظى بقدر كبير من الاهتمام من قبل التربويين والباحثين في شؤون التعليم، ويفسر هذا الاتجاه إلى أن المعلمين ومديري المدارس وأولياء الأمور أقرب للطلبة وأعرف لاحتياجاتهم وقدراتهم، وقادرين أكثر من غيرهم على اختيار وصياغة أفضل الاستراتيجيات والممارسات التعليمية التي تتناسب مع قدراتهم وامكاناتهم وتلائم احتياجات طلابهم.

ويشير كلُّ من فوللان وواتسون (Fullan & Watson, 2000) حول أفضل الظروف التي يمكن أن تحقق أفضل النتائج للإدارة القائمة على المدرسة، والتي ترتبط بإحداث تغييرات على مستوى الإدارة المدرسية، مثل: تبني نمط الإدارة التشاركية، التخطيط لتطوير وتحسين

المدرسة من خلال تحديد الأولويات، متابعة أثر التدريب، والإدارة المالية السليمة، بالإضافة لإدارة واستثمار الموارد البشرية.

وفي ظل الاتجاه المستمر لتجويد التعليم وتطويره، يأتي مشروع تمام كمبادرة تربوية رائدة في تطوير المدارس على المستوى العربي، حيث يسعى المشروع إلى تشجيع عملية التطوير والإصلاح التربوي، الذي ينطلق من القاعدة وتمثله المدرسة باتجاه الوزارة قمة الهرم التربوي، ويجمع المشروع عدداً من الخطوات والإجراءات القائمة على المنهجية العلمية في البحث والتقصي، ويستهدف المشروع الكوادر الفنية والإدارية بالمدرسة من أجل بناء القدرات وقيادة التغيير، من أجل تحقيق التحسين والإصلاح المدرسي المستدام والقائم على المدرسة (جرداق، 2015؛ Akkary et al., 2016).

ويسعى المشروع أيضاً إلى إيجاد حلول للتحديات التي تواجه عملية الإصلاح التربوي وإحداث تغيير وتحسين قائم على المدرسة، بالاستناد إلى الأدبيات العالمية ولكنها نابعة من التجربة ومجذرة بالسياق العربي، وقد أدت هذه المنهجية إلى تصميم نموذج مبني على البحث وعلى الخبرة المكتسبة من المؤسسات التربوية التي شاركت في المشروع، وذلك لإعداد وبناء القدرات القيادية للمعلم ليكون فاعلاً في تطوير مدرسته، ويعتبر مشروع تمام حركة تطوير تربوي في المنطقة العربية، قام بتبنيها عدد من أساتذة الجامعة الأمريكية في بيروت بدعم من مؤسسة الفكر العربي، قاموا لاحقاً بتشكيل فريق القيادة لمشروع تمام بمشاركة عدد من الأكاديميين والخبراء التربويين من بعض البلدان العربية (كرامي وقاطرجي، 2017).

وقد قام الفريق بوضع الأسس الأولية لمشروع تمام وتحديد مراحل البدء فيه في العام 2007، لكونه مشروع تربوي يجمع البحث مع التطوير من أجل إطلاق ودعم المبادرات التربوية التجديدية بهدف الوصول إلى التطوير المدرسي المستدام، وتمام هي اختصار لعملية تطوير مستندة إلى المدرسة، تهدف إلى بناء فهم نظري قائم على النظرية المتجذرة المرتكزة على الأدلة من الواقع التربوي (Akkary & Rizk, 2011؛ Jurdak & BouJaoude, 2011).

ويشير كلٌّ من عكاري ورزق (Akkary & Rizk, 2012) وجرداق (2015) إلى أن مشروع تمام هو مشروع يسعى إلى تحقيق تطوير مهني يحدث تغييراً في طرائق التفكير، من خلال الركائز التي يسعى المشروع إلى ترسيخها في المدرسة، والتي تكتسب عند ممارسة الخطوات والإجراءات المرتبطة بالمشروع والقائمة على المنهجية العلمية في البحث والتقصي، بحيث يصل إلى بناء القدرات القيادية على مستوى جميع الكوادر الفنية والإدارية بالمدرسة.

النظرية المتجذرة المبني عليها مشروع تمام

يقوم مشروع تمام على منهجية النظرية المتجذرة (Grounded Theory)، وقد أشار دروري (Drury, 1999) إلى وجود نموذج مقترح للتحسين المستند إلى المدرسة مبني على النظرية المتجذرة، كما ذكر أن هذا المقترح يهدف إلى تعزيز عملية بناء وصنع القرار على مستوى المدرسة، يرافقه دعم الوظائف الإشرافية على مستوى المنطقة، ووصف كل من ثانبيرغ و شارمز (Thornberg & Charmaz, 2014) النظرية المتجذرة أو نظرية الأساس كما ترد في بعض المعاجم، بأنها منهجية قائمة على عدد من الاستراتيجيات بهدف جمع البيانات والمعلومات بصورة متكررة ومن ثم تحليلها بغرض تكوين وتصميم نظريات للظاهرة المدروسة، حيث تقوم على استقراء البيانات النوعية بصورة مكررة وتفاعلية بين الباحثين والمبجوثين، بعدها يتم مقارنتها وصولاً إلى توجيهها نحو بناء النظرية وتطوير المفاهيم المجردة، كما تعتبر من الطرق المناسبة بشكل خاص لدراسة الأفراد في الجوانب الاجتماعية والعمليات التنظيمية، حيث يعتمد على العمل التفاعلي من خلال إجراء مقارنات منهجية طول عملية البحث من أجل بناء المفاهيم النظرية، كما يشير عكاري ورزق (Akkary & Rizk, 2012) إلى أن مشروع تمام يعتمد على خطوات النظرية المتجذرة بهدف جمع البيانات وتحليلها من أجل الوصول إلى نماذج التغيير والإصلاح التربوي المقبولة، والعمل على تعديلها وفقاً للسياق الثقافي للمدارس العربية بشكل ناجح.

مما سبق، يتضح بأن مشروع تمام قائم على النظرية المتجذرة، من خلال تبنيها لنظرية التطوير التربوي المعتمدة على البيانات المتنوعة والمختلفة التي يتم تجميعها من واقع الميدان، كذلك تبنيها مفاهيم وعمليات تفاعلية مختلفة بين صنّاع التغيير في العملية التربوية، تقوده المدرسة التي تمثل القاعدة في المنظومة التربوية، باتجاه القمة ورأس الهرم المتمثل في الوزارة، حيث إن ثقافة المشروع تقوم على آراء وتجارب الكوادر المدرسية وخبراتهم، من خلال سعي المشروع لإحداث تفاعل بين أعضاء الفريق المدرسي وبقية العاملين بالمدرسة، ودفعهم على التعاون والعمل بشكل جماعي في سبيل تطوير وتحسين المدرسة.

كما نستنتج أن النظرية المتجذرة تعتمد على عملية البحث الإجمالي والبيانات المجمعّة من الأفراد بشكل متكرر، سواءً من قبل الفريق نفسه أو عن طريق الباحثين، وهذا نفسه ما يتم في مشروع تمام، فهو يحتاج إلى جمع البيانات والعمل على تنظيمها واستثمارها في تطوير المدرسة، وتتكون هذه البيانات في أغلبها من خبرات المشاركين وتجاربهم وتعبّر عن وجهات نظرهم، وترتبط بالسياق الثقافي والاجتماعي للمدرسة والمجتمع، وقد أكد كل من: عكاري ورزق (2012) (Akkary & Rizk, 2017) وكرامي وقاطرجي (2017) وعكاري ودكنيت (Akkary &

(Deknight, 2019) على أثر تبني مشروع تمام للنظرية المتجذرة في تحقيق التحسين والتطوير المستند إلى المدرسة، حيث ساهم في تصميم نموذج قادر على إكساب الكفايات المطلوبة للكوادر المدرسية، وبناء القدرات القيادية التي تُمكن المدرسة والعاملين فيها من تحقيق التقدم، من خلال الاستفادة من التعاون والتشبيك بين المدرسة والمؤسسات الجامعية وتوظيف البحث الإجرائي.

الأهداف الاستراتيجية لمشروع تمام

يسعى مشروع تمام إلى تحقيق ستة أهداف استراتيجية كما تذكره عكاري وآخرون (Akkary et al., 2016) على النحو التالي:

- 1- بناء قدرات قيادية للتطوير المستند إلى المدرسة في سياقات جديدة تساعد على تنقيح وتوسيع نموذج تمام.
- 2- بناء القدرة التدريسية وذلك لدعم بناء القدرات القيادية في فرق ومؤسسات تربوية إضافية.
- 3- إدخال مفهوم بناء القدرات القيادية للتطوير المستند إلى المدرسة إلى برامج تدريب الممارسين التربويين في البلدان العربية.
- 4- اعتماد الاستقصاء كوسيلة للتطوير في مشاريع التطوير الواسعة النطاق التي تربط المؤسسات التربوية، صانعي السياسات التربوية، وزارات التربية.
- 5- توسيع قاعدة نطاق الإنتاج المعرفي وتأسيس قاعدة معرفية متجذرة في بيئتنا الثقافية في العالم العربي.
- 6- استدامة أثر حركة تمام التغييرية.

ومن هنا نستنتج بأن مشروع تمام يسعى من خلال أهدافه الاستراتيجية إلى تفعيل المحركات الرئيسية لأي نظام تربوي في المدرسة، والمكون من الكادر الفني والإداري بالمدرسة، ويهدف مشروع تمام إلى إكساب الكفايات القيادية لأعضاء فريق تمام بالمدرسة، وبناء قدراتهم من أجل قيادة عملية التطوير بالمدرسة، ويشير دروري (Drury, 1999) في هذا السياق إلى أن نموذج الإدارة القائمة على المدرسة يتيح مجالاً أكبر لتنمية المعلمين مهنيًا، كما يحقق مزيداً من الديمقراطية ورضا العاملين بالمدرسة ومزيداً من الإنتاجية، كما تذكر بوستهولم (2020 Postholm, أن عملية التغيير والتطوير القائم على المدرسة لا بد من وجود تفاعل واتفاق ملموس وواضح بين ثقافة العمل بالمدرسة والممارسات التي تتم من قبل المعلمين والعاملين، كما يظهر في الأهداف الاستراتيجية التي يسعى إلى تحقيقها مشروع تمام، أن المشروع يعمل على بناء القدرات القيادية في الفريق المدرسي من خلال الأنشطة والعمليات المرتبطة بتنفيذ المشروع، مثل عملية الاستقصاء والبحث الإجرائي، بالاستفادة من كافة الإمكانيات والموارد البشرية والمادية المتاحة للمدرسة، مثلما اشار إليه كلٌ من عكاري ورزق (Akkary & Rizk, 2012)

بأن مشروع تمام يدفع بالمدرسة إلى تفعيل حلقة الوصل والتعاون بينها وبين المؤسسات الأكاديمية في المجتمع ووزارة التربية والتعليم، من أجل بناء القدرات القيادية للمدرسة التي تسهم في تطويرها وتؤدي إلى تحسين تعلم الطلبة، وتصبح في الوقت نفسه من سياق ثقافة المدرسة وواقعها الممارس.

مراحل مشروع تمام

1- المرحلة الأولى

يشير كلٌّ من جرداق وبوجودة (Jurdak & BouJaoude, 2011) إلى أن بداية تنفيذ مشروع تمام في العام 2007م، وهي بداية المرحلة الأولى في المشروع، حيث قام عدد من أساتذة الجامعة الأمريكية في بيروت -الذين شكلوا الفريق الرئيس للمشروع، بدعم من مؤسسة الفكر العربي في تبني مشروع بحثي يدرس تطوير التعليم المدرسي في الدول العربية، بمشاركة ثلاث دول عربية هي الجمهورية اللبنانية والمملكة الأردنية الهاشمية والمملكة العربية السعودية، وينطلق المشروع من تحديد وحصر ودراسة أهم المبادرات التربوية المطبقة في البلدان العربية، والتعرف على المبادرات الناجحة وأسباب نجاحها، وكذلك المبادرات غير الناجحة ولم هي غير ناجحة، من أجل الوصول إلى مشروع تربوي يركز على البحث والمنهج العلمي، بهدف تحقيق إصلاح تربوي في المنطقة، ويتوافق في الوقت ذاته مع سياق الأنظمة التعليمية في الدول العربية. ولقد مر المشروع بعدد من المراحل، حيث بلغت المرحلة الأولى منه مدة ثلاثة أعوام، خصص العام الأول منها في التحضير للمشروع، تلتها عملية التنفيذ في العام الثاني، كما تم في العام الأول من هذه المرحلة ترشيح واختيار عدد ثلاث مدارس من كل بلد من البلدان الثلاثة، للمشاركة في المشروع وفقاً للمعايير التي وضعها الفريق البحثي بالجامعة الأمريكية في بيروت، كما تم اقتصارها على المدارس الخاصة دون الحكومية؛ ويقوم الفريق الفرعي الموجه من كل بلد بتنفيذ المشروع، حيث يتكون الفريق من ممثل من وزارة التربية والتعليم وأستاذ جامعي، مضاف له فريق على مستوى كل مدرسة مطبقة للمشروع، يتكون من مدير المدرسة وثلاثة موظفين أحدهما منسق المدرسة واثنين من المعلمين، وتكون الأفضلية في ترشيح المعلمين ممن لديهم القدرة والخبرة في إجراء البحوث العلمية أو اهتمامات بحثية والتدريب عليها (Akkary 2012 & Rizk, 2013).

وتم في العام الثاني من المرحلة الأولى للمشروع، إضافة ثلاث مدارس حكومية من لبنان ليصبح عدد المدارس المشاركة في المشروع اثنتى عشرة مدرسة، وتجدر الإشارة إلى أن المنهجية التي يستخدمها المشروع قائمة على الأدلة الاستقرائية المبنية على تحليل ما يحدث من أنشطة إصلاح، ليتم دمج نتائجها الكمية والنوعية بعد ذلك؛ من أجل بناء نظرية الإصلاح التربوي

المرتكزة على دراسة ما يحدث من تفاعلات لعوامل التغيير والعمليات التربوية التي تحدث في المدارس المطبقة للمشروع، واختتمت المرحلة في العام الثالث بعملية التقييم والتخطيط للمرحلة الثانية (Jurdak & BouJaoude, 2011؛ جرداق، 2015).

2- المرحلة الثانية

ويشير كلٌّ من عكاري وآخرون (Akkary et al., 2012) وكرامي وقاطرجي (2017) إلى أن المرحلة الأولى من المشروع والتي استمرت ثلاثة أعوام، هدفت إلى استكمال عدد من الأنشطة الرئيسية التي يقوم عليها المشروع، كبناء القدرات للفرق المدرسية الخاصة والحكومية، والقدرة على إجراء البحوث العلمية، من خلال امتلاك هذه الفرق المدرسية كفايات ومهارات البحث والعمل التعاوني والتخطيط القائم على الأدلة وصناعة القرار والقيادة التشاركية لتحسين وتطوير المدرسة.

وفي ظلّ المكاسب التي حققتها المرحلة الأولى للمشروع، والتي أعطت دفعة للمرحلة الثانية من المشروع في ضمّ مدارس جديدة، فقد انضمت إحدى عشر مدرسة جديدة إلى مشروع تمام، ثلاث من سلطنة عُمان، ومدرستين من دولة قطر وثلاث مدارس من مصر، كما انضمت مدرستان من الأردن، وواحدة من دولة لبنان، وبذلك تم إضافة ثلاث دول جديدة للمشروع. وقد سعت المرحلة الثانية لمشروع تمام إلى تحقيق عدد من الأهداف الرئيسية وفق ما ذكرته عكاري وآخرون (Akkary et al., 2016) هي:

1- الحفاظ على المكاسب التي تم تحقيقها في المرحلة الأولى واستدامة مشروع تمام في

الاثني عشرة مدرسة المطبقة للمشروع.

2- التوسع في مشروع تمام، من خلال زيادة عدد المدارس المشاركة على مستوى

الدولة الواحدة، أو العمل على دعوة دول عربية جديدة للانضمام إلى المشروع.

3- توسيع نطاق البحوث العلمية المرتبطة بالسؤال البحثي المحوري لمشروع تمام، من

خلال توثيق الأنشطة البحثية المرتبطة بالتطوير المستند إلى المدرسة، والعمل على

مراجعة جودتها للوصول إلى نشرها في المجالات العلمية المحكّمة.

وفي شهر مايو من العام 2014م تم عقد الملتقى الخامس لمشروع تمام، والذي أسهم في

انضمام خمس مدارس جديدة من الأردن للمشروع، وفي نهاية العام ذاته انضمت ثلاث مدارس

رسميّة من جامعة الأميرة نورة في المملكة العربيّة السعوديّة إلى المشروع، كما تجدر الإشارة

إلى أنّ تكاليف تنفيذ المشروع بالمدارس على نفقة مشروع تمام الذي تدعمه مؤسسة الفكر

العربي، وفي المقابل فإن نصف المدارس المنضمّة للمشروع في مرحلته الثانية تحمّلت تكاليف

مشاركتها (جرّدق، 2015).

كما ركزت المرحلة الثانية للمشروع إلى فهم الأسباب والعوامل السياقية المؤثرة، في تمكين أو إعاقة التطوير المستدام وتحسين قدرات الطلبة في سبيل التعلم مدى الحياة في المدرسة العربية، من خلال تطبيق دراسات بحثية تستهدف المدارس المشاركة في مشروع تمام، وقد بلغ عدد الدول والمدارس المشاركة في مشروع تمام ست دول عربية، بواقع ثمان وعشرين مدرسة مطبقة لمشروع تمام (Akkary & Rizk, 2012; Jurdak & BouJaoude, 2011; Akkary et al., 2016).

3- المرحلة الثالثة

يوصل مشروع تمام المضي قدماً خلال المرحلة الثالثة، لتحقيق أهداف المرحلة الأولى والثانية من المشروع، ومواصلة العمل على وضع الخطط التطويرية للمشروع، بالإضافة إلى بناء وتأهيل الفرق الوطنية الداعمة بحيث تكون قادرة على متابعة المدارس ومساندتها في مشروع تمام، كما سعى الفريق الموجه والرئيس لمشروع تمام لكسب مزيدٍ من الدعم والتمويل من أجل الإسهام في التوسع وتطوير المشروع، وتنفيذ الخطط والبرامج المرتبطة به.

وقد شهدت المرحلة الثالثة لمشروع تمام انضمام جمهورية السودان للدول المشاركة في المشروع، كما تم إقامة شراكة رسمية بين مشروع تمام ووزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، من أجل التوسع وضمّ مدارس حكومية جديدة في المشروع؛ كما تم خلال هذه المرحلة اعتماد خطة المشروع التطويري (رحلة تمام) وركائزه، وحصل المشروع على منحة وتمويل لمدة خمسة أعوام من مؤسسة "الور" من أجل دعم مجموعة من المدارس الحكومية في لبنان (2016 Akkary et al.,).

كما حدد الفريق الموجه لمشروع تمام أهداف رئيسة للمرحلة الثالثة هي:

- 1- نشر الأوراق العلمية والأبحاث المرتبطة بمشروع تمام في المجالات العلمية المحكمة.
- 2- المحافظة على زخم المشروع، من خلال دعم ومساندة المدارس وتلبية احتياجاتها المطبقة للمشروع من السابق أو التي ستنتظم حديثاً.
- 3- التوسع في مشروع تمام، من أجل ضمّ بلدان ومدارس جديدة.
- 4- العمل على تنقيح ومراجعة النظرية المتجذرة (الأساس) التي يقوم عليها مشروع تمام، والمبنية على المنهجية القائمة على الأدلة من أجل التطوير المهني وتحسين تعلم الطلاب.
- 5- بناء القدرات والكفايات التدريسية، في كافة المدارس المطبقة لمشروع تمام في الدول المشاركة.

6- العمل على إيجاد الدعم والتمويل لمشروع تمام، من أجل ضمان تحوله إلى حركة إصلاح تربوية مستدامة في المنطقة العربية.

إضافة إلى أن في منتصف عام 2016م، تم توقيع اتفاقية بين مشروع تمام وجمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في لبنان، ممثلة بمركز الموارد التعليمية الذي يقدم الموارد التعليمية والتدريب المهني للمعلمين، وهذا بدوره يصب في جهود الحركة الإصلاحية والتطويرية التي يسعى لها المشروع، لتكون من ضمن البرامج التدريبية والتطوير المهني التي تقدم للكوادر التعليمية في الميدان التربوي على مستوى المنطقة، كما سعت شبكة تمام لتضم عدد يتجاوز 600 معلماً من 69 مدرسة حكومية وخاصة، بالإضافة لعدد 32 باحثاً أكاديمياً ينتسبون إلى 12 جامعة مختلفة، كما يشترك في المشروع عدد 32 من مدربين وممثلي وزارة التربية والتعليم وصانعي السياسات التربوية، في ثمان دول عربية (Akkary, 2012; Jurdak & BouJaoude, 2011; Rizk & جرداق، 2015; Akkary et al., 2016).

رحلة تمام

ولكون مشروع تمام مبادرة رائدة تسعى إلى التجديد والتطوير المدرسي المستند إلى المدرسة، من خلال بناء القدرات القيادية في الفرق المدرسية، فقد استحدث المشروع تجربة تعليمية جديدة تسمى رحلة تمام الشكل (1)، تعتبر من ضمن الاستراتيجيات التي عمل عليها تمام بالمدرسة، ورحلة تمام عبارة عن محطات يمر بها مشروع تمام التطويري بالمدرسة، ويتخلل هذه المحطات جلسات تفكير وحوار لأعضاء الفريق من أجل مراقبة ومتابعة اكتمال الخطوات والإجراءات لكل محطة من محطات المشروع، كما أن من أهم أهداف هذه الرحلة هو بناء القدرات القيادية عند أعضاء الفرق المدرسية لتمام، من خلال مرورهم بمحطات الرحلة وممارستهم للأنشطة وقيامهم بالعمليات المطلوبة، والتي تسهم بدورها في اكتسابهم للكفايات القيادية والتي يطلق عليها ركائز تمام (جرداق، 2015؛ الفريق الموجه لمشروع تمام، 2017؛ Akkary & Deknight, 2019).

مما سبق يتضح لنا أن رحلة تمام تمثل المخطط الذي تسير عليه المشاريع التطويرية التي يتبناها مشروع تمام وتنفذها المدارس، كما أنها تعدّ حلاً لمعظم التحديات التي واجهت محاولات الإصلاح التربوي التي قامت بها عدد من الدول العربية، كما أشار إليه كلٌّ من عكاري ورزق (Akkary & Rizk, 2014)، كتجاهل تبني خطة تصميم واضحة، وكذلك أظهرت إهمال عملية الإصلاح التربوي لبناء القدرات والكفايات القيادية في المدرسة، كذلك أشارت عكاري وآخرون (Akkary et al., 2013) إلى الحاجة لتحديد ووصف العمليات التي لا بد من أن ينفذها أعضاء الفريق المدرسي لتمام عند تطبيق المشروع في المدرسة، أيضاً أعضاء الفريق

المدرسي هم بحاجة لوجود نموذج لمراقبة وتقييم مشروع تمام، من أجل الوصول إلى ترسيخ الكفايات القيادية في المدرسة التي يسعى المشروع لتحقيقها، ويمكن وصف رحلة تمام بأنها دليل يسير عليه أعضاء الفريق المدرسي أثناء تنفيذ المشاريع التطويرية، بحيث يمكن الفريق المدرسي من متابعة تنفيذ خطة المشروع وتقييم مدى التزامها، كما أنها تساهم من جانب آخر في اكتساب أعضاء الفريق مجموعة من الكفايات عند مرورهم بمحطات التوقف في الرحلة، والتي تستوجب القيام بإجراءات محددة وأنشطة معينة مرتبطة بمشروع تمام، وتساهم رحلة تمام في إكساب الكفايات اللازمة لبناء القدرات القيادية على مستوى المدرسة، والتي تمكنها من قيادة التغيير وتساهم في تطويرها بصورة مستدامة.



الشكل (1) رحلة تمام

ركائز تمام

يشير كلٌّ من عكاري ورزق (Akkary & Rizk, 2012) وقاطرجي (2020) (Katerji,) إلى أن مشروع تمام يهدف إلى بناء القدرات القيادية للمدرسة بشكل عام، من خلال سعيه إلى تطوير أداء الكوادر البشرية في المدرسة، من أجل مساعدتها في تبني عملية التحسين والتطوير فيها بصورة ذاتية ومستدامة، ويتحقق هذا من خلال إكساب أعضاء الفريق المدرسي في مشروع تمام عدد من الكفايات والمهارات المرتبطة بالمشروع وتمكينهم فيها، عن طريق

ممارستهم ومشاركتهم في إعداد البحوث الإجرائية التعاونية وتنفيذ جلسات الحوار والتأمل وشراكتهم في صناعة واتخاذ القرار.

وأشار كلٌّ من عكاري ودكنيت (Akkary & Deknight, 2019) إلى أن مشروع تمام يمثل إطار للإصلاح القائم على المدرسة، وقد عمل تمام على تطوير مجموعة من إحدى عشرة ركيزة تم تبنيها كمبادئ أساسية في المشروع، تستهدف هذه الركائز بناء القدرات القيادية لدى أعضاء الفريق المدرسي، من خلال ما يتضمنه المشروع من أنشطة وإجراءات يتم تنفيذها وممارستها من قبل أعضاء فريق تمام بالمدارس، والذي بدوره يعمل على اكتسابهم للكفايات القيادية التي يحتاجوها في عملية التغيير والإصلاح المدرسي بشكل مستدام، ويوضح الشكل (2) هذه الكفايات والتي يطلق عليها ركائز تمام وهي مكونة من أحد عشر مرتكزاً للاطلاع عليها انظر الملحق (5)، (الفريق الموجه لمشروع تمام، 2017).



الشكل (2) ركائز مشروع تمام

كما يمكن أن نستعرضها كالتالي:

1- القيادة التشاركية للتطوير المستمر

من المعلوم أن المؤسسات التي يحظى فيها العاملون بفرصة المشاركة في قيادة وصناعة القرار في المؤسسة، وتمكينه في بعض الأدوار وفق إمكانياته وقدراته، يكون له بالغ الأثر والأهمية على مستوى الفرد والمؤسسة، بحيث يعزز ثقة الفرد بالمؤسسة ويرفع من درجة الرضا والانتماء الوظيفي ويعزز روح المسؤولية لديه، كما يساهم في تحقيق أهداف المؤسسة بفاعلية كبيرة، ويزيد من إنتاجيتها ويعمل على تطورها (اليقوبية، 2015؛ طيفور، 2020).

2- الاستقصاء

تشير عكاري ورزق (Akkary & Rizk, 2012) إلى أن مهارة الاستقصاء والبحث الإجرائي التعاوني من المهارات الإدراكية التي يعمل مشروع تمام على إكسابها للفرق المدرسية، والتي تساهم في التعلم مدى الحياة والتطوير المستمر للمدرسة، وتعتبر من الممارسات التي تحقق التغيير والتحسين في المدرسة، وفي هذه الكفاية يقوم أعضاء الفريق بعملية التقصي من خلال أدوات وطرق جمع البيانات وأساليب تحليلها، من أجل تحسين الممارسات التربوية وتجويد أداء المدرسة، كما يسعى تمام إلى جعلها عنصر مهم من ثقافة المدرسة، بحيث تمارس بصورة مستدامة من كافة الكوادر المدرسية، كما ذكر كلٌّ من جرداق وبوجودة (Jurdak & BouJaoude, 2011) أن المشاركين في تطبيق مشروع تمام عبروا بأن البحث الإجرائي التعاوني أثر على عاداتهم الذهنية مثل الانفتاح، ومعرفة الذات والآخرين، والقدرة على النقد والتفكير بممارساتهم المهنية، وأفاد المشاركون فيما يتعلق بمهارات الاستقصاء، بأن خبرة البحث الإجرائي التعاوني لديهم طورت من مهارات الاستقصاء لديهم.

3- القرارات المستندة إلى الأدلة

تساهم كفاية القرارات المستندة إلى الأدلة في تحقيق أهداف المدرسة بجودة عالية، حيث أن القرارات الصائبة يتم توجيهها من خلال توافر أفضل الأدلة والبراهين، ويعتمد أعضاء الفرق المدرسية على الطرق والمنهجية العلمية، في تحديد واختيار البيانات والمعلومات اللازمة من أجل توجيه واتخاذ القرار السليم، كما تتطلب من أعضاء الفريق التحلي بالدقة والشفافية وتقبل الأدلة بغض النظر إن كانت إيجابية أم سلبية، للوصول إلى قرارات واقعية تصب في مصلحة العمل المدرسي (جرّداق، 2015؛ Jureidini, 2018).

4- القرارات المبنية على الحاجات

يعرّف شحاته والنجار (2003، ص 129) مفهوم تقدير الحاجات بأنها: "طريقة تستخدم من أجل تعرف الحاجات الشخصية للدارسين، وكذلك الحاجات المهنية التي تحتاجها قطاعات العمل والإنتاج، يعتمد عليها في تخطيط البرامج التعليمية والتدريبية".

وكما هو معلوم بأن مشروع تمام يقدم حزمة من الكفايات التي يسعى إلى إكسابها للعاملين بالمدرسة، وتقوم كفاية القرارات المبنية على الحاجات على الحوار والممارسات التفكيرية مع الفئة المستهدفة، ومعرفة احتياجاتهم ومدى استعدادهم لهذه القرارات، كما تذكر قاطرجي (2020) (Katerji) أن نجاح عملية اتخاذ القرار في المدرسة تبنى وتستند لعدد من الخطوات والإجراءات، كدراسة أهداف وغايات المدرسة، ومعرفة احتياجات واستعدادات العاملين المعنيين بالقرار وأصحاب الشأن بالمدرسة، كما يتم الاعتماد في بناء القرارات على عملية الحوار ووقفات التأمل والتفكير التي تتم خلال التوقف في محطات رحلة تمام.

5- الحوار والممارسة التفكيرية

يحتاج أعضاء الفرق المدرسية في مشروع تمام إلى مناقشة وتبادل وجهات النظر فيما بينهم أو على مستوى بقية الممارسين في المدرسة بشكل عام، من خلال برنامج زمني لمناقشة المواضيع والممارسات التربوية، مرتبط بمحطات ورحلة المشاريع التطويرية في تمام، من أجل رفع مستوى الوعي لدى أعضاء الفريق وتحسين وتطوير أداء المدرسة، كما تسهم هذه الكفاية في تعزيز قيم التقويم الذاتي وتقبل النقد لدى الأعضاء، وتؤدي مهارة التأمل والحوار والممارسة التفكيرية، إلى مزيد من الإخلاص والتفاني في العمل وتحسن الممارسات التربوية وتصبح جزءاً من ثقافة المدرسة (Akkary & Rizk, 2012).

6- التخطيط المعدل أثناء التنفيذ بناءً على المتابعة

يشير عبد السيد (2003) إلى أن أي عمل تريد إنجازه بكفاءة وفاعلية، يتطلب الأخذ بعدد من الإجراءات والخطوات مثل وضع خطة عمل ومن ثم تحديد إجراءات لتنفيذها ومن ثم متابعة وتقييم درجة الإنجاز بصورة مستمرة، وقد يصادف مسار هذه الإجراءات تحديات تتطلب منا تعديلاً في الخطة وإجراءات تنفيذها حتى تصل للأهداف المطلوبة، وعملية المراقبة والمتابعة المستمرة لإجراءات الخطة، يسهم في تحقيق أفضل النتائج ويحقق الجودة في العمل والأداء.

7- التعاون المهني

قال الله تعالى في محكم التنزيل: "أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ" كما قال الله تعالى: "وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا" صدق الله العظيم، حيث يشير نصر الله (2011) إلى أن كثيراً من الدلائل والقرائن تؤكد على أهمية العمل الجماعي والدعوة للتعاون بين أفراد المجتمع الواحد التي وردت القرآن الكريم، ولا شك في أن التعاون بين الزملاء في المدرسة يسهم بشكل كبير في تطوير وتحسين الأداء، من خلال تبادل الأفكار والخبرة والمعرفة بينهم، كما يعمل العمل الجماعي على توطيد العلاقة والاحترام المتبادل بين أفراد المؤسسة ويسهم في تحقيق الأهداف المشتركة للأفراد والمدرسة، كما أكدت بوستهولم (Postholm, 2020) أن نشر ثقافة العمل

التعاوني ومشاركة المعرفة الجديدة من جميع أفراد المدرسة تسهم في التنمية المهنية للعاملين وتطوير المدرسة، وهذا يتحقق في الممارسات والعمل المشترك الذي يقوم به الفريق المدرسي أثناء تنفيذه للأنشطة والإجراءات المرتبطة بمشروع تمام.

8- الممارسة المنفتحة والبعد عن الشخصية

تذكر قاطرجي (Katerji, 2020) أن عملية مشاركة التجارب الشخصية بين الزملاء والتفكير فيها وتقييمها، من خلال عملية تبادل الأدوار بينهم من منفذ للتجربة إلى مراقب لها وبعدها مقيم يعطي رأي وحكم، وتتمثل هذه الكفاية في مشاركة الممارسات التربوية التي تنفذ في المدرسة، بصورة منفتحة دون تحفظ وتعريضها للنقد البناء البعيد عن الشخصية، والتي تسهم في تجويد الممارسات المهنية وتطويرها، كما تعمل على تبادل الخبرات وتؤدي إلى توطيد العلاقات بين الزملاء وتكوين مجتمع مهنيّ فعال في المدرسة.

9- الرعاية المهنية

يسهم تمام في بناء مجتمعات التعلم المهنية بالمدرسة، من خلال الكفايات التي يكسبها للعاملين بالمدرسة، ويشير محروس (2015) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية تؤدي إلى اكتساب المعرفة للأفراد وتبادلها وتطورها، من خلال الخبرة والممارسة اليومية والتأمل والحوار الناقد، ومرتكز الرعاية المهنية يسهم بشكل كبير في دفع أعضاء الفريق والممارسين بالمدرسة نحو التقدم المهني من أجل الوصول إلى أقصى استثمار لقدراتهم، من خلال بناء العلاقات المهنية بين العاملين بالمدرسة القائمة على الثقة والاحترام المتبادل.

10- التعلم بالتجريب ومن صلب الممارسة

يشير كلٌّ من ونزكر (Winzker, 2012) والعجب والستري وصالح (2020) إلى أن التجربة العملية والممارسة الفعلية التي تحدث في البيئة التعليمية، تسهم بصورة كبيرة في اكتساب المعرفة وتُرسِّخها لدى المتعلم وبالذات البالغين، كما ينتج عن التعلم المباشر والمرتببط بالتجريب العملي، مثل: الحوارات المهنية أو البرامج التدريبية أو اللقاءات بين المعلمين، تفاعلاً كبيراً بين الزملاء ويسهم في التطور المهني ويعمل على صقل المهارات والكفايات القيادية (2012) (Akkary & Rizk).

11- التوثيق المنظم للممارسة

تقوم هذه الكفاية على أساليب التوثيق المنهجي للممارسات التربوية والبيانات المرتبطة بها، والعمل على تنظيمها وحفظها بشكل يضمن سهولة الوصول لها والاستفادة منها، ويمكن أن يستفيد أعضاء الفريق في المدرسة من البيانات الموثوقة في اتخاذ قرارات ترتبط بمحطات رحلة تمام، أيضاً يمكن الاستفادة من النشر بحيث تصبح معرفة منتجة، كما يمكن أن تكون هذه البيانات

والمعرفة كأدلة يستند لها متخذي القرار في المؤسسة التربوية من أجل تطوير التعليم (الفريق الموجه للمشروع، 2017).

مشروع تمام في سلطنة عُمان

مما سبق نجد أن المراحل التي مرّ بها مشروع تمام والأهداف الاستراتيجية للمشروع، فإن خطة التوسع كانت تسير لضمّ مدارس جديدة في المشروع من خلال إشراك بلدان عربية إضافة للبلدان المشاركة في المشروع خلال المرحل الأولى والثانية من عمر المشروع، وكانت سلطنة عُمان من ضمن تلك البلدان التي شملتها خطة التوسع، وتجدر الإشارة هنا بأن مشروع تمام لم يخضع للدراسات والأبحاث ولذلك فإن الدراسة الحالية اعتمدت على البيانات والمعلومات التي أمكن الحصول عليها من قبل وزارة التربية والتعليم.

بدأ تطبيق مشروع تمام في سلطنة عُمان في العام 2011م، بمشاركة ثلاث مدارس إناث من محافظة مسقط، وفي إطار مساعي التوسع للمشروع تم إشراك أربع مدارس جديدة لتطبيق مشروع تمام في العام 2016م، مدرستين من محافظة مسقط إحداهما مدرسة ذكور، ومدرستين إناث من محافظة الداخلية، وفي العام الدراسي 2020/2019م حصل الفريق البحثي الموجه لمشروع تمام بالسلطنة على منحة، تمثلت في دعم المشروع البحثي في تمام من مركز البحث العلمي التابع لوزارة التعليم العالي، والذي ساهم في تقديم الدعم للمشروع بالسلطنة والتوسع فيه، حيث تمت إضافة أربع مدارس جديدة للمشروع من محافظتي جنوب الباطنة وشمال الشرقية، بواقع مدرستين من كل محافظة، كما تتعاون عدد من الجهات الرسمية من داخل وخارج السلطنة، في تقديم الدعم لمشروع تمام وتساهم في تحقيق أهدافه، مثل: وزارة التربية والتعليم وجامعة السلطان قابوس والجامعة الأمريكية ببيروت، بالإضافة للمديريات التعليمية والمدارس المطبقة للمشروع (وزارة التربية والتعليم، 2019).

ويعمل الفريق الوطني للمشروع في السلطنة والمتمثل في عدد من الباحثين الأكاديميين من جامعة السلطان قابوس، على تقديم الدعم والمتابعة المستمرة للمدارس المطبقة للمشروع، والمتمثل في الزيارات الميدانية للمدارس والتي يلتقي فيها عضو الفريق الموجه للمشروع بأعضاء الفرق المدرسية، يساعدهم في توجيه المشروع ومتابعة تقييم مراحلها، ويقدم لهم المشورة والمقترحات اللازمة للمشاريع التطويرية المنفذة بالمدرسة.

وتجدر الإشارة إلى الأثر الذي يحدثه على المدارس المطبقة للمشروع في السلطنة، حيث يقوم الفريق البحثي الموجه للمشروع في السلطنة بعقد لقاءات دورية لأعضاء الفرق المدرسية، يتم خلالها تقديم ورش عمل تدريبية مرتبطة بالتحسين وتطوير المدرسة، بالإضافة

إلى عرض ومناقشة المشاريع التطويرية المنفذة بالمدارس، بهدف تبادل الخبرات بين الفرق المدرسية والتعرف على الممارسات التربوية الرائدة، إضافة إلى قيام الفريق الوطني بتنظيم وتقديم دورات وبرامج تطويرية تستهدف الفرق المدرسية، يتم تنفيذها داخل السلطنة وخارجها تسهم في بناء القدرات القيادية، مما يسهم في تطور وتحسين أداء المدرسة ويحقق جودة في تعلم الطلبة (وزارة التربية والتعليم، 2019).

كما أشارت وزارة التربية والتعليم في الدراسة التقييمية التي أجرتها على مشروع تمام (2019)، أن المدارس المطبقة للمشروع في السلطنة تتفاوت في عدد المشاريع التطويرية التي أنجزتها، تعتمد في ذلك على نوع ومدة المشروع والذي يلبي احتياجات وأولويات كل مدرسة، وتقوم كل مدرسة بإعداد تقرير شامل يوثق كافة العمليات والأنشطة التي تتم في رحلة تمام للمشروع التطويري بالمدرسة، يشرف على إعداده ومتابعته أحد أعضاء الفريق الموجه للمشروع، ويعد بمثابة خارطة الطريق التي ييسر عليها المشروع التطويري، ويوضح الجدول رقم (1) المدارس المطبقة لمشروع تمام في سلطنة عُمان.

جدول 1

توزيع المدارس المطبقة لمشروع تمام بسلطنة عُمان حسب المحافظة 2020/2019م

م	المدرسة	المحافظة
1	حيل العوامر للتعليم الأساسي (10-12) إناث	مسقط
2	الوادي الكبير للتعليم ما بعد الأساسي (11-12) إناث	
3	الازدهار للتعليم الأساسي (1-5) مشترك	
4	المشارق للتعليم الأساسي (1-4) مشترك	
5	كعب بن زيد للتعليم الأساسي (8-10) ذكور	
6	عائشة أم المؤمنين (10-12) إناث	الداخلية
7	الإيثار للتعليم الأساسي (1-4) مشترك	

العلاقة بين مشروع تمام ونظام تطوير الأداء المدرسي

من خلال قراءة وتحليل المفاهيم النظرية التي يقوم عليها مشروع تمام وتلك التي يقوم عليها نظام تطوير الأداء المدرسي في الوقت نفسه، نجد ثمة ارتباط وتوافق في كثير من المبادئ والأسس التي يتبناها كلا الجانبين، فكلاهما يسعيان إلى تحقيق عدد من الأهداف المشتركة بينهما، بالإضافة إلى اتفاقهما في ترسيخ ثقافة التطوير والتحسين المستمر والقائم على جهد المدرسة بصورة خاصة، أيضاً نجد أن نظام تطوير الأداء المدرسي يقوم في عملياته على التشخيص العلمي الدقيق في تقييم وتقويم أداء المدرسة، معتمداً على أدوات علمية مقننة، تسهم في جمع

البيانات والأدلة التي تبني عليها خطط التطوير والتحسين بالمدرسة، وفي المقابل نجد أن مشروع تمام يقوم على عدد من العمليات والخطوات التي تعتمد على المنهجية العلمية في البحث والتقصي، واعتماد الأدلة والبراهين في بناء أو اختيار القرارات.

كما أن مشروع تمام يعمل على إكساب أعضاء الفرق المدرسية كفايات قيادية، من خلال تنفيذ عمليات وأنشطة مرتبطة بركائز تمام، مثل: الحوار والممارسة التفكيرية، القيادة التشاركية للتطوير المستمر، الاستقصاء، القرارات المستندة إلى الأدلة، الرعاية المهنية وغيرها من الكفايات؛ وهي تتفق بلا شك مع نظام تطوير الأداء المدرسي الذي يعمل على مساعدة الإدارة المدرسية في تشخيص أداء المدرسة، ومعرفة احتياجاتها التعليمية ويسهم بصورة كبيرة في تحقيقها، كما أن كافة المستفيدين من خدمات المدرسة يشاركون في تقييم أداء المدرسة، بالإضافة إلى تفاعل أعضاء فريق التحسين والتطوير المسؤول عن تطبيق النظام، ويعمل نظام تطوير الأداء المدرسي على تعزيز وترسيخ العديد من مبادئ العمل المهني بالمدرسة، والذي يسهم في بناء وتطوير الكفايات القيادية لدى الكوادر المدرسية بصورة عامة والإدارة المدرسية بصورة خاصة، مثل: مهارات التحليل والتشخيص وبناء خطط العمل وفق مؤشرات وتقارير وبيانات دقيقة، كذلك نشر مفهوم التكامل والعمل التعاوني بالمدرسة، أيضاً يعمل على تحقيق التمكين في كثير من الأدوار القيادية وبناء صف ثان من القادة، من خلال تفعيل دور المعلم الأول.

التمكين الإداري

يستشهد كل من جيلبرت وآخرون (Gilbert et al., 2010) بما افترضه كانتر في العام 1979م عن الأثر الكبير لعملية التمكين إذا ما حدثت في أماكن العمل بالمنظمات، حيث يرى أنها تمثل مصدر قوة وتسهم في تحقيق أهداف المؤسسة بصورة فاعلة، من خلال ما تمثله من إتاحة الوصول للمعلومات والبيانات المطلوبة بسهولة ويسر، وتعمل على تكوين الدعم المطلوب للموظفين وتوفير الموارد المطلوبة وتسهم في صناعة واتخاذ القرارات الصائبة بصورة أسرع، وتسهم في إعطاء فرصة أكبر للقيام بالعمل المطلوب بشكل أفضل.

وفي ظل التقنيات الحديثة والتسارع المعرفي الذي يشهده العالم، فإن أدوار المدرسة ومسؤولياتها تزداد تعقيداً يوماً بعد يوم، وما يصحبها من تأثيرات اجتماعية وتربوية وثقافية على الطالب، تمثل تحدياً من أكبر التحديات التي تواجه المدرسة، نعتبر عملية التمكين الإداري للعاملين في المدرسة من أهم الأسباب في تحسينها وتطويرها، كما يذكر الكندري ويوسف (2016) بأن مسؤولية إدارة دفة القيادة في المدرسة تتطلب وجود إدارة مدرسية فعّالة لديها قدر من السمات القيادية والكفايات اللازمة، التي تمكنها من استثمار الإمكانيات المادية والموارد

البشرية في المدرسة، والنهوض بأداء الطلبة والعاملين فيها على نحو يحقق الأهداف المدرسية المطلوبة بفاعلية.

مفهوم التمكين الإداري

يشير رفاعي (2012) إلى أن ثورة التقدم العلمي في أواخر الثمانينيات وزيادة الاتجاه العالمي نحو عالم الأعمال، واكبتها اهتمام كبير بالموارد البشرية داخل المؤسسات التربوية والسبب في ذلك، أنها تعدُّ الرافد الأساسي للكوادر البشرية التي تحتاج إليها قطاعات التنمية المختلفة في البلدان، وقد تزايد الاهتمام بعملية التمكين الإداري كونها تؤثر وترتبط بمستوى الأداء وكفاءته في بيئات العمل، كما يشير اللوزي (Al-Lozi, 2017) إلى إن التغييرات والمستجدات التي تطرأ على بيئات العمل تؤثر بلا شك على أداء كافة المؤسسات سواءً التربوية أو غيرها من مؤسسات المجتمع، وتجبرها في الوقت نفسه على التعامل مع هذه الظروف والمتغيرات، ويبقى العنصر البشري في المؤسسة هو الوحيد القادر على التعامل مع هذه التطورات، من خلال الاهتمام به والعمل على تنمية قدراته وإمكاناته وتمكينه ليصل إلى مستوى الأداء المطلوب والفعال، ويذكر الطعاني والسويدي (2013) أن التمكين الإداري يسهم في تحقيق الانتماء الوظيفي للعاملين بالمؤسسة، ويكفل المشاركة الفعالة في عملية صناعة واتخاذ القرار والذي يحقق الرضا الوظيفي ويمنحهم الأمان الوظيفي.

وتعددت المصطلحات التي تناولت مفهوم التمكين باختلاف الباحثين والمهتمين، اعتماداً على وجهات الباحثين وتغير محور البحث، وينظر أفندي (2003) للتمكين من منظور قوة صنع القرار، بأن عملية التمكين تمنح القوة اللازمة لعملية صناعة القرار واتخاذها، والتي تسهم بدورها في التخطيط الفعال لتحسين أداء العمل، أما المليجي (2011) فقد ركز في تعريف تمكين العاملين على الكفايات والخبرات والقدرات المكتسبة من عملية التمكين، بحيث ذكر إنها "عملية اكتساب القوة اللازمة لاتخاذ القرارات، من أجل التخطيط للعمل بشكل فعال واكتساب الكفايات اللازمة وتوظيف الخبرات والقدرات لتحسين أداء المؤسسة وتحقيق الأهداف المطلوبة، كما أنه يشير إلى أن عملية التمكين لا تعني إعطاء الموظف القوة فقط، بل تتعداه لمنحه الفرصة لتقديم أفضل ما لديه من مهارات وخبرات تحقق تطوير وتحسين العمل" (ص 149).

كما يعرف رفاعي (2012) عملية التمكين الإداري من منظور الإنتاجية وربطها بالحوافز، حيث ذكر بأنها: "عملية تهدف إلى إعطاء المديرين في المؤسسات الإنتاجية والخدمية سلطات واسعة في إدارتها، ومنحهم الصلاحيات واتخاذ القرارات وتفويض السلطات وتعبئة الموارد المادية والبشرية، وتوفير الحوافز المختلفة من أجل تحسين أداء العاملين، وزيادة إنتاجيتهم لتحقيق أهداف المؤسسة" (ص 356)، كما ذكر رسمي (2020) تلخيصاً لتعريف

التمكين الإداري في المجال الإداري، حيث ذكر أنها تقوم على تفويض ومنح السلطة من أجل اتخاذ القرارات، وتحتاج إلى وجود بيئة ملائمة تدعم فاعلية عملية التمكين، بحيث تتوفر فيها المكافآت والحوافز، بناء فريق عمل فاعل.

كما عرف العنزي (2015، ص 192) التمكين الإداري بأنه: "عملية تفاعلية تتصف بالاستمرارية، وتتضمن كلا من المديرين والأفراد وفرق العمل عن طريق إعطاء القيادات الصلاحيات وتفويض في السلطات ومنحهم الثقة والتحفيز المادي والمعنوي والإعداد والتدريب، ثم المساءلة التي تؤدي إلى تنمية شعورهم بالثقة والاستقلالية وتحفيزهم نحو تنمية معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم وتغيير سلوكهم بما يلائم الاستجابة للمواقف الجديدة داخل العمل، بالإضافة إلى تحملهم مسؤولية تصرفاتهم وقراراتهم".

ومما سبق يتضح أن معظم التعريفات التي تناولت عملية التمكين الإداري تشاركت في الأساس الذي تقوم عليه عملية التمكين الإداري المرتبطة بتنظيم وإدارة المؤسسات، بحيث تمثل القوة والسلطة المرتبطة بالصلاحيات الممنوحة للمُمكن، أيضاً نلاحظ أنه لا يوجد اختلاف جوهري بين آراء الباحثين والمهتمين بعملية التمكين الإداري، وإنما كان الاختلاف شكلياً ومرتبطة بعملية التطور الطبيعي الذي يطرأ على المؤسسة نتيجة للتطور العالمي الشامل، كذلك نتيجة للاختلاف والتنوع في أدوار المؤسسات واختصاصاتها من قطاع إلى آخر، كما أن جميع التعريفات اشتملت على الأبعاد والأسس التي تقوم عليها عملية التمكين الإداري، وهي: تفويض السلطة والصلاحيات الممنوحة، والمعارف والقدرات والمهارات، والدافعية والحوافز المادية والمعنوية، العمل الجماعي وفرق العمل.

أهمية التمكين الإداري

تأتي أهمية التمكين الإداري من الدراسات العديدة التي تناولت موضوع التمكين بشكل عام والتمكين الإداري بالأخص، حيث أوضح الكندري ويوسف (2016) أن عملية التمكين تطبق في بلدان مختلفة في سائر القطاعات لا سيما في قطاع التعليم، وهذا ما يؤكد على أن عملية التمكين شائعة ومنتشرة الاستخدام وذات أهمية، ويعتبر رفاعي (2012) أن التمكين الإداري من أهم العوامل ذات التأثير الكبير على كفاءة وفاعلية المؤسسة، كما أشارت دراسة الجرايدة وأحمد (2014) إلى أهمية عملية التمكين في أداء المهام والأدوار المطلوبة من مديري المدارس ما بعد الأساسي.

ويرى الزعبي (2017) وجود علاقة طردية بين التمكين الإداري لدى الإدارة المدرسية ودافعيتهم للعمل والإنجاز، وأيضاً يرى أنه كلما توفرت لدى الإدارة المدرسية المهارات القيادية المطلوبة زادت الدافعية لديهم للإنجاز، ويشير رفاعي (2012) إلى أن تزايد أهمية عملية التمكين

الإداري والاهتمام بها جاءت مواكبة لزيادة وتنوع الأدوار التي تقوم بها المؤسسات، بالإضافة لكثرة الأعباء والأدوار الإدارية التي يقوم بها المديرون في المؤسسات المختلفة، ومنها المؤسسة التربوية، وتمثل عملية التمكين الإداري حلاً للعديد من التحديات التي تواجه منظمات العمل، مثل: البيروقراطية والهيكل التنظيمي وهرمية المستويات الإدارية فيها، قلة وندرة المعلومات التي يمكن تداولها، الصلاحيات الممنوحة للمديرين، عدم مرونة اللوائح والقوانين.

الأسس والأبعاد التي تقوم عليها عملية التمكين الإداري

تأتي عملية التمكين في العمل كونها إحدى العمليات الضرورية والمهمة التي تضمن تحقيق التطوير في عملية تنظيم وتحسين الأداء لأي مؤسسة، ولأن التمكين هو نتيجة فعلية للتغييرات والتحويلات التي طرأت على تنظيم وإدارة المؤسسات بصورة عامة، بالإضافة إلى أنها تمثل عملية التحسين في أساليب الإدارة والاتصال التي تربط بين المدير والموظفين كما أشار إليها اللوزي (Al-Lozi, 2017)، والتي يمكن أن تقوم على عدد من الأسس والمبادئ كما يشير لها أبو رمان (Aburuman, 2016)، مثل الابتعاد عن التنظيم والبيروقراطية وترك الإشراف المادي، كذلك الابتعاد عن النمطية في طاعة التوجيهات والأوامر، وتنفيذ ما يطلبه الرئيس من المرؤوسين دون نقاش، والاتجاه إلى ممارسة الحوارات والمناقشات الهادفة، وتشجيع الجميع لإبداء آرائهم ومقترحاتهم لتطوير العمل، وتفويض السلطة وتحفيز العاملين.

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت موضوع التمكين بشكل عام والتمكين الإداري بشكل خاص، مثل: رفاعي (2012) والعنزي (2015) والزعيير (2017) ورسمي (2020)، نجد أن هناك تباين طفيف في الأسس والأبعاد التي تقوم عليها عملية التمكين الإداري بين المهتمين والباحثين، ويمكن الخروج بأهم المقومات والأسس التي تقوم عليها عملية التمكين الإداري، والتي أجمع عليها معظم الذين تناولوا موضوع التمكين بالبحث والدراسة، كالتالي:

1- تفويض السلطة ومنح الصلاحيات

حيث تسهم عملية تفويض السلطات ومنح الصلاحيات كما أشار لها الزعيير (2017) في أنها تمنح الأفراد القوة اللازمة للتخطيط بصورة سليمة وصولاً إلى اتخاذ قرارات رشيدة، وتعطيهم المرونة والحرية في القيام بعملهم مما يمنحهم فرصة لإبراز قدراتهم وإثبات ذاتهم، والعمل على تحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة وفاعلية.

2- تشكيل فرق العمل

تتعدد أدوار المؤسسات وتتنوع باختلاف أنواعها، ولا سيما المؤسسة التربوية، التي أضحت بحاجة إلى ترابط أفرادها وتكاتفهم وتعاونهم من أجل القيام بأدوار المدرسة

وتحقيق الأهداف التعليمية وتطوير الأداء المدرسي، كما يشير لها رفاعي (2012)، حيث إن العمل بروح الفريق الواحد يعزز الثقة بينهم ويعمل على إبراز قدراتهم نحو تحقيق الأهداف المشتركة.

3- الاتصال الفعّال

في ظلّ ثورة الاتصالات وعصر تكنولوجيا المعلومات والسرعة والإنترنت التي نعيشها، فإن عملية الاتصال الفعال بين المستويات الإدارية المختلفة، وتنوع الاتصال بجميع أشكاله واتجاهاته، يتيح الوصول للمعلومات المطلوبة من مصادر موثوقة وتبادلها في نفس الوقت بانسيابية ويسر، مما يحقق التمكين للأفراد ويزيد من ثقتهم بالمؤسسة وارتباطهم بها كما أنه يحقق الرضا الوظيفي والولاء المؤسسي الذي يصب في مصلحة المؤسسة (رسمي، 2020).

4- التعليم والتدريب المستمر

يعتبر التعليم والتدريب المستمر من الركائز المهمة التي تحقق بها المؤسسات التقدم والتطور الفعّال والتنافس، من خلال دورها في إكساب الأفراد المعارف والخبرات المطلوبة وصقل مهاراتهم كما أشار إليها الزعبي (2017)، كما أن التعليم والتدريب المستمر يساهم في تطوير وتحسين أداء المديرين وتنمي قدراتهم القيادية من أجل أن يتمكنوا من مواكبة التغيرات والتطورات المستمرة في كافة مجالات العمل.

5- الدافعية والتحفيز

إن إثارة الدافعية لدى الأفراد من العناصر المهمة في المؤسسة، ويؤدي التحفيز المادي والمعنوي إلى دفع العاملين نحو الإبداع والابتكار وإيجاد حلول نوعية للمشكلات والتحديات التي تواجه العمل، كما يذكر رفاعي (2012) إن التحفيز المعنوي القائم على التعرف على حاجات الأفراد ورغباتهم واستعداداتهم من خلال الحوارات والمناقشات المفتوحة، تساهم بدرجة كبيرة في زيادة إنتاجيتهم وتعزز من كفاءة أدائهم وتصب في مصلحة المؤسسة.

التحديات والمعوقات التي تواجه عملية التمكين الإداري

إن العمل الإداري للإدارة المدرسية يواجه العديد من التحديات والمعوقات المرتبطة بجوانب العمل مثل، اللوائح والقوانين المنظمة للعمل، مستوى الصلاحيات الممنوحة لهم، والتي يمكن أن تحدّ من ممارسة عملية التمكين الإداري، ويذكر رفاعي (2012) أن من أهم المعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية والتي تواجه عملية التمكين الإداري مثل: قلة جاهزية واستعداد الإدارة المدرسية لتطبيق التمكين، وذلك نظراً لعدم معرفتهم وإلمامهم بعملية التمكين، أيضاً

الأساليب الإدارية التقليدية القائمة على ثقافة البيروقراطية في العمل، كثرة الأعباء والأعمال الإدارية التي تقوم بها الإدارة المدرسية وتجبرهم على الوقوع في الأخطاء مما يقلل ثقتهم بقدراتهم وقدرات الآخرين مما ينتج عنه العزوف عن التمكين، كما توصلت دراسة الجرايدة وأحمد (2014) أن من أكثر التحديات التي تواجه إدارات المدارس هو عدم منحهم صلاحيات لتوسيع نطاق تفويض السلطة لديهم، بالإضافة إلى قلة الدعم والحوافز الممنوحة والتي تقدمها الإدارة التعليمية للمدارس، كذلك التنظيم التقليدي والبيروقراطي للهيكل التنظيمي في قطاع التعليم يتعارض مع مبادئ والأسس التي تقوم عليها عملية التمكين الإداري بالمدارس.

العلاقة بين التمكين الإداري ومشروع تمام

يشير كلٌّ من رفاعي (2012) واللوزي (Al-Lozi, 2017) إلى أن التسارع المعرفي والتقدم العلمي الذي يمر به العالم، يعمل على إحداث تغييرات في أسلوب العمل وأنماط وفكر واتجاهات الموظفين في قطاع الأعمال والمنظمات، والذي بدوره يؤثر بصورة مستمرة على أداء المؤسسات والأفراد الذين يعملون بها بشكل عام، ونحن نتناول في دراستنا الحالية الجانب التربوي وبالتحديد المدرسة؛ لذلك فإن الحلّ في مواجهة هذه الظروف والمتغيرات التي تطرأ في بيئة العمل، يتركز في وجود عملية التمكين الإداري ومدى تحققها في المدرسة، والتي بلا شك تتطلب تهيئة الظروف والإمكانات اللازمة من أجل نشر ثقافة التمكين الإداري والعمل على نشرها وتوظيفها في بيئة العمل المدرسي.

وقد أشار كلٌّ من رفاعي (2012) والجرايدة وأحمد (2014) إلى وجود عدد من التحديات والمعوقات التي تواجه عملية التمكين الإداري بالمدرسة، مثل: قلة معرفة الإدارة المدرسية وإمامها بعملية التمكين، الأساليب الإدارية التقليدية المتبعة في المدرسة.

ومما سبق، يمكن أن نستنتج أن هذه التحديات والمعوقات التي تواجه عملية التمكين الإداري، تحتاج إلى بذل جهد واهتمام كبير من أجل تغيير ثقافة العمل وإعادة تشكيل وتنظيم العلاقة بين العاملين داخل المدرسة، وكما أشار كلٌّ من عكاري ودكنيت (Akkary & Deknight, 2020) و قاطرجي (Katerji, 2020) بأن مشروع تمام يمثل إطار للإصلاح القائم على المدرسة، كذلك مشاركة أفراد المدرسة في عملية التقييم المرتبطة بالمشروع، تسهم في تمكينهم وتساعد في تشخيص أوضاعهم واحتياجاتهم، أيضاً يعمل المشروع على تطوير وبناء القدرات القيادية لدى أعضاء فريق تمام وبقية العاملين بالمدرسة، وبذلك فإن مشروع تمام يعالج الكثير من التحديات التي تواجه عملية التمكين الإداري، من خلال العمليات والممارسات التي تتم في إطار تطبيق المشروع، والمتمثل في رحلة تمام والأثر الحاصل من الأنشطة والإجراءات العملية

المرتبطة بركانز تمام، والتي تسهم في دعم تحقيق التمكين الإداري وتؤدي إلى تطوير وتحسين أداء العمل بالمدرسة بشكل عام.

الإدارة المدرسية

يعدُّ مدير المدرسة من العناصر المهمة والفاعلة في النظام التربوي، ومؤثر بشكل كبير في سير ونجاح العملية التعليمية في المدرسة، حيث إنه من يتولى مسؤولية المشاركة والإشراف على عمليات التخطيط المدرسي ووضع رؤية المدرسة وأهدافها الاستراتيجية ومتابعة سير عملية التعليم بالمدرسة، ومسئولٌ عن قيادة جميع الأفراد والعمليات داخل إطار مدرسته، لذلك فإن عملية التطوير وتحسين الأداء المدرسي تعتمد بدرجة كبيرة على مدير المدرسة، ومدى قدرته على استثمار طاقاته وقدراته وسماته القيادية، في تحقيق الأهداف والمصالح التربوية التي تسعى لها الوزارة والمجتمع، علاوة على ذلك لا بد من أن يكتسب الكفايات القيادية التي تمكنه من أداء أدواره ومسؤولياته بكفاءة واقتدار (الكندري ويوسف، 2016).

وقد تعددت الدراسات والأبحاث التي تناولت المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالإدارة المدرسية، حيث يعرف شحاتة والنجار (2003) الإدارة المدرسية بأنها: "مجموعة من الجهود المنظمة التي يقوم بها أفراد داخل إطار واحد وهو المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة والتي تعكس آثارها على المجتمع" (ص 31)، ويعرفها سامي (2005) بأنها: "مجموعة العمليات التخطيطية والتنظيمية والتنسيقية والتوجيهية الوظيفية التي تتفاعل مع بعضها البعض بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المؤسسة التعليمية -المدرسة- وخارجها وفقاً لسياسة عامة وفلسفة تربوية محددة تضعها الدولة من أجل إعداد النشء، وبما يتناسب وأهداف المجتمع والدولة" (ص 446).

ويعرف الدليمي (2013) الإدارة المدرسية بأنها: "مجموعة عمليات وظيفية تمارس بغرض تنفيذ مهام مدرسية بواسطة آخرين عن طريق تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة جهود العاملين وتقويمها، وتؤدي هذه الوظيفة من خلال التأثير في سلوك الأفراد لتحقيق أهداف المدرسة" (ص 165).

ومن خلال ما سبق يمكن وصف الإدارة المدرسية بأنها الكيان الرئيس الذي تقوم عليه المدرسة، حيث إن الإدارة المدرسية ذات صلة وثيقة بكافة عناصر النظام التعليمي، مثل: المبنى المدرسي والمتعلمين والمعلمين والعاملين بالمدرسة والمجتمع المحلي والإدارة التربوية العليا، وجميع ما يتصل بالتعليم من أهداف وأنشطة وعمليات.

وبالإشارة إلى مشروع تمام، أشار كلٌّ من عكاري ورزق (Akkary & Rizk, 2012) إلى أنه يعتمد نجاح نموذج الإصلاح المدرسي الذي يتبناه مشروع تمام، على انفتاح المشاركين

فيه للتغيير ورغبتهم في تحويل النظام التعليمي الحالي، إلى مجتمع تعلم مهني تعاوني، وبذلك فإن عملية تنفيذ المشروع وتحقيق أهدافه مرتبط بإدارة المدرسة في المقام الأول، حيث لا يمكن إحداث أو تنفيذ أي عملية إصلاح أو تغيير في المدرسة دون وجود قناعة لدى الإدارة المدرسية بهذا التغيير والمشاركة فيه والإستعداد له، ويعُدُّ مدير المدرسة المسؤول الأول عن تنفيذ السياسات التعليمية والتربوية التي تضعها الدولة ممثلة في وزارة التربية والتعليم.

كفايات الإدارة المدرسية وعلاقتها بمشروع تمام

يعرف زيدان وأحمد (1979) الكفاية بأنها "القدرة على ممارسة الأعمال التي تتطلبها وظيفة من الوظائف" (ص 102)، ويعرفها شحاته والنجار (2003) بأنها: "السعة أو القابلية أو القدرة، وهي: أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه الفرد، إذا حصل على أنسب تدريب أو تعليم وقد تسمى الاقتدار" (ص 246)، ويعرف محمد (2007) الكفاية بأنها: "مجموعة الخبرات التعليمية والمهنية والحياتية التي تراكمت لدى الفرد، وجعلته قادراً على أداء عمله، وصفة لمستوى عطائه وقابليته على تحسين إنتاجية أدائه" (ص 238).

وتذكر الشندودية (2016) أن على الإدارة المدرسية التزود بالكفايات الفنية والإدارية اللازمة التي تمكنهم من القيام بأدوارهم بكفاءة عالية، والتي تتحقق من خلال عملية التدريب المستمر والنمو المهني الذاتي، كما اتفق كلٌّ من البوسعيدي (2011) والشهومي (2017) والجرايدة (2019) على أهمية امتلاك الإدارة المدرسية للكفايات التقنية، والتدريب الدائم على التقنيات الحديثة لمواكبة التطورات المتسارعة، أيضاً يعتمد نجاح أي مدرسة على كفاءة قائدها، ولكي يتمكن مدير المدرسة من الارتقاء بمستوى أداء مدرسته ويحدث فيها التغيير والتطوير المطلوب، فهو بحاجة إلى امتلاك الكفايات القيادية المطلوبة، التي تمكنه من توظيف الطاقات البشرية والمادية المتاحة بالمدرسة بالشكل المطلوب.

وأشار كلٌّ من عكاري ورزق (Akkary & Rizk, 2012) وعكاري ورزق الله (2014) وجريديني (Jureidini, 2018) وبوستهولم (Postholm, 2020) إلى ضرورة الاهتمام بعملية التفاعل بين عناصر العملية التعليمية في المدرسة والتركيز على الممارسات الهادفة المرتبطة بتحسين عملية التعليم بالمدرسة، والتي تساهم بعدة أشكال في إكساب كفايات قيادية للعاملين بالمدرسة مرتبطة ببناء قدرات تؤدي إلى التحسين والتطوير المستدام، مثل: القيادة التشاركية والاستقصاء والحوار والممارسة التفكيرية والتعاون المهني والرعاية المهنية وغيرها من الكفايات القيادية، والتي تتكامل مع الكفايات المطلوب امتلاكها من قبل الإدارة المدرسية وتدعمها.

ويمكن القول من خلال ما سبق، أن الكفاية تمثل مزيج من الخبرة والتدريب والممارسة السليمة للمهام والأدوار المطلوبة، كما أن المهارة والإتقان في توظيف هذه الكفايات تمنح الفرد القدرة على أداء عمله، وتسهم بشكل كبير في الاستثمار الأمثل للإمكانيات المتاحة له في تحسين وتطوير العمل.

كما يمكن أن نستنتج، أن هناك تكامل وتوافق كبير بين الكفايات القيادية التي يعمل مشروع تمام على بناءها في الفريق المدرسي والكفايات القيادية اللازم توافرها في مدير المدرسة، وفقاً لما أشار إليها كلٌّ من: الزهراني (2012) عكاري ورزق (2012) Akkary & Rizk, (2019) وعكاري ورزق الله (2014) وجريديني (2018) (Jureidini, 2018) والجرايدة (2019) وبوستهولم (Postholm, 2020) وباشيوية وقشواو (2020)، حيث إنها تنبثق من عدة أبعاد رئيسية، كالتالي:

1- التفكير الاستراتيجي والتخطيط السليم، وما يرتبط بها من بناء رؤية ورسالة للمدرسة تنطلق من الطرق المنهجية لعمليات التخطيط المرنة والقابلة للتعديل، والتي تشجع الحوار والتأمل والممارسة التفكيرية، والعمل على استشراق المستقبل.

2- تحفيز الإبداع والتشجيع والتعلم والتفاعل المهني، من خلال تشجيع العاملين ودفعهم للتعاون المهني والرعاية المهنية، باستخدام أساليب جديدة ونوعية وإبداعية مغايرة وغير تقليدية، ويعمل على تحفيزهم بالاستعانة بكافة الوسائل والأساليب لرفع دافعيتهم نحو العمل.

3- بناء العلاقات الإنسانية الحسنة وترسيخ مبادئ القيادة التشاركية، بحيث يعمل مدير المدرسة على بناء وتوطيد العلاقات المهنية والرسمية والعمل على تقويتها بالعلاقات غير الرسمية، من خلال تأكيد وترسيخ مبادئ العمل بروح الفريق الواحد والسعي لتوحيد الأهداف المشتركة بين العاملين، وإشاعة الإيجابية وروح الود في بيئة العمل، أيضا من خلال تشكيل وبناء فرق العمل وتحديد الأدوار وتمكين العاملين، والعمل على توظيف الطاقات والقدرات البشرية المتاحة داخل وخارج المدرسة لخدمة ومصالحة العمل التربوي.

4- حلّ المشكلات وصناعة القرار التطويري، ويلخص عدد من الباحثين والتربويين العملية الإدارية في اتخاذ القرارات، ومن هنا لا بد أن يتمكن مدير المدرسة من الأسس والمرتكزات اللازمة لمواجهة المشكلات والتحديات التي تواجه المدرسة والعمل على اتخاذ قرارات من أجل حلّها، مثل: توظيف المنهجية العلمية لحلّ المشكلة، من خلال التقصي عن المشكلة، وتجميع البيانات والمعلومات المرتبطة بالمشكلة، وتحليلها ووضع

البدائل الممكنة وتقييمها واختيار الأنسب، كذلك الاستفادة من أهل الخبرة والاختصاص في بحث المشكلة، وغيرها من الإجراءات والخطوات اللازمة لبناء قرار واتخاذ.

5- التقويم والتحسين المستمر، وتعتبر عملية التقويم من أهم العمليات التي يقوم بها مدير المدرسة، والتقويم تمثل كفاية مهمة تمكن مدير المدرسة من إصدار أحكام تسهم في تحسين الأداء وجودة المخرجات التربوية بمدرسته، وفي نفس الوقت تعتمد عملية التقويم على عملية التوثيق المنظم للممارسات التي تنفذ في المدرسة، من أجل الوصول لقرارات تؤدي إلى تحسين الأداء.

6- بناء الشراكة مع المجتمع، بطبيعة العمل المدرسي تتشكل لدى العاملين بالمدرسة روابط وعلاقات اجتماعية بصورة تلقائية، وتعدُّ المدرسة من أهم مؤسسات المجتمع المحلي التي تعنى بتنشئة الإنسان وتشكيل شخصيته واتجاهاته، والمدرسة أيضاً تترابط وتتشابك مع المجتمع المحيط بها ولا يمكن الفصل بينهما، بل بالعكس لا بد من البناء على هذه العلاقة واستثمارها لتحقيق الأهداف والغايات التربوية المنشودة، ومن هنا تأتي أهمية امتلاك مدير المدرسة كفايات تمكنه من توطيد والحفاظ على ترابط العاملين بالمدرسة، والعمل على بناء شراكة حقيقية ومتينة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

أدوار الإدارة المدرسية

لقد تطورت أدوار الإدارة المدرسية في سلطنة عُمان مع تطور التعليم فيها، بحيث تتناسب وتتماشى مع متطلبات المرحلة والنظام التعليمي الموجودة فيه، كما يقع على عاتق الإدارة المدرسية مسؤولية قيادة المدرسة والقيام بالمهام والأدوار المرتبطة بها، بالإضافة إلى أن الإدارة المدرسية مطالبة بتنفيذ السياسات التربوية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم، وتطبيق كافة اللوائح المرتبطة بعملية التعليم التي تتم في المدرسة.

ومواكبة لهذا التطور فقد اعتمدت الوزارة دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبه المعتمدة لها، وفقاً للقرار الوزاري رقم 2014/725 (وزارة التربية والتعليم، 2015) والذي حدد مجموعة من الواجبات والمسؤوليات التي يشترك فيها مدير مدرسة ومساعد مدير مدرسة للاطلاع عليها انظر ملحق (1)، ويرتبط نجاح أداء هذه الواجبات الوظيفية بالصورة المطلوبة، بمدى ما يمتلكه مدير المدرسة ومساعدته من كفايات ومهارات تمكنه من قيادة المدرسة لتحقيق أهدافها.

ومن خلال الاطلاع على الأدوار الوظيفية للإدارة المدرسية السابقة، نجد أن هذه الأدوار بها شمولية، حيث غطت أهم الجوانب الإدارية والفنية بالمدرسة، وهذا عائدٌ للتطور الحاصل على أدوار المدرسة بشكل عام، والتطوير التنظيمي الذي تعمل عليه وزارة التربية والتعليم بالسلطنة

كما أشار إليه الشهومي (2019)، وهذا بلا شك يتطلب وجود إدارة مدرسية ذات كفاءة عالية تمكنها من أداء هذه الأدوار، ومشروع تمام يسعى لإحداث تغيير وتحسين على مستوى أداء العاملين بالمدرسة، من خلال الكفايات القيادية التي يسهم في تنميتها لدى الكوادر المدرسية، والتي تسهم بلا شك في أداء الوظائف والواجبات الوظيفية لمدير المدرسة بصورة فعّالة.

ويشير كلٌّ من حسن والسعود (2017) والزعبي (2018) إلى أن الهدف من وجود وإنشاء المدرسة أصبح يرتبط بمدى قدرتها على تكوين نظامٍ يقدم تعليمًا مميزاً يلبي احتياجات وتطلعات المجتمع، وحتى نجعل المدرسة مؤسسة فاعلة وذات كفاءة عالية وقادرة على تحسين وتطوير عملياتها فإن ذلك مرهونٌ بوجود معلمين فاعلين وإدارة متميزة قادرة على قيادتها، ومع تطور أدوار المدرسة رافقه تطور في أدوار الإدارة المدرسية مواكبة للتطور الهائل الذي تشهده مختلف جوانب الحياة وتشهده جميع المؤسسات المختلفة، والمدرسة هي أول هذه المؤسسات التي تحتاج إلى إحداث تغيير وإصلاح في كافة عملياتها بقيادة الإدارة المدرسية.

وانطلاقاً من أدوار الإدارة المدرسية التي يمكن تصنيفها وفق ما أشار إليه كلٌّ من الكندري ويوسف (2016) والزعبي (2017) إلى: أدوار إدارية، وأدوار فنية إشرافية، وأدوار اجتماعية، حيث أوضحت إلى وجود علاقة وثيقة بين التمكين الإداري وبين ممارسة الأدوار القيادية لدى مدراء المدارس، وإلى وجود علاقة طردية بين التمكين الإداري والدافعية للإنجاز لدى قادة المدارس، عليه لا بد من أن تمتلك الإدارة المدرسية قدرًا لا بأس به من السمات والكفايات القيادية، من أجل تمكينها من توظيف قدراتها وإمكاناتها في أداء أدوارها بكفاءة وفاعلية وقيادة عملية الإصلاح وتحسين التعليم في المدرسة.

كما أشار كلٌّ من عكاري ورزق (Akkary & Rizk, 2012) وعكاري ورزق (2014) (Akkary & Rizk, 2019) ووزارة التربية والتعليم (2019) إلى أن مشروع تمام يعمل على تمكين المدرسة ودفعها للتحسين والتطوير، من خلال نقل وتبادل الخبرات الذي يتحقق في برنامج بناء القدرات القيادية لأعضاء الفريق والممارسين والمديرين في المدارس، وأن للمشروع أثرًا إيجابيًا في التنمية المهنية للمعلمين والإداريين بالمدارس المطبقة له، وأن عملية التفاعل بين عناصر العملية التعليمية في المدرسة يسهم بشكل كبير في تطوير وتحسين التعلم بالمدرسة، كذلك أكدت بوست هولم (Postholm, 2020) على أهمية بناء القدرات الفردية والجماعية على جميع المستويات التعليمية من أجل تحقيق الإصلاح التربوي.

ويمكن أن نستنتج مما سبق، وجود علاقة تربط بين أدوار الإدارة المدرسية ومشروع تمام وبالتحديد علاقتها بركائز تمام، حيث يتضح وجود ارتباط بين الأدوار الوظيفية للإدارة المدرسية وركائز تمام، وبالتالي فإن المشروع يدعم تمكين إدارات المدارس من القيام بأدوارها،

ويتضح من خلال الكفايات القيادية التي يكسبها المشروع للعاملين وإدارات المدارس، والتي بلا شك تسهم في تمكين الإدارة المدرسية من القيام بأدوارها، وقيادة عملية التغيير والإصلاح التربوي بالمدرسة.

ملخص الإطار النظري

من خلال مراجعة الأدب النظري المرتبط بمشروع تمام ونظام تطوير الأداء المدرسي المطبق في مدارس سلطنة عُمان، نجد أنهما يلتقيان في حزمة من الأسس والمبادئ التي يسعى كل واحدٍ منهما ترسيخها في ثقافة المؤسسة التعليمية، إضافة إلى اشتراكهما في عدد من الأهداف التي يسعيان إلى تحقيقها، إضافة إلى أنهما يعملان في نفس الاتجاه وهو العمل على تحقيق تمكين للمدرسة من أجل تطوير وتحسين أدائها معتمدةً على ذاتها.

حيث يشير بوستهولم (Postholm, 2018) وبوستهولم (Postholm, 2020) إلى أننا نشهد حركة للتطوير التربوي تقوم على تشجيع التطوير القائم على المدرسة، وأن عملية تدريب المعلمين هي عملية اجتماعية بالأساس، وتقوم على بناء الثقة والتعاون المهني، وهذا ما يؤكد على أهمية الدور الذي يجب أن تتبناه المدرسة في تحسين أدائها من خلال تنمية مجتمع التعلم المهني في المدرسة، واعتمادها على قدرات العاملين فيها في عملية التطوير والتحسين.

كما أشار روسو (Russo, 2004) إلى أن في العام 2001م بدأ انتشار ما يسمى بالتدريب المدرسي أو التدريب القائم على المدرسة في المدارس العامة في أمريكا، حيث اتجهت إلى الاستعانة بمدرسين ذوي خبرة وممارسة فعلية وعملية في التعليم، من أجل تحسين وتطوير الممارسات الصفية لدى المعلمين والتطوير من أدائهم، وتعمل على تجويد وتحسين نتائج المدارس، وحظي التدريب القائم على المدرسة باهتمام العديد من الباحثين التربويين والممارسين لعملية التعليم، لأنه مستمر ومستدام ومتجدد ومرتبطة بالممارسات التربوية وعملية التعليم التي تتم بالمدرسة، أكثر من التدريب التقليدي الذي يقدمه خبراء وأكاديميون ويغلب عليه الجانب النظري، كما أنه يعمل على تحسين التطوير المهني للمعلمين ويدعم ثقافة مجتمعات التعلم المهني بالمدرسة.

ويشير فوللان (Fullan, 2005) إلى مدى أهمية المدارس التي تعمل كمجتمعات تعلم مهنية في تطوير وتحسين العمل المدرسي، لكنه يؤكد أن مثل هذه المدارس ستكون نادرة ومؤقتة إذا لم يكن النظام التعليمي بمستوياته المختلفة داعماً لها ويقوم بتشجيعها.

ويذكر بوستهولم ووايغ (Postholm & Wæge, 2016) وكاي كيدز وآخرون (2017) (Kyikides et al.)، إن بناء ثقافة مجتمعات التعلم المهني بالمدارس يحتاج إلى وجود آلية تحقق تطوير مهني مستمر للمعلمين بمدارسهم، والنمو المهني وفق تصنيف الخبراء والمهتمين بالشأن

التربوي يأخذ اتجاهين، أولهما: المسار التقليدي النمطي المتمثل في برامج التدريب المركزي، والتي تتم في مراكز التدريب والإتماء المهني، وهي مؤقتة ومتقطعة ويغلب عليها الجانب النظري أكثر من التطبيقي، وأخرهما: يمثل عملية تطوير المعلمين مهنيًا عن طريق المدرسة نفسها، ويتم بصورة مستمرة ويغلب عليه الجانب التطبيقي المرتبط بالمواقف الصفية وتعليم الطلاب، مثل: التعاون المهني بين المعلمين بالمدرسة وتنفيذ تبادل الزيارات بينهم، والحوارات والنقاشات المهنية التي تتم في لقاءات المعلمين، هو الإتجاه الذي يحقق التطوير المستند والقائم على المدرسة، كذلك يشجع على بناء مجتمع التعلم المهني في المدرسة، ويسهم في تطوير عملية التعليم وتعلم الطلاب وتحسين أداء المدرسة بشكل عام.

ويتضح مما سبق، أن من أهم الأسباب وراء نجاح المدرسة وتحقيق أهدافها بأفضل المستويات، هو وجود إدارة مدرسية فعالة قادرة على إحداث التغيير والتطوير في المدرسة، ووجود قيادة تربوية فعالة في المدرسة تمتلك الكفايات القيادية المطلوبة، تستطيع أن تتعامل مع كافة التحديات وتطويعها بشكل يخدم المدرسة، إضافة إلى أن الإدارة المدرسية الفعالة قادرة على توفير بيئة عمل محفزة للعاملين ومناخ ملائم للابتكار والإبداع، وقادرة في الوقت ذاته على توظيف الإمكانيات والطاقات البشرية والمادية بأفضل صورة تمكنه من تحقيق أهداف المدرسة.

وأشار الشهومي (2019) إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان بالتطوير التنظيمي لإدارات المدارس في عدد من المجالات، هي: الترشيح، وشروط الاختيار، والكفايات المهنية، والواجبات الوظيفية، ومعايير الجودة، وتقويم الأداء الوظيفي، وتعتبر عملية اختيار وإعداد إدارات المدارس من العمليات الدقيقة التي تتطلب رعاية واهتمام بالإدارة المدرسية، كما أدرك المسؤولون عن قطاع التعليم بالسلطنة أهمية هذا الجانب، فقامت وزارة التربية والتعليم في العام 2018م باعتماد دليل لشغل وظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، والذي يوضح الإجراءات الخاصة بالترشيح واختيار كوادر الإدارة المدرسية، كذلك يوضح الدليل الضوابط التي تحدد معايير اجتياز الكفايات المطلوبة خلال المدة المحددة للانتداب وهي عامين دراسيين، كما يحدد الدليل البرامج التدريبية المطلوب أن يخضع لها المترشح من أجل أن يمتلك الكفايات اللازمة لتمكينه من أداء أدوار الإدارة المدرسية (وزارة التربية والتعليم، 2018).

ومما سبق يمكن أن نستنتج أن عملية التغيير والوصول للتطوير والتحسين المطلوب والقائم على المدرسة، يتطلب وجود إدارة مدرسية متمكنة وقادرة على قيادة التغيير في المدرسة، وبذلك يعطي أهمية كبيرة للأدوار المطلوبة من الإدارة المدرسية ويزيد من حجم المسؤولية الملقاة على عاتقها، وبالتالي يتطلب الإهتمام بكوادر الإدارة المدرسية من حيث تزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة، كذلك العمل على تعزيز الكفايات القيادية لديهم، من أجل أن تتمكن

من القيام بالأدوار المطلوبة باحترافية ويتمكنوا من تحسين أداء المدرسة، ويأتي مشروع تمام ونظام تطوير الأداء المدرسي من خلال الأسس والركائز المشتركة بينهما، في الإسهام بشكل كبير في تعزيز هذه الكفايات لدى العاملين بالمدرسة، لا سيما لدى الإدارة المدرسية.

الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الأدب النظري ومراجعة الدراسات السابقة، وفي حدود معرفة الباحث لا توجد دراسات أجريت في سلطنة عمان تتعلق بموضوع الدراسة الحالية على الرغم من حداثة الموضوع، إلا أنه عثر على بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تندرج الدراسة في إطارها، وفيما يأتي استعراض للدراسات الأكثر قرباً أو صلة بموضوع الدراسة الحالية وارتبطت بشكل جزئي مع مجالاتها، وهذه الدراسات تساعد في الوقوف على جهود الباحثين الذين تناولوا مجالات الدراسة الحالية، والتي بلا شك سوف تقدم رؤية واضحة لمسارها، كما توفر إمكانية بيان الفرق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، ويمكن الاستفادة منها في اختيار أداة ومنهجية الدراسة، ويمكن توزيعها وفق محاور ومواضيع الدراسة إلى قسمين: أولاً مشروع تمام وتطوير الأداء المدرسي، وثانياً التمكين الإداري وأدوار الإدارة المدرسية، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات، مرتبة من الأقدم إلى الأحدث حسب تاريخ النشر.

أولاً: دراسات تناولت مشروع تمام وتطوير الأداء المدرسي

هدفت دراسة السيابية (2011) إلى الوقوف على واقع الثقافة التنظيمية بمدارس التعليم الأساسي (5-10) المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عُمان، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة أسلوب التحليل البيئي SWOT، وأسلوب دلفاي Delphi، وتكون مجتمع الأداة الأولى من جميع مدارس التعليم الأساسي (5-10) المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي بمحافظات مسقط والداخلية وجنوب الباطنة والبالغ عددها (36) مدرسة، كما بلغ حجم عينة الدراسة (9) مدارس ذكور وإناث، كما تكوّن مجتمع الأداة الثانية والذي مثل عينة الدراسة والبالغ عددها (45) خبيراً من حملة الدكتوراه في الإدارة التربوية بسلطنة عُمان وخارجها، والقائمين على نظام تطوير الأداء المدرسي بوزارة التربية والتعليم، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أبرزها: وجود العديد من الفرص والتهديدات التي تؤثر على فاعلية الثقافة التنظيمية بمدارس السلطنة، كذلك وجود مجموعة من جوانب القوة والضعف المؤثرة على فاعلية الثقافة التنظيمية بمدارس التعليم الأساسي المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي.

وأجرت القمشوعية (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى تفعيل المشرفين التربويين لأدوارهم في نظام تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظرهم ومديري المدارس ومساعدتهم والمعلمين الأوائل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي كما استعانته بالاستبانة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي منذ بداية تطبيقه وحتى العام 2008/2007م ومساعدتهم والمعلمين الأوائل، بالإضافة للمشرفين

التربويين الذين يشرفون على المدارس المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي وبلغ عددهم (3012)، كما تكونت عينة الدراسة من (440) فرداً من مديري المدارس ومساعدتهم والمعلمين الأوائل والمشرفين التربويين في خمس محافظات بسلطنة عُمان هي: مسقط وجنوب الباطنة ووظار والداخلية وجنوب الشرقية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: إن تقديرات عينة الدراسة من المشرفين التربويين ومديري المدارس ومساعدتهم والمعلمين الأوائل على المحاور الخمسة في ممارسة المشرفين التربويين لأدوارهم المنوطة بهم في نظام تطوير الأداء المدرسي، تراوحت بين المستوى المتوسط والمرتفع.

كما هدفت دراسة اليعربي (2012) إلى التعرف على فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي في غرس ثقافة التقويم الذاتي في سلطنة عُمان من وجهة نظر مديري المدارس ومساعدتهم والمعلمين الأوائل، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي منذ بداية تطبيقه وحتى العام 2009/2008م ومساعدتهم والمعلمين الأوائل، في محافظات مسقط والداخلية والظاهرة وشمال الباطنة وجنوب الشرقية، كما بلغ حجم عينة الدراسة (350) فرداً من مديري المدارس ومساعدتهم والمعلمين الأوائل، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها: أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لفاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي وفقاً لمحاور الدراسة الثلاثة جاءت متوسطة، كما أظهرت أن التدريب المكثف في مجال التقويم الذاتي لمديري المدارس ومساعدتهم والمعلمين الأوائل يساهم في تطبيق التقويم الذاتي بصورة فاعلة ويؤدي إلى تطوير الأداء المدرسي.

وأجرى كلٌّ من عكاري ورزق (Akkary & Rizk, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على مشروع تمام باعتباره مبادرة جديدة للإصلاح المدرسي في العالم العربي، اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي من خلال دراسة حالة وصفية لمشروع تمام، معتمدة على إجراءات النظرية المتجذرة وتحليل البيانات، بحيث تتناول تحليل الأهداف والاستراتيجيات والرؤى التي يقوم عليها المشروع وميزات التصميم المبدئي والتطور الذي مر به، وصوفاً لعمليات التخطيط وتنفيذ المشروع في ضوء السياقات العربية والعالمية لإصلاح المدرسة، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها: اعتماد نجاح نموذج الإصلاح المدرسي الذي يتبناه مشروع تمام، على انفتاح المشاركين فيه للتغيير ورغبتهم في تحويل النظام التعليمي الحالي، إلى مجتمع تعلم مهني تعاوني الجميع فيه يتعلم، كما توصلت الدراسة إلى أن مشروع تمام يقوم على دمج البحوث الإجرائية المنفذة في المدرسة في دعم تطورها بشكل مستدام، أيضاً مشروع تمام يعمل على تمكين المدرسة ودفعها للتحسين والتطوير، من خلال نقل وتبادل الخبرات الذي يتحقق في برنامج بناء القدرات

القيادية لأعضاء الفريق والممارسين والمديرين في المدارس، كما أظهرت نتائج الدراسة أن دعم الإدارة التعليمية وتبني نتائج البحوث الإجرائية بالمدارس ضروري من أجل تحقيق التطوير والتحسين للمدرسة.

كما هدفت دراسة كل من الزاملي وآخرون (2012) إلى تقييم نظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عُمان، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال الاستعانة بالمقابلة والاستبانة كأدوات لجمع البيانات المطلوبة للدراسة، كما تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين ومساعديهم والمعلمين والمشرفين التربويين، العاملين في المدارس المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي بالسلطنة في العام الدراسي 2006/2007م، والبالغ عددها (78) مدرسة، وتم اختيار عينة الدراسة بشكل عشوائي بلغت (667) فرداً أجابوا عن الاستبانة، والعينة الأخرى كانت قصدية خضعوا للمقابلة وتكونت من (102) مدير منطقة تعليمية ومنتسب لقسم تطوير الأداء المدرسي ومدير مدرسة ومساعد ومعلم وطالب وولي أمر، في ثلاث محافظات تعليمية هي ظفار والداخلية وجنوب الباطنة، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها: أن محور إعداد وكتابة التقرير النهائي حصل على أعلى متوسط حسابي مقارنة ببقية المحاور، كما كشفت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في محور الإشراف والمتابعة وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، وبالنسبة لمتغير المؤهل وجدت فروق دالة إحصائية لصالح حملة الدبلوم المتوسط، وبالنسبة لمتغير الوظيفة توجد فروق دالة إحصائية لصالح المشرفين التربويين والإداريين مقارنة بالمعلمين الأوائل.

وأجرت العياضية (2013) دراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لتفعيل نظام الأداء المدرسي بمدارس سلطنة عُمان في ضوء متطلبات مدخل الجودة الإحصائي (Six Sigma)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، والاستعانة بالاستبانة للحصول على البيانات للإجابة على أسئلة الدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة والبالغ عددها (645) فرداً من مدير مدرسة ومساعد مدير ومعلم أول، تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من مجتمع الدراسة، المكون من جميع المديرين والمساعدين والمعلمين الأوائل في ست محافظات تعليمية، هي: مسقط، وشمال الباطنة، وجنوب الباطنة، وشمال الشرقية، وجنوب الشرقية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: إن درجة أهمية تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي في ضوء متطلبات مدخل الجودة الإحصائي من وجهة نظر المستجيبين تراوحت بين الكبيرة جداً والكبيرة، كذلك أظهرت النتائج أن درجة إمكانية تطبيق متطلبات مدخل الجودة الإحصائي تراوحت بين الكبيرة والمتوسطة.

كما هدفت دراسة عكاري ورزق (Akkary & Rizk, 2014) إلى التعرف على محاولات الإصلاح التربوي في العالم العربي وخصائصها من وجهة نظر الأدبيات العالمية في

ضوء الإصلاح المدرسي الفعال، استخدمت الدراسة المنهج النوعي معتمدة على مناقشة وتحليل عدد من المصادر الرئيسية للبيانات، مثل: خطط الإصلاح الإقليمية، تقارير إقليمية ودولية عن التعليم في العالم العربي، وجملة الملاحظات والمراسلات الشخصية بين الباحثين والمستشارين في الإصلاح التربوي في المنطقة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: الاستفادة من الدروس والتجارب والنماذج الغربية حول الإصلاح التعليمي بشكل عام وتغيير المدرسة وتطويرها في العالم العربي، وأظهرت نتائج الدراسة إلى ضرورة إيلاء اهتمام خاص بالمدرسة باعتبارها جوهر عملية الإصلاح التربوي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجوب توجيه جهود المهتمين بالإصلاح التربوي إلى تبني نماذج أولية مبنية على الأدلة في نجاح الإصلاح، يمكن بعد ذلك تعميمها على نطاق أوسع، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى أهمية بناء القدرات الفردية والجماعية على جميع المستويات سواء الأكاديميين في الجامعات أو صانعي السياسات التعليمية في الوزارة أو المدارس، بالإضافة وضع آليات للتواصل والتعاون بينهم من أجل تحقيق الإصلاح التربوي في العالم العربي.

كما قامت اليعقوبية (2014) بدراسة هدفت إلى وضع آليات مقترحة لتوظيف القيادة الموزعة في تطوير الأداء المدرسي بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مساعدي المديرين والمعلمين الأوائل والمعلمين لمدارس التعليم الأساسي (5-10) في محافظات شمال الباطنة وجنوب الباطنة والظاهرة والبالغ عددهم (10036) وتكونت عينة الدراسة من (645) فرداً من مساعدي المديرين والمعلمين الأوائل والمعلمين، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: إن درجة ممارسة القيادة المدرسية الموزعة بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان جاءت متوسطة، وأن واقع ممارسة القيادة المدرسية الموزعة بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان تختلف باختلاف متغيرات الدراسة (النوع، المؤهل، المسمى الوظيفي، والمحافظ)، بين واقع ممارسة القيادة المدرسية ومتغير النوع لصالح الذكور، وبين واقع ممارسة القيادة المدرسية ومتغير المؤهل الدراسي لصالح مؤهل البكالوريوس فأكثر.

وأجرى كلٌّ من عكاري ورزق الله (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على تطوير تقييم الأداء التربوي للمدرسة اللبنانية مقارنة لبناء معايير التقييم الذاتي وإجراءاته وتجديدها في الواقع والسياق المحلي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي النوعي لدراسة حالة، من خلال الاستعانة بالمقابلات الجماعية أو المركزة، بالإضافة لاستمارتين الأولى للمعايير المبدئية والأخرى للمعايير النهائية، وتكون مجتمع الدراسة من تجمعات المدارس الكاثوليكية وهي إحدى مؤسسات القطاع الخاص في لبنان، والعينة تمثلت في عدد ست مدارس ثانوية من أعضاء هذا التجمع، وتم

تحليل البيانات التي تم تجميعها عن طريق فرز وتلخيص نتائج استطلاع الرأي والمقابلات، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: إن التقييم الذاتي يعتبر جزءاً مهماً من عملية التطوير والتحسين المستدام للمدرسة، كما أظهرت النتائج أن مشاركة أفراد المدرسة في عملية التقييم تسهم في تمكينهم وتساعد في تشخيص أوضاعهم واحتياجاتهم.

وهدفت دراسة حسان (2015) إلى التعرف على درجة فاعلية برنامج التطوير المدرسي وسبل تطويره من وجهة نظر المديرين في محافظة الزرقاء، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات المطلوبة للدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة البالغ عددها (352) مديراً ومديرة من مجتمع الدراسة المكون من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء، وأشارت الدراسة لعدد من النتائج أبرزها: إن درجة فاعلية برنامج التطوير المدرسي جاءت متوسطة وفقاً لاستجابات أفراد العينة في كافة مجالات برنامج التطوير المدرسي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فاعلية مجالات برنامج التطوير المدرسي مجتمعاً، لدى مديري ومديرات مدارس الزرقاء من وجهة نظرهم، وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية والخبرة العملية.

وأجرى منصور (2016) دراسة بهدف التعرف على تطوير الأداء المؤسسي (المدرسي) في ضوء استراتيجية التحسين المستند إلى المدرسة "مدارس الظهران دراسة حالة"، استخدمت الدراسة المنهج النوعي من خلال دراسة حالة وصفية بالإضافة إلى المنهج التكاملي الذي يعتمد على الروايات التي يسردها الأفراد أصحاب المصلحة والعلاقة بموضوع الدراسة، والعمل بعدها على مناقشة وتحليل البيانات التي يتم تجميعها مع الأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: إن عملية تطوير الأداء المدرسي جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، وأن مشروع تمام مشروع تجديدي تربوي قائم على التطوير المستند للمدرسة، وأن استخدام البحوث الإجرائية من أساسيات عملية تطوير الأداء المدرسي.

وهدفت دراسة الفارسية (2017) إلى التعرف على متطلبات تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عُمان في ضوء أسلوب المقارنة المرجعية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس ومساعدتهم بمدارس السلطنة في أربع محافظات تعليمية، هي: الظاهرة وجنوب الباطنة وشمال الباطنة والداخلية، والبالغ عددهم (1048)، وتكونت عينة الدراسة من (516) مدير مدرسة ومساعد، وكشفت الدراسة عن عدد من النتائج من أبرزها: إن تقديرات المستجيبين حول متطلبات التطوير جاءت بدرجة موافقة عالية في الأربع محافظات، ومحور الإدارة المدرسية في المرتبة الأولى، كذلك أظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات المستجيبين

حول متطلبات تطوير الأداء المدرسي باستخدام أسلوب المقارنة المرجعية تعزى لمتغير الجنس في محور الإدارة المدرسية جاءت لصالح الذكور.

كما أجرى كلٌّ من إبراهيم وآخرون (2017) دراسة هدفت إلى تطوير معايير جودة الإدارة المدرسية في نظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عُمان في ضوء خبرات بعض الدول، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات، كما تكون مجتمع الدراسة من جميع الخبراء الذين يرتبط مجال عملهم بمعايير جودة الإدارة والقيادة المدرسية، كما بلغ حجم عينة الدراسة (50) خبيراً تم اختيارهم بشكل عشوائي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: إن نسبة موافقة خبراء الدراسة على المعايير المقترحة لجودة الإدارة المدرسية في نظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عُمان، بلغت نسبة (95.2%) أي أنها درجة عالية جداً في جميع مجالات الدراسة وهي: التخطيط الاستراتيجي، إدارة هيئة العاملين، إدارة الموارد المالية والمادية، القيم الأخلاقية، النمو المهني والتنمية المهنية المستمرة، قيادة عمليات تعليم وتعلم الطلبة، تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، الشراكة المجتمعية.

كما أجرت جريديني (Jureidini, 2018) دراسة هدفت إلى التعرف على تصورات قيادات المدرسة اللبنانية ومعلميها عن بناء قدرات المدرسة من أجل التحسين المستدام فيها، وتكون مجتمع الدراسة وعينته من مدرسة خاصة (K-12) في بيروت، اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي لدراسة حالة واستخدام منهجية نظرية الأساس أو المتجذرة، حيث تم الاستعانة على المستندات المدرسية ذات الصلة والمقابلات الفردية شبه المنظمة ومقابلات جماعية مركزة، بالإضافة إلى المشاهدات والملاحظات اليومية من أجل الحصول على البيانات المطلوبة للدراسة، تم بعدها تحليل البيانات وترميزها باستخدام المقارنات في كل مرة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: إن تصور القادة والمعلمين يتقارب في بعض الجوانب مع توصيات الأدبيات فيما يتعلق ببناء قدرة المدرسة من أجل التحسين المستدام، مثل: التدريب والعمل الجماعي والتعاون، بينما يختلف معها في جوانب أخرى مثل: وجود رؤية وأهداف مشتركة وتمكين التعلم الجماعي والتشجيع والتحفيز المستمر، وعلى الرغم من وجود بعض التوافق مع ما تقترحه الأدبيات كطرق فعالة لبناء قدرة المدرسة على التحسين، فإن المشاركين لا يقومون بذلك بل يعتمدوا على إطار العمل الخاص بهم من أجل تحقيق أهداف العمل، كأفراد نجدهم يفضلوا الأنشطة والأفكار التقليدية والسريعة بدلاً من التفكير بشكل استراتيجي.

وهدف دراسة كلٌّ من عكاري ودكنيت (Akkary & Deknight, 2019) إلى التعرف إلى مدى إمكانية التفكير بمقاربة البحث المبني على التصميم للتطوير المستند إلى المدرسة، اتبعت الدراسة الحالية المنهج النوعي، والعمل على رصد البيانات النوعية من مراجعة وثائق تمام

المنشورة، بالإضافة إلى رصد استجابات ووجهات نظر المشاركين في تجربة مشروع تمام، وتحليلها بأسلوب المقارنة الثابتة للوصول إلى النتائج المطلوبة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: إن مشروع تمام يمثل مشروعاً إصلاحياً مدرسياً يتبع التصميم الذي يتماشى مع التوصيات الخاصة بالتحسين الفعال للمدرسة، والذي يمثل إطاراً للإصلاح القائم على المدرسة، وكذلك أن تمام عمل على تطوير مجموعة من 11 ركيزة تم تبنيها كمبادئ أساسية في مشروع تمام، وتركز على بناء القدرات القيادية لدى أعضاء الفريق المدرسي، كما أوضحت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين والباحثين منحوا أولوية أعلى لتعزيز ركيزة التعاون المهني والتي ترتبط بتحسين المدرسة بصورة كبيرة، كما تؤكد نتائج الدراسة على أن استخدام الأسلوب القائم على التصميم كإطار عمل يساهم في وصف وتقييم مشاريع التحسين في المدارس.

وأجرت اللوقا (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة فاعلية تطبيق برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة "SBTD2" من وجهة نظر المعلمين في محافظات فلسطين الجنوبية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي المرحلة الإعدادية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمنطقة شمال القطاع ومنطقة غزة ومنطقة الوسطى، الذين اجتازوا برنامج "SBTD2" البالغ عددهم (1093) معلماً ومعلمة، وتم تطبيق أداة الدراسة عينة الدراسة المكونة من (335) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: إن درجة فاعلية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة "SBTD2" من وجهة نظرهم في محافظات فلسطين الجنوبية جاءت بدرجة كبيرة.

كما أجرت وزارة التربية والتعليم (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر مشروع التطوير المستند إلى المدرسة "تمام" والمنفذ لعدد من مدارس سلطنة عُمان، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واستعانت الدراسة بالاستبانة لجمع البيانات المطلوبة في الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من كافة المدارس السبعة المطبقة لمشروع تمام بالإداريين والمعلمين والطلبة والبالغ عددهم (6816)، وطبقت أداة الدراسة على عينة الدراسة المكونة من (671) طالباً وولي أمر وتربوي وإداري، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن للمشروع أثر إيجابي في التنمية المهنية للمعلمين والمشرفين والإداريين، كما أظهرت النتائج أن نصاب حصص المعلمين وتنقلات المعلمين من المدارس تعد من أهم التحديات التي تواجه المشروع وتحد من تحقيق أهدافه.

كما هدفت دراسة بوستهولم (Postholm, 2020) إلى التعرف على آلية البدء في التطوير القائم على المدرسة وتأثيره على التعلم والتغيير الدائم في المدرسة، واعتمدت الدراسة

على المنهج النوعي لدراسة الحالة، ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة والمكون من مدرستين إعداديتين في النرويج، فإن العينة تمثل مجتمع الدراسة، وقد تم الاستعانة بالمشاهدة وجمع الملاحظات بالإضافة إلى المقابلات الفردية والجماعية في جمع البيانات، تم بعدها تجميع وتلخيص البيانات وتحليلها، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج من أبرزها: أن الفصول الدراسية هي المكان الذي تبدأ منه مرحلة التطوير والتحسين بالمدرسة، وأن المعرفة لوحدها لا تكفي لتطوير وتحسين التعلم بالمدرسة، بل تحتاج إلى عملية تفاعل بين عناصر العملية التعليمية مع بعضها البعض، أيضاً أوضحت الدراسة ضرورة وجود ثقافة العمل التعاوني وتبادل المعرفة ومشاركتها بين الأفراد، والذي يساهم في عملية تحسين وتطوير المدرسة، كذلك أظهرت النتائج أهمية التحفيز للمعلمين والمعلمين الأوائل والمديرين حيث يساهم بدوره في استدامة التغيير والتطوير في المدرسة.

وهدفت دراسة قاطرجي (Katerji, 2020) إلى التعرف على فعالية نموذج بناء القدرات في تمام: دراسة حالة لمدرسة خاصة في لبنان، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي لدراسة الحالة والذي يأخذ نهج التقييم البنائي التعاوني، وعينة الدراسة هي مجتمع الدراسة والمكون من مدرسة خاصة من لبنان (K-12)، وقد استخدمت الدراسة القوائم التشخيصية والمقابلات الفردية والجماعية المركزة بالإضافة إلى تحليل الوثائق المدرسية لجمع البيانات المطلوبة، وكشفت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: إن مشاركة الأعضاء في مشروع تمام أثر في تطور ونمو المعرفة والمهارات لديهم والتي تؤدي إلى تحسين المدرسة، وأظهرت النتائج فعالية نموذج بناء القدرات في تمام في تحقيق التغييرات المنشودة في بناء القدرات القيادية لدى الأعضاء واللازمة للتحسين المدرسي المستدام.

ثانياً: دراسات تناولت التمكين الإداري وأدوار الإدارة المدرسية

هدفت دراسة العمرّي (2003) الكشف عن مدى ممارسة مدير المدرسة لأدواره الإشرافية والإدارية في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين والمشرّفين التربويين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات المطلوبة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين ومديري المدارس ومعلمي محافظة ظفار في سلطنة عُمان والبالغ عددهم (3325)، كما تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بطريقة طبقية عشوائية وبلغ عددها (670) مستجيب، وكشفت الدراسة عن عدد من النتائج من أبرزها: إن استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة كانت بدرجة عالية على الأداة ككل، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مدى ممارسة مدير المدرسة لأدواره الإشرافية والإدارية في مدارس محافظة ظفار تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح مديري المدارس.

وأجرى رفاعي (2013) دراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لتحسين التمكين الإداري لدى المديرين بالمدارس الثانوية العامة في مصر، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي القائم على دراسة الواقع وتحليله بشكل كفي، وتم الاستعانة بالاستبانة لجمع البيانات المطلوبة في الدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (1024) مدير ومديرة مدرسة ومعلم ومعلمة، تمثل مجتمع الدراسة البالغ عددهم (37481) فرداً، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: ارتفاع مستوى التمكين الإداري لدى المديرين بالمدارس الثانوية العامة بشكل عام، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات المستجيبين حول تفويض السلطة من جانب المديرين تعزى لمتغير الجنس جاءت لصالح المعلمين الذكور.

هدفت دراسة الجرايدة والمنوري (2014) إلى التعرف على واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الباطنة شمال بسلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة لجمع البيانات المطلوبة، وعينة الدراسة هي مجتمع الدراسة والذي تكون من جميع مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان والبالغ عددهم (52) مديراً ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: إن درجة تقديرات مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الباطنة شمال بسلطنة عُمان لمجالات التمكين جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات التمكين الإداري تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي ومدة الخدمة والمؤهل العلمي.

كما هدفت دراسة العنزي (2015) إلى التعرف على درجة العلاقة بين التمكين الوظيفي ومدى تحقيق الإدارة الرشيدة على مستوى الإدارة التنفيذية في مدارس التعليم الثانوي العام بدولة الكويت، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في الدراسة، وقد تم الاستعانة بالاستبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وقد تكون عينة الدراسة من المجتمع الأصلي والمكون من جميع القيادات التعليمية والوظائف الإشرافية في المناطق التعليمية بالكويت بالإضافة إلى القيادات التعليمية على مستوى المدارس وقد بلغ (1563) فرداً، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: وجود فجوة بين الإدارة العليا بالمناطق التعليمية والإدارة التنفيذية في المدارس تؤثر على عملية التمكين في المستويات الإدارية بالمدارس، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين التمكين وتحقيق مبادئ الإدارة الرشيدة.

وهدفت دراسة أبو رمان (Aburuman, 2016) إلى التعرف على أثر التمكين الإداري على تحسين الإبداع بين العاملين في معهد الإدارة العامة الأردني، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات المطلوبة للدراسة، وتكون مجتمع

الدراسة والعينة من جميع العاملين في معهد الإدارة العامة والبالغ عددهم (96) مستجيباً، وكشفت الدراسة عن عدد من النتائج من أبرزها: وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لأبعاد التمكين الإداري (تفويض السلطة، التواصل الفعال، تدريب العاملين، تحفيز العاملين) على تحسين الإبداع لدى العاملين في معهد الإدارة العامة الأردني، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات العاملين نحو تحسين الإبداع تعزى للمتغيرات الوظيفية (مدة الخدمة، المسمى الوظيفي).

كما قام الكندري ويوسف (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التمكين الإداري لدى مدراء المدارس في التعليم العام بدولة الكويت ومدى ممارستهم للأدوار القيادية في المدارس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم الاستعانة بالاستبانة لجمع البيانات المطلوبة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس دولة الكويت وتم أخذ عينة الدراسة بطريقة عشوائية بلغت 117 مدير ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: إن مدراء مدارس الكويت يتمتعون بمستوى لا بأس به في التمكين الإداري ويمارسون أدواراً قيادية في المدرسة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة وثيقة بين التمكين الإداري وبين ممارسة الأدوار القيادية لدى مدراء المدارس، كما أوضحت النتائج إلى وجود درجة ممارسة القيادة لدى المديرين الإناث أكبر عنها لدى المديرين الذكور في محاور: بناء الرؤية والمهام المشتركة، تحديث المناهج والبرامج التعليمية، تكنولوجيا التعليم، وأخيراً في محور التواصل المجتمعي، كما توصلت الدراسة إلى أن أكثر المديرين ممارسة للأدوار القيادية هم من خدموا ثلاثين عاماً فأكثر مقارنة بمن خدموا عدد أقل من الأعوام.

وهدفت دراسة الزعبي (2017) إلى التعرف إلى واقع التمكين الإداري وعلاقته بدافعية الإنجاز لقادة المدارس الثانوية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي معتمدة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات المطلوبة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي القيادة المدرسية وقادة المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية، كما تم تطبيق الدراسة على العينة المكونة من (100) مشرف قيادة مدرسية وقائد مدرسة ثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: وجود علاقة طردية بين التمكين الإداري والدافعية للإنجاز لدى قادة المدارس الثانوية، بمعنى أن كلما زادت درجة التمكين الإداري لدى قادة المدارس الثانوية يرفع من مستوى الدافعية للإنجاز لديهم، كما أشارت النتائج إلى أن الصلاحيات الحديثة الممنوحة لقادة المدارس الثانوية قد ساهمت في تعزيز التمكين الإداري لديهم.

وهدفت دراسة حسن وسلامة (2017) إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم القيادية بوصفهم قادة تربويين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي

المسحي، واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية بالأردن والبالغ عددهم 28 ألف، كما تكونت عينة الدراسة من 610 معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: إن درجة واقع ممارسة المديرين لأدوارهم القيادية جاءت بدرجة منخفضة، كما أظهرت النتائج أهمية تطبيق الأدوار القيادية من قبل المديرين من وجهة نظر معلمهم حيث جاءت بدرجة مرتفعة.

وهدفت دراسة اللوزي (Al-Lozi, 2017) إلى دراسة معمقة لمفهوم وخصائص التمكين الإداري ودوره في أداء فرق العمل، واستخدمت الدراسة منهج تحليل ومراجعة الأدبيات مثل البحوث والدراسات المنشورة والنظريات السائدة في بالتمكين الإداري وعلاقتها بإدارة وأداء فرق العمل، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج من أبرزها: تميزت الدراسة الحالية عن باقي الدراسات التي تناولت التمكين الإداري، بإضافة ثلاثة أبعاد جديدة للتمكين الإداري وهي: عامل الاحترام، وعامل المشاركة وعامل دعم الإدارة العليا.

كما هدفت دراسة حماد (2018) إلى التعرف على درجة فاعلية إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية، في محافظة إربد وعلاقته بالتمكين الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين والمديرين أنفسهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتمت الاستعانة بالاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددها 358 معلم ومدير مدرسة ومشرف، من مجتمع الدراسة المكون من 6071 معلم ومدير مدرسة ومشرف بمحافظة إربد، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: وجود درجة تمكين كبيرة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ومديري المدارس أنفسهم، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة فاعلية إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس ودرجة التمكين الإداري لديهم من وجهة نظر أفراد العينة.

وقام الزعبي (2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم القيادية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر المديرين أنفسهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس بمحافظة إربد للعام الدراسي 2016/2017م، وتكونت عينة الدراسة من 208 مديراً ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: إن لمديري المدارس دوراً كبير في تشجيع تبادل الخبرات بين المعلمين، كما أظهرت ضعفاً في أدوار مديري المدارس في تطوير البرامج التعليمية للأهالي.

كما أجرى رسمي (2020) دراسة بهدف التعرف إلى واقع التمكين الإداري في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستعانة بالاستبانة لجمع البيانات المطلوبة للدراسة، تكون مجتمع الدراسة من مدير ومساعد في مدارس التعليم الأساسي في محافظة ظفار البالغ عددها 154 مدرسة، كما تكونت عينة الدراسة من 133 مدير مدرسة ومساعد، وكشفت الدراسة عن عدد من النتائج من أهمها: وجود تفويض للسلطة لإدارات مدارس التعليم الأساسي من جانب المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت مشروع تمام وتطوير الأداء المدرسي من جهة، ومن جهة أخرى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التمكين الإداري وأدوار الإدارة المدرسية، العربية منها والأجنبية؛ يمكن استخلاص أبرز النقاط الرئيسية في هذه الدراسات، بالإضافة إلى الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وذلك كالآتي:

1. أهمية موضوع مشروع تمام والتحسين القائم على المدرسة بالإضافة إلى موضوع تطوير الأداء المدرسي، كذلك موضوع التمكين الإداري وأدوار الإدارة المدرسية وكثرة الجوانب التي تتبعها وكثافة الفروع والتشعبات التي تلتقي فيها مع مواضيع أخرى قريبة من نفس مجالاتها، فقد تناولت الدراسات السابقة نقاط الارتكاز والعناصر الأساسية التي تتناولها الدراسة الحالية، والتي تكونت من قسمين هما: أولاً مشروع تمام وتطوير الأداء المدرسي، ويأتي الجمع بين الدراسات المرتبطة بين مشروع تمام من جهة وتطوير الأداء المدرسي من جهة ثانية، نظراً للارتباط القائم بينهما والتوافق الكبير في كثير من المبادئ والأهداف، وسعي كل الدراسات إلى تحقيق هدف مشترك هو التطوير المستند إلى المدرسة؛ والقسم الثاني من الدراسات السابقة جمع بين التمكين الإداري وأدوار الإدارة المدرسية، ويأتي الجمع بين الجانبين بسبب الارتباط الكبير بينهما وإسهام كل طرف في تحقيق أهداف الطرف الآخر، حيث لا يمكن أن تقوم بأدوار الإدارة المدرسية بالشكل المطلوب دون تمكين إداري للقائد التربوي، وفي المقابل لا يمكن أن تحقق التمكين الإداري الفعّال دون معرفة وإمام جيد بالمهام والأدوار المطلوبة والعمل على تفويضها وتوزيع العمل بالصورة السليمة ومنح الثقة للعاملين من أجل إعداد كوادر قيادية في المستقبل.

2. وقد أظهرت عملية عرض ومناقشة الدراسات السابقة، ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، والذي يتناول التطوير المستند إلى المدرسة وعلاقته بتمكين إدارات المدرس من أداء أدوارها وبالذات في سلطنة عُمان، وحتى على مستوى المنطقة العربية، لم

نجد دراسة تناولت هذا الموضوع تحديداً، وهذا ما يدفعنا إلى البحث والدراسة في هذا الجانب، وتبسيط الضوء على دور ركائز مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس من القيام بأدوارها من وجهة نظرهم ومعلميهم بسلطنة عُمان تحديداً، خاصة أنه لم يتم تناول هذا الجانب في الدراسات السابقة حسب علم الباحث.

3. يتضح من الدراسات السابقة التي تناولت مشروع تمام وتطوير الأداء المدرسي، على اختلاف الجوانب التي تم دراسته فيها واختلاف مجتمعات الدراسة والمنهجيات التي اتبعت في دراسته، إلا أنها اتفقت على التأثير الإيجابي في الإصلاح التربوي بشكل عام، وتعزيز أداء المدرسة والعاملين فيها، من خلال المساهمة في بناء قدرات المدرسة والعاملين اللازمة لعملية التحسين والتطوير.

4. كذلك أظهرت الدراسات السابقة التي تناولت التمكين الإداري وأدوار الإدارة المدرسية، على اختلاف أهدافها واختلاف المناهج التي اعتمدها الدراسات السابقة واختلاف مجتمعات وعينة الدراسة فيها، إلا أنها اتفقت على إيجابية تفعيل التمكين الإداري وأثره على بيئة العمل والقيام بالأدوار الوظيفية، كذلك الاتفاق على التأثير الإيجابي لعملية التمكين الإداري على تطوير وتحسين الأداء للمؤسسات وكذلك العاملين.

5. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الاعتماد على بعض النقاط المحورية المرتبطة بمواضيع الدراسة الحالية والبناء عليها، كما أن الدراسات السابقة ساعدت الباحث في بناء وصياغة الأدب النظري الذي تناولته الدراسة الحالية، كذلك استفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في اختيار المنهجية المناسبة لها وفي بناء أدوات الدراسة، كما أن النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة تخدم الدراسة الحالية من حيث المقارنة بين النتائج التي توصلت إليها مع نتائج الدراسة الحالية، ومعرفة التوافق والاختلاف بينها.

6. وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها دراسة اتبعت المنهج المزدجي أو المختلط الذي يعتمد على البيانات الكمية التي تم تجميعها من الاستبانة -الأداة الأولى للدراسة، والبيانات النوعية التي تم تجميعها بواسطة المقابلة -الأداة الثانية للدراسة، وبذلك يمكن اعتبار الدراسة الحالية دراسة وصفية تحليلية لدور مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس من القيام بأدوارها من وجهة نظرهم ومعلميهم.

أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

1. **من حيث الهدف:** اتفقت الدراسة الحالية في كونها تهدف إلى التعرف على دور مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس من القيام بأدوارها من وجهة نظرهم ومعلميهم مع عدد من الدراسات كدراسة عكاري ورزق (Akkary & Rizk, 2012)، وجريديني (2018)،

(Jureidini)، ووزارة التربية والتعليم (2019) لكنها تختلف عن هذه الدراسات في اتخاذها مشروع تمام وركائزه بالتحديد مدخلاً لتمكين إدارات المدارس من القيام بأدوارها.

2. من حيث المنهج: تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج المختلط منهجاً للدراسة والذي يجمع ويخلط بين التعامل مع البيانات الكمية التي تم تجميعها بواسطة الاستبانة، والبيانات النوعية التي تم تجميعها من خلال الاستبانة بالمقابلات، مثل دراسة الزاملي وآخرون (2012)، ودراسة عكاري ورزق الله (2014).

3. من حيث العينة: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيار أعضاء فريق تمام المدرسي كعينة للدراسة، مثل دراسة عكاري ورزق الله (2014)، ودراسة جريديني (2018، Jureidini)، ودراسة عكاري ودكنيت (2019، Akkary & Deknight)، ودراسة قاطرجي (2020، Katerji)؛ كما أن هناك دراسات أخذت أعضاء فريق تمام المدرسي كإحدى فئات عينة دراستها مثل دراسة وزارة التربية والتعليم (2019).

4. من حيث الحدود الجغرافية: تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الحدود الجغرافية (سلطنة عُمان)، كدراسة العمريّ (2003) ودراسة السيابية (2011)، ودراسة القمشوعية (2011)، ودراسة اليعربي (2012)، ودراسة الزاملي وآخرون (2012)، ودراسة العياضية (2013)، ودراسة اليعقوبية (2014)، ودراسة الجرايدة والمنوري (2014)، ودراسة الفارسية (2017)، ودراسة إبراهيم وآخرون (2017)، ودراسة وزارة التربية والتعليم (2019).

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

1. من حيث الهدف: اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة من حيث الهدف؛ حيث تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على دور مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس من القيام بأدوارها من وجهة نظرهم ومعلميهم، بينما تباينت الدراسات السابقة في أهدافها، فبعضها اهتم بالكشف عن واقع وأهمية وإمكانية استخدام أو تطبيق وتقييم نظام تطوير الأداء المدرسي وتطوير الأداء المدرسي بشكل عام، مثل دراسة السيابية (2011)، ودراسة القمشوعية (2011)، ودراسة اليعربي (2012)، ودراسة الزاملي وآخرون (2012)، ودراسة العياضية (2013)، ودراسة اليعقوبية (2014)، ودراسة حسان (2015)، ودراسة الفارسية (2017)، ودراسة إبراهيم وآخرون (2017) ودراسة اللوقا (2019)؛ بينما هدفت دراسات أخرى إلى التعرف على مشروع تمام وأثره وتقييم فاعليته وإمكانية تطبيقه، كدراسة عكاري ورزق (2012، Akkary & Rizk)، ودراسة عكاري ورزق الله (2014)، ودراسة منصور (2016)، ودراسة جريديني (2018، Jureidini)، ودراسة

عكاري ودكنيت (Akkary & Deknight, 2019)، ودراسة وزارة التربية والتعليم (2019)، دراسة قاطرجي (Katerji, 2020)؛ كما أن هناك دراسات ركزت على التحسين والتطوير القائم على المدرسة مثل دراسة بوستهولم (Postholm, 2020)؛ بينما هدفت دراسة عكاري ورزق (Akkary & Rizk, 2014) إلى التعرف على محاولات الإصلاح التربوي في العالم العربي بشكل عام؛ كما أن هناك دراسات هدفت إلى التعرف على التمكين الإداري وأثره وتقييم فاعليته وإمكانية تطبيقه كدراسة رفاعي (2013)، ودراسة الجرايدة والمنوري (2014)، ودراسة العنزي (2015)، ودراسة أبو رمان (Aburuman, 2016)، ودراسة الكندري ويوسف (2016)، ودراسة الزعبي (2017)، ودراسة اللوزي (2017) (Al-Lozi, 2018)، ودراسة حمّاد (2018)، ودراسة رسمي (2020)؛ بينما هدفت دراسات أخرى إلى التعرف على الأدوار الوظيفية لمديري المدارس وتقييم فاعليتها وأثرها لدى تطبيقها، كدراسة العمري (2003)، ودراسة حسن وسلامة (2017)، ودراسة الزعبي (2018).

2. من حيث المنهج والأدوات: تختلف الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في منهجها والبعض اختلف مع الدراسة الحالية في الأدوات التي استخدمتها؛ حيث اتبعت الدراسة الحالية المنهج المزجي أو المختلط، حيث اعتمدت الاستبانة كأداة أولى للدراسة بالإضافة للمقابلة كأداة ثانية، في حين أن معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي ووظفت الاستبانة أداة لجمع البيانات، حيث إن عدداً من الدراسات اتبعت المنهج النوعي واستعانت بعملية تحليل الوثائق أو الملاحظة أو المقابلة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، عدا دراسة الزاملي وآخرون (2012)، ودراسة عكاري ورزق الله (2014) التي اتفقت مع الدراسة الحالية في المنهجية والأدوات.

3. من حيث العينة: اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في اختيار أعضاء الفريق المدرسي لمشروع تمام كعينة للدراسة، عدا دراسة كل من عكاري ورزق الله (2014)، ودراسة جريديني (Jureidini, 2018)، ودراسة عكاري ودكنيت (2019) (Akkary & Deknight, 2020)، ودراسة قاطرجي (Katerji, 2020).

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً لمنهجية الدراسة والإجراءات التي أتبعها الباحث في تنفيذها، بدءاً بتعريف المنهجية العلمية التي تسير عليها الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وعينتها، كما سيتم عرض أدوات الدراسة والخطوات التي مرت بها عملية بناء أدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها وقياس صدقها وثباتها، وأخيراً سيتم وصف الإجراءات المتبعة في المعالجة الإحصائية والتي استخدمت لتحليل البيانات والوصول إلى النتائج.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي Descriptive Method، باستخدام منهج الدراسات المزجية أو المختلط Mixed Methodes Approach ذو التصميم التقاربي Convergent Design، وهو منهج يقوم على التكامل بين الأساليب والطرق البحثية مثل البحث الكمي والنوعي، ويقوم المنهج المختلط على تغطية مجموعة من الجوانب والنقاط التي تكون بين البحث النوعي والبحث الكمي، والتي قد لا يصل إليها كلا النوعين عندما تكون منفصلة، حيث يسهم المنهج المختلط في التوصل إلى النتائج المطلوبة والإجابة على أسئلة الدراسة من خلال الجمع بين البيانات الكمية والنوعية للمشكلة، بواسطة الاعتماد على عدد متنوع من الأدوات والمقاييس، مثل بطاقة المقابلة المفتوحة والاستبانة كما هو الحال في الدراسة الحالية (2004 Johnson & Onwuegbuzie؛ Creswell et al., 2005).

كما يُعرّف المليجي (2011) المنهجية القائمة على البيانات الكمية بأنها مجموعة خطوات أو إجراءات منهجية علمية، تتكامل مع بعضها البعض من أجل وصف الظاهرة أو المشكلة اعتماداً على جمع البيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها بصورة دقيقة.

ويأتي اختيار المنهج المختلط واستخدامه كمنهج للدراسة الحالية، نظراً للحاجة إلى توظيف البيانات الكمية التي سيتم جمعها بواسطة الاستبانة، والتي سنستخدمها في وصف جانب من مشكلة الدراسة الحالية وتصويرها كميّاً عن طريق بيانات ومعلومات مقننة، والتي سنعتمد عليها في الإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة، والتي سيتم أخذ بياناتها من جميع أعضاء الفرق المدرسية عدا أفراد الإدارة المدرسية.

كما سيتم توظيف المنهج النوعي لجمع البيانات التي يتم الحصول عليها بواسطة المقابلة، والتي يتم تحليلها وتصنيفها ووصفها من أجل أن تسهم في وصف جانب من المشكلة التي ندرسها، وقد ذكر شحاته والنجار (2003) عن المنهج النوعي بأنه منهج يستخدم إذا كانت طبيعة

المشكلة المراد دراستها تحتاج إلى البحث والتقصي ووصف علمي دقيق يسهم في حل المشكلة، كما يعتبر أبو علام (2011) البحوث النوعية أحد أنواع البحوث العلمية التي تعتمد فيها على الحقائق والظواهر الاجتماعية التي يتم بناؤها من واقع خبرات ووجهات نظر أفراد العينة المشاركين في الدراسة، وبالنظر لحجم وطبيعة مجتمع وعينة الدراسة، والمكون من أعضاء الفرق المدرسية في المدارس السبعة المطبقة لمشروع تمام، وبالعودة للتنوع واختلاف مجالات ووظائف أفراد عينة الدراسة، نجد أن جزءاً منهم يتكون من مديري مدارس ومساعدتهم والبعض الآخر هم إداريون وفنيون وأغلبهم معلمون، ويأتي استخدام المنهج المختلط تماشياً مع أسئلة الدراسة ويعمل على الإجابة عنها، كذلك يعدُّ المنهج المختلط هو الأسلوب الأكثر ملاءمة لحجم وتنوع مجتمع وعينة الدراسة الحالية وطبيعتها، رصد دور مشروع تمام بشكل عام وركائزه بشكل خاص، في مدى تمكين إدارات المدارس من القيام بالأدوار الوظيفية المنوطة بهم.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس ومساعدتهم وأعضاء فريق مشروع تمام المدرسي في المدارس المطبقة للمشروع في العام الدراسي 2020/2019م والبالغ عددهم (62) فرداً، حيث طُبِّقَ المشروع في (7) مدارس على مستوى السلطنة، ويأتي توزيع مجتمع الدراسة حسب الجدول (2)، ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة فإن عينة الدراسة تمثل جميع أفراد مجتمع الدراسة.

جدول 2

توزيع مجتمع وعينة الدراسة وفق المحافظة والمدرسة

المحافظة	المدرسة	حجم العينة (ن)	%
محافظة مسقط	حيل العوامر للتعليم الأساسي (10-12) إناث الوادي الكبير للتعليم ما بعد الأساسي (11-12) إناث الإزدهار للتعليم الأساسي (1-5) مشترك	1	12.9%
	الوادي الكبير للتعليم ما بعد الأساسي (11-12) إناث الإزدهار للتعليم الأساسي (1-5) مشترك	1	16.1%
	الإزدهار للتعليم الأساسي (1-5) مشترك	1	8.1%
	المشارك للتعليم الأساسي (1-4) مشترك	1	22.6%
		إدارة مدرسية معلم وإداري	

كعب بن زيد للتعليم الأساسي (10-8) ذكور	1	6	11.1%
عائشة أم المؤمنين (10- 12) إناث الإيثار للتعليم الأساسي (1-4) مشترك	2	6	12.9%
محافظة الداخلية	2	8	16.1%
المجموع	9	53	100.0%
	62		

أدوات الدراسة

نظراً للأسلوب والمنهج المتبع في الدراسة الحالية من خلال اعتمادها على البيانات النوعية والبيانات الكمية في الوقت نفسه؛ فإن طريقة الحصول على البيانات والمعلومات سوف تعتمد على أداتين هما: الاستبانة وبطاقة المقابلة، إضافة إلى إن هذا التنوع في أدوات الدراسة سوف يقدم للباحث بيانات ومعلومات أكثر دقة ووضوحاً كما سيقدم ثراءً للموضوع، وبذلك تم إعداد نوعين من الأدوات التي سوف تستخدمها الدراسة لجمع البيانات هما:

1- الاستبانة

يذكر شحاته والنجار (2003) أن أهمية الاستبانة تكمن في الجوانب والعوامل المرتبطة بالاستبانة والتي تنعكس في حجم وطبيعة البيانات والمعلومات التي تجمعها الاستبانة وتتحصل عليها، والتي تعتبر مهمة على نتائج الدراسة، ونظراً لطبيعة الدراسة الحالية، فقد تم وضع وتصميم الاستبانة للحصول على البيانات المطلوبة، من أجل التعرف إلى دور مشروع تمام وكفائاته في تمكين إدارات المدارس من القيام بأدوارها من وجهة نظر الفريق المدرسي لتمام من غير أعضاء الإدارة المدرسية، ويأتي اختيار المعلم في الكشف عن دور تمام وركائزه في التمكين الإداري للإدارة المدرسية بالمدارس المطبقة للمشروع، لكون المعلم قائداً تربوياً، كذلك انطلاقاً من الفلسفة التي يقوم عليها مشروع تمام وهي بناء القدرات القيادية لجميع أعضاء فريق تمام ومنهم المعلم، ليتمكن من المشاركة في صناعة واتخاذ القرار التربوي من أجل تحسين وتطوير المدرسة.

وقد تم الاستعانة في بناء الاستبانة على وثيقة ركائز تمام، للاطلاع عليها ملحق (6) والتي تم وضعها من قبل الفريق الموجه لمشروع تمام (2017)، وتعدُّ هذه الوثيقة جزءاً من الحقيبة التدريبية لمشروع تمام، وقد تم صياغة عبارات الاستبانة بحيث تمثل ممارسات الإدارة

المدرسية في إطار الأدوار القيادية المنبثقة من كفايات مشروع تمام، وقد تم دمج ركائز مشروع تمام لتكون في صورة محاور رئيسية عند تصميم الاستبانة، والتي تكونت من (33) عبارة ملحق (3)، ويوضح الجدول (3) توزيع عبارات الاستبانة على المحاور، لتحقيق المقاربة بين مستهدفات ركائز تمام والتوافق بينها، لتكون أكثر فعالية من الجانب الفني وتسهل إجراء المعالجة الإحصائية على البيانات التي يتم تجميعها، وتساعد في تحليل وتفسير النتائج التي يتم التوصل إليها.

جدول 3

توزيع عبارات الاستبانة على المحاور

م	المحور	عدد العبارات	أرقام العبارات
1	القيادة التربوية المطورة	12	12-1
2	صناعة القرار التطويري في المدرسة	9	21-13
3	التعلم والتفاعل المهني	12	33-22
	المجموع	33	

وقد تم تطبيق الاستبانة إلكترونياً من خلال رفعها على الموقع الإلكتروني (Google Forms) بعدها تم توزيع رابط الاستبانة الإلكتروني على الفئات المستهدفة، التي تتكون من جميع أعضاء الفرق المدرسية لمشروع تمام عدا أعضاء الإدارة المدرسية والبالغ عددهم (53) فرداً، تم بعدها متابعة تعبئة الاستبيان إلكترونياً واستلام البيانات المدخلة خلال فترة تطبيق الاستبانة، ومن خلال البيانات والمعلومات التي يتم جمعها من الاستبانة وتحليلها، ستم الإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

2-بطاقة المقابلة

ويشير شحاته والنجار (2003) إلى المقابلة بأنها أداة تستخدم في جمع المعلومات وتعدُّ من أدوات استطلاع الرأي، كما تعدُّ من الأدوات التي تجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات وهي تلائم الدراسة الحالية، وقد تم صياغة مجموعة من الأسئلة تنبثق من أسئلة الدراسة الحالية وبالتحديد من السؤال الثاني والثالث انظر الملحق (5)، واستهدفت بطاقة المقابلة أعضاء الإدارة المدرسية وهم مدير المدرسة ومساعدته في المدارس المطبقة للمشروع، والبالغ عددهم (9) أفراد، هدفت المقابلة إلى الحصول على البيانات اللازمة للإجابة على السؤال الثاني والثالث من أسئلة البحث، من خلال استطلاع واستقراء آراء الإدارة المدرسية بالمدارس المطبقة لمشروع تمام، وقد تم بناءها بالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت أدوار الإدارة المدرسية

وركانز مشروع تمام، وبعد الانتهاء من وضع واقتراح أسئلة المقابلة، تم عرض الأداة على الأساتذة المشرفين على الرسالة والأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم وإجراء التعديلات عليها.

تم التواصل مع المدارس المطبقة لمشروع تمام من خلال التنسيق مع منسقي المشروع في المدارس من أجل تنظيم وتحديد الوقت الملائم لتنفيذ مقابلات مفتوحة مع إدارات المدارس بواسطة الاتصال المرئي عبر استخدام برنامج زووم (Zoom) يتم من خلالها طرح أسئلة المقابلة عليهم وتسجيل الردود وجمع البيانات والمعلومات المطلوبة من الإجابات.

صدق الاستبانة وثباتها

الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة وهو الذي يقيس صدق محتوى الأداة الأولى للدراسة، بعد بناء الأداة قام الباحث بعرضها في صورتها الأولية انظر الملحق (3) على مجموعة من المحكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص من كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، والجامعة الأمريكية في لبنان وعدد من الباحثين التربويين ومنتسبي وزارة التربية والتعليم، بلغ عددهم (10) كما هو موضح في الملحق (2)، وقد طلب منهم الباحث إبداء رأيهم في درجة صدق العبارات ودقة صياغتها اللغوية ومدى انتمائها لكل محور من محاور أداة الدراسة، كما طلب منهم إضافة أو حذف أي عبارة أو تعديلها بما يتوافق مع أسئلة الدراسة وأهدافها.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين وآرائهم من أجل تطوير أداة الدراسة وتحقيق صدقها الظاهري، فقد تم إجراء بعض التعديلات وفق المقترحات الواردة من المحكمين، مثل: تعديل المقياس للاستبانة من خماسي إلى ثلاثي من أجل الوصول إلى نتائج متباينة بمستويات واضحة وتعبير عن آراء العينة ويمكن تفسيرها بصورة أفضل، كذلك ملاحظة تكرار مفردة "الإدارة المدرسية" في جميع عبارات الاستبانة، والتعديل بوضع عبارة "فيما يلي عدد من ممارسات الإدارة المدرسية في إطار الأدوار القيادية المنبثقة من كفايات مشروع تمام" على رأس جدول عبارات الاستبانة، كذلك وضع تفسير لقيم البدائل المقابلة لعبارات الاستبانة، في الفقرة التي تشرح هدف الاستبيان، كذلك وضع خيارات البدائل في نفس جدول عبارات الاستبانة، بحيث يضع المستجيب علامة (✓) أمام البديل المناسب مقابل كل عبارة، كما تم إجراء بعض التعديلات اللغوية المطلوبة في صياغة عبارات الاستبانة، وإعادة صياغتها بالطريقة المناسبة، لتكون أكثر وضوحاً وتحديداً للمستجيبين، ويبين الملحق (4) الاستبانة في صورتها النهائية.

صدق البناء

لأغراض التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة، تم تحليل عبارات الأداة وحساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات الأداة، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل عبارة مع الدرجة الكلية من جهة، وبين كل عبارة وارتباطها بالمحور الذي تنتمي إليه من جهة أخرى، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة ثالثة.

وقد تراوحت معاملات ارتباط العبارات مع الأداة ككل ما بين (0,623 – 0,940)، ومع المجال (0,637 – 0,950)، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول 4

قيم معامل ارتباط بيرسون لدور ركائز مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس المطبقة له من القيام بأدوارها من وجهة نظرهم ومعلميهم ككل والمحور الذي تتبع له

المحور	رقم العبارة	العبارات	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة
	1	تسهيل مشاركة أعضاء الفريق ومساعدتهم في توزيع وبلورة الأدوار بينهم كفريق.	0,726	0,652
	2	توظيف الخبرات التراكمية لكافة العاملين بالمدرسة في عملية التغيير.	0,722	0,674
	3	تشجيع ابتكار الحلول الإبداعية للمشاكل التي تواجه المدرسة.	0,762	0,802
	4	تعزز استخدام المبررات والأدلة المقنعة لاختيار الحاجة التطويرية.	0,746	0,706
	5	توظف الأدوات المناسبة لجمع البيانات، للإجابة عن أسئلة المبادرة التطويرية.	0,834	0,803
القيادة التربوية المطورة	6	تؤمن الوقت والدعم لأعضاء الفريق من أجل المشاركة في عملية تحليل ومناقشة النتائج.	0,702	0,641
	7	تدعم الحوار والممارسة التفكيرية لتحسين الممارسات التربوية.	0,862	0,808
	8	تعزز الأسس والقيم التي تقوم عليها الممارسات التفكيرية في المدرسة.	0,877	0,831
	9	تدعم وتعزز مهارات التفكير والتأمل، كالتحليل والمقارنة والاستكشاف بالمدرسة.	0,822	0,809
	10	تضع بالتشاور مع أعضاء الفريق خطة لمتابعة ومراقبة تنفيذ الخطة الأولية للمشروع التطويري.	0,900	0,864
	11	تدرس بالتشاور مع أعضاء الفريق العوامل التي تحدّ من تنفيذ الخطة الأولية للمشروع التطويري.	0,920	0,898
	12	تجري التعديلات المطلوبة، أثناء تنفيذ خطة المشروع التطويري بناءً على نتائج المتابعة.	0,906	0,908

0,748	0,766	13	تحدد نوع الأدلة اللازمة لاتخاذ القرار المناسب.	
0,821	0,877	14	تبحث بصورة منهجية عن الأدلة قبل اتخاذ القرارات.	
0,840	0,850	15	تقيم صدقية وثبات وفائدة البيانات قبل الاستناد عليها في اتخاذ القرارات.	
0,802	0,865	16	تبنى القرارات، وفق احتياجات واستعداد المستهدفين منها.	صناعة
0,857	0,916	17	تتخذ القرارات بعد التحاور والتشاور مع المجموعة المستهدفة والنظر في آرائهم.	القرار
0,778	0,832	18	تجمع كافة احتياجات المجموعة المستهدفة قبل أخذ قرار يخصصهم.	التطوير
0,910	0,919	19	تعمل على توثيق البيانات وتنظيمها، ليسهل استرجاعها ونشرها.	ي في
0,940	0,950	20	توظف البيانات الموثقة والمنظمة في عملية اتخاذ القرارات.	المدرسة
0,827	0,848	21	توظف البيانات الموثقة في مخاطبة المسؤولين من أجل دعم مبادرات المدرسة للتطوير.	
0,938	0,824	22	توظف خبرات العاملين بالمدرسة، لتطوير الرؤية والأهداف المشتركة.	
0,895	0,887	23	تشجع العمل الجماعي والتعاوني في المدرسة، لتحقيق الأهداف المشتركة.	
0,802	0,849	24	تدعم تبادل الأفكار والخبرات والممارسات التربوية بين العاملين بالمدرسة.	
0,742	0,762	25	تؤمن وتدعم بناء مجتمع تعلم مهني في المدرسة.	
0,832	0,888	26	تدعم مشاركة الخبرات الناجحة وغير الناجحة بكل موضوعية.	
0,893	0,882	27	تشجع الممارسة المنفتحة والبعد عن الشخصية لتطوير العمل المدرسي.	التعلم
0,829	0,879	28	تتبنى مفهوم الرعاية المهنية ومساعدة الممارسين للتقدم المهني.	والتفاعل
0,666	0,710	29	تقوم بتوفير كافة متطلبات التدريب لتنفيذ برامج الإنماء المهني.	المهني
0,623	0,637	30	توظف التنوع في خبرات المتدربين، باعتبارها فرص للتفكير والنمو المهني.	
0,849	0,849	31	تشجع التعلم المباشر والتعلم بالتجريب وتبادل الخبرات بين الممارسين.	
0,862	0,884	32	تشجع عرض المبادرات التجديدية، والتفكير فيها وصولاً إلى تطبيق المعرفة الجديدة.	
0,884	0,899	33	تدعم التعلم الذاتي لدى الممارسين، والتفكير المستمر فيها كفرص للتغيير والتطوير.	

ويلاحظ من الجدول (4) أن قيم معاملات ارتباط عبارات محور القيادة التربوية المطوّرة تراوحت بين (0,702 – 0,920) مع محورها، وتراوحت بين (0,641 – 0,908) مع الأداة، وأن قيم معاملات ارتباط عبارات محور صناعة القرار التطويري في المدرسة تراوحت بين (0,766 – 0,950) مع محورها، وتراوحت بين (0,748 – 0,940) مع الأداة، وأن قيم معاملات ارتباط عبارات محور التعلم والتفاعل المهني تراوحت بين (0,637 – 0,899) مع محورها، وتراوحت بين (0,623 – 0,938) مع الأداة، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا.

صدق البناء الداخلي

لأغراض التحقق من صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة ومحاورها، تم حساب معاملات الارتباط بين محاور الدراسة من جهة وبين أداة الدراسة الكلية من جهة أخرى، بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط بين محاور أداة الدراسة ببعضها البعض، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول 5

قيم معامل الارتباط البيئي لمحاور أداة دور ركائز مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس المطبقة له من القيام بأدوارها من وجهة نظرهم ومعلميهم وارتباطها بالأداة ككل

المحاور	القيادة التربوية المطوّرة	صناعة القرار التطويري في المدرسة	التعلم والتفاعل المهني	الدرجة الكلية للأداة
القيادة التربوية المطوّرة				
صناعة القرار التطويري في المدرسة	**0,880			
التعلم والتفاعل المهني	**0,903	**0,930		
الدرجة الكلية للأداة	**0,962	**0,946	**0,976	

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0,01$

يتبين من الجدول (5) أن قيم معاملات ارتباط المحاور مع الأداة ككل تراوحت بين (0,946 – 0,976)، وأن قيم معاملات الارتباط بين محاور الدراسة ببعضها البعض تراوحت بين (0,880 – 0,930)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة $\alpha=0,01$ ومقبولة.

ثبات الأداة

من أجل التوصل لقيم معاملات الثبات المطلوبة للاستبانة، تم تطبيق المقياس على عدد من عينة الدراسة بلغ (22) فرداً، واستخراج ثبات أداة الدراسة باستخدام معاملات الثبات، وقد تم إجراء خطوات التأكد من ثبات الاستبانة بطريقتي التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ كالتالي:

1. طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية، حيث احتسب درجة النصف الأول لكل محور من محاور الاستبانة، وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات؛ وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادل سبيرمان براون، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول 6

معاملات الارتباط بين نصفي كل محور من محاور الاستبانة، وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل، ومعامل الثبات بعد التعديل.

المجالات	عدد العبارات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
القيادة التربوية المطورة	12	0,932	0,965
صناعة القرار التطويري في المدرسة	9	0,933	0,953
التعلم والتفاعل المهني	12	0,941	0,970
الدرجة الكلية	33	0,974	0,986

يتضح من الجدول (6) أن معامل الثبات الكلي للأداة (0,986)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وتعطي الباحث درجة من الاطمئنان إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2. طريقة ألفا كرونباخ:

تم استخدام طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لكل محور من محاور الاستبانة، وكذلك للاستبانة ككل، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول 7

قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لأداة دور ركائز مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس المطبقة له من القيام بأدوارها من وجهة نظرهم ومعلميهم ككل ومحاوره.

المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
القيادة التربوية المطوّرة	12	0,954
صناعة القرار التطويري في المدرسة	9	0,959
التعلم والتفاعل المهني	12	0,958
معامل الثبات الكلي للأداة	33	0,983

وقد بلغ معامل الثبات عند حسابه باستخدام معامل ألفا كرونباخ معدلاً مرتفعاً، يوحي بالثقة في النتائج التي تم التوصل إليها في الأداة، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ (0,983) لمحاور الاستبانة ككل وهي قيمة عالية مقارنة بالدراسات السابقة وتشير إلى ثقة عالية في نتائج المقياس، وقد بلغ معامل الثبات للمحور الأول "القيادة التربوية المطوّرة" (0,954)، أما المحور الثاني "صناعة القرار التطويري في المدرسة" فبلغ معامل الثبات فيه (0,959)، وبلغ معامل الثبات للمحور الثالث "التعلم والتفاعل المهني" (0,958)، ما يدل إلى أن جميع المحاور جاءت بدرجة ثبات جيدة.

المعالجات الإحصائية

بعد تطبيق أدوات الدراسة على جميع أفراد عينة الدراسة والتي أخذت منحيين أحدهما كمّي والآخر كفي، وقد تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها عن طريق الاستبانة إحصائياً من خلال برنامج الحزم الإحصائية الموجودة في برنامج (SPSS)، بينما تم الاعتماد على أسلوب التحليل الاستقرائي لمعالجة بيانات الأسئلة المفتوحة في بطاقة المقابلة، وفيما يلي وصفاً لتلك المعالجات:

1- المعالجة الإحصائية لبيانات الاستبانة:

قام الباحث بمعالجة البيانات التي تم جمعها من خلال الاستبانة إحصائياً، بالاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS)، حيث تم استخراج معاملات صدق البناء وصدق البناء الداخلي، بالإضافة إلى حساب معاملات الثبات بطريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا - كرونباخ الذي تم تطبيقه على جزء من عينة الدراسة والبالغ عددهم (22) فرداً، وبعد التأكد من تحقيق درجة الصدق والثبات المطلوبة قمنا بتطبيق الأداة على بقية أفراد عينة الدراسة، وبعدها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب درجة تقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل ومحاور الاستبانة.

2- المعالجة الإحصائية لبيانات أسئلة المقابلة:

تم استخدام طريقة التحليل الاستقرائي للبيانات نظراً لكونه أسلوب تحليل جيد يتناسب مع الدراسة الحالية التي تعتمد على البيانات النوعية التي تم تجميعها ورصدها من المشاركين في الدراسة، وكذلك يتناسب أسلوب التحليل مع الإطار النظري للمشروع الذي يقوم على النظرية المتجذرة وفلسفة تمام التي تعتمد على السياق، والتي تمكن الباحث من التوصل إلى الاستنتاجات المطلوبة، من خلال جمع البيانات والمعلومات التي يتم الحصول عليها من المقابلات، وتمت هذه العملية من خلال تنظيم المعلومات والبيانات والعمل بعدها على دراستها وتصنيفها، من أجل التوصل إلى نتائج الأسئلة المفتوحة والتي تجيب على السؤال الثاني والثالث من أسئلة الدراسة، وهي كالتالي:

- ما المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية وتحد من قيامهم بأدوارهم والأدوار المنبثقة من ركائز تمام في مدارس سلطنة عمان المطبقة لمشروع تمام؟
- ما الإجراءات المقترحة لتحسين دور مشروع تمام في تمكين الإدارة المدرسية من القيام بأدوارها؟

إجراءات الدراسة

لإنجاز هذه الدراسة، قام الباحث بعدد من الإجراءات والخطوات اللازمة للسير في مراحل الدراسة وتنفيذها، ويمكن تلخيصها فالآتي:

- 1- الاطلاع على الأدبيات، والبحوث والدراسات السابقة وعدد من التقارير والمقالات ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- 2- تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة أسئلة الدراسة وأهدافها، كما تم تحديد أهمية الدراسة، وكتابة المقدمة، بالإضافة إلى وضع مصطلحات الدراسة والحدود المرتبطة بالدراسة.
- 3- تم اقتراح العناوين الرئيسية والفرعية للإطار النظري للدراسة، بحيث تتضمن كل الأدبيات والمفاهيم المرتبطة بمشروع تمام بالإضافة للمفاهيم المرتبطة بالإدارة المدرسية وأدوارها وواجباتها ومسؤولياتها، أيضاً تم تناول موضوع التمكين الإداري والمفاهيم المرتبطة به، كما تم استعراض عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، وإضافة عدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بمواضيع الدراسة.
- 4- البدء ببناء وتصميم أدوات الدراسة، من خلال بناء وتصميم الاستبانة اعتماداً على وثيقة ركائز تمام المعتمدة في مشروع تمام، والتي تم إعدادها من قبل الفريق الرئيس والموجه للمشروع، لتكون من ضمن الحقيبة التدريبية لمشروع تمام، كما تم تحويل الاستبانة إلكترونياً من أجل سهولة تعبئتها من قبل المبحوثين من أفراد عينة الدراسة؛ كذلك تم إعداد بطاقة مقابلة شبيهة مفتوحة اعتماداً على الأدب النظري، تم العمل على عرض

الأدوات على المشرفين خلال عملية التصميم والأخذ بالملاحظات والتغذية الراجعة وإجراء التعديلات المطلوبة.

5- تم إعداد خطة زمنية لتنفيذ الدراسة، تم اعتمادها لاحقاً من قسم الأصول والإدارة التربوية، والبدء في خطوات الدراسة من خلال التنسيق ومخاطبة الجهات المعنية بالمدارس وعينة الدراسة لأخذ الموافقات للبدء بالتطبيق الفعلي لأدوات الدراسة على عينة الدراسة في الحقل التربوي.

الفصل الرابع نتائج الدراسة وتفسيرها

الفصل الرابع

نتائج الدراسة وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة التي توصلت إليها، من خلال جمع المعلومات والبيانات التي تم الحصول عليها بواسطة أدوات الدراسة الاستبانة وبطاقة المقابلة، كما يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها ومقارنتها في ضوء ما توصلت لها نتائج الدراسات السابقة، وسيضم هذا الفصل أيضاً التوصيات والمقترحات المنبثقة من نتائج الدراسة الحالية وكذلك الدراسات البحثية المقترحة التي تهتم الباحثين والدارسين.

وقد تمت معالجة البيانات التي جمعت بواسطة الاستبانة باستخدام حزمة المعالجات الإحصائية لبرنامج (SPSS)، وتحديدًا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، من أجل التوصل إلى إجابة للسؤال الأول من أسئلة الدراسة، وقد اعتمدت الدراسة الحالية سلم ليكرت الثلاثي من أجل تصحيح الاستبانة وتفسير استجابات تقدير أفراد عينة الدراسة، حول دور ركائز مشروع تمام في التمكين الإداري للإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمهم في مدارس سلطنة عمان المطبقة للمشروع، وقد تم احتساب التصنيف بالاستعانة بالمعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (3) – الحد الأدنى للمقياس (1) = 2، وقسمة المدى على الثلاث مستويات = 0.66، يتم بعدها تصنيف تفسير النتائج كما يوضحه الجدول (8).

جدول 8

المعيار المعتمد في تصنيف وتفسير نتائج السؤال الأول

م	درجة التقدير	الدرجة	مستوى الممارسة
1	قليلة	1.66 -	قليلة
2	متوسطة	2.33 - 1.67	متوسطة
3	كبيرة	3 - 2.34	كبيرة

كما اعتمدت الدراسة الحالية على طريقة التحليل الاستقرائي للبيانات النوعية التي تم الحصول عليها من المقابلات، التي نفذت مع إدارات المدارس في المدارس المطبقة للمشروع، من أجل الإجابة على السؤال الثاني والثالث من أسئلة الدراسة.

نتائج السؤال الأول:

ما دور ركائز مشروع تمام في التمكين الإداري للإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمهم في مدارس سلطنة عمان المطبقة للمشروع؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي تمثل الرتبة، لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن أداة الدراسة ككل، والتي تمثل دور ركائز مشروع تمام في التمكين الإداري للإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمهم في مدارس سلطنة عمان المطبقة للمشروع، والموضحة بالجدول (9).

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية دور ركائز مشروع تمام في التمكين الإداري للإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمهم في مدارس سلطنة عمان المطبقة للمشروع بالنسبة للعينة الكلية ومحاور الأداة مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	التعلم والتفاعل المهني	2,67	0,448	كبيرة
2	2	صناعة القرار التطويري في المدرسة	2,66	0,541	كبيرة
3	1	القيادة التربوية المطورة	2,60	0,503	كبيرة
		الدرجة الكلية	2,64	0,491	كبيرة

يتضح من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية دور ركائز مشروع تمام في التمكين الإداري للإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمهم في مدارس سلطنة عمان المطبقة للمشروع جاءت بدرجة ممارسة كبيرة، بمتوسط حسابي (2,64)، وانحراف معياري (0,491)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2,60 – 2,67)، وانحراف معياري بين (0,448 – 0,541) لجميع محاور أداة الدراسة، فقد جاء محور التعلم والتفاعل المهني في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2,67)، وانحراف معياري (0,448)، وبدرجة ممارسة كبيرة، تلاه محور صناعة القرار التطويري في المدرسة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2,66)، وانحراف معياري (0,541)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وأخيرًا جاء محور القيادة التربوية المطورة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2,60)، وانحراف معياري (0,503)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (2,64)، وانحراف معياري (0,491)، وبدرجة ممارسة كبيرة.

ومن النتائج الواردة في الجدول (9) يتضح أن تقدير درجة أفراد عينة الدراسة حول دور ركائز مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس من القيام بأدوارها من وجهة نظرهم ومعلميهم جاءت بدرجة كبيرة، وتعزو الدراسة ذلك إلى الدور والأثر الكبير الذي يقوم به مشروع تمام في بناء القدرات القيادية للمدرسة وأعضاء الفريق، كما يظهر دور المشروع في إكساب الكفايات القيادية المرتبطة بركائز مشروع تمام، والتي بلا شك أنها تعزز الممارسات القيادية بالمدرسة وتعمل على تمكينها وفي الوقت ذاته تدعم الأدوار الوظيفية للإدارة المدرسية، في ظلّ الأنشطة والإجراءات التي تنفذ وتمارس من قبل أعضاء فريق تمام عند تطبيق المشروع، ونتائج الدراسة الحالية توضح أثر ممارسة ركائز مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس من القيام بأدوارها، حيث يتضح الدعم والتكامل الكبير القائم بينها وبين أدوار الإدارة المدرسية المشار لها في دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبه المعتمدة لها، وفقا للقرار الوزاري رقم 2014/725 (وزارة التربية والتعليم، 2015).

حيث نجد أن محور القيادة التربوية المطورة والذي يضم أربع ركائز من تمام هي: القيادة التشاركية للتطوير المستمر، والاستقصاء، والحوار والممارسة التفكيرية، والتخطيط المعدل أثناء التنفيذ بناءً على المتابعة، يرتبط ويتكامل مع كثير من الأدوار الوظيفية التي تقوم بها الإدارة المدرسية، مثل: المشاركة في إعداد البحوث والدراسات الميدانية وتوظيف نتائجها في عمله، وعقد لقاءات واجتماعات دورية مع الهيئة التدريسية والإدارية والفنية لتطوير العمل المدرسي، والإشراف على أعمال التنظيم والتنفيذ والتقييم والتطوير والمتابعة في المدرسة، والإشراف على كافة أعمال الامتحانات وعمليات التقييم وتحليل النتائج وتنفيذ البرامج الإثرائية والعلاجية للمعلمين من أجل تطوير تعلم الطلاب، والمشاركة في تنفيذ زيارات إشرافية للمعلمين وتزويدهم بنقاط القوة وأولويات التطوير، والمشاركة في التخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية والإنماء المهني للعاملين بالمدرسة، ومتابعة أثر التدريب على أدايمهم (وزارة التربية والتعليم، 2015).

كما أن محور صناعة القرار التطويري في المدرسة المكون من ثلاث ركائز هي: القرارات المستندة إلى الأدلة، والقرارات المبنية على الحاجات، والتوثيق المنظم للممارسة، نجده يتكامل ويرتبط مع عدد من أدوار الإدارة المدرسية، مثل: يجري التنسيق والاتصالات اللازمة مع مؤسسات المجتمع المحلي من أجل ربط المدرسة بالمجتمع وتحقيق أهدافها، ويعد تقارير تقييم الأداء الوظيفي، والقيام بتحديد احتياجات المدرسة من الموارد البشرية والمادية والتنسيق مع المعنيين لتوفيرها، والإشراف على إعداد وتنفيذ الخطط السنوية للمنهاج المدرسي، والإشراف على إعداد السجلات والملفات المدرسية وتنظيمها وتوظيفها بما يخدم أهداف المدرسة،

والإشراف على تفعيل أعمال اللجان المدرسية والمسابقات المطلوبة، والإشراف على إدارة الموارد المالية للمدرسة والتدقيق على الفواتير واعتمادها (وزارة التربية والتعليم، 2015).
كذلك نجد أن محور التعلم والتفاعل المهني، والذي يضم أربع ركائز في المشروع هي: التعاون المهني، والرعاية المهنية، والممارسة المفتوحة والبعد عن الشخصية، والتعلم بالتجريب من صلب الممارسة، يرتبط ويتكامل مع عدد من الأدوار التي تقوم بها الإدارة المدرسية، مثل: الالتزام بأخلاقيات المهنة والقوانين واللوائح المنظمة للعمل ويتابع التزام العاملين بها، والمشاركة في حضور الطابور الصباحي وتنظيمه، وترشيح العاملين بالمدرسة لبرامج التأهيل والدراسات التخصصية، ويوظف البرامج المحوسبة في العمل، ويعمل على تقويم أدائه ذاتياً، ويعمل على التجديد والتطوير وتقديم المقترحات التطويرية في العمل وتشجيعها (وزارة التربية والتعليم، 2015).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت لها دراسة عكاري ورزق (2012) (Akkary & Rizk) والتي أشارت إلى أن مشروع تمام يعمل على تمكين المدرسة ودفعها للتحسين والتطوير، من خلال نقل وتبادل الخبرات الذي يتحقق في برنامج بناء القدرات القيادية لأعضاء الفريق والممارسين والمديرين في المدارس، كذلك اتفقت نتائج دراسة جرديني (2018) (Jureidini) مع نتائج الدراسة الحالية، حيث أشارت إلى تصور القادة والمعلمين يتقارب في بعض الجوانب مع توصيات الأدبيات فيما يتعلق ببناء قدرة المدرسة من أجل التحسين المستدام، مثل: التدريب والعمل الجماعي والتعاون، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بوستهولم (Postholm, 2020) والتي أوضحت بأن المعرفة لوحدها لا تكفي لتطوير وتحسين التعلم بالمدرسة، بل تحتاج إلى عملية تفاعل بين عناصر العملية التعليمية، أيضاً أوضحت الدراسة إلى ضرورة وجود ثقافة العمل التعاوني وتبادل المعرفة ومشاركتها بين الأفراد، والذي يسهم في عملية تحسين وتطوير المدرسة، كما اتفقت نتائج دراسة قاطرجي (Katerji, 2020) مع نتائج الدراسة الحالية، حيث أكدت على فعالية نموذج بناء القدرات في تمام في تحقيق التغييرات المنشودة في بناء القدرات القيادية لدى الأعضاء واللازمة للتحسين المدرسي المستدام.

وفيما يلي عرض لقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً لكل عبارة من عبارات المحاور الثلاثة على حدة، يليها مناقشة وتفسير لأهم النتائج موضحة كالتالي حسب المحاور.

المحور الأول: القيادة التربوية المطورة

يبين جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات للعبارات المرتبطة بمحور القيادة التربوية المطورة.

جدول 10

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المرتبطة بمحور القيادة التربوية المطورة مرتبة تنازلياً

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم	الرتبة
كبيرة	0,529	2,72	تدعم الحوار والممارسة التفكيرية لتحسين الممارسات التربوية.	7	1
كبيرة	0,537	2,70	توظف الأدوات المناسبة لجمع البيانات، للإجابة عن أسئلة المبادرة التطويرية.	5	2
كبيرة	0,571	2,70	تشجع ابتكار الحلول الإبداعية للمشاكل التي تواجه المدرسة.	3	3
كبيرة	0,571	2,70	تعزز الأسس والقيم التي تقوم عليها الممارسات التفكيرية في المدرسة.	8	4
كبيرة	0,549	2,67	تسهل مشاركة أعضاء الفريق ومساعدتهم في توزيع وبلورة الأدوار بينهم كفريق.	1	5
كبيرة	0,525	2,63	تعزز استخدام المبررات والأدلة المقنعة لاختيار الحاجة التطويرية.	4	6
كبيرة	0,570	2,57	تؤمن الوقت والدعم لأعضاء الفريق من أجل المشاركة في عملية تحليل ومناقشة النتائج.	6	7
كبيرة	0,718	2,56	تدرس بالتشاور مع أعضاء الفريق العوامل التي تحدّ من تنفيذ الخطة الأولية للمشروع التطويري.	11	8
كبيرة	0,718	2,56	تجري التعديلات المطلوبة، أثناء تنفيذ خطة المشروع التطويري بناءً على نتائج المتابعة.	12	9
كبيرة	0,745	2,54	تضع بالتشاور مع أعضاء الفريق خطة لمتابعة ومراقبة تنفيذ الخطة الأولية للمشروع التطويري.	10	10
كبيرة	0,666	2,50	تدعم وتعزز مهارات التفكير والتأمل، كالتحليل والمقارنة والاستكشاف بالمدرسة.	9	11
كبيرة	0,659	2,41	توظف الخبرات التراكمية لكافة العاملين بالمدرسة في عملية التغيير.	2	12
كبيرة	0,503	2,60	الدرجة الكلية		

يلاحظ من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لمحور القيادة التربوية المطورة تراوحت بين (2,41 - 2,72)، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (0,525 - 0,745)، كما

بلغ المتوسط الحسابي لمحور القيادة التربوية المطوّرة ككل (2,60)، وهو يقابل درجة ممارسة كبيرة، كما تشير النتائج التي تتضح من الجدول (10) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمحور القيادة التربوية المطوّرة جاءت بدرجة ممارسة كبيرة.

وقد جاءت العبارة (7) المرتبطة بممارسة الإدارة المدرسية التي " تدعم الحوار والممارسة التفكيرية لتحسين الممارسات التربوية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.72) أي أن درجة ممارستها كبيرة مقارنة ببقية العبارات في نفس المحور، وتعزو الدراسة ذلك إلى الأثر الكبير للممارسات المرتبطة بمشروع تمام، من خلال ركائز ورحلة مشروع تمام، والتي برزت في الكفايات القيادية التي اكتسبها أعضاء الفريق المدرسي والإدارة المدرسية، وأسهمت بشكل كبير في درجة تمكينهم من القيام بأدوارها، ويتضح ذلك من درجة الممارسة الكبيرة التي توصلت لها نتائج الدراسة الحالية، كذلك يمكن أن تعزى إلى اتجاه المدارس بشكل عام إلى تجويد وتحسين العملية التعليمية، من خلال تنفيذ عدد من العمليات مثل الاستفادة من التجارب التعليمية والممارسات التربوية الرائدة، والعمل على تبادلها ومناقشتها بين الممارسين التربويين داخل المدرسة وخارجها، كذلك توظيف الحوارات والنقاشات المهنية البناءة والتفكير في المواقف الصفية التي تتم في المدرسة،

وتتفق نتائج هذا المحور مع جزء من النتائج التي توصلت إليها دراسة عكاري ورزق (Akkary & Rizk, 2012)، والتي أشارت إلى أنه يعتمد نجاح نموذج الإصلاح المدرسي الذي يتبناه مشروع تمام، على انفتاح المشاركين فيه للتغيير ورغبتهم في تحويل النظام التعليمي الحالي، إلى مجتمع تعلم مهني تعاوني الجميع فيه يتعلم، كما اتفقت مع النتائج التي توصلت إليها دراسة وزارة التربية والتعليم (2019) والتي أشارت إلى أن من الأهداف التي يحققها مشروع تمام هو دعم النمو المهني للمعلم ورفع روح المبادرة والتعاون والابتكار بين المعلمين، كما اتفقت أيضاً مع نتائج دراسة قاطرجي (Katerji, 2020) التي أوضحت أن لمشاركة الأعضاء في مشروع تمام أثر في تطور ونمو المعرفة والمهارات لديهم والتي تؤدي إلى تحسين المدرسة.

وفي المقابل جاءت العبارة (2) التي تظهر درجة ممارسة الإدارة المدرسية إلى "توظيف الخبرات التراكمية لكافة العاملين بالمدرسة في عملية التغيير" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.41)، وتشير الدراسة إلى أن ذلك يرجع إلى عدد من الأسباب، مثل افتقار المدارس إلى وجود قاعدة بيانات شاملة للعاملين بالمدرسة على مستوى الخبرات والمهارات لكل معلم، بالإضافة إلى تأثير المدارس بحركة نقل المعلمين وتغيير في الكادر الإداري بصورة مستمرة، والتي تؤدي إلى عدم استقرار الكوادر الإدارية والفنية بالمدرسة بشكل يمكنها من متابعة التطور المهني لجميع العاملين بالمدرسة.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة السيابية (2011) في جزء من نتائجها التي توصلت إليها، حيث أظهرت وجود ضعف مستوى الثقة بين العاملين والإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي، كما تتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة وزارة التربية والتعليم (2019) والتي أشارت إلى أن تنقلات المعلمين من المدارس تعد من أهم التحديات التي تواجه مشروع تمام وتحدي من تحقيق أهدافه، كما اتفقت أيضاً مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الجرايدة والشهيمي (2020) والتي أوضحت نتائجها إلى أن المشكلات الإدارية تعتبر من أهم المشكلات التي تواجه إدارات المدارس، وعدم تنظيم بيانات العاملين وتوظيفها بالصورة المطلوبة جزء من المشكلات الإدارية التي تواجه معظم المدارس.

المحور الثاني: صناعة القرار التطويري في المدرسة

يبين جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المرتبطة بمجال صناعة القرار التطويري في المدرسة.

جدول 11

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المرتبطة بمحور صناعة القرار التطويري في المدرسة مرتبة تنازلياً

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم	الرتبة
كبيرة	0,521	2,74	تبني القرارات، وفق احتياجات واستعداد المستهدفين منها.	16	1
كبيرة	0,564	2,72	تتخذ القرارات بعد التفاوض والتشاور مع المجموعة المستهدفة والنظر في آرائهم.	17	2
كبيرة	0,690	2,70	توظف البيانات الموثقة والمنظمة في عملية اتخاذ القرارات.	20	3
كبيرة	0,603	2,70	تقيم صدقية وثبات وفائدة البيانات قبل الاستناد عليها في اتخاذ القرارات.	15	4
كبيرة	0,700	2,67	تعمل على توثيق البيانات وتنظيمها، ليسهل استرجاعها ونشرها.	19	5
كبيرة	0,596	2,61	تجمع كافة احتياجات المجموعة المستهدفة قبل أخذ قرار يخصهم.	18	6
كبيرة	0,596	2,61	تحدد نوع الأدلة اللازمة لاتخاذ القرار المناسب.	13	7
كبيرة	0,627	2,61	تبحث بصورة منهجية عن الأدلة قبل اتخاذ القرارات.	14	8
كبيرة	0,690	2,57	توظف البيانات الموثقة في مخاطبة المسؤولين من أجل دعم مبادرات المدرسة للتطوير.	21	9
كبيرة	0,541	2,66	الدرجة الكلية		

يلاحظ من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لدور ركائز مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس المطبقة له من القيام بأدوارها من وجهة نظرهم ومعلميهم في محور صناعة القرار التطويري في المدرسة تراوحت بين (2,57 – 2,74)، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (0,521 – 0,690).

وتشير قيم النتائج في الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لمحور صناعة القرار التطويري في المدرسة جاءت بدرجة ممارسة كبيرة، وقد جاءت العبارة (16) والتي نصت على ممارسة الإدارة المدرسية إلى "تبني القرارات وفق احتياجات واستعداد المستهدفين منها" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (2,74) وتُعزى هذه النتيجة إلى وجود وعي كبير لدى إدارات المدارس قبل اتخاذ أي قرار على مستوى المدرسة، إلى أهمية دراسة الوضع القائم بالمدرسة وتقييم الاحتياجات الفعلية للعاملين، ومدى استعدادهم وتقبلهم لأي تغيير مرتبط بتحسين وتجويد العمل تسعى له المدرسة، كذلك في ظل الاتجاه لمواكبة الجديد والتسارع المعرفي في كافة المجالات لا سيما مجال التعليم، يتطلب من المدرسة إعطاء مساحة أكبر لمشاركة العاملين بالمدرسة في صنع واتخاذ القرارات وإطلاعهم بالخطط والإجراءات التي تتبناها المدرسة قبل اتخاذها، من أجل ضمان نجاح تطبيق هذه القرارات والالتزام بها وتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كلاً من عكاري ورزق الله (2014) ودراسة قاطرجي (Katerji, 2020)، التي تؤكد على أن مشاركة أفراد المدرسة في عملية التقييم تسهم في تمكينهم وتساعد في تشخيص أوضاعهم واحتياجاتهم، كذلك مشاركة الأعضاء في مشروع تمام له أثر في تطور ونمو المعرفة والمهارات لديهم والتي تؤدي إلى تحسين المدرسة. بينما جاءت العبارة 21 والتي نصت على "توظف البيانات الموثقة في مخاطبة المسؤولين من أجل دعم مبادرات المدرسة للتطوير" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2,57)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال صناعة القرار التطويري في المدرسة ككل (2,66)، والذي يقابل درجة ممارسة كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى أن كثيراً من المدارس ممثلة في إدارتها لا تبذل جهداً كبيراً في رصد وتجميع البيانات وتنظيم مؤشرات التربوية بشكل مستمر ومستدام، كذلك يعود السبب في قلة الاهتمام بتوثيق الإجراءات والمشاريع المنفذة بالمدرسة وأرشفتها بحيث تكون بمثابة أدلة موثقة يتم الرجوع لها وقت الحاجة، بوصفها عاملاً مهماً يسهم في توفير الدعم والمساندة لتحقيق خطط ومشاريع المدرسة، ويمكن توظيفها والاستفادة منها عند رفع احتياجات المدرسة للمسؤولين في إطار تطوير وتحسين المدرسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع جزءٍ من النتائج التي توصلت إليها دراسة السيادية (2011) حيث أكدت دراستها على وجود ضعف في تنظيم وتنسيق العمل الإداري بمدارس التعليم الأساسي المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها دراسة بوستهولم (Postholm, 2020)، والتي أظهرت بأن المعرفة لوحدها لا تكفي لتطوير وتحسين العمل والتعلم، بل تحتاج إلى وجود تفاعل بين عناصر العملية التعليمية والتي تتضمن عملية التقييم والتحليل والتوثيق، كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الجرايدة (2019) والتي أشارت إلى أن درجة امتلاك مديري مدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان للكفايات التقنية جاءت بدرجة متوسطة.

المحور الثالث: التعلم والتفاعل المهني

يبين جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المرتبطة بمجال التعلم والتفاعل المهني.

جدول 12

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات المرتبطة بمحور التعلم والتفاعل المهني مرتبة تنازلياً

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	الرقم	الرتبة
كبيرة	0,491	2,80	تشجع العمل الجماعي والتعاوني في المدرسة، لتحقيق الأهداف المشتركة.	23	1
كبيرة	0,521	2,74	تشجع التعلم المباشر والتعلم بالتجريب وتبادل الخبرات بين الممارسين.	31	2
كبيرة	0,529	2,72	تؤمن وتدعم بناء مجتمع تعلم مهني في المدرسة.	25	3
كبيرة	0,537	2,70	تشجع عرض المبادرات التجديدية، والتفكير فيها وصولاً إلى تطبيق المعرفة الجديدة.	32	4
كبيرة	0,571	2,70	تدعم التعلم الذاتي لدى الممارسين، والتفكير المستمر فيها كفرص للتغيير والتطوير.	33	5
كبيرة	0,537	2,70	توظف التنوع في خبرات المتدربين، باعتبارها فرص للتفكير والنمو المهني.	30	6
كبيرة	0,543	2,69	تدعم تبادل الأفكار والخبرات والممارسات التربوية بين العاملين بالمدرسة.	24	7

كبيرة	0,677	2,65	توظف خبرات العاملين بالمدرسة، لتطوير الرؤية والأهداف المشتركة.	22	8
كبيرة	0,653	2,63	تتبنى مفهوم الرعاية المهنية ومساعدة الممارسين للتقدم المهني.	28	9
كبيرة	0,564	2,61	تقوم بتوفير كافة متطلبات التدريب لتنفيذ برامج الإنماء المهني.	29	10
كبيرة	0,716	2,57	تشجع الممارسة المنفتحة والبعد عن الشخصية لتطوير العمل المدرسي.	27	11
كبيرة	0,693	2,48	تدعم مشاركة الخبرات الناجحة وغير الناجحة بكل موضوعية.	26	12
كبيرة	0,488	2,67	الدرجة الكلية		

يتضح من الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية لدور ركائز مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس المطبقة له من القيام بأدوارها من وجهة نظرهم ومعلميهم في محور التعلم والتفاعل المهني تراوحت بين (2,48 – 2,80)، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (0,491 – 0,716) وبلغ المتوسط الحسابي لمحور التعلم والتفاعل المهني ككل (2,67)، وهو يقابل درجة ممارسة كبيرة.

وتشير النتائج كما يوضحها الجدول (12) أن تقدير أفراد عينة الدراسة لمحور التعلم والتفاعل المهني جاءت بدرجة ممارسة كبيرة، كما جاءت العبارة (23) المرتبطة بممارسة الإدارة المدرسية على أنها "تشجع العمل الجماعي والتعاوني في المدرسة، لتحقيق الأهداف المشتركة" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (2,80)، وقد تعزو الدراسة هذه النتائج إلى أثر مشروع تمام من كونه مشروع قائم على مرتكزات وكفايات قيادية تعزز العمل الجماعي والتعاوني والعمل بروح الفريق الواحد في المدرسة، كما يمكن أيضاً أن نعزو هذه النتيجة إلى أثر تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي المطبق على مستوى مدارس السلطنة، والذي يلتقي ويدعم مشروع تمام في كثير من الجوانب ومن أهمها عملية التطوير والتحسين القائمة على المدرسة، حيث ورد في دليل نظام تطوير الأداء المدرسي (2009) أن من أهم الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها: تنمية مهارات العمل بروح الفريق الواحد وتشجيع العمل الجماعي والتعاوني، والذي يظهر في تشكيل فرق العمل مثل: فريق التقويم الذاتي (فريق التطوير والتحسين) الذي يتكون من جميع المعلمين الأوائل بالمدرسة وعدد من الكوادر الفنية والإدارية بالمدرسة، وهذا بدوره أسهم في تعزيز الروابط المهنية بين أفراد المجتمع المدرس.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع جزءٍ من نتائج دراسة السيايبيّة (2011) والتي أكدت على أن تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي يوفر قنوات اتصال مفتوحة بين العاملين وإدارة المدرسة ومشاركة العاملين بعضهم البعض بالمدرسة، كما اتفقت أيضاً مع نتائج دراسة اليعربي (2012) والتي أوضحت فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي في توفير فرص واقعية للتطوير المهني لدى العاملين بالمدرسة.

بينما جاءت العبارة 26 والتي نصت على "تدعم مشاركة الخبرات الناجحة وغير الناجحة بكل موضوعية" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2,48)، وتعزو الدراسة ذلك إلى قلة وعي العاملين والإدارة المدرسية في المدرسة بأهمية دور النقد البناء للتجارب والممارسات التربوية المنفذة بالمدارس من خلال تعريضها للتقييم الموضوعي وطرحها للنقاش والمداولة بصورة مهنية، أيضاً تجنب كثير من المعلمين والعاملين بالمدرسة من عرض تجاربهم للآخرين، لعدد من الأسباب من أهمها: التحفظ على هذه المبادرات والخبرات وعدم الرغبة في نقلها لأشخاص أو مدارس أخرى، أو الخشية من تعرضها للنقد وتأثر مشاعر أصحابها، كذلك عملية تغليب العواطف والمجاملات التي تحدث في العمل والتخلي عن الموضوعية، والذي يؤدي في الأخير إلى الحدّ من تطور هذه الخبرات وتحسينها، كما أنها تؤثر على مستوى العلاقات المهنية بين العاملين بالمدرسة ويحد في الوقت نفسه من دافعية العاملين ورغبتهم في تجويد وتحسين أدائهم وتقلل من طموحهم في تبني مبادرات تطويرية تخدم العمل.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع جزءٍ من النتائج التي توصلت إليها دراسة العياضية (2013) والتي ذكرت الحاجة إلى عرض نتائج التقويم الذاتي لجميع العاملين بالمدرسة، باعتبارها إحدى أهم متطلبات تطبيق مدخل الجودة الإحصائي لتفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي، كما اتفقت مع نتائج دراسة بوستهولم (Postholm, 2020)، التي أشارت إلى الحاجة إلى توظيف التفاعل بين عناصر العملية التعليمية وتحفيز المعلمين من خلال الاطلاع والوقوف على مشاركاتهم وتقييمها.

نتائج السؤال الثاني:

ما المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية وتحد من قيامهم بأدوارهم والأدوار المنبثقة من ركائز تمام في مدارس سلطنة عمان المطبقة لمشروع تمام؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال، قام الباحث باستخدام بطاقة المقابلة للاطلاع عليها الملحق (5)، للوصول إلى أهم المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية وتحد من قيامهم بأدوارها

المنبثقة من ركائز تمام، وقد تم تطبيق المقابلات على مديري المدارس ومساعدتهم في المدارس المطبقة للمشروع، البالغ عددهم تسعة من أفراد عينة الدراسة.

ومن خلال الاستعانة بالأدبيات التي توضح آلية التعامل مع البيانات النوعية وتفسيرها، حيث يشير سميث وفيرت (Smith & Firth, 2011) إلى أنه يمكن تقسيم طرق إجراء تحليل البيانات النوعية إلى ثلاثة أنواع هي: الأساليب اللغوية الاجتماعية التي تستكشف استخدام ومعنى اللغة مثل تحليل الخطاب والمحادثة، والأساليب التي تركز على تطوير النظرية، والتي تتمثل في النظرية المتجذرة، والنوع الأخير هو الأساليب التي تصف وتفسر آراء المشاركين مثل المحتوى والمواضيع التحليلات، وفي هذه الدراسة اعتمدنا على أسلوب التحليل الاستقرائي الذي يركز على تطوير النظرية، كونه يتناسب مع الفلسفة التي يقوم عليها مشروع تمام والتي تعتمد على السياق، كذلك ارتباط الأسلوب الاستقرائي مع الإطار النظري للمشروع والذي يقوم على النظرية المتجذرة.

كما أشار كلٌّ من ليبش وأونويجبوزي (Leech & Onwuegbuzie, 2011) وإدواردز جونز (Edwards-Jones, 2014) إلى أن غالبًا ما يفتقر البحث النوعي المنشور إلى الشفافية فيما يتعلق بألية التحليل والعمليات المستخدمة في التعامل مع البيانات النوعية، مما يعيق قدرة القارئ على تقييم نتائج الدراسة بشكل نقدي، وأن عملية التعامل مع البيانات النوعية تحتاج إلى عدد من الخطوات مثل استيراد البيانات الخام وترميزها، بحيث تحمل رمزاً لمصدر هذه البيانات، يتم بعد ذلك تصنيفها وفق المجال المراد تفسيره، ويمكن وضع سمات معينة لوحدة تصنيف البيانات، وتأتي لاحقاً مرحلة جمع التكرارات للبيانات المتحصل عليها، من أجل ترتيبها وتحديد مستوى الأولوية لكل مجال أو وحدة.

ومن أجل تحديد وتصنيف المعوقات ودرجة وجودها، تم في هذه الدراسة تقسيم المعوقات إلى عدة محاور ليسهل تصنيفها وحساب تكراراتها، من أجل الوصول لدرجة تقدير أفراد العينة لها، حيث تم تقسيمها إلى: معوقات مرتبطة بالمشروع، معوقات مرتبطة بالمعلمين والمدرسة، معوقات مرتبطة بالإدارة العليا والوزارة، وقد تم احتساب عدد تكرار إجابات المستجيبين عن السؤال من أفراد عينة الدراسة، والعمل على تصنيفها وفق المجال الذي تتبعه، ليتم بعدها حساب تكرارات المعوقات في كل مجال من مجالات المعوقات، وقد تم ترميز أفراد عينة الدراسة من أجل سهولة رصد النتائج والتي تمثل آراء ووجهات نظر مديري المدارس ومساعدتهم في المدارس المطبقة لمشروع تمام.

وبالنسبة للمعوقات المرتبطة بالمشروع، فقد عبر (م/1) أحد أفراد عينة الدراسة من المدارس المطبقة لمشروع تمام بقوله: " عدم وجود الدعم المالي للمشروع، خاصة إذا كان

المشروع التطويري المقدم خاص بتحسين بيئة التعلم بالمدرسة وجعلها بيئة جاذبة"، ويؤكد (م/5) على نفس النقطة السابقة بقوله: "عدم وجود دعم مالي للمشروع أثر على سير تنفيذ مشروع المدرسة التطويري -البيئة الجاذبة بالمدرسة"، كما يؤكد (م/2) في نفس الجانب بقوله: "غياب التعزيز الذي يقدم في مشروع تام.... أيضاً عدم ربط مشروع تام بمسابقة المبادرات التربوية التي تطبقها الوزارة من أجل حصول أعضاء الفريق على التكريم والتشجيع"، كما يذكر (م/8) في نفس السياق: "عدم كفاية البرامج واللقاءات لتوضيح دور وأهمية المشروع وفهمه بالصورة المطلوبة، للفئات التي انتقلت للمدارس المطبقة لتام، والتي ينفذها الفريق الموجه لمشروع تام".

المعوقات المرتبطة بالمعلمين والمدرسة، يرد (م/1) وهو أحد أفراد عينة الدراسة عن أهم المعوقات المرتبطة بالمدرسة والمعلم، بقوله: "كثرة الأعباء والمهام اليومية للمعلمين" كذلك يعبر في نفس النقطة بقوله: "قلة وجود المعلمين المبدعين أو أصحاب الكفاءات والمؤهلات العلمية العليا الذين لديهم خبرة في مجال البحث العلمي يحد من سير وتنفيذ مشاريع تام التطويرية"، كما يذكر (م/2) بقوله: "لا توجد مراعاة للمعلم المشترك في مشروع تام، بحيث لا يخفض نصاب حصصه أو تقلل مهامه الوظيفية، إنما حاله كحال بقية المعلمين"، ويرد (م/7) على أهم المعوقات في مشروع تام والمرتبطة بالمدرسة وبالمعلم، بقوله: "وجود ضغط عمل فكل شخص لديه مهام والمعلمين لديهم مهام التحضير والمنهج ومتابعة الطلبة وغيرها من الأعمال التي تسند إليهم من الإدارة، وبالتالي قد يرى البعض أن مشاركته في المشروع تمثل عبئاً إضافي لهم"، وفي نفس السياق يقول (م/3): "ارتفاع أنصبة المعلمات يعطل من إبداعهن في المشروع"، كما يذكر (م/4) أحد أفراد عينة الدراسة بقوله: "لا نجد الوقت الكافي للاجتماع مع أعضاء فريق تام بالمدرسة"، وجاء رد (م/9) يؤكد على نفس النقاط السابقة بقوله: "ارتفاع أنصبة المعلمين في ظل الأعباء الوظيفية تؤثر على إنتاجية المعلمات في المشروع"، ويضيف قائلاً: "توجد لدى بعض العاملين بالمدرسة قلة دافعية نحو المشروع، تظهر في عدم الرغبة بالمشاركة في مشروع تام".

وأخيراً المعوقات المرتبطة بالمحافظة التعليمية والوزارة، يذكر (م/2) أحد أفراد عينة الدراسة رداً عن أهم المعوقات المرتبطة بالمحافظة التعليمية والوزارة، بقوله: "عدم تلمس مشرف الإدارة المدرسية الجهود التطويرية التي تتبناها المدرسة في مشروع تام، وليس لديه فكرة عن المشروع وفي ماذا يخدم المدرسة"، وفي نفس السياق يذكر (م/3) بقوله: "إن هناك عدد من المسؤولين على مستوى المحافظة التعليمية ومكتب الإشراف لا يعلمون شيئاً عن مشروع تام، ولا توجد لديهم فكرة عن المشاريع المطبقة بالمدرسة"، أيضاً في نفس السياق يذكر (م/4) بقوله: "عدم معرفة قسم التنقلات بالمحافظة التعليمية بتوجيهات الوزارة في عدم نقل أعضاء

فريق تمام من المدرسة، حيث تم نقل معلمة من المدرسة دون علمها، وهي عضو في فريق تمام المدرسي"، وتضيف (م/6) في نفس السياق قوله: "لم نحظى بشهادة شكر أو تحفيز من المديرية مقابل مشاركتنا وتفعيلنا لمشروع تمام"، كما يضيف (م/9) بقوله في هذا الجانب: "إن عملية خروج عدد من أعضاء فريق تمام من المدرسة - للانتقال إلى وظيفة أعلى أو للتفرغ للدراسة أو لقرب السكن- يؤثر على سير المدرسة في مشاريع تمام ويبطئها" ويعبر أيضاً: "وجود نقص في الكادر الإداري والفني بالمدرسة، يؤثر على مستوى سير العمل في مشروع تمام وغيره بالمدرسة".

من خلال رصد المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية وتحدد من قيامها بأدوارها المنبثقة من ركائز تمام في مدارس سلطنة عمان المطبقة لمشروع تمام، والتي تم احتساب تكرارها من خلال إجابات المستجيبين، يتضح اتفاق أغلب أفراد عينة الدراسة حول أكثر المعوقات المرتبطة بالمشروع، جاءت في المرتبة الأولى عدم وجود دعم مادي ثابت للمشروع يأتي بعدها وفق التكرار قلة التحفيز والتشجيع لأعضاء فريق تمام والمدارس المطبقة للمشروع، يأتي لاحقاً قلة التدريب المقدم لأعضاء الفريق المدرسي للمشروع، وأخيراً قلة الإمكانيات المتاحة؛ وأوضحت استجابات أفراد العينة أن أكثر المعوقات المرتبطة بالمعلمين والمدرسة وفق تكرارها، هو ضيق الوقت وكثرة الأعباء والمهام اليومية، يليها ارتفاع أنصبة المعلمين، يأتي بعدها قلة الدافعية لدى المعلمين للمشاركة في المشروع، يأتي لاحقاً عدم استقرار أعضاء الفريق المدرسي للمشروع، وأخيراً ندرة المعلمين الذين يمتلكون مهارات البحث العلمي؛ أما بالنسبة للمعوقات المرتبطة بالمحافظة التعليمية والوزارة فقد اتفق غالبية أفراد عينة الدراسة حسب تكرارها، جاء في المرتبة الأولى قلة الاهتمام والمتابعة والتشجيع للمدارس المطبقة للمشروع، يليها نقل أعضاء فريق تمام من المدرسة، بعدها نقص الكادر الإداري والفني بالمدرسة، وأخيراً عدم ملائمة اختيار منسق المديرية للمشروع.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة وزارة التربية والتعليم (2019) والتي توصلت إلى أن القصور في الدعم المادي المقدم لتطبيق المشروع وانتقال أعضاء فريق تمام، وكثرة الأعباء وارتفاع نصاب الحصص وعدم تقبل بعض المعلمين للمشروع، بالإضافة إلى قلة التحفيز والتكريم الموجه إلى أعضاء فريق تمام، تعد من أهم التحديات التي تواجه المشروع وتحد من تحقيق أهدافه، كذلك اتفقت مع دراسة جريديني (Jureidini, 2018) التي توصلت إلى عدد من التحديات التي تواجه بناء قدرة المدرسة على التحسين مثل: نقص التمويل، وضيق الوقت، نقص الوقت الذي يعيق الابتكار، ووجود معلمين في المدرسة لا يُقدرون التعاون، بالإضافة إلى أن هناك فئة من المعلمين يقاومون التغيير، كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت

إليها دراسة الجرايدة والشهيمي (2020) حيث أشارت إلى أن من أبرز المشكلات التي تواجه إدارات المدارس هي المشكلات الإدارية والمالية.

ويوضح الجدول (13) أهم المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية وتحد من قيامهم بأدوارها المنبثقة من ركائز تمام في مدارس سلطنة عمان المطبقة لمشروع تمام، والتي عبر عنها أفراد عينة الدراسة من خلال ردودهم عن أسئلة المقابلة.

جدول 13

المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية وتحد من قيامهم بأدوارها المنبثقة من ركائز تمام في مدارس سلطنة عمان المطبقة لمشروع تمام.

المعوقات	مجالات المعوقات
-عدم وجود دعم مادي ثابت للمشروع -قلة التحفيز والتشجيع -قلة التدريب المقدم لأعضاء الفريق المدرسي للمشروع -قلة الإمكانيات المتاحة	معوقات مرتبطة بالمشروع
-ضيق الوقت وكثرة الأعباء والمهام اليومية -ارتفاع أنصبة المعلمين -قلة الدافعية لدى المعلمين للمشاركة في المشروع -عدم استقرار أعضاء الفريق المدرسي للمشروع -ندرة المعلمين الذين يمتلكون مهارات البحث العلمي	معوقات مرتبطة بالمعلمين والمدرسة
-قلة الاهتمام والمتابعة والتشجيع للمدارس المطبقة للمشروع -نقل أعضاء فريق تمام من المدرسة -نقص الكادر الإداري والفني بالمدرسة -عدم ملائمة اختيار منسق المديرية للمشروع	معوقات مرتبطة بالإدارة العليا والوزارة

نتائج السؤال الثالث:

ما الإجراءات المقترحة لتحسين دور مشروع تمام في تمكين الإدارة المدرسية من القيام بأدوارها؟

للإجابة على هذا السؤال، تم الاعتماد على بطاقة المقابلة للوصول إلى الإجراءات المقترحة لتحسين دور مشروع تمام في تمكين الإدارة المدرسية من القيام بأدوارها، من خلال الحصول على إجابات عن الأسئلة المنبثقة من السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، والتي تمثل

الإجراءات المقترحة، بعد ذلك يتم ترميز البيانات وتنظيمها وتصنيفها وفقاً للمحتوى وآراء المستجيبين في المجال أو المحور الذي تتبعه، كذلك يتم رصد وإحصاء الإجراءات المقترحة وفق المحور الذي تتبعه، من أجل ترتيبها حسب الأولوية، بهدف الوصول إلى تحسين دور مشروع تمام في تمكين الإدارة المدرسية من القيام بأدوارها، كذلك تحسين ممارسات الإدارة المدرسية في إطار الأدوار القيادية المنبثقة من كفايات مشروع تمام، وقد تم تقسيمها على ثلاثة محاور هي: مقترحات على مستوى المشروع، مقترحات على مستوى المدرسة، مقترحات على مستوى المحافظة التعليمية والوزارة.

حيث يذكر (م/1) أحد أفراد عينة الدراسة من المدارس المطبقة لمشروع تمام: " من المهم إشراك المجتمع المحيط بالمدرسة وأولياء أمور الطلبة في المشاريع المنفذة بالمدرسة، سواء مشروع تمام أو غيره، لأن هذه المشاريع ترتبط بتحسين عملية التعليم والتعلم والتحصيل الدراسي بصورة مباشرة أو غير مباشرة ونحتاج لدعمهم"، وتعبر (م/3) عن أهمية البرامج التدريبية لأعضاء فريق تمام، فنقول: " من الضروري استهداف أعضاء الفرق المدرسية في برامج تدريبية لتطوير مهاراتهم، كذلك تحفيزهم من خلال تنظيم زيارات للمدارس المجيدة في تطبيق المشروع من داخل وخارج السلطنة، للإفادة من تجاربهم، كما تؤكد (م/9) على النقطة السابقة، بقولها: " عملية وضع برنامج زمني لمجموعة دورات وورش تدريبية تستهدف أعضاء الفرق المدرسية تنفذ بشكل مباشر أو عن بعد، تسهم بصورة كبيرة في رفع كفاءة وأداء أعضاء الفرق المدرسية"، كما تعبر (م/2) عن أهمية جانب التعزيز في المشروع في نفس المحور بقولها: " وجود التعزيز المعنوي والمادي في المشروع يعمل على تحفيز أعضاء الفريق، كما يشجع على استدامة المشروع في المدرسة وتطوره، كذلك يسهم في نشر ثقافته بين المدارس الأخرى"، وتؤكد (م/6) في نفس السياق، بقولها: " عملية التحفيز والتعزيز تسهم في تطوير العمل وتحسن من أداء الفريق في المشروع... ليس شرطاً التعزيز المادي، ولكن حتى وجود كلمات الشكر لها وقع معنوي كبير في نفس الموظف وتحفزه لمزيد من الإنجاز"، كما يضيف (م/7) على النقطة السابقة، بقوله: " المعلم يحتاج إلى التعزيز حتى يواصل عطاءه، فإن لم يجد التعزيز يمكن أن يتوقف وينسحب من الفريق"، كما تعبر (م/5) في نفس النقطة السابقة بقولها: " عندما ينضم أعضاء جدد للمشروع، ويبدأ عملهم في المشروع واكتساب كفايات تمام وشعورهم بالإنجاز، يكونوا في انتظار التعزيز وعندما لا يجده، يصيبهم الإحباط ويفكروا بالانسحاب من المشروع". كما يجيب (م/1) عن سؤال مرتبط بأهم المقترحات التطويرية لتحسين دور مشروع تمام في تمكين الإدارة المدرسية من القيام بأدوارها، بقوله: " عندما يتعذر وجود الخبرات المهنية والأكاديمية بالمدرسة، يمكن الاستعانة بالخبرات المهنية من خارج المدرسة، سواء الموجودة في

المدارس المجاورة والقريبة، أو عن طريق الاستفادة من المشرفين التربويين الذين يشرفون على المدرسة، أو المتخصصين في مؤسسات المجتمع المحلي"، وعن أهمية دور منسق المشروع في فريق تمام المدرسي، أيضاً تذكر (م/2) عن أهمية التعريف والاحتفاء بمنجزات مشروع تمام على مستوى المدرسة وكسب ثقة ودعم المجتمع المدرسي، بقولها: " لا بد من نشر ثقافة مشروع تمام في المجتمع المدرسي، وتوعيتهم بالمكاسب والإنجازات التي حققتها المدرسة في إطار مشروع تمام" كذلك تعبر (م/7) بقولها: " من المهم حسن اختيار منسق الفريق المدرسي في تمام، يكون مستعداً ويمتلك مهارات قيادية ولديه قدرة على التواصل والاتصال بكافة الأطراف المرتبطة بالمشروع... كذلك من المهم تخفيف الأعباء الوظيفية على المنسق ليتمكن من القيام بالأدوار المطلوبة منه في المشروع".

ويذكر (م/1) عن أهم المقترحات التطويرية لتحسين دور مشروع تمام، بقوله: " عندما أتحدث لزملائي مديري المدارس الأخرى عن مشروع تمام، أجدهم لا يعلمون شيئاً عن تمام، ومن هنا تأتي أهمية تسليط الضوء على تمام ونشر ثقافته بين المدارس الأخرى"، كما تعبر (م/3) في نفس السياق بقولها: " هناك مسؤولون في المديرية ومكتب الإشراف لا يعرفون شيئاً عن مشروع تمام قبل زيارتهم للمدرسة... نحتاج إلى عقد ملتقيات على مستوى المحافظة التعليمية يتم خلالها عرض تجربة المدرسة في مشروع تمام للتعريف بالمشروع ونشر ثقافته بين مدارس المحافظة"، كما تؤكد (م/5) على نفس المقترح السابق بقولها: " من الجيد والمناسب وجود قسم أو دائرة في المديرية أو الوزارة، تقوم بمتابعة سير مشروع تمام في المدارس، من خلال زيارات دورية تعمل على تحفيز المدارس وإعطائها مزيداً من الدافعية والاهتمام بالمشروع"، كذلك تضيف (م/6) في نفس النقطة السابقة، بقولها: " جميل إن يتم الاهتمام بالجانب المادي من قبل المديرية أو الوزارة، من أجل دعم مشاريع تمام المرتبطة بتحسين بيئة التعلم والتي تهدف إلى جعل المدرسة بيئة جاذبة للتعلم"، وفي نقطة أخرى من نفس المحور تقترح (م/4) لعلاج كثرة الأعباء وارتفاع أنصبة المعلمات من الحصص: " سيكون من المناسب لو تم تقليل نصاب حصص المعلمات المنتسبات للفريق المدرسي بمشروع تمام، من خلال تعزيز المدرسة بعدد من المعلمات.. والذي سيبيح إيجاد وقت لعقد اللقاءات الدورية لأعضاء الفريق وتنفيذ المشروع التطويري"، كما تقترح (م/8) لتحسين دور مشروع تمام في تمكين الإدارة المدرسية من القيام بأدوارها، بقولها: " تنظيم مسابقة لأبرز الإنجازات على مستوى المشاريع التطويرية على مستوى الوزارة".

من خلال الأسئلة التي تم طرحها حول الإجراءات المقترحة لتحسين دور مشروع تمام في تمكين الإدارة المدرسية من القيام بأدوارها، واحتساب تكرار ردود المستجيبين في المقابلات

التي أجريت، اتفق أغلب أفراد عينة الدراسة حول عدد من الإجراءات المقترحة المرتبطة بالمشروع، حيث يأتي أولاً: تقديم الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء الفرق المدرسية والمدارس المجيدة في تطبيق المشروع، ثانياً: رصد موازنة خاصة بدعم تطبيق المشاريع التطويرية في تمام، ثالثاً: وضع خطة برامج تدريبية تنفذ بشكل مباشر أو عن بعد، من أجل رفع كفاءة وأداء أعضاء الفرق المدرسية الرائدة والجديدة، رابعاً: تزويد المدارس المطبقة لمشروع تمام بالوثائق والأدبيات المرتبطة بالمشروع تمام مثل رحلة وركائز تمام.

كما جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة حول الإجراءات المقترحة والمرتبطة بالمدرسة وفق تكرارها، جاءت كالتالي أولاً: التعريف ونشر ثقافة مشروع تمام في المجتمع المدرسي، والاحتفاء بالمكاسب والإنجازات التي حققتها المدرسة في المشروع، ثانياً: تخفيف العبء على أعضاء الفريق المدرسي، ثالثاً: اختيار أعضاء الفريق المدرسي وفقاً للمؤهلات العلمية والمهارات والخبرات، كذلك حسن اختيار منسق الفريق المدرسي للمشروع، رابعاً: تعزيز الفريق المدرسي بأعضاء جدد حتى يسد النقص لأي ظرف ويضمن استدامة المشروع واستمراره، خامساً: تحديد أوقات مناسبة بشكل واضح لمتابعة سير المشروع وعقد لقاءات أعضاء الفريق المدرسي للمشروع؛ أما بالنسبة للإجراءات المقترحة على مستوى المديرية والوزارة فقد اتفق غالبية أفراد عينة الدراسة، حيث جاء أولاً حسب تكرارها: تسليط الضوء على المشروع والتعريف به على مستوى المديرية والوزارة، ثانياً: تقديم الدعم وتوفير الإمكانيات المطلوبة في تطبيق المشاريع التطويرية للمدارس المطبقة للمشروع، ثالثاً: تحديد قسم أو دائرة بمتابعة سير تنفيذ مشروع تمام بالمدارس.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت دارسة كل من: بوستهولم (2020) (Postholm) التي أكدت على أن المعرفة لوحدها لا تكفي لتطوير وتحسين التعلم بالمدرسة، بل تحتاج إلى عملية تفاعل بين عناصر العملية التعليمية، كذلك أظهرت النتائج أهمية تحفيز المعلمين والمعلمين الأوائل والمديرين والذي يسهم في استدامة التغيير والتطوير في المدرسة، ودراسة عكاري ورزق الله (Akkary & Rizk, 2012) والتي توصلت إلى أن دعم الإدارة التعليمية وتبني نتائج البحوث الإجرائية بالمدارس ضروري من أجل تحقيق التطوير والتحسين للمدرسة، كما اتفقت أيضاً نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جريديني (Jureidini, 2018) التي أوضحت أهمية وجود التدريب والتعلم الجماعي والتعاون والتشجيع والتحفيز المستمر كطرق لبناء قدرة المدرسة على التحسين، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المعاينة (2013) والتي أشارت إلى أن أكثر الممارسات لدور مدير المدرسة في تحسين المناخ التنظيمي بالمدرسة من وجهة نظر المعلمين، جاءت مرتبة من الأكثر إلى الأقل كالتالي: البناء المدرسي

وتجهيزاته، ثم علاقة المدير مع المسؤولين، يأتي بعدها شؤون العمل الإداري وسياسته، يليه شؤون الطلبة وحاجاتهم التربوية، بعدها علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، يليه العلاقات الإيجابية داخل التنظيم المدرسي، وأخيراً شؤون المعلمين ونموهم المهني.

ويمكن تصنيف الإجراءات المقترحة لتحسين دور مشروع تمام في تمكين الإدارة المدرسية من القيام بأدوارها، وفق المستويات التي ترتبط بها، كالتالي:

الإجراءات المقترحة على مستوى المشروع

1- تقديم الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء الفرق المدرسية وللمدارس المجيدة في تطبيق مشروع تمام.

2- رصد موازنة خاصة بدعم تطبيق المشاريع التطويرية في المدارس المطبقة لمشروع تمام.

3- وضع خطة برامج تدريبية تنفذ بشكل مباشر أو عن بعد، من أجل رفع كفاءة وأداء أعضاء الفرق المدرسية الرائدة والجديدة.

4- تزويد المدارس المطبقة لتمام بالوثائق والأدبيات المرتبطة بالمشروع مثل رحلة وركائز تمام، وتكون متاحة على الموقع الرسمي لمشروع تمام.

الإجراءات المقترحة على مستوى المدرسة

1- التعريف ونشر ثقافة مشروع تمام في المجتمع المدرسي، والاحتفاء بالمكاسب والإنجازات التي حققتها المدرسة في المشروع.

2- تخفيف العبء على أعضاء فريق تمام المدرسي.

3- اختيار أعضاء الفريق المدرسي وفقاً للمؤهلات العلمية والمهارات والخبرات، كذلك حسن اختيار منسق الفريق المدرسي للمشروع.

4- تعزيز الفريق المدرسي بأعضاء جدد حتى يُمكن سد النقص في الفريق لأي ظرف ويضمن استدامة المشروع واستمراره.

5- تحديد أوقات مناسبة لعقد لقاءات أعضاء الفريق المدرسي ومتابعة سير المشاريع التطويرية بالمدرسة.

الإجراءات المقترحة على مستوى المديرية والوزارة

1- تسليط الضوء على المشروع والتعريف به على مستوى المديرية والوزارة.

2- تعزيز الكادر الفني والإداري للمدارس المطبقة لمشروع تمام، من أجل توفير الوقت والجهد لأعضاء الفريق عند تنفيذ المشاريع التطويرية بالمدرسة.

3- تقديم الدعم وتوفير الإمكانيات المطلوبة في تطبيق المشاريع التطويرية للمدارس المطبقة للمشروع.

4- تحديد قسم أو دائرة من أقسام أو دوائر المديریات أو الوزارة يتولى متابعة سير تنفيذ مشروع تمام بالمدارس.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج مرتبطة بدور مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس من القيام بأدوارها، والمعوقات التي تحدّ من قيام الإدارة المدرسية بأدوارها المنبثقة من ركائز تمام، إضافة إلى ما توصلت إليه الدراسة من إجراءات مقترحة تعمل على تحسين دور مشروع تمام في تمكين الإدارة المدرسية من القيام بأدوارها، فإن الباحث يقدم عدد من التوصيات كالتالي:

1- التأكيد على أهمية دور مشروع تمام في تحقيق ودعم تطوير الأداء المدرسي، من خلال تبنيه لعملية التحسين والإصلاح التربوي القائم على المدرسة، وإسهامه في بناء القدرات القيادية لأعضاء فريق تمام اللازمة لقيادة التغيير والإصلاح التربوي.

2- تنظيم ندوات وملتقيات تربوية على مستوى الوزارة للتعريف بمشروع تمام ونشر ثقافته، وتوضيح النتائج الإيجابية التي توصلت إليها الدراسة الحالية وغيرها من الدراسات التي تناولت مشروع تمام، من أجل تعميق الاتجاهات نحو التحسين والتطوير القائم على المدرسة.

3- التأكيد على أهمية بناء مجتمعات التعلم المهني بالمدارس، من أجل الإسهام في تبادل الخبرات وتطويرها بين الممارسين لعملية التعليم، بالإضافة للاستفادة من التجارب والممارسات التربوية المجيدة، كما أنها تسهم في تطوير أداء المعلمين وفي الوقت ذاته تعزز المعلمين المجيدين وترفع من مستوى كفاءتهم وتحفزهم.

4- التنسيق والتعاون مع مؤسسات التعليم العالي والمراكز المتخصصة لإعداد برامج تدريبية تستهدف الكوادر المدرسية الفنية والإدارية، خاصة بالكفايات القيادية التي تنبثق من ركائز تمام، من أجل إكسابها المهارات والكفايات اللازمة لقيادة التغيير والإصلاح التربوي بالمدارس.

5- رصد مخصصات مالية كافية للمدارس المطبقة لمشروع تمام، من أجل المساهمة في تطبيق البرامج والأنشطة المرتبطة بالمشاريع التطويرية بالمدرسة، وتحفيزها لتبني مبادرات التحسين والتطوير المدرسي.

- 6- تعزيز الكوادر الإدارية والفنية في المدارس المطبقة لمشروع تمام، من أجل تقليل الأعباء الوظيفية المكلف بها أعضاء الفريق المدرسي في المشروع، والتفرغ لتفعيل المشاريع التطويرية من أجل تحقيق التطوير والتحسين المنشود للمدرسة.
- 7- تنظيم برامج تدريبية وورش عمل لأعضاء الفرق المدرسية، خاصة بتزويدهم بالمعارف والمهارات المرتبطة بالكفايات القيادية، من أجل رفع كفاءتهم وأدائهم بالصورة المطلوبة، والتي تسهم في نشر ثقافة المشروع.
- 8- وضع الوثائق والأدبيات المرتبطة بالمشروع على الموقع الرسمي لمشروع تمام، بحيث يمكن الرجوع لها من قبل أعضاء الفرق المدرسية أو من قبل المهتمين والباحثين وقت الحاجة، كما أنها تسهم في نشر ثقافة المشروع والتعريف به.
- 9- تنظيم برنامج لتبادل الزيارات بين المدارس المطبقة لمشروع تمام على المستوى المحلي والإقليمي، من أجل تبادل الخبرات والتعرف على آليات ونماذج متجددة في تطبيق المشروع، وكذلك من أجل تعزيز الكوادر المطبقة للمشروع.

دراسات مقترحة

- من خلال ما تناولته الدراسة من دور مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس من القيام بأدوارها، وما صادفنا من ندرة الدراسات على المستويين المحلي والإقليمي، تقترح الدراسة إجراء عدد من الدراسات تتناول المجالات التالية:
- 1- التعرف على درجة امتلاك أعضاء الفرق المدرسية لكفايات مشروع تمام.
 - 2- دراسة دور مشروع تمام في رفع المستوى التحصيلي في المدارس المطبقة لمشروع تمام.
 - 3- التعرف على فعالية نموذج بناء القدرات القيادية في الفرق المدرسية في مدارس سلطنة عُمان المطبقة لمشروع تمام.
 - 4- دراسة العلاقة بين مشروع تمام ونظام تطوير الأداء المدرسي.
 - 5- دراسة مقارنة بين المدارس المطبقة لمشروع تمام بسلطنة عُمان، والمدارس المطبقة للمشروع في أيّ من الدول العربية.

المراجع

- إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، القتبي، محمد بن راشد بن سيف، الجرايدة، محمد سليمان (2017). تطوير معايير جودة الإدارة المدرسية في نظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عُمان في ضوء خبرات بعض الدول. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (17)، 1-29.
- أبو شوايش، بشير عبد الرحمن محمود (2010). دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأئروا بمحافظات غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.
- أبو علام، رجاء محمود (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية* (ط7). القاهرة: درا النشر للجامعات.
- أفندي، عطية حسين (2003). *تمكين العاملين: مدخل للتحسين والتطوير*. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية.
- المساعد، مفضي عايد (2006). *فاعلية الأداء المؤسسي للمدارس الثانوية الحكومية في إقليم شمال الأردن من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.
- الأمانة العامة لمجلس التعليم (2018). *الملخص التنفيذي للاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040*. سلطنة عُمان: مجلس التعليم.
- باشيو، حسين، وقشاو، خولة (2020). رؤية تحليلية للكفايات الإدارية (المعرفية والأدائية) اللازمة لمدير المدرسة الجودة والتميز في ضوء فلسفة التمكين الإداري. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 12(7)، 53-72. استرجع من موقع: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/140165>
- بركة، جمعة صالح يحيى (2013). الإدارة المدرسية. *مجلة الحكمة، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع*، (28)، 108-122.
- بكر، عبد الجواد (2003). *منهج البحث المقارن بحوث ودراسات*. الإسكندرية: دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر.
- البوسعيدي، حمد (2011). *الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدرسة المستقبل في سلطنة عُمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الأردن.

الجرائدة، محمد سليمان (2019). درجة امتلاك مديري المدارس للكفايات التقنية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 10(28)، 160-170.

الجرائدة، محمد سليمان، والشهيمي، خميس بن خلفان (2020). مشكلات الإدارة المدرسية بمدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 122(1)، 129-149.

الجرائدة، محمد، والمنوري، أحمد بن عبد العزيز (2014). واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الباطنة شمال بسلطنة عُمان. *مجلة المنارة*، 20(1)، 41-87.

جرداق، مراد (2015). *التطوير المستند إلى المدرسة (تمام) أصوات من الميدان*. مؤسسة دار الفكر العربي.

الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم (2003). *نحو إصلاح المدرسة في القرن الحادي والعشرين*. الرياض: مكتبة الشقري.

الحر، عبد العزيز محمد (2001). *مدرسة المستقبل*. الدوحة: مكتب التربية العربي لدول الخليج. حسان، سناء يوسف حسن (2015). *درجة فاعلية برنامج التطوير المدرسي وسبل تطويره من وجهة نظر المديرين في محافظة الزرقاء (رسالة ماجستير غير منشورة)*. الجامعة الهاشمية، الأردن.

حسن، هبة عدنان، والسعود، راتب سلامة (2017). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لأدوارهم القيادية بوصفهم قادة تربويين*. *المجلة التربوية الأردنية*، 2(1)، 241-267.

حمّاد، زينب محمد عباس (2018). *درجة فاعلية إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة إربد وعلاقته بالتمكين الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين والمديرين أنفسهم (رسالة دكتوراه غير منشورة)*. جامعة اليرموك، الأردن.

الخباز، منى خليفة قاسم (2016). *تطوير الأداء المؤسسي بمدارس التعليم الثانوي العام بدولة الكويت في ضوء مدخل الإدارة بالمشاركة*. *كلية البنات للآداب والعلوم والتربية بجامعة عين شمس*، 4(17)، 335-382.

الخواجه، عبد الفتاح (2012). *مستقبل التعليم المعاصر*. عمان: دار البداية.

الدبوس، جواهر محمد (2003). القاموس التربوي. الكويت: مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

الدليمي، طارق عبد أحمد (2013). الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية والمدرسية. عمان: مركز دبيونو لتعليم التفكير.

رحمة الله، ماريا (2010). الإدارة المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي بمرحلة الأساس (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة شندي، السودان.

رسمي، محمد محمد حسن (2020). التمكين الإداري في المؤسسات التعليمية في عُمان. كلية التربية بجامعة بنها، 31(121)، 327-345.

رفاعي، عقيل محمود محمود (2012). التمكين الإداري لدى المديرين بالمدارس الثانوية العامة في مصر من وجهة نظر المعلمين والمديرين: تصور مقترح في ضوء مهام ومسؤوليات مدير المدرسة. مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، 20(86)، 339-414.

الزاملي، علي عبد جاسم، والسليمانية، حميراء سليمان، والعاني، وجيهة ثابت (2012). دراسة تقييمية لنظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عُمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين، 13(2)، 272-304.

الزعبى، هيام هندي (2018). درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم القيادية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر المديرين أنفسهم. مجلة أماراباك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، 9(29)، 139-150.

الزعبير، إبراهيم بن عبدالله بن عبد الرحمن (2017). واقع التمكين الإداري لقادة المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقته بدافعية الإنجاز. مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس، 1(18)، 1-52.

الزهراني، سهام بنت حاتم (2012). الكفايات المهنية لقيادة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية. استرجع من موقع:

<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=73754>

زيدان، محمد مصطفى، وأحمد محمد عمر (1979). معجم مصطلحات علم النفس. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- السيابية، رضية بنت علي بن محمد (2011). تصور مقترح لتطوير الثقافة التنظيمية بمدارس التعليم الأساسي المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
- الشبول، منذر قاسم (2015). دور مدير المدرسة في تعزيز مفاهيم التنمية المستدامة لدى معلمي المرحلتين الأساسية والثانوية الحكومية في محافظة إربد. جامعة جرش، جرش للبحوث والدراسات، 16(1)، 767-788.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي-إنجليزي/إنجليزي-عربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشنودية، ليلي علي عبدالله (2016). الكفايات اللازمة لمديري مدارس المستقبل في مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء بعض النماذج العالمية (دراسة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
- الشهومي، سعيد بن راشد، والحدابي، داود عبدالملك يحيى، وإبراهيم، حسام الدين السيد (2019). التطوير التنظيمي للإدارة المدرسية في سلطنة عُمان: مدير المدرسة إنموذجاً. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 44(4)، 196-222.
- الطعاني، حسن، والسويدي، عمر (2013). التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الدام بالمملكة العربية السعودية. دراسات العلوم التربوية، 40(19)، 305-327.
- طيفور، هيفاء علي محمود (2020). درجة ممارسة قادة المدارس في محافظة عجلون للقيادة التشاركية ومقترحات تطويرها من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 4(9)، 94-120.
- العازمي، حماد شبيب (2019). تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير التميز للأداء المؤسسي. جمعية الثقافة من أجل التنمية، 20(145)، 127-182.
- العاني، وجيهة ثابت (2013). توظيف مدخل القيادة الموزعة وفرق العمل في تطوير أداء مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان. جامعة بني سويف، مجلة كلية التربية، 2(2)، 268-273.
- عبدالسيد، عبدالستار صبري (2003). نظام كفاية أداء العاملين بالقطاع الحكومي كأحد مداخل الإصلاح الإداري. الجهاز المركزي المصري للتنظيم والإدارة، 23(99)، 25-32.

العُبرية، حنان راشد سالم (2017) *التحديات التي تواجه إدارات المدارس البعيدة في سلطنة عُمان وسبل التغلب عليها* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

العجب، العجب محمد، والستري، زينب عادل منصور، وصالح، أحمد علي (2020). أثر الدمج بين أساليب التعلم عن بعد واستراتيجية التساؤل الذاتي في كتابة مواد التعلم على دافعية المتعلمين ومهاراتهم في إعداد خطة البحث. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (58)، 755-792.

العسيري، يحيى سعيد (2012). دور مدير المدرسة كقائد تربوي في تنمية ثقافة المواطنة داخل المجتمع المدرسي. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث*، (7)1، 418-398.

عكاري، ريما كرامي، ورزق الله، دلال سمير (2014). تطوير تقييم الأداء التربوي للمدرسة اللبنانية مقارنة لبناء معايير التقييم الذاتي وإجراءاته وتجديدها في واقع السياق المحلي. *إضافات: المجلة العربية لعلم الاجتماع*، (25)، 182-158.

علي، أسماء كمال حسن (2015). تطوير أدوار مديري المدرسة الابتدائية في مصر في ضوء منهجية " كايزن ". *مجلة التربية، جامعة الأزهر-كلية التربية*، 4(163)، 231-188.

العليان، فهد عبد الرحمن صالح (2010). تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمي الرياضيات من وجهة نظر المختصين والممارسين (دراسة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، السعودية.

العُمري، سالم سعيد حجيران (2003). مدى ممارسة مدير المدرسة لأدواره الإشرافية والإدارية في مدارس محافظة ظفار في سلطنة عُمان من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين والمشرفين التربويين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

العنزي، فواز صالح (2015). واقع التمكين الوظيفي لدى القيادات التربوية وعلاقته بمدى تحقيق الإدارة الرشيدة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت. *جامعة عين شمس، مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، (30)، 323-173.

الغنبوصي، ناصر بن سالم (2006). الجودة في نظام تطوير الأداء المدرسي (تجربة عُمانية). وزارة التربية والتعليم، *مجلة التطوير التربوي*، (29)، 53-50.

الفريق الموجه لمشروع تمام (2017). وثيقة ركائز تمام. استرجع من موقع

<https://tamamproject.org/#cbps>

الفريق الموجه لمشروع تمام (2021). ما هو تمام؟ استرجع من موقع

<https://tamamproject.org/#cbps>

كرامي، ريماء، وقاطرجي، رولا (2017، إبريل 23-24). معالجة الفاقد التعليمي: إعداد المعلم

كعامل أساسي للتطوير في المنظومة التعليمية. المؤتمر التربوي: دور المعلم في كفاءة

التعليم، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. المنامة، البحرين. استرجع من

موقع: <https://tamamproject.org/demo/ar/research/dealing-with->

[/inefficiency-building-the-capacity-of-teachers-2](https://tamamproject.org/demo/ar/research/dealing-with-inefficiency-building-the-capacity-of-teachers-2)

الكندري، عيسى محمد، ويوسف، أحمد خضر (2016). علاقة التمكين الإداري بمدى ممارسة

الأدوار القيادية لدى مدراء مدارس التعليم العام بدولة الكويت. جامعة الأزهر، مجلة

التربية، 3(169)، 414-447.

اللوفا، نظيرة خليل (2019). درجة فاعلية تطبيق برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة

"SBTD2" من وجهة نظر المعلمين في محافظات فلسطين الجنوبية (دراسة ماجستير

غير منشورة). جامعة الأقصى، فلسطين.

مجمع اللغة العربية (2004). المعجم الوسيط(ط4). القاهرة: مجمع اللغة العربية-مكتبة الشروق

الدولية.

محروس، محمد الأصمعي (2015). المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود.

جامعة سوهاج المجلة التربوية، 40، 567-588.

محمد، فيصل يونس. (2007). كفايات مدير المدرسة كمشرف تربوي. مجلة مركز البحوث

التربوية والنفسية، 4(14-15)، 235-261.

المركز الوطني للوثائق التربوية (2009). المعجم التربوي. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

المعاينة، عبد العزيز عطا الله (2013). دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين المناخ التنظيمي

من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في محافظتي عمان والزرقاء. مجلة

جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 2(5)، 305-348.

المعمري، سيف بن ناصر (2010). التحولات التربوية في سلطنة عمان في العقد الأول من

القرن الحادي والعشرين. مسقط: المؤلف.

معهد البحوث والدراسات العربية (1-2 ديسمبر 2015). المؤتمر العلمي الرابع (المنظمة

العربية للتربية والثقافة والعلوم – ألكسو)، القاهرة، استرجع من موقع

<http://www.alecso.org/nnsite/alecso-about/>

08.html

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (2010). *تقرير التعليم للريادة في الدول العربية*. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. استرجع من موقع: الأمم المتحدة: منظمة اليونسكو

https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/docs/EPE_Component_One_ARABIC_March_2011.pdf

المليجي، رضا إبراهيم (2011). *معجم المصطلحات في الإدارة التربوية والمدرسية*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

منصور، كمال عبد اللطيف (2016). *تطوير الأداء المؤسسي (المدرسي) في ضوء استراتيجية التحسين المستند إلى المدرسة: مدارس الظهران دراسة حالة*. جامعة عين شمس-كلية التربية، 3، 394-281.

المنظمة العربية للتنمية الإدارية (2007). *معجم المصطلحات الإدارية*. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

نصر الله، أحمد (2011). *العمل الجماعي: فضله وآدابه*. جماعة أنصار السنة المحمدية، 40(478)، 40-38.

هاشم، مود اسطفان، وفرح، إبراهيم، والعنيسي، رنا (2019). *دليل صياغة الأطروحات والرسائل الجامعية العربية: الأخلاقيات والتنظيم والاستشهاد المرجعي*. بيروت: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة) وجامعة البلمند.

وزارة التربية والتعليم (2009). *دليل عمل الإدارة المدرسية*. مسقط: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (2009). *دليل نظام تطوير الأداء المدرسي*. مسقط: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (2012). *التعليم في سلطنة عمان-دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان والبنك الدولي*. مسقط: وزارة التربية والتعليم. استرجع من موقع: الأمم المتحدة: منظمة اليونسكو.

وزارة التربية والتعليم (2014). *بيانات عن المركز التخصصي للتدريب المهني*. (ط2) مسقط: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (2015). *دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها*. مسقط: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (2017). *المؤشرات التربوية بوابة سلطنة عمان التعليمية*. مسقط: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (2018). آلية تدريب وتقييم المُنتدبين لوظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية. مسقط: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (2018). أنظمة وتطبيقات بوابة سلطنة عُمان التعليمية. مسقط: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (2019). دراسة تقييمية لمشروع التطوير المستند إلى المدرسة "تمام" والمنفذ لعدد من مدارس سلطنة عُمان (دراسة غير منشورة). وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان.

اليعربي، سلطان بن سيف (2012). فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي في غرس ثقافة التقويم الذاتي في مدارس سلطنة عُمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الأردن. اليعقوبية، سوسن بنت سعود، والغنبوصي، سالم بن سليم، والعاني، وجيهة ثابت (2015). درجة ممارسة القيادة الموزعة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 4(3)، 78-99.

اليونسكو (2002). *تقرير التنمية الإنسانية الإقليمية الأول للبلدان العربية (2002)*. الأمم المتحدة: منظمة اليونسكو. استرجع من موقع: الأمم المتحدة: منظمة اليونسكو

https://www.arabstates.undp.org/content/rbas/ar/home/library/huma_development/arab-human-development-report-2002-creating-opportunities-for-fu.html

Aburuman, N. M. (2016). The impact of administrative empowerment on creativity improvement among the workers of Jordanian public administration institute. *International Journal of Business and Social Science*, 7(1), 182-190.

Akkary, R. K. (2014). Facing the challenges of educational reform in the Arab world. *Journal of Educational Change*, 15(2), 179-202.

Akkary, R. K., & DeKnight, J. (2019). Rethinking Design-Based Approaches for School-Based Improvement: The Experience of the TAMAM Project. *International Journal of Educational Reform*, 28(1), 99-121.

Akkary, R. K., & Rizk, N. (2011). TAMAM: An Innovative Model for Educational Reform in the Arab World. TAMAM Project, American

- University of Beirut, Beirut, available at: www.tamamproject.org/wp-content/uploads/2015/10/TAMAM-Technical-Report-3.pdf (accessed November 11, 2020).
- Akkary, R. K., & Rizk, N. (2012). A profile of school reform in the Arab World: Characteristics and Challenges. TAMAM Project, American University of Beirut, Beirut, available at: www.tamamproject.org/wp-content/uploads/2015/10/TAMAM-Technical-Report-2.pdf (accessed November 10, 2020).
- Akkary, R. K., & Rizk, N. (2012). The TAMAM Project: Shifting the Paradigm of Educational Reform in the Arab World. *Journal of International Education and Leadership*, 2(3), n3.
- Akkary, R. K., & Rizk, N. (2014). School Reform in the Arab World: Characteristics and Prospects. *International Journal of Educational Reform*, 23(4), 315-332.
- Akkary, R. K., Elhage, R. E., Sarrieddine, D., & Katerji, R. (2013). Developing the TAMAM's Monitoring Model: An Experience of Evolving Design Planning. TAMAM Project, American University of Beirut, Beirut, available at: www.tamamproject.org/wp-content/uploads/2015/10/TAMAM-Technical-Report-5.pdf (accessed November 13, 2020).
- Al-Lozi, M. (2017). Administrative empowerment and its role on the work teams Performance: A literature review. *Journal of Social Sciences (COES&RJ-JSS)*, 6(4), 851-868.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. sage.
- Creswell, J. W., Shope, R., Plano Clark, V. L., & Green, D. O. (2006). How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the Schools*, 13(1), 1-11.
- Drury, D. W. (1999). *Reinventing School-Based Management: A School Board Guide to School-Based Improvement*.

- Edwards-Jones, A. (2014). Qualitative data analysis with NVIVO.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of educational research, 75*(2), 159-210.
- Fullan, M. (2005). Professional learning communities writ large. *On common ground: The power of professional learning communities, 209-223*.
- Fullan, M. (2006). Leading professional learning. *School Administrator, 63*(10), 10.
- Fullan, M., & Watson, N. (2000). School-based management: Reconceptualizing to improve learning outcomes. *School effectiveness and school improvement, 11*(4), 453-473.
- Gilbert, S., Laschinger, H. K., & Leiter, M. (2010). The mediating effect of burnout on the relationship between structural empowerment and organizational citizenship behaviours. *Journal of Nursing Management, 18*(3), 339-348.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist, 58*(6-7), 466.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of counseling psychology, 52*(2), 224.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher, 33*(7), 14-26.

- Jurdak, M., & BouJaoude, S. (2011). *The Impact of Collaborative Action Research on Inquiry Skills, Habits of Mind, and Orientations toward Collaborative Action Research and Collaboration: The Case of a School-Based Project in an Arab Context*. Beirut, Lebanon: TAMAM Project. American University of Beirut, Beirut, available at: www.tamamproject.org/wp-content/uploads/2015/10/TAMAM-Technical-Report-1.pdf (accessed November 9, 2020).
- Jureidini, S. G. J. (2018). *An investigation of the perceptions of Lebanese school leaders and teachers of building school capacity for sustainable school improvement* (unpublished master's thesis). American University of Beirut.
- Karami-Akkary, R. (2019). Evaluating teacher professional learning in the Arab region; the experience of the TAMAM project. *Teaching and Teacher Education*, 85, 137-147.
- Karami-Akkary, R., El Saheli, R., & Mansour, S. (2016). *Evaluating the TAMAM Impact: The Case of Al-Asriyya School*. Technical Report 6). Beirut, Lebanon: TAMAM Project. American University of Beirut, Beirut, available at: http://tamamproject.org/wp-content/uploads/2016/09/Technical_Report_6_Asriyeh_Evaluation.pdf (accessed November 17, 2020).
- Karami-Akkary, R., Mahfouz, J., & Mansour, S. (2019). Sustaining school-based improvement: Considering emotional responses to change. *Journal of Educational Administration*, 57 (1), 50-67.
- Karami-Akkary, R., Saad, M., & Katerji, R. (2012). Building leadership capacity for school-based reform: TAMAM professional development journey phase one (Technical Report 4). Beirut, Lebanon: TAMAM Project, American University of Beirut, Beirut, available at: [www.tamamproject.org/wp-](http://www.tamamproject.org/wp-content/uploads/2012/04/Technical_Report_4_Building_leadership_capacity_for_school_based_reform.pdf)

content/uploads/2015/10/TAMAM-Technical-Report-4.pdf

(accessed November 13, 2020).

- Katerji, R. M. R. (2020). *Evaluating the Impact of TAMAM Capacity Building Model: The Case of a Lebanese Private School* (unpublished master's thesis). American University of Beirut.
- Kyiakides, L., M. Christoforidou, A. Panayiotou, and B. P. M. Creemers. (2017). "The Impact of a Three-Year Teacher Professional Development Course on Quality of Teaching: Strengths and Limitations of the Dynamic Approach". *European Journal of Teacher Education*. 40 (4), 465–486.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Beyond constant comparison qualitative data analysis: Using NVivo. *School Psychology Quarterly*, 26 (1), 70.
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent education*, 5(1), 1522781.
- Postholm, M. B. (2020). The importance of the start-up phase in school-based development for learning and enduring change. *European Journal of Teacher Education*, 1-15.
- Postholm, M. B., & Wæge, K. (2016). Teachers' learning in school-based development. *Educational Research*, 58 (1), 24-38.
- Russo, A. (2004). School-based coaching. *Harvard Education Letter*, 20 (4), 1-4.
- Shah, M. (2014). Impact of management information systems (MIS) on school administration: What the literature says. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2799-2804.
- Smith, J., & Firth, J. (2011). Qualitative data analysis: the framework approach. *Nurse researcher*, 18 (2), 52-62.

- Thornberg, R., Perhamus, L., & Charmaz, K. (2014). Grounded theory. *Handbook of research methods in early childhood education: Research methodologies, 1*, 405-439.
- Wango, G. M. (2009). School Administration and Management quality Assurance and standards in schools.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of educational research, 79* (2), 702-739.
- Winzker, M. (2012, April). Semester structure with time slots for self-learning and project-based learning. In *Proceedings of the 2012 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1-8). IEEE.

ملاحق الدراسة

ملاحق الدراسة

ملحق (1): الواجبات والمسؤوليات المطلوب القيام بها من قبل مدير المدرسة ومساعدته، وفقاً للدليل الذي اعتمده وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في العام

2015م، مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها

- 1- يشارك في إعداد البحوث والدراسات الميدانية وتوظيف نتائجها وتوصياتها في مجال عمله.
- 2- يوثق التعاون بين المدرسة والبيت والمجتمع المحلي، ويفعل أدوار مجلس الآباء/ الأمهات وأدوار المدرسة كمؤسسة تربوية لخدمة المجتمع والاستفادة من الإمكانيات المتاحة فيها لخدمة العملية التربوية التعليمية.
- 3- يجري التنسيق والاتصالات اللازمة مع مؤسسات المجتمع المحلي ويعمل على ربط المدرسة بالمجتمع المحيط ويستثمر إمكانياته لتحقيق أهداف المدرسة.
- 4- يشرف على إعداد الموازنة السنوية للمدرسة وتنفيذها والمناقشات التي تتم بين بنودها وفقاً لحاجة العمل الفعلية بما لا يتعارض مع الأنظمة واللوائح الصادرة في هذا الشأن.
- 5- يعد تقارير تقويم الأداء الوظيفي لأداء العاملين بالمدرسة بالتنسيق مع المختصين.
- 6- يعد تقريراً فصلياً عن سير العمل بالمدرسة يوضح فيه ما تم إنجازه وما لم يتم، مع توضيح وسائل التغلب على الصعوبات إن وجدت ويرفعه لمدير عام/ مدير إدارة التربية والتعليم بالمحافظة.
- 7- يقوم بتحديد احتياجات المدرسة من الكوادر التدريسية الفنية والإدارية والمواد والأجهزة اللازمة ويعمل على التنسيق مع المعنيين لتوفيرها.
- 8- يشرف على تلبية احتياجات الطلبة التعليمية والاجتماعية والصحية والنفسية بالتنسيق مع المعنيين.
- 9- يشرف على وسائل النقل المدرسية وحصر احتياجات المدرسة منها ويتابع توفيرها وسلامة استخدامها.
- 10- يعقد اجتماعات دورية مع الهيئة التدريسية والإدارية والفنية لتطوير العمل المدرسي.
- 11- يشرف على كافة أعمال التنظيم والتنفيذ والتقويم والتطوير والمتابعة التي تتطلبها إدارة المدرسة.
- 12- يشرف على كافة أعمال الامتحانات وعمليات التقويم وتحليل النتائج وتنفيذ البرامج الإثرائية والعلاجية مع المعلمين الأوائل لمساعدة الطلبة بمختلف فئاتهم على تطوير تحصيلهم الدراسي.

- 13-يشرف ويشارك في كافة عمليات تقويم أداء المدرسة ويوثق أدواتها وتقاريرها ويقوم بتوعية الهيئة الإدارية والفنية والتدريبية بأدوات تقويم الأداء المدرسي.
- 14-يعد خطة المدرسة بمشاركة العاملين والمستفيدين من خدمات المدرسة ويتابع تنفيذها ويقومها ويطورها.
- 15-يخطط وينفذ المشاريع التطويرية التي تسهم في تطوير الأداء الإداري والفني والرقمي بالتحصيل الدراسي وفق الضوابط الصادرة في هذا الشأن.
- 16-يشارك في تنفيذ زيارات اشرافية لأعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها، ويزود المشرف المختص بصورة تفصيلية بأهم نقاط القوة وأهم جوانب التطوير المقترحة.
- 17-يشارك في التخطيط لبرامج الإنماء المهني للهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها وتنفيذها، ويتابع أثر هذه البرامج على أدائهم بالتنسيق مع المشرفين المختصين والمعلمين الأوائل.
- 18-يلتزم بأخلاقيات المهنة والقوانين واللوائح والقرارات المنظمة للعمل سلوكاً وعملاً، ويتابع التزام العاملين بتنفيذها.
- 19-يعمل على تقويم أدائه ذاتياً.
- 20-يرشح أعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها للدارسات التخصصية حسب المتاح من فرص تأهيلية.
- 21-يوظف البرامج المحوسبة في أداء المهام الموكلة إليه.
- 22-يعمل على تطوير معارفه المهنية وتعزيز خبراته العملية ويلتزم بحضور الفعاليات واللقاءات والبرامج التدريبية ذات العلاقة بمجال عمله.
- 23-يعمل على التجديد والتطوير وتقديم المقترحات في مجال واجباته ومسؤولياته في ضوء لوائح وأنظمة عمله.
- 24-ينمي ثقافة الابتكار لدى العاملين بالمدرسة ويتابع أثر ذلك على الطلبة والبيئة المدرسية.
- 25-يضع برنامجاً زمنياً لتنفيذ واجباته الوظيفية ومسؤولياته بإشراف المشرف الإداري.
- 26-يشرف على إعداد وتنفيذ الخطة السنوية للمنهاج الدراسي والإعداد اليومي للدروس والتحقق من مدى توافق الإعداد اليومي للدروس مع الخطة السنوية.
- 27-يشرف على إعداد السجلات والملفات المدرسية وتنظيمها وتوظيفها وحفظها إلكترونياً/ورقياً.
- 28-يعد السجلات والملفات ذات العلاقة بمجال عمله بما يضمن تجويد الأداء.
- 29-يشرف على تفعيل أعمال اللجان والمسابقات التي تحددها الوزارة.

- 30-يشرف على إدارة الموارد المالية للمدرسة بالتعاون مع الكوادر المعنية وعلى تدقيق الفواتير المالية واعتمادها.
- 31-يشرف على سير العمل في الجمعية التعاونية المدرسية/ المقصف المدرسي.
- 32-يشرف على عملية الجرد السنوي للعهدة المدرسية.
- 33-يشرف على كافة أعمال تقويم وتطوير الأداء المدرسي.
- 34-يعمل على تعزيز الانتماء والولاء الوطني والوظيفي.
- 35-يعمل على غرس القيم والأخلاق الحميدة في المدرسة.
- 36-يؤدي ما يسند إليه من أعمال أخرى مماثلة في مجال عمله.
- 37-يشرف على إعداد الجدول المدرسي.
- 38-يشرف على انتظام دوام العاملين والطلبة بالمدرسة.
- 39-يلتزم بحضور الطابور المدرسي ويشارك في تنظيمه.
- 40-يشرف على تفعيل الأنشطة التربوية داخل المدرسة وخارجها بما يخدم العملية التربوية التعليمية.
- 41-يشارك في إدارة مراكز الامتحانات ومراكز التصحيح.
- 42-يشرف على كافة الأعمال المرتبطة بالدارسين في تعليم الكبار ومحو الأمية.
- 43-يحرص على سلامة المبنى المدرسي وصيانته ونظافته وحسن توظيفه.

ملحق (2): قائمة بأسماء الأساتذة محكمي أداة الدراسة

م	اسم المحكم	الوظيفة-المؤهل العلمي	التخصص	جهة العمل
1	أيمن أحمد العمري	أستاذ	الأصول والإدارة التربوية	جامعة السلطان قابوس
2	ياسر فتحي الهنداوي	أستاذ	الأصول والإدارة التربوية	جامعة السلطان قابوس
3	محمد عبد الحميد لاشين	أستاذ مشارك	الأصول والإدارة التربوية	جامعة السلطان قابوس
4	وحيد حماد	أستاذ مشارك	الأصول والإدارة التربوية	جامعة السلطان قابوس
5	عمر هاشم اسماعيل	أستاذ مشارك	الأصول والإدارة التربوية	جامعة السلطان قابوس
6	ريما كرامي عكاري	أستاذ مشارك/ مديرة مشروع تمام والباحثة الرئيسية فيه	إدارة تربوية	الجامعة الأمريكية في بيروت
7	نسرين صالح	أستاذ مساعد	الأصول والإدارة التربوية	جامعة السلطان قابوس
8	ديانا سري الدين	مدربة استشارية ومصممة لبرامج تمام-ماجستير في التربية	تربية العلوم	مشروع تمام-الجامعة الأميركية في بيروت
9	ريان قاطرجي	مدربة في تمام ومصممة لبرامجه-ماجستير في التربية	إدارة تربوية	مشروع تمام-الجامعة الأميركية في بيروت
10	خالصة بنت سالم بن حمد الحارثية	مساعدة مديرة مدرسة-دكتوراه	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم
11	خالد بن سالم بن سعيد البسامي	مدير مساعد مكتب وكيل وزارة التربية والتعليم-ماجستير	مناهج الرياضيات	وزارة التربية والتعليم

ملحق (3): الاستبانة في صورتها الأولية

جامعة السلطان قابوس

كلية التربية

قسم الأصول والإدارة التربوية

دور مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس المطبقة له من القيام بأدوارها من وجهة

نظرهم ومعلميهم

المحترمون

الفاضل المعلم / المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

يقوم الباحث بعون الله وتوفيقه بإجراء دراسة بعنوان: " دور مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس المطبقة له من القيام بأدوارها من وجهة نظرهم ومعلميهم "، لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة التربوية من كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، ويضع الباحث بين أيديكم هذه الاستبانة راجياً منكم قراءة فقراتها بعناية تامة والإجابة عن عباراتها بكل موضوعية ودقة، علماً بأنه سيتم استخدام لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم التعامل معها بسرية تامة.

تتكون هذه الاستبانة من جزأين، الجزء الأول: البيانات الشخصية، والجزء الثاني: محاور وعبارات الاستبانة وهي مكونة ثلاثة محاور تمثل كفايات أو ركائز تمام، مكونة من ثلاثة وثلاثين عبارة.

ولكل فقرة (5) بدائل بقيمة معينة وهي: دائماً(5)، غالباً(4)، أحياناً(3)، نادراً(2)، إطلاقاً(1). الرجاء الإجابة عن عبارات الاستبانة بوضع (قيمة البديل المناسب) أمام كل عبارة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحث

يوسف بن سالم بن سيف

اليحمدي

99100747

جامعة السلطان قابوس

S84692@student.squ.edu.om

أولاً: البيانات الشخصية

1- النوع الاجتماعي: ذكر أنثى

2- المؤهل العلمي: بكالوريوس دبلوم عال ماجستير أو دكتوراه

3- سنوات الخبرة: 1 - 10 أعوام أكثر من 10 أعوام

ثانياً: عبارات الاستبانة

المطلوب وضع الدرجة المناسبة (1-5) مقابل كل عبارة في الاستبانة وفق الجدول أدناه.

إطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	2	3	4	5

ملاحظة نقصد بأعضاء الفريق في عبارات الاستبانة: أعضاء فريق تمام المدرسي

الدرجة	العبارات	الفقرة
المحور الأول: القيادة التربوية المطورة		
	تقوم الإدارة المدرسية بتحديد الأدوار والمشاركة الفعلية لكل عضو في المشروع التطويري.	1
	توظف الإدارة المدرسية الخبرات التراكمية لكافة العاملين بالمدرسة في عملية التغيير.	2
	تشجع الإدارة المدرسية ابتكار الحلول الإبداعية للمشاكل التي تواجه المدرسة.	3
	تحدد الإدارة المدرسية المبررات والأدلة المقنعة لاختيار الحاجة التطويرية.	4
	توظف الإدارة المدرسية الأدوات المناسبة لجمع البيانات، للإجابة عن أسئلة المشروع التطويري.	5
	تشرك الإدارة المدرسية كافة أعضاء الفريق في عملية تحليل ومناقشة النتائج.	6
	تنفذ الإدارة المدرسية الممارسات والحوارات التفكيرية المرتبطة بالأهداف.	7
	تحدد الإدارة المدرسية الأسس والقيم التي تقوم عليها الممارسات التفكيرية في المدرسة.	8
	توظف الإدارة المدرسية مهارات التفكير والتأمل، كالتحليل والمقارنة والاستكشاف.	9
	تضع الإدارة المدرسية خطة لمتابعة ومراقبة تنفيذ الخطة الأولية للمشروع التطويري.	10
	تدرس الإدارة المدرسية العوامل التي تحد من تنفيذ الخطة الأولية للمشروع التطويري.	11
	تجري الإدارة المدرسية التعديلات المطلوبة، أثناء تنفيذ خطة المشروع التطويري.	12
المحور الثاني: صناعة القرار التطويري في المدرسة		
	تحدد الإدارة المدرسية نوع الأدلة اللازمة لاتخاذ القرار المناسب.	13
	تبحث الإدارة المدرسية بصورة منهجية عن الأدلة قبل اتخاذ القرارات.	14
	تقيم الإدارة المدرسية صدقية وثبات البيانات قبل الاستناد عليها في اتخاذ القرارات.	15

16	تبنى الإدارة المدرسية القرارات المتخذة، وفق احتياجات واستعداد المستهدفين منها.
17	تتخذ الإدارة المدرسية القرارات بعد التحاور والتشاور مع المجموعة المستهدفة والنظر في آرائهم.
18	تجمع الإدارة المدرسية كافة احتياجات المجموعة المستهدفة قبل أخذ قرار يخصهم.
19	تعمل الإدارة المدرسية على توثيق البيانات وتنظيمها، ليسهل استرجاعها ونشرها.
20	توظف الإدارة المدرسية البيانات الموثقة والمنظمة في عملية اتخاذ القرارات.
21	توظف الإدارة المدرسية البيانات الموثقة في مخاطبة المسؤولين من أجل تطوير التعليم.
المحور الثالث: التعلم والتفاعل المهني	
22	توظف الإدارة المدرسية خبرات العاملين بالمدرسة، لتطوير الرؤية والأهداف المشتركة.
23	تشجع الإدارة المدرسية العمل الجماعي والتعاوني في المدرسة، لتحقيق الأهداف المشتركة.
24	تدعم الإدارة المدرسية تبادل الأفكار والخبرات والممارسات التربوية بين العاملين بالمدرسة.
25	تعمل الإدارة المدرسية على بناء مجتمع تعلم مهني في المدرسة.
26	تدعم الإدارة المدرسية مشاركة الخبرات الناجحة وغير الناجحة بكل موضوعية.
27	تشجع الإدارة المدرسية الممارسة المنفتحة والبعد عن الشخصنة لتطوير العمل المدرسي.
28	تتبنى الإدارة المدرسية مفهوم الرعاية المهنية من خلال مساعدة الممارسين للتقدم المهني.
29	تقوم الإدارة المدرسية بتوفير كافة متطلبات التدريب لتنفيذ برامج الإنماء المهني.
30	توظف الإدارة المدرسية التنوع في خبرات المتدربين، باعتبارها فرص للتفكير والنمو المهني.
31	تشجع الإدارة المدرسية التعلم المباشر والتعلم بالتجريب وتبادل الخبرات بين الممارسين.
32	تشجع الإدارة المدرسية عرض التجارب الحديثة، والتفكير فيها وصولاً إلى تطبيق المعرفة الجديدة.
33	تدعم الإدارة المدرسية التعلم الذاتي والجديد لدى الممارسين، والتفكير المستمر فيها للتغيير والتطوير.

*تم اقتباس عبارات الاستبانة من وثيقة ركائز تمام (2017) الخاصة بالحقيبة التدريبية لمشروع تمام.

ملحق (4): الاستبانة في صورتها النهائية



جامعة السلطان قابوس

كلية التربية

قسم الأصول والإدارة التربوية

دور مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس المطبقة له من القيام بأدوارها

من وجهة نظرهم ومعلميهم

المحترمون

الفاضل المعلم / المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

يقوم الباحث بعون الله وتوفيقه بإجراء دراسة بعنوان: " دور مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس المطبقة له من القيام بأدوارها من وجهة نظرهم ومعلميهم "، لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة التربوية من كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، ويضع الباحث بين أيديكم هذه الاستبانة راجياً منكم قراءة فقراتها بعناية تامة والإجابة عن عباراتها بكل موضوعية ودقة، علماً بأنه سيتم استخدامها لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم التعامل معها بسرية تامة.

تتكون هذه الاستبانة من جزأين، الجزء الأول: البيانات الشخصية، والجزء الثاني: محاور وعبارات الاستبانة وهي مكونة من ثلاثة محاور تمثل كفايات تمام، مكونة من ثلاثة وثلاثين عبارة، تمثل ممارسات الإدارة المدرسية في إطار الأدوار القيادية المنبثقة من كفايات مشروع تمام.

ولكل فقرة (3) بدائل بقيمة معينة وهي: بدرجة كبيرة (3) بمعنى أن الممارسة تطبق بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة (2) أي أن الممارسة تطبق بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة (1) تعني أن الممارسة تطبق بدرجة قليلة.

الرجاء الإجابة عن عبارات الاستبانة بوضع (قيمة البديل المناسب) أمام كل عبارة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم، وتفضلوا بقبول وافر التقدير،،،

الباحث

يوسف بن سالم بن سيف اليعمدي

99100747

جامعة السلطان قابوس

S84692@student.squ.edu.om

أولاً: البيانات الشخصية

- 1- النوع الاجتماعي: ذكر أنثى
- 2- المؤهل العلمي: بكالوريوس بكالوريوس + دبلوم عال ماجستير أو دكتوراه .
- 3- سنوات الخبرة: 1 - 10 أعوام أكثر من 10 أعوام

ثانياً: عبارات الاستبانة

فيما يلي عدد من ممارسات الإدارة المدرسية في إطار الأدوار القيادية المنبثقة من كفايات مشروع تمام، ضع علامة (✓) أمام البديل المناسب مقابل كل عبارة.

*ملاحظة نقصد بأعضاء الفريق في عبارات الاستبانة: أعضاء فريق تمام المدرسي

الفقرة	العبارات*	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة
المحور الأول: القيادة التربوية المطورة				
1	تسهيل مشاركة أعضاء الفريق ومساعدتهم في توزيع وبلورة الأدوار بينهم كفريق.			
2	توظف الخبرات التراكمية لكافة العاملين بالمدرسة في عملية التغيير.			
3	تشجع ابتكار الحلول الإبداعية للمشاكل التي تواجه المدرسة.			
4	تعزز استخدام المبررات والأدلة المقنعة لاختيار الحاجة التطويرية.			
5	توظف الأدوات المناسبة لجمع البيانات، للإجابة عن أسئلة المبادرة التطويرية.			
6	تؤمن الوقت والدعم لأعضاء الفريق من أجل المشاركة في عملية تحليل ومناقشة النتائج.			
7	تدعم الحوار والممارسة التفكيرية لتحسين الممارسات التربوية.			
8	تعزز الأسس والقيم التي تقوم عليها الممارسات التفكيرية في المدرسة.			
9	تدعم وتعزز مهارات التفكير والتأمل، كالتحليل والمقارنة والاستكشاف بالمدرسة.			
10	تضع بالتشاور مع أعضاء الفريق خطة لمتابعة ومراقبة تنفيذ الخطة الأولية للمشروع التطويري.			
11	تدرس بالتشاور مع أعضاء الفريق العوامل التي تحدّ من تنفيذ الخطة الأولية للمشروع التطويري.			

			تجري التعديلات المطلوبة، أثناء تنفيذ خطة المشروع التطويري بناءً على نتائج المتابعة.	12
المحور الثاني: صناعة القرار التطويري في المدرسة				
			تحدد نوع الأدلة اللازمة لاتخاذ القرار المناسب.	13
			تبحث بصورة منهجية عن الأدلة قبل اتخاذ القرارات.	14
			تقيم صدقية وثبات وفائدة البيانات قبل الاستناد عليها في اتخاذ القرارات.	15
			تبنى القرارات، وفق احتياجات واستعداد المستهدفين منها.	16
			تتخذ القرارات بعد التفاوض والتشاور مع المجموعة المستهدفة والنظر في آرائهم.	17
			تجمع كافة احتياجات المجموعة المستهدفة قبل أخذ قرار يخصهم.	18
			تعمل على توثيق البيانات وتنظيمها، ليسهل استرجاعها ونشرها.	19
			توظف البيانات الموثقة والمنظمة في عملية اتخاذ القرارات.	20
			توظف البيانات الموثقة في مخاطبة المسؤولين من أجل دعم مبادرات المدرسة للتطوير.	21
المحور الثالث: التعلم والتفاعل المهني				
			توظف خبرات العاملين بالمدرسة، لتطوير الرؤية والأهداف المشتركة.	22
			تشجع العمل الجماعي والتعاوني في المدرسة، لتحقيق الأهداف المشتركة.	23
			تدعم تبادل الأفكار والخبرات والممارسات التربوية بين العاملين بالمدرسة.	24
			تؤمن وتدعم بناء مجتمع تعلم مهني في المدرسة.	25
			تدعم مشاركة الخبرات الناجحة وغير الناجحة بكل موضوعية.	26
			تشجع الممارسة المنفتحة والبعد عن الشخصنة لتطوير العمل المدرسي.	27
			تتبني مفهوم الرعاية المهنية ومساعدة الممارسين للتقدم المهني.	28
			تقوم بتوفير كافة متطلبات التدريب لتنفيذ برامج الإنماء المهني.	29
			توظف التنوع في خبرات المتدربين، باعتبارها فرص للتفكير والنمو المهني.	30
			تشجع التعلم المباشر والتعلم بالتجريب وتبادل الخبرات بين الممارسين.	31

			تشجع عرض المبادرات التجديدية، والتفكر فيها وصولاً إلى تطبيق المعرفة الجديدة.	32
			تدعم التعلم الذاتي لدى الممارسين، والتفكر المستمر فيها كفرص للتغيير والتطوير.	33

*تمت الاستفادة من وثيقة ركائز تمام (2017) الخاصة بالحقيبة التدريبية لمشروع تمام في بناء الاستبانة.

ملحق (5): بطاقة أسئلة المقابلة المفتوحة

الأفاضل.. مدير/ مديرة المدرسة

مساعد / مساعدة مدير المدرسة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

يجري الباحث دراسة بعنوان: " دور مشروع تمام في تمكين إدارات المدارس المطبقة له من القيام بأدوارها من وجهة نظرهم ومعلميهم"، لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة التربوية من كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، كما يسرنا إجراء مقابلة مفتوحة معكم، نطرح فيها عدد من الأسئلة، بقصد الحصول على أجوبة للسؤال الثاني والثالث من أسئلة الدراسة الحالية، بواسطة الاتصال المرئي عبر استخدام برنامج زوم (Zoom)، علما بأنه سيتم توظيف هذه المقابلة لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم التعامل معها بسرية تامة.

شاكرين ومقدرين لكم حسن تعاونكم،،،

الباحث / يوسف بن سالم بن سيف اليعمدي

99100747

S84692@student.squ.edu.om

م	أسئلة المقابلة
1	كيف تصف تجربة تطبيق مشروع تمام في مدرستك؟
2	إلى أي درجة يمكن أن يضيف مشروع تمام تغييرات (تحسينات) على مستوى المدرسة والعاملين فيها؟
3	كيف يسهم مشروع تمام في بناء كفايات قيادية لدى أعضاء الفريق؟ وما هي هذه المهارات والكفايات؟
4	إلى أي درجة يسهم مشروع تمام في تمكين الإدارة المدرسية من القيام بأدوارها؟ كيف؟
5	ما هي أبرز المعوقات التي تحد من توظيف ركائز تمام في تمكين الإدارة المدرسية من القيام بأدوارها؟
6	ما هي المقترحات والإجراءات التي تقترحونها لتحسين دور مشروع تمام على مستوى المدرسة وعلى مستوى الإدارة المدرسية وتمكينها من أدوارها؟

ملحق (6): وثيقة ركائز تمام (كفايات تمام)

كفايات تمام

القادة التشاركية للتطوير المستمر

هذه الوثيقة هي ملك فكري لمشروع تمام وهي للاستخدام التربوي الشخصي ضمن مشروع تمام فقط. عند استخدام هذه الوثيقة في سياق آخر مختلف عن مشروع تمام، ينبغي إضافة جملة توضح أن المادة المستخدمة هي ملكية فكرية مسجلة للمشروع. لا يمكن استخدام هذه الوثيقة لأي مكسب مادي، ولا يمكن مشاركتها مع طرف ثالث، أو لإصدار معلومات عامة أو أي شكل من أشكال الإشهار، دون طلب الأذن من الفريق الموجه للمشروع. هذه الوثيقة هي جزء من مسودة "كتيب المدربين في تمام" الذي يتم تحضيره من قبل الفريق الموجه في مشروع تمام.

مشروع تمام ممول بمنح من قبل مؤسسة الفكر العربي منذ 2007 ومن مؤسسة لور منذ 2015 ومن مؤسسة التعاون منذ 2018.

تعتبر المعلومات الواردة ملك فكري لمشروع تمام ولا يمكن استخدامها دون اذن الفريق الموجّه للمشروع ©

K = معارف	S = مهارات	A = اتجاهات
-----------	------------	-------------

الكفاية الأولى: القيادة التشاركية للتطوير المستمر

العمل على تمكين جميع أعضاء الفرق المدرسية لقيادة التغيير وامتلاك الرؤية لم ستكون عليه المؤسسة وتحريكهم لتحقيق هذه الرؤية.

K	1. يدرك أعضاء الفرق أن القيادة الفعّالة للتطوير المستمر عملية تشاركية.
K	2. يدرك أعضاء الفرق أن التعلّم المستمر هو جانب أساسي للقيادة.
K	3. يفهم أعضاء الفرق بأن مصادر القوة المختلفة ليست بالضرورة مرتبطة ارتباطاً مع الموقع الوظيفي للفرد في المدرسة.
K	4. يعي أعضاء الفرق بأن الخبرات التي اكتسبوها في مجال معين هي مصدر قوة للتغيير.
K	5. يفهم أعضاء الفرق بأن لديهم الحق والقدرة والمسؤولية للقيادة.
S	6. يدرك أعضاء الفرق العوائق والحواجز التي تحول دون التحسين المستمر لديهم ويعالجونها بشكل مسبق.
S	7. يُظهر أعضاء الفرق الإبداع (التفكير خارج الصندوق) والابتكار لحل مشاكلهم.
S	8. يبني أعضاء الفرق القدرة التراكمية من خبراتهم الشخصية.
S	9. يسعى أعضاء الفرق بإصرار لتطوير وابتكار/انتاج المعرفة التي تستهدف عملية التحسين.
S	10. يُظهر أعضاء الفرق صفتي المثابرة والمجازفة.
A	11. يبدي أعضاء الفرق استعداداً لأخذ المبادرة لتحديد الحاجات الفورية والأولويات.
A	12. يشترك أعضاء الفرق في مسؤوليتهم تجاه أخذ القرارات والمحاسبة على المخرجات والنتائج.
A	13. يؤمن أعضاء الفرق بأن التغيير ينبع من طاقاتهم الجماعية (أفراد يقودون عملية التغيير ضمن المدرسة).
A	14. يشكل أعضاء الفرق قدوة في القيادة وفي تطبيق مبادئ تمام.

المراجع

Harris, A. & Muijs, D. (2003) *Teacher Leadership: Principles and Practice*. National College for School Leadership Retrieved from <http://www.nationalcollege.org.uk/media-dc8-33-teacher-leadership.pdf>.

Leithwood, K. & Beatty, B. (2008). *Leading with Teacher Emotions in Mind*. Corwin Press: Thousand Oaks, Ca.

Mumford, M.D., Zaccaro, S.J., Harding, F.D., Jacob, O.T, and Fleishman, E.A. (2000) *Leadership Skills for a Changing world: Solving Complex Social Problems*. *The Leadership Quarterly*, 11(1), 11-35. www.focus.com

الكفاية الثانية: الاستقصاء

يعتبر الاستقصاء من المهارات الإدراكية للتعلم مدى الحياة والتطوير المستمر للمدرسة، حيث أن هذه الكفاية تعتمد على أن يقوم الأفراد بعملية التقصي حول الممارسات التربوية وتحليل البيانات للوصول الى خلاصات أو نهايات يمكن استخدامها كدليل لإجراءات مستقبلية.

K	1. يدرك أعضاء الفرق أن الاستقصاء هو مهارة معرفية للتعلم على مدى الحياة، ويشكل حجر اساس للتطوير المدرسي.
K	2. يفهم أعضاء الفرق أن الاستقصاء دورة مستمرة يمكن استخدامها في أي محطة من محطات رحلة التطوير المدرسي ويتم تحديد نطاقها بحسب أهمية جمع الأدلة اللازمة.
S	3. يحدد أعضاء الفرق نقطة أو جانب تركيز كأساس لصياغة الأسئلة لتوجيه عملية الاستقصاء.
S	4. يحدد أعضاء الفرق المعلومات/ الأدلة التي يلزم جمعها للإجابة عن الأسئلة.
S	5. يطور أعضاء الفرق تصميم/ مقارنة/ خطة منظمة ومنطقية للإجابة عن الأسئلة.
S	6. يختار أعضاء الفرق الأدوات المناسبة لجمع البيانات والأدلة المناسبة.
S	7. يحدد أعضاء الفرق الطرق والآليات المناسبة لاستخدامها لتوجيه تحليل البيانات.
S	8. يستخدم أعضاء الفرق الأدلة للدفاع عن ملائمة مصادر البيانات وأدوات جمع البيانات المختارة والآليات التي تم استخدامها للإجابة عن الأسئلة.
S	9. يجمع أعضاء الفرق بيانات كافية للإجابة عن الأسئلة.
S	10. يحلل أعضاء الفرق البيانات بشكل منظم للإجابة عن الأسئلة.
S	11. يناقش أعضاء الفرق النتائج من البيانات التي تم جمعها وتحليلها ويستشيروا الخبراء والأدبيات المناسبة لوضع الاستنتاجات.
S	12. يستخلص أعضاء الفرق الحلول/المبادرات المبتكرة والإبداعية من الاستنتاجات التي تم التوصل إليها.
S	13. يقترح أعضاء الفرق استقصاءات/أبحاث إضافية عندما تستدعي الحاجة.
A	14. يعتبر أعضاء الفرق بأن الاستقصاء أداة للتطوير.
A	15. يقدر أعضاء الفرق التقصي كأداة للتحقق من ممارساتهم التربوية.
A	16. يقدر أعضاء الفرق أن الاستقصاء دورة مستمرة يمكن استخدامها في أي محطة من محطات رحلة التطوير المدرسي.

- Huber, M.T. (2008) The Promise of Faculty Inquiry for Teaching and Learning Basic Skills. Strengthening Pre-Collegiate Education in Community Colleges. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. <http://www.carnegiefoundation.org>
- Edelson, C.E. (2001) Learning-For-Use: A Framework for the Design of Technology-Supported Inquiry Activities. Journal of Research in Science Teaching. 38 (3), 355-385.
- Wenning, C.J. (2007) Assessing Inquiry Skills as a Component of scientific Literacy. Journal of Physics and Teacher Education. 4 (2).
- Wolf, D.P. (1987) The Art of Questioning. Academic Connections, pp1-7. www.itlrc.com<http://www.espsciencetime.org>

الكفاية الثالثة: القرارات المستندة إلى الأدلة

تعتمد هذه الكفاية على توجيه القرارات من خلال أفضل البراهين والأدلة المتوفرة حالياً.

K	1. يدرك أعضاء الفرق أن القرارات توجّه من خلال أفضل الأدلة الحالية المتاحة.
S	2. يحدد أعضاء الفرق نوع الدلائل اللازمة لأخذ القرار.
S	3. يبحث أعضاء الفرق بصورة منهجية عن الدليل قبل اتخاذ القرارات.
S	4. يقيم أعضاء الفرق بشكلٍ ناقدٍ صدقية، ثبات، وفائدة البيانات المستخدمة لدعم القرارات.
S	5. ينفذ أعضاء الفرق الإجراءات الموجهة عن طريق الأدلة.
A	6. يتقبل أعضاء الفرق الأدلة كقاعدة (أساس) لاتخاذ القرارات بغض النظر إذا كانت هذه الأدلة ايجابية أو سلبية.

المراجع:

- Slavin, R.E. (2002) Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. Educational Researcher, 31(15), 15-21.
- Rycroft-Malone, J., Seers, J., Titchen, A., Harvey, G., Kitson, A., & McCormack, B. (2003) What Counts as Evidence in Evidence-Based Practice? Journal of Advanced Nursing, 47 (1), 81-90.
- Gibbs, L. & Gambrill, E. (2002) Evidence-Based: Counterarguments to Objection. Research on Social Work Practice, 12 (3), 452-476.

الكفاية الرابعة: القرارات المبنية على الحاجات

القرارات المتخذة من خلال الحوار والممارسة التفكيرية وبالتواصل مع المختصين والمستندة على احتياجات الفئة المستهدفة ومدى استعدادها.

K	1. يعي أعضاء الفرق أن القرارات والاجراءات تبني على الممارسات التفكيرية والتشاور مع أصحاب الشأن وعلى احتياجات ومدى استعداد المجموعة المستهدفة.
S	2. إن القرارات المتخذة تبني على اساس تفحص والأخذ في الحسبان لسياق المجموعة المستهدفة.
S	3. إن القرارات المتخذة تبني على اساس تفحص والأخذ في الحسبان لجهوزية المجموعة المستهدفة.
S	4. يتم اتخاذ القرار بعد التشاور مع المجموعة المستهدفة والأخذ في الحسبان رؤى ووجهات نظر هذه المجموعة.
S	5. يجمع أعضاء الفرق معلومات كافية حول جهوزية واحتياجات المجموعة المستهدفة.
A	6. يقدر أعضاء الفرق أهمية الأخذ بعين الاعتبار استعداد ومدى جهوزية المجموعة المستهدفة بالقرار المتخذ.
A	7. يقدر أعضاء الفرق أهمية الحوارات التفكيرية بالتشاور مع أصحاب الشأن والمختصين.

المراجع:

Goldman, P., Dunlap, D.M., and Conley, D.T. (1993) Facilitative Power and Non-Standardized Solutions to School Site Restructuring. Educational Administration Quarterly, 29, 69-92.

Heller, M.J., and Firestone, W.A. (1995) who's in Charge? Sources of Leadership for Change in Eight Schools. The Elementary School Journal, 96, 65-86.

Meyers, B., Meyers, J., and Gelzheiser, L. (2001) Observing Leadership Roles in Shared Decision Making: A Preliminary Analysis of Three

Teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12
(4), 277-31.

الكفاية الخامسة: الحوار والممارسة التفكيرية

صنع مناقشات ذات مغزى وهادفة عن مواضيع تربوية للعمل على رفع مستوى الوعي لدى الأعضاء بالمدرسة اتجاه ممارساتهم والنتائج المترتبة عليها لتطوير المدرسة، ومعرفة أن التفكير تعتبر أحد أكثر الاستراتيجيات الفعالة لتحسين الممارسات التربوية.

K	1. يفهم أعضاء الفرق بأن الممارسات والحوارات التفكيرية عبارة عن صنع مناقشات هادفة عن المواضيع التربوية لرفع مستوى الوعي لدى أعضاء المدرسة لممارساتهم وآثارها المترتبة على تطوّر المدرسة.
K	2. يفهم أعضاء الفرق المدرسية أن التفكير هو آلية لتفحص معلوماتنا، تصرفاتنا، أفعالنا، والتفكير في خلفياتهم.
K	3. يدرك أعضاء الفرق المدرسية أن التفكير يجعلهم على بينة من معرفتهم الضمنية الكامنة ومن معتقداتهم، في كل الأوقات.
K	4. يميز أعضاء الفرق بين مستويي التفكير (التقني والنقدي).
K	5. يدرك أعضاء الفرق بأن ممارسة التفكير تحتاج الى وقت مخصص.
S	6. يسأل أعضاء الفرق بعضهم البعض عن أفكارهم ووجهات نظرهم بتركيز وهدفية.
S	7. يسأل أعضاء الفرق أنفسهم ما إذا كانوا يحققون الأهداف المرجوة في كل محطة من محطات رحلة تمام.
S	8. يسأل أعضاء الفرق أنفسهم ما إذا كانوا يتبعون خطتهم.
S	9. يعي أعضاء الفرق المرتكزات، والافتراضات، والقيم التي تنطلق منها ممارساتهم، وأفكارهم، وأهدافهم.
S	10. يسأل أعضاء الفرق أنفسهم ماذا، لماذا وكيف يتم عمل الأشياء.
S	11. يحدد أعضاء الفرق الثغرات في مجال معرفتهم.
S	12. يعي أعضاء الفرق ماهية الآليات المتبعة ويناقشوها.
S	13. يتساءل أعضاء الفرق عن العواقب الجيدة والسيئة.
S	14. ملاحظات أعضاء الفرق لا تثير الصراعات فيما بينهم.
S	15. يتم التفكير بتعليقات أعضاء الفرق بتمعن.
S	16. يطبق أعضاء الفرق المهارات التالية: التساؤل/الاستجواب، التحليل، المقارنة، الاستشعار، الاستكشاف.

A	17. يقدر أعضاء الفرق أهمية النتائج التي توصلوا إليها ويظهروا الانفتاح على تقييم الذات.
A	18. يظهر أعضاء الفرق الإخلاص والتفاني.

المراجع

- Jacobs, C.D and Heracleous, L.Th. (2005) Answers for Questions to Come: Reflective Dialogue as an Enabler of Strategic Innovation. *Journal of Organizational Change Management*, 18 (4), 338-352.
- Katz, S., O'Donnell, G., and Kay, H. (2000) An Approach to Analyzing the Role and Structure of Reflective Dialogue. *International Journal of Artificial Intelligence in Education (IJAIED)*, 11, 320-343.
- Moyles, J.; Adams, S.; and Musgrove, A. (2002) Using Reflective Dialogues as a Tool for Engaging with Challenges of Defining Effective Pedagogy. *Early Child Development Care*, 172 (5), 463-478.
- Pon-Barry, H., Clark, B., Schultz, K., Bratt, E O., Peters, S., & Haley, D. (2005) Contextualizing Reflective Dialogue in a Spoken Conversational Tutor. *Educational Technology & Society*, 8 (4), 42-51.

الكفاية السادسة: التخطيط المعدل أثناء التنفيذ بناءً على المتابعة

بناء وإعادة بناء خطط العمل نسبةً الى التحديات التي تظهر والمبينة على البراهين والأدلة التي تم جمعها من خلال المتابعة المستمرة والمتواصلة.

K	1. يدرك أعضاء الفرق أن التخطيط المعدل أثناء التنفيذ وبناءً على المتابعة هو عملية بناء وإعادة بناء الخطط الإجرائية استجابةً للتحديات غير المتوقعة والمبينة على الأدلة.
K	2. يدرك أعضاء الفرق أن المتابعة المستدامة لعملهم هي الوسيلة التي من خلالها يحسنوا ويعدلوا خططهم أثناء التنفيذ.
K	3. يعي أعضاء الفرق بأن الخطط التي يضعوها هي خطط مبدئية ويمكن التعديل فيها أثناء التنفيذ.
S	4. يصمم أعضاء الفرق خطة للمتابعة والمراقبة لتوجيه عملية بناء وإعادة بناء خططهم الأولية.
S	5. يقوم أعضاء الفرق بمتابعة تطبيق خططهم للتحقق من عملية التطبيق واثارها الأولية.
S	6. يحدّد أعضاء الفرق ويتفحصوا العوامل المقيدة في تصميم خططهم (العمليات والنشاطات) خلال عملية التنفيذ.
S	7. يمارس أعضاء الفرق الحوارات التفكيرية في محطات المتابعة.
S	8. يقوم أعضاء الفرق بإجراء التعديلات الضرورية على خططهم بناءً على الأدلة التي جمعوها خلال المتابعة.
S	9. يقوم أعضاء الفرق بإجراء التعديلات الضرورية على خططهم عن طريق: إضافة مصادر، تعديل الاستراتيجيات، و/أو إعادة كتابة الأهداف بحسب الأهمية وبناءً على الأدلة.
A	10. يتحمل أعضاء الفرق الغموض وانعدام اليقين خلال خطة التنفيذ.
A	11. يتقبل و يقدر أعضاء الفرق عملية بناء وتفكيك خططهم وأفعالهم.

المراجع:

Davidson, C.N. (2011) *Now You See It: How the Brain Science of Attention Will Transform the Way We Live, Work, and Learn.* Viking Press.

الكفاية السابعة: التعاون المهني

العمل في جماعة بشكل منتج ومثمر بجهود مشتركة نحو هدف مشترك، والتعامل مع المصالح والصراعات التي تظهر، ومطابقة الفرد مع المعايير الأخلاقية العالية، مثل أداء الأمانة وتحمل المسؤولية.

K	1. يدرك أعضاء الفرق أن التعاون المهني هو عمل منتج بجهود متضافرة للوصول الى هدف مشترك
K	2. يدرك أعضاء الفرق ويتفهموا الميزات الفردية والجماعية للفرق (مهارات، مواقف، وخلفيات والخبرات التي يمتلكونها).
S	3. يطوّر أعضاء الفرق رؤية/هدف مشترك.
S	4. يتعاون أعضاء الفرق للتخطيط للإجراءات.
S	5. يتخذ أعضاء الفرق القرارات بشكل جماعي.
S	6. يتشارك أعضاء الفرق الخبرات والموارد.
S	7. يطلب أعضاء الفرق المساعدة من بعضهم البعض لتحقيق أهداف الفريق.
S	8. يدلي أعضاء الفرق بأفكارهم عن الممارسات التربوية باحترام ووضوح.
S	9. يمارس أعضاء الفرق الإصغاء الإيجابي.
S	10. يقدم أعضاء الفرق الاعتذارات ويقبلونها من بعضهم البعض دون تردد.
S	11. يستوعب أعضاء الفرق نقاط ضعف بعضهم البعض، ويتقبلوا في الوقت عينه ضعفهم الذاتي.
S	12. يتعاطى أعضاء الفرق مع النزاعات التي لا يمكن تجنبها بطريقة بناءة.
A	13. يقدر أعضاء الفرق المدرسية مساهمات جميع الأفراد بغض النظر عن موقعهم الوظيفي، ويولون الاهتمام للأفكار الجديدة، خاصة تلك التي تخدم تعلم الطالب.
A	14. يعتبر أعضاء الفرق التعاون قيمة مضافة خلال النقصي عن الممارسات التربوية.
A	15. يقدر أعضاء الفرق المخاطرة والمجازفة في تقديم التغذية الراجعة والعون
A	16. يساند أعضاء الفرق قدرات بعضهم البعض.
A	17. يراعي أعضاء الفرق الفروقات الناتجة عن التنوع في الجنس، العرق، الانتماء السياسي، الجنسية، والخلفية التعليمية والمهنية.

A	18. يحترم أعضاء الفرق ويلتزموا بالمبادئ الأخلاقية المتفق عليها ضمن الفريق كأسس للتعامل.
---	---

المراجع:

Friend, M. (2000) Myths and Misunderstandings about Professional Collaboration. Remedial and Special Education, 21, pp 130-132.

Inger, M. (1993). Teacher collaboration in secondary schools. CenterFocus, 2 [Online]. Available: <http://ncrve.berkeley.edu/CenterFocus/CF2.html>

Leonard, L. & Leonard, P. (2003). The continuing trouble with collaboration: Teachers talk. Current Issues in Education [On-line], 6(15). Available:

<http://cie.ed.asu.edu/volume6/number15/>

Tillema, H. (2006) Knowledge Construction in Collaborative Enquiry among Teachers. Teachers and teaching, 12 (1), 51-67

www.learningforward.org

الكفاية الثامنة: الممارسة المنفتحة والبعد عن الشخصية

التبادل المكثف للمعرفة التربوية ومحدوديتها لدى الممارسين في المدارس من خلال مشاركتهم للممارسات التي يقومون بها في الميدان التربوي.

K	1. يدرك أعضاء الفرق أن الممارسة المنفتحة والبعد عن الشخصية هي تبادل المعرفة التربوية وحدودها بين الممارسين التربويين لتوسيع خبراتهم من خلال مشاركتهم لممارساتهم
K	2. يدرك أعضاء الفرق أن الممارسة المنفتحة والبعد عن الشخصية أمر أساسي في خلق مجتمع مهني في المدرسة.
S	3. يتحاور أعضاء الفرق بصراحة (صدق، تجرّد).
S	4. يتشارك أعضاء الفرق الخبرات الناجحة وغير الناجحة
S	5. تعتبر ممارسة النقد البناء أمراً مرحباً به ولا يستلزم الحذر
S	6. يساهم أعضاء الفرق في الحديث بمسؤولية ويستمعون الى الآخر من غير إصدار الأحكام.
A	7. يثمن ويقدّر أعضاء الفرق الممارسة المنفتحة والبعد عن الشخصية كممارسة تعكس فهماً متبنياً أن نجاح التلاميذ/ المدرسة مسؤولية مشتركة.
A	8. يثمن أعضاء الفرق جو التقدير والاعتراف بالآخرين
A	9. يبدي أعضاء الفرق استعداداً لإظهار الشفافية حول نتائج ممارساتهم

المراجع

Boyd, V. & Hord, S.M. (1994) Schools as Learning Communities. Issues ... About Change, 4 (1).

Fullan, M. (2007) Change the Term for Teacher Learning. Journal of Staff Development, 28 (3).

Fullan, M., Hill, P.W, & Crevola, C. (2006) Breakthrough. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Nungent, B. & Bell, D.C. (2006) Toward Deprivatized Pedagogy. Hampton Press

<http://elink.sai-iowa.org/systems/1-deprivatizing.html>

الكفاية التاسعة: التعلم بالتجريب ومن صلب الممارسة

التعلم من البيئة التعليمية حيث أن المعرفة المهنية مجسدة (أو متجذرة) ومرتبطة بالممارسات التعليمية ارتباطاً وثيقاً. بالإضافة إلى ذلك استنباط المعنى عن طريق التعلّم المباشر والتعلم بالتجريب وذلك من خلال الممارسة التفكيرية لكل الخبرات اليومية.

K	1. يدرك أعضاء الفرق أن التعلّم يحصل عندما يشارك الفرد معرفياً وعاطفياً وسلوكياً في المراحل التالية: (1) ملاحظة تجربة معينة، (2) التفكير بها، (3) تفسيرها/فهمها لتعميمها، و(4) تطبيقها/اختبارها.
K	2. يدرك أعضاء الفرق أن التفاعل بين الخبرات والحوارات التفكيرية المستمرة هي أحد مقاربات التعلّم الأكثر شموليةً ووضوحاً لاكتساب المعرفة.
K	3. يدرك أعضاء الفرق المدرسية أن التعلم بالتجريب يمثل دورة مستمرة، متكررة، وأن باستطاعتهم البدء بهذه الدورة في أي مرحلة.
S	4. يصمّم أعضاء الفرق أنشطة/تدخلات تساعد على رفع مستوى الوعي وتسمح لهم بالتفكير بها، تفسيرها، ومن ثمّ تطبيق المفهوم الجديد الذي نتج عنها.
S	5. يصمّم أعضاء الفرق أنشطة/تدخلات تسمح بملاحظة مواقف تعلمية جديدة ومتعددة، واستكشاف ردود فعلهم عليها.
S	6. يصمّم أعضاء الفرق أنشطة/تدخلات تسمح لهم بالاندماج في حوارات تفكيرية مستمرة ومتبادلة لإعادة النظر في غاياتهم وأهدافهم
S	7. يشارك أعضاء الفرق في عملية استشعار لتفاعلهم الناشط مع المحيط، وللتغيرات بين عالمها الداخلي والخارجي.
S	8. يصمّم أعضاء الفرق أنشطة/تدخلات تسمح بتطبيق التعلم الجديد في ممارساتهم
A	9. يؤمن أعضاء الفرق أن التعلّم يُعزّز عندما يكتشف الأشخاص الأشياء بأنفسهم، من خلال مشاركتهم الفاعلة الوجدانية/العاطفية.
A	10. يقدر أعضاء الفرق أهمية تبني التعلم بالتجريب كطريقة للتعلم ولخلق معنى من خلال التجربة المباشرة.

المراجع:

Kolb. D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Miettinen, R. (2000) The Concept of Experiential Learning and John Dewey's Theory of Reflective Thought and Action. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 54-72.

Smith, M.K. (2001) Kurt Lewin: Groups, Experiential Learning and Action Research. *The Encyclopedia of Informational Education*.

<http://www.learningandteaching.info/learning/experience.htm>

الكفاية العاشرة: الرعاية المهنية

مساعدة كافة الأعضاء نحو التقدم المهني للوصول الى أقصى ما يمكن لقدراتهم من خلال الشراكة المبنية على الثقة والاحترام، وتقديم التوجيه والإرشاد والتشجيع.

K	1. يعي أعضاء الفرق أن الرعاية المهنية هي مساعدة الأفراد على التقدم في مهنتهم عبر شراكة متماسكة برابط من الثقة والاحترام.
S	2. يمارس الراعي المهني الإصغاء الإيجابي لأفكار المتدربين، وتطلعاتهم ويحفّزونهم ويرشدونهم لوضع هذه الأفكار والتطلعات موضع التنفيذ.
S	3. يسير الراعي المهني جنباً الى جنب مع المتدربين ويتفاعل معهم بشكلٍ دائمٍ.
S	4. يسعى المدربون الى فهم وجهات نظر المتدربين ويشجعونهم على مشاركة آرائهم.
S	5. يسأل الراعي المهني المتدربين اسئلة توضيحية بهدف الفهم عند الاستماع لحاجاتهم او المواقف التي يمرون بها.
S	6. يتحدّى الراعي المهني المتدربين عبر تزويدهم بالنقد البناء خلال عملية التقييم واعطاء التغذية الراجعة.
S	7. يتحدى الراعي المهني المتدربين عن طريق وضع تطلعات متطورة لهم ورفع سقف التوقعات باستمرار.
S	8. يزوّد الراعي المهني المتدربين بالموارد اللازمة والدعم الضروري لمساعدتهم في اكتساب معارف، مهارات واتجاهات جديدة.
S	9. يبني الراعي المهني علاقة تسودها الثقة مع المتدربين ومرتكزة على احترام متبادل لخبرات بعضهم البعض، استقلاليتهم والتزاماتهم.
S	10. يأخذ الراعي المهني الوقت الكافي ليفهم شخصية المتدربين وقدراتهم المهنية، ويرشدهم بناءً عليها.
A	11. يشكّل الراعي المهني مثلاً يحتذى للمتدربين.
A	12. ينظر الراعي المهني والمتدربون للنزاعات واختلاف الآراء على أنها فرص للتفاهم والنمو المهني.

المراجع:

- Ehrich, L.C., Hansford, B.C., & Tennent L. (2004) Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*, 40 (4), 518-540.
- Hansford, B. C., Tennent, L., & Ehrich, L.C. (2003) Educational mentoring: Is it worth the effort? *Education Research and Perspectives*, 39(1), pp. 42-75.
- Healy, C.C., & Welchert. A.J. (1990) Mentoring Relations: A definition to Advance Research and Practice. *Educational Researcher*, 19 (17).

الكفاية الحادية عشر: التوثيق المنظم للممارسة

تعتمد هذه الكفاية على اتباع طريقة التوثيق من خلال التسجيل الممنهج والتنظيم والأرشفة، استرجاع ونشر الممارسات التربوية لإبلاغ مطوري السياسات وإنتاج المعرفة.

K	1. يعي أعضاء الفرق أنّ التوثيق هو ممارسة التدوين المنهجيّ، التنظيم، الأرشفة، استرجاع ونشر الممارسات التربويّة.
K	2. يعي أعضاء الفرق أنّ التوثيق هو عملية الحفاظ على البيانات اللازمة والتي تم جمعها لاستخدامها خلال اتخاذ القرارات على محطات رحلة تمام.
S	3. يوثق أعضاء الفرق وبصورة منهجيّة الممارسات/ الاجتماعات/ورش العمل معتمدين نسق واضح ومتفق عليه.
S	4. يوثق أعضاء الفرق تفكّراتهم بطريقة منتظمة.
S	5. يستخدم أعضاء الفرق الخبرات الموثقة لإعلام مطوري السياسات على المستوى المدرسي والمستوى المحلي.
S	6. يستخدم أعضاء الفرق البيانات الموثقة لاتخاذ قرارات على محطات رحلة تمام المناسبة.
S	7. يدوّن أعضاء الفرق تقارير نهائية توثق التجربة التي مرّوا بها وتعكس هذه التقارير رحلة الفرق المدرسيّة بوضوح وبطريقة تتيح للآخرين ان يكتفوها وأن يبنوا عليها.
S	8. تنشر الممارسات الموثقة وتوضع قيد تصرّف الجمهور المعنيّ.
A	9. يقدّر أعضاء الفرق أهمية التوثيق.
A	10. يقدّر أعضاء الفرق أهمية نشر ممارساتهم للجمهور المعنيّ.