القيادة المتمحورة حول التعلم لمديري المدارس كما يدركها المعلمون في مدارس التعليم العام في دولة الكويت وعلاقتها بالمبادرات الفعالة لهم

د. أمل عبدالوهاب الصالح
قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت
ORCID : https://orcid.org/0000-0001-7319-0165
د. منيره خالد الهيلم العجمي
قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت
ORCID : https://orcid.org/0000-0002-2697-5127

مستخلص

هدفت هذه الدراسة تعرف آراء المعلمين حول مدى ممارسة القيادة المتمحورة حول التعلم لمديري المدارس، ومستوى المبادرات الفاعلة للمعلمين في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، والتحقق من وجود علاقة ارتباطية بينهما، وتبنت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة تكونت من (٤٩) بندا، حَيْثُ بلغت عيّنة الدِّرَاسَة (٨٣١) معلماً وَمُعَلِّمُه فِي مَدَارِس التَّعْلِيم الْعَامِّ فِي الكويت، وكشفت النتائج أن ممارسة القيادة المتمحورة حول التعلم لمديري المدارس حصلت على مستوى مرتفع، كما أن المبادرات الفاعلة للمعلمين قد حازت على درجة مرتفعة طبقا لاستجابات أفراد العينة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية متوسطة بين ممارسة القيادة المتمحورة حول التعلم لمديري المدارس، ومستوى المبادرات الفاعلة للمعلمين .

الكلماتُ المفتاحيةُ: القِيادَة المتمحورة حول التعلم، مديري المدارس، المبادرات الفاعلة للمعلم.

Learning-centered leadership for school principals and its relation with teacher agency from teachers perspectives in public schools in Kuwait

Dr. Amal Abdulwahab Alsaleh
Department of Educational administration, College of education, Kuwait University
ORCID : https://orcid.org/0000-0001-7319-0165
Dr. Munirah Khalid Al-Hilm AlAjmi
Department of Educational administration, College of education, Kuwait University
ORCID : https://orcid.org/0000-0002-2697-5127

Abstract
This study aimed to identify the Learning-centered leadership for school principals, teacher's agency, and the relation between Learning-centered leadership and teacher's agency from the perspectives of public schools' teachers in Kuwait. The study adopted descriptive approach by conducting a questionnaire, which consisted of 48 items. The sample consisted of (831) teachers in public schools in Kuwait. The results showed that the Learning-centered leadership of school principals was practiced in high level from the teachers' perspectives. Additionally, teacher's agency was rated high from teachers' perspectives. The results showed that the Learning-centered leadership for school principals has a positive moderate relation with teacher agency.

Keywords: Learning-centered leadership, school principals, teacher agency.

القيادة المتمحورة حول التعلم لمديري المدارس كما يدركها المعلمون في مدارس التعليم العام في دولة الكويت وعلاقتها بالمبادرات الفعالة لهم

د. أمل عبدالوهاب الصالح
قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت
ORCID : https://orcid.org/0000-0001-7319-0165
د. منيره خالد الهيلم العجمي
قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت
ORCID : https://orcid.org/0000-0002-2697-5127

مقدمة

تعد القيادة المتمحورة حول التعلم learning-centered leadership من النظريات الحديثة نسبيا في مجال القيادة التربوية، وقد حازت على اهتمام العديد من الباحثين التربويين في مجال القيادة التربوية، حيث أوضح ليو وآخرون (Liu et al. ،٢٠١٦) أن أصل القيادة المتمحورة حول التعلم يعود إلى نظريتي القيادة التعليمية Instructional Leadership، والتي تؤكد على الدور الذي يؤديه قادة المدارس في تعزيز تعلم الطلاب (Hallinger and Murphy، ١٩٨٥) والقيادة التحويلية Transformational Leadership والتي أعطت الأولوية للوسائل التي يبني بها القادة على نطاق أوسع القدرة على التعلم والتغيير في المدارس (Leithwood et al., 2010) ، وتعرف القيادة المتمحورة حول التعلم على أنها عملية يشارك فيها قادة المدارس في جهود مقصودة للتوجيه والدعم والمشاركة في تعلم المعلمين بهدف زيادة معرفتهم المهنية، وفي نهاية المطاف تعزيز تعلم الطلاب وفعالية المدرسة (Cravens, 2008; Knapp et al., 2010).

أوضحت الأدبيات أن القادة المتمركزين حول التعلم يكرسون وقتًا طويلاً لدعم المعلمين في جهودهم لتحسين جودة التدريس، من خلال التأكد من توفر جميع المواد والموارد اللازمة للمعلمين لممارسة التدريس الفعال، والمصادر الجديدة للمعرفة، وتوفر

فرص عالية للمعلمين لتوسيع وتعزيز وصقل مهاراتهم التعليمية، وتوفير الدعم والتوجيه لهم لدمج المهارات المكتسبة أثناء التطوير المهني (Goldring et al., 2009) ، كما أن القادة الذين يمارسون القيادة المتمحورة حول التعلم يمارسون عدداً من الخصائص في ممارساتهم المهنية، حيث تتميز بكونها شاملة لكل من العمل المدرسي داخل الفصول الدراسية والنشاط المدرسي خارجها، وهي بذلك تتبنى مجموعة متنوعة من استراتيجيات الإشراف وجمع البيانات الرسمية وغير الرسمية التي تمثل مؤشرات متعددة ومكملة لتعلم الطلاب، حيث يقوم نظام إداري متكامل بحفظ سجلات المعلم، وتقارير نهاية المستوى أو نهاية الوحدة، ومنتجات عمل الطلاب، والاختبارات والمقاييس المقننة لأداء الطلاب، ومن ثم يستخدم المديرين هذه البيانات من أجل الوصول إلى أحكام حول فعالية المناهج والبرامج التعليمية والعمليات التنظيمية، وذلك من أجل الوصول بالتقييمات المدرسية المحلية لتحقيق المعايير الوطنية (Goldring et a., 2009l).

قدم ليو وآخرون (Liu et al., 2016) تأصيلا لمفهوم القيادة المتمحورة حول التعلم، اعتمادا على مجموعة واسعة من البحوث والدراسات التربوية(Goldring et al.,2009 Hallinger and Murphy, 1985; Leithwood et.,2010 Walker and Ko,2011،) ، حيث تتكون من أربعة عناصر أساسية:

١. بناء رؤية تعليمية تعكس مدى قدرة القياديين على صياغة الأهداف والاتصال الجيد مع العاملين لتحفيز التعلم داخل المدرسة.

٢. توفير الدعم المرتكز على قدرة القياديين لإيجاد بيئة إيجابية محفزة للتعلم عن طريق توفير ما يلزم من الموارد، ودعم وتمكين تعلم المعلمين.

٣. إدارة برنامج التعلم عن طريق قيام القياديين بتنظيم الأنشطة التعليمية والمشاركة فيها وإدارتها ومراقبتها.

٤. التمثل بالقدوة والنمذجة من خلال تواصل القياديين وتمثلهم وتوضيحهم لأهمية التعلم مدى الحياة و تشجيع المعلمين للاستمرار بالتعلم المهني.

وفي ضوء ما سبق، فإن القيادة المتمحورة حول التعلم تركز على التعلم المهني للمعلمين، الأمر الذي له علاقة مباشرة بالمبادرات الفعالة للمعلم Teacher Agency، حيث أشارت الدراسات بالعلاقة بين انخراط المعلم بالنمو المهني للمعلم ووجود المبادرات الفعالة له (Bellibaş, et al.;2020;Hendawy Al-Mahdy et al, 2021; Lai et al., 2016)

ويعد مصطلح Teacher Agency من المصطلحات التي يصعب تعريبها، حيث أطلقت عليه الحارثية (٢٠٢١) مصطلح القوة التطويرية، وأوضحت عدم وجود مرادف لها باللغة العربية، إلا أن الباحثتين قد اتفقتا على أن التعريب الأقرب له هو مصطلح المبادرات الفاعلة للمعلم، لشموله وتركيزه على السلوك الذاتي المبادر والذي أوضحته معظم الدراسات الأجنبية السابقة، فقد أوضح بيستا و تيدر (Biesta & Tedder, 2007, p137) أن هذا المفهوم يسلط الضوء على " أفعال الأفراد وتصرفاتهم من خلال معطيات البيئة، وليس فيها، بحيث يحققون الفاعلية من تفاعل الجهود الفردية والموارد المتاحة مع العوامل الموقفية والسياقية والهيكلية المجتمعة في المواقف المختلفة "

كما أوضح بيستا وآخرون (2015) .Biesta et al بشرحه للمفهوم على أنه "ليست شيئًا يمكن أن يمتلكه الأفراد - كممتلكات أو قدرة أو كفاءة - ولكنها شيء يقوم الأفراد بفعله وتحقيقه. وبشكل أكثر تحديدًا، تشير الفاعلية إلى جودة مشاركة الأشخاص والعلاقات المهنية بينهم عبر سياقات زمنية مختلفة ، وليس جودة الأشخاص أنفسهم" (ص ٦٢٦)، وبعد عرض التعاريف المختلفة من الدراسات السابقة، وبعد استشارة المختصين في اللغة العربية، ارتأت الباحثتان تبني مصطلح المبادرات الفعالة للمعلم في الدراسة الحالية.

وللمبادرات الفعالة للمعلم أبعاد معرفية وعاطفية وسلوكية تنعكس في مواقف الكفاءة الذاتية والتفاؤل والمشاركة البناءة (Shen, 2015)، ويمكن تحديد مفهوم المبادرات

الفعالة للمعلم على أنها قدرة المعلم على الاستجابة للقيود، حيث إن الفاعلية – هي كيفية تصرف الأفراد داخل وخارج قيودهم المجتمعية والبيئية بشكل يظهر مقدرته على الإبداع والمرونة في تطبيق المناهج الدراسية الحديثة ، فالمعلمون هم قادة التغيير، لذلك تعد المبادرات الفعالة للمعلم جانبًا أساسيًا من احترافية ومهنية المعلمين (Priestley & Biesta, 2013). وتسهم المبادرات الفعالة في إعطاء المعلمين استقلالية وحرية أكثر في ممارسة خبراتهم التعليمية مما يزيد من قدرتهم وكفاءتهم المهنية من خلال تعزيز تعلمهم الذاتي والمساهمة في مجتمعات تعلم فعالة داخل المدرسة (Biesta et al., 2015). ويمكن تعزيز مشاركة المعلمين في تطوير وتحسين المنظومة التعليمية من خلال المساهمة الفعالة في إحداث تغيير إيجابي عبر تفعيل مجتمعات التعلم وتصميم بيئة مدرسية إيجابية تمنح المعلمين الفرصة لتخطيط برامج التنمية المهنية المناسبة لهم مما يعزز تطورهم في المراحل الزمنية المختلفة (Levin & Datnow,2012). وذكرت الدراسات أيضا أن هناك عدة معوقات تحد من مشاركة المعلم ومن المبادرات الفعالة له مثل وجود ضغوط وأعباء على المعلم، وندرة مشاركة المعلم في تخطيط برامج التنمية المهنية الخاصة به، والافتقار للدعم الكافي وتقييد حرية المعلم بشكل كبير (Priestley et al., 2016)، وهذه المعوقات الإدارية والبيئية والثقافية تحد بشكل كبير من قدرة المعلم على الإبداع والمبادرة و المشاركة و تطوير نفسه.

وقد تناولت الدراسات العالمية موضوع القيادة المتمحورة حول التعلم، فقام تالبيزده وآخرون(Talebizadeh(et al. (2021 بدراسة العلاقة بين القيادة المتمحورة حول التعلم لمديري المدارس والتعلم المهني للمعلمين في المدارس الابتدائية الإيرانية، مع التحقق من الدور الوسيط لمتغيري ثقة المعلم وتشارك المعرفة، حيث تم جمع بيانات من عينة بلغت (٨٨٦) معلمًا في (١٢١) مدرسة ابتدائية موزعة على ثلاث مناطق في مدينة مشهد، وتم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي، وتحليل عامل التأكيد ونمذجة المعادلة الهيكلية. وكشفت النتائج حصول ممارسة القيادة المتمحورة حول التعلم على

درجات مرتفعة من قبل المعلمين، وكانت تقييمات المعلمين في بُعد النمذجة هي الأعلى، بينما كانت الدرجات المتوسطة في بُعد تقديم دعم التعلم هي الأدنى، كما توضح النتائج وجود علاقة مباشرة بين القيادة المتمركزة على التعلم أثرت على التعلم المهني للمعلمين، وظهور متغيري ثقة المعلمين وتشارك المعرفة كعوامل توسطت هذه العلاقة.

هدفت دراسة كلنج Kilinc (٢٠٢٠) تعرف العلاقة بين ممارسات القيادة المتمحورة حول التعلم لمديري المدارس على التغيير في الممارسات التدريسية للمعلمين، واستكشاف الدور الوسيط لتعاون المعلمين على هذه العلاقة، حيث استخدم المنهج الوصفي وجمعت البيانات من (٤٤٧) معلما من خمس عشرة مدرسة حكومية في تركيا، وأشارت النتائج حصول ممارسات القيادة المتمحورة حول التعلم على درجات متوسطة في جميع أبعادها، وجاء بُعد بناء رؤية التعلم كأعلى ممارسة، ثم بُعدي إدارة البرنامج التعليمي والنمذجة، وجاء أخيرا بُعد دعم التعلم المهني، وكشفت النتائج عن وجود علاقات إيجابية بين المتغيرات حيث كان للقيادة المتمحورة حول التعليم تأثير مباشر على تغيير في ممارسات المعلم، وتأثير وسيط على التعاون بين المعلمين.

ودرس كل من ليو وآخرون Liu et al. (2016) دور كل من القيادة المتمحورة حول التعلم، وثقة المعلم، في تعزيز التعلم المهني للمعلمين في المدارس الصينية. حيث استخدم المنهج الوصفي عن طريق تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (١٢٠٩) معلمًا في (٤١) مدرسة ابتدائية وثانوية في ثلاث مقاطعات مختلفة في الصين. وتوصلت النتائج لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة المتمحورة حول التعليم والتعلم المهني للمعلمين حيث كان متغير ثقة المعلم عاملا وسيطا في هذه العلاقة، كما تبين من النتائج عدم وجود علاقة بين القدوة في القيادة على التعلم المهني للمعلمين وثقة المعلم.

وفي البيئات العربية، ركز عدد محدود من الدراسات التربوية التي طبقت في بيئة عربية على القيادة المتمحورة حول التعليم كمصطلح حديث، فتناولت دراسة هنداوي المهدي وآخرون Hendawy Al-Mahdy et al (2021) التحقق من تنبؤ القيادة

التي تركز على التعلم لمديري المدارس وأثرها على المبادرات الفعالة للمعلمين وثقتهم والتعلم المهني لهم، حيث تم استخدام المنهج الوصفي بتطبيق أداة الدراسة على عينة بلغت (٨٨٧) معلما في (٧٨) مدرسة متوسطة في سلطنة عمان، واستخدام تحليل العوامل ونمذجة المعادلة الهيكلية، أثبتت النتائج حصول كل من القيادة المتمحورة حول التعلم، والتعلم المهني للمعلمين، وثقة المعلم، والمبادرات الفعالة للمعلمين على متوسطات حسابية عالية، وبينت النتائج للنموذج القائم إن للقيادة المتمركزة على التعلم تأثيرات معتدلة مباشرة وغير مباشرة على التعلم المهني للمعلم، وارتبطت القيادة التي تركز على التعلم بشكل كبير مع ثقة المعلم، والمبادرات الفعالة للمعلم.

وهدفت دراسة حماد Hammad et al. (2021) استكشاف القيادة التي تتمحور حول التعلم لمديري المدارس ومدى تنبؤها بمشاركة المعلمين في أنشطة التعلم المهني في مصر، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي فتم جمع البيانات من عينة قوامها (٣٥٨) معلمًا بمدارس حكومية في شمال مدينة دمياط. كشفت النتائج عن ممارسة القيادة المتمحورة حول التعلم بمستوى متوسط، والتعلم المهني للمعلم بدرجة أعلى من المتوسط، وأظهر تحليل الانحدار أن القيادة التي تتمحور حول التعلم لمديري المدارس لها تأثير إيجابي ومهم على النمو المهني للمعلمين.

وأجرت الحارثية (٢٠٢١) دراسة بهدف التحقق من تأثير القيادة التعليمية لمديري المدارس الحكومية بسلطنة عُمان، في كل من القوة التطويرية للمعلمين، وتعلمهم المهني، وكذلك الكشف عن تأثير القوة الفعالة للمعلمين في تعلمهم المهني، والتحقق من دور القوة التطويرية للمعلمين كمتغير وسيط بين قيادة المدير والتعلم المهني للمعلمين، وهدفت الدراسة أيضا الكشف عن أي من أبعاد القيادة التعليمية الأربعة (بناء رؤية التعلم، ودعم التعلم، وإدارة برنامج التعلم، والنمذجة) هو أكثر قدرة على التأثير في التعلم المهني للمعلمين بوجود القوة الفعالة كوسيط، وطبقت المنهج الوصفي بتطبيق ثلاثة مقاييس على عينة بلغت (٥٧٤) معلمًا، أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي لقيادة مديري

المدارس في كل من قوة المعلمين التطويرية، وتعلمهم المهني، كما كشفت النتائج أن القوة التطويرية للمعلم تتوسط العلاقة بين القيادة التعليمية للمدير والتعلم المهني للمعلمين، وهي وساطة كلية، حيث كان هناك غياب للتأثير المباشر للمدير في تعلم المعلمين. كما كشفت الدراسة أن التأثير غير المباشر للقيادة التعليمية في تعلم المعلمين بوجود القوة التطويرية يأتي بصورة أساسية من خلال بُعد "إدارة برنامج التعلم"، وأن هناك تأثيرًا كُلِّيًا لتلك القيادة مصدره بُعدا "إدارة برنامج التعلم"، وبناء رؤية التعلم".

هدفت دراسة الهنداوي والحارثية (٢٠٢١) إلى قياس درجة ممارسة المديرين لأبعاد القيادة التعليمية، ودرجة الفاعلية المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر معلميها، كما هدفت تعرف أبعاد القيادة التعليمية الأكثر قدرة على التنبؤ بالفاعلية المدرسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، فتم تطبيق مقياسين أحدهما لقياس أبعاد القيادة التعليمية: تحديد رسالة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتعزيز المناخ الإيجابي للتعلم المدرسي، والآخر لقياس مؤشرات الفاعلية المدرسية. شملت العينة ٣٠١ معلماً ومعلمة، وأوضحت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التعليمية "متوسطة" في أبعادها الثلاثة، وكذلك جاءت مؤشرات الفاعلية المدرسية بدرجة "متوسطة"، أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بدرجة الفاعلية المدرسية من خلال بُعدين من أبعاد القيادة التعليمية هما: بُعد "تعزيز المناخ الإيجابي للتعلم المدرسي" ، وبُعد "إدارة البرنامج التعليمي" بناء على تحليل الانحدار المتعدد، وأوصت الدراسة بتحسين مستوى وعي مديري المدارس بأدوارهم كقادة تعلم وضرورة تعزيز مهارات القيادة التعليمية لديهم، وأهمية وضع أطر واضحة لمفهوم الفاعلية المدرسية تناسبا مع أسلوب عمل وصلاحيات المدارس في سلطنة عمان.

في دراسة بلبياش وآخرون (Bellibaş et al , 2020) التي بحثت دور القيادة التي تركز على التعلم لمديري المدارس في تعزيز قيادة المعلم والدور الوسيط للمبادرات الفعالة للمعلم في تركيا .استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة ،

وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الذين تمحورت قيادتهم حول التعلم كان لهم تأثير معتدل ولكن ذا دلالة إحصائية على قيادة المعلم وكذلك تأثير دال إحصائيا على المبادرات الفعالة للمعلم . وأظهرت الدراسة كذلك أن للمبادرات الفعالة للمعلم دور وسيط بين قيادة المدير المتمحورة حول التعلم وقيادة المعلم. وأكدت الدراسة على أهمية ممارسات القيادة لمديري المدارس في تعزيز الثقافة المدرسية التي تدعم مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات ومدى حماسهم لها.

ركزت دراسة بانتج وآخرون Pantić et al. (2022) على المبادرات الفاعلة للمعلمين من خلال فهمهم والتزامهم بسياسات التغيير المدرسي، وارتباطهم بالهياكل المؤسسية والاجتماعية التي يمكنهم من خلالها الوصول إلى المعرفة والموارد داخل مدارسهم وخارجها. اتبعت الدراسة المنهج التحليلي النوعي من خلال جمع البيانات عبر سجل عبر الإنترنت أكمله المعلمون والموظفون الآخرون في مدرستين في السويد على مدار ٦ أشهر. تشير النتائج إلى أن فهم المعلمين للتغيير مضمّن في أنشطتهم اليومية مثل دعم الطلاب وتخطيط الدروس وتحسين البرامج وظروف العمل. وكذلك يميل المعلمون إلى ممارسة المبادرات الفعالة لهم عن طريق السعي إلى دعم تعلم الطلاب، ومن خلال عملهم كوكلاء للتغيير، فإن شبكاتهم الاجتماعية تكون أكبر وأكثر تنوعًا وتعاونًا مما كانت عليه في المواقف التي يعملون فيها كمنفذين للأدوار فقط.

وهدفت دراسة سلامة (٢٠١٦) تعرف آراء المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمكتب العين التعليمي في دولة الإمارات العربية المتحدة حول مدى ممارسة القيادة التعليمية لدى المديرين وكذلك تعرف مدى وجود فروق تابعة لمتغير النوع في مدى ممارسة القيادة التعليمية لديهم، وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الكمي عن طريق استخدام مقياس في الإدارة التعليمية لقياس فاعلية أداء مدير المدرسة وقد تم تطبيق هذه الدراسة على (٢٥٨) معلما ومعلمة بالمدارس الحكومية الثانوية التابعة لمكتب العين التعليمي، وتوصلت النتائج على تحقيق البُعد الأول وهو صياغة أهداف المدرسة على

أكثر ممارسة بينما حصل بُعد المتابعة المستمرة لشؤون المدرسة على أدنى متوسط حسابي كما أشارت النتائج إلى أن مديري المدارس الذكور أظهروا ممارسة أكبر في عشرة أبعاد في هذه الدراسة مقارنة بمدارس الإناث.

ومن الملاحظ من عرض الدراسات السابقة قلة الدراسات العربية التي تناولت موضوع القيادة المتمحورة حول التعلم، واتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ولكنها اختلفت بالتركيز على متغيري القيادة المتمحورة حول التعلم وأثرها في المبادرات الفعالة للمعلمين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لنظرية القيادة المتمحورة حول التعلم - وبشكل خاص- أهمية كبيرة كونها من النظريات الحديثة التي ركزت على بناء مجتمعات التعلم المهنية، وتطوير بيئة التعلم المدرسية، وتوجهها نحو تطوير الممارسات التي تدور حول التعلم من تبني حاجات العاملين وتنمية روح التمكين والتعاون في العمل، وإلا أنه من الملاحظ قلة تناولها في البحوث التربوية العربية بشكل عام وفي مدارس التعليم العام في دولة الكويت بشكل خاص، ولا سيما علاقتها بالمبادرات الفعالة للمعلم للمعلمين، الأمر الذي يُعد قصوراً في هذا الجانب البحثي، وقد تشكلت مشكلة الدراسة نظرا لأهمية الموضوع حيث بينت العديد من الدراسات السابقة على وجود قصور في القيادة المدرسية والحاجة لتطوير ممارسات القيادات التعليمية للمديرين في مدارس الكويت (AlSaleh,2019,2021;AlAjmi,2022a;2022b)، ورغبةً من الباحثتين في إلقاء الضوء على أهمية القيادة المتمحورة حول التعلم من حيث واقع ممارستها، وذلك من أجل تقييمها ومن ثم إعادة النظر في الممارسات القيادية المدرسية خاصةً في الهياكل التنظيمية المركزية وزيادة الوعي باتجاهها، وبيان علاقتها بالمبادرات الفعالة للمعلمين، باعتبارهم العنصر الأساس في التطوير المدرسي وقيادة التغييرات ابتداء من الممارسات

التدريسية داخل الفصل وخارجه، الأمر الذي ينعكس على برامج التنمية لكل من المعلمين والقياديين من أجل بناء هدف مشترك للنهوض بالتعليم.

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مدى ممارسة مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت لأبعاد القيادة المتمحورة حول التعلم من وجهة نظر المعلمين؟
٢. ما مستوى المبادرات الفعالة للمعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت؟
٣. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة المتمحورة حول التعلم لمديري المدارس وبين المبادرات الفعالة للمعلمين من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة

هدفت الدِّرَاسَة الْحَالِيَّة ما يلي:

١. الوقوف على ممارسة مديرو مدارس التعليم العام بدولة الكويت القيادة المتمحورة حول التعلم وأبعادها وتقديم مقترحات لتطويرها.
٢. تعرف مستوى المبادرات الفعالة للمعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظرهم.
٣. الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد القيادة المتمحورة حول التعلم لمديري المدارس وبين المبادرات الفعالة للمعلمين.
٤. التوصل لمجموعة من التوصيات و المقترحات الإجرائية لتفعيل دور القيادة المتمحورة حول التعلم في رفع مستوي المبادرات الفعالة للمعلمين.

أهمية الدراسة

١. التعرف على ممارسة مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت القيادة المتمحورة حول التعلم وأبعادها وهي من وجهة نظرهم وتقديم مقترحات لتطويرها تناسبا مع رسالة التعليم ومتطلبات الإصلاح التربوي.

٢. عرض أداة لقياس القيادة المتمحورة حول التعلم لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت باللغة العربية معتمدة على معايير الأبحاث العالمية المنشورة في موضوع القيادة المدرسية.

٣. زيادة الوعي بأهمية بتطبيقات القيادة المتمحورة حول التعلم والتأكيد على أهميتها ودورها في التطور المهني للمعلمين وتطوير الإدارة والممارسات المدرسية.

٤. التعرف على مستوى المبادرات الفعالة للمعلمين في دولة الكويت، وعلاقته بأبعاد القيادة المتمحورة حول التعلم.

٥. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في بناء برامج التنمية الخاصة بالقيادات المدرسية وكذلك بالمعلمين، لزيادة الوعي حول دورهم في التطوير المدرسي.

مصطلحات الدراسة

تتحدد الدراسة بالمصطلحات التالية :

١- القيادة المتمحورة حول التعلم (learning-centered leadership)

تعرف القيادة المتمحورة حول التعلم بانها: "عملية يشارك فيها قادة المدارس في جهود مقصودة لتوجيه ودعم والمشاركة في تعلم المعلم بهدف زيادة معرفتهم المهنية، وفي نهاية المطاف تعزيز تعلم الطلاب وفعالية المدرسة (Cravens, 2008; Knapp et al., 2010; Saphier et al.,2006).

وتعرف الباحثتين القيادة المتمحورة حول التعلم إجرائيا بأنها "الممارسات القيادية المدرسية لمديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت والتي تهدف إلى خدمة العاملين عن طريق تقديرهم وتنميتهم مهنياً، والتواصل الفعال معهم لبناء مجتمع مدرسي مترابط يشارك في القيادة لتحقيق أهداف المدرسة من خلال بناء رؤية للتعلم ، دعم التعلم المهني ،إدارة برامج التنمية المهنية، القدوة ".

٢- المبادرات الفعالة للمعلم (Teacher Agency)

يقصد بالمبادرات الفعالة للمعلم " قدرة المعلمين على ممارسة حكمهم وتقديرهم أثناء تكييف مناهجهم وتعليماتهم لتلبية الاحتياجات المتنوعة والمتغيرة للمتعلمين في المواقف المختلفة. وتعبر أيضًا عن قدرة المعلم على التصرف بشكل بناء وهادف لضمان نموه المهني، وكذلك المساهمة في نمو زملائهم (Zeichner, 2019).

أما إجرائياً فيعرف في الدراسة الحالية بأنه ممارسة المعلم لأبعاد المبادرات الفعالة للتعلم (فاعلية التعليم، فاعلية التعلم، التفاؤل (التفكير الإيجابي) والمشاركة البناءة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على عرض وجهات نظر المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت في القيادة المتمحورة حول التعلم ودورها في رفع مستوى المبادرات الفعالة للمعلم.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من المعلمين في مدارس التعليم العام

الحدود المكانية : مدارس التعليم العام موزعةٌ على المناطق التعليمية الست(العاصمة، حولي، الأحمدي، الجهراء، الفروانية، مبارك الكبير) التابعة لوزارة التربية بدولة الكويت.

الحدود الزمنية: تم تطبيق اداة الدراسة الميدانية في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

منهج الدراسة

اتبعت الباحثتان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي الذي يهتم بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً ودراسة العلاقات والتعبير عنها بشكل كمي (.Creswell & Creswell, 2017)

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من ٦٣,١١٠ معلم في المدارس الحكومية في المناطق التعليمية الست في الكويت.

عينة الدراسة

لصعوبة الحصول على استجابة جميع أفراد مجتمع الدراسة قامت الباحثتان بحساب الحجم الأدنى للعينة عن طريق المعادلة التالية: -

$$n= (Z^2\ p(1-p))/d^2$$

حيث n الحجم الأدنى للعينة وz هو التوزيع الطبيعي المعياري وبما أن درجة الثقة في هذه الدراسة هي ٩٥% فإن z= ١,٩٦ وp هي النسبة المتوقعة من الدراسات السابقة وهنا p=٠,٥ لأنها تعطي أكبر حجمه عينة ممكن و d هي الخطأ التقدير المسموح به وهنا تساوي ٠,٠٥ ثم نقوم بالتعويض في المعادلة كالتالي: -

$$n= (\ 〚1.96〛^2*0.5(1-0.5))/\ 〚0.05〛^2 \quad n \geq 384.16$$

ما يعني أنه أقل حجم عينة ممكن لتمثيل المجتمع هو ٣٨٥ معلماً، وقد تكونت عينة الدراسة الحالية من (٨٣١) معلماً من المدارس الحكومية في دولة الكويت، جدول التالي يوضح توزيع العينة على البيانات الأولية:

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة

النوع		المنطقة التعليمية					
ذكر	انثى	العاصمة	حولي	الفروانية	الأحمدي	الجهراء	مبارك الكبير
167	664	102	82	151	194	216	86
سنوات الخبرة		المرحلة التعليمية					
٥ سنوات فأقل	5-10	10-15	١٥ فأكثر	الابتدائية		المتوسطة	الثانوية
423	131	99	178	404		172	255

أداة الدراسة

بعد إطلاع الباحثتين على أدبيات موضوع الدراسة ومنها-Hendawy Al Mahdy et al., 2021; Kilinc, 2020; Lui et al., 2016;Talebizadeh, 2021) ، تم اعتماد مقياس ليو وآخرون (Lui et al., 2016) لقياس القيادة

المتمحورة حول التعلم وعلاقتها بالمبادرات الفعالة للمعلم، حيث تم اختيار هذه الأداة لواسع انتشارها وارتفاع صدقها وثباتها واستخدامها في العديد من الدراسات الأجنبية Hammad et al., 2020 Hendawy Al-Mahdy et al., 2021; Kilinc, 2020; Talebizadeh, 2021)، والاستبانة الأصلية تتكون من قسمين، الأول خاص بأبعاد القيادة المتمحورة حول التعلم لدى مديري المدارس، والثاني خاص بمستوى المبادرات الفعالة للمعلمين.

وقامت الباحثتان بترجمة الأداة للغة العربية وإضافة بند واحد لتكييفها بما يتلاءم مع البيئة التعليمية في الكويت، ومن ثم قامت الباحثتان بعرض الاستبانة بصورتها الأولوية على مترجم متمكن من اللغتين العربية والإنجليزية للتأكد من تكافؤ الترجمة بين الاستبانة بنسختها الإنجليزية والنسخة العربية، للتأكيد على تكافؤ العبارات والمعنى العام، ومن ثم تم عرض النسختين الإنجليزية والعربية على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس المتمكنين من اللغة الإنجليزية، ومقارنة المعنى في اللغتين للتدقيق على حسن الترجمة للعبارات، واختيار أفضل ترجمة. وقد تم عرض النسخة الأولية من الاستبانة العربية على أربعة من المحكمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس للتأكد من صدق المحتوى وتعديل العبارات تبعا لملاحظاتهم. وتم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية تكونت من (١٦٠) معلما حيث كان ثبات الأداة ككل (٠,٨٠) ويعد مقبولا وفق المعايير الخاصة بالبحوث التربوية، والأداة في صورتها النهائية تتكون من قسمين:

أولاً: القسم الخاص بالقيادة المتمحورة حول التعلم لدى مديري المدارس تتكون من (25) بنداً موزعة على أربعة مجالات فرعية للاستبانة وهي:

١- بناء رؤية للتعلم، ويتكون من ٦ بنود من (١-٦).

٢- دعم التعلم المهني، ويتكون من ٨ بنود من (٧-١٤).

٣- إدارة برامج التنمية المهنية، ويتكون من 6 بنود من (١٥-20).

٤- النمذجة (القدوة)، ويتكون من 5 بنود من (21-25).

ثانياً: القسم الخاص بمستوى المبادرات الفعالة للمعلم ويتكون من (٢٤) بندا موزعة على أربعة أبعاد فرعية للاستبانة وهي:

١- بُعد فاعلية التعلم، ويتكون من ٦ بنود من (١-٦).

٢- بُعد فاعلية التعليم، ويتكون من 7 بنود من (٧-13).

٣- بُعد التفاؤل (التفكير الإيجابي)، ويتكون من ٥ بنود من (14-18).

٤- بُعد المشاركة البناءة، ويتكون من 6 بنود من (19-٢٤).

وقد تم تصحيح الإجابات عن بنود الاستبانات للفقرات الإيجابية على النحو التالي:

(موافق بشدة =٥، موافق =٤، محايد =٣، غير موافق =٢، غير موافق بشدة =١)

الخصائص السيكومترية للأداة:

أولا: صدق أداة الدراسة

قامت الباحثتان بحساب الصدق بالطرق التالية:

١- صدق الاتساق الداخلي:

١- تم حساب معاملات ارتباط درجات كل فقرة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تندرج تحته، ووجد (كما في جدول ٢) أن معاملات الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ وتتراوح بين ٠,٤٤٩ و٠,٨٤٦ لمتغير القيادة المتمحورة، و٠,٧٦٨ و٠,٨٧٦. لمتغير المبادرات الفعالة للمعلمين، وبذلك يتضح أن الاستبانة تتسم بالصدق مما يسمح بتطبيقها في الدراسة الحالية.

جدول (٢) قيم معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والبُعد الذي تنتمي اليه للاستبيان

أبعاد القيادة المتمحورة حول التعلم	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
بناء رؤية للتعلم	1	0,772**	4	0,814**
	2	0,846**	5	0,809**
	3	0,736**	6	0,786**
دعم التعلم المهني	1	,761**0	5	,824**0
	2	,696**0	6	,829**0
	3	,794**0	7	,813**0
	4	,796**0	8	,821**0

أبعاد القيادة المتمحورة حول التعلم	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
إدارة برامج التنمية المهنية	1	,773**0	4	,777**0
	2	,826**0	5	,828**0
	3	,858**0	6	,697**0
النمذجة (القدوة)	1	,847**0	4	,851**0
	2	,865**0	5	,838**0
	3	,862**0	////	/////
أبعاد المبادرات الفعالة للمعلم	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
فاعلية التعلم	1	,449**0	4	,744**0
	2	,744**0	5	,761**0
	3	,750**0	6	,638**0
فاعلية التعليم	1	,449**0	5	,761**0
	2	,744**0	6	,638**0
	3	,750**0	7	,449**0
	4	,744**0	////	////
التفاؤل (التفكير الإيجابي)	1	,755**0	4	,803**0
	2	,803**0	5	,747**0
	3	,808**0	/////	/////
المشاركة البناءة	1	,820**0	4	,831**0
	2	,793**0	5	,801**0
	3	,785**0	6	,739**0

*معاملات دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٥ ** معاملات دالة عند مستوى معنوية ٠,٠١

٢- لكل متغير، تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، ووجد أن معامل الارتباط لجميع الأبعاد دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما يشير جدول (٣).

جدول (٣) قيم معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد القيادة المتمحورة حول التعلم وأبعاد متغير المبادرات الفعالة للمعلم والدرجة الكلية

أبعاد متغير القيادة المتمحورة	معامل الارتباط
بناء رؤية للتعلم	,822**0
دعم التعلم المهني	,865**0
إدارة برامج التنمية المهنية	,841**0
النمذجة (القدوة)	,850**0
أبعاد متغير المبادرات الفاعلة للمعلم	معامل الارتباط
فاعلية التعلم	,749**0
فاعلية التعليم	,758**0
التفاؤل (التفكير الإيجابي)	,739**0
المشاركة البناءة	,761**0

**دالة عند مستوى معنوية ٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أعلاه أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لجميع أبعاد الاستبانة داله عند المستوى ٠,٠١، وبذلك يتضح أن الاستبانة تتسم بالصدق مما يسمح بتطبيقها في الدراسة الحالية.

ثانيا: ثبات أداة الدراسة

تم حساب ثبات أداة الدراسة بالطرق التالية:

١- الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث قامت الباحثتان بحساب معامل ارتباط بين مجموع درجات الفقرات الفردية ومجموع فقرات الدرجات الزوجية لكل متغير ووجد أنه دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١

٢- الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ، وكانت قيمة معامل الثبات الفا = ٠,٩٤٢ لمتغير القيادة المتمحورة حول التعلم، وكانت قيمة معامل الثبات الفا = ٠,٩٠٦ لمتغير المبادرات الفعالة للمعلمين، جدول (٤) يبين النتائج:

جدول (٤) قيم معامل الثبات لاستبانة أثر القيادة المتمحورة حول التعلم

	أبعاد الدراسة	معامل الفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية
متغير القيادة المتمحورة حول التعلم	بناء رؤية للتعلم	0,949	0,835
	دعم التعلم المهني	0,939	0,895
	إدارة برامج التنمية المهنية	0,941	0,884
	النمذجة (القدوة)	0,944	0,876
	قياس المتغير ككل	0,942	0,915
متغير المبادرات الفعالة للمعلم	فاعلية التعلم	0,920	0,767
	فاعلية التعليم	0,910	0,822
	التفاؤل (التفكير الإيجابي)	0,914	0,799
	المشاركة البناءة	0,908	0,830
	قياس المتغير ككل	0,906	0,851

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات ثبات الدرجة الكلية وجميع أبعاد استبانة تتمتع بمعامل ثبات جيد جداً، حيث تراوحت معاملات الثبات بين ٠,٧٦ - ٠,٩٤٩ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

إجراءات الدراسة:

قامت الباحثتان في دراستهم بإتباع الخطوات التالية:

١- إلقاء الضوء على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث.
٢- اختيار الأدوات المناسبة لتحقيق أهدافها حيث تم اختيار استبانة ذات متغيرين لقياس أثر القيادة المتمحورة حول التعلم في المبادرات الفعالة للمعلم.
٣- تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغت (١٦٠) معلما.
٤- تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية للدراسة المكونة من (٨٣١) معلم ومعلمه في مدارس الكويت لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فروضها الارتباطية والتنبؤية والفارقة.
٥- تصحيح المقاييس وجدولة البيانات، واستخلاص النتائج، وتفسيرها، ومناقشتها.
٦- صياغة التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

المعالجاتُ الإحصائية

اعتمدت الدراسة علي الأساليب الإحصائية التالية:

١- الاحصاء الوصفي.
٢- مقاييس النزعة المركزية والتشتت، لقياس مدى امتلاك افراد العينة لعبارات الاستبيان.
٣- معامل ارتباط بيرسون، لتحديد مدى ارتباط فقرات الاستبانة، وأبعادها مع الدرجة الكلية.

جميع النتائج والجداول والاختبارات الاحصائية تم عملها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (IBM SPSS Statistics ٢٦)، واعتمدت الباحثتان على المعيار الإحصائي الموضح في جدول (٥).

جدول (5) المعيار الإحصائي للحكم على الاتجاه العام لأداة الدراسة

المتوسط الحسابي	خيار الموافقة	درجة الموافقة
5 – 4.20	موافق بشدة	مرتفعة جدا
4.19 –3.40	موافق	مرتفعة
3.39 – 2.60	محايد	متوسط
2.59 – 1.80	غير موافق	منخفضة
1.79 – 1	غير موافق بشدة	منخفضة جدا

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مدى ممارسة مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت لأبعاد القيادة المتمحورة حول التعلم من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات أبعاد القيادة المتمحورة حول التعلم، الموضحة في جدول (6).

جدول (٦) الاتجاه العام لأفراد العينة حول متغير القيادة المتمحورة حول التعلم

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
أولا: بُعد بناء رؤية التعلم				
١. يضع رؤية واضحة لتعلم المعلم المهني في المدرسة.	4,07	0,927	موافق	1
2. يتواصل مع المعلمين بما يتعلق برؤية التعلم.	4,04	0,951	موافق	2
3. يضع توقعات عالية للمعلمين بما يخص تعلمهم المهني.	3,90	0,922	موافق	5
4. يقدم مساعدة قيمة للمعلمين من اجل العمل لتحقيق رؤية التعلم.	3,92	0,959	موافق	4
5. يشجع المعلمين على تطوير أهدافهم المهنية بما يتفق مع أهداف المدرسة.	3,99	0,967	موافق	3
6. يساعد في توضيح الأسباب الداعية لتطبيق رؤية التعلم.	3,86	0,998	موافق	6
متوسط بُعد بناء رؤية التعلم	**3,97**	**0,758**	موافق	**---**
ثانيا: بُعد دعم التعلم المهني				
١. يوفر الموارد (الوقت والمال وفرص التدريب) لدعم التنمية المهنية.	3,73	1,082	موافق	8
٢. يسهل الفرص للمعلمين للتعلم من بعضهم البعض (دروس نموذجية، مشاريع تدريبية).	4,07	0,921	موافق	1
٣. يقدر المعلمين الذين يتابعون أهدافهم في التنمية المهنية.	4,05	0,956	موافق	2
٤. يكافئ المعلمين الذين يشاركون في التعليم المهني المستمر.	3,92	1,055	موافق	5
٥. يجعل تنمية المعلم المهنية أولوية عند تخصيص الموارد المدرسية.	3,76	1,055	موافق	7
٦. يشجع التعلم المهني المستمر للمعلم لتطبيق أفكار وممارسات جديدة.	3,94	0,988	موافق	4
٧. يشجع التواصل بين المعلمين من خلال بيئة داعمة وتشاركية.	3,91	0,971	موافق	6
٨. يشعر المعلمين بالتقدير نظرًا لإسهامات تعلمهم المهني في تطور المدرسة.	3,96	0,969	موافق	3
متوسط بُعد دعم التعلم المهني	3,92	0,792	موافق	
ثالثا: بُعد إدارة برامج التنمية المهنية				
١. يشارك ويوجه المعلمين في برامج التنمية المهنية الرسمية وغير الرسمية.	3,85	0,950	موافق	3
٢. يصمم نظم تقييم منهجية لقياس أثر برامج التنمية المهنية.	3,72	1,041	موافق	6
٣. تنويع طرق التعليم المهني بما يثير اهتمام المعلمين.	3,77	1,057	موافق	5
٤. يعزز محتوى التعلم المهني ليلائم احتياجات المعلمين.	3,80	1,002	موافق	4
٥. يؤكد على الغرض من التعلم المهني ودوره في تحسين عملية التدريس.	3,87	0,959	موافق	2

٦. القيام بزيارات منتظمة للتقييم المستمر لنمو المعلم مهنيا.	3,97	0,929	موافق	1
متوسط بُعد إدارة برامج التنمية المهنية	3,83	0,794	موافق	
رابعا: بُعد النمذجة (القدوة)				
1. يظهر الطاقة والحماس للتعلم.	3,88	1,022	موافق	4
2. يظهر الرغبة في مشاركة إنجازات التعلم الشخصي مع المعلمين.	3,89	1,013	موافق	3
3. يظهر الأداء المتميز في التعلم المهني.	3,90	0,972	موافق	2
4. يركز على أحدث الأفكار في التدريس.	3,91	0,958	موافق	1
5.لديه آراء مستنيرة عن عمليتي التعليم والتعلم.	3,87	1,012	موافق	5
متوسط بُعد النمذجة	3,89	0,849	موافق	---

وفق ما ورد في جدول (6) فإن النتائج تدل على أن الاتجاه العام لاستجابات أفراد العينة لأبعاد القيادة المتمحورة حول التعلم لمديري المدارس كانت بدرجة مرتفعة في جميع الأبعاد، وجاء بُعد بناء رؤية للتعلم كأعلى متوسط حسابي(3.97) وبانحراف معياري ٠,٧٥٨، يليها بُعد دعم التعلم المهني بمتوسط حسابي (٣,٩٢) وانحراف معياري(٠,٧٩٢)، ثم بُعد النمذجة (القدوة) بمتوسط حسابي(٣,٨٩) وانحراف معياري (٠,٨٤٩)، وأخيرا بُعد إدارة برامج التنمية المهنية بمتوسط حسابي (٣,٨٣) وانحراف معياري (0,794)، وهذه النتيجة بحصول الأبعاد الخاصة بالقيادة المتمحورة حول التعلم على درجات مرتفعة جاء متوافقا مع دراسة تالبيزده آخرون تالبيزده آخرون .et al Talebizadeh (2021) ودراسة هنداوي المهدي وآخرون Hendawy Al-Mahdy et al (2021) ، بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كلنج Kilinc (٢٠٢٠) ودراسة حماد Hammad et al. (2021) بحصول أبعاد القيادة المتمحورة حول التعلم على درجات متوسطة.

وبعرض النتائج بالنسبة للأبعاد، يلاحظ في البُعد الأول وهو بُعد بناء رؤية للتعلم حصول الفقرة رقم (١) التي تنص على" يضع رؤية واضحة لتعلم المعلم المهني في المدرسة" على أعلى متوسط حسابي ٤,٠٧ وانحراف معياري ٠,٩٢٧، وهذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات السابقة التي توضح أهمية وجود رؤية للتعلم المهني للمعلم في الممارسات القيادية لمدير المدرسة الخاصة بالقيادة المتمحورة حول التعلم (Hendawy Al-Mahdy et al., 2012; Liu et al., 2016; Talebizadeh et al., 2021)

ودور قياديي المدرسة في الإسهام في تحقيق هذه الرؤية واقعيا(Alsaleh، ٢٠١٩)، كما كانت أقل فقرة في مستوى الموافقة بين أفراد العينة هي الفقرة رقم (٦) " يساعد في توضيح الأسباب الداعية لتطبيق رؤية التعلم" بمتوسط ٣,٨٦ وانحراف معياري ٠,٩٩٨، ولعل السبب يرجع إلى مركزية وزارة التربية وتطبيقها لرؤيتها في مدارس التعليم العام، حيث إن الرؤى العامة تعد انعكاسا لسياسات التعليم، والتي قد يجهل أسبابها مديري المدارس أو المعلمين، الأمر الذي أكدته العديد من الدراسات (Alsaleh، ٢٠١٩) كما يلاحظ أن الاتجاه العام للبُعد هو موافق بمتوسط ٣,٩٧ وانحراف معياري ٠,٧٥٨.

أما النتائج المتعلقة بالبعد الثاني دعم التعلم المهني لمدير المدرسة، يلاحظ من الجدول (٩) أن أكثر فقرة في بُعد دعم التعلم المهني وافق عليها عينة الدراسة كانت الفقرة رقم (٢) والتي تنص على " يسهل الفرص للمعلمين للتعلم من بعضهم البعض (دروس نموذجية، مشاريع تدريبية)" وجاءت بمتوسط حسابي (٤,٠٧) وبانحراف معياري (٠,٩٢١) كما كانت أقل فقرة في مستوى الموافقة بين أفراد العينة هي الفقرة رقم (١) والتي تنص على " يوفر الموارد (الوقت والمال وفرص التدريب) لدعم التنمية المهنية" بمتوسط حسابي (٣,٧٣) وبانحراف معياري (١,٠٨٢)، كما نلاحظ أن الاتجاه العام للبُعد هو موافق بمتوسط ٣,٩٢ وانحراف معياري ٠,٧٩٢. وقد تعود هذه النتيجة للقصور في ميزانية وزارة التربية التي تزود بها المدارس، والتي تم ذكرها في العديد من الأبحاث مثل (Alsaleh, 2019;2021) حيث كما توافقت هذه النتيجة مع دراسة تالبيزده آخرون Talebizadeh et al. (2021) أن بعد دعم التعلم المهني للمعلم قد حصل على درجات متوسطة.

أما في البُعد الثالث إدارة برامج التنمية المهنية وافق عليها عينة الدراسة كانت الفقرة رقم (٦)" القيام بزيارات منتظمة للتقييم المستمر لنمو المعلم مهنيا" بمتوسط حسابي (٣,٩٧) وبانحراف معياري (٠,٩٢٩)، كما كانت أقل فقرة في مستوى الموافقة بين أفراد العينة هي الفقرة رقم (٢) "يصمم نظم تقييم منهجية لقياس أثر برامج التنمية

المهنية" بمتوسط حسابي (٣,٧٢) وانحراف معياري (١,٠٤١)، كما يلاحظ أن الاتجاه العام للبُعد هو موافق بمتوسط حسابي (٣,٨٣) وانحراف معياري (.٧٩٤)، وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بطبيعة العمل الوظيفي لمدير المدرسة بجانبه الاشرافي، حيث وافقت هذه النتيجة نتيجة سلامة (٢٠١٦) بحصول المتابعة المستمرة لشئون المدرسة على أعلى متوسط حسابي، إلا أن نتيجة الدراسة الحالية بحصول تصميم نظم منهجية لقياس أثر برامج التدريب قد حصل على أقل متوسط حسابي ربما لكونها يشترك في تصميمها العديد من الجهات كالتوجيه الفني للمادة العلمية، وقطاع التنمية والتدريب في الوزارة ومنها ما تقدمه المدرسة لمعلميها.

أما في البعد الرابع وهو النمذجة (القدوة)، يلاحظ من الجدول (٦) أن أكثر فقرتين في بُعد النمذجة (القدوة) وافق عليهما عينة الدراسة كانت الفقرتين رقم (٣ و ٤) " يظهر الأداء المتميز في التعلم المهني" و " يركز على أحدث الأفكار في التدريس " متوسط حسابي (٣,٩١) و(3.90) وانحرافين معياريين (٠,٩٥٨) و (٠,٩٧٢) على الترتيب، ، كما كانت أقل فقرة في مستوى الموافقة بين أفراد العينة هي الفقرة رقم (٥) " لديه آراء مستنيرة عن عمليتي التعليم والتعلم" بمتوسط حسابي (٣,٨٧) وانحراف معياري (١,٠١٢)، كما يلاحظ أن الاتجاه العام للبُعد هو موافق بمتوسط ٣,٨٩ وانحراف معياري ٠,٨٤٩، ونتائج الدراسة الحالية بحصول بعد النمذجة على استجابات مرتفعة يتوافق مع دراسة تالبيزده آخرون (2021) .et al Talebizadeh بحصول هذا البعد على أعلى استجابة للعينة.

السؤال الثاني: ما مستوى المبادرات الفعالة للمعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات أبعاد المبادرات الفعالة للمعلم ، الموضحة في جدول (7).

جدول (٧) الاتجاه العام لأفراد العينة لمتغير المبادرات الفعالة للمعلم

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
أولا: بُعد فاعلية التعلم				
١. أبذل قصارى جهدي لتحسين طرق التدريس من خلال التعلم الذاتي.	3,85	1,124	موافق	5
٢. أطور من نفسي باستمرار من خلال برامج التنمية المهنية.	3,94	0,974	موافق	3
٣. استمر في التعلم المهني رغم كافة الضغوط التي أتعرض لها.	4,04	0,970	موافق	1
٤. لدي القناعة بأنه يمكنني التغلب على المشكلات التقنية والفنية والإدارية التي قد تحد من قدرتي على التعلم المهني.	3,99	1,026	موافق	2
٥. أشارك في مشاريع التنمية المهنية حتى عند مواجهة الاعتراض والتشكيك من زملاء العمل.	3,94	0,988	موافق	4
٦. لدي القناعة بإمكانية التعلم مِهنيًا بشكل أكثر فعالية بمساعدة الزملاء.	3,70	1,113	موافق	6
البُعد ككل	3,91	0,697	موافق	---
ثانيا: بُعد فاعلية التعليم				
١. لدي القدرة على ضبط تصرفات الطلاب المشاغبين في الفصل	3,85	1,124	موافق	6
٢. لدي الثقة في إيجاد طرق تدريس أكثر فاعلية لتطوير تعلم الطلاب.	3,94	0,974	موافق	3
٣. لدي الثقة بإمكانية تدريس المناهج الدراسية بطرق حديثة.	4,04	0,970	موافق	1
٤. أستطيع التعامل حتى مع أكثر الحالات صعوبة من الطلاب عند بذل الجهد المناسب.	3,99	1,026	موافق	2
٥. لدي القدرة على المحافظة على علاقة إيجابية مع أولياء الأمور.	3,93	0,988	موافق	4
٦. أضع واجبات ومشاريع مناسبة لمستويات الطلاب التحصيلية.	3.70	1,113	موافق	7
٧. أقوم بتقييم الطلاب باستخدام أساليب موضوعية ومناسبة للفروق الفردية بينهم.	3,91	0,697	موافق	5
البُعد ككل	3,98	0,733	موافق	---
ثالثا: بُعد التفاؤل (التفكير بإيجابية)				
١. أشعر بالتفاؤل بمستقبلي كمعلم.	4,13	0,998	موافق	4
٢. حتى في أكثر الأوقات اضطرابا، أنا أتوقع الأفضل.	4,14	0,922	موافق	3
٣. بشكل عام أتوقع حدوث الأشياء الإيجابية أكثر من السلبية.	4,11	0,960	موافق	5

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
٤. بشكل عام، أحافظ على علاقة إيجابية مع زملائي.	4,35	0,799	موافق بشدة	1
٥. أتواصل بشكل جيد مع زملائي .	4,22	0,873	موافق بشدة	2
البُعد ككل	4,19	0,713	موافق	---
رابعا: بعد المشاركة البناءة				
١. أضع لنفسي أهدافًا تدريسية واضحة خاصة بالتعليم.	4,24	0,837	موافق بشدة	2
٢. لدي القدرة على المشاركة بتذليل الصعاب ومواجهتها للوصول إلى الأهداف المدرسية.	4,16	0,860	موافق	5
٣. أقوم بوضع خطة دراسية تفصيلية للوصول إلى الأهداف المدرسية وفق رؤية المدرسة و رسالتها.	4,17	0,835	موافق	4
٤. أستفيد بشكل كامل من الموارد المتاحة لتحسين عملية التعلم.	4,15	0,840	موافق	6
٥. أحاول تجربة أفكار جديدة في البيئة المدرسية.	4,19	0,852	موافق	3
٦. أبذل قصارى جهدي ليكون لدي أثر إيجابي في عملية التغيير المدرسي مُوظِفًا خبرتي المهنية.	4,26	0,913	موافق بشدة	1
البُعد ككل	4,20	0,680	موافق	

يتضح من الجدول (٧) إن الاتجاه العام لأفراد العينة لأبعاد المبادرات الفعالة للتعلم جاءت بدرجة مرتفعة جدا- مرتفعة وفق آراء العينة، في جميع الأبعاد، حيث جاء بُعد المشاركة البناءة كأعلى بُعداً بمتوسط حسابي (٤,٢٠) وانحراف معياري (٠,٦٨٠)، يليها بُعد التفاؤل (التفكير الإيجابي) ثانيا بمتوسط حسابي (٤,١٩) وانحراف معياري (٠,٧١٣) وباتجاه عام موافق ,وجاء بعد فاعلية التعليم ثالثا بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.697), وجاء بعد فاعلية التعلم رابعا بمتوسط حسابي (٣,٩١) و انحراف معياري (٠,٦٩٧)، وتدل هذه النتيجة على التوجه الإيجابي للمعلمين نحو المشاركة البناءة في عملتي التعليم والتعلم والتفاؤل والتفكير بإيجابية في أدوارهم الوظيفية المناطة بهم، وهذه النتيجة توافقت مع دراسة هنداوي المهدي وآخرين Hendawy Al-Mahdy et

al (2021) بحصول المبادرات الفاعلة للمعلمين على درجات عالية، كما فسرت دراسة بليباش وآخرون (Bellibaş et al , 2020) بأن مشاركة المعلم في اتخاذ القرار يعزز قيادته ومشاركته في بيئة تعليم ذات ثقافة مدرسية إيجابية.

فمن حيث نتائج الأبعاد الخاصة بالمبادرات الفعالة للمعلمين، يلاحظ من الجدول (7) أن أكثر فقرة في البُعد الأول فاعلية التعلم وافق عليها عينة الدراسة كانت الفقرة رقم (٣) " استمر في التعلم المهني رغم كافة الضغوط التي أتعرض لها " بمتوسط حسابي (٤,٠٤) وانحراف معياري (٠,٩٧٠). كما كانت أقل فقرة في مستوى الموافقة بين أفراد العينة هي الفقرة رقم (٦) والتي تنص" لدي القناعة بإمكانية التعلم مهنيًا بشكل أكثر فعالية بمساعدة الزملاء " بمتوسط حسابي (٣,٧٠) وانحراف معياري (١,١١٣)، كما يلاحظ أن الاتجاه العام للبُعد هو موافق بمتوسط حسابي (٣,٩١) وانحراف معياري (0.697).

أما في البعد الثاني بعد فاعلية التعليم، فحصلت الفقرة رقم (٣) " لدي الثقة بإمكانية تدريس المناهج الدراسية بطرق حديثة" على أعلى متوسط حسابي (٤,٠٤) وانحراف معياري (0.970)، كما كانت أقل فقرة في مستوى الموافقة بين أفراد العينة هي الفقرة رقم (٦) " أضع واجبات ومشاريع مناسبة لمستويات الطلاب التحصيلية " بمتوسط حسابي (٣,٧٠) وانحراف معياري (١,١١٣) كما يلاحظ أن الاتجاه العام للبُعد هو موافق بمتوسط حسابي (٣,٨٥) وانحراف معياري (1.124). وهذه النتيجة تدل على وعي المعلمين بأدوارهم المهنية إلا أن إعادة عملية التقييم لمواءمتها مع احتياجات الطلاب قد يكون من الصعب تحقيقه في ظل المناهج الوطنية الموحدة. ومدى فهم المعلمين للمبادرات المطلوبة لتحقيق أهداف التعليم يتفق مع دراسة بانتج وآخرون Pantić et al. (2022) التي أوضحت أن فهم المعلمين للتغيير مضمّن في أنشطتهم اليومية مثل دعم الطلاب وتخطيط الدروس وتحسين البرامج وظروف العمل.

أما البعد الثالث وهو التفاؤل، فجاءت الفقرة رقم (٤) "بشكل عام، أحافظ على علاقة إيجابية مع زملائي" بأعلى متوسطا حسابياً (4.35). وانحراف معياري (٠,٧٩٩). فيما

كانت أقل فقرة في مستوى الموافقة بين أفراد العينة هي الفقرة رقم (٣) " بشكل عام أتوقع حدوث الأشياء الإيجابية أكثر من السلبية" بمتوسط حسابي (٤,١١) وانحراف معياري (0.960). كما يلاحظ أن الاتجاه العام للبُعد هو موافق بمتوسط حسابي (٤,١٩) وانحراف معياري (٠,٧١٣) وتشير نتائج هذا البعد إلى تفاؤل وإيجابية المعلمين نحو مهنتهم والأمان الوظيفي الذي يشعرون به نحو مستقبلهم الوظيفي، كما بينت دراسة بانتج وآخرون (2022) .Pantić et al على الدور الذي يؤديه زملاء العمل والشبكات الاجتماعية في دعم المبادرات الفاعلة للمعلمين.

أما في بُعد المشاركة البناءة فحصلت الفقرة رقم (٦) " أبذل قصارى جهدي ليكون لدي أثر إيجابي في عملية التغيير المدرسي مُوظِفًا خبرتي المهنية" على أعلى متوسط حسابي (٤,٢٦) وانحراف معياري (٠,٩١٣). كما كانت أقل فقرة في مستوى الموافقة بين أفراد العينة هي الفقرة رقم (٤) " أستفيد بشكل كامل من الموارد المتاحة لتحسين عملية التعلم" بمتوسط حسابي (٤,١٥) وانحراف معياري (٠,٨٤٠) كما يلاحظ أن الاتجاه العام للبُعد هو موافق بمتوسط حسابي (٤,٢٠) وانحراف معياري (0.680). والنتائج المرتفعة لهذا البعد تدل على المشاركة الإيجابية للمعلمين في عملية التغيير المدرسي وبذل الجهد في تذليل الصعاب وصولا لأهداف التعليم، وهذه النتيجة توافقت مع دراسة بانتج وآخرون (2022) .Pantić et al والتي تشير إلى سعي المعلمين نحو التغيير المدرسي عن طريق دعم تعلم الطلاب كأولوية للتعليم.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة المتمحورة حول التعلم لمديري المدارس وبين مستوى المبادرات الفعالة للمعلمين من وجهة نظرهم؟

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لدراسة وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد القيادة المتمحورة حول التعلم والمبادرات الفعالة للتعلم، وجدول (٨) التالي يوضح النتائج.

جدول (٨) قيمة معامل ارتباط بيرسون بين بين القيادة المتمحورة حول التعلم بمجالاتها والمبادرات الفعالة للمعلم.

أبعاد القيادة المتمحورة حول التعلم				
	بناء رؤية للتعلم	دعم التعلم المهني	إدارة برامج التنمية المهنية	النمذجة (القدوة)
المبادرات الفعالة للمعلم	0,511**	0,530**	0,510**	0,550**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٨) أعلاه وجود قيمة معامل ارتباط بيرسون دالة إحصائيا بين أبعاد القيادة المتمحورة حول التعلم بمجالاتها والمبادرات الفعالة للمعلم عند المستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين القيادة المتمحورة بمجالاتها المبادرات الفعالة بين (٠,٥١٠-٠,٥٥٠)، وبذلك يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة المتمحورة حول التعلم والمبادرات الفعالة للمعلم، وقد أكدت نتيجة الدراسة الحالية نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تشير لوجود علاقة بينهما مثل دراسة ليو وآخرون .et al Liu (2016)، ودراسة هنداوي المهدي وآخرون Hendawy Al-Mahdy et al (2021) ، ودراسة الحارثية (٢٠٢١) التي كشفت النتائج أن القوة الفعالة للمعلم تتوسط العلاقة بين القيادة التعليمية للمدير والتعلم المهني للمعلمين.

خلاصة النتائج

- ممارسة القيادة المتمحورة حول التعلم جاء بمستوى مرتفع من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت.
- المبادرات الفاعلة للمعلمين جاءت بمستوى مرتفع من وجهة نظرهم.

- توجد وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة المتمحورة حول التعلم والمبادرات الفعالة للمعلم من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

التوصيات و المقترحات الإجرائية

- التركيز في برامج التنمية المهنية لمديري المدارس على النظريات الحديثة في القيادة ومن أهمها القيادة المتمحورة حول التعلم، وتحويل الأبعاد الخاصة بها إلى ممارسات عملية لتطوير تعليم الطلاب وتنمية المعلمين مهنيا، ومن الممكن تطبيقها إجرائيا عن طريق إدراجها في الدورات التأهيلية الخاصة بل الترقي للمناصب القيادية.
- تشجيع المبادرات الفعالة للمعلمين من قبل مديري المدارس والقيادات التربوية عن طريق الحوافز المعنوية و المادية، ويقترح احتساب المبادرات الفعالة للمعلمين من ضمن السجل الخاص للمعلم، وبالتالي تحفيزه لمزيد من المبادرة فيما يخص عمله وتنميته المهنية.
- تنويع النشاطات الخاصة بالتعلم المهني داخل المدرسة وتطوير دور مديري المدارس في التخطيط لبرامج التعلم المهنية حسب احتياجات المعلمين، ويمكن تحقيقها إجرائيا عن طريق الاجتماعات التي تهدف لتوليد الأفكار وجمع مقترحات المعلمين تناسبا مع حاجات نموهم المهني.
- إعادة النظر في معايير اختيار وتقييم مديري المدارس بحيث يتم التركيز على دورهم التربوي كقدوة في التعلم المستمر ومشاركة المعلمين في تطوير عمليتي التعليم والتعلم، أما إجرائيا فيجب وضع بنود خاصة تعكس قدرة مدراء المدارس لمواصلة التعلم المهني، والحث عليه.
- دعم المدارس من قبل وزارة التربية وتوفير الوقت والمال وفرص التدريب المناسبة لكل من القياديين والمعلمين داخل المدرسة، تحفيزا لهم ودعما للتعلم الذاتي والتعلم المهني، أما إجرائيا فيكون الدعم المالي عن طريق تقييم لحاجات المدارس كل على حدة، ثم تحديث الميزانية تناسبا مع التطوير المهني للمعلمين والمتعلمين.

- توفير الدعم والتشجيع للمعلمين لتطوير فاعلية التعليم داخل الفصول الدراسية وخارجها، ووضع معايير خاصة بضبط سلوكيات الطلاب، وتوجيههم نحو التعلم الذاتي، واحترام البيئة الصفية والتعليمية.
- تصميم برامج التنمية المهنية للمعلم لزيادة قدرة المعلم على تطوير طرق التدريس المختلفة، والتأكيد على أهمية المبادرات الفاعلة له لكونه عنصرا مهما في التطوير الفني والإداري من خلال زيادة الثقة به وتطوير مشاركته في قيادة التعليم، و تبني أفكار و مقترحات المعلمين و تشجعيها.

المراجع

أولا: المرجع العربية

الهنداوي، ياسر فتحي، والحارثية، خالصة (٢٠٢١). القيادة التعليمية والفاعلية المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان . المجلة التربوية جامعة الكويت، ٣٥(١٣٩)، ٢٨٣-٣٢١

سلامة، مها عبد الله. (٢٠١٦). ممارسات القيادة التعليمية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في مدينة العين من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير). جامعة الإمارات العربية المتحدة كلية التربية، الإمارات العربية المتحدة

الحارثية، خالصة. (٢٠٢١). تأثير القيادة التعليمية للمدير في التعلم المهني والقوة التطويرية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان : نموذج بنائي مقترح (رسالة دكتوراه). جامعة السلطان قابوس كلية التربية، سلطنة عمان.

ثانيا: المراجع الاجنبية

AlAjmi, M.K. (2022a). The impact of digital leadership on teachers' technology integration during the COVID-19 pandemic in Kuwait. International Journal of Educational Research, 112, 101928.

AlAjmi, M.K. (2022b). School principals' experiences of autonomy and accountability: Outcomes of the School Education Quality Improvement Project in Kuwait. International Journal of Educational Management.

Alsaleh, A. (2019). Investigating instructional leadership in Kuwait's educational reform context: school leaders' perspectives. *School Leadership & Management*, 39(1), 96-120.

Alsaleh, A. (2021). Professional learning communities for educators' capacity building during COVID-19: Kuwait educators' successes and challenges. *International Journal of Leadership in Education*, 1-20.

Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Kılınç, A. Ç. (2020). Principals supporting teacher leadership: The effects of learning-centred leadership on

teacher leadership practices with the mediating role of teacher agency. *European journal of education*, 55(2), 200-216.

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. Teachers and Teaching, 21(6), 624–640. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325

Cravens, X. C. (2008), The cross-cultural fit of the learning-centered leadership framework and assessment for Chinese principals. Unpublished doctoral dissertation, Vanderbilt University, Nashville, TN.

Goldring, E., Huff, J., Spillane, J. P. and Barnes, C. (2009), "Measuring the learning-centered leadership expertise of school principals", Leadership and Policy in Schools, 8 (2), 197-228.

Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and policy in schools*, 8(1), 1-36.

Hallinger, P. and Murphy, J. (1985), "Assessing the instructional management behavior of principals", *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-248.

Hammad, W., Abu Shindi, Y., Morad, H., Al-Mahdy, Y. F. H., & Al-Harthi, K. (2021). Promoting teacher professional learning in Egyptian schools: the contribution of learning-centered leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1-19.

Hendawy Al-Mahdy, Y. F., Hallinger, P., Emam, M., Hammad, W., Alabri, K. M., & Al-Harthi, K. (2021). Supporting teacher professional learning in Oman: The effects of principal leadership, teacher trust, and teacher agency. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432211064428.

Kilinc, A. C., Bellibas, M. S., & Polatcan, M. (2020). Learning-centred leadership and change in teacher practice in Turkey: Exploring the mediating effects of collaboration. *Educational Studies*, 1-19.

Knapp, M. S., Copland, M. A., Honig, M. I., Plecki, M. L. and Portin, B. S. (2010), Learning-focused leadership and leadership support: meaning and practice in urban systems. The Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, Seattle, WA

Lai, C., Li, Z., & Gong, Y. (2016). Teacher agency and professional learning in cross-cultural teaching contexts: Accounts of Chinese

teachers from international schools in Hong Kong. *Teaching and teacher education*, 54, 12-21.

Leithwood, K., Patten, S. and Jantzi, D. (2010), "Testing a conception of how school leadership influences student learning", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 46 No.5, pp. 671-706

Levin, J.A., & Datnow, A. (2012). The principal role in data-driven decision making: Using case-study data to develop multi-mediator models of educational reform. School Effectiveness and School Improvement, 23(2), 179–201. https://doi.org/10.1080/09243453.2011.599394

Liu, S., Hallinger, P. and Feng, D. (2016), "Learning-centered leadership and teacher learning in China: does trust matter?", Journal of Educational Administration, Vol. 54 No. 6, pp. 661-682. https://doi.org/10.1108/JEA-02-2016-0015

Pantić, N., Galey, S., Florian, L., Joksimović, S., Viry, G., Gašević, D., ... & Kyritsi, K. (2022). Making sense of teacher agency for change with social and epistemic network analysis. *Journal of Educational Change*, 23(2), 145-177.

Priestley, M., & Biesta, G. (Eds.). (2013). Reinventing the Curriculum: New trends in curriculum policy and practice. Bloomsbury Publishing.Saphier, J., King, M. and D'Auria, J. (2006), "Three strands form strong school leadership", *Journal of Staff Development*, Vol. 27 No. 2, pp.51-57.

Priestley, M., Biesta, G., Philippou, S., & Robinson, S. (2016). The teacher and the curriculum: Exploring teacher agency.

Talebizadeh, S. M., Hosseingholizadeh, R., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Analyzing the relationship between principals' learning-centered leadership and teacher professional learning: The mediation role of trust and knowledge sharing behavior. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100970.

Walker, A. D. and Ko, J. (2011), "Principal leadership in an era of accountability: a perspective from the Hong Kong context", *School Leadership and Management*, 31 (4), 369-392.