التطوير المهني لقادة المدارس في المملكة العربية السعودية : الاستراتيجيات والتحديات

د. خولة بنت عبدالله بن محمد المفيز
Dr. Khawla Abdullah Muhammad Al-Mufeez
أستاذ التعليم العالي المشارك
كلية التربية، جامعة الملك سعود
الرياض- المملكة العربية السعودية

د. مريم بنت عبدالكريم بن منصور التركي
Dr. Maryam Abdul Karim Mansour Al-Turki
دكتوراه في الإدارة التربوية
إدارة تعليم البكيرية

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات التطوير المهني في برنامج خبرات لقادة المدارس في المملكة العربية السعودية، وتحديد معوّقات التطوير المهني في ذلك البرنامج، ولتحقيق هذه الأهداف تم اختيار جميع قادة المدارس الحكوميّة في المملكة العربيّة السّعوديّة ممن شاركوا في برنامج "خبرات" البالغ عددهم (٣٧٠) قائداً وقائدة، وتم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على تطبيق استراتيجيات التطوير المهني في برنامج خبرات للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية، وجاء أعلى درجة موافقة على مرحلة (أثناء الابتعاث) ثم جاءت مرحلة (قبل الابتعاث)، وجاءت في الترتيب الثالث والأخير مرحلة (بعد الابتعاث). وأن أفراد الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على معوقات التطوير المهني في برنامج خبرات، وجاء أعلى درجة موافقة على مرحلة (بعد الابتعاث) بدرجة موافقة (عالية)، ثم جاءت مرحلة (قبل الابتعاث)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وجاءت في الترتيب الثالث والأخير مرحلة (أثناء الابتعاث) وبدرجة موافقة (منخفضة).

كلمات مفتاحية: التطوير المهني- برنامج خبرات- قادة المدارس-استراتيجيات التطوير المهني- معوقات التطوير المهني

Title: Professional Developments of School Leaders in Saudi Arabia: Strategies and Challenges

Abstract: The study aimed to investigate the professional development strategies in the "Khebrat Program" for school leaders in KSA, and to identify the obstacles to professional development in that program. To achieve these goals, all public school leaders in KSA, who participated in the program, were selected (n=370) male and female leaders. The descriptive method was utilized and a questionnaire was used to gather data. The study revealed the following findings. Participants agreed (at a medium degree) on applying the professional development strategies in the "Khebrat Program" for school leaders in KSA; with the highest approval degree was for the stage (during the scholarship), then the stage (before the scholarship), and in the third and final place came the stage (after the scholarship). Participants agreed (at a medium degree) on the existence of obstacles to professional development in the "Khebrat Program", and the highest degree of approval came for the stage (after scholarship) with a (high) degree of approval, then came the stage (before scholarship), with a (medium) degree of approval, and came in the third and last stage (during scholarship) with a (low) degree of approval.

Keywords: Professional development, Khebrat Program, school leaders, professional development strategies, professional development obstacles

التطوير المهني لقادة المدارس في المملكة العربية السعودية : الاستراتيجيات والتحديات

د. خولة بنت عبدالله بن محمد المفيز
Dr. Khawla Abdullah Muhammad Al-Mufeez
أستاذ التعليم العالي المشارك
كلية التربية، جامعة الملك سعود
الرياض- المملكة العربية السعودية

د. مريم بنت عبدالكريم بن منصور التركي
Dr. Maryam Abdul Karim Mansour Al-Turki
دكتوراه في الإدارة التربوية
إدارة تعليم البكيرية

المقدمة

ازداد اهتمام المؤسسات التعليمية المعاصرة بالتطوير المهني باعتباره أفضل الوسائل لإعداد قيادات تربوية مؤهلة لقيادة التغيير وتحقيق أهداف المؤسسة وتحسين أدائها، من خلال تصميم برامج تدريبية فاعلة ومتجددة تتوافق مع مبادئ التدريب الفعّال، وتلبي الاحتياجات المتجددة؛ لتوفير خبرات غنية وتطوير الكفايات والمهارات والممارسات المهنية المطلوبة التي تحقق جودة التعليم؛ فالاستثمار في مجال التعليم يعد من أهم أدوات تقدم الأمم وتحقيق رؤاها.

ومن يتتبع أسس الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام وأهدافها يجد أنها حرصت على جعل المدارس مؤسسات تربوية لديها القدرة الذاتية على التطوير، تتمتع بدرجة كافية من الاستقلال في التصميم والتخطيط والتقويم وقيادة عمليات التطوير؛ ولذلك كان من أولويات المملكة التوجه نحو المدارس بوصفها مؤسسات متعلمة (وزارة التعليم، المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي ٢٠١٤). ومن ثم فإن الوصول إلى المدرسة المتعلمة التي تتمتع بقدرة ذاتية على التطوير يتطلب انتهاج قادة المدارس مبادئ العمل بروح الفريق، والسعي إلى تبني التعلم الذاتي لجميع العاملين (Pashiardis & Brauckmann, 2009)

وثمّة الكثير من الفوائد للتّدريب تنعكس على الأفراد والمؤسسة التي يعملون بها؛ فإضافة إلى تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات والارتقاء بأداء العاملين واتقانهم العمل

وتنفيذه بصورة أفضل، فإنّه يعزز ثقة الموظّفين بأنفسهم، ويرفع من معنوياتهم، ويزيد دافعيّتهم للعمل(Rodriguez & Walters, 2017) .

وقد أصبحت الحاجة إلى تطوير عدد كبير من القادة الفاعلين في المدارس مسألة ملحّة أكثر من أيّ وقت مضى لتأثيرهم في العملية التعلمية برمتها (الطويسي والنوايسه، وملوح والبشتاوي وارتيمه، ٢٠١٥). وقد أشار (Klieger & Bar-Yousef, 2010) إلى ضرورة أن تخضع برامج التطور المهني لعمليات تقويم، وأن يكون التقويم جزءاً من عمليات تنفيذ تلك البرامج. وقد أثبت عدد من الدراسات تأثير التطوير المهني القائم على الشراكة في جودة الممارسات التربوية مثل دراسة (Warwick, Hennessy & Mercer, 2011)، ودراسة (Rodriguez,2012).

وأشارت دراسة بلحاج (٢٠١٧) إلى أهميّة التوسع في اعتماد الأساليب الحديثة في التدريب، التي تعتمد بشكل أكبر على الممارسة التطبيقية للمتدرب خلال تلقيه التدريب، ومتابعة المستجدات في مجال تطوير البرامج من التقنيات المستحدثة في جهات التدريب بالدول المتقدمة التي تقدم برامج مشابهة.

وبهدف التنويع في برامج التطوير المهني للقيادات التربوية-ومن بينهم قادة المدارس- حرصت وزارة التعليم في المملكة من خلال برنامج "خبرات" القائم على التدريب عن طريق المعايشة الحية في مدارس متقدمة ومميزة في الأداء التعليمي إلى توطين ونقل تجارب وخبرات هذه الدول إلى قادة المدارس؛ بهدف الارتقاء بنواتج التعلم، وإحداث نقلة نوعية تنسجم مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ (وزارة التعليم، المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي، ٢٠١٤).

وفي إطار السّعي نحو التّطوير المستمرّ للبرامج الوطنيّة في التّطوير المهني أثناء الخدمة للقيادات التّربوية لا بد من الاستفادة من التّجارب العالميّة في هذا المجال، كتجربة السّويد التي أنشأت البرنامج الوطني الجديد للتدريب على القيادة المدرسية، وجعلته إلزامياً لمديري المدارس في المدارس الإلزامية والثانوية، (Norberg, 2019). وتجربة

سنغافورة في مجال التدريب الّتي تركّز على تطبيق البرامج التدريبية عبر الشراكة مع المؤسسات المختلفة داخل المجتمع وخارجه (عيسان، ٢٠٠٩).

ويعد التطوير المهني من المفاهيم المهمة في مجال إدارة الموارد البشرية؛ حيث يتطلب التطوير المهني تحديداً واضحاً لمسؤوليات ومهام العاملين، ويتم توفير البرامج الخاصة بالتطوير المهني، والتي تلبي حاجات المتدربين، والمستجدات العلمية والتقنية التي تتعلق بمهام عملهم(Normore, Hamdan, & Esposito, 2019).

ونتيجة للتطورات العلمية المتسارعة في علم الإدارة ظهرت حاجات جديدة لدى قادة المدارس للتطوير المهني، وهذا ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات؛ والتي من بينها دراسة (Platts, 2017) التي توصلت إلى أن قادة المدارس بحاجة إلى المشاركة في برامج للتطوير المهني تتناول مهام عملهم الحديثة، وتلبي حاجاتهم الحقيقية، من المهارات والمعارف الحديثة في مجال عملهم. وتوصلت دراسة (Long, 2015) إلى أن مديري المدارس ونوابهم بحاجة إلى تنمية مهاراتهم ومعارفهم القيادية؛ وإلى وجود برامج تدريبية مناسبة ومهنية في القيادة لتطوير قادة المدارس.

وتكمن أهمية التطوير المهني في تحسين مهارات وكفايات قادة المدارس، وتمكينهم من ممارسة مهام عملهم الحالية والمستقبلية، إضافة إلى تطوير مهاراتهم العملية التي تمكنهم من ممارسة المهارات العملية (Zellmer, 2014) .

من خلال العرض السابق تتضح أهمية التطوير المهني للقيادات المدرسية، فهو يعد مصدراً من مصادر إعداد وتأهيل القيادات المدرسية لمواكبة التطورات العلمية في مهام عملهم، كما أنه يسهم في إكسابهم المهارات والقدرات التي تمكنهم من زيادة التحصيل الدراسي للطلاب، وحل مشكلاتهم، كما أن التطوير المهني يسهم في تحسين وتطوير عملية التعليم والتعلم، ويساعد قائد المدرسة على مواكبة التغير السريع الذي يشهده العالم في جميع مجالات الحياة.

ولكي يحقق التطوير المهني أهدافه يجب أن يكون مبنياً على الحاجات الفعلية لقائد المدرسة، وأن يتم تنفيذ البرامج من قبل مدربين خبراء يستطيعون تحقيق الأهداف المخطط لها، كما يجب أن تكون عملية التطوير المهني قادرة على إحداث تغييرات إيجابية في مواقف القائد المدرسي تجاه العمل والمدرسين (Jill, 2019) .

ويشير (Pankonien, 2005) إلى أن عملية التطوير المهني لقادة المدارس يجب أن تواكب التطورات العلمية في علم الإدارة، وتساير المتطلبات الجديدة للإدارة المدرسية، كما أنها يجب أن تلبي احتياجات قادة المدارس الحقيقية التي تمكنهم من قيادة العمل الإداري والفني في مدارسهم.

وعلى الرغم من أهمية التطوير المهني إلا أن بعض البرامج المتعلقة بالتطوير المهني لقادة المدارس تعرضت للنقد نتيجة لضعف الأنشطة العملية، والمحتوى المعرفي، إضافة لضعف التطبيقات العملية وعدم ارتباطها بمهام عمل قادة المدارس كما هي في الواقع (Schuermann, 2006). كما يواجه التطوير المهني لقادة المدارس الكثير من المعوقات أبرزها الطبيعة الفريدة لوظيفة قائد المدرسة، وتعقيدات تلك الوظيفة (Chu & Cravens, 2012).

يتضح مما سبق وجود بعض المعوقات التي تحد من تحقيق أهداف عملية التطوير المهني لقادة المدارس، لذلك يجب العمل على إيجاد حلول علمية لتلك المعوقات، والتركيز على أن تكون عملية التطوير المهني شاملة ومتكاملة، وتلبي جميع الاحتياجات الحقيقية لقادة المدارس، وتمكنهم من ممارسة مهام عملهم الجديدة بكفاءة عالية.

مشكلة الدراسة:

من أبرز برامج التطوير المهني للقيادات التربوية برنامج «خبرات» الذي يعد من التجارب المحلية النوعية في مجال التطوير المهني القائم على التدريب التطبيقي، من خلال شراكات دولية تقدم عبرها برامج نوعية للتطوير المهني تتسم بالحداثة والمعايشة للممارسات المهنية الفاعلة في بيئاتها الطبيعية، حيث تتاح للمشاركين فرصة المعايشة

للممارسات التربوية الفاعلة في مدارس مختارة في دول يتسم نظامها التعليمي بالفاعلية والكفاءة في الأداء، ومن ثم نقل تلك التجارب وتوطينها في مدارسنا (الملحقية الثقافية السعودية في أستراليا، ٢٠١٩)

وعلى الرغم من أهمية برامج التطوير المهني للقيادات المدرسية القائمة على التدريب التطبيقي إلا أن هناك عدداً من الدراسات التي توصلت إلى وجود ضعف في تلك البرامج، من بينها دراسة العمري (٢٠١٨). بينما توصلت بعض الدراسات التي تناولت برنامج خبرات للتطوير المهني؛ مثل دراسة الموسى (٢٠١٩)، إلى وجود ضعف في استثمار خبرات العائدين من البرنامج والاستفادة من تجاربهم، وضعف التّحفيز، إضافة إلى وجود عدد من الملاحظات حول آليّات اختيار واستقطاب المرشّحين للمشاركة في البرنامج.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى التعرف إلى استراتيجيات ومعوقات التطوير المهني القائم على التدريب التطبيقي للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما البنية الفكرية لآليات التطوير المهني لقادة المدارس المعاصرة؟
٢. ما الواقع الراهن للتطوير المهني في برنامج خبرات للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟
٣. ما الاستراتيجيات المطبقة في برنامج خبرات للتطوير المهني لقادة المدارس في المملكة العربية السعودية؟
٤. ما معوقات التطوير المهني في برنامج خبرات لقادة المدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهميّة النّظريّة:

١. تنسجم هذه الدّراسة مع توجّهات وزارة التّعليم في تطوير كافّة عناصر العمليّة التّربوية ومن ضمنها القيادات المدرسيّة.

٢. تتفق هذه الدّراسة مع رؤية المملكة ٢٠٣٠م، للنّهوض بالكوادر البشريّة الوطنيّة، والاستثمار في رأس المال البشري.

ثانياً: الأهميّة التطبيقية:

١. قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تزويد المسؤولين وصانعي القرار ببيانات تساعدهم على التعرف إلى استراتيجيات التطوير المهني المطبقة في برنامج خبرات، والعمل على تحسين وتطوير برامج التطوير المهني لقادة المدارس.

٢. تعمل الدراسة على تحديد معوّقات التطوير المهني في برنامج خبرات، مما قد يساعد المسؤولين وصانعي القرار على إيجاد الحلول المناسبة لها.

أهداف الدراسة:

هدفت الدّراسة إلى:

- توضيح وتأصيل البنية الفكرية لآليات التطوير المهني لقادة المدارس المعاصرة.
- التعرف إلى الواقع الراهن للتطوير المهني في برنامج خبرات للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية.
- تحديد الاستراتيجيات المطبقة في برنامج خبرات للتطوير المهني لقادة المدارس في المملكة العربية السعودية.
- تحديد معوقات التطوير المهني في برنامج خبرات لقادة المدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر قادة المدارس.

حدود الدراسة:

تم إجراء الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدّراسة على استراتيجيات ومعوّقات التطوير المهني في برنامج خبرات لقادة المدارس في المملكة العربية السعودية؛ من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم، في مراحل (قبل الابتعاث-أثناء الابتعاث-بعد الابتعاث).
- **الحدود المكانية:** اشتملت الدراسة على جميع إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤١ - ١٤٤٢ هـ.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على قادة المدارس الحكوميّة ممن التحقوا ببرنامج "خبرات".

مصطلحات الدراسة:

أولاً: التطوير المهني Professional Development:

- يُعرّف جامج (Gamage, 2006) التطوير المهني بأنه "عملية مستمرة ومخططة لتلبية حاجات المتدربين بواسطة مدربين مؤهلين لتطوير مهاراتهم وقدراتهم المهنية".
- ويعرّفه العبيدي (٢٠١٣) بأنه "عملية مستمرة تهدف إلى تحسين أداء الأفراد من خلال إكسابهم المهارات التي تساعدهم على القيام بالمهام الموكلة إليهم بفاعلية وكفاءة عالية".
- ويعرفه (Skills, 2016) بأنه "مجموعة واسعة من أنماط التدريب المتخصص أو التعليم الرسمي أو التعليم المهني المتقدم الذي يهدف إلى مساعدة الإداريين والمعلمين وغيرهم على تحسين معارفهم المهنية، وكفاءتهم، ومهاراتهم، وفاعليتهم".

-ويعرف إجرائيًا بأنه "مجموعة الأنشطة المخطّطة المتواصلة التي تهدف إلى إكساب قادة المدارس المعارف والاتجاهات والمهارات في ضوء احتياجاتهم، بهدف تطوير ممارساتهم

المهنية وتحسين أدائهم وكفاءاتهم المهنية، وتحسين مهاراتهم، لتحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة عالية، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها المشارك في الاستبانة المطبقة بالدراسة الحالية".

ثانيًا: القيادة المدرسية School Leadership: تبنت الباحثتان تعريف وزارة التعليم؛ حيث يعرف القائد المدرسي "بأنه الشخص المسؤول الأول عن إدارة المدرسة، وهو المشرف الأول على جميع شؤون المدرسة وأنشطتها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية" (وزارة التعليم ١٤٣٦ه، ص ١٣٨).

الإطار النظري:

مفهوم المهنة *Concept of Profession*:

يستخدم مفهوم المهنة بمعانٍ مختلفة يصعب تعريفها، فعلى سبيل المثال: في اللغة اليومية يستخدم مصطلح "المهنة" بشكل عام ليعني نشاطًا يقوم به الفرد، ويحصل على مقابل لذلك العمل، وليس عملًا يؤديه بشكل تطوعي (Demirkasımoğlu, 2010).

ولا تعتمد المهنة على السلوك فقط، ولكنّها تعكس الكفاءة المهنية للممارس. والكفاءة المهنية هي أكثر من مجرد إظهار لكفايات ومهارات فردية منعزلة، بل تتضمن الكفاءة المهنية مهارات الاتصال والمعرفة والمهارات التقنية؛ فهي تتضمن القدرة على حل المشكلات بطرق حاسمة، ويجب دراستها ككتلة واحدة (Zafiropoulos, 2016).

وتعد مهنة التعليم مجالًا لعمل مهني له أبعاد اجتماعية وإيديولوجية وتربوية، وتهدف هذه المهنة إلى الحصول على أعلى المعايير في التعليم. وتقوم هذه المعايير على التكوين المهني والمعرفة والمهارات والقيم. كما ترتبط مهنة التعليم بتحسين معايير عمل المعلمين، وتحسين صورتهم العامة (Demirkasımoğlu, 2010).

مفهوم التطوير المهني:

يعد التطوير المهني من المفاهيم المهمة في مجال إدارة الموارد البشرية؛ حيث يتطلب التطوير المهني تحديدًا واضحًا لمسؤوليات ومهام العاملين، ويتم توفير البرامج

الخاصة بالتطوير المهني، والتي تلبي حاجات المتدربين والمستجدات العلمية والتقنية التي تتعلق بمهام عملهم (Normore, Hamdan, & Esposito, 2019).

وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات في تعريف مفهوم التطوير المهني بين الباحثين إلا أن هناك عدة قواسم مشتركة بينهم؛ فيعرفه (Hoyte-Igbokwe, 2018) بأنه الفرصة المناسبة للتعليم والتدريب، والتي يحتاج إليها القادة التربويون لتطوير معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم، وتنمية استعداداتهم المهنية، بالإضافة إلى تطبيق المهارات والمعارف الجديدة في مهام العمل. كما يعرفه (Mitchell, 2013) بأنه العملية التي يتم من خلالها اكتساب المتدرب المهارات والمعرفة والاتجاهات المطلوبة من أجل تحسين وتطوير الممارسة المهنية، وتطوير الأداء.

ويشير (Retna, 2015) إلى أن التطوير المهني عبارة عن مجموعة من الأنشطة المخطط لها والهادفة لتحسين المعرفة والمهارات والاتجاهات المهنية لدى المتدربين، والتي تؤدي إلى تحسين أداء المهام والأدوار الحالية، والمستقبلية للمتدربين. بينما يرى ليون (Lyon, 2017) أن التطوير المهني عبارة عن "مجموعة متنوعة من البرامج التدريبية الرسمية أو التعلم المهني المتقدم، والتي تهدف إلى مساعدة المتدربين على تحسين المعرفة المهنية والكفاءة في ممارسة المهارات العملية التي تستهدف في عملية التطوير المهني.

ويستنتج من التعريفات السابقة أن التطوير المهني:

- عبارة عن مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تنمية قدرات ومهارات المتدرب بما يساعده على ممارسة مهام عمله بكفاءة عالية، مع تحسين أداء المتدربين في جميع المجالات المعرفية والمهارية والسلوكية.
- يهدف إلى زيادة فاعلية المتدرب وجعله أكثر استجابة للتحديات المعاصرة التي تواجه المنظمة التي يعمل بها.
- عملية منظمة تهدف إلى تحقيق أهداف المؤسسة الحالية والمستقبلية، وتمكينها من المنافسة والتميز.

أهداف التطوير المهني لقادة المدارس:

هناك عدة أهداف يمكن تحقيقها من عملية التطوير المهني لقادة المدارس، والتي من بينها الأهداف الآتية (أعقيلان، ٢٠١٩):

١. تعريف القيادة المدرسية بأهم الأنماط القيادية التي يمكن ممارستها، وتعريفهم بالوسائل الحديثة وكيفية تطبيقها في العمل.
٢. تنمية مهاراتهم في استخدام وسائل التقويم الحديثة.
٣. تنمية قدرات القيادة المدرسية في كافة الجوانب: أكاديميًا، ومهنيًا، وشخصيًا، وثقافيًا.
٤. تنمية القدرات والمهارات الإبداعية لدى قادة المدارس وتحفيزهم لممارستها في مدارسهم.
٥. مساعدة قادة المدارس على اكتساب قدرات تمكنهم من ربط مدارسهم بالبيئة المحلية، ومؤسسات المجتمع المحلي والعالمي.
٦. تطوير مهاراتهم في مجال التخطيط والتنفيذ للأنشطة المخطط لها.

ويضيف العمري (٢٠١٤) أن أهداف التطوير المهني لقادة المدارس تتمثل في الآتي:

- تحسين مهارات الأداء للقيادات المدرسية.
- تزويد القيادة المدرسية بالخبرات اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة والعاملين فيها.
- تنمية المعارف النظرية والمفاهيم الوظيفية الخاصة بالقائد المدرسي.
- تحقيق الرضا الوظيفي لقائد المدرسة، والشعور بقيمته وأهميته.
- مساعدة قادة المدارس على مواكبة التطورات العلمية في مجال قيادة مدرسة المستقبل.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو قيادة العمل بالمدرسة، ونحو العاملين معها.
- زيادة القدرات الإبداعية والفكرية لقائد المدرسة؛ من أجل التكيف مع متطلبات مهام عمله الجديدة.
- توفير الدافع الذاتي لدى قائد المدرسة لتحسين الأداء.

ويمكن القول بأن أهدف التطوير المهني للقيادات المدرسية تتميز بالتكامل والشمولية؛ فهي تهتم بتطوير المهارات والمعارف، كما أنها تهتم بتنمية قدرات القيادات المدرسية في استخدام الإبداع في العمل من أجل تطويره. وتهتم عملية التطوير المهني بتطوير الجوانب الشخصية لقائد المدرسة، وتنمي لديه اتجاهات إيجابية نحو العمل والعاملين معه، وتشعره بأهميته في العملية التعليمية، وبأهمية دوره في تحقيق أهداف المدرسة وأهداف العاملين معه.

أهمية التطوير المهني:

تسهم عملية التطوير المهني بدور كبير في تحسين وتطوير مهارات وقدرات القيادات المدرسية، وتزيد من فاعليتهم وكفاءتهم في إنجاز مهام عملهم، فمن خلال عملية التطوير المهني يمكن إعادة النظر في سلوكيات ومهام القيادات المدرسية؛ بهدف تطوير وتحسين أداء القيادات المدرسية في جميع مجالات العمل الإدارية والفنية والإنسانية (ضحاوي وسلامة، ٢٠٠٩).

ونظرًا لوجود اهتمام كبير بعملية التطوير المهني للقيادات المدرسية في جميع دول العالم لمواكبة التطورات والتغيرات الحديثة في هذا العصر؛ فقد اهتمت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بالتطوير المهني لقادة المدارس، وجعلته من أهم الأولويات التي أكد عليها برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠م، وهو أحد برامج رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؛ بهدف رفع كفاءة الأداء لدى قادة المدارس، وتقليل التكلفة المهدرة، والاستفادة القصوى من الإمكانات البشرية والموارد والتجهيزات والمباني المدرسية، وتفعيل تكنولوجيا التعليم وتقنيات الاتصال الحديثة؛ لمساندة العاملين بالمدرسة (إدارة التدريب التربوي والابتعاث، ١٤٤٠هـ، ص ٧).

ولحاجة قادة المدارس في المملكة العربية السعودية إلى التطوير المهني صدر قرار من وزارة التعليم رقم (١٢٣٩٠٥) بتشكيل فريق برنامج إعداد وتأهيل القادة التربويين بتاريخ ٩/٥/ ١٤٣٩هـ، بحيث يتم بناء برنامج للتطوير المهني يهدف بشكل

أساسي لتنمية مهارات قادة المدارس، ورفع كفاءتهم واستعدادهم لأداء أفضل لما لديهم من مهام ومسؤوليات، وتجهيزهم لشغل مناصب قيادية جديدة، إضافة إلى إعداد صفٍ ثانٍ من القادة بأسلوب منهجي يسهم في ديمومة العمل وفق أفضل الممارسات الحديثة، وزيادة تمكين المرأة السعودية، وتأهيلها للمناصب القيادية التعليمية (وزارة التعليم، ١٤٣٩هـ، ص ٩).

كما تكمن أهمية التطوير المهني في تحسين مهارات وكفايات قادة المدارس، وتمكينهم من ممارسة مهام عملهم الحالية والمستقبلية، إضافة إلى تطوير مهاراتهم العملية وممارستها (Zellmer, 2014).

كما يسهم التطوير المهني في تحقيق النمو الشخصي والمهني لقادة المدارس، ويعمل على تطوير استعدادات قادة المدارس لتحمل مسؤولية التعلم المستمر لتعزيز مكانة المهنة ومصداقيتها، ومساعدتهم على اتخاذ القرارات الفعالة المتعلقة بتطوير المهام الفنية والإدارية لقائد المدرسة، وتحسين جودة الحياة المهنية لهم (الشمري، ٢٠١٦، ص٣٦١).

ومن خلال العرض السابق تتضح أهمية التطوير المهني للقيادات المدرسية، فهو يعد مصدرًا من مصادر إعداد وتأهيل القيادات المدرسية لمواكبة التطورات العلمية في مهام عملهم، كما أنه يسهم في إكسابهم المهارات والقدرات التي تمكنهم من زيادة التحصيل الدراسي للطلاب وحل مشكلاتهم، وكذلك فإن التطوير المهني يسهم في تحسين وتطوير عملية التعليم والتعلم، ويساعد قائد المدرسة على مواكبة التغير السريع الذي يشهده العالم في جميع مجالات الحياة.

خصائص برامج التطوير المهني: تنوعت برامج التطوير المهني الخاصة بقادة المدارس بشكل كبير، ولها العديد من الخصائص والسمات المهمة. وينبغي اعتبار أن هذه الخصائص تعمل على تلبية احتياجات قادة المدارس أثناء تصميم البرامج (Peterson, 2001).

وهناك عدة خصائص حاسمة في برامج التطوير المهني الفعالة لقادة المدارس، بحيث ترتكز هذه البرامج على معايير ومتطلبات الجودة الشاملة، كما ترتكز على تزويد قادة المدارس بالقدرة على الوصول إلى المعلومات التي تتحدى أفكارهم وقيمهم وجهودهم، وتمنحهم الفرصة لتحويل الأفكار إلى ممارسات ذات معنى وأهمية في إنجاز مهام عملهم (Boccanfuso, 2007).

وهناك أربع خصائص أساسية تميز البرامج التدريبية في عملية التطوير المهني لقادة المدارس، وهي (Peterson, 2001):

- التركيز على التنمية الفاعلة للمهارات الفردية لقادة المدارس بما يتناسب مع الفروق الفردية بينهم.
- إعداد وتنمية قدرات قادة المدارس؛ لتمكينهم من القيادة الفاعلة.
- أن ترتكز البرامج على رؤية وزارة التعليم، وقيمها، ورسالتها.
- أن ترتكز البرامج على تنمية المهارات والمعارف لدى قادة المدارس؛ لمساعدتهم على تحقيق الأهداف الاستراتيجية طويلة المدى لمدارسهم.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن هناك عدة خصائص حاسمة في برامج التطوير المهني الفعالة لقادة المدارس، فحتى يكون التطوير المهني أكثر فاعلية لا بد أن يستند إلى مجموعة من المبادئ العلمية التي تعتمد على تحديد الاحتياجات المهنية الفعلية للقيادات المدرسية، والتي تعد من العناصر المهمة لتحقيق التطوير المهني لهم بشكل سليم، وأن يكون مبنيًا على التخطيط الجيد، وأن يواكب التطورات العلمية في مجال عملهم، ويساعدهم على تطوير مهام عملهم. كما تشمل خصائص التطوير المهني الفعال ارتباط البرامج بالمتطلبات المهنية لقادة المدارس، ومواكبة التطور العلمي في هذا المجال.

أساليب التطوير المهني:

هناك العديد من أساليب التطوير المهني التي يمكن اتباعها لتطوير مهارات وقدرات القيادات المدرسية. ويعرّف أسلوب التطوير بأنه: الطريقة التي يتم اتباعها لتطوير أداء

العاملين في مجال محدد، بحيث يحقق احتياجاتهم من المهارات والمعارف المخطط لها (العتيبي، ٢٠١٣).

ومن أكثر أساليب التطوير المهني شيوعًا جلسات التدريب المتواصلة، وأقلها شيوعًا ورش العمل. وتتضمن بعض الأساليب الأخرى للتطوير المهني: التوجيه، وبرامج التدريب، والمؤتمرات، والتعلم عبر الانترنت، وشبكات التواصل الاجتماعي (Berman, 2019).

ولا زالت بعض برامج التطوير المهني المستخدمة في بعض الدول تعتمد على الأساليب التقليدية، مثل: المؤتمرات، وورش العمل، واستخدام الاستشارات التعليمية (Zellmer, 2014).

وتعد مجتمعات التعلم المهنية أحد أساليب التطوير المهني الحديثة نسبيًا، حيث يتم التركيز فيها على دعم المعرفة وبنائها، وخاصة فيما يتعلق بالتركيز على المنهج وطرق التدريس التي يجب أن يمتلكها قادة المدارس؛ لتحسين قدرة الطلاب على الإنجاز والتحصيل. وقد استخدمت مجتمعات التعلم المهنية في بناء برامجٍ للتطوير المهني تتميز بالاستمرارية والاستدامة (VanSteenkiste, 2006).

وخلال العقود الماضية تم تطوير عدة أساليب جديدة للتطوير المهني، والتي تم تجريبها في برامج التطوير المهني لقادة المدارس في كثير من الدول، بالإضافة إلى الطرق المعرفية والنظرية للتدريب (مثل المحاضرات والدراسة الذاتية)، والتي تعمل أساسًا على تنمية المعلومات. ومن الأساليب الجديدة لعملية التطوير المهني أسلوب التدريب التعاوني، وهو يرتكز على تنمية الاتصالات الموجهة لعملية التدريب (مثل العمل الجماعي، وتنفيذ المشروعات)، والتي تعمل في الأساس على تطوير الفهم للمواقف الاجتماعية، وتعزز المهارات والقدرات اللازمة لتطبيق المعرفة المطلوبة في مواقف التفاعل مع الآخرين. كما أن هناك أساليب حديثة في التطوير المهني تعتمد على التدريب الإلكتروني والتقييم الذاتي (Huber, 2013).

ويشير الخمشي، والعنزي، والشاوي (٢٠٢٠) إلى وجود عدد من أساليب التطوير المهني التي يمكن استخدامها، ومن بينها: التدريب التطبيقي، والتدريب التعاوني، والتعلم الذاتي، والتدريب الفردي، ومجتمعات التعلم المهنية، والتدريب الإلكتروني، والتدريب الشامل (متعدد الأساليب).

ويرى روبرتسون (Robertson, 2016) أن من الأساليب المهمة في التطوير المهني أسلوب التدريب التطبيقي، وهو التدريب الذي يرتكز على الاهتمام بالممارسة اليومية والعملية لقادة المدارس؛ لأنه من المهم أن تشتمل عملية التطوير المهني لقادة المدارس على مهام ومهارات عملهم، وأن تنمي قدرات المتدربين على ممارسة المهارات كما تمارس في الواقع العملي لقائد المدرسة؛ لأن أنشطة التطوير المهني التي تركز على الممارسات الحقيقية لقادة المدارس تشجعهم على العمل المشترك مع العاملين معهم في حل المشكلات التي يواجهونها يوميًا، وإيجاد الدعم في اتخاذ القرارات، وقبول عملية التغيير والتجديد في بيئة العمل.

وقد قام هوبر (Huber, 2013) بتطوير نموذج نظري للتطوير المهني يقوم على أساس تحليل مختلف برامج التدريب المهني وفرص التطوير المهني. ويتضمن هذا النموذج أشكالًا وأساليب مختلفة للتعلم والتدريب، ويهدف إلى المساعدة على تحليل برامج التطوير المهني فيما يتعلق بمدى استخدامها لمداخل تعلم متعددة؛ من أجل معرفة أفضل برامج التطوير المهني وأكثرها فاعلية. وقد ظهر من خلال تحليل برامج التطوير المهني أن جميع البرامج تتضمن صيغ المقررات الدراسية كطريقة للتعلم والتدريب، كما أن التعلم الذاتي يعد أحد مكونات التطوير المهني، والذي يستخدم غالبًا في عملية التطوير المهني لقادة المدارس.

ويتضح مما سبق أهمية استخدام أكثر من أسلوب في عملية التطوير المهني لقادة المدارس، والتركيز على الأساليب الحديثة التي تهتم بدعم الكفايات الأساسية والممارسات العملية لقادة المدارس. كما أن التدريب الذاتي يعد من الأسس المهمة لعملية التطوير

المهني، إضافة إلى الاهتمام بالتغذية الراجعة البنائية لكي يتمكن المشارك من معرفة مستوى تقدمه في عملية التطوير. كما يجب دعم التدريب والتعلم الإلكتروني في عملية التطوير المهني؛ كونها توفر الوقت والجهد، وهي تعد من المداخل المهمة لعملية التطوير المهني الحديثة. ويجب –كذلك- أن تتناول أساليب التطوير المهني الجوانب المعرفية التي تنمي مهارات التفكير العليا لدى المشاركين، وذلك من خلال تطوير مهاراتهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات، إضافة إلى التركيز على الجانب السلوكي المرتبط بتطبيق المهارات، والممارسات اليومية، مع ربط ذلك بالجانب الوجداني المتعلق بتعديل الاتجاهات السلبية، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى المشاركين نحو المهنة، ونحو المؤسسات التعليمية، والعاملين فيها.

متطلبات التطوير المهني:

يشير بانكونين (Pankonien, 2005) إلى أن عملية التطوير المهني لقادة المدارس يجب أن تواكب التطورات العلمية في علم الإدارة، وتساير المتطلبات الجديدة للإدارة المدرسية، كما أنها يجب أن تلبي احتياجات قادة المدارس الحقيقية التي تمكنهم من قيادة العمل الإداري والفني في مدارسهم.

ويرى براون وميلتلو (Brown & Militello, 2016) أن التطوير المهني الفعال يتطلب ما يأتي:

١. وجود فرص مستمرة ومتواصلة للنمو المهني.
٢. التشارك مع الخبراء والأقران.
٣. ملاحظة المربين الذين ينخرطون في التجديد والإبداع.
٤. الدراسة المستدامة لتعلم الطلاب.
٥. التصدي للاحتياجات الموقفية.
٦. مراقبة تنفيذ التجارب.
٧. قياس النواتج بواسطة المصفوفات المتعددة.

٨. التركيز على الأمور التعليمية.
٩. الممارسة ثم الممارسة ثم الممارسة.
١٠. التأمل في الممارسة، وقياس التجارب؛ من أجل إعادة صياغة التطبيق المستقبلي للتجديدات المعدلة.

يتضح مما سبق أن هناك متطلباتٍ متعددةً للتطوير المهني، يؤدي تحقيقها إلى كفاءة التدريب وفعاليته. ويتطلب التطوير المهني الفعال التعاون بين جميع المؤسسات ذات العلاقة به. كما يتطلب التطوير المهني الفعال التعرف على الاحتياجات التدريبية لقادة المدارس، وأن تواكب برامج التطوير المهني التطوراتِ الحديثةَ في مجال علم الإدارة، والاحتياجات المستقبلية للمدارس. كما يتطلب التطوير المهني الفعال –كذلك- دراسة التجارب الرائدة في هذا المجال، والتخطيط الجيد، ومراقبة تطبيق البرنامج، وقياس نواتج التدريب.

معوقات التطوير المهني:

يشير واقع التطوير المهني في بعض المؤسسات التعليمية إلى أنها عملية مجزأة غير شاملة، ولا تلبي الاحتياجات المهنية المتعددة والمختلفة لقادة المدارس. كما يوجد ضعف في تلبية الاحتياجات الفعلية لقادة المدارس في عملية التطوير المهني؛ حيث تفتقر إلى التوازن بين النظرية والتطبيق العملي(Retna, 2015).

وهناك عدد من معوقات التطوير المهني، والتي من بينها تركيز برامج التطوير المهني على التغيير بدلًا من اهتمامها ببناء قدرات ومهارات قادة المدارس الذين سيقودون عملية التطوير المستمر في مدارسهم. كما تعاني برامج التطوير المهني التقليدية من افتقادها للتكامل والشمول، حيث نجدها برامج منعزلة ومنفصلة عن بعضها البعض، ولا تلبي جميع مهام قائد المدرسة (VanSteenkiste, 2006).

ويواجه التطوير المهني لقادة المدارس الكثير من المعوقات، وأبرزها: الطبيعة الفريدة لوظيفة قائد المدرسة، وتعقيدات تلك الوظيفة. فاختلاف الأدوار التي يقوم بها قائد

المدرسة كأحد أعمدة النظام التعليمي عن الأدوار التي يقوم بها القادة في المنظمات غير التعليمية، وخاصة المنظمات التي تسعى للربح؛ يشكل صعوبة في استخدام برامج التطوير المهني (Chu & Cravens, 2012).

ويشير العيدي والخفاجي (٢٠١٤) إلى وجود عدد من المعوقات التي تقف في طريق تحقيق أهداف عملية التطوير المهني لقادة المدارس، ومن بينها:

- ندرة المدربين المؤهلين لقيادة عملية التطوير المهني.
- صعوبة التوفيق بين حاجات قائد المدرسة وأهداف المؤسسات التعليمية.
- زيادة التكاليف المادية لعملية التطوير المهني.
- غالبية المؤسسات ليس لديها برامج رسمية ومخطط لها، للتطوير المهني.
- ضعف التنسيق بين إدارات التعليم وقيادات المدارس حول برامج التطوير المهني.
- عدم وجود بيانات للحاجات الحقيقية لقادة المدارس تقوم عليها برامج التطوير المهني.
- وجود الأشخاص غير المناسبين كمسؤولين عن التخطيط لبرامج التطوير المهني.

وتذكر الشهري والجعد (٢٠١٨) مجموعة من معوقات التطوير المهني، والتي تتضمن:

- **المعوقات الشخصية**: ويقصد بها ضعف مستوى القدرات والمهارات العلمية والثقافية لدى المتدربين، ومقاومتهم للتغيير والتجديد، إضافة إلى عدم الوعي بأهمية برامج التطوير المهني.
- **المعوقات المادية**: ويقصد بها ما يتعلق بالتمويل الكافي، والميزانية المخصصة للتدريب، وتوافر مراكز التدريب، والقاعات التدريبية داخل المدارس؛ شاملة التقنية والوسائل والتجهيزات التي تساعد على إيجاد جو تدريبي مناسب، إضافة إلى الحوافز المادية والمعنوية.

- **المعوقات الإدارية**: وهي ترتبط بالإجراءات الرسمية، مثل: كيفية إعداد البرامج، وتخطيطها، ومتابعتها، وتقويمها.

يتضح مما سبق وجود بعض المعوقات التي تحد من تحقيق أهداف عملية التطوير المهني لقادة المدارس، ولذلك يجب العمل على إيجاد حلول علمية لتلك المعوقات، والتركيز على أن تكون عملية التطوير المهني شاملة ومتكاملة، وتلبي جميع الاحتياجات الحقيقية لقادة المدارس، وتمكنهم من ممارسة مهام عملهم الجديدة بكفاءة عالية.

تجربة المملكة العربية السعودية في برنامج خبرات للتطوير المهني

تم البدء ببرنامج التطوير المهني النوعي (خبرات) في ٢٧/ ٧/ ١٤٣٧هـ، الموافق ٢٠١٦/٥/٤م، بشراكات عالمية. وقد جاء هذا البرنامج استجابة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؛ لتطوير مهارات وقدرات القيادات الإدارية والتعليمية، وتلبية للاحتياجات الملحة لتطوير أداء القيادات التربوية في المؤسسات التعليمية، بما يحقق أهداف وتوجهات وزارة التعليم بالمملكة، وخططها التطويرية لمواكبة تطورات المستقبل. ويهدف هذا البرنامج إلى تطوير الممارسات العملية لقادة المدارس، إضافة إلى تنمية مهارات المرشدين الطلابيين، والمشرفين التربويين، وفق معايير عالمية في مجال التدريب التطبيقي، ووفق الممارسات الحديثة في مجال القيادة المدرسية. ولتحقيق أهداف هذا البرنامج وإكسابه التنوع والمرونة؛ تم الاتفاق على تنفيذ هذا البرنامج بالتعاون مع أهم الدول التي تتمتع بخبرات وتجارب متميزة في مجال التدريب التطبيقي، وقد تمثلت هذه الشراكة مع الدول الآتية: الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وبريطانيا، وأستراليا، وفنلندا، وسنغافورة، ونيوزيلندا، وإيرلندا، والسويد (الشعلان، ٢٠١٦).

ويهدف برنامج خبرات إلى تحقيق الأهداف الآتية (وزارة التعليم، ١٤٣٩هـ):

- عقد شراكات استراتيجية مع أهم الخبرات العالمية في مجال التدريب التطبيقي على مستوى العالم؛ للاستفادة من أهم الخبرات المميزة في هذا المجال، وبما يحقق نقلة نوعية تسهم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

- تلبية حاجات القيادات المدرسية، والمشرفين التربويين، والمرشدين، والمعلمين من المهارات الحديثة والمتطورة، وذلك من خلال المعايشة الحية للممارسات المهنية العملية في مدارس تتمتع بثراء الخبرات وتميز الأداء التعليمي.
- الاستفادة من الخبرات الناجحة في مجال التدريب التطبيقي والتطوير المهني، ونقل التجارب المتميزة في الدول المتقدمة تعليميًا؛ من أجل بناء الكفاءة الذاتية للمدرسة بشكل خاص، وللنظام التعليمي بشكل عام.
- المساهمة في تحقيق معايير الجودة الشاملة في مدارس المملكة.
- العمل على نقل المهارات العملية والخبرات التي اكتسبها قادة المدارس، والمعلمون، والمرشدون الطلابيون، والمشرفون التربويون، وذلك من خلال مشاركتهم بالتدريب التطبيقي لزملائهم في المدارس، بما يعزز من القدرة الذاتية للمدرسة والإدارة التعليمية.
- العمل على إيجاد بيئة عمل مدرسية آمنة ومحفزة للعمل، تدعم توجهات وزارة التعليم على انطلاق عمليات التطوير المهني، وفق نموذج المجتمعات المهنية التعليمية.

شروط التقديم في برنامج خبرات:

- حصول المتقدم على درجة البكالوريوس، ويكون محتسبًا له وظيفيًا.
- أن يكون قد قضى في الخدمة التعليمية فترة لا تقل عن عامين.
- أن يكون الراغب في التقديم من الفئات المستهدفة بالبرنامج، وهي (معلم لغة إنجليزية- مشرف مادة- مشرف قيادة مدرسية- مرشد طلابي- معلم تخصصات مختلفة- قائد مدرسة، وكيل أو مدير مدرسة).
- أن يكون الموظف الراغب في الالتحاق ببرنامج خبرات له تقييم وظيفي لا يقل عن درجة جيد جدًا.
- أن يحقق المتقدِّم من غير معلمي اللغة الإنجليزية معيار B1 في اختبار الأيلتس الأكاديمية في كافة المهارات.

- أن يكون المتقدِّم من معلمي اللغة الإنجليزية قد حقق معيار (5.5) B1 في اختبار الأيلتس الأكاديمية في كافة المهارات.
- أن تكون اختبارات الأيلتس قد تم تحديدها من قبل الوزارة والإشراف عليها من قبل وزارة التعليم، تبعًا للمكان والزمان المحدّدَين.
- ألا يكون للشخص المتقدِّم أي التحاق في برامج مماثلة لبرنامج مبادرة خبرات، خلال الثلاث السنوات السابقة.
- ألا يكون المرشح للانضمام إلى برنامج مبادرة خبرات قد قام بالانسحاب من البرنامج بعد تحديد الجامعة الموجه لها.
- أن يكون المتقدم للالتحاق بمبادرة خبرات على رأس عمله (أبرار، ٢٠٢١).

ومن خلال العرض السابق تتضح أهمية برنامج التطوير المهني (خبرات) الذي يُعد من أهم برامج التطوير المهني في المملكة العربية السعودية، حيث يدعم التدريب التطبيقي ويرتكز على الاتجاهات الحديثة في مجال التطوير المهني للقيادات المدرسية، مما سيكون له أثر إيجابي في تطوير المدارس، وتحسين العملية التعليمية، وتنمية التحصيل الدراسي لدى الطالب. كما أنه يعتمد على التعاون مع أكثر من دولة، وهذا يسهم في مرونة البرنامج، والاستفادة من تلك الخبرات المتنوعة، والأخذ بما يتناسب مع مهام وأهداف وحاجات قادة المدارس بالمملكة.

الدراسات السابقة التي تناولت التطوير المهني:

هدفت دراسة ماهر (Maher, 2011) إلى التعرف إلى صفات القيادة المدركة التي تعزى إلى قادة المنطقة التعليمية الذين يقودون برامج التطوير المهني مقارنة بقادة المدارس، مع التركيز على سلوكيات القيادة المدركة المرتبطة بالدرجتين: الأولى والثانية، من التغير. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (١٥٢) من القادة التربويين (٨٥) منهم يعملون بالمنطقة التعليمية، و(٦٧) يعملون كقادة بالمدارس. وتم تطبيق استبانة إلكترونية على المشاركين. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق في الأدوار

القيادية الخاصة بالتطوير المهني بين قادة المناطق التعليمية وقادة المدارس، وتتضح هذه الفروق عند النظر إلى تغير السلوكيات من الدرجة الأولى والثانية. وأشارت النتائج – كذلك- إلى أن هناك (١٠) صفات للتغيير من الدرجة الأولى ظهرت فيها فروق بين قادة المنطقة التعليمية وقادة المدارس تؤثر في عملية التطوير المهني.

وهدفت دراسة نج وتشان (Ng & Chan, 2014) إلى التعرف إلى تصورات قادة المدارس في عملية التطوير المهني، وتحديد احتياجات قادة المدارس من التطوير المهني، ومتطلباتهم لتحقيق جودة الإدارة المدرسية؛ من أجل تحسين محتوى برامج التطوير المهني الحالية لتلبية احتياجات قادة المدارس الابتدائية. وقد اعتمدت الدراسة على منهج البحث المختلط الذي يعتمد على البيانات الكمية والكيفية، كما استخدت الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تم تطبيقها على عينة بلغت (١٠٦) من قادة المدارس في هونج كونج. كما أُجريت مقابلات شخصية مع ستة من قادة المدارس ومن القيادات الوسطى. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرص تدريبية كافية لقادة المدارس الابتدائية، وهو ما يتطلب تضمين مفاهيم المهارات الاجتماعية، وإدارة الأزمات، وإدارة الموارد؛ وفهم قوانين ونظم الإدارة التعليمية في مناهج التطوير المهني للقيادات الوسطى من مديري المدارس.

وهدفت دراسة ريتنا (Retna, 2015) إلى مقارنة برامج التطوير المهني لقادة المدارس في كلٍ من: نيوزيلندا وسنغافورة. واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة لبرامج التدريب الخاصة بالتطوير المهني لقادة المدارس الطموحين في نيوزيلندا وسنغافورة. وركزت الدراسة على تحليل الوثائق الخاصة بالتطوير المهني (لقادة المدارس بشكل عام)، وخاصة في نيوزيلندا وسنغافورة. وتضمنت أوجه الاختلاف بين الدولتين عملية اختيار المشاركين في البرنامج، وتصميم البرنامج، وطرق التعلم، والمشروعات المستقبلية، والزيارات للمؤسسات الأخرى. وقد أسهمت الدراسة في التعرف إلى ديناميات التطوير المهني للقادة الطموحين. كما أشارت إلى وجود تفاعلات بين التطوير المهني والبيئة المحلية.

كما هدفت دراسة لونج (Long, 2015) إلى التعرف إلى التغييرات في دور قادة المدارس الابتدائية ونوابهم، والتوقعات المحيطة بمهامهم، والتحديات التي يواجهونها في أداء أدوارهم القيادية في كمبوديا، ووضع تصور مقترح لقادة المدارس العليا في ضوء احتياجاتهم لتطوير القيادة للقيام بأدوارها بكفاءة وفاعلية. وقد استخدمت الدراسة منهج البحث النوعي، كما أُجريت على عينة مكونة من (٥) مدارس ابتدائية في مقاطعة جنوب غرب كمبوديا، حيث أُجريت عشر مقابلات مع مديري المدارس وخمس مقابلات مع نوابهم. وبينت نتائج الدراسة أن مديري المدارس ونوابهم يواجهون أعباءً إضافية ومكثفة في العمل بالمدارس الابتدائية الكمبودية، وأظهروا حاجتهم إلى تطوير القيادة لديهم. وأظهرت النتائج –أيضًا- أن مديري المدارس ونوابهم بحاجة إلى تنمية مهاراتهم ومعارفهم القيادية، وإلى وجود برامج تدريبية مناسبة ومهنية في القيادة؛ لتطوير قادة المدارس.

وهدفت دراسة براون وميليتيلو (Brown & Militello, 2016) إلى التعرف إلى تصورات قائدي المدارس حول العناصر الفعالة للتطوير المهني، والدور الذي تلعبه في تيسير نمو المعلمين، وكيفية تأثير ذلك في تعلم الطلاب. واستخدمت الدراسة طريقة الاستبيان في تحديد وجهات نظر مديري المدارس العامة حول التطوير المهني، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة تكونت من (٣٤) قائد مدرسة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت المقابلات كأداةٍ لجمع البيانات من قادة المدارس. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات قادة المدارس حول تصوراتهم المتعلقة بعناصر التطوير المهني الأكثر فاعلية على بُعدَي "الاستدامة والتشارك". كما أشارت النتائج إلى وجود رغبة لدى جميع قادة المدارس للقيام بدورٍ فعال في عملية التطوير المهني للمعلمين.

كما هدفت دراسة ليون (Lyon, 2017) إلى التعرف إلى العلاقة بين معرفة مدير المدرسة ومهاراته في عملية التطوير المهني الذي توفره المنطقة التعليمية بالولايات

المتحدة، والتعرف إلى تأثير التطوير المهني في تصورات قادة المدارس نحو قدرتهم على تطبيق ما تعلموه في برنامج التطوير المهني في مدارسهم، وكيفية تأثير هيكل برنامج التطوير المهني في تلك التصورات. وقد استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، وتم تطبيقها على منطقة تعليمية واحدة تقدم برامج للتطوير المهني لقادة المدارس من مستوى رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية. كما استخدمت الدراسة الملاحظة والمقابلة الشخصية لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن قادة المدارس يعتقدون أن برامج التطوير المهني التي توفرها المنطقة التعليمية منخفضة، ولا تعدهم لقيادة التحسينات التعليمية في مدارسهم، كما أنهم لا يشعرون بقدرتهم على تطبيق التعلم الجديد في مدارسهم. وأشارت النتائج –كذلك- إلى أن هيكل برامج التطوير المهني لا يلبي الاحتياجات المختلفة لقادة المدارس.

وهدفت دراسة آس وبلوم (Aas & Blom, 2018) إلى تزويد المشاركين بالمعرفة اللازمة لتطوير ممارسة القيادة والبيئة المدرسية الأكثر ابتكارًا. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال استعراض برنامج تدريبي تعاوني وطني جديد للرؤساء في النرويج والسويد، ويقود البرنامج (٤) خبراء من النرويج والسويد. وتضمن البرنامج مدخلات نظرية، وتبادل الخبرات، والزيارات المدرسية، والتدريب، واستنباط ممارسات القيادة الجديدة. وبالاعتماد على البيانات المستمدة من الدراسات الاستقصائية، ووصف القادة للممارسة القيادية الجديدة؛ توصلت الدراسة إلى أن الدافع لدى القادة واستعدادهم للبدء في عمليات التغيير من الممكن أن يتم في إطار من التآزر بين الزيارات المدرسية المنظمة، والعمل في مجموعات التعلم، والالتزام بالأساس النظري للقيادة. وأن العمل في مجموعات يعزز التعاون بين العاملين، ويدعم الممارسات الجديدة.

وهدفت دراسة روز (Rose, 2019) إلى التعرف إلى درجة معرفة قادة المدارس بالتحديات التي تواجه المعلمين خلال السنوات الثلاث الأولى من التدريس داخل الفصل الدراسي، وكيفية استخدام تلك المعرفة في توفير برامج للتطوير المهني. وتم

اختيار عينة تكونت من (٩٦) من قادة المدارس، و(١٨٨) من المديرين المساعدين، و(٥٠٨) من المعلمين بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية جنوب ولاية فلوريدا. واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، والاستبانة، والملاحظات الميدانية أثناء المقابلات الشخصية، ومن خلال وثائق التطوير المهني الموجودة في المنطقة التعليمية المشاركة ولدى قادة المدارس. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فجوة في معرفة قادة المدارس بالتحديات التي تواجه المعلمين، وأن زيادة وعي قادة المدارس بالتحديات التي تواجه المعلمين يمكن أن تؤدي إلى تطوير قادة المدارس، ووضع برامج التطوير المهني التي تلبي احتياجات المعلمين الحقيقية.

وهدفت دراسة جنسن (Jensen, 2020) إلى التعرف إلى برامج التطوير المهني لقادة المدارس في النرويج، والمساهمة في الفهم التجريبي لعملية التطوير المهني. واعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة. وتم اختيار (٧) مدارس، واستخدام المقابلة الشخصية لجمع البيانات والمعلومات. واستندت الدراسة إلى جمع البيانات من خلال استخدام التصوير خلال مدة قدرها عامان مع فريق قادة المدارس، وسلطات التربية المحلية، وإحدى الجامعات النرويجية. وتناولت الدراسة مشروعًا للتطوير المهني اشتمل على سبع مدارس ضمن مبادرة تتضمن ١٠٠ مشروع تحت مبادرة تسمى "تعزيز المعرفة - من القول إلى العمل". ومن خلال تحليل البيانات توصلت نتائج الدراسة إلى وجود (١٣) نمطًا للمبادرات التعليمية في تلك المدارس. كما أشارت النتائج إلى أن المبادرات المتنوعة تسهم في توسيع نطاق المشكلات التي يتم التعامل معها في المدارس، وتوضح كيفية التعامل معها من قبل القيادة المدرسية بالتعاون مع إدارات التعليم المحلية.

وهدفت دراسة تران ونجيا (Tran & Nghia, 2020) إلى تحديد احتياجات التطوير المهني للقادة التربويين استجابة للمطالب الطارئة للقيادة الناتجة عن الضغوط الكبيرة التي تواجه التعليم الدولي والأسترالي. واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي القائم على تحليل الأدب النظري، وقامت بتحديد خمسة مجالات تمثل الاحتياجات المهمة

لعملية التطوير المهني تمت الإشارة إليها من خبراء التعليم الدولي، وهي: فهم العمل عبر الثقافات المختلفة ومهاراته، والمعرفة والخبرة بكيفية الاستجابة لتغيير السياسة والاتجاهات الناشئة، ومهارات القيادة والإدارة التي تستهدف تدويل التعليم، ومهارات إدارة الشبكات والعلاقات للعمل مع المستفيدين المتنوعين، ومهارات البحث العلمي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجال الاجتماعي الذي يعمل فيه هؤلاء القادة يسبب التوتر لتطويرهم المهني المستمر. كما أشارت النتائج إلى وجود حاجة ملحة للحد من المعوقات التي تحد من تطوير ودعم التعلم المهني.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي والذي يقوم من خلاله الباحث بجمع وتحليل البيانات من خلال الطرق أو الأدوات الكمية والنوعية.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع قادة المدارس الحكوميّة في المملكة العربيّة السّعوديّة ممن شاركوا في برنامج "خبرات"، البالغ عددهم (٤٤٨) قائداً وقائدة وفق الإحصائيات الصّادرة عن وزارة التّعليم (٢٢٤ قائد، ٢٢٤ قائدة). وتم توزيع استبانة الدراسة على جميع قادة المدارس الحكوميّة ممن شاركوا في برنامج "خبرات" وبلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الأحصائي (٣٧٠) استبانة، أي ما نسبته (٨٢,٥%) من مجتمع الدراسة الأصلي، وهذه النسبة مناسبة؛ حيث تعتبر العينة (٢١٤) قائدا وقائدة ممثلاً لمجتمع الدراسة.

وكان العدد الأكبر من أفراد العينة من القادة بنسبة بلغت (٥١,٩%)، بينما بلغت نسبة القائدات (٤٨,١%)، كما بلغت نسبة أفراد عينة الدراسة من أصحاب سنوات الخبرة من (١٠) سنوات فأكثر (٥٥,٤%)، وبلغت نسبة مجموعة أصحاب سنوات الخبرة من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات (٣١,٤%)، في حين كانت أقل نسبة لمجموعة أصحاب سنوات الخبرة أقل من (٥) سنوات، حيث بلغت (١٣,٢%).

أداة الدراسة:

تم بناء استبانة موجهة لقادة المدارس، وقد تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من جزءين على النحو التالي:

الجزء الأول: البيانات الأولية التي تتعلق بالعمل الحالي، وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية.

الجزء الثاني: محاور الاستبانة، وتكونت من محورين هما:

المحور الأول: استراتيجيات برنامج خبرات للتطوير المهني لقادة المدارس ، وتضمن (٣٠) عبارة، وتم تقسيمه إلى ثلاثة أبعاد هي، البعد الأول: قبل الابتعاث، وتكون من (٩) عبارات، البعد الثاني: أثناء الابتعاث، وتكون من (١١) عبارة، البعد الثالث: بعد الابتعاث، وتكون من (١٠) عبارات.

المحور الثاني: معوقات برنامج خبرات للتطوير المهني لقادة المدارس ، وتكون من (٢١) عبارة.

صدق الاستبانة:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

أولاً: صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإدارة التربوية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وبلغ عددهم (١٩) فرداً، وتم إجراء بعض التعديلات في ضوء آراء المحكمين.

ثانياً: صدق البناء الداخلي (الاتساق الداخلي):

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية. وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤٣٤) و(٠,٩٠٣). وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، ومستوى (٠,٠١)، وهو ما يعني اتساق وتجانس عبارات المقياس مع بعضها البعض.

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات درجات محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، وبلغت معاملات الثبات على محور واقع برنامج "خبرات" للتدريب التطبيقي للقيادات المدرسية (٠,٩١)، وبلغت(٠,٨٢) في محور معوقات برنامج "خبرات"، بينما بلغت(٠,٩٢) في الدرجة الكلية للاستبانة.

نتائج الدراسة

النتائج الخاصة بالسؤال الأول: ما البنية الفكرية لآليات التطوير المهني لقادة المدارس المعاصرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم بناء إطار نظري حول التطوير المهني؛ حيث تناولت الدراسة مفهوم المهنة، ومفهوم التطوير المهني، وأهداف التطوير المهني لقادة المدارس، وأهمية التطوير المهني، والفوائد التي يسهم فيها التطوير المهني، وخصائص برامج التطوير المهني، وأساليب التطوير المهني، ومتطلبات التطوير المهني الفعال. كما تناولت الدراسة معوقات التطوير المهني، والتي تشمل المعوقات الشخصية والمادية والإدارية. كما استعرضت الدراسة الحالية أهم الدراسات السابقة التي تناولت التطوير المهني.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: ما الواقع الراهن للتطوير المهني في برنامج خبرات للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

لتحديد واقع التطوير المهني القائم على التدريب التطبيقي في برنامج خبرات للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، ودرجة التطبيق، وذلك كما هو موضح في الجدول (١) الآتي:

جدول (١)

ترتيب أبعاد واقع التطوير المهني في برنامج خبرات للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة

أبعاد واقع التطوير المهني في برنامج خبرات للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
أثناء الابتعاث	٤,٠٩	٠,٩٥	عالية	١
قبل الابتعاث	٣,٣٢	١,٠٨	متوسطة	٢
بعد الابتعاث	٢,٥٨	١,١٧	منخفضة	٣
الدرجة الكلية	٣,٣٣	١,٠٧	متوسطة	

من خلال نتائج الجدول (١) السابق يتضح أن أفراد الدراسة موافقون على أن برنامج خبرات للتطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية يطبق بدرجة (متوسطة)؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام (٣,٣٣)، بانحراف معياري (١,٠٧).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الموسى (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود درجة متوسطة في استراتيجية التدريب المتبعة في برنامج خبرات للتطوير المهني، ومع دراسة العمري (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن دور وزارة التعليم في تحقيق التنمية المهنية للقيادات المدرسية بمدارس التعليم العام لا يزال يمارس بدرجة متوسطة.

وجاءت أعلى درجة تطبيق لمرحلة (أثناء الابتعاث)، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٩)، وبانحراف معياري (٠,٩٥)، وبدرجة تطبيق (عالية). ثم جاءت مرحلة (قبل الابتعاث)، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٢)، وانحراف معياري (١,٠٨)، وبدرجة تطبيق (متوسطة). كما جاءت في الترتيب الثالث والأخير مرحلة (بعد الابتعاث)، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٨)، وانحراف معياري (١,١٧)، وبدرجة تطبيق (منخفضة).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما الاستراتيجيات المطبقة في برنامج خبرات للتطوير المهني لقادة المدارس في المملكة العربية السعودية؟

للتعرف على الاستراتيجيات المطبقة في برنامج خبرات للتطوير المهني لقادة المدارس في المملكة العربية السعودية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة الموافقة. وقد اتضح أن استراتيجيات التطوير المهني في

برنامج خبرات للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة جاءت بدرجة موافقة (متوسطة)؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٣٣)، بانحراف معياري قدره (١,٠٧)، كما بلغ المتوسط الحسابي لبُعد "أثناء الابتعاث" (٤,٠٩)، بانحراف معياري قدره (٠,٩٥)، وبدرجة موافقة "عالية". وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لبعد "قبل الابتعاث" (٣,٣٢)، بانحراف معياري قدره(١,٠٨)، وبدرجة موافقة "متوسطة"، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لبُعد "بعد الابتعاث" (٢,٥٨)، بانحراف معياري قدره(١,١٧)، وبدرجة موافقة "منخفضة".

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الموسى (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود درجة متوسطة في استراتيجية التدريب المتبعة في برنامج خبرات للتطوير المهني، ومع دراسة العمري (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن دور وزارة التعليم في تحقيق التنمية المهنية للقيادات المدرسية بمدارس التعليم العام لا يزال يمارس بدرجة متوسطة. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل عبارة من عبارات أبعاد هذا المحور كما يلي:

جدول (٢)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لاستجابات أفراد الدراسة حول استراتيجيات التطوير المهني في برنامج خبرات لقادة المدارس قبل الابتعاث

رقم الفقرة	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			جدا عالية	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
١	تعلن الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث الخطة والبرنامج الزمني لعمليات ومعايير الترشيح	ك	١١٥	١٥٤	٨٢	١٩	٠	٣,٩٨	٠,٨٦	١	عالية
		%	٣١,١	٤١,٦	٢٢,٢	٥,١	٠				

رقم الفقرة	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
	لبرنامج خبرات قبل بدء التقديم بوقت كافٍ										
٣	تعلن الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث بشفافية ووضوح إجراءات التسجيل في البرنامج	ك	١٢٦	١٤٣	٦٤	٢٤	١٣	٣,٩٣	١,٠٤	٢	عالية
		%	٣٤,١	٣٨,٦	١٧,٣	٦,٥	٣,٥				
٧	تحقق اختبارات المفاضلة اختيار أفضل المتقدمين وفقاً للمعايير الموضوعة من قبل الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث	ك	١١٠	١٤٢	٧٥	٤٣	٠	٣,٨٦	٠,٩٧	٣	عالية
		%	٢٩,٧	٣٨,٤	٢٠,٣	١١,٦	٠				
٥	طريقة تقديم القيادات المدرسية في برنامج خبرات سهلة وميسرة.	ك	١٠٠	١٣٣	٧٧	٣٥	٢٥	٣,٦٧	١,١٦	٤	عالية
		%	٢٧,٠	٣٥,٩	٢٠,٨	٩,٥	٦,٨				
٦	تعتمد الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث على	ك	٨٢	١٤٢	٧٨	٦٢	٦	٣,٦٢	١,٠٥	٥	عالية
		%	٢٢,٢	٣٨,٤	٢١,١	١٦,٨	١,٦				

رقم الفقرة	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
	معايير دقيقة في اختيار المبتعثين من القيادات المدرسية										
٨	يتضمن برنامج خبرات للقيادات المدرسية برامج توعوية حول طبيعة البرنامج ومكوناته	ك	٥٨	١٠٥	١١٢	٥٠	٤٥	٣,٢١	١,٢٢	٦	متوسطة
		%	١٥,٧	٢٨,٤	٣٠,٣	١٣,٥	١٢,٢				
٤	تشجع الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث القيادات المدرسية على التقديم في برنامج خبرات	ك	٧٠	٥٧	١٣٩	٦٠	٤٤	٣,١٣	١,٢٣	٧	متوسطة
		%	١٨,٩	١٥,٤	٣٧,٦	١٦,٢	١١,٩				
٩	تزود الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث المتقدمين قبل السفر بدليل إرشادي يتضمن جميع المعلومات الضرورية عن برنامج خبرات	ك	٣٦	٥٩	٩٦	٨٦	٩٣	٢,٦١	١,٢٨	٨	متوسطة
		%	٩,٧	١٥,٩	٢٥,٩	٢٣,٢	٢٥,١				

رقم الفقرة	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
٢	تسترشد الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث بآراء القيادات المدرسية قبل وضع خطط الابتعاث	ك	١٤	٨	٤٦	١٦٥	١٣٧	١,٩١	٠,٩٥	٩	منخفضة
		%	٣,٨	٢,٢	١٢,٤	٤٤,٦	٣٧,٠				
المتوسط الحسابي العام			درجة الموافقة					الإنحراف المعياري			
٣,٣٢			متوسطة					١,٠٨			

يتضح من نتائج جدول (٢) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات بُعد استراتيجيات التطوير المهني في برنامج خبرات لقادة المدارس قبل الابتعاث، وعددها (٩) عبارات بلغ (٣,٣٢)، وبانحراف معياري (١,٠٨)، أي أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على تمثيل العبارات لواقع استراتيجيات التطوير المهني القائم على التدريب التطبيقي للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية قبل الابتعاث لبرنامج خبرات، كما تشير لذلك قيمة المتوسط الحسابي، وتبين من الجدول السابق حصول (٥) عبارات على درجة موافقة (عالية). وحصلت (٣) عبارات على درجة موافقة (متوسطة)، وعبارة واحدة على درجة موافقة (منخفضة)، ويمكن تفسير ذلك بأن واقع التطوير المهني القائم على التدريب التطبيقي في برنامج خبرات للقيادات المدرسية قبل الابتعاث بحاجة إلى زيادة التعاون بين الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث والقيادات المدرسية المرشحة للابتعاث، وذلك من خلال استرشاد الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث بآراء القيادات المدرسية قبل وضع خطط الابتعاث. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الموسى (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود درجة متوسطة في استراتيجية التدريب المتبعة في برنامج خبرات للتطوير المهني.

وجاءت في المرتبة الأولى العبارة "تعلن الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث الخطة والبرنامج الزمني لعمليات ومعايير الترشيح لبرنامج خبرات قبل بدء التقديم بوقت كافٍ"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٩٨)، وبانحراف معياري (٠,٨٦)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث لديها خطة معدة بشكل مسبق، ومحدد بها معايير ترشيح القيادات المدرسية وفق آليات برنامج خبرات، وأنها تعلن عن ذلك قبل بدء التقديم بوقت كافٍ مما يسهم في تحقيق العدالة للجميع. بينما جاءت في المرتبة الثانية العبارة "تعلن الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث بشفافية ووضوح إجراءات التسجيل في البرنامج"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٩٣)، وبانحراف معياري (١,٠٤)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء وضوح إجراءات تسجيل قادة المدارس في برنامج خبرات؛ والذي يتم الإعلان عنه من خلال المركز الوطني المهني التعليمي بالتنسيق مع إدارات التعليم بجميع مناطق المملكة وفق شروط ومعايير محددة مما يسهم في تحقيق مبدأ الشفافية، وذلك من خلال وضوح المعايير والإجراءات للتسجيل في البرنامج. وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة "تسترشد الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث بآراء القيادات المدرسية قبل وضع خطط الابتعاث"، بدرجة موافقة (منخفضة)، وبمتوسط حسابي قدره (١,٩١)، وبانحراف معياري (٠,٩٥)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث لا تشارك القيادات المدرسية ولا تأخذ بآرائهم قبل وضع خطط الابتعاث.

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لاستجابات أفراد الدراسة حول واقع استراتيجيات التطوير المهني في برنامج خبرات لقادة المدارس أثناء الابتعاث

رقم الفقرة	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
٥	يمكن برنامج خبرات القيادات المدرسية من تطوير معارفهم وخبراتهم.	ك	١٩٣	١٤٣	٣٠	٠	٤	٤,٤٠	٠,٧٣	١	عالية جداً
		%	٥٢,٢	٣٨,٦	٨,١	٠,٠	١,١				
١٠	يسهم برنامج خبرات في تنمية قدرات القيادات المدرسية على بناء مجتمعات تعلم مهنية.	ك	١٧٤	١٦٣	١٩	١٤	٠	٤,٣٤	٠,٧٤	٢	عالية جداً

رقم الفقرة	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
		%	٤٧,٠	٤٤,١	٥,١	٣,٨	٠,٠				
٧	يساعد برنامج خبرات على تبادل الخبرات بين القيادات المدرسية ونظرائهم في دولة الابتعاث.	ك	١٨٩	١٢٩	٣٧	٩	٦	٤,٣١	٠,٨٧	٣	عالية جداً
		%	٥١,١	٣٤,٩	١٠,٠	٢,٤	١,٦				
٤	يوفر برنامج خبرات بيئة تعليمية داعمة لعمليتي التعليم والتعلم.	ك	١٩٢	١١٨	٤٠	١٠	١٠	٤,٢٧	٠,٩٥	٤	عالية جداً
		%	٥١,٩	٣١,٩	١٠,٨	٢,٧	٢,٧				
٣	يساعد برنامج خبرات على تنمية مهارات إدارية للقيادات المدرسية.	ك	١٨٣	١٠٣	٧١	٤	٩	٤,٢٠	٠,٩٥	٥	عالية
		%	٤٩,٥	٢٧,٨	١٩,٢	١,١	٢,٤				
٨	يسهم برنامج خبرات في تزويد القيادات المدرسية بخبرات عملية في التوجيه والإرشاد المهني.	ك	١٧٢	١٢٤	٤٩	٢١	٤	٤,١٨	٠,٩٤	٦	عالية
		%	٤٦,٥	٣٣,٥	١٣,٢	٥,٧	١,١				
٩	يمكن برنامج خبرات القيادات المدرسية من مهارات البحث العلمي.	ك	١٦٣	١١٨	٥٢	٣٣	٤	٤,٠٨	١,٠١	٧	عالية
		%	٤٤,١	٣١,٩	١٤,١	٨,٩	١,١				
٦	المدة الزمنية لبرنامج "خبرات" مناسبة لتحقيق أهدافه.	ك	١٥١	١٢٩	٥٩	٢٥	٦	٤,٠٦	٠,٩٩	٨	عالية
		%	٤٠,٨	٣٤,٩	١٥,٩	٦,٨	١,٦				
١	يلبي برنامج خبرات الاحتياجات التدريبية والمهنية للقيادات المدرسية.	ك	١٣٣	١٦١	٤٥	٢٢	٩	٤,٠٤	٠,٩٦	٩	عالية
		%	٣٥,٩	٤٣,٥	١٢,٢	٥,٩	٢,٤				
٢	يعمل المشاركون في برنامج خبرات وفقاً لخطة ذات أهداف محددة أثناء المشاركة في "برنامج خبرات".	ك	١٠٧	١٣٩	٧٩	٢٢	٢٣	٣,٧٧	١,١١	١٠	عالية
		%	٢٨,٩	٣٧,٦	٢١,٤	٥,٩	٦,٢				
١١	تتابع الملحقيات الثقافية المبتعثين للتغلب على المشكلات التي تواجههم.	ك	٧٠	١٢٠	١٠١	٣٣	٤٦	٣,٣٦	١,٢٤	١١	متوسطة
		%	١٨,٩	٣٢,٤	٢٧,٣	٨,٩	١٢,٤				
المتوسط الحسابي العام			درجة الموافقة					الإنحراف المعياري			
٤,٠٩			عالية					٠,٩٥			

يتضح من نتائج جدول (٣) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات واقع استراتيجيات التطوير المهني في برنامج خبرات لقادة المدارس أثناء الابتعاث، وعددها (١١) عبارة بلغ (٤,٠٩)، وبانحراف معياري (٠,٩٥)، أي أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة (عالية) على تمثيل العبارات لواقع التطوير المهني في برنامج خبرات لقادة المدارس أثناء الابتعاث، كما تشير لذلك قيمة المتوسط الحسابي، وتبين من الجدول السابق حصول (٤) عبارات

على درجة موافقة (عالية جداً). بينما حصلت (٦) عبارات على درجة موافقة (عالية)، وحصلت عبارة واحدة على درجة موافقة (متوسطة)، ويمكن تفسير ذلك بأن التطوير المهني لقادة المدارس المشاركين في برنامج خبرات يهتم بتزويد المشاركين بأهم الممارسات والمهارات العملية والتي يتم ممارستها في الواقع العملي، فيسهم بدرجة كبيرة في تنمية معارفهم ومهاراتهم، وإكسابهم المعرفة بأهم الممارسات التي يمكن لقائد المدرسة ممارستها في مدرسته، لذلك جاءت موافقتهم على هذا البعد بدرجة موافقة (عالية). وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القاسمية والقاسمي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة، ومع دراسة عمرو والعواوده (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن فاعلية التدريب أثناء الخدمة جاءت بدرجة كبيرة.

وجاءت في المرتبة الأولى على واقع استراتيجيات التطوير المهني في برنامج خبرات للقيادات المدرسية أثناء الابتعاث، العبارة "يمكن برنامج خبرات القيادات المدرسية من تطوير معارفهم وخبراتهم"، بدرجة موافقة (عالية جداً)، وبمتوسط حسابي قدره (٤,٤٠) وبانحراف معياري (٠,٧٣)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن برنامج خبرات يوفر للمشاركين المهارات والمعارف المرتبطة بها، والتي يتم معايشتها بشكل واقعي، وعملي مما يسهم في إكسابهم المعارف والخبرات المميزة التي يتم الاطلاع عليها من قبل قادة مدارس مميزين بقدراتهم ومهاراتهم، فينعكس ذلك على نقل هذه الخبرات والمعارف من قبل المشاركين بالبرنامج. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Hutton, 2013) التي توصلت إلى أن قادة المدارس اكتسبوا أثناء التّدريب التطبيقي مهارات ومعارف رفعت من ثقتهم بأنفسهم، وأكسبتهم كفايات القيادة الفاعلة. بينما جاءت في المرتبة الثانية العبارة "يسهم برنامج خبرات في تنمية قدرات القيادات المدرسية على بناء مجتمعات تعلم مهنية"، بدرجة موافقة (عالية جداً)، وبمتوسط حسابي قدره (٤,٣٤) وبانحراف معياري (٠,٧٤)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن برنامج خبرات يقدم أحدث الممارسات التربوية

والإدارية التي يمكن أن يقوم بها قائد المدرسة لتطوير مدرسته، ومن بين ما تقدمه المدارس التي يبتعث قادة المدارس إليها مجموعة من الممارسات الحديثة في إدارة المدرسة، ومهارات تساعد على بناء مجتمعات تعلم مهنية. وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة "تتابع الملحقيات الثقافية المبتعثين للتغلب على المشكلات التي تواجههم"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٣٦)، وبانحراف معياري (١,٢٤)، وسبب هذه النتيجة أن الملحقيات الثقافية تتابع المبتعثين المشاركين في برنامج خبرات، وتعمل على التغلب على المشكلات التي تواجههم ولكنها دون المأمول، لأن هناك بعض المشكلات التي تواجه المشاركين بسبب الاختلافات بين المملكة العربية السعودية والدول المشاركة في البرنامج من حيث؛ الثقافة، واللغة، والعادات والتقاليد، مما قد يؤدي إلى بعض المشكلات التي تحتاج إلى دعم الملحقيات الثقافية للمبتعثين لحلها، لذلك يجب زيادة الدعم المقدم من قبل الملحقيات الثقافية للمبتعثين للتغلب على المشكلات التي تواجههم أثناء مشاركتهم بالبرنامج.

جدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لاستجابات أفراد الدراسة حول واقع استراتيجيات التطوير المهني في برنامج خبرات لقادة المدارس بعد الابتعاث

رقم الفقرة	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافق
			عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
٥	يسهم برنامج خبرات بفاعلية في تحقيق التحسن في الأداء المؤسسي المدرسي.	ك	٨٨	١١٧	١١٣	١٩	٣٣	٣,٥٦	١,١٦	١	عالية
		%	٢٣,٨	٣١,٦	٣٠,٥	٥,١	٨,٩				
٤	ينعكس برنامج خبرات على بناء توجهات استكمالة التطوير المهني لدى القيادات المدرسية.	ك	٨٠	١١٢	١١٠	٣٥	٣٣	٣,٤٦	١,١٨	٢	عالية
		%	٢١,٦	٣٠,٣	٢٩,٧	٩,٥	٨,٩				
١	يعد المبتعث تقريراً مفصلاً بالخبرات والمهارات والمعارف التي اكتسبها خلال فترة المعايشة في المدارس المبتعث لها.	ك	٥٠	١١٠	٧٠	٨٤	٥٦	٣,٠٣	١,٢٩	٣	متوسطة
		%	١٣,٥	٢٩,٧	١٨,٩	٢٢,٧	١٥,١				
٩	يشارك المبتعثون بعد عودتهم في تصميم برامج تدريبية في ضوء	ك	٢٨	٨٠	١٠٢	٩٤	٦٦	٢,٧٥	١,١٩	٤	متوسطة

رقم الفقرة	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافق
			عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
	خبراتهم المكتسبة من برنامج خبرات.	%	٧,٦	٢١,٦	٢٧,٦	٢٥,٤	١٧,٨				
٢	يستفاد من مبتعثي البرنامج بعد عودتهم في عقد ورش عمل ولقاءات إثرائية للمرشحين الجدد للبرنامج.	ك	٢٤	٦٢	١٢٠	٦٤	١٠٠	٢,٥٨	١,٢٣	٥	منخفضة
		%	٦,٥	١٦,٨	٣٢,٤	١٧,٣	٢٧,٠				
٦	تتم الاستفادة من المبتعثين لبرنامج خبرات في إعداد أدلة بالممارسات المتميزة.	ك	١٤	٤٥	١٠٨	٨٩	١١٤	٢,٣٤	١,١٤	٦	منخفضة
		%	٣,٨	١٢,٢	٢٩,٢	٢٤,١	٣٠,٨				
١٠	تطلق الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث مقاييس لتقدير مستوى رضا القيادات المدرسية عن البرنامج.	ك	٨	٣٥	٩٣	٨٣	١٥١	٢,٠٩	١,١٠	٧	منخفضة
		%	٢,٣	٩,٥	٢٥,١	٢٢,٤	٤٠,٨				
٣	يتم تكوين مجتمعات مهنية بين المشاركين في برنامج خبرات وأصحاب الخبرات في الدول المستضيفة تستمر بعد انتهاء البرنامج	ك	١٨	١٦	٨٢	١٠٤	١٥٠	٢,٠٤	١,١١	٨	منخفضة
		%	٤,٩	٤,٣	٢٢,٢	٢٨,١	٤٠,٥				
٨	تزود الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث الإدارات التعليمية بنتائج تقييم القيادات المدرسية المعتدين من الابتعاث.	ك	١٨	٢٨	٨٧	٤٣	١٩٤	٢,٠٠	١,٢٢	٩	منخفضة
		%	٤,٩	٧,٦	٢٣,٥	١١,٦	٥٢,٤				
٧	تعمل إدارات الإشراف التربوي على قياس أثر برنامج خبرات من خلال مقارنة الأداء المدرسي قبل وبعد التدريب.	ك	١٠	٢٠	٨٠	١٠٣	١٥٧	١,٩٨	١,٠٥	١٠	منخفضة
		%	٢,٧	٥,٤	٢١,٦	٢٧,٨	٤٢,٤				

المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة	الإنحراف المعياري
٢,٥٨	منخفضة	١,١٧

يتضح من نتائج جدول (٤) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات واقع استراتيجيات التطوير المهني في برنامج خبرات بعد الابتعاث، وعددها (١٠) عبارات بلغ (٢,٥٨)، بانحراف معياري (١,١٧)، أي أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة (منخفضة) على تمثيل العبارات لواقع التطوير المهني في برنامج خبرات للقيادات المدرسية بعد الابتعاث. وتبين من الجدول السابق حصول عبارتين على درجة موافقة (عالية)، كما حصلت عبارتان

على درجة موافقة (متوسطة)، بينما حصلت (٦) عبارات على درجة موافقة (منخفضة)، وترجع هذه النتيجة إلى أن متابعة التطوير المهني لقادة المدارس المشاركين في برنامج خبرات ما زال دون المأمول، وأن هناك ضعفاً في متابعة المشاركين، لذلك فإن هناك حاجة لمتابعة قادة المدارس بعد الابتعاث، وتقديم المساعدة لهم حتى يتم تثبيت المهارات والممارسات التي اكتسبها المشاركون أثناء الابتعاث، وتبني عليها أهم المهارات والممارسات المستجدة في مهام عمل قادة المدارس. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Lyon, 2017) التي توصلت إلى أن عملية متابعة التطوير المهني الذي توفره المنطقة التعليمية لقادة المدارس ما زالت منخفضة.

وجاءت في المرتبة الأولى على واقع استراتيجيات التطوير المهني في برنامج خبرات بعد الابتعاث، العبارة "يسهم برنامج خبرات بفاعلية في تحقيق التحسن في الأداء المؤسسي المدرسي"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٥٦) وبانحراف معياري (١,١٦)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن برنامج خبرات يزود للمشاركين بأهم الممارسات والمهارات والمعارف المرتبطة بمهام عمل قائد المدرسة، وفق أهم أنماط القيادة الفاعلة مما ينعكس على سلوكهم وممارساتهم العملية عند عودتهم إلى مهام عملهم، وهذا يسهم في تحسين الأداء المؤسسي المدرسي. بينما جاءت في المرتبة الثانية العبارة "ينعكس برنامج خبرات على بناء توجهات استدامة التطوير المهني لدى القيادات المدرسية"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٤٦) وبانحراف معياري (١,١٨)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن برنامج خبرات يقدم أحدث الممارسات التربوية والإدارية التي تساعد قائد المدرسة على بناء توجهات استدامة التطوير المهني وتنمية مفهوم التعلم والتدريب مدى الحياة. كما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة "تعمل إدارات الإشراف التربوي على قياس أثر برنامج خبرات من خلال مقارنة الأداء المدرسي قبل وبعد التدريب"، بدرجة موافقة (منخفضة)، وبمتوسط حسابي قدره (١,٩٨)، وبانحراف معياري (١,٠٥)، وتعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود متابعة من قبل إدارات الإشراف

التربوي لتقييم أثر برنامج خبرات من خلال مقارنة الأداء المدرسي قبل وبعد التدريب.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع: "ما معوقات التطوير المهني في برنامج خبرات لقادة المدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

لتحديد معوقات التطوير المهني في برنامج خبرات لقادة المدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل بعد من أبعاد هذا المحور.

جدول (٥)

معوقات التطوير المهني في برنامج خبرات

أبعاد محور معوقات التطوير المهني القائم على التدريب التطبيقي للقيادات المدرسية	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
معوقات بعد الابتعاث	٤,٠٢	٠,٨٤	عالية	١
معوقات قبل الابتعاث	٣,١٤	١,١٠	متوسطة	٢
معوقات أثناء الابتعاث	٢,٣٣	١,٠٣	منخفضة	٣
الدرجة الكلية	٣,١٧	٠,٩٩	متوسطة	

يتضح من نتائج جدول (٥) أن معوقات التطوير المهني في برنامج خبرات لقادة المدارس في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة جاءت بدرجة موافقة (متوسطة) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,١٧)، بانحراف معياري (٠,٩٩)، وجاء أعلى درجة موافقة على مرحلة (بعد الابتعاث) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٢)، وبانحراف معياري (٠,٨٤)، وبدرجة موافقة (عالية)، ثم جاءت مرحلة (قبل الابتعاث) بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٤)، وانحراف معياري (١,١٠)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وجاءت في الترتيب الثالث والأخير مرحلة (أثناء الابتعاث) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٣)، وانحراف معياري (١,٠٣)، وبدرجة موافقة (منخفضة).

جدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لاستجابات أفراد الدراسة حول معوقات التطوير المهني في برنامج خبرات قبل الابتعاث

رقم الفقرة	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
٤	ضعف الحوافز التي تقدمها الوزارة لمبتعثي القيادات المدرسية.	ك	١٠٨	١٠٣	٦٠	٨٦	١٣	٣,٥٥	١,٢٢	١	عالية
		%	٢٩,٢	٢٧,٨	١٦,٢	٢٣,٢	٣,٥				

رقم الفقرة	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
١	ضعف تمكن القيادات المدرسية المرشحة للابتعاث من إتقان لغة الدولة المبتعث إليها.	ك	٦٧	٩٧	١٦٩	٣٣	٤	٣,٥١	٠,٩٢	٢	عالية
		%	١٨,١	٢٦,٢	٤٥,٧	٨,٩	١,١				
٦	ضعف وضوح أهداف البرنامج للقيادات المدرسية المبتعثة.	ك	٦٢	٨٠	١٤٩	٥٤	٢٥	٣,٢٧	١,١١	٣	متوسطة
		%	١٦,٨	٢١,٦	٤٠,٣	١٤,٦	٦,٨				
٥	تدني رغبة القيادات المدرسية في الالتحاق بالبرنامج.	ك	٣٧	٨١	١٥٧	٧٤	٢١	٣,١٠	١,٠١	٤	متوسطة
		%	١٠,٠	٢١,٩	٤٢,٤	٢٠,٠	٥,٧				
٧	وجود قصور في إبلاغ المرشحين قبل بدء البرنامج بوقت كافٍ.	ك	٤٥	٥٦	١١٧	١١٧	٣٥	٢,٨٨	١,١٥	٥	متوسطة
		%	١٢,٢	١٥,١	٣١,٦	٣١,٦	٩,٥				
٣	ضعف التنسيق بين إدارة برنامج "خبرات" والمؤسسات المعنية في الدول المستضيفة للبرنامج.	ك	٣٣	٥٨	١٥٥	٨٠	٤٤	٢,٨٧	١,٠٩	٦	متوسطة
		%	٨,٩	١٥,٧	٤١,٩	٢١,٦	١١,٩				
٢	وجود صعوبة في الحصول على التأشيرات للمرشحين في برنامج خبرات.	ك	٢٨	٧٥	١٣٧	٥٨	٧٢	٢,٨٠	١,١٨	٧	متوسطة
		%	٧,٦	٢٠,٣	٣٧,٠	١٥,٧	١٩,٥				
المتوسط الحسابي العام			درجة الموافقة					الإنحراف المعياري			
٣,١٤			متوسطة					١,١٠			

يتضح من نتائج جدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات معوقات التطوير المهني في برنامج خبرات قبل الابتعاث، وعددها (٧) عبارات بلغ (٣,١٤)، وبانحراف معياري (١,١٠)، أي أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة (متوسطة) على وجود معوقات للتطوير المهني في برنامج خبرات قبل الابتعاث، كما تشير لذلك قيمة المتوسط الحسابي، وتبين من الجدول السابق حصول عبارتين على درجة موافقة (عالية). وحصلت (٤) عبارات على درجة موافقة (متوسطة)، وعبارة واحدة على درجة موافقة (منخفضة). ويمكن تفسير ذلك بأن التطوير المهني في برنامج خبرات للقيادات المدرسية يحتاج إلى وجود خطة معتمدة

من قبل وزارة التعليم لإعداد المشاركين مما يسهل عليهم المشاركة، ويهيئهم لتقبل الخبرات والممارسات الإدارية الفاعلة.

وجاء في المرتبة الأولى من المعوقات على بُعد "قبل الابتعاث"، المعوق "ضعف الحوافز التي تقدمها الوزارة لمبتعثي القيادات المدرسية"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٥٥) وبانحراف معياري (١,٢٢)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن ما يقدم من حوافز للمشاركين في البرنامج ما زال دون المأمول، مما يشكل عائقاً يحد من رغبة قادة المدارس في المشاركة بالبرنامج. بينما جاء في المرتبة الثانية المعوق، "ضعف تمكن القيادات المدرسية المرشحة للابتعاث من إتقان لغة الدولة المبتعث إليها"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٥١) وبانحراف معياري (٠,٩٢)، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى صعوبة اتقان اللغة للدول المبتعث إليها في فترة وجيزة، لذلك يجب على المسؤولين توزيع المشاركين على الدول حسب مستوى اتقانهم للغة ذلك البلد، إضافة إلى ضرورة إيجاد برامج متخصصة للغات تلك الدول، بحيث يتم إكساب المشاركين اللغة المناسبة للدولة التي يتم ترشيح المشارك لها قبل الابتعاث. وجاء في المرتبة الأخيرة المعوق "وجود صعوبة في الحصول على التأشيرات للمرشحين في برنامج خبرات"، بدرجة موافقة (منخفضة جداً)، وبمتوسط حسابي قدره (١,٨٠)، وبانحراف معياري (١,١٨)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث تؤمن التأشيرات للمرشحين في برنامج خبرات ولا توجد أي إشكاليات في هذا الأمر، ولذلك فإن هذا المعوق حصل على أقل درجة موافقة على هذا البعد.

جدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول معوقات التطوير المهني في برنامج خبرات أثناء الابتعاث

رقم الفقرة	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
٣	ضعف التواصل بين الملحقيات الثقافية والملتحقين ببرنامج خبرات.	ك	٥٠	٦٥	١٢٠	٧٤	٦١	٢,٩١	١,٢٥	١	متوسطة
		%	١٣,٥	١٧,٦	٣٢,٤	٢٠,٠	١٦,٥				
١	وجود صعوبات تواجه الملتحقين بالبرنامج تتعلق بالنظم والقوانين في الدول المستضيفة.	ك	٨	٤٩	١٤٥	١١١	٥٧	٢,٥٦	٠,٩٧	٢	متوسطة
		%	٢,٢	١٣,٢	٣٩,٢	٣٠,٠	١٥,٤				
٢	تركيز برنامج "خبرات" على المعلومات الثقافية دون التركيز على المهارات المهنية والإدارية.	ك	١٥	٥١	١١٥	١٢٨	٦١	٢,٥٤	١,٠٤	٣	منخفضة
		%	٤,١	١٣,٨	٣١,١	٣٤,٦	١٦,٥				
٦	ضعف التعاون بين القيادات المدرسية في الدول المستضيفة والملتحقين ببرنامج خبرات.	ك	١٣	٤٥	١٠٥	١٠١	١٠٦	٢,٣٤	١,١٢	٤	منخفضة
		%	٣,٥	١٢,٢	٢٨,٤	٢٧,٣	٢٨,٦				
٧	الممارسات الإدارية والفنية في المدارس المحددة للتدريب لا تلبي احتياجات الملتحقين ببرنامج خبرات.	ك	٦٢	٥٩	١٣٨	٩٨	٦٢	٢,٣٣	١,١٤	٥	منخفضة
		%	١٦,٨	١٥,٩	٣٧,٣	٢٦,٥	١٦,٨				
٥	صعوبة تكيف القيادات المدرسية في المجتمعات المستضيفة لهم.	ك	٠,٠	٤	٨٢	١٣٦	١٤٩	١,٨٣	٠,٨٠	٦	منخفضة
		%	٠,٠	١,١	٢١,٩	٣٦,٨	٤٠,٣				
٤	شعور القيادات المدرسية بالملل نتيجة لطول البرنامج.	ك	٦	٥	٧٥	١٠٩	١٧٥	١,٨١	٠,٩١	٧	منخفضة
		%	١,٦	١,٤	٢٠,٣	٢٩,٥	٤٧,٣				
المتوسط الحسابي العام			درجة الموافقة						الإنحراف المعياري		
٢,٣٣			منخفضة						١,١٠		

يتضح من نتائج جدول (٧) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات معوقات التطوير المهني في برنامج خبرات أثناء الابتعاث، وعددها (٧) عبارة بلغ (٢,٣٣)، بانحراف معياري قدره (١,١٠) أي أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة (منخفضة) على وجود معوقات للتطوير المهني في برنامج خبرات أثناء الابتعاث. وتبين من الجدول السابق

حصول جميع عبارات هذا البعد على درجة موافقة (منخفضة)، ويعزى ذلك إلى أن التطوير المهني في برنامج خبرات لقادة المدارس المشاركين في برنامج خبرات أثناء الابتعاث مخطط له ومنظم بشكل جيد، وأن الممارسات والمهارات العملية التي يتعرض لها المشاركون في البرنامج يتم اكتسابها دون وجود عقبات أو مشكلات كبيرة.

وجاء في المرتبة الأولى المعوق "ضعف التواصل بين الملحقيات الثقافية والملتحقين ببرنامج خبرات"، بدرجة موافقة (منخفضة)، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٩١)، وبانحراف معياري (١,٢٥)، ويرجع سبب ذلك إلى أن الترتيبات التنظيمية من قبل المسؤولين عن برنامج خبرات والملحقيات الثقافية في الدول المشاركة في البرنامج عالية وكبيرة، وهذا يسهم في زيادة التواصل بين الملحقيات الثقافية والملتحقين ببرنامج خبرات، بينما جاء في المرتبة الثانية المعوق "وجود صعوبات تواجه الملتحقين بالبرنامج تتعلق بالنظم والقوانين في الدول المستضيفة"، بدرجة موافقة (منخفضة)، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٥٦)، وبانحراف معياري (٠,٩٧)، ويرجع سبب ذلك إلى أن المشاركين في البرنامج من القيادات المدرسية لديهم معرفة مسبقة بالأنظمة والقوانين للدول المستضيفة، من خلال مساعدة المسؤولين عن البرنامج أو من خلال اطلاع المشاركين على تلك النظم والقوانين في الدول المستضيفة. وجاء في المرتبة الأخيرة المعوق "شعور القيادات المدرسية بالملل نتيجة لطول البرنامج"، بدرجة موافقة (منخفضة)، وبمتوسط حسابي قدره (١,٨١)، وبانحراف معياري (٠,٩١)، ويرجع ذلك إلى طبيعة البرنامج وما يوفره من خبرات متنوعة للمشاركين، إضافة إلى تزويدهم بالمهارات والمعارف الحديثة، كما أن أنشطة البرنامج تساعد على تنمية دافعية المشاركين نحو المشاركة الفاعلة بالبرنامج، وهذا يسهم في إيجاد بيئة محفزة للتدريب مما يقلل من شعورهم بالملل.

جدول (٨)
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول معوقات التطوير المهني في برنامج خبرات بعد الابتعاث

رقم الفقرة	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
٢	قلة الصلاحيات الممنوحة للقيادات المدرسية لاستثمار الخبرات المكتسبة وتوطينها في المدارس لتطوير التعليم	ك	٢٢٠	١٤٢	٨	٠,٠	٠,٠	٤,٥٧	٠,٥٣	١	عالية جدا
		%	٥٩,٥	٣٨,٤	٢,٢	٠,٠	٠,٠				
٣	جمود اللوائح والأنظمة المعمول بها في المدارس يحد من تطبيق الخبرات والمهارات المكتسبة.	ك	٢٣٥	١١١	١٦	٠,٠	٨	٤,٥٢	٠,٧٧	٢	عالية جدا
		%	٦٣,٥	٣٠,٠	٤,٣	٠,٠	٢,٢				
٥	ضعف الإمكانات المادية والإدارية التي تسهم في تقييم القيادات المدرسية الذين تم ابتعاثهم.	ك	١٧٩	١١٣	٦٨	١٠	٠,٠	٤,٢٤	٠,٨٤	٣	عالية جدا
		%	٤٨,٤	٣٠,٥	١٨,٤	٢,٧	٠,٠				
٦	ضعف التواصل بين إدارات التدريب في إدارات التعليم لتبادل الخبرات.	ك	١٦٧	١٢٢	٥٩	٢٢	٠,٠	٤,١٧	٠,٩٠	٤	عالية
		%	٤٥,١	٣٣,٠	١٥,٩	٥,٩	٠,٠				
٤	صعوبة تطبيق المهارات المكتسبة لاختلاف البيئة التعليمية.	ك	١٦١	١١٥	٨٠	١٤	٠,٠	٤,١٤	٠,٨٨	٥	عالية
		%	٤٣,٥	٣١,١	٢١,٦	٣,٨	٠,٠				
١	ضعف معايير التقويم لفاعلية برنامج خبرات.	ك	٩٦	١٦٥	٨٥	١٦	٨	٣,٨٧	٠,٩١	٦	عالية
		%	٢٥,٩	٤٤,٦	٢٣,٠	٤,٣	٢,٢				
٧	عدم اهتمام القادة المبتعثين بتطبيق المهارات المكتسبة.	ك	١١	٦١	١٤٨	٩١	٥٩	٢,٦٥	١,٠٢	٧	متوسطة
		%	٣,٠	١٦,٥	٤٠,٠	٢٤,٦	١٥,٩				
المتوسط الحسابي العام			درجة الموافقة					الإنحراف المعياري			
٤,٠٢			عالية					٠,٨٤			

يتضح من نتائج جدول (٨) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات معوقات التطوير المهني في برنامج خبرات بعد الابتعاث، وعددها (٧) عبارات بلغ (٤,٠٢)، بانحراف معياري (٠,٨٤)، أي أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة (عالية) على وجود معوقات للتطوير المهني في برنامج خبرات بعد الابتعاث. وتبين من الجدول السابق حصول (٣) عبارات على درجة موافقة (عالية جداً)، بينما حصلت (٣) عبارات على درجة موافقة (عالية)، وحصلت عبارة واحدة على درجة موافقة (متوسطة). ويمكن تفسير ذلك من خلال وجود

معوقات تحد من التطوير المهني في برنامج خبرات للقيادات المدرسية بعد الابتعاث نتيجة لعدم وجود خطة متابعة لما اكتسبه قادة المدارس أثناء الابتعاث، مما أظهر بعض المعوقات العالية، والعالية جداً في هذا البعد، لذلك جاءت موافقتهم على بُعد (بعد الابتعاث) بدرجة (عالية).

وجاء في المرتبة الأولى المعوق "قلة الصلاحيات الممنوحة للقيادات المدرسية لاستثمار الخبرات المكتسبة وتوطينها في المدارس لتطوير التعليم"، بدرجة موافقة (عالية جداً)، وبمتوسط حسابي قدره (٤,٥٧)، وبانحراف معياري (٠,٥٣)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن إدارة الإشراف في المناطق التعليمية لا تمنح قادة المدارس الصلاحيات المناسبة التي تمكنهم من استثمار الخبرات المكتسبة وتوطينها في المدارس لتطوير التعليم، ولذلك يجب منح قادة المدارس الصلاحيات التي تمكنهم من ممارسة المهارات والخبرات والممارسات العملية في تطوير التعليم بمدارسهم.

بينما جاء في المرتبة الثانية المعوق "جمود اللوائح والأنظمة المعمول بها في المدارس يحد من تطبيق الخبرات والمهارات المكتسبة"، بدرجة موافقة (عالية جداً)، وبمتوسط حسابي قدره (٤,٥٢)، وبانحراف معياري (٠,٧٧)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن المشاركين في البرنامج من القيادات المدرسية يواجهون صعوبات تحد من قدرتهم على تطبيق الخبرات والمهارات التي تم اكتسابها من البرنامج نتيجة لعدم وجود أنظمة ولوائح تسهم في تسهيل ممارسة قادة المدارس لتطبيق تلك الخبرات والمهارات مما يستوجب وضع لوائح وإجراءات لتسهيل عمل قادة المدارس وتطبيق ما اكتسبوه. كما جاء في المرتبة الأخيرة المعوق "عدم اهتمام القادة المبتعثين بتطبيق المهارات المكتسبة"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٦٥)، وبانحراف معياري (١,٠٢)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Lyon,2017) التي توصلت إلى أن عملية التطوير المهني لا تجعل قادة المدارس يشعرون بقدرتهم على تطبيق التعلم الجديد في مدارسهم.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن وضع التوصيات على النحو الآتي:

- زيادة التواصل والتعاون بين الإدارة العامة للإيفاد والابتعاث والقيادات المدرسية، للاسترشاد بآرائهم قبل وضع خطط الابتعاث لتكون أكثر واقعية، وتلبي احتياجاتهم.
- العمل على حل المشكلات والصعوبات التي تواجه المبتعثين من خلال الملحقيات الثقافية، وإرشادهم للأنظمة والقوانين من خلال التواصل الدائم معهم.
- وضع معايير خاصة بعملية تقييم برنامج خبرات لقادة المدارس لتحديد نقاط القوة لتطويرها، وتحديد نقاط الضعف لمعالجتها، ووضع الحلول المناسبة لها مما يسهم في تطوير البرنامج.
- تقديم الحوافز المادية والمعنوية من قبل وزارة التعليم للمشاركين المتميزين في برنامج خبرات لزيادة دافعيتهم نحو المشاركة في أنشطة البرنامج بكفاءة عالية.
- تنمية قدرات القيادات المدرسية المرشحة للابتعاث من حيث إتقان لغة الدولة المبتعثين إليها حتى تمكنهم من التفاعل والمشاركة الإيجابية في البرنامج بأقصر وقت ممكن.
- زيادة منح الصلاحيات المناسبة للقيادات المدرسية بما يسهم في قدرتهم على استثمار الخبرات المكتسبة من مشاركتهم في برنامج خبرات، وتوطينها في المدارس لتطوير العملية التعليمية في مدارس المملكة.

المراجع

إدارة التدريب التربوي والابتعاث. (١٤٤٠هـ). مبادرة داعم لتدريب القيادات التربوية. الرياض: الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

أعقيلان، سهاد. (٢٠١٩). درجة التنمية المهنية للقيادات التربوية في محافظة جرش بالأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٣(١٣)، ٢٦-٣٩.

بلحاج، فتيحة. (٢٠١٧م) . تقييم وقياس العائد على الاستثمار في التدريب. المجلة الجزائرية للعلوم القانونية والاقتصادية والسياسية. (١)١، ٤٠٧- ٤٣٤.

الخمشي، زيد؛ والعنزي، أحمد؛ والشاوي، عبد الرزاق. (٢٠٢٠). أساليب إعداد المدربين في القرن (٢١). الرياض: حقوق النشر للباحثين.

الشعلان، ظافر (٢٠١٦، سبتمبر ٢٦). خبرات ينطلق بتدريب ٥٦١ معلمًا في ٩ دول. صحيفة مكة المكرمة. استرجع من الموقع بتاريخ ١٨ أكتوبر ٢٠٢٠.
https://makkahnewspaper.com/article/291096/

الشمري، مشعان. (٢٠١٦). تطوير برامج التنمية المهنية لقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣(٢)، ٣٥١- ٣٨٧.

الشهري، نورة؛ والجعد، نوال. (٢٠١٨). معوقات التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمنطقة الرياض. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٧٩(١)، ٢٠٧-٢٦١.

ضحاوي، بيومي؛ وسلامة، حسين. (٢٠٠٩). التنمية المهنية للمعلمين: مدخل جديد نحو اصلاح التعليم. القاهرة: دار الفكر العربي.

الطويسي، زياد والنوايسه، عايش وحفص ملوح والبشتاوي، ابراهيم وارتيمه، ماجدة (٢٠١٥م). القيادة التعليمية لتطوير المدرسة، "مدخل إلى القيادة التعليمية". وزارة التربية والتعليم، الأردن.

العبيدي، محمد جاسم. (٢٠١٣). الإشراف التربوي والإدارة التعليمية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العتيبي، نواف. (٢٠١٣). تطوير الأداء في المؤسسات التعليمية بين التأصيل المنهجي والتطبيق. الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

عمرو، أيمن، والعواودة، خضر. (٢٠١٦). مدى فاعلية برامج تدريب القيادات التربوية أثناء الخدمة في وكالة الغوث الدولية بالأردن: دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ١٧(٢)، ٥٦٣-٥٩٨.

العمري، أحمد (٢٠١٤). دور مكاتب التربية والتعليم في التنمية المهنية للقيادات التربوية في مدارس التعليم العام بمحافظة المخواة من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائهم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

العمري، أحمد (٢٠١٨م). التنمية المهنية للقيادات التربوية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية محافظة المخواة أنموذجا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢(٢٢)، ١ – ٢١ .*

العيدي، كريم؛ والخفاجي، نعمة (٢٠١٤). استراتيجيات التدريب والتطوير وفق المنظور البيئي التنظيمي. عمان، دار الأيام للنشر والتوزيع.

عيسان، صالحة (٢٠٠٩م). الاستراتيجيات الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة "تجربة سنغافورة". **رسالة التربية**، (٢٣)١، ٣٦-٤٥.

القاسمية، عايدة بطي والقاسمي، خالد بن محمد. (٢٠١٩م). فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عمان. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٩)١* ، ٢٧١-٣٠٢.

الملحقية الثقافية السعودية في أستراليا (٢٠١٩). *برنامج خبرات*. تم استرجاعه من الرابط: https://ar.sacm.org.au/?page_id=5407

الموسى، ناهد عبد الله. (٢٠١٩م). *درجة ممارسة استراتيجيات إدارة المواهب في برنامج "خبرات للتطوير المهني النوعي" بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المبتعثين. رسالة الخليج العربي، (١٥٣)١* ، ١٥-٣٤.

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). *التوثيق التربوي*. منشورات إدارة تعليم الخرج، ع(٤٤)، ١٣٢ – ١٤٧.

وزارة التعليم. (١٤٣٩هـ). برنامج إعداد وتطوير القادة. الرياض: منشورات وزارة التعليم السعودية.

ثانياً: مواقع الانترنت:

أبرار. (٢٠٢١). *شروط التقديم في برنامج مبادرة خبرات*. موقع المحيط. تم استرجاعه في ٢٠ يناير، ٢٠٢١ من خلال الرابط: https://www.almuheet.net/216206/

رؤية المملكة ٢٠٣٠. (٢٠١٦م). تم استرجاعها في ١٥ كانون أول٢٠١٧ من: http://vision2030.gov.sa/ar.

الملحقية الثقافية السعودية في أستراليا. (٢٠١٩م). برنامج خبرات. تم استرجعه من الرابط. https://ar.sacm.org.au/?page_id=5407.

وزارة التعليم، المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي. ٢٠١٤. https://ncepd.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

Aas, M., & Blom, T. (2018). Benchlearning as professional development of school leaders in Norway and Sweden. *Professional Development in Education, 44(1),* 62-75.

Berman, J. (2019). Teacher preparation in a virtual K-12 context: The perceptions of school leaders concentrating teacher professional development. A doctoral dissertation, the Temple University.

Boccanfuso, D. (2007). Development of a standards-based feedback system to guide the professional growth of school leaders in Connecticut. A doctoral dissertation, University of Connecticut

Brown, C., & Militello, M. (2016). Principal's perceptions of effective professional development in schools. *Journal of Educational Administration, 54(6),* 703-726.

Chu, H. & Cravens, X. (2012). Principal professional development in China: Challenges, opportunities, and strategies. *Peabody Journal of Education, 87(2),* 178-199.

Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "teacher professionalism" from different perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9,* 2047-2051.

Gamage, D. (2006). Professional development for leaders and managers of self-governing schools. Springer Science & Business Media.

Hoyte-Igbokwe, R. (2018). The role of school leaders in supporting teachers' acquisition of early reading skills through professional development. A doctoral dissertation, Sage Graduate School.

Huber, S. (2013). Multiple learning approaches in the professional development of school leaders: Theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback. *Educational Management Administration & Leadership, 41(4),* 527-540.

Hutton, Disraeli (2013). Training programme for secondary school principals: Evaluating its effectiveness and impact, *International Journal of Educational Leadership Preparation, 8 (1),* 31-48

Jensen, R. (2020). Professional development of school leadership as boundary work: Patterns of initiatives and interactions based on a Norwegian case. *International Journal of Leadership in Education, 1*-18.

Jill, J. (2019). A new paradigm for leadership coaching in schools. *Educational Leadership, 77(3),* 62-66.

Klieger, A., & Bar-Yousef, N. (2010). Professional development of science Teachers as a reflection of large-scale assessment. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(4), 771-791.

Long, N. (2015). Leadership development needs of Cambodian primary school principals and deputy principals. An unpublished Master's thesis, Unitec Institute of Technology, New Zealand.

Lyon, S. (2017). Principals' perceptions of their ability, as school leaders, to apply learning from district-provided professional development. A doctoral dissertation, University of Southern California.

Maher, J. (2011). Leadership qualities of professional development leaders: A comparison with school-based administrators. A doctoral dissertation, Notre Dame of Maryland University

Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Professional Development in Education, 39(3),* 387-400.

Ng, S., & Chan, T. (2014). Continuing professional development for middle leaders in primary schools in Hong Kong. *Journal of Educational Administration, 52(6),* 869-886.

Norberg, K. (2019). The Swedish national principal training programme: a programme in constant change. *Journal of Educational Administration and History, 51(1),* 5-14.

Normore, A., Hamdan, K., & Esposito, M. (2019). A cross-cultural perspective on leadership development programmes. *Journal of Educational Administration and History, 51 (1),* 1-4.

Pankonien, L. (2005). Assessment centers as professional development models for school leaders. A doctoral dissertation, Texas State University-San Marcos.

Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2009). Professional development needs of schoolprincipals. *Commonwealth Education Partnerships, 3*, 120-124.

Peterson, K. (2001). The professional development of principals: Innovations and opportunities. Paper presented at the Annual Meeting of the National Commission for the Advancement of Educational Leadership Preparation (1st, Racine, WI, February 7-9)

Platts, J. (2017). The role of ethics in the professional development, academic preparation, and decision-making processes of high school leaders. A doctoral dissertation, Mercer University.

Retna, K. (2015). Different approaches to the professional development of principals: A comparative study of New Zealand and Singapore. *School Leadership & Management, 35(5)*, 524-543.

Robertson, J. (2016). Coaching leadership: Building educational leadership capacity through partnership. New Zealand Council for Educational Research. PO Box 3237, Wellington 6140 New Zealand.

Rodriguez C. (2012), *The Al-Stanford like Courses: Two Successful and Distinct Course, Massive Open Online Course, Universidad Del* CEMA, Av. Córdoba 374, (C1054AAP) Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Rodriguez, J. & Walters, K. (2017). The importance of training and development in employee performance and evaluation. *World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Development*, *3(10*), 206-212.

Rose, A. (2019). Supporting alternative certification teachers' professional development needs in Florida: Knowledge of K-12 school leaders. A doctoral dissertation, Florida Gulf Coast University.

Schuermann, P. (2006). An integrated approach to faculty evaluation, professional development, and compensation: Resources for independent school leaders. A doctoral dissertation, Vanderbilt University.

Skills, C. (2016). The Glossary of Education Reform www-sivu.

Tran, L., & Nghia, T. (2020). Leadership in international education: Leaders' professional

VanSteenkiste, C. (2006). K–12 principals' perceptions of professional development for school leaders offered in Macomb Intermediate School District. A doctoral dissertation, Capella University.

Warwick, P, Hennessy, S, & Mercer, N. (2011). Promoting teaching and school development through co-enquiry: Developing interactive whiteboard use in a 'dialogic classroom'. Te*achers and Teaching: Theory and Practice*, 17 (3), 303-324.

Zafiropoulos, G. (2016). Professionalism: An attempt to measure definition and understanding. *International Journal of Medicine and Medical Sciences*, *8(5)*, 51-61.

Zellmer, A. (2014). School leaders' perceptions of using# iaedchat: A subnetwork of Twitter for professional development and lifelong learning. A doctoral dissertation, University of South Dakota.