

جامعة ميدأوشن

كلية الإدارة

قسم / تخصص القيادة التربوية



عنوان البحث

تقييم أداء القيادات التربوية وفق نموذج هالينجر في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر

المعلمين: دراسة وصفية تحليلية

إعداد الطالب/

فاطمة عايض السلمي

إشراف/

د.الفیصل عبد الحمید

د.فايز جراد

العام الدراسي:

٢٠٢٥-٢٠٢٦

مقدمة:

يُعدّ التعليم عنصرًا أساسيًا في عملية التنمية الوطنية و أحد مكامن القوة التي تمتلكها الدول وتُعزّز مكانتها ، كما يعد التعليم مرتكزا أساسيا، وبعداً تنموياً يسهم في تنمية المجتمعات لا سيما في مجال تنمية الموارد البشرية. ولا يُمكن إنكار أن من يساهمون في العالم اليوم هم من المتعلمين. هؤلاء الأفراد المتعلمون، في كل البلاد ، هم نتاج العملية التعليمية. وهذا يعني أن التعليم يُعدّ من أهم القطاعات الخدمية في العالم، إذ يساهم في إعداد كوادر بشرية مؤهلة. ولا يُمكن إنتاج هذه الكوادر إلا من خلال عملية تعليمية موثوقة وعالية الجودة. لذا، يُعدّ تحسين جودة التعليم أمراً استراتيجياً بالغ الأهمية، ويجب القيام به لتعزيز الموارد البشرية، وتزويدها بالمهارات والمعارف والقدرات التي تُركز على تطوير العلوم والتكنولوجيا، والكفاءات المهنية، وإنتاجية العمل، لتمكينها من المنافسة في العصر الحالي. وتؤثر عوامل عديدة على جودة التعليم، من أهمها المعلم أداء القيادات التربوية في المدارس.

تُعتبر القيادة التربوية على نطاق واسع عالمياً محركاً حيوياً لجودة التدريس، وتحصيل الطلاب (Chamraeun et al., 2026; Lisene et al., 2026; Turkoglu et al., 2026) , وبالتالي تحسين مخرجات التعليم، وهذا ما يتفق مع رؤية المملكة ٢٠٢٣ التي ترى القائد التربوي مسهماً فاعلاً في تحسين مخرجات التعليم (القحطاني والعامري، ٢٠٢٥). يتمتع مديرو المدارس بموقع فريد يُمكنهم من تقديم فهم للعناصر التي تُسهم في فعالية القيادة المدرسية وتحصيل الطلاب في مختلف المراحل التعليمية من رحلتهم التعليمية (Shaoan et al., 2026) ، فلقد برزت القيادة التعليمية كأداة محورية لتحسين جودة التدريس ورفع مستوى تحصيل الطلاب، نظراً لتفاعلها المباشر مع العملية التعليمية داخل الصف، حيث تُؤثر ممارسات القائد التربوية المتمثلة في الملاحظة الصفية، وتقديم التغذية الراجعة، وتنسيق المناهج الدراسية، ومتابعة تقدم الطلاب، تأثيراً كبيراً على نتائج الطلاب (Guo et al., 2026; Nurisnaeni et al., 2026; Wang et al., 2026)، فالقادة التربويين الفعالين يضعون أهدافاً واضحة ، ويدعمون تعلم المعلمين (Agusli et al., 2026)، ويستخدمون

بيانات التقييم لتوجيه عملية التحسين (Ridha et al., 2026) ، ويُهيئون بيئات تُعطي الأولوية للتعليم (Alkaabi et al., 2026 Mulawarman et al., 2026)

إن تطوير ممارسات قيادية فعالة أمر بالغ الأهمية لتحقيق الأهداف الإقليمية والدولية مثل أهداف التنمية المستدامة في مجال التعليم (Lisene et al., 2026), حيث يقوم مدير المدرسة بعدة أدوار ومسؤوليات داخل نطاق مدرسته ومحيطه, و تُعدّ ممارسات القيادة التربوية للمديرين أمراً حيوياً في المدارس ، حيث تلعب دوراً هاماً في التنمية طويلة الأجل للطلاب وتساهم في النمو الشامل للأمم (Castano-Munoz et al., 2026). كما أن لمديري المدارس دوراً في تعزيز الهوية الوطنية، وتمييزها لدى الطلبة، وتشجيعهم على المشاركة في الفعاليات المحلية والدولية، وتفعيل الشراكة المجتمعية وتعزيز التعاون المدرسي (Khairunnisak & Purwanto, 2026), حيث يقوم المدير برعاية ثقافة ومناخ مدرسي إيجابي من خلال تعزيز الأهداف المشتركة للمدرسة في العلاقات مع أصحاب المصلحة مثل الإدارة والمدارس الأخرى والجمعيات والأسر؛ وبناء الشراكات مع الكيانات الأخرى (Baydar & Demirci, 2026).

إن القادة التربويين عوامل مهمة للتغيير المؤسسي؛ وهناك العديد من الممارسات التي يجب على قادة المدارس القيام بها لقيادة التغيير وإدارته بفعالية داخل مؤسساتهم (الوقداني وآخرون, ٢٠٢٥؛ عبد الجواد وآخرون, ٢٠٢٥؛ شمعة وآخرون, ٢٠٢٥). تشمل هذه الوظائف المشاركة في تطوير رؤية استراتيجية للمدرسة وترجمتها إلى خطط تحسين قابلة للتنفيذ يمكن رصدها؛ والإشراف على إدارة الموارد، بما في ذلك إدارة الميزانية وصيانة البنية التحتية للمدرسة؛ وإدارة رأس المال البشري من خلال تنسيق مسؤوليات الموظفين و التطوير المهني المستمر للمعلمين (Lisene et al., 2026) ؛ فالقادة التعليميين يمكن أن يساعدوا الطلاب على التحسن من خلال التأثير على كيفية ومضمون ما يفعله المعلمون في فصولهم الدراسية. في ظل القيادة التعليمية للمديرين، يُحسن المعلمون مهاراتهم ويُكيفونهم لضمان قيادتهم للتدريس بطريقة تُناسب احتياجات مدارسهم (Shaoan et al., 2026).

ومما سبق تتضح أهمية دور مدير المدرسة في جميع مراحل التعليم؛ إلا أن دوره يتضاعف في إدارة المرحلة الثانوية؛ لذا كانت جودة الإداء الإداري محط اهتمام كبير للبحث العلمي على المستوى الدولي (الديحاني، ٢٠٢٥؛ السعيد، ٢٠٢٥؛ الزيود، ٢٠٢٥)، أو المحلي (القحطاني وآخرون، ٢٠٢٥؛ عسيري وآخرون، ٢٠٢٥؛ العجلان وآخرون، ٢٠٢٥؛ البقمي، ٢٠٢٥؛ الزهراني، ٢٠٢٥؛ العتيبي والحسيني، ٢٠٢٥؛ الشهري، ٢٠٢٥)، حيث يلعب القادة دورًا هامًا في صياغة جودة التدريس، لا سيما في المدارس الثانوية حيث تُعدّ الخبرة في المواد الدراسية والتخصص في المناهج الدراسية أمرًا أساسيًا (Bush et al., 2023).

وعند إضافة التحولات التي تحدث في المرحلة الثانوية في الوقت الحالي داخل المملكة العربية السعودية لتحقيق مستهدفات رؤية (٢٠٣٠) للوضع الراهن، فإن دور القيادة التربوية في المدارس السعودية يتضاعف أكثر ويزداد تعقيدًا. فهناك ضرورة لإهتمام مدير المدرسة بتحقيق أهداف النظام التعليمي بشكل عام، والتعليم الثانوي بشكل خاص؛ إذ تعد هذه المرحلة مدخلًا أساسيًا للتنمية الاجتماعية والاقتصادية؛ لذلك تم تطبيق نظام المسارات المهنية فيها، والذي ينص دليله الإجرائي على أهمية تكيف مدير المدرسة مع هذه التطورات؛ من أجل رفع كفاءة مدرسته، وفهم أبعاد أدواره التربوية، بما يتلاءم مع مهامه الواردة بالدليل التنظيمي للمدرسة (فاضل وآخرون، ٢٠٢٥). ففي ظل الحراك العلمي والمعرفي والمعلوماتي في عصرنا الحالي سعت المملكة العربية السعودية إلى تحسين وتطوير منظومة التعليم في رؤيتها الوطنية ٢٠٣٠ مستندةً على محاورها الأساسية، وهي مجتمع حيوي، ووطن طموح، واقتصاد مزهر، والتي ركزت على إحداث نقلة متميزة في النظم والبرامج التعليمية لتلبية متطلبات التنمية (وثيقة التحول الوطني ٢٠٢٠). ويظهر إسهام وزارة التعليم من خلال المشروعات التطويرية للمؤسسات التعليمية، كاستحداث نظام التقويم المدرسي الذاتي، ومؤشر ترتيب المدارس، إضافةً لمشروع تطوير مسارات المدارس الثانوية، والذي يؤكد أهمية الموازنة بين مخرجات التعليم واحتياج سوق العمل (فاضل وآخرون، ٢٠٢٥).

على الرغم من الأهمية المُعترف بها للقيادة التعليمية، تشير الأبحاث إلى وجود فجوة كبيرة بين الممارسات المثالية والفعلية لممارسات القيادة التعليمية. فغالبًا ما يُعطي قادة المدارس الأولوية للواجبات الإدارية والتنظيمية على حساب المشاركة التربوية، وذلك بسبب ضيق الوقت، وضغوط السياسات، وتوقعات الأدوار (Chabalala et al., 2021; O'shea & Zuckerman, 2022), فقادة المدارس يميلون إلى التفوق في المهام الإدارية والتنسيقية، مثل تنظيم اجتماعات الأقسام وضمان تغطية المناهج الدراسية، لكنهم يشاركون بشكل أقل في الممارسات عالية التأثير والتي تتمثل في الملاحظات الصفية المنظمة، ودورات التغذية الراجعة المستمرة، والتطوير المنهجي للمعلمين (Lisene et al., 2026).

وفي المملكة العربية السعودية أشارت بعض الدراسات السابقة للتحديات والمشكلات التي تواجه مديري المدارس، مثل ضعف تفعيل المشاركة المجتمعية، ضعف الميزانية المخصصة للمدرسة، قلة الصلاحيات المالية الممنوحة لمدير المدرسة (المهوس، ٢٠٢٥)، كما أشارت دراسة العمري (٢٠٢٥) إلى وجود قصور في أداء المهام المنوطة بهم بسبب كثرة ضغوط العمل، المركزية في القيادة المدرسية، وقلة الخبرة والكفاءة لبعض الموظفين ووجود قصور في برنامج تأهيل القيادات المدرسية (العمري، ٢٠٢٥) ، ودراسة الصالحي (٢٠١٨) التي جاء من أهم نتائجها أن النموذج التقليدي الشائع في مؤسسات التعليم، لدى قادة المدارس الثانوية بالمدارس السعودية، لا يمكن أن يُحقق أهداف التعليم، بالإضافة إلى ما جاء في نتائج دراسة حريري (٢٠١٩) التي أظهرت وجود مشكلات لدى قيادات المدارس، في تطبيق بعض البرامج في منطقة الحدود الشمالية في المملكة بدرجة مرتفعة، وأشارت دراسة البليهد والشهراني (٢٠٢٠) إلى وجود قصور في الصلاحيات الممنوحة لقائدات المدارس، وضعف في المهارات القيادية لديهن في منطقة المدينة المنورة. ودراسة الغامدي والثويني (٢٠٢٣) التي أظهرت نتائجها أن أعلى المعوقات التي تحد من تطوير أدوار مديري المدارس في المملكة كان

في مجال (الصعوبات الإدارية)، والذي جاء بنسبة (٦٦,٩٨٪) ، وينسب ذلك إلى العديد من المشكلات الإدارية، كزيادة الأعباء الإدارية، وضعف التنسيق والتواصل بين إدارة المدرسة والمجتمع المدرسي، وأكدت ذلك دراسة الشهري والدوسري (٢٠٢٤) بأن مديري المدارس بالمملكة يواجهون تحديات كبيرة تتعلق معظمها بالمهارات الإدارية.

في ظل التوجهات الحديثة التي تتبناها رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتأهيل القادة التربويين وتنمية مهاراتهم (الوقداني و الجميعي, ٢٠٢٥ ؛ شمعة, ٢٠٢٥ ؛ فاضل, ٢٠٢٥)، إضافة إلى ما أكدته معالي وزير التعليم في لقائه بمديري المدارس في ديسمبر (٢٠٢٣)، بتفعيل التقويم المدرسي والمبادرات التي تُحدث تغييرًا في نواتج التعلم، والعمل على تطبيقها وتطوير البيئة التعليمية؛ حيث تم اطلاق برامج تقييم وتصنيف المدارس في العام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤) ، وقد حقق وصولا واسعا، تمثل بأكثر من (٩٣٪) من مدارس المملكة، كما أشارت إليه منظمة (OECD) في إطار تقييم المدارس السعودية، وأكدت ضرورة تمكين القيادات المدرسية عبر تعزيز المساءلة، وتحديد مؤشرات واضحة للأداء، مع التركيز على تحسين جودة التعليم عبر إعادة تشكيل دور المديرين، وتعزيز قدراتهم التدريبية التعليم في المملكة؛ لذلك ظهرت الحاجة الملحة إلى وجود أدوات متعدّدة ومتجددة لتقييم أداء مديري المدارس؛ من أجل التعرف على أدائهم؛ لتحديد جودة العمليات الإدارية والتعليمية وفعاليتها في تحقيق الأهداف؛ لذا استخدم الكثير من الباحثين في دراساتهم مقاييس متعدّدة في تقييم أداء مديري المدارس مثل مقياس هالينجر، حيث أشار الموسوي (٢٠٠١) إلى أن مقياس السلوك الإداري التعليمي المدير المدرسة، من أشهر الأدوات التقييمية التي قام بتطويرها الباحث التربوي الأمريكي فيليب هالينجر (Hallinger&Murphy, ١٩٨٥).

مقياس هالينجر (Hallinger & Murphy, ١٩٨٥) الذي تم إعداده لقياس السلوك الإداري والتعليمي لمدير المدرسة في عدة مجالات مختلفة، كصياغة الأهداف، تنظيم المنهج، متابعة تحصيل

الطلبة، انتظام التدريس، تشجيع النمو المهني، ومتابعة شؤون الطلبة، يعتبر من أكثر أدوات تقييم أداء مديري المدارس موضوعية ودقة ، وقد أثبتت فعالية تطبيقه العديد من الدراسات في العديد من الدول (Guo et al., 2026; Lisene et al., 2026; Turkoglu et al., 2026)، وفي بعض الدول العربية، مثل دراسة الغامدي (٢٠٠٦) ، ودراسة العازمي والمطيري (٢٠٢١) ، ودراسة الدغريز (٢٠٢٤) ، والشرفات وآخرين (٢٠٢٤) ، وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت موضوع القيادة المدرسية وتقييم أداء القيادات التربوية، إلا أن معظمها ركز على الجوانب العامة للأداء الإداري لمدير المدرسة، وأثر الإدارة في تحصيل الطلاب وجودة التعليم، دون دراسة العلاقات المختلفة التي قد تؤثر على أداء مدير المدرسة مثل الدورات التدريبية ، الخبرة، العمر، والجنس ؛ لذا فإن هذه الدراسة تعمل على استخدام مقياس هالينجر ، ؛ لتقييم أداء مديرات المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية مثل الدورات التدريبية، الخبرة، العمر، والجنس.

أهمية الدراسة:

إن تقييم واقع الأداء الإداري لمدير المدرسة يُعد أحد الأساليب التقييمية الإدارية لتحسين واقع العمل الإداري، ولأنَّ هذا التقييم يستهدف التأكد من مدى كفاءة المدير في تأدية عمله بشكل فاعل، فينبغي أن تكون هذه العملية شاملة ومستمرة لتكشف عن مواطن القوة ، فتعزز، ومواطن الضعف، فتعالج ، وهذا ما يساعد في تقديم معلومات شاملة تفيد في إتخاذ إجراءات لحل بعض المشكلات الإدارية، فضلاً عن أنَّ الصعوبات والتحديات التي تواجهها المدرسة في وقتنا الحالي قد هيأت فرصاً وتحديات في الوقت نفسه، والسبيل لتحقيق النجاح في التكيف ومواجهة هذه التحديات بصيغ علمية هو أن تكون إدارة المدرسة قوية وقادرة على استثمار الفرص، وأن تمتلك الحنكة في التصرف السليم، والقدرة على إعداد استراتيجيات وخطط مناسبة للظروف التي تمر بها المدرسة، وهذا ما يسوغ ضرورة التميز في الأداء الإداري.

أهداف الدراسة:

تهف الدراسة الحالية إلى التالي:

- تقييم مستوى أداء القيادات التربوية وفق نموذج هالينجر في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين
- تحديد العلاقة بين مستوى أداء القيادات التربوية وفق نموذج هالينجر في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية ببعض المتغيرات الديموجرافية للقيادات التربوية

تساؤلات الدراسة

- ما مستوى أداء القيادات التربوية وفق نموذج هالينجر في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين
- ما العلاقة بين مستوى أداء القيادات التربوية وفق نموذج هالينجر في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية ببعض المتغيرات الديموجرافية للقيادات التربوية

فروض الدراسة:

- مستوى أداء القيادات التربوية وفق نموذج هالينجر في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين أعلى من متوسط الدرجة الكلية على مقياس هالينجر
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء القيادات التربوية وفق نموذج هالينجر في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية وبعض المتغيرات الديموجرافية للقيادات التربوية

• **المحور الأول: دراسات تناولت تقييم القيادات التربوية من مديري المدارس باستخدام أدوات**

تقييم متعددة

هدفت دراسة قعوار (٢٠٢٥) إلى التعرف على واقع ممارسة القيادة التربوية وفق نظرية المسار والهدف لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم جمع البيانات الكمية من عينة عشوائية ضمت ٣٨١ معلماً ومعلمة، وتم تطبيق استبانة تم التأكد من صدقها وثباتها، أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة في مجالات مقياس ممارسة القيادة التربوية تراوحت بين ٣,٥٧ و ٤,٠٢. جاء "النمط الموجه بالإنجاز" في المرتبة الأولى بمتوسط قدره ٤,٠٢، بينما جاء "النمط التوجيهي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط ٣,٥٧. كما بلغ المتوسط الحسابي الكلي ٣,٨٠، مما يشير إلى أن واقع ممارسة القيادة التربوية كان بدرجة مرتفعة وفقاً لوجهة نظر المعلمين. أوصت الباحثة بضرورة عقد اجتماعات دورية بين مديري المدارس والمعلمين لتحديد معايير المكافآت والتقييم، وتوزيع المهام بما يتناسب مع التخصصات والقدرات، بالإضافة إلى إعداد نشرات تربوية توجه مديري المدارس لإشراك المعلمين في اتخاذ قرارات تربوية متعلقة بسير العمل في المدارس.

هدفت دراسة صلاح (٢٠٢٤) لقياس وتقييم الأداء الإداري للمدارس والمؤسسات التعليمية الفلسطينية (الحكومية والخاصة) في ضوء انموذج (CITA) للاعتماد المدرسي وضمان الجودة، من وجهة نظر مدراء المدارس ونوابهم-دراسة حالة محافظة نابلس. وقد اعتمد الباحث في إتمام دراسته على المنهج الوصفي التحليلي، مع استخدام الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات الأولية من مصادر ها. ويتكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء المدارس الحكومية والخاصة في محافظة نابلس ونوابهم،

وعدهم ٦٣٤ إداري، ٥٤٤ مدير ونائب مدير من المدارس الحكومية، و ٩٠ مدير ونائب مدير من المدارس الخاصة، بينما تكونت عينة الدراسة من (١٥٧) مستجيب، تمثل ما نسبته (٢٤,٨٪) من مجتمع الدراسة، تم سحبها بالطريقة العشوائية البسيطة. وتتكون هذه العينة من (١٢٦) مستجيب من المدارس الحكومية، يشكلون (٢٣,٢٪) من إدارات هذه المدارس، و(٣١) مستجيب من المدارس الخاصة، يشكلون (٣٤,٤٪) من مجتمعها. وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج، ومن أهمها أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمدى وجود معلومات ومعرفة مسبقة لديهم بمفهوم الاعتماد المدرسي بلغ (٤٢٪) من المستجيبين، في مقابل (٥٨٪) ليست لديهم أي خلفية عن هذا المفهوم، كما أظهرت الدراسة كذلك أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمدى تطبيقهم لمعايير الاعتماد المدرسي في ضوء انموذج سيتا (CITA) بلغ (٧١,٣٧٪)، وبالتالي يعتبر الأداء الإداري لهذه المؤسسات هو (٧١,٣٧٪)، وهو أداء متوسط الدرجة. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين تقديرات إدارات المدارس لدرجة تطبيقهم لمعايير الاعتماد المدرسي في مدارس محافظة نابلس، تُعزى لنوع المدرسة (حكومية أو خاصة) على معظم المجالات، ولصالح المدارس الخاصة.

هدفت دراسة أبو خيران ونجوم (٢٠٢٤) إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم الإشرافي من وجهة نظر المعلمين في فلسطين، تبعاً لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وطبقت مقاييس الدراسة على عينة طبقية عشوائية ضمت (٣٧٤) معلماً ومعلمة، واستخدمت استبانة مكونة من مقياس الدور الإشرافي، وقد جرى التأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للدور الإشرافي لدى مديري المدارس الحكومية جاء مرتفعاً وعلى مجالاته الثلاثة، وجاء مجال التنفيذ في المرتبة الأولى، بينما جاء مجال التخطيط في المرتبة الأخيرة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم الإشرافي

من وجهة نظر المعلمين في فلسطين تعزى إلى متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة) وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بضرورة توفير دليل إرشادي لمساعدة المعلمين في إعداد خطة يومية تتوافق مع الخطة الفصلية، ليتمكن المعلم من استغلال وقت الدرس بشكل يضمن إيصال محتواه إلى المتعلمين بشكل سليم.

هدفت دراسة جده (٢٠٢١) الى التعرف على درجة ممارسة القيادات التربوية في مدارس التعليم العام بمكتب تعليم ضمد لمهارات القيادة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، واعتمد الباحث في التطبيق على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم التطبيق على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي من المعلمين والمعلمات على مستوى مكتب تعليم ضمد والبالغ عددهم (١٧٢٩) معلماً ومعلمة، وبلغ عدد المستجيبين للدراسة (١٧١)، وبنيت استبانة لجمع البيانات مكونة من ثلاثة ابعاد: المهارات الشخصية، مهارات الابتكار وإدارة المعرفة، والمهارات الرقمية. وأظهرت النتائج أن درجة الممارسة لأبعاد الاستبانة جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٣,٢٠). كما خرجت الدراسة بعدد من التوصيات منها: تبني قسم القيادة المدرسية لمنهجية علمية لتطوير القادة، والرفع من مستوى مهارات قائد المدرسة وقدراته في حل المشكلات المعقدة، وكفاءة اتخاذ القرارات التعليمية، وزيادة التركيز على تحقيق أهداف المدرسة، وتدريب القائد على مهارات الذكاء الاجتماعي والعاطفي، وتطوير مهارات القائد في القيادة وقت الأزمات والظروف الغامضة وعدم اليقين.

هدفت دراسة القاعود وعلوي (٢٠٢٠) إلى استكشاف واقع ممارسة المهارات القيادية لدى القيادات التربوية في رياض الأطفال بالمدينة المنورة. استخدم الباحث منهجاً تحليلياً وصفيًا، حيث استخدم الباحث نسخة معدلة من أداة المهارات القيادية التي تتكون من أربعة مجالات هي الإلمام بنظام العمل وإجراءاته ، والقدرة على تطوير أساليب وأساليب العمل ، والقدرة على التفاوض وإدارة النقاش، وتقدير المسألة. تألفت عينة الدراسة من ٥٧ من القادة التربويين كعينة ملائمة في المدينة المنورة. ووجدت نتائج الدراسة أن ممارسة المهارات القيادية بين القيادات التعليمية في المدينة المنورة

من وجهة نظرهم كانت عالية بنسبة ٧٥,٤ ٪، حيث كانت جميع مجالات المقاييس القيادية عالية. هذا هو "الإلمام بنظام العمل وإجراءاته" جاء الأول بنسبة ٨٣,٢ ٪ وجاء "تقدير المساءلة" في المرتبة الثانية بنسبة ٧٦,٦ ٪ وجاءت "القدرة على تطوير أساليب العمل" في المرتبة الثالثة بنسبة ٧١,٨ ٪. ومن أبرز التوصيات تعزيز كفاءة القيادات التربوية من خلال توفير فرص التدريب على ممارسة المهارات القيادية.

هدفت دراسة مخامرة وعجوة (٢٠٢٠) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل للمهارات الناعمة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمهم، ومعرفة تأثير متغيرات كل من (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) على درجة ممارسة المهارات الناعمة ومستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية البالغ عددهم (٧٤٢) معلما أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية قوامها (٣٧١) معلما بنسبة ٥٠ ٪ من مجتمع الدراسة، استخدم الباحثان استبانة المهارات الناعمة واستبانة الالتزام التنظيمي، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: درجة ممارسة المهارات الناعمة جاءت بدرجة (متوسطة)، ومستوى الالتزام التنظيمي جاء بدرجة (مرتفعة)، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة المهارات الناعمة ومستوى الالتزام التنظيمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة المهارات الناعمة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق لصالح متغيري (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة)، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الالتزام التنظيمي تعزى لمتغيرات (الجنس والمؤهل وسنوات الخبرة).

• المحور الثاني: دراسات تناولت تقييم القيادات التربوية من مديري المدارس باستخدام

مقياس هالينجر

هدفت دراسة جو وآخرون (Guo et al., 2026) إلى قياس مستوى ممارسات القيادة التربوية لمدرء المدارس ومستوى الأبعاد المكونة لتلك الممارسات باستخدام مقياس هالينجر وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين. تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي. وضمت عينة الدراسة ٣٧٢ معلم من معلمي المدارس الثانوية. أظهرت النتائج أن بعض الممارسات الشائعة، مثل المتابعة الدقيقة لتقديم الطلاب، لا تؤثر بشكل كبير على رضا المعلمين.

هدفت دراسة فاضل وآخرون (٢٠٢٥) إلى تقييم أداء مديرات مدارس المرحلة الثانوية بجدة لتحقيق مستهدفات رؤية المملكة (٢٠٣٠)، وفق مقياس هالينجر، من وجهة نظر المعلمات، باستخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبانة المكونة من (٦٠) عبارة موزعة على سبعة محاور. تكون مجتمع الدراسة من (٥٤٥٦) معلمة، واختيرت عينة عشوائية بسيطة بلغت (٣٩٢) معلمة. أظهرت النتائج أن المتوسط الكلي لتقييم الأداء بلغ (٤,٢٣) بدرجة عالية جدا، وجاءت متوسطات المحاور الخمسة الأولى ما بين (٤,١٣ - ٤,٣٦)، وهي بدرجة عالية جدا، حيث كان محور تحسين تصنيف أداء المدرسة "أولا بمتوسط (٤,٣٦) ، يليه محور "أهداف المدرسة" (٤,٢٥) ثم "المتابعة لشؤون المدرسة" (٤,٢٤) ، و "الإشراف على المنهج" (٤,٢٤)، و "تحصيل الطلبة وتحفيزهم" (٤,٢٣). بينما جاءت محاور "النمو المهني للمعلمات" (٤,١٩) و "الشراكات المجتمعية" (٤,١٣) في الرتبتين الأخيرتين بدرجة عالية. وأوصت الدراسة بتكثيف برامج الشراكة المجتمعية بين القيادات التربوية والمجتمع، كما توصي الدراسة باستحداث معايير واضحة للنمو المهني للمعلمات، وتعتمد كأساس لتقييم الأداء الوظيفي، وتفعيل نظام الترقيات، بالإضافة لتبني مقياس هالينجر كمرجعية علمية لتقويم أداء القيادات المدرسية.

هدفت دراسة الشرفات (٢٠٢٣) إلى التعرف لدرجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة التربوية وفقا لمقياس هالينجر وعلاقته بالأداء الوظيفي لمعلميهم. وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣١) معلما ومعلمة من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشرقية في محافظة المفرق، وتمثلت أداة الدراسة من مقياس هالينجر للقيادة التربوية المكون من (٣٥) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة التربوية وفقا لمقياس هالينجر جاءت بدرجة مرتفعة، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة التربوية وفقا لمقياس هالينجر تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح بكالوريوس، ولمتغير سنوات الخدمة ولصالح أقل من ٥ سنوات، وكما أظهرت النتائج أن درجة الأداء الوظيفي للمعلمين جاءت بدرجة تقييم مرتفعة، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأداء الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، بينما أظهرت فروق تعزى لسنوات الخدمة ولصالح الخدمة أقل من ٥ سنوات، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية بين درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة التربوية وفقا لمقياس هالينجر والأداء الوظيفي لمعلميه .

هدفت دراسة العازمي والمطيري (٢٠٢١) إلى تقييم أداء مديري مدارس المرحلة المتوسطة باستخدام مقياس هالينجر من وجهة نظر معلمي التربية البدنية بدولة الكويت، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع البحث من معلمي التربية البدنية ببعض المناطق التعليمية لمحافظة دولة الكويت للعام الدراسي ٢٠١٩ م / ٢٠٢٠ م والبالغ عددهم (١٢٨) معلم تربية بدنية وتم إعداد مقياس في ضوء معايير هالينجر لقياس فعالية الأداء الإداري والتعليمي لمديري المدارس، وتكونت العينة الاستطلاعية من (٢٠) معلم تربية بدنية وهي بنسبة (١٥.٦%) من المجتمع الأصلي وتم اختيار عينة البحث الأساسية من معلمي التربية البدنية وعددهم (١٠٨) معلم تربية بدنية، بعد الإنتهاء من إعداد المقياس في صورته النهائية بدأت عملية التطبيق علي عينة الدراسة الميدانية في الفترة من

٢٠٢٠/٣/١٠م حتي ٢٠٢٠/٣/١٣م، ثم تم تجميعها وتحليل إجابات العينة، وجاءت نتائج الدراسة الميدانية كالتالي : جاءت مجالات تقييم أداء مديري مدارس المرحلة المتوسطة على الترتيب التنمية المهنية، التخطيط القيادة التحسين والتطوير العلاقات الإنسانية) بدرجة متوسطة أما مجال التقييم في المرتبة الأخيرة وبدرجة منخفضة.

هدفت دراسة كامل (٢٠١٩) إلى تقييم واقع الأداء الإداري لمدير المدرسة وفقا لمعيار هالينجر، والتميز الإداري والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر معاونيهم، وتعرف دلالة الفرق بين وجهات نظر معاونين تبعاً للنوع الاجتماعي (ذكور - إناث)، والتخصص الدراسي (علمي - انساني). ولتحقيق هدفه البحث، فقد تبنت الباحثة مقياس الأداء الإداري وفقا لمعيار هالينجر، وإعدت مقياس التميز الإداري، وتحققت من الخصائص القياسية لكل منهما من صدق وثبات، وطبقت على عينة من معاوني مديري المدارس الثانوية في المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية بلغت (٦٠) معاونا ومعاونة، مناصفة بين الذكور والإناث، منهم (٢٩) من التخصص العلمي، و (٣١) من التخصص الإنساني. وبعد التحليل الإحصائي للبيانات المستحصلة من العينة، باستخدام الحقيبة الاحصائية (SPSS)، أظهرت النتائج أن هناك (٨) أبعاد متحققة من مجموع (١١) بعداً من أبعاد مقياس الأداء الإداري وفقا لمعيار هالينجر، و بين عناصر الأداء الإداري والتميز الإداري كانت ضعيفة، ما عدا في عنصرين هما متابعة تحصيل الطلبة والمتابعة المستمرة لشؤون المدرسة، فقد كانت العلاقة بينهما وبين التميز الإداري دالة إحصائياً.

• التعقيب على الدراسات السابقة

اتفقت نتائج معظم الدراسات على أنَّ عملية تقييم الأداء لها دور كبير في تحديد جوانب القوة ونقاط الضعف لدى مديري المدارس كدراسة كامل (٢٠١٩) ودراسة العازمي والمطيري (٢٠٢١). أسهمت نتائج بعض الدراسات في تأكيد موثوقية وفاعلية استخدام مقياس هالينجر لقياس الأداء الإداري، كدراسة كامل (٢٠١٩)، العازمي والمطيري (٢٠٢١)، الشرفات (٢٠٢٣)، وفاضل

وآخرون (٢٠٢٥). واتفقت معظم الدراسات السابقة في المنهج المستخدم؛ حيث أنها تتشابه مع الدراسة الحالية في المنهج الوصفي. أثرت الدراسات السابقة في تحديد مباحث الإطار النظري ، واختيار أداة الدراسة، إضافة إلى أن معظمها قد تناولت تقييم أداء وممارسات مديري المدارس للأدوار التربوية والقيادية، ولكنها تباينت في استخدام أدوات تقييم مختلفة، فبعضها استخدم مقياس هالينجر، وبعضها تحقق أهداف الدراسة. إن ما تضيفه الدراسة الحالية هو استخدام النسخة الكاملة المعربة من مقياس هالينجر دون إجراء تعديلات على المقياس الأصلي، تناولها لنطاق جغرافي يشمل كل مناطق السعودية ودراسة العلاقة بين مستوى ممارسات القيادات التعليمية ومتغيرات ديموجرافية مثل الخبرة والدورات التدريبية.

المنطلقات النظرية للدراسة:

تستند الدراسة الحالية إلى المفهوم النظري الذي قام بوضعه فيليب هالينجر Hallinger (Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger et al., 2025a; Hallinger et al., 2025b) عن السلوك الإداري التعليمي لمديري المدارس Principals Instructional Management , حيث يرى أن السلوك الإداري التعليمي لمديري المدارس هو مفهوم متعدد الأبعاد على النحو التالي:

جدول رقم (١) السلوك الإداري التعليمي لمديري المدارس وفق نظرية هالينجر

م	البعد	مفهوم البعد
١.	صياغة أهداف المدرسية	يوضح كيفية وضع وتطوير الأهداف من قبل مدير المدرسة لرفع مستوى التحصيل مع تحديد زمن تنفيذها
٢.	الإعلام عن أهداف المدرسة	يوضح كيفية قيام مدير المدرسة بإعلام منسوبي المدرسة وأولياء الأمور بالأهداف الموضوعية

٣.	الإشراف على التدريس والتفويض	يقيس هذا المجال كيفية تقييم مدير المدرسة للمعلمين والتأكد من سير العملية التعليمية
٤.	تنسيق المنهج	يوضح كيف يقوم مدير المدرسة بالتأكد من ارتباط الأهداف المنهجية بأهداف المدرسة ومدى التوافق بينها وبين الاختبارات
٥.	متابعة تحصيل الطلبة	يقيس هذا المجال كيفية قيام مدير المدرسة بمتابعة نتائج الطلبة والاستفادة منها للتأكد من تحقق الأهداف
٦.	المحافظة على انتظام التدريس	يوضح هذا المجال كيف يحافظ مدير المدرسة على سير الحصص الدراسية والتأكد من استثمارها فيما يفيد الطلبة
٧.	تشجيع النمو المهني	يوضح دعم مدير المدرسة لعملية تطوير المعلمين ومتابعة الأنشطة التدريبية
٨.	المتابعة المستمرة لشؤون المدرسة	يوضح كيفية قيام مدير المدرسة بمتابعة المهام المدرسية والمشاركة بها وتنظيمها
٩.	توفير حوافز للمعلمين	يقيس هذا المجال كيفية تعامل مدير المدرسة مع المعلمين المتميزين
١٠.	توفير حوافز التعلم	يقيس هذا المجال كيفية تعامل مدير المدرسة مع الطلبة المتميزين لتشجيعهم
١١.	تطوير المعايير الأكاديمية وتعزيزها	يوضح كيفية وضع وتطبيق المعايير الأكاديمية التي تهدف لتحسين مستوى الطلبة

تقييم مديري المدارس هو إحدى الأدوات التي يتم تطبيقها لتقييم السلوك الإداري التعليمي

لمديري المدارس PIMRS Principals Instructional Management Rating Scale، فهو

يهدف لتحديد مدى فاعلية الإدارة التعليمية للمدير، ويتضمن عبارات توضح ما هو متوقع من مدير المدرسة، ويُمكن ملاحظته وقياسه، تم إعداد المقياس من قبل التربوي فيليب هالينجر (Hallinger&Murphy ١٩٨٥)، ويمكن تطبيقه لتقدير السلوك من قبل المدير نفسه، بحيث تكون عملية التقويم ذاتية، كما يمكن أن يُستخدم من قبل المعلمين أو المشرفين لتقييم مدير المدرسة. ويتضمن المقياس 11 بعد كما هو موضح في جدول رقم (١).

• منهجية الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحديد واقع ممارسة معلمات الطفولة المبكرة لأدوارهن في نشر الوعي البيئي لدى الأطفال؛ وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية وتحقيق أهدافها، إذ يعدُّ هذا المنهج مناسباً لجمع البيانات من عينة الدراسة، ووصفها وصفاً دقيقاً، وتفسيرها، وتقديم النتائج في ضوءها. ويشير عبيدات وآخرون (٢٠١٤) إلى أن المنهج الوصفي يهتم بوصف الظاهرة من خلال جمع المعلومات عنها، ويعتمد على دراسة الواقع، ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً ويعبر عنه كميّاً أو كميّاً، دون تدخل الباحث في مجريات الظاهرة، وذلك من خلال تجميع الحقائق اللازمة لتقرير الوضع الراهن لظاهرة أو موضوع معين، ووصفه وتحليله، من أجل التوصل إلى معلومات دقيقة وواقعية عنه.

• مجتمع الدراسة

يتضمن مجتمع الدراسة الحالية جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. ووفق بيان وزارة التعليم السعودية (أرقام, 2026) فإن العدد الإجمالي للمعلمين العاملين بالمرحلة الثانوية هو ١٢٠,000 معلم ومعلمة

• عينة الدراسة

تم استخدام معادلة تارو يامان لحساب حجم العينة في الدراسة الحالية. تُحدد هذه المعادلة حجم

العينة المراد أخذها من المجتمع منها بهامش خطأ (٥٪) ونسبة ثقة ٩٥٪ (Abesta et al., 2025;)

Aja et al., 2025; Ishola et al., 2025; Pacheampong et al., 2025; Aja et al., 2025;

2025; Ishola et al., 2025; Pacheampong et al., 2025). تأخذ هذه الصيغة في الاعتبار كلاً من

حجم المجتمع الكلي ومستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥). وهي شائعة الاستخدام بين الباحثين حول

العالم (Owoeye et al., 2025; Owoeepo et al., 2025; Owoeepo et al., 2025). وفيما

يلي نص المعادلة:

$$n = \frac{N}{1 + Ne^2}$$

حيث:

n	حجم العينة
N	حجم المجتمع = ١٢٠,000
e	هامش الخطأ وقيمته (٠,٠٥)
e ²	(٠,٠٠٢٥)

بتطبيق المعادلة, تبين أنه للحصول على نسبة ثقة ٩٥٪ في النتائج ينبغي أن يكون حجم العينة

٣٩٩ مشارك.

أدوات الدراسة:

يتكون المقياس من قسمين؛ القسم الأول يجمع البيانات الديموجرافية للمديري المدارس

والمتمثلة في الجنس, العمر , الخبرة في المجال الإداري , والحصول على دورات تدريبية في المجال

الإداري. القسم الثاني يضم نسخة من مقياس هالينجر لقياس الأداء الإداري للقادة التعليميين, والتي تم

تعريبها وتقنيها في دراسة كامل (٢٠١٩). تتكون النسخة من ٧١ مفردة موزعة تحت ثلاثة محاور (ملحق رقم أ) وكل محور يتكون من أبعاد فرعية على النحو التالي:

• **البعد الأول: تحديد مهام المدرسة، وقياس من خلال هذا البعد مهمتين ينبغي أن يقوم بهما المدير، وهما:**

١. صياغة أهداف المدرسة وتقيسها (٦) فقرات ذات التسلسل (١ - ٦).

٢. الإعلام عن أهداف المدرسة وتقيسها (٦) فقرات ذات التسلسل (٦ - ١٢).

• **البعد الثاني: إدارة البرنامج التعليمي للمدرسة وقياس من خلال هذا البعد مهام عدة ينبغي أن يقوم بهما المدير، وهي:**

٣. تقويم التدريس وتقيسه (١١) فقرات، ذوات التسلسل (١٣ - ٢٣).

٤. تنظيم المنهج وتقيسه (٧) فقرات ذوات التسلسل (٢٤ - ٣٠).

٥. متابعة تحصيل الطلبة وتقيسه (٨) فقرات ذوات التسلسل (٣١ - ٣٨).

٦. انتظام التدريس وتقيسه (٥) فقرات، ذوات التسلسل (٣٩ - ٤٣).

٧. تشجيع النمو المهني للكادر التدريسي : وتقيسه (١٠) فقرات ذوات التسلسل (٤٤ - ٥٣).

• **البعد الثالث : المناخ التعليمي وقياس من خلال هذا البعد مهام عدة ينبغي أن يقوم بهما المدير، وهي:**

٨. متابعة شؤون المدرسة وتقيسها (٥) فقرات ذوات التسلسل (٥٤ - ٥٨).

٩. توفير حوافز المدرسين وتقيسه (٤) فقرات، ذوات التسلسل (٥٩ - ٦٢).

١٠. تطوير المعايير التعليمية وتقيسه (٥) فقرات ذوات التسلسل (٦٣ - ٦٧).

١١. تعزيز سلوك الطلبة وتقيسه (٤) فقرات ذوات التسلسل (٦٨ - ٧١).

وبذلك فإن المقاييس الفرعية للمقياس، تبلغ (١١) مقياساً فرعياً، وكانت بدائل الإجابة عن كل

فقرة خماسية، وهي (ينطبق عليه بدرجة كبيرة جداً، ينطبق عليه بدرجة كبيرة، ينطبق عليه بدرجة

متوسطة، ينطبق عليه بدرجة قليلة، تنطبق عليه بدرجة قليلة جداً). فيما يتعلق بدرجات الإستجابات الخمسة، فهي كالتالي:

- "ينطبق عليه بدرجة كبيرة جداً" يعطى ٥ درجات
- "ينطبق عليه بدرجة كبيرة" يعطى ٤ درجات
- "ينطبق عليه بدرجة متوسطة" يعطى ٣ درجات
- "ينطبق عليه بدرجة قليلة" يعطى ٢ درجة
- "تنطبق عليه بدرجة قليلة جداً" يعطى ١ درجة

بعد تعريب النسخة الأجنبية لأداة تم حساب الصدق والثبات في دراسة كامل (٢٠١٩)، حيث تبين أن قيم معاملات ارتباط مفردات الاستبانة بالدرجة الكلية للإستبانة تراوحت من (٠,٢٠٢) إلى (٠,٥٨٥) وكانت كلها دالة إحصائياً. كما تم حساب قيم معاملات ارتباط مفردات كل بعد بالدرجة الكلية للبعد و تراوحت القيم من (٢٠,٢٠) إلى (٠,٥٨٥) وكانت كلها دالة إحصائياً. كما تم حساب الثبات للإستبانة وتبين أن معامل ألفا كرونباخ كانت قيمته (٠,٧٦). وهي قيم كلها تعبر عن تمتع المقياس بصدق وثبات عالي.

يوضح الجدول التالي توزيع الدرجات على محاور وأبعاد الاستبانة، الدرجة الكلية لكل بعد، والمتوسطات المعبرة عن كل مستوى من مستوى:

جدول رقم (٢): توزيع الدرجات على محاور وأبعاد الاستبانة، الدرجة الكلية لكل بعد، والمتوسطات

المعبرة عن كل مستوى من مستوى

المحور	البعد	عدد المفردات	الدرجة الكلية	الدرجة الدنيا	المتوسط الدرجة	المتوسط الدرجة	مستوى ممارسة	مستوى ممارسة	مستوى ممارسة
--------	-------	--------------	---------------	---------------	----------------	----------------	--------------	--------------	--------------

				الكلية	الدنيا	إدارية منخفض	إدارية متوسط	إدارية مرتفع
تحديد مهام المدرسة	صياغة أهداف المدرسة	٦ (٦-١)	٣٠	٦	٥	١	متوسط أقل من ٢,٥ إلى أقل من ٤	متوسط يساوي أو أعلى من ٤
	الإعلام عن أهداف المدرسة	٦ (١٢-٦)	٣٠	٦	٥	١	متوسط أقل من ٢,٥ إلى أقل من ٤	متوسط يساوي أو أعلى من ٤
إدارة البرنامج التعليمي للمدرسة	تقويم التدريس	١١ (٢٣-١٣)	٥٥	١١	٥	١	متوسط أقل من ٢,٥ إلى أقل من ٤	متوسط يساوي أو أعلى من ٤
	تنظيم المنهج	٧ (٣٠-٢٤)	٣٥	٧	٥	١	متوسط أقل من ٢,٥ إلى أقل من ٤	متوسط يساوي أو أعلى من ٤
	متابعة تحصيل الطلبة	٨ (٣٨-٣١)	٤٠	٨	٥	١	متوسط أقل من ٢,٥ إلى أقل من ٤	متوسط يساوي أو أعلى من ٤
	انتظام التدريس	٥ (٤٣-٣٩)	٢٥	٥	٥	١	متوسط أقل من ٢,٥ إلى أقل من ٤	متوسط يساوي أو أعلى من ٤
	تشجيع النمو المهني للكادر التدريسي	١٠ (٥٣-٤٤)	٥٠	١٠	٥	١	متوسط أقل من ٢,٥ إلى أقل من ٤	متوسط يساوي أو أعلى من ٤
	متابعة شؤون	٥	٢٥	٥	٥	١	متوسط	متوسط
المناخ								

التعليمي	المدرسة	(٥٨-٥٤)					أقل من ٢,٥	من ٢,٥ إلى أقل من ٤	يساوي أو أعلى من ٤
	توفير حوافز المدرسين	٤ (٦٢-٥٩)	٢٠	٤	٥	١	متوسط أقل من ٢,٥	متوسط من ٢,٥ إلى أقل من ٤	متوسط يساوي أو أعلى من ٤
	تطوير المعايير التعليمية	٥ (٦٧-٦٣)	٢٥	٥	٥	١	متوسط أقل من ٢,٥	متوسط من ٢,٥ إلى أقل من ٤	متوسط يساوي أو أعلى من ٤
	تعزيز سلوك الطلبة	٤ (٧١-٦٨)	٢٠	٤	٥	١	متوسط أقل من ٢,٥	متوسط من ٢,٥ إلى أقل من ٤	متوسط يساوي أو أعلى من ٤

حدود الدراسة:

• الحدود الموضوعية

اقتصرت الدراسة الحالية على تقييم المهام الإدارية المدرجة في نموذج هالينجر

• الحدود الزمانية

الترم الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٦-٢٠٢٧م

• الحدود المكانية

جميع المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية

المراجع:

المراجع العربية

العازمي، عبدالمحسن مبارك راشد، و المطيري، سعود محمد صالح راشد. (٢٠٢١). تقييم أداء مديري مدارس المرحلة

المتوسطة باستخدام مقياس هالينجر من وجهة نظر معلمي التربية البدنية. العلوم التربوية، ٢٩(١)، ١٠٧-

١٤٠.

شمعة محروق، نحاء الشهراني، & صالحه ناصر. (٢٠٢٥). الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية: القيادة الإبداعية

لدى مديرات المدارس الحكومية في محافظة بيشة نموذجًا. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، ٥(٥).

الوقداني، خلود بنت سليمان محمد و الجميعي وفاء عايض معيوض. (٢٠٢٥). القيادة الخادمة لدى مديرات

الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات. بحوث عربية في مجالات التربية النوعية،

٣٩(٢)، ٣٧٧-٤١٦.

فاضل، رقية فيصل و الذبياني، أبرار حسين و الحربي، حياة محمد سعد. (٢٠٢٥). تقييم أداء مديرات المدارس الثانوية

بجدة لتحقيق مستهدفات رؤية المملكة (٢٠٣٠) وفق مقياس هالينجر من وجهة نظر المعلمات. مجلة العلوم

التربوية و النفسية، ٩(١٢)، ٢٣-١.

عبد الجواد، حسن على حمزة. (٢٠٢٥). القيادة الإبداعية وعلاقتها بالتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأزهرى. المجلة

التربوية لتعليم الكبار، ٧(٤)، ١٤٤-١٧٣.

راشد، عبد المحسن مبارك و مشترك، سعود محمد صالح. (٢٠٢١). تقييم أداء مديري مدارس المرحلة المتوسطة

باستخدام مقياس هالينجر من وجهة نظر معلمي التربية البدنية بدولة الكويت. العلوم التربوية، ٢٩(١)،

١٤٠-١٠٧.

عسيري، أماني عبدالله و السلي، ندى حميد والزهراني، خديجة مقبول. (٢٠٢٤). الرشاقة الإدارية وعلاقتها بجودة

الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بجدة. المجلة العربية للعلوم التربوية

والنفسية، ٨(٣٩)، ٥٧٧-٦٢٢.

القحطاني، ندى فلاح محمد و العامري، فاطمة علي أحمد. (٢٠٢٥). واقع ممارسة القيادة المهمة لدى مديرات مدارس

المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية من وجهة نظر المعلمات. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، ١٧(٤)،

٤٠٥-٤٣٩.

البعي، شذى بن باني. (٢٠٢٥). متطلبات تحسين أداء أدوار ومسؤوليات مديري مدارس المرحلة الثانوية بالمملكة

العربية السعودية في ضوء مفاهيم القيادة التحويلية. مجلة تطوير الأداء الجامعي، ٣٢(٣)، ٢٨٣-٣٥٢.

العجلان، فدوى عبدالله، يوسف كمال، نادية، عبد الرازق، ماجدة مصطفى عبدالله، ... & د نوال حلي. (٢٠٢٥).

متطلبات تفعيل القيادة الإبداعية لقائدات المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية. بحوث، ٥(٢)،

٢٦٥-٢٩٠.

الزهراني، فهد محمد سعيد. (٢٠٢٥). ممارسة قادة المدارس الثانوية بمحافظه المخواة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها

بالالتزام التنظيمي من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٦(١)، ١١٢-١٤٥.

العتيبي، فارس فهد ناصر والحسيني، حاتم عبدالله سعد. (٢٠٢٥). دور مديري المدارس في تنمية المهارات القيادية لدى

معلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم بمدينة الطائف. بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ٣٩(٢)،

٢٩٩-٣٤٠.

الشهري، هيفاء بنت علي سعيد. (٢٠٢٥). دور التدوير الوظيفي لمديرات المدارس في تحسين المناخ التنظيمي في المرحلة

الثانوية مدينة الرياض. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، ١٧ (٣)، ٣٧٥-٤٢٢.

السعيد، سلطان عواد ظاهر صباح مشعان. (٢٠٢٥). القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الثانوية العامة بدولة

الكويت وانعكاساتها على جودة الأداء التعليمي بها (دراسة ميدانية). مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٢٩ (٢)،

٧١١-٧٣٣.

الديحاني، بدر محمد فنيطل. (٢٠٢٥). درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت لقيادة الوثائق

ومتطلبات تحقيقها. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٢٩ (٢)، ٢١١-٢٤٥.

الزيود، إياد سلامة. (٢٠٢٥). دور مديري المدارس الثانوية بالأردن في إدارة القيم المعنوية وانعكاسها على كفاءة

الممارسات الإدارية والجودة التعليمية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٣٠ (٢)، ٣١٣-٣٣٧.

العمري، عبدالله حسن حمد. (٢٠٢٥). واقع ممارسات القيادة التشاركية لدى مديري المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك

(دراسة نوعية). مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٦ (٧)، ٤٧-٦١.

المهوس، رنا بنت ناصر. (٢٠٢٥). معوقات ممارسات مديري ومديرات مدارس التعليم العام في المملكة العربية

السعودية لتحقيق أبعاد المدرسة المستدامة. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ١٢٥، ١-

١٧.

كامل، جنان حاتم. (٢٠١٩). واقع الأداء الإداري على وفق معيار هالينجر وعلاقته بالتميز الإداري لدى مديري المدارس

الثانوية. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٩ (١)، ٣٩-٧٤.

جده، علي ناصر يحيى. (٢٠٢١). واقع ممارسة القيادات التربوية بمدارس التعليم العام بمحافظة ضمد لمهارات القيادة

في ظل الثورة الصناعية الرابعة. مجلة العلوم التربوية و الدراسات الإنسانية، ٧(١٨)، ٥٩٣-٦٢٦.

القاعود، مجديلين محمود و علوي، مها حسن. (٢٠٢٠). واقع ممارسة القائدات التربويات للمهارات القيادية في رياض

الأطفال بالمدينة المنورة. مجلة العلوم التربوية، ٤٧(٣)، ١٨٣-١٩٨.

قعوار، ديانا بولص نعمان. (٢٠٢٥). واقع ممارسة القيادة التربوية وفق نظرية المسار والهدف لدى مديري المدارس من

وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية. مجلة طبنة للدراسات العلمية

الأكاديمية، ٨(١)، ١٠٨-١٣٨.

الشرفات، نايل عبدالله (٢٠٢٣). درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للقيادة التربوية وفقا لمقياس هالينجر

وعلاقته بالأداء الوظيفي لمعلمهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الاردن .

أرقام. (٢٠٢٦). التعليم: ٦,٧٢ مليون طالب وطالبة بالتعليم العام.. وعدد المعلمين يتجاوز ٥١٣ ألف معلم. تم

الاقتباس من: <https://www.argaam.com/ar/article/article/detail/id/1762480>

أبو خيران، أشرف ونجوم، فراس. (٢٠٢٤). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لدورهم الإشرافي من وجهة نظر

المعلمين في فلسطين. مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، ٦(١)، ٦٢-٨١.

مخامرة, كمال خليل وعجوة, محمد عبد الفتاح. (٢٠٢٠). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية

تربية وتعليم شمال الخليل للمهارات الناعمة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي من وجهة نظر المعلمين. مجلة

العلوم الاجتماعية, ٦(٢), ٨٣-١١٥.

المراجع الإنجليزية

- Chamraeun, S., Mok, S., Hor, M., Chhun, R. & Em, S. (2026). The influence of academic leadership styles on school culture within secondary resource schools in Cambodia. *Journal of General Education and Humanities*, 5(2), 2139-2153.
- Lisene, L. N., Jita, L. C., & Mapulanga, T. (2026). Examining the Self-Reported Instructional Leadership Practices of Science Heads of Departments in Lesotho Secondary Schools. *Education Sciences*, 16(2), 347.
- Turkoglu, M. E., & Cansoy, R. (2026). Linking Instructional Leadership and Differentiated Instruction: Examining the Mediating Role of Teacher Agency. *Sage Open*, 16(1), 21582440261417410.
- Guo, H., Alias, B. S., & Wahab, J. A. (2026). The influence of principals' instructional leadership on teacher job satisfaction in Northwest China. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 20(2), 837-847.

- Wang, C., Huang, X., & Xu, P. (2026). From instructional leadership to instructional quality: the critical role of teacher academic optimism. *Educational Studies*, 52(2), 148-169.
- Nurisnaeni, N., Munir, M., & Suryana, A. (2026). The Influence of Principal Instructional Leadership and Teacher Work Motivation on Elementary School Teacher's Teaching Performance. *Journal of Innovation and Research in Primary Education*, 5(1), 404-417.
- Agusli, A., Gistituati, N., Hadiyanto, H., & Jasrial, J. (2026). The influence of principal instructional leadership and school environment on teacher services of public junior high school. *Indonesian Research Journal in Education| IRJE|*, 10(1), 22-37.
- Ridha, A. N., Rizaldi, M. H., Terayanti, Y. A., Aslamiah, A., & Cinantya, C. (2026). The Principal and Quality Culture at SMP Negeri 3 Kotabaru: Implementation of Data-Based Curriculum Evaluation and Reflection. *Journal of Educational Sciences*, 10(2), 2362-2372.
- Alkaabi, A. M., Abdullah, A., Al-Taneiji, S., & Almaamari, S. (2026). Unveiling the multifaceted outcomes of principal evaluations. *International Journal of Educational Management*, 40(8), 1-22.
- Mulawarman, W. G., Dwiyo, Y., & Haryaka, U. (2026). Transactional Leadership Management of School Principals in Improving the Performance of Educators and Education Personnel at SMP Bahrul Ulum Bontang. *International Journal of Sustainable Applied Sciences*, 4(1), 35-48.

Acton, K. S. (2021). School leaders as change agents: Do principals have the tools they need?

Management in Education, 35(1), 43–51.

Castano-Munoz, J., Domínguez-González, M. D. L. Á., & Moreno-Morilla, C. (2026). Are postgraduate

programs enabling technological and instructional leadership among future school leaders? An

institutional case study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*,

23(1), 2.

Shaoan, M. R., Wang, M., Lafferty, N., & Mannix McNamara, P. (2026). Principals' Instructional

Leadership: A Study of Rural and Urban Elementary Schools in Bangladesh. *ECNU Review of*

Education, 9(1), 20965311251414709.

Khairunnisak, K., & Purwanto, N. A. (2026). The Effect of Teacher Professional Development and Work

Motivation, Moderated by Principals' Instructional Leadership, on Teacher Performance in

Junior High Schools in Indragiri Hilir Regency. *Journal of Educational Sciences*, 10(2), 2532-

2546.

Baydar, F., & Demirci, M. E. (2026). The relationship between school principals' instructional leadership

and teacher motivation: the mediating role of the learning organization. *BMC psychology*.

- Khan, M., Ghaffar, A., & Minaz, M. (2026). Impact Of Principals' Instructional Leadership On School Improvement At Secondary Level: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18418413>. *Journal for Current Sign*, 4(1), 441-453.
- Bush, T. (2023). The importance of middle leadership for school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 267–269.
- Chabalala, G., & Naidoo, P. (2021). Teachers' and middle managers' experiences of principals' instructional leadership towards improving curriculum delivery in schools. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1), a910.
- O'shea, C. M., & Zuckerman, S. J. (2022). Comparing rural and non-rural principal's instructional leadership in the age of ESSA. *Rural Educator*, 43(3), 10–25.
- Hallinger, P & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(10), 217-247.
- Hallinger, P., & Hosseingholizadeh, R. (2020). Exploring instructional leadership in Iran: A mixed methods study of high-and-low performing principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 595–616.
- Hallinger, P., Liu, S., & Aung, P. N. (2025a). A systematic state-of-the-art review of Asian research on principal instructional leadership, 1987-2024. *Education Sciences*, 15(7), 817.

Hallinger, P., Liu, S., Aung, P. N., & Yan, M. (2025b). A systematic review of instructional leadership research conducted with the principal instructional management rating scale (PIMRS), 1983–2024. Educational Management Administration & Leadership.

Hallinger, P., Liu, S., & Chen, L. (2025c). Principal instructional leadership and teacher attitudes: A meta-analytic review, 1989–2024. European Journal of Education, 60(4), e70199.

ملحقات الدراسة

ملحق (أ): مقياس أداء القيادات التربوية وفق نموذج هالينجر في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية

القسم الأول: البيانات الديموجرافية

جنس مدير المدرسة التي تعمل بها

- ذكر
- أنثى

عمر مدير المدرسة التي تعمل بها

- أقل من ٣٥ سنة
- من ٣٥ إلى ٤٥
- أكثر من ٤٥ سنة

الخبرة في المجال الإداري (الخبرة الخاصة بمدير المدرسة التي تعمل بها)

- أقل من ٥ سنوات
- من ٥ إلى ١٠ سنوات
- أكثر من ١٠ سنوات

الحصول على دورات تدريبية في المجال الإداري (حصول مدير المدرسة التي تعمل بها على دورات تدريبية)

- لا توجد
- أقل من ٣ دورات
- من ٣ إلى ٥
- أكثر من ٥ دورات

القسم الثاني: أداء القيادات التربوية

م	المفردة	ينطبق عليه بدرجة كبيرة جدا	ينطبق عليه بدرجة كبيرة	ينطبق عليه بدرجة متوسطة	ينطبق عليه بدرجة قليلة	لا ينطبق عليه
	البعد الأول: بعد صياغة أهداف المدرسة					
١.	يحدد المدرسين المسؤولين عن تحقيق الأهداف كل بما يخصه					
٢.	يضع أهدافاً لرفع مستوى التحصيل الحالي للطلبة					
٣.	يتناقش مع المدرسين أثناء وضع الأهداف الأكاديمية للمدرسة					
٤.	يطور أهدافاً تعليمية مع تحديد مواعيد تنفيذها					
٥.	يفيد من المعلومات الخاصة بتحصيل الطلبة عند وضع الأهداف					
٦.	يطور أهدافاً يستطيع المدرسون تحويلها بسهولة إلى أهداف صفية					
	البعد الثاني: الإعلام عن أهداف المدرسة					

٧.	يناقش أهداف المدرسة مع المدرسين في الإجتماعات الرسمية				
٨.	يؤكد على أهداف المدرسة في لقاءاته الفردية مع المدرسين				
٩.	يؤكد على أهداف المدرسة في الإجتماعات العامة مع الطلبة				
١٠.	يسترشد بالأهداف عند اتخاذ القرار بشأن المنهج مع المدرسين				
١١.	يؤكد على وضوح الأهداف الأكاديمية لدى جميع الهيئة التدريسية				
١٢.	يطلع أولياء الأمور على الأهداف الأكاديمية للمدرسة				
	البعد الثالث: تقويم التدريس				
١٣.	يدون نواحي القوة في التدريس في سجل تقويم أداء المدرس				
١٤.	يحدد نقاط الضعف في التدريس في سجل أداء المدرس				
١٥.	يدون نواحي الضعف في التدريس في سجل تقييم أداء المدرس				
١٦.	يقوم بزيارات قصيرة للصفوف بشكل منتظم				
١٧.	يؤكد على التوافق بين الأهداف التدريسية وأهداف المدرسة				
١٨.	يحدد مجالات القوة في تدريس المدرس عند لقائه بعد الزيادة الصفية				
١٩.	يراجع أعمال الطلبة أثناء تقويم أداء المدرس في الصف				
٢٠.	يقوم على أساس تنفيذهم للأهداف الأكاديمية للمدرسة				
٢١.	يناقش محتوى الأنشطة الصفية مع المدرس عند لقائه بعد الزيارة الصفية				
٢٢.	يجتمع مع مدرسية المادة الواحدة للتأكد من تنفيذهم نفس الأهداف				
٢٣.	يدون ممارسات تدريسية محددة ذات علاقة بالأهداف الصفية				
	البعد الرابع: تنظيم المنهج				
٢٤.	يشدد على أهمية ربط أسئلة الاختبارات الصفية بمحتوى المنهج				
٢٥.	يؤكد على تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية				
٢٦.	يتأكد من إنسجام محتوى المنهج الصفّي مع الأهداف العامة للمنهج				
٢٧.	يحث المدرسين على المشاركة النشطة في مراجعة محتوى المنهج				
٢٨.	يعتمد على نتائج الإمتحانات عند اتخاذ قرارات متعلقة بالمنهج				
٢٩.	يؤكد على ترجمة أهداف المدرسة إلى أهداف منهجية مشتركة				
٣٠.	يعين المسؤول عن تنسيق المنهج في الصفوف ذات العلاقة				
	البعد الخامس: متابعة تحصيل الطلبة				
٣١.	يبلغ الطلبة بنتائج التحصيل في المدرسة				
٣٢.	ينظم لقاءات فردية مع المدرسين لمناقشة مستوى تحصيل الطلبة				
٣٣.	يستفيد من نتائج الاختبارات في معرفة مدى تحقق أهداف تالمدرسة				
٣٤.	يناقش نتائج الاختبارات مع المدرسين لفرز نقاط القوة والضعف في المنهج				
٣٥.	يطلع المدرسين رسمياً على نتائج التحصيل في المدرسة				
٣٦.	يحدد الطلبة الذين أبرزت نتائج تحصيلهم حاجتهم لدروس إضافية				
٣٧.	يوزع نتائج الطلبة في الاختبارات على المدرسين بصورة دورية				
٣٨.	يضع برامج تدريس مناسبة للطلبة الضعاف في مستوى التحصيل				
	البعد السادس: انتظام التدريس				

٣٩.					يحث الطلبة عدم التغيب عن الحصص الدراسية	
٤٠.					يتأكد من استثمار الحصة الدراسية في اكتساب مفاهيم ومهارات جديدة	
٤١.					يؤكد على عدم إذاعة الإعلانات العامة أثناء سير الحصة الدراسية	
٤٢.					يشدد على عدم استدعاء الطلبة إلى الإدارة أثناء الحصة الدراسية	
٤٣.					يؤكد على تعويض الطلبة المتغييبين ما فاتهم من الحصص الدراسية	
					البعد السابع: تشجيع النمو المهني	
٤٤.					يدعم جهود المدرسين لحضور الدورات والورش التدريبية	
٤٥.					يُطلع المدرسين على الفرص المتاحة لنموهم المهني	
٤٦.					يشجع المدرسين على توظيف المهارات المكتسبة في التدريب داخل الصف	
٤٧.					يخصص وقتاً لمناقشة قضايا التدرس مع المدرسين بشكل فردي	
٤٨.					يحضر جانباً من إجتماعات المدرسين لمناقشة فوائد الأنشطة التدريبية	
٤٩.					يتابع الأنشطة التدريبية للتأكد من امتلاك المتدربين المهارات المطلوبة	
٥٠.					يقترح أنشطة تدريبية للمدرسين أثناء الخدمة تتوافق مع أهداف المدرسة	
٥١.					يحضر الأنشطة التدريبية للمدرسين أثناء الخدمة المتعلقة بشؤون التدريس	
٥٢.					يوزع بانتظام على المدرسين المقالات الصحفية المتعلقة بنموهم المهني	
٥٣.					يدعو مختصين من خارج المدرسة للتحدث مع المدرسين في قضايا التدريس	
					البعد الثامن: متابعة شؤون الطلبة	
٥٤.					يقوم بإشغال بعض حصص المدرسين الغائبين لحين حضور البديل	
٥٥.					يتحدث مع الطلبة والمدرسين بين الحصص وفي مدة الاستراحة	
٥٦.					يحضر أو يشارك في الأنشطة اللاصفية	
٥٧.					يناقش شؤون المدرسة مع المدرسين والطلبة أثناء الحصة الدراسية	
٥٨.					يقوم بالتدريس ومهام تدريسية أخرى	
					البعد التاسع: توفير حوافز المدرسين	
٥٩.					يمتدح المدرسين لقاء جهودهم وأدائهم في اللقاءات الفردية معهم	
٦٠.					يكرم المدرسين المتميزين في الإجتماعات واللقاءات العامة	
٦١.					يوجه خطابات الشكر والتقدير للمدرسين لقاء الأداء المتميز	
٦٢.					يكرم المدرس المتميز بمنحه فرص التدريب المهني أو الترقية	
					البعد العاشر: تطوير المعايير التعليمية	
٦٣.					يشجع المدرسين على بدء الحصة وإنهائها في الوقت المحدد	
٦٤.					يدعم المدرسين في تنفيذ السياسة الأكاديمية للمدرسة	
٦٥.					يُطلع الطلبة على ما هو متوقع منهم في جميع المستويات الصفية	

					٦٦. يطبق معايير الترفيع التي تتطلب بلوغ الطالب مستوى الإتقان المقبول
					٦٧. يضع معايير عالية لإتقان الطلبة لأهداف التدريس الهامة
					البعد الحادي عشر تعزيز سلوك الطلبة
					٦٨. يقدر الطلبة المتميزين في المدرسة بمنحهم حوافز رمزية
					٦٩. يبرز الطالب المتميز في التحصيل أو السلوك في الاجتماعات العامة
					٧٠. يقدر الإنجاز المتميز للطلّاب من خلال مقابلته مع أنجازه في الإدارة
					٧١. يتواصل مع الآباء لإطلاعهم على تحسين مستوى أبنائهم في المدرسة