Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) • Vol 9, Sup Issue 9 (2025) • P: 68 - 57
https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps
ISSN: 2522-3399 (Online) • ISSN: 2522-3399 (Print)

Redefining Educational Leadership in the Sultanate of Oman: From Standardization to Empowerment within a Paradigm Shift

Mr. Saif Hamad Khamis Aljaradi*, Prof. Rahmatoallh Marzooghi, Prof. Jafar Torkzadeh, Dr. Elham Heydari
Shiraz University | Iran

Received: 07/05/2025
Revised: 19/05/2025
Accepted: 28/05/2025
Published: 30/08/2025

* Corresponding author: aljaradisaif@gmail.com

Citation: Aljaradi, S. H., Marzooghi, R., Torkzadeh, J., & Heydari, E. (2025). Redefining Educational Leadership in the Sultanate of Oman: From Standardization to Empowerment within a Paradigm Shift. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 9*(9S), 57 – 68. https://doi.org/10.26389/AJSRP.J080525

2025 © AISRP • Arab Institute for Sciences & Research Publishing (AISRP), United States, all rights reserved.

• **Open Access**

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: This article aims to reconstruct the concept of educational leadership in the Sultanate of Oman through a critical hermeneutic approach, grounded in the paradigm shift from traditional leadership models to a more transformative and innovative framework. The study employs a theoretical-analytical method, interrogating the prevailing assumptions of dominant educational leadership discourses in light of global sociocultural and technological transformations that demand more human-centered, adaptive, and creative models.

The paper deconstructs the institutional and cultural constraints of traditional leadership and identifies seven key dimensions that constitute structural challenges to transformational change: excessive centralization, weak delegation, absence of critical formation, the gap between discourse and practice, entrenched bureaucratic culture, reliance on quantitative evaluation models, and conceptual voids in official policy documents.

In response, the article proposes an alternative transformative model based on participatory, hermeneutic, and ethical foundations. It calls for empowering schools internally and redefining the role of educational leaders as thinkers, designers, and cultural agents—rather than mere administrative executors.

The study recommends redesigning leadership development frameworks in Oman, liberating educational policies from rigid normative models, and fostering a culture of institutional innovation through reflective leadership capable of generating meaning, not just complying with directives.

Keywords: Educational leadership, paradigm shift, transformative leadership, Oman, institutional innovation, critical hermeneutics.

إعادة تعريف القيادة التعليمية في سلطنة عمان: من المعيارية إلى التمكين في ظل تحوّل البارادايم

أ. سيف حمد خميس الجراد*، أ.د/ رحمت الله مرزوقي، أ.د/ جعفر ترک زاده، د/ إلهام حيدرى
جامعة شيراز | إيران

المستخلص: تُواجه القيادة التعليمية في سلطنة عمان تحديات متراكمة ناتجة عن استمرارية أنماط تقليدية تقيّد القيادة التربوية داخل قوالب تنظيمية معيارية، وتحدّ من قدرة المؤسسات التعليمية على الاستجابة للتحولات الاجتماعية والتقنية والثقافية، وتكمن المشكلة في غلبة النموذج التنفيذي المجرّد من التأمل، وغياب إطار قيادي يراعي الخصوصية السياقية ويعزز التمكين والابتكار المؤسسي. يهدف هذا المقال إلى تقديم تصور بديل للقيادة التعليمية من خلال مقاربة نقدية– تأويلية تستند إلى مفهوم التحول البارادايمي، وتسعى إلى مساءلة المسلمات النظرية التي تحكم أنماط القيادة السائدة في ضوء متغيرات العصر، وقد اعتمد البحث المنهج التحليلي–التأويلي بوصفه مدخلًا لفهم البُنى الفكرية والإدارية التي تشكل نماذج القيادة في المدرسة بسلطنة عمان. كشفت الدراسة عن سبع تحديات بنيوية تُعيق التحول القيادي، أبرزها: المركزية، ضعف التفويض، غياب التكوين النقدي، الفجوة بين الخطاب والممارسة، البنية المؤسسية الراسخة، الاعتماد على التقييم الكمي، وغياب المفاهيم السياقية في الوثائق الرسمية. ويقترح المقال نموذجًا تحويليًا بديلًا يقوم على الشراكة الفكرية، والمرونة الثقافية، والتمكين الداخلي للمدرسة، ويُعيد تعريف القائد التربوي بوصفه صانع معنى لا منفّذًا للإجراءات. تأتي أهمية هذه الدراسة من سعيها لتأصيل رؤية قيادية تربوية تتجاوز الإطار المعياري، وتُسهم في بناء نماذج أكثر تأملًا وتكيفًا مع متطلبات التغيير، بما يعزز من فاعلية المؤسسات التعليمية في سلطنة عمان.

الكلمات المفتاحية :القيادة التعليمية، سلطنة عمان، التحول البارادايمي، القيادة التأويلية، التمكين، الابتكار المؤسسي.

1- المقدمة.

لا يمكن فهم التحديات التي تعاني منها المؤسسات التعليمية اليوم بمعزل عن البنية العميقة التي تنتج تصوراتنا حول القيادة، وتوجّه ممارساتنا اليومية، وتصوغ معايير "النجاح" و"الفشل"، فالأزمة التربوية المعاصرة ليست مجرد أزمة أداء أو ضعف في الموارد، بل هي في جوهرها أزمة باراديم أي أزمة في نمط التفكير الذي يوجّه فهمنا للعمل القيادي في السياق التربوي، ويُحدد كيف نُعرّف المشكلات، ونختار الحلول، ونقيم النتائج.

إن الباراديم لا يُحيل فقط إلى نموذج علمي أو إطار نظري، بل إلى نظام معرفي وثقافي متكامل يحكم ما يمكن التفكير فيه، وما يجب تجاهله، إنه يشكّل الخلفية الصامتة التي تبدو لنا بديهية، لكنه في الواقع يتحكم فيما نراه، وكيف نفسّره، وكيف نستجيب له، وفي السياق التعليمي، ساهم هذا الباراديم السائد في تشكيل صورة معينة للقائد التربوي، صورة المدير الصارم، الموجه الإداري، المنفّذ للوائح، والمتابع للخطط التنفيذية، هذا النموذج – وإن بدا منطقيًا – يُقصي أشكالًا أخرى من الفعل القيادي، مثل القيادة الفكرية، والقيادة التأملية، والقيادة الإنسانية.

لقد تكرّست هذه الرؤية بفعل نمط تقني- بيروقراطي للقيادة، يُمجد الانضباط، ويرى الكفاءة في القدرة على الامتثال، ويختزل جودة التعليم في مقاييس كمية، ويُخضع العمليات التربوية لمنطق الإجراء، ويختزلها في التقارير، والتقييمات، ومؤشرات الأداء، وما يبدو أحيانًا تطويرًا أو إصلاحًا، لا يخرج عن كونه إعادة إنتاج لنفس البارادايم بمفردات جديدة، وهنا يصبح من الضروري أن نتوقف ونسأل: من الذي حدد ما هي "القيادة الناجحة" في التعليم؟ من أين جاءت التصورات الراسخة حول دور القائد التربوي؟ هل هي نتائج بحث علمي موضوعي؟ أم تعبير عن تصوّر ثقافي سلطوي تمّ تطبيعه؟ وهل نحن فعلاً نُحدث تغييرًا حين نُعدّل الأدوات دون أن نُراجع النموذج العقلي الذي أفرزها؟ إن مثل هذه الأسئلة لا تُطرح داخل البارادايم السائد، بل خارجه، لأنها تهدد استقراره وتزعزع شرعيته، لذلك، فإن إعادة التفكير في القيادة التعليمية تتطلب تفكيك البارادايم نفسه، لا ترميمه.

إن القيادة التعليمية – من هذا المنظور – ليست مجرد وظيفة تنظيمية، بل فعل ثقافي وتأويلي ونقدي، يستدعي أن نعيد النظر في "ما نعتقد أننا نعرفه" عن القيادة، ونفكك ما يعتبره النظام "طبيعيًا" أو "محايدًا"، وهذا لا يتم إلا من خلال تحول في النموذج العقلي ذاته من القيادة بوصفها ضبطًا وتحكمًا، إلى القيادة بوصفها فعلًا ابتكاريًا تفاعليًا يعيد إنتاج المؤسسة من الداخل، لقد أصبح من الضروري أن نتحرر من "منطق الامتثال" وننتقل إلى منطق التأمل والتجريب، حيث يتمكن القائد من أن يكون فاعلًا لا منفذًا، مشاركًا لا موجهًا، حاملاً لرؤية تحوّلية لا مؤشرات إجرائية.

هذا المقال لا يقدّم حلولًا جاهزة، ولا يسعى إلى تحسين الأداء داخل النموذج القديم، بل يدعو إلى تفكيك المنظور السائد للقيادة التعليمية، وإعادة بنائه من خلال باراديم بديل يُعيد تعريف الوظيفة القيادية كمجال للتأثير والتحوّل والابتكار، لا كممارسة إدارية مغلقة.

1-2-مشكلة البحث :

تواجه القيادة التعليمية في سلطنة عمان تحديًا فكريًا وميدانيًا يتمثل في استمرار أنماط تقليدية معيارية تُقيّد دور القائد التربوي وتُفرغه من وظائفه التأملية والإبداعية، فبدلاً من أن يكون قائدًا منتجًا للمعنى وصانعًا للتغيير، يتحوّل في ظل النماذج المعيارية الصارمة إلى منفّذ إداري خاضع للمعيارية والرقابة الكمية، وتتفاقم هذه الإشكالية في ظل التحولات المجتمعية المتسارعة، والضغوط المرتبطة بالتحول الرقمي والثقافي، مما يضع المؤسسات التعليمية أمام مفارقة معرفية، بين الثبات التنظيمي، والحاجة إلى قيادة متكيفة ومُمكّنة، وتنبع المشكلة من فجوة قائمة بين الخطاب الرسمي للقيادة وبين ممارساتها الميدانية، وبين المرجعيات النظرية الموروثة والمتغيرات الجديدة، من هنا، تبرز الحاجة إلى مراجعة نقدية للبارادايم القيادي التربوي، وإعادة بناء المفاهيم المنظمة له، بما يستجيب للواقع ويُمهّد لبناء نموذج قيادي تحويلي قادر على تجاوز الإطار التنفيذي نحو التأويل والتمكين.

1-3-أهداف البحث:

يهدف المقال إلى تفكيك البُنى النظرية المعيارية التي تحكم القيادة التعليمية في سلطنة عمان، واقتراح نموذج تحويلي بديل قائم على التأويل، التمكين، والابتكار المؤسسي، كما يسعى إلى إبراز الفجوة بين الخطاب والممارسة، وتحليل الأبعاد التي تُعيق التحول القيادي، بما يُمهّد لإعادة بناء الدور القيادي التربوي في ضوء التحولات المعاصرة.

2- الدراسات السابقة

تعزز الدراسات ذات الصلة: نتائج هذا المقال ما توصلت إليه أربع دراسات حديثة تعكس التحول الجاري والمطلوب في القيادة التعليمية في سلطنة عُمان:

أ. الشرعي والهنداوي (2024) تحديات ممارسة القيادة الاستراتيجية بالمدارس الحكومية وسبل التغلب عليها من وجهة نظر المديرين في سلطنة عمان. أظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز التحديات التي تواجه القادة في المدارس الحكومية ضعف الصلاحيات، وغياب المرونة المؤسسية، واقترحت الدراسة التغلب على هذه التحديات من خلال تعزيز التمكين والتدريب القيادي المستمر. مجلة الإدارة التربوية، يناير (2024)

ب. البلوشي (2023) القيادة التحويلية بوزارة التربية وأثرها على أداء مديري الإدارات التعليمية بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان كشفت دراسته عن أن تبنّي نمط القيادة التحويلية في وزارة التربية أدى إلى تحسّن كبير في أداء مديري الإدارات التعليمية، خاصة في مجالات المبادرة، التحفيز، وصنع القرار، مما يُبرز الأثر الفاعل للتحول القيادي على المستوى الإداري. مجلة كلية التربية بالمنصورة، أبريل(2023).

ج. العلوية والهنداوي (2023) القيادة التعليمية والفاعلية المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان بيّنت الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين القيادة التعليمية الفاعلة وبين تحقيق الفاعلية المدرسية، خاصة في مجالات إدارة التعلم، وبيئة التعليم الداعمة، والتواصل داخل المؤسسة، مما يدعم نموذج القيادة التأويلية القائم على الشراكة التربوية. المجلة التربوية – جامعة الكويت، يونيو (2023)

د. الكمياني (2022) القيادة التعليمية لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي وعلاقتها بالأداء المهني للمعلمين في سلطنة عمان. منشور بجامعة نزوى، 2022. توصّلت الدراسة إلى أن ارتفاع مستوى القيادة التعليمية لدى مديري مدارس ما بعد الأساسي يرتبط إيجابيًا بتحسين الأداء المهني للمعلمين، خصوصًا في مجالات الإبداع، والالتزام الوظيفي، والتفاعل مع الطلبة. بجامعة نزوى، (2022)

تُسند هذه الدراسات مجتمعة فرضية هذا المقال في ضرورة تجاوز النموذج التنفيذي التقليدي نحو قيادة تعليمية تأويلية مُمكنة تستجيب لتحولات السياق وتحديات الواقع.

تعليق على الدراسات السابقة:

مثال واقعي يدعم التصور التحويلي :أثناء تنفيذ الباحث لعدد من البرامج التدريبية التطوعية ضمن خدمات المجتمع في مدارس محافظة جنوب الباطنة، لاحظ أن المدير المدرسي لا يمتلك صلاحية مباشرة لتنفيذ ورشة تدريبية أو محاضرة داخل المدرسة، بل يتطلب الأمر مخاطبة المديرية العامة للحصول على موافقة رسمية، وقد أدى ذلك إلى تأجيل المبادرة، أو تأخير الرد على المحاضر، الأمر الذي يسبب حرجًا سواءً للمحاضر أو للمدير الذي لا يمتلك صلاحية اتخاذ القرار في أبسط الأمور، هذا النمط من الإجراءات يعكس استمرار تطبيق نموذج القيادة المعيارية، ويُظهر بوضوح محدودية استقلالية القائد المدرسي في اتخاذ قرارات ميدانية بسيطة، رغم كونها من صميم المهام التربوية، ويمثل هذا المثال الواقعي إحدى تجليات البنية البيروقراطية التي تُقيد المبادرة وتُضعف التمكين، مما يؤكد الحاجة إلى نموذج تحويلي يُعيد تعريف وظيفة القيادة المدرسية على أساس التأويل والسياق والتمكين المحلي. (الملاحظة الميدانية للباحث، 2024–2025)

3- منهجية البحث.

يعتمد هذا البحث على المنهج التحليلي–التأويلي النظري، الذي يُعدّ الأنسب لمقاربة القضايا الفكرية المعقدة في سياق القيادة التعليمية، ويقوم هذا المنهج على تحليل المفاهيم والخطابات والسياسات التربوية ذات الصلة، وتأويل دلالاتها البنيوية والسياقية بهدف تفكيك المسلمات النظرية السائدة، وإعادة بناء الفهم القيادي من منظور نقدي، وقد تم اختيار هذا المنهج لثلاثة أسباب رئيسية:

أ. يُمكّن الباحث من الغوص في البُنى المعرفية والثقافية التي تؤطر ممارسات القيادة في سلطنة عمان.

ب. لا يكتفي بوصف الواقع بل يسعى إلى تأويله وفهمه في ضوء تحوّلاته العميقة.

ج. يُناسب طبيعة الدراسة النظرية التي لا تهدف إلى القياس التجريبي، بل إلى اقتراح نموذج تحويلي بديل قائم على التأمل والمراجعة الفكرية.

المبحث الأول: موقع القيادة المدرسية في تقرير وحدة متابعة رؤية عُمان 2040 لعام 2024.

تُبرز وثيقة تقرير وحدة متابعة الرؤية لعام (2024) أن القيادة المدرسية لا تزال تخضع لنموذج معياري تقليدي، يُركّز على الامتثال ومؤشرات الأداء الكمي، ويُقيَّم الأداء القيادي وفق إنجازات إدارية لا تحوّلية، مما يعكس غياب مراجعة فلسفية لدور القائد كمُبدع للتغيير، ويُظهر التقرير محدودية التصور التحويلي في السياسات التعليمية الرسمية، مما يدعم الحاجة إلى نموذج قيادي جديد يُعيد تعريف وظيفة القيادة من التنفيذ إلى التمكين والتأويل، وتُعزز هذه الملاحظات الرسمية من مشروعية الفرضية التي يتبنّاها هذا المقال، والمتمثلة في الحاجة

إلى تفكيك البارادايم المعياري السائد، والانتقال نحو نموذج تحويلي يُعيد تعريف القيادة المدرسية من موقع الإنتاج المعرفي والتصميم الثقافي، لا من موقع التنفيذ الإداري فقط. (وحدة متابعة رؤية عُمان 2040 لعام 2024)

1-1-مفهوم القيادة التعليمية ضمن البارادايم التربوي:

لا يمكن تناول مفهوم "القيادة التعليمية" بمعزل عن البارادايم التربوي الذي أفرز هذا المفهوم وشكّل ملامحه وحدد معاييره، فالقيادة، كما تُمارس اليوم في العديد من المؤسسات التعليمية، لم تتشكل من فراغ، بل نشأت ضمن خطاب تربوي إداري يتبنّى رؤية وظيفية للمدرسة، ويركز على التنظيم، والانضباط، والتحكم في العمليات التعليمية بوصفها عمليات قابلة للقياس والإدارة، ولقد تأسس هذا المفهوم على خلفية ما يُسمى بـ البارادايم التقني-الوظيفي، الذي يعامل التعليم كمنظومة إجرائية مغلقة، ويُعرّف القيادة باعتبارها أداة لتنفيذ السياسات وتحقيق الأهداف الرسمية.(Fullan, 2001) في هذا الإطار، تم اختزال دور القائد التربوي في صورة المدير الإداري، الذي يُتقن ضبط الجداول، ومتابعة الأداء، وتحقيق مؤشرات الكفاءة، لا في كونه محفزًا على التعلّم أو صانعًا للمعنى، وهكذا، أصبح المفهوم السائد للقيادة التعليمية جزءًا من هندسة السلطة داخل المؤسسة التربوية، حيث يُعاد إنتاجه من خلال الخطط الوزارية، والتوصيفات الوظيفية، وأدبيات الجودة الشاملة، ليبدو مفهومًا "طبيعيًا" أو "علميًا"، في حين أنه ناتج عن تصورات ثقافية وسياقات سلطوية بعينها، هذا التمثّل يُقصي أنماطًا بديلة من الفهم والممارسة، ويحد من قدرة القيادة التعليمية على التحول أو التجديد، ويذهب البعض إلى أن هذا المفهوم التقني تمّ تطبيعه بمرور الزمن، حتى أصبح معيارًا ضمنيًا يقاس به نجاح القائد التربوي، رغم أنه يتجاهل البعد الإنساني، والإبداعي، والتشاركي الذي يحتاجه التعليم في عالم متغير، فهو بارادايم يربط "الجودة" بمدى مطابقة السلوك للنظام، وليس بمدى قدرة المؤسسة على التكيف والابتكار، ومن هنا، فإن مفهوم القيادة التعليمية يحتاج إلى إعادة تأويل جذرية، تنتقل به من كونه وظيفة تنفيذية إلى كونه فعلًا تحويليًا، يساهم في إعادة بناء الثقافة المدرسية، وتحفيز التعلّم، وتحرير الفعل التربوي من نماذج الهيمنة والصمت، فالقيادة هنا ليست مجرد وسيلة لتنفيذ الأهداف، بل وسيلة لتوليد الأسئلة، وإعادة التفكير، وبناء ممكنات جديدة.

إن التحول في الفهم لا يمكن أن يحدث ضمن نفس البارادايم الذي أفرز المفهوم، بل يتطلب زعزعة الأساس المعرفي الذي يستند إليه، والانتقال إلى رؤية نقدية وإنسانية ترى القائد التربوي كمفكر، ومجدد، وشريك في صياغة معنى المؤسسة، لا كمجرد منفّذ للسياسات، وكما يشير مرزوقي (2022)، فإن التحول في القيادة لا يبدأ بتغيير الأدوات، بل بتغيير النظرة إلى "ما هي القيادة"، و"لماذا نقود"، و"كيف نعرف أن القيادة ناجحة، وبناءً على التحليل النقدي للبارادايمات التربوية، واستنادًا إلى أطروحات كون (1962)، وفولان (2001)، ومرزوقي (2022)، يُقترح في هذا المقال المفهوم الآتي للقيادة التعليمية ضمن البارادايم التربوي:

القيادة التعليمية ضمن البارادايم التربوي هي فعل تحويلي تأملي يُمارس داخل المؤسسة التعليمية بهدف إعادة بناء المعنى استنادًا إلى البنية الثقافية والتنظيمية للتعليم، وممارسة عقلية – أخلاقية تُعيد مساءلة المسلّمات، وتُسهم في تشكيل الواقع التعليمي من الداخل، من خلال رؤية نقدية تنظر إلى القائد كمفكر وميسّر ومبتكر، لا كمجرد منفّذ أو مشرف إداري.

2-1-البارادايم التقليدي في القيادة التعليمية.

لا يمكن الحديث عن تحول في القيادة التعليمية دون التوقف عند البارادايم التقليدي الذي لا يزال يوجّه كثيرًا من ممارساتها، هذا البارادايم، وإن بدا "فعّالًا" من الناحية الإدارية، إلا أنه يشكّل العائق البنيوي الأكبر أمام التجديد التربوي، لأنه يُعيد إنتاج المؤسسة التعليمية بوصفها منظومة انضباطية، لا فضاءً للابتكار، إن البارادايم التقليدي في القيادة ينبني على نمط تفكير تقني–وظيفي، يرى أن التعليم هو منظومة يمكن ضبطها بالإجراءات، وأن القيادة ما هي إلا عملية تنظيم وتوجيه ومراقبة لضمان تنفيذ السياسات، وتحقيق مؤشرات الأداء. هذا البارادايم نشأ تاريخيًا في ظل تحوّل المدارس إلى مؤسسات ذات طابع صناعي–بيروقراطي، تم فيها استعارة مفاهيم من الإدارة العامة والاقتصاد، مثل الكفاءة، الإنتاجية، الرقابة، التسلسل الهرمي، والتقارير الدورية.

السياقات التقليدية للقيادة التعليمية، يُنظر إلى القائد التربوي بوصفه منفّذًا للسياسات، وضابطًا للإجراءات، ومسؤولًا عن انتظام سير العمل، في حين تُفصل عنه أدوار التفكير وإنتاج الرؤية وإعادة تشكيل المعنى التربوي. وقد عمّق هذا التصور الخطاب الإداري الذي ربط الفاعلية القيادية بمؤشرات سلوكية قابلة للقياس، مما أفرغ القيادة من أبعادها الإنسانية والتأملية .(Le Fevre & Robinson, 2015) وضمن هذا الإطار البارادايمي، تُختزل القيادة إلى آلية ضبط وانضباط، يُقاس فيها الأداء بمدى الالتزام باللوائح، لا بعمق الفهم أو إبداع المبادرة، فيتحول الامتثال إلى غاية، وتُستبعد الأدوار التأملية والنقدية. هذا ما يجعل المؤسسة التربوية أقرب إلى نظام بيروقراطي محكوم بالتحكم، لا إلى بيئة تربوية محفزة على النمو والتفكير.(Lumby, 2019)

يتسم البارادايم التقليدي ببنية سلطوية هرمية، حيث تُمارس القيادة من الأعلى إلى الأسفل، دون فسح المجال للقيادة التشاركية أو الحوارات الأفقية، هذه الهرمية لا تنظم فقط العلاقات الإدارية، بل تُعيد إنتاج ثقافة الطاعة الصامتة داخل المؤسسة، وتجعل من القائد

مصدرًا واحدًا للقرار، ومن البقية أدوات تنفيذ، هذا ما وصفه مرزوقي (2022) بأنه "تشيئ الفاعلين التربويين"، أي تحويلهم إلى عناصر داخل منظومة مغلقة تفقدهم دورهم ككائنات فاعلة ومفسِّرة.

في ظل البارادايم الإداري–التقني الذي يسود العديد من المؤسسات التعليمية، يُعاد تعريف القيادة التربوية على نحو يُفرغها من بعدها الرسالي–التحويلي، ويُعيد صياغتها بوصفها أداءً إجرائيًا يهدف إلى ضبط العمليات وضمان الالتزام باللوائح، وفي هذا السياق، تُقدّس الإجراءات حتى تتحول إلى غاية بذاتها، وتُعامل الاجتماعات والتقارير والنماذج الإدارية وكأنها مؤشرات نهائية للفاعلية، لا مجرد أدوات مساعدة على بناء المعنى وتحقيق التعلم العميق، وتشير الدراسات الحديثة إلى أن هذا النمط من التفكير يقود إلى تشييء الأهداف التربوية (reification of goals)، حيث تتحول الغايات الإنسانية، كتنمية التفكير، والتمكين المعرفي، وتعزيز الوعي، إلى نقاط تقييمية واختبارات معيارية (Lumby, 2019) في هذا السياق، يفقد التعليم غائيته التكوينية، ويتحول إلى منظومة خاضعة للتقارير لا للرؤية، تُدار بالجداول الزمنية لا بالقيم، وتُختزل جودة العملية التعليمية في كمّ النماذج المُنجزة، لا في الأثر التربوي المتحقق. وقد حذّرت Netolicky (2020) من هذا المسار، مؤكدة أن التركيز المفرط على الإجراءات والقياس الكمي يعزز بيئة من التقييد الإداري، تقتل المبادرة، وتُهمّش التفكير التربوي، وتُقصي القادة الذين يمتلكون نظرة تحوّلية لصالح من يُجيدون فقط إدارة الأنظمة والامتثال، وهكذا، فإن الهيمنة الإجرائية ليست مجرد انحراف تنظيمي، بل تعبير عن بارادايم مؤسسي يُعيد إنتاج نفسه عبر النماذج والتقارير واللوائح، ويُقصي كل ما لا يُقاس أو يُعبّر عنه رقمًا. وهذا ما يفرض إعادة مساءلة جوهر القيادة التعليمية: هل هي ضبط للسلوك... أم تشكيل للمعنى؟

من أخطر ما في هذا البارادايم التقليدي أنه يُعيد تعريف القائد التربوي لا كمفكّر، بل كمُنفّذ محايد، يُفترض فيه الانصياع التام للسياسات، لا مساءلتها، وتطبيق الخطط كما هي، لا نقدها أو إعادة تأويلها، في ظل هذا التصور، يُصادر دور القائد في إنتاج المعنى التربوي، ويُختزل في أداء وظيفي يُقاس بكفاءته في إدارة الموارد وضبط العمليات، لا بقدرته على طرح الأسئلة أو تفكيك المسلّمات، هذا التجميد المعرفي لا يُعطّل فقط طاقة القائد الفكرية، بل يحوّله إلى ترس إداري في منظومة أكبر، يُطلب منه أن يُنفّذ لا أن يُفكّر، وأن يُبرّر لا أن يُطوّر، مما يؤدي تدريجيًا إلى موت الحس التأملي، وانكماش الرؤية النقدية، وضمور البُعد القيمي في الفعل القيادي. ويؤكد Fullan (2001) أن هذا النمط من القادة، مهما أتقنوا التنظيم، لا يمكنهم قيادة التغيير، لأنهم ببساطة "جزء من النظام الذي يحتاج إلى تغيير"، فهم لا يمتلكون المسافة النقدية الكافية للتمرد الواعي أو التجديد البنّاء، لأنهم نتاجٌ مباشر للنموذج الذي يُفترض تجاوزه.

إن أخطر ما ينتجه هذا النمط من التفكير هو إعادة إنتاج النظام القديم عبر أدواته البشرية ذاتها، فالقائد الذي تربّى على الطاعة لا يستطيع قيادة الحرية، والذي تعلّم الامتثال لا يمكنه توليد الإبداع، وهكذا، تُعيد المؤسسات التعليمية تدوير الجمود باسم الاستقرار، وتُعيق التحوّل باسم الانضباط، ويصبح القائد حارسًا للوائح، لا حاملًا لرؤية.

أن الإجراءات واللوائح هي مركز السلطة في هذا البارادايم، فإن كل محاولة للخروج عن النمط تُقابل بالمقاومة، وتُصنَّف كمخالفة أو انحراف، هذا الإقصاء المنهجي يجعل من الابتكار تهديدًا، لا قيمة مضافة، ويجعل القائد الذي يفكر بطريقة مختلفة قائدًا "غير منضبط"، ومن هنا، تصبح البيئة التنظيمية طاردة للأفكار الجديدة، وجاذبة لأولئك الذين يُجيدون العمل داخل الصندوق، لا أولئك الذين يسألون عن طبيعة الصندوق نفسه.

هذا النموذج لا يُظهر فشله من حيث الأداء الظاهري فقط، بل من حيث قدرته على تجميد الوعي داخل المؤسسة، ومنع تشكّل أي بارادايم بديل، فالمدير الناجح – وفق هذا المنظور – هو من يُتقن تنفيذ التوجهات، لا من يُعيد التفكير فيها، وهو من يُبقي على استقرار المؤسسة، لا من يزعزع يقينها ليُعيد بناءها،(Fullan, 2001) فالإشكالية الأعمق في هذا البارادايم تكمن في أنه يمنح الشرعية لمنطق السيطرة باسم التنظيم، ويجعل من أي محاولة للتفكير خارج الصندوق خروجًا عن "المنهج"، وهكذا يتحوّل القائد من حامل للمعنى إلى موظف، ومن فاعل فكري إلى منفّذ، ومن محرّك للتغيير إلى حارس للوائح، لذا فإن تفكيك هذا البارادايم لا يتم عبر تحسين أدواته، بل عبر مساءلة منطقه الجذري، وإعادة التفكير في وظيفة القيادة التعليمية كفعل فكري، أخلاقي، تأويلي، يستهدف بناء المعنى قبل السلوك، وتشكيل الرؤية قبل الإجراءات (مرزوقي، 2022).

المبحث الثاني: مظاهر التحول البارادايمي في القيادة التعليمية.

إن التحول البارادايمي في القيادة التعليمية لا يتعلق فقط بتغيير في الأساليب أو الأدوات، بل هو تحول في الرؤية والوظيفة والهوية القيادية، إنه انتقال من منطق السيطرة إلى منطق المعنى، ومن الامتثال إلى التأويل، ومن التطبيق إلى الابداع، ويمكن رصد هذا التحول من خلال ستة مظاهر جوهرية، تُعيد تشكيل فهمنا لممارسة القيادة في البيئة التربوية.

أول هذه المظاهر هو الانتقال من القيادة المركزية إلى القيادة التشاركية، في البارادايم التقليدي، كان القائد يحتكر القرار ويُفهم على أنه الممثل الرسمي الوحيد لصوت "السلطة العليا"، أما في النموذج الجديد، فإن القيادة تتحقق من خلال توزيع الأدوار، وتعزيز الثقة،

وبناء مجتمعات مهنية تشاركية، حيث يتقاسم القائد والمعلمون والمتعلمون مسؤولية الفعل التربوي، هذا التحول لا يُعزز فقط الفاعلية، بل يؤسس لثقافة تشاركية تُعيد الاعتبار للفاعلين التربويين كمشاركين لا كمنفذين.

المظهر الثاني هو الانتقال من التنفيذ إلى التأويل والمساءلة، في النمط التقليدي، يُتوقع من القائد أن ينفذ السياسات كما هي، دون أن يطرح تساؤلات حول سياقها أو أثرها أو مدى انسجامها مع احتياجات المدرسة، أما في البارادايم التحويلي، فالقائد يُنظر إليه كمفكّر نقدي، لديه القدرة على مساءلة التعليمات، وفهم السياق، وتعديل المسارات بما يخدم غاية التعليم وليس فقط إجراءاته، هنا، تُصبح القيادة فعلًا فكريًا لا إجرائيًا فقط.

أما المظهر الثالث، فيتمثل في الانتقال من المعايير الثابتة إلى التصميم المبتكر، لم يعد يُطلب من القائد أن "يتبع النموذج"، بل أن "يبتكر النموذج" الذي يناسب واقعه، التفكير التصميمي، والتجريب المؤسسي، وصناعة الحلول من داخل المشكلة، أصبحت مكونات أساسية في الفعل القيادي الجديد، وبهذا، تتحول القيادة من "نسخ النموذج" إلى "إبداع السياق"، وهو ما يُضفي دينامية داخل المؤسسة، ويُخرجها من الجمود النمطي.

يأتي المظهر الرابع ليُعيد تعريف العلاقة بين السلطة والثقة، من خلال الانتقال من سلطة الرقابة إلى ثقافة الثقة، فالقائد في البارادايم التقليدي يُمارس دوره من خلال التقييم، والملاحظة، وتحديد الأخطاء، أما في النموذج التحويلي، فإن الثقة تصبح حجر الزاوية، وتُبنى العلاقة القيادية على التمكين لا على التهديد، وعلى دعم النمو لا على فرض الأداء، هذه الثقة تفتح المجال أمام المبادرة، وتُعزز الروح المهنية، وتُشعر العاملين بأنهم شركاء في البناء لا أدوات في منظومة.

يتجلى المظهر الخامس في الانتقال من مؤشرات الإنجاز الكمي إلى مؤشرات الأثر النوعي، فبينما تُقاس القيادة في المنظور التقليدي بدرجات التحصيل والانضباط الإداري، يُصبح المعيار في البارادايم الجديد هو الأثر الثقافي والمعنوي الذي يحدثه القائد داخل المؤسسة: هل ساهم في بناء بيئة تعلمية ملهمة؟ هل غيّر ثقافة العمل؟ هل عزّز العلاقات الإنسانية؟ هل أطلق الطاقات؟ القيادة هنا تُقاس بالتحول الذي تُحدثه، لا بالنتائج التي تُحصيها.

إن التحول العميق يتمثل في الانتقال من القيادة بوصفها منصبًا إلى القيادة بوصفها هوية، وفي البارادايم الجديد، لا يكون القائد هو من يحمل اللقب، بل من يحمل الرؤية، ويجسّدها في سلوكه وعلاقاته وطريقة تفكيره، القيادة لا تُفهم كمجموعة مهام إدارية، بل كرسالة إنسانية تأملية تُمارَس بحس نقدي وروح تغييرية، وهذا ما يُعيد تعريف القيادة التعليمية كفعل حضاري، لا مجرد وظيفة.

2-2-مقارنة القيادة المعيارية مقابل القيادة التحويلية

الجدول (1) مقارنة مفاهيمية توضح الفروقات الجوهرية بين النموذج القيادي السائد (المعياري) والنموذج المقترح (التحويلي)

البُعد	القيادة المعيارية	القيادة التحويلية
طبيعة الدور	إداري تنفيذي	تأويلي، مُمكِّن، صانع للمعنى
مركز اتخاذ القرار	مركزي – من الإدارة العليا	لا مركزي – بالتشارك مع المدرسة والمجتمع
العلاقة مع المعلمين	خاضعة للرقابة والتقييم الكمي	علاقة تمكين وتحفيز ودعم مهني
أدوات التقييم	مؤشرات رقمية وإجراءات ثابتة	تأمل نوعي، وقياس الأثر التربوي والابتكار
الغاية من القيادة	تطبيق السياسات وضبط الأداء	بناء بيئة تعليمية حيوية وتحقيق التحول الثقافي
مرجعية القرارات	لوائح وتعليمات وزارية جامدة	السياق المدرسي، والتأمل القيادي، وحاجات المتعلمين

هذا الجدول يُجسّد التحوّل البارادايمي الذي يسعى المقال إلى بلورته، ويُظهر بوضوح الفجوة بين النموذج المعياري السائد والنموذج التحويلي المقترح .يُظهر هذا الجدول أن التحوّل المطلوب لا يقتصر على الأدوات الإدارية، بل يشمل البنية المعرفية التي تُوجّه الفعل القيادي نفسه، وتُحوّله من سلطة تنفيذ إلى مشروع ثقافي وتأويلي متجدد.

2-3-نماذج قيادية حديثة تتجاوز البارادايم التقليدي:

في مواجهة التحولات العالمية المتسارعة في التعليم والمجتمع، لم تعد القيادة التعليمية مجرد أداة لإدارة الموارد وتنفيذ السياسات، بل أصبحت حاجة وجودية لإعادة بناء المؤسسة التربوية في ضوء المتغيرات المعقدة، وقد ظهرت نماذج قيادية حديثة تعبّر عن تحوّلات عميقة في الفهم التربوي والوظيفة القيادية، وتُجسّد تجاوزًا واضحًا للبارادايم التقليدي الذي طالما اختزل القيادة في الانضباط والتوجيه الإداري.

2-4-القيادة التحويلية: من سلطة الإدارة إلى تحفيز التغيير العميق:

تقوم القيادة التحويلية على فكرة جوهرية، **القائد لا يُسيّر المؤسسة فقط، بل يُعيد تشكيل ثقافتها الداخلية**، فبدلاً من التركيز على الرقابة والانضباط، يُبنى هذا النموذج على أساس الرؤية والإلهام، حيث يخلق القائد "شغفًا جماعيًا" نحو التغيير، في هذا النموذج، لا يُنظر إلى العاملين كأدوات تنفيذ، بل كأفراد لديهم طاقات كامنة ينبغي إطلاقها، القائد التحويلي لا يُصدر تعليمات، بل يُلهم فريقه بالقدوة والرؤية والقيم، ويخلق بيئة تغذي النمو الذاتي لكل معلم وطالب، إنّه قائد يهتم بالتحوّل المعنوي والنفسي، لا فقط بالمخرجات المادية، في السياقات التعليمية، تُعد القيادة التحويلية رافعة للتغيير الحقيقي، لأنها تعيد الثقة في المدرسة كمكان يُصنع فيه الإنسان، لا يُقاس فقط إنجازه *(Leithwood & Jantzi, 2000)*.

2-5-القيادة التشاركية: من مركزية القرار إلى توزيع القيادة:

تُعيد القيادة التشاركية رسم خارطة السلطة في المؤسسات التعليمية، فهي لا ترى القائد بوصفه "المصدر الوحيد للقرار"، بل **واحدًا من عدة فاعلين** يشاركون في تشكيل الاتجاهات والحلول، في هذا النموذج، تُوزَّع أدوار القيادة على الفرق، المعلمين، والطلبة، بل وحتى أولياء الأمور أحيانًا، إنه نموذج يُحوّل القيادة إلى عملية اجتماعية، لا وظيفة فردية، ومن خلال هذا التحول، تُبنى **ثقافة تشاركية مدرسية**، يصبح فيها كل عضو مسؤولًا، وكل صوت مسموعًا، الأثر الأهم لهذا النموذج هو أنه **يكسر حاجز التبعية التنظيمية**، ويؤسس لمجتمع مهني يُنتج المعرفة من الداخل، ويُحسّن الممارسات باستمرار، دون انتظار تعليمات من الأعلى.

2-6-القيادة الأخلاقية: من الإنجاز إلى المعنى:

في الوقت الذي تسعى فيه بعض النماذج إلى رفع الكفاءة أو تسريع الأداء، تقف القيادة الأخلاقية لتُذكّرنا بأن **الغاية الحقيقية من القيادة التعليمية هي الإنسان**، في هذا النموذج، لا تُقاس القيادة بكم أنجزنا، بل بكيفية تعاملنا مع الآخر، وكيف حافظنا على العدالة، والنزاهة، وكرامة المتعلّم، القائد الأخلاقي لا يسعى إلى النجاح المؤسسي فقط، بل إلى **خلق بيئة إنسانية تحتضن التنوع، وتحترم الضعف، وتؤمن بالتربية بوصفها التزامًا أخلاقيًا تجاه المستقبل**، هذا النموذج مهم جدًا في مواجهة الضغوط البيروقراطية التي تحوّل القائد إلى منفّذ لا مُفكّر، وفي سياقات تحتاج إلى إعادة الاعتبار للقيم في عالم بات يقيس كل شيء.

2-7-القيادة المرنة: من الثبات التنظيمي إلى التكيّف الديناميكي:

تُجسّد القيادة المرنة الاستجابة الحديثة لتحديات عالم سريع التغير، هي قيادة تتخلى عن التمسك بالخطة لصالح **الاستجابة الفورية والتجريب المستمر**، والقائد المرن يُدير مؤسسته بعقلية "الشبكة الحية"، لا "الآلة الصلبة"، هو مستعد لتعديل المسار باستمرار، ويشجع فريقه على اتخاذ القرار في الميدان، ويُقلّص التبعية الإدارية، الأولوية في هذا النموذج ليست للدقة، بل **للحيوية والمرونة والسرعة في التعلّم**.

2-8-القيادة التصميمية: من حلّ المشكلات إلى تصميم المستقبل:

تُعد القيادة التصميمية نموذجًا مبدعًا قائمًا على **الفكر التصميمي(Design Thinking)** ، حيث يتعامل القائد مع التحديات لا كأشياء يجب معالجتها، بل كمجالات للإبداع والاختبار، القائد هنا يبدأ **بالتعاطف العميق مع المستخدمين الحقيقيين** (المعلم، الطالب، ولي الأمر)، ثم يُعيد تعريف المشكلة، ويُنتج أفكارًا ونماذج قابلة للتجريب والتطوير، هذه القيادة لا تبحث عن الحلول الجاهزة، بل تُصمّم حلولًا مخصوصة للسياق الواقعي، وتُقدّر الفشل كخطوة نحو النجاح، وفي السياقات التعليمية، تصبح هذه القيادة **جسرًا بين النظرية والممارسة، وبين التعقيد والبساطة، وبين التخطيط والابتكار** *(Razzouk & Shute, 2012)* .

2-9-القيادة 3.0: من القيادة المؤسسية إلى القيادة المنظومية الذكية:

القيادة 3.0 ليست مجرد تطوير لقيادة رقمية، بل **رؤية جديدة تمامًا للقيادة** تنسجم مع فلسفة العصر الرقمي والتعلم الذكي، هي قيادة **ترى المدرسة ككائن حي معقّد**، وتربط بين الإنسان والتقنية، بين البيانات والرؤية، بين السرعة والمعنى، القائد هنا لا يخطط فقط، بل **يفكر بمنظومات متكاملة**، ويعمل ضمن شبكات ذكية، ويُوظف التكنولوجيا كأداة للتعليم التحويلي لا التلقيني، القيادة 3.0 تُكرّس العمل الجماعي المستقل، والتعلّم الذاتي المؤسسي، واتخاذ القرار التعاوني المدعوم بالذكاء الاصطناعي والتحليل السلوكي، وهذه القيادة هي الأكثر قربًا من رؤى التعليم المستقبلية، ومن استراتيجيات مثل رؤية عمان 2040.

2-10-تجارب دولية داعمة للتحول البارادايمي: نموذج فنلندا والهولاكراتية

تُظهر التجربة الفنلندية في الإدارة المدرسية كيف يمكن للقيادة التربوية اللامركزية أن تُعزز من الاستقلالية المهنية للمدير والمعلم، حيث يتمتع قادة المدارس في فنلندا بمرونة عالية في اتخاذ القرار التربوي دون العودة إلى هياكل فوقية مرجعية، مما يُمكّنهم من التأثير الفوري في بيئة التعلم، كما تعتمد المدارس الفنلندية على نماذج من القيادة التشاركية والموزعة، التي تمنح العاملين صلاحيات واسعة لاتخاذ قرارات تربوية بما يتوافق مع حاجات الطلبة وسياق المدرسة، هذه الممارسة تعكس تطبيقًا فعليًا للنموذج التحويلي الذي يتبنّاه هذا المقال.

أما على المستوى التنظيمي، فإن نموذج القيادة الهولاكراتية (Holacracy) يُمثل مقاربة متقدمة لإعادة توزيع السلطة داخل المؤسسات من خلال أدوار ديناميكية بدلاً من مناصب جامدة، وهو ما يعزز ثقافة المسؤولية الذاتية والابتكار المؤسسي، ويُعيد تعريف القيادة بوصفها وظيفة ناتجة عن التفاعل لا عن المركز التنظيمي، ورغم صعوبة تطبيق النموذج الهولاكراتي في السياقات العربية لأسباب ثقافية وبنيوية، فإن مبادئه الجوهرية تُلهم التفكير في كيفية إعادة تشكيل القيادة المدرسية بما يتجاوز الأطر التقليدية.(TechClass, 2025)

المبحث الثالث: التحديات التي تواجه التحول البارادايمي في القيادة التعليمية.

رغم التقدّم النظري الكبير في فهم القيادة التعليمية، وظهور دعوات متعددة إلى التحول نحو نماذج أكثر تشاركية وإنسانية وابتكارًا، إلا أن هذا التحول البارادايمي لا يتحقق تلقائيًا، بل يواجه **تحديات معقدة ومتشابكة تتداخل فيها البنية المعرفية والثقافية والتنظيمية**، هذه التحديات لا تُعيق فقط إمكانات التغيير، بل تعيد إنتاج النموذج التقليدي بطرق مستحدثة قد تبدو حداثية في الظاهر، لكنها تحمل في عمقها نفس منطق السيطرة والامتثال، وسنحلل هنا هذه التحديات عبر سبعة أبعاد:

3-1- المنظومة الثقافية الراسخة في البيئة التربوية

تُشكّل الثقافة التنظيمية أحد أبرز العوامل التي تعيق التحول البارادايمي في القيادة التعليمية، حيث تميل المؤسسات التربوية إلى تبني قيم تقليدية مثل الانضباط، التسلسل الهرمي، والمحافظة على الوضع القائم، هذه الثقافة، التي تتشكل عبر التراكمات التاريخية والإدارية، تميل إلى مقاومة التغيير والانفتاح على نماذج قيادية جديدة أكثر تشاركية وتأملية، وقد أظهرت دراسات حديثة أن التحول الثقافي لا يحدث فقط بتغيير السياسات، بل يحتاج إلى إحداث تغيير جذري في المعايير غير الرسمية، والممارسات اليومية، وأنماط التفاعل، ورؤية المؤسسة لذاتها ولمجتمعها المحلي، وتؤكد Lumby (2019) أن الثقافة ليست مجرد عنصر تنظيمي، بل هي البنية التي تُشكّل وتُحدد كل ما يحدث داخل المدرسة، من اتخاذ القرار وحتى تقييم الأداء .

3-2- المقاومة اللاواعية من داخل البارادايم القائم

تواجه محاولات التحول البارادايمي مقاومة خفية من داخل النظام نفسه، تتجلى في التمسك بالممارسات التقليدية وتحييد أي تغيير جوهري في المفاهيم القيادية، يُفسر هذا من خلال "اللاوعي التنظيمي" الذي يُعيد إنتاج الثقافة السائدة حتى عند تبنّي خطاب التغيير، فالقادة والمعلمون الذين يعملون منذ سنوات في ظل النموذج التقليدي غالبًا ما يعيدون إنتاجه دون وعي، حتى عندما ينادون بالتحول، وأظهرت أبحاث Le Fevre & Robinson (2015)أن هذه المقاومة تتجسد أيضًا في المشاعر الداخلية كعدم الأمان المهني أو الخوف من فقدان السيطرة، ما يجعل القادة يتراجعون عن محاولات التغيير، أو يُمارسونه بصورة سطحية فقط.

3-3- المركزية وضعف التفويض المؤسسي

تُعد المركزية المفرطة من أبرز العوائق أمام تمكين القيادات المحلية من اتخاذ قرارات مبتكرة ومرنة، حيث أن الأنظمة المركزية تميل إلى توحيد الإجراءات والتحكم في التفاصيل، مما يُفقد المؤسسات التعليمية مرونتها في التجاوب مع السياقات المحلية، وتؤكد تقارير حديثة صادرة عن منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD, 2020) أن المؤسسات التي تُمنح قدرًا أكبر من الاستقلالية والمرونة تكون أكثر قدرة على الابتكار، والاستجابة للتحديات المتغيرة، وتوليد الحلول من داخل المؤسسة، لا من خارجها.

3-4- ضعف التكوين النقدي والفلسفي للقادة التربويين

تُعاني برامج إعداد القادة التربويين من غلبة البُعد التشغيلي والإداري على البُعد الفلسفي والتأويلي، فالكثير من القادة يتم تدريبهم على مهارات مثل التخطيط، وإدارة الأفراد، ومتابعة الأداء، دون أن يُمنحوا مساحة لفهم الأطر النظرية التي تحكم النظام التعليمي، أو تأمل السلطة والمعرفة داخل المؤسسة، وتشير Clarke & O'Donoghue (2017) إلى أن القائد الحقيقي هو من يملك القدرة على القراءة النقدية للمواقف، وتفسير الديناميكيات الخفية داخل المدرسة، واتخاذ قرارات تربوية تستند إلى رؤية أخلاقية وفكرية، وليس إلى نماذج جاهزة.

3-5- نظم التقييم التي تُكافئ الامتثال لا الابتكار

تعتمد كثير من نظم التقييم المؤسسي على مؤشرات كمية تُقيس درجة الامتثال والتنفيذ، مثل عدد الاجتماعات، ومدى تغطية الخطط، ونسب الحضور والنجاح، في المقابل، لا تولي هذه النظم اهتمامًا كافيًا بالأبعاد النوعية مثل جودة العلاقات المهنية، أو تطور الثقافة التنظيمية، أو تنمية روح المبادرة لدى المعلمين. تؤكد Netolicky (2020) أن مثل هذه النماذج تُكرّس السلوك الإداري الرتيب، وتُحبط أي محاولة للتحول، لأنها لا ترى إلا ما يمكن قياسه رقميًا، وتتجاهل الأثر العميق الذي تُحدثه القيادة التحويلية على بيئة التعلم.

3-6- فجوة بين الخطاب والرؤية والتطبيق

تشهد كثير من الأنظمة التربوية حالة من الانفصام بين ما يُعلن في الرؤى والسياسات، وما يُمارَس فعليًا داخل المؤسسات، فبينما تتحدث الخطابات الرسمية عن الابتكار والتحول الرقمي والتعلم المستند إلى الكفاءة، نجد أن الأدوات المستخدمة (لوائح، تقارير، تقييمات) لا تزال تنتمي إلى البنية التقليدية، يشير Harris & Jones (2020) إلى أن هذه الفجوة تؤدي إلى إحباط في الميدان، حيث يشعر القادة التربويون بأنهم مطالبون بممارسة نموذج لا توفره لهم البيئة، ولا تدعمه النظم.

3-7- الفراغ المفاهيمي في الأدلة والنماذج الرسمية

تعاني الوثائق التنظيمية من ضعف في التأطير الفلسفي لمفهوم القيادة، حيث تقتصر على الجوانب الإجرائية دون التطرق إلى البُعد التأويلي والإنساني، لا تقدم الأدلة الموجهة للقادة تفسيرًا واضحًا للغرض من القيادة، أو لدورها التحويلي، أو لعلاقتها بالعدالة الاجتماعية أو التمكين المهني، وتوصي Wilcox & Angelis (2017) بأن تتم إعادة تصميم الوثائق التوجيهية للقادة بحيث تنطلق من رؤية معرفية واضحة، وتُقدّم نماذج مرنة وشاملة تُراعي السياق، وتُعزز من قدرة القائد على أن يكون ميسّرًا للتغيير لا مجرد منفذ للسياسات.

الشكل (1) التحديات التي تواجه التحول البارادايمي في القيادة التعليمية

3-8-الموجهات الاستراتيجية لمعالجة التحديات

بناءً على التحليل النقدي للأبعاد السبعة التي تعيق التحول البارادايمي في القيادة التعليمية، يمكن صياغة مجموعة من الموجهات الاستراتيجية التي تستهدف بناء قيادة تربوية قادرة على التفكير التأويلي، والتفاعل المرن، وإعادة تشكيل الثقافة المدرسية من الداخل. وفيما يلي أبرز هذه الموجهات:

1. **إعادة بناء الثقافة المؤسسية على قيم الانفتاح والتأمل**

- إطلاق حوارات مؤسسية منتظمة داخل المدارس حول معنى القيادة، ودورها التربوي.
- مراجعة القيم التنظيمية المدرسية بما يعكس روح التعاون، والمساءلة الجماعية، والتعلّم من الخطأ.
- تمكين القادة من بناء ثقافة مدرسيّة تُشجّع التعبير، النقد، والتفكير الجماعي.

2. **بناء الوعي المهني النقدي للقادة التربويين**
   - إدراج مساقات في الفلسفة التربوية، والسوسيولوجيا النقدية، ونظريات القيادة في برامج تأهيل القادة.
   - تطوير قدرات القادة على تحليل البارادايمات التي يعملون في ظلها، والتعامل مع التغيير بوصفه ظاهرة فكرية وسياقية.
   - تنظيم ورش فكرية وتطبيقية حول القيادة الأخلاقية، والقيادة التأويلية، والقيادة في النظم المعقدة.
3. **إصلاح بيئة السياسات المركزية وتحقيق التوازن بين الرقابة والتفويض**
   - تعديل اللوائح التنفيذية لتوسيع صلاحيات المدرسة في اتخاذ قرارات إدارية ومهنية.
   - تشجيع المبادرات المدرسية التي تُنتج حلولًا محلية انطلاقًا من واقع كل مؤسسة.
   - تبني نموذج "القيادة الموزعة" كاستراتيجية لتفعيل دور الفرق التربوية.
4. **تطوير أنظمة التقييم المؤسسي والمهني لتشمل الأبعاد النوعية**
   - إدماج مؤشرات لقياس جودة العلاقات المهنية، الثقافة المؤسسية، الابتكار القيادي، وفعالية فرق العمل.
   - إعادة تصميم بطاقات تقييم الأداء لتتضمن معايير تحوّلية، مثل تعزيز التعلّم التنظيمي، ودعم التفكير التأملي.
   - تطبيق آليات التغذية الراجعة (360 درجة) بوصفها أداة لبناء بيئة تعلّم داخل القيادة نفسها.
5. ربط الخطاب بالرؤية من خلال ترجمة الرؤية الوطنية في السياسات اليومية
   - مواءمة أدوات الإدارة التربوية مع طموحات رؤية التعليم الوطنية.
   - تطوير أدلة قيادية تستلهم فلسفة رؤية 2040، وتُعيد تعريف مفاهيم القيادة، التقييم، والجودة.
   - بناء إطار قيادي وطني يعكس تطلعات التحول البارادايمي في ضوء المستجدات التكنولوجية والمعرفية.
6. **إصلاح الأدلة التربوية والنماذج الرسمية**
   - إعادة صياغة الأدلة الإدارية بلغة تأملية تربوية، تُظهر غايات القيادة التعليمية لا فقط آلياتها.
   - إدراج أمثلة تطبيقية من مدارس حققت تحولات ثقافية كممارسات رائدة.
   - إشراك القادة أنفسهم في تصميم الأدلة التنظيمية، لتكون نابعة من الميدان وتعكس واقع التحديات.
7. **استحداث مركز وطني للقيادة التحولية**
   - يتولى هذا المركز قيادة البحث في مجال التحول البارادايمي.
   - يُصدر تقارير سنوية عن تحولات القيادة في ضوء التحديات.
   - يُنسّق بين الجامعات ووزارة التربية لتوحيد المفاهيم القيادية وتطويرها.

إن هذه الموجهات لا تمثل حلولًا جاهزة، بل هي دعوة إلى تشكيل القيادة التعليمية في ضوء فهم جديد لدورها، والاعتراف بكونها فعلًا ثقافيًا وفكريًا، لا مجرد وظيفة إدارية.

3-9-الموجهات الاستراتيجية لمعالجة التحديات

الشكل (2) الموجهات الاستراتيجية لمعالجة التحديات

4- النتائج والاستنتاجات التحليلية:

استنادًا إلى الدراسة التحليلية-التأويلية ومجموعة من الشواهد الميدانية والدراسات الحديثة، يمكن تلخيص النتائج والاستنتاجات التي توصّل إليها المقال فيما يلي:

1. غياب النموذج التحويلي في السياسات التربوية :لا تزال القيادة التعليمية في سلطنة عمان تُمارس ضمن نموذج معياري تقليدي يعتمد على الامتثال والرقابة، ويُهمّش أبعاد التأويل والتمكين.
2. الممارسات الإدارية المقيّدة للمدير التربوي :هناك مظاهر متكررة لمركزية القرار وضعف التفويض الإداري، حتى في القرارات البسيطة، مما يقيّد حرية المبادرة لدى القائد المدرسي.
3. الفجوة بين الخطاب والممارسة :رغم تبنّي الخطاب الرسمي مفاهيم مثل "التمكين" و"القيادة الفاعلة"، إلا أن التطبيق الفعلي يُظهر غياب الأدوات والإرادة المؤسسية لترجمة هذه المفاهيم على أرض الواقع.
4. الحاجة إلى قيادة سياقية تأويلية :يستلزم الواقع التعليمي المعاصر نموذجًا قياديًا يعيد تعريف القائد بوصفه صانعًا للمعنى ومُحفزًا للثقافة المدرسية، لا منفّذًا إداريًا للتعليمات.
5. إمكانية الاستفادة من التجارب الدولية :النماذج الناجحة في فنلندا والهولاكراتية تُثبت إمكانية بناء منظومات قيادية مرنة تستجيب للسياق وتُفعّل الإمكانات الكامنة في المدرسة.
6. مطلب التحول البارادايمي :بات من الضروري تجاوز النموذج التنفيذي التقليدي نحو نموذج تأويلي–تحويلي يُعيد الاعتبار للبعد الإنساني والثقافي في القيادة التعليمية.

هذه النتائج تعزز ضرورة الانتقال من البارادايم التنفيذي التقليدي إلى بارادايم تحويلي يعكس السياق المحلي ويمنح القائد التربوي دورًا بنائيًا في تشكيل المعنى، لا مجرد تنفيذ السياسات.

5- الخاتمه

أصبح التحول البارادايمي في القيادة التعليمية اليوم ضرورة لا ترفًا فكريًا، في ظل التحولات الجذرية التي يشهدها العالم في مفاهيم التعلّم، والحوكمة، والتكنولوجيا، وعلاقات السلطة داخل المؤسسات، لقد كشفت جائحة كوفيد-19 وما تلاها من أزمات رقمية ومجتمعية عن هشاشة النماذج القيادية التقليدية، وعن الحاجة الملحّة لإعادة تعريف دور القائد بوصفه صانعًا للمعنى، لا منفذًا للتعليمات.

إن هذا المقال لم يأتِ فقط لتوصيف التحديات التي تعيق التحول، بل ليقترح إطارًا تحليليًا يساعد القادة والباحثين على تأمل جذور الأزمة، والتمييز بين الأعراض والبُنى العميقة المنتجة لها، فالقيادة التعليمية في السياق العربي – وسلطنة عمان نموذجًا – تحتاج إلى جرأة فلسفية تُعيد مساءلة مصادر السلطة، وأدوات التقييم، ومنظومات التكوين، لا أن تكتفي بتعديل الإجراءات، لقد بيّنت الدراسة أن التحديات السبعة تمثل حلقات مترابطة تُعيد إنتاج البارادايم التقليدي، لكن في المقابل، فإن الموجهات الاستراتيجية المقترحة تُشكّل فرصًا لتفكيك هذا البارادايم من الداخل، عبر تغيير أنماط التفكير، وبناء ثقافة مدرسية تعلّمية، وتعزيز استقلالية المدارس في اتخاذ القرار، ودمج القادة في صياغة السياسات، والأهم، أن التحول البارادايمي لا يحدث دفعة واحدة، بل عبر "تشققات صغيرة في الجدار الصلب"، تبدأ من تأمل القائد ذاته في موقعه ودوره وهويته التربوية،وهذا يتطلب قيادة ذات بعد أخلاقي–تأويلي، قادرة على الربط بين البُعد الشخصي (الوعي الذاتي)، والبُعد المؤسسي (الثقافة)، والبُعد المجتمعي (القيم والعدالة).

القيادة التعليمية ليست مجرد ممارسة، بل أفق تفكير حضاري، ومتى ما أدركنا ذلك، استطعنا أن نُعيد تعريف المدرسة بوصفها فضاءً للتجدد لا فقط للنقل، وبيئة لصناعة الإنسان لا فقط لتدريبه، لم يعد بالإمكان النظر إلى القيادة التعليمية بوصفها دورًا إداريًا تقليديًا يُمارس ضمن هياكل ثابتة ومنطق تنفيذي، بل بات من الضروري اليوم إعادة تشكيلها في ضوء تحولات عميقة تمس المعرفة، والثقافة، والتكنولوجيا، والمجتمع، فالتحول البارادايمي في القيادة لا يعني فقط استبدال أدوات، بل إعادة النظر في الأسئلة الجوهرية التي تُؤسس للعمل التربوي،ما غاية القيادة؟ من يُنتج المعنى؟ كيف تُمارس السلطة التربوية؟

إنّ مواجهة التحديات السبعة التي تعيق هذا التحول ليست مهمة هيكلية فحسب، بل مشروع ثقافي ومعرفي يُعيد تعريف الذات القيادية، ويُؤسس لعلاقة جديدة بين القائد والسياق، بين السلطة والمعنى، بين المدرسة والمجتمع، وتُظهر هذه الدراسة أن الطريق نحو قيادة تعليمية متجددة لا يبدأ بإصدار التوجهات، بل بخلق وعي جديد يُدرك عمق التحول، ويملك الجرأة على مساءلة النموذج السائد، ويؤمن بأن الابتكار التربوي يبدأ من الداخل، من قلب المدرسة، من تأمل القائد ذاته، لا من خارجها، وفي ضوء ذلك، فإن كل مدرسة، وكل قائد تربوي، يمتلك القدرة على أن يكون نواة لتحول بارادايمي حقيقي، شريطة أن يُؤمن بأن القيادة ليست موقعًا بل رسالة، وليست مهارة فقط بل رؤية، وليست تنفيذًا بل تأويلاً وصناعة للمعنى، إنّ القيادة التحولية ليست اختيارًا للغد، بل ضرورة اليوم، وهي الطريق الأصيل نحو تعليم إنساني، نقدي، متجدد، يليق بطموحات مجتمعاتنا، ويستحق ثقة أجيالها القادمة.

قائمة المراجع

أولاً-المراجع بالعربية:

- البلوشي، خليل إبراهيم حسن. (2023). القيادة التحويلية بوزارة التربية وأثرها على أداء مديري الإدارات التعليمية بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان .مجلة كلية التربية بالمنصورة، 129(1)، 198155-
- الشرعي، بلقيس غالب، والهنداوي، ياسر فتحي. (2024). تحديات ممارسة القيادة الاستراتيجية بالمدارس الحكومية وسبل التغلب عليها من وجهة نظر المديرين في سلطنة عمان .مجلة الإدارة التربوية، 66(1)، 12388-
- العلوية، خالصة سالم، والهنداوي، ياسر فتحي. (2023). القيادة التعليمية والفاعلية المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان . المجلة التربوية – جامعة الكويت، 137(3)، 258231-
- الكمياني، سلطان سعيد. (2022). القيادة التعليمية لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي وعلاقتها بالأداء المهني للمعلمين في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى.
- وحدة متابعة تنفيذ رؤية عمان 2040، ووزارة التربية والتعليم. (2024 .(تقرير رؤية عمان 2040 في التعليم المدرسي .مسقط: سلطنة عُمان.

ثانياً-المراجع بالإنجليزية/ References

- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Kuhn, T. S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions* (3rd ed.). University of Chicago Press.
- leadership-how-collaborative-management-improves-student-outcomes
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on student engagement with school. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 112–129.
- Marzoughi, R. (2022). *Educational leadership: A new horizon for interpretive action* [In Persian]. Tehran: Dar al-Wa'i Publishing.
- Marzoughi, R. (2022). *Paradigms and educational models* [In Persian]. Tehran: Center for Educational Thought Studies.
- TechClass. (2025). *Finnish schools and distributed leadership: How collaborative management improves student outcomes*. https://www.techclass.com/education-insights/finnish-schools-and-distributed-