تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية (دراسة ميدانية بمحافظة الإسكندرية)

إعداد:

د/ أفكار سعيد خميس عطية

أستاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم

كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

المُلخص باللغة العربية:

هدف البحث إلى: تحديد أهم الأسس الفكرية لمجتمعات التعلم المهنية، واستقراء أهم الممارسات القيادية للمشرف التربوي في مجالات: (التنمية المهنية للمعلمين- وتمكين المعلمين- وتحفيز المعلمين)، وتطويرها في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وأهم معوقات تطوير تلك الممارسات، فضلًا عن التعرف على واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن معوقات تطوير تلك الممارسات القيادية من وجهة نظر الموجهين.

وقد استخدم البحث: المنهج الوصفي، وتضمن الإطار النظري للبحث؛ ثلاثة مباحث أساسية؛ وهي: **المبحث الأول:** وتناول: أهم الأُطُر الفكرية لمجتمعات التعلم المهنية، **والمبحث الثاني:** وتناول: أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وطبيعة الدور القيادي للمشرف التربوي، ومفهوم الممارسات القيادية، وخصائصها، وبعض مجالات الممارسات القيادية للمشرف التربوي؛ وهي مجالات: (التنمية المهنية- والتمكين- والتحفيز)، وتطوير تلك الممارسات في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، ومعوقات تطويرها، **والمبحث الثالث:** وتناول: تحليل القرارات الوزارية؛ للتعرف على واقع تنظيم التوجيه الفني في مرحلة التعليم الثانوي العام بمصر.

وقد تكونت أدوات البحث من: استبانتين أعدتهما الباحثة؛ **الاستبانة الأولى؛** وهدفت إلى: "التعرف على واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين"، وطُبقت على عينة من معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية، وبلغ عددهم (٤٧٣) مُعلمًا؛ بنسبة بلغت (٩,٧٣%) من المجتمع الأصل للبحث، **والاستبانة الثانية؛** وهدفت إلى: "التعرف على معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم"، وطُبقت على عينة من موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية، وبلغ عددهم (١٧٨) مُوجهًا؛ بنسبة بلغت (٦٦,٦٧%) من المجتمع الأصل للبحث.

وقد أشارت أهم نتائج الدراسة الميدانية التي توصل إليها البحث إلى:

١. تتحقق الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي ككل (**88.3869**)، بانحراف معياري قدره (**23.57894**)، ونسبة مئوية قدرها (٦٥,٤٦%).

٢. جاء بُعد "تمكين المعلمين" في المرتبة الأولى في الترتيب من حيث درجة تحققه من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي (٢٩,٥٥٠)، بانحراف معياري قدره (٨,٥٢٥٧٧)، ونسبة مئوية قدرها (٦٥,٦٤%)، يليه بُعد "التنمية المهنية للمعلمين" في المرتبة الثانية؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي (**35.3319**)، بانحراف معياري قدره (**9.87988**)، ونسبة مئوية قدرها (٦٥,٤٢%)، يليه بُعد "تحفيز المعلمين" في المرتبة الثالثة، والأخيرة؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي (**23.5053**)، بانحراف معياري قدره (**6.92334**)، ونسبة مئوية قدرها (٦٥,٢٧%).

٣. تتوافر معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي ككل (**82.3202**)، بانحراف معياري قدره (**17.97845**)، ونسبة مئوية قدرها (**٧٦,٢٢%**).

٤. جاءت "المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية" في المرتبة الأولى من حيث درجة توافرها من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (**17.0506**)، بانحراف معياري قدره (**4.30644**)، ونسبة مئوية قدرها (**81.19%**)، يليها "المعوقات المتعلقة بالمعلم" في المرتبة الثانية؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (**20.5225**)، بانحراف معياري قدره (**4.89345**)، ونسبة مئوية قدرها (**76%**)، يليها "المعوقات المتعلقة بالموجه الفني" في المرتبة الثالثة؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (**24.7022**)، بانحراف معياري قدره (**6.15947**)، ونسبة مئوية قدرها (**74.84%**)، وأخيرًا: "المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية" في المرتبة الرابعة؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (**20.0449**)، بانحراف معياري قدره (**4.79856**)، ونسبة مئوية قدرها (**74.22%**).

الكلمات المفتاحية:

(الممارسات القيادية- مجتمعات التعلم المهنية- الموجهين- مرحلة التعليم الثانوي العام- محافظة الإسكندرية)

Development of Leadership Practices of Public Secondary - School Supervisors in Light of the Dimensions of Professional Learning Communities

(A Field Study in Alexandria Governorate)

Prepared by:
Dr. Afkar Said Khamiss Attia
Assistant Professor in Educational Administration & Education Policies Department
Faculty of Education- Alexandria University.

Abstract:

The current research aimed to: Determine the most important intellectual foundations for professional learning communities, and extrapolate the most important leadership practices of the educational supervisor in the fields of: (professional development for teachers –empowering teachers – motivate teachers), and developing them in light of the dimensions of professional learning communities, and the most important obstacles to developing those practices, as well as: Identifying the reality of leadership practices of public secondary - school supervisors in Alexandria Governorate in light of the dimensions of professional learning communities from the teachers' point of view, and revealing the obstacles to developing these leadership practices from the supervisors' point of view.

The research used the descriptive approach. The theoretical framework included Three main axes; **The first axis included**: the most important intellectual frameworks for professional learning communities. **The second axis included**: the dimensions of professional learning communities, the leadership role of the educational supervisor, the concept of leadership practices, and some areas of leadership practices of the educational supervisor; These are: (professional development - empowerment - and motivation), and development of those practices considering the

dimensions of professional learning communities, and the obstacles to their development. **The third axis included**: the reality of organizing technical guidance in Egypt's public secondary school.

The research tools consisted of two questionnaires prepared by the researcher; **The first questionnaire aimed to**: "Identifying the reality of the leadership practices of public secondary school supervisors in Alexandria in the light of the dimensions of professional learning communities from teachers' point of view", It was applied to a sample of public secondary school teachers in Alexandria, and their number was (**473**); At rate of (**9.73%**) of the original research community. **The second questionnaire aimed to**: "Identifying the obstacles to developing leadership practices for public secondary school supervisors in Alexandria in light of the dimensions of professional learning communities from their point of view.", It was applied to a sample of public secondary school supervisors in Alexandria, and their number was (**178**); At rate of (**66.67%**) of the original research community.

The most important results of the field study indicated:

1. The leadership practices of public secondary school supervisors in Alexandria are achieved in light of the dimensions of professional learning communities to a moderate degree from the point of view of the research sample members; Its arithmetic mean was (**88.3869**), with a standard deviation of (**23.57894**), and a percentage of (**65.46%**).
2. The "empowering teachers" dimension came first; Its arithmetic mean was (**29,550**), with a standard deviation of (**8,52,577**), and a percentage of (**65.64%**), followed by a "professional development for teachers" dimension in second place; Its arithmetic mean was (**35.3319**), with a standard deviation of (**9.87,988**), and a percentage of (**65.42%**), followed by a "motivate teachers" dimension of third and last; Its arithmetic mean was (**23.5053**), with a standard deviation of (**6.92334**) and a percentage of (**65.27%**).

3. The obstacles to developing leadership practices of public secondary school supervisors in Alexandria are available in light of the dimensions of professional learning communities to a moderate degree from the point of view of the research sample members; Its arithmetic mean was (**82.3202**), with a standard deviation of (**17.97845**), and a percentage of (**76.22%**).
4. The "Obstacles related to the school environment" came first; Its arithmetic mean was (**17.0506**), with a standard deviation of (**4.30644**), and a percentage (**81.19%**), followed by "obstacles related to the teacher" in the second place; Its arithmetic mean was (**20,5225**), with a standard deviation (**4.89345**), and a percentage (**76%**), followed by "obstacles related to the technical supervisor" in the third place; Its arithmetic mean was (**24.7022**), with a standard deviation of (**6.15947**), and a percentage (**74.84%**), and finally: "obstacles related to school administration"; Its arithmetic mean was (**20.0449**), with a standard deviation of (**4.79856**), and a percentage (**74.22%**).

Keywords:

(Leadership Practices - Professional Learning Communities - Supervisors - Public Secondary School - Alexandria).

تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية (دراسة ميدانية بمحافظة الإسكندرية)

إعداد:

د/ أفكار سعيد خميس عطية

أستاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم

كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

مقدمة:

يُمثل الإشراف التربوي ركنًا أساسيًا في المنظومة التربوية؛ فهو يؤدي دورًا مهمًا في تطوير العملية التعليمية التعلُّمية وتحقيق أهدافها، وغاياتها، وتوجيهها، وتنفيذها داخل المدرسة، وخارجها، كما أنه يُعد خدمة فنية متخصصة يُقدمها المشرف التربوي إلى المعلم؛ بهدف تنمية قدراته، وتطوير مهاراته، وتحسين مستوى أدائه، وتوجيه نموه المهني، وتمكينه من المعرفة العلمية المطلوبة؛ حتى يكون قادرًا على أداء دوره بفاعلية أكثر، وذلك في مناخ يسوده الاحترام، والعمل الجماعي، والتعاون المشترك؛ مما يُسهم في الارتقاء بالعملية التعليمية من جميع جوانبها، الأمر الذي يؤدي إلى توجيه نمو التلاميذ فكريًا، وعلميًا، واجتماعيًا؛ حتى يكونوا قادرين على المشاركة الفعالة في مجتمعهم.

كما يُعد الإشراف التربوي عملية قيادية، ديمقراطية، تعاونية، إنسانية، شاملة، تعتمد على استخدام الأسلوب العلمي في تشخيص الواقع الفعلي للمنظومة التعليمية؛ من حيث: (مدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها)، ومعايشة هذا الواقع، وتحليله، وتقييمه، وتوظيف إمكاناته المتاحة، ووضع الحلول المناسبة لمشكلاته، والمتابعة المستمرة لنواتج التعلم؛ مما يُسهم في تحسين عمليتي التعليم، والتعلم، وتطويرها، وتحسين مُخرجاتها النوعية، وهو يُعد أحد أهم مداخل التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، ووسيلة لتوجيههم؛ بهدف تحسين مهاراتهم، وتنمية قدراتهم، وكسب ثقتهم، وتعديل اتجاهاتهم؛

وذلك لمواجهة المتغيرات المتلاحقة في المعرفة العلمية، والتقنية المحيطة، وتوظيفها بفعالية في خدمة العملية التعليمية التعلمية، وتحقيق أهدافها المنشودة.

ويُعد المشرف التربوي/ الموجه الفني عنصرًا حيويًا في قيادة العملية الإشرافية، وتنظيمها؛ فهو يُمثل حلقة الوصل بين القيادة التربوية، والمعلمين، كما أنه يُعد قائدًا، ورائدًا، ومرشدًا، وموجهًا، وداعمًا، ومطورًا للعملية التعليمية، ومسانِدًا لكافة عناصرها؛ حيث يلعب دورًا مهمًا في تشخيص الواقع الدقيق للعملية التعليمية بكل جوانبه، وتحليل مشكلاته، وتقويم انجازاته، كما يقوم بتخطيط برامج النمو المهني المقدمة إلى المعلمين، ووضع البرامج العلاجية، والتقويمية المناسبة، وتنفيذها، والمشاركة في وضع المناهج الدراسية الملائمة، وتحديد الآليات الفنية اللازمة لتنفيذها، وتطوير أساليب التدريس، فضلًا عن تحليل نواتج التعلم، وتقويمها، وغيرها من المهام المتعددة التي يقوم بها المشرف التربوي؛ بهدف الارتقاء بالمنظومة التعليمية ككل.

ويتجلى الدور القيادي للمشرف التربوي/ الموجه الفني في قدرته على التأثير على المعلمين، وإقناعهم، وتحفيزهم، وتوجيههم، وإرشادهم، ودفعهم إلى العمل، وتنظيم جهودهم، وتنسيقها، وتقييمها، وتوجيه طاقاتهم، واستثمارها الاستثمار الأمثل لتحقيق الأهداف المنشودة، كما يتجلى دوره القيادي في قيادة المعلمين داخل المدرسة، وتمكينهم من النمو الذاتي، وتحسين مستوى أدائهم، وتخطيط نموهم المهني، وتشجيعهم على الابتكار، والتجديد، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم، وتطوير علاقاتهم الإنسانية في بيئة العمل، وخارجها.

وانطلاقًا من أهمية الإشراف التربوي، ودوره في تجويد المنظومة التعليمية بكامل عناصرها، وإحداث التكامل بينها، وتطويرها، والارتقاء بها لمواجهة المتغيرات المحيطة؛ بما يؤدي إلى تحسين المخرجات النوعية لبيئات التعلم المختلفة، وانعكاسًا لأهمية دور المشرف التربوي/ الموجه الفني باعتباره قائدًا تربويًا، وممثلًا عن الإدارة التعليمية العليا؛ حيث يعكس سياساتها، وإستراتيجياتها، وخططها، وينقل توجيهاتها،

وقراراتها، ويُتابع تحقيق أهدافها، ونتائجها؛ من خلال أدواره المتعدده، وممارساته القيادية؛ ومن ثم: فإن نجاح العملية التعليمية التعلمية يتوقف -إلى حد كبير- على الجهود المخلصة التي يبذلها المشرف التربوي/ الموجه الفني في أداء عمله.

لذا: كان لزامًا ضرورة الاهتمام بتطوير الممارسات القيادية للمشرف التربوي/ الموجه الفني باستمرار، ورفع كفاءاته المختلفة، واكسابه الخبرات، والمهارات، والقدرات اللازمة، وتوفير فرص التعليم، والتدريب الملائمة، واطلاعه باستمرار على جميع المتغيرات، والمستجدات المحيطة؛ مما يُسهم في تطوير أدائه نحو الأفضل، ويجعله قادرًا على قيادة المواقف التعليمية التعلمية المختلفة، وتنظيمها، كما يجعله قادرًا على أداء أدواره القيادية بكفاءة، وفعالية؛ مما يُزيد من فاعليته، ويُساعده على الوصول إلى معايير عالية من الجودة، والإنجاز.

وتُمثل "مجتمعات التعلم المهنية" (Professional Learning Communities- PLCs)، أحد الأساليب الحديثة في تطوير النُظُم التربوية، وتقييمها ذاتيًا، وتحسين عمليتي التعليم، والتعلم، وهي تُعد نموذجًا فاعلًا في تعزيز تشارك المعرفة، والنمو المهني، وتنمية الوعي الذاتي، والعمل الجماعي لأعضاء مجتمع التعلم، فضلًا عن تعزيز دافعيتهم للعمل، وتمكينهم، وتحفيزهم، وزيادة التزامهم الوظيفي، وبث ثقافة التآزر، والتشارك بينهم؛ لحل المشكلات التي تواجههم؛ مما ينعكس على تحسين عمليتي التعليم، والتعلم، وتحسين جودة المخرجات التعليمية.

كما يُنظر إلى مجتمعات التعلم المهنية؛ باعتبارها نموذجًا قياديًا؛ يُسهم في تطوير القيادة المدرسية، وجعلها أكثر استدامة؛ نظرًا لاستناده إلى عناصر مهمة في تحقيق القيادة المستدامة؛ مثل: (التعاون، والتكامل، والمشاركة النشطة، والقيادة التشاركية، والتركيز على التعلم، والعمل الجماعي، واحترام الذات والأخرين، والتخلي عن الأنانية)، وغيرها، كما تُمثل مجتمعات التعلم المهنية؛ مزيجًا بين القيادة التربوية؛ التي تهدف إلى: تحسين ممارسات التعليم والتعلم، والقيادة التشاركية؛ والتي تهدف إلى:

إشراك المجتمع المدرسي في صنع القرار؛ بما يُسهم في تعزيز المسؤولية الجماعية (Chediak, Kunnari, Inforsato & Junior, 2019: 310).

وتُعرف مجتمعات التعلم المهنية؛ بأنها: "تنظيمات مدرسية طوعية؛ تجمع المعلمين، والإداريين، والأطراف المعنية، وتعمل وفق رؤية مشتركة، وتتفاعل بشكل دائم؛ لتحليل الممارسات المهنية، ونقدها؛ ويتم ذلك من خلال تبادل المعارف، والخبرات، والبحث الجماعي، وذلك في بيئة مُفعمة بالثقة، والاحترام المتبادل؛ بما يُسهم في قيادة التغيير، والتحسين المدرسي" (محمد، والزايدي، ٢٠١٥م: ١٠)، وهي: "مجموعة من الأفراد الذين يعملون بروح الفريق لتطوير قدراتهم؛ ويتم ذلك من خلال توفير فرص أكبر للتعلم، وإنتاج المعارف بهدف التحسين المستمر، وتحقيق أهداف مشتركة، في جو يسوده الاحترام، والثقة المتبادلة (مخلوف، ٢٠١٥م: ٣٦٨).

كما تُعرف مجتمعات التعلم المهنية -كذلك- بأنها: "مجموعة من الأشخاص الذين يتشاركون ممارساتهم، ويستقصونها بشكل مستمر، ونقدي، وتأملي، وتعاوني، وشامل، وبطريقة موجهه نحو التعلم، وتعزيز النمو (Stoll, et al., 2006: 223)، كما تُعرف -كذلك- بأنها: "عملية مستمرة يعمل فيها المعلمون بشكل تآزري، وذلك في دورات متكررة من: البحث الإجرائي، والتقصَّي الجماعي؛ من أجل تحقيق نتائج أفضل للطلاب" (دوفور، وأخرون، ٢٠١٩م: ١٨)، وهي تستند على أربعة ركائز أساسية؛ وهي: الرسالة المشتركة، والرؤية المشتركة، والالتزامات الجماعية، والأهداف المشتركة (ماتوس، وأخرون، ٢٠١٩م: ١٣).

ويركز مفهوم مجتمعات التعلم المهنية؛ على: بناء ثقافة مدرسية داعمة للتغيير، وقائمة على الثقة، والاحترام المتبادل بين الزملاء؛ وذلك من خلال: التركيز على احتياجات المدرسة، والعمل على نشر ثقافة التعاون، والتشارك، والمعرفة بين أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يؤدي إلى تعزيز تعلم الطلاب، وتيسير النمو المهني لأعضاء الهيئة الإدارية، والتدريسية في المدرسة (رضوان، ٢٠١٩م: ٥١٧).

كما يركز مفهوم مجتمعات التعلم المهنية؛ على: التنمية المهنية للمعلمين، وذلك في سياق مجموعة متماسكة، وهو يؤكد على المعرفة الجماعية؛ التي تحدث في إطار أخلاقي؛ بحيث تتخلل حياة المعلمين، والطلاب، وقادة المدارس (Stool & Louis, 2007: 3)، لذا: تُمثل مجتمعات التعلم المهنية؛ البيئة الأكثر دعمًا لتعزيز فعالية المعلمين، وزيادة التعلم الناجح للطلاب (Shirley, 2015: 38)، كما أنها تُمثل اتجاهًا حديثًا لتعزيز التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وتمكينهم، وتحفيزهم؛ وذلك لتلبية احتياجات الطلاب، وتعزيز نتائج تعلمهم.

وتهدف مجتمعات التعلم المهنية؛ إلى: تعزيز التعاون بين المعلمين بالمدرسة؛ من خلال خلق ثقافة مهنية تعاونية؛ تُساعد المعلمين على أن يكونوا أكثر فعالية في تعاملهم مع طلابهم، والتركيز على التعلم، والنتائج المنشودة، ودعم الزملاء في العمل، وإعادة تشكيل ثقافة المدرسة، وتحليل الممارسات التي تُعزز التفكير الذاتي، ونقدها (Battersby & Verdi, 2015: 23)، كما تهدف مجتمعات التعلم المهنية؛ إلى: التركيز على الممارسات التي تُزيد تحصيل الطلاب، وتُعزز تعلمهم، وتدعم التطوير المهني المستمر للمعلمين (Cansoy & Paelar, 2017: 16).

مما سبق: يتضح أهمية مجتمعات التعلم المهنية باعتبارها مدخلًا لتحسين النُظُم التعليمية، وركيزة أساسية لتحقيق التنمية المهنية المستدامة؛ حيث أنها تُسهم في تبادل الأفكار، والآراء، والمعارف، والمهارات، والخبرات، والتجارب، وتشاركها؛ مما يؤدي إلى تطوير الممارسات المهنية لأعضاء المجتمع المدرسي، كما يؤدي إلى تعزيز المسؤولية الجماعية، والتغلب على ثقافة العُزلة، والفردية، ونشر ثقافة المشاركة، والتعاون، والتعلم الجماعي، وتنمية الشعور بالشخصية الجماعية، والعمل الفريقي، والحوار المُثمر، والتفاعل البنَّاء بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يُسهم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتحسين جودة المخرجات التعليمية.

كما يُمكن النظر إلى مجتمعات التعلم المهنية باعتبارها نموذجًا قياديًا قائمًا على توزيع المهام القيادية على جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يُسهم في تطوير إستراتيجيات العمل، وتوفير فرص جديدة لتعلم إستراتيجيات، وأساليب مبتكرة، وإيجاد بيئة عمل داعمة للتعلم، ودعم التوجيه، والتعاون المستمر، وتعزيز القيادة التشاركية، والفهم المشترك، وتهيئة الظروف الداعمة، وخلق مناخ تنظيمي مُحفز على العمل الجماعي، وداعم للتغيير، وتوسيع قاعدة المُشاركة مع جميع الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية؛ بما يؤدي إلى تطوير القيادة المدرسية.

وترتكز مجتمعات التعلم المهنية على افتراضين أساسيين؛ **أولهما**: أن المعرفة تُكتسب من خلال الخبرات التي يعيشها المعلمون يومًا بعد يوم، ويتم فهمها بشكل أفضل عند ممارسة التأمل الناقد مع الآخرين الذين يتشاركون الخبرة نفسها، **وثانيهما**: أن إشتراك المعلمون في أنشطة مجتمعات التعلم، والإندماج التفاعلي بينهم؛ يُزيد معرفتهم المهنية من ناحية، ويُعزز نتائج تعلم طلابهم من ناحية أخرى (Vescio, Ross & Adams, 2008: 81)، لذا: تُمثل مجتمعات التعلم المهنية نموذجًا فاعلًا لتنظيم المدرسة، مُصممًا لتعزيز التعاون، والتعلم المستمر بين المعلمين؛ مما يُسهم في تطوير المدرسة تنظيميًا، وثقافيًا، وإجتماعيًا (Mullen & Schunk, 2010: 186).

وجدير بالذكر: فإن نماذج مجتمعات التعلم المهنية تستند على مبادئ التعلم التنظيمي؛ التي تؤكد على البناء المشترك للمعرفة بين أعضاء مجتمع التعلم الذين يجتمعون بانتظام؛ لاكتشاف ممارساتهم، وتحليل نتائج تعلم طلابهم، واستخلاص النتائج، وإجراء التغييرات؛ بما يُسهم في تحسين تعلمهم، وتعلم طلابهم، كما يجعلهم أكثر قدرة على الاستجابة للضغوط الخارجية، والمبادرات التعليمية، وأكثر ميلًا إلى إرساء قواعد التعاون، والتشارك، والتحسين المستمر (Naaman, 2018: 27)؛ مما يؤثر ايجابيًا على ثقافة المدرسة، ويُحَّسن الكفاءة الذاتية للمعلمين، ويُقلل من إنعزالهم، كما يُعزز

القدرة المؤسسية للمدرسة ككل، ويُسهم في تبني ثقافة مُشتركة للممارسات التعليمية عالية الجودة (Woodland & Mazur, 2015: 9).

وتتضح العلاقة بين الإشراف التربوي، ومجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال ما أشارت إليه دراسة "برانت" (Burant, 2009)؛ والتي هدفت إلى: دراسة العلاقة بين مجتمعات التعلم المهنية، والإشراف التربوي كمحفزات للنمو المهني، وتوصلت إلى: أن النمو المهني الحقيقي للمعلمين يحدث عندما تتسق أنشطة مجتمعات التعلم المهنية مع أنشطة الإشراف التربوي؛ بحيث يدعم كل منهما الآخر؛ حيث يُعد تعزيز الخبرات التعليمية، والتركيز على تعلم الطلاب هدفًا مُشتركًا بين الإشراف التربوي كقيادة مدرسية، وبين مجتمعات التعلم المهنية كمدخل للإصلاح المدرسي، والتنمية المهنية للمعلمين، واتفقت معها دراسة "جوردون، واسبينوزا" (Gordon & Espinoza, S. 2020: 1-22)؛ والتي أكدت على دور الإشراف التربوي كقيادة مدرسية في تعزيز بناء مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس.

كما أشارت دراسة (البرعمي، وعبد الرشيد، ٢٠٢٠م: ٢١٢-٢٤٦)؛ إلى: أن بناء مجتمعات تعلم مهنية قوية؛ يُسهم في زيادة تعاون المشرفين التربويين، والمعلمين؛ مما يؤدي إلى تنفيذ الممارسات التعليمية بفعالية داخل حجرة الصف، ولخصت أهم الأدوار القيادية للمشرف التربوي في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية؛ في: نشر ثقافة مجتمعات التعلم، وتدريب المعلمين عليها، وإعداد خطط تطويرية، وإفادة المدارس بها، فضلًا عن تزويد المدارس بكل ما هو جديد في هذا المجال، واتفقت معها دراسة (الغافري، والعبري، والمنذرية، ٢٠٢١م: ١٥١-١٨٠)؛ والتي أكدت على: أهمية الدور القيادي للمشرف التربوي في توظيف أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس؛ وذلك من خلال ما يتمتع به من سمات قيادية، ومهارات أدائية، وأوصت بضرورة تبني فلسفة واضحة لتطوير الإشراف التربوي في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

كما يُمكن إدراك مدى حاجة المشرف التربوي كقائد إلى امتلاك كفايات مجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال ما أوصت به بعض الدراسات، والبحوث المختلفة؛ حيث أوصت دراسة (موسى، ٢٠٢٠م: ٩٣٧)؛ بضرورة إعداد دورات تدريبية لموجهي المواد حول أهمية مجتمعات التعلم المهنية، وكيفية بنائها في المواد التخصصية بالمراحل الدراسية المختلفة، وتشجيع المعلمين على إقامتها داخل المدارس، واتفقت معها دراسة (الصالحية، والهاشم، ٢٠١٨م: ٤٧١)؛ في: التأكيد على أهمية تفعيل الدور القيادي للإشراف التربوي في تشكيل مجتمعات التعلم المهنية، كما أكدت دراسة (الخريمي، ٢٠٢٠م: ٧٧)؛ على: ضرورة اشراك المشرف التربوي في أنشطة مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس؛ لتوفير الدعم اللازم لها.

كما أوصت دراسة (المسروري، والمشايخي، والمجعلية، ٢٠٢٠م: ٢٥)؛ بضرورة عقد دورات تدريبية متخصصة لاكساب المشرفين التربويين كفايات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وتحفيزهم على الالتحاق بالدورات التدريبية في هذا المجال، كما أكدت دراسة (الضفيري، والشمري، والعنزي، ٢٠٢١م: ١٨٠)؛ على: ضرورة تبني المدارس تطبيقًا رسميًا لمجتمعات التعلم المهنية بقيادة المشرف التربوي؛ وذلك كمدخل لتعزيز التعلم المهني المستمر للمعلمين.

كما حرصت وزارة التربية والتعليم في مصر على الأخذ بمفهوم مجتمعات التعلم المهنية عند تطوير منظومة التوجيه الفني، وتطوير ممارسات الموجه الفني؛ لذا: فقد حددت المادة (١٦) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨)، لسنة (٢٠١٣م)؛ أهم المعايير المُلزمة للأداء التعليمي لوظائف التوجيه الفني في مصر في عدة مجالات مختلفة؛ ومن بينها: "مجال مجتمعات التعلم"، وتتمثل أهم المعايير المُلزمة "للموجه الفني" في هذه المجال؛ في: (الوعي بمفهوم مجتمع التعلم، وتفعيل أساليب تنميته، والحرص على تنويع مصادر المعرفة، والتعلم، وتدعيم ثقافة التعلم الذاتي بين أعضاء

مجتمع التعلم، ومراعاة إبداعات الممارسين التربويين، والاستفادة منها، وترسيخ العلاقات الإنسانية، وثقافة قبول الآخر في مجتمع التعلم).

في ضوء ما سبق: وانطلاقًا من أهمية المشرف التربوي/ الموجه الفني، ودوره في قيادة المعلمين، وتمكينهم، وتحفيزهم، ودعمهم، وتوحيد جهودهم، وتعزيز نموهم المهني، وتطوير خبراتهم، وتجويد ممارساتهم، وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المنشودة؛ مما يؤدي إلى تهيئة الظروف الملائمة لنمو الطلاب فكريًا، وعلميًا، واجتماعيًا؛ بما يُسهم في تحسين المخرجات التعليمية، واستنادًا إلى أهمية مجتمعات التعلم المهنية؛ باعتبارها واحدة من أهم التوجهات العالمية لإصلاح التعليم؛ لما لها من دورٍ مهمٍ في تجويد العملية التعليمية، ورفع مستوى الأداء المهني للمعلمين، وتطوير ممارساتهم المهنية؛ لذا: تأتي الحاجة إلى أهمية تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام وفق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

مشكلة البحث، وأسئلته:

برغم أهمية الدور القيادي للمشرف التربوي/ الموجه الفني؛ إلا أن الواقع يشير إلى وجود عديد من التحديات التي تواجه الموجه الفني في مرحلة التعليم الثانوي العام بمصر، وتحد من فاعلية ممارساته القيادية؛ حيث خلصت نتائج دراسة (القاضي، ٢٠١٧م: ٣١٣، ٣٥٨)؛ إلى: ضعف قيام الموجهين بتكوين مجتمعات مهنية تخصصية، ومحدودية مشاركتهم في نشر المعرفة، وقلة تشجيعهم للمعلمين على التجريب، والتفكير، وضعف تقديمهم الدعم الفني اللازم للمعلمين في مجال التنمية المهنية، وضعف مشاركتهم في تنفيذ دورات تدريبية للمعلمين، وأرجعت ذلك إلى: ضعف البرامج التدريبية المقدمة إلى الموجهين، وضعف تركيزها على استخدام أساليب العمل الجماعي، ومحدودية الموارد المالية، وقلة الحوافز المادية، والتشجيعية، وضعف تقويم الموجهين عقب الانتهاء من كل هدف، فضلًا عن محدودية تنوع أدوات تقويم البرامج التدريبية، وقلة توظيف نتائج التقويم في عملية تطوير البرامج التدريبية مستقبلًا.

كما توصلت نتائج دراسة (مرزوق، ٢٠١٥م: ٣٦٢) إلى: ضعف قيام موجهي مدارس التعليم العام بتقديم الدعم الفني اللازم للمعلمين، وتقليدية أدائهم، وضعف تقديمهم حلولًا عملية للمشكلات التي تواجه المعلمين، وقلة الاهتمام بتنمية المعلمين مهنيًا، ومتابعتهم أثناء التحاقهم بالبرامج التدريبية، وضعف تحفيزهم، وتشجيعهم على الإبداع، والابتكار، ومحدودية الاستفادة من خبرات المعلمين القدامى، وآرائهم، ومقترحاتهم، والتسلط المنفرد للأوامر، وذاتية التفكير، فضلًا عن ضعف تنمية الروح القيادية لدى المعلمين، وقلة تشجيعهم على إجراء البحوث الإجرائية.

كما أكدت دراسة (عبد الجليل، ٢٠١٨م: ٢٥٠)؛ على: قصور دور الإشراف التربوي في متابعة الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتنميتهم مهنيًا؛ وأرجعت ذلك إلى: قصور بعض الممارسات الإشرافية للموجهين، وضعف استخدام الأساليب، والاتجاهات الإشرافية الحديثة، كما أشارت دراسة (صدقي، ٢٠٢٠م: ٢٩٧) إلى: قصور أداء الموجه الفني في مدارس التعليم الثانوي العام، وضعف إلمامه بمسؤوليات عمله، وضعف استخدامه الأساليب الإشرافية الحديثة، وغياب الموضوعية في بعض ممارساته، فضلًا عن ضعف التنسيق بين موجهي المواد المختلفة، ومتخذي القرار، وقصور دور الموجه في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين؛ مما يؤثر على تنميتهم مهنيًا.

أما دراسة (القط، ٢٠٢١م: ٤٥١)؛ فقد أشارت إلى: ضعف البرامج التدريبية المقدمة إلى موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام، واقتصارها على دورات تدريبية يتم تنفيذها بشكل روتيني، وتعتمد على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب الميدانية، فضلًا عن ضعف الاهتمام بالدرجات العلمية، والمهارات الفنية عند اختيار من يعملون في مجال التوجيه الفني؛ مما يؤثر على فاعلية ممارساتهم القيادية.

كما أشار تقرير البنك الدولي؛ إلى: ضعف الاتساق بين نظام الحوافز المُتبع، والإشراف التربوي؛ مما يؤثر على تحفيز الموجهين على تحسين ممارساتهم، كما لا تتم المُفاضلة بين الأجور، والمزايا على أساس الأداء، وتزيد الرواتب زيادة طفيفة على مدار

الحياة المهنية، كما تعتمد الترقية -عادة- على عدد سنوات الخبرة؛ مما يُثبط همة الأفراد الذين يتمتعون بالقدرة على الابتكار، ويمتلكون مهارات عالية (البنك الدولي، ٢٠١٧م: ٧).

وعلى مستوى محافظة الإسكندرية؛ أشارت دراسة (سعد، ٢٠٢٠م: ٢٦٢٦)؛ إلى: غلبة الجانب الإداري على وظائف التوجيه الفني في مدارس التعليم العام؛ والتي تمثلت في: التركيز على أعمال الامتحانات، وتوزيع المعلمين على المدارس، ووضع تقارير الأداء السنوية للمعلمين، ووضع خطط مادة التخصص في بداية العام الدراسي، وغياب الجانب الفني للتوجيه؛ والذي يركز على: تحسين عمليتي التعليم، والتعلم، وتطوير الأداء المهني للمعلم.

كما توصلت نتائج دراسة (عطية، ٢٠٢٢م: ٩٨)؛ إلى: قصور بعض موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في تقويم الأداء المهني، والتقني للمعلمين، كما خلصت نتائج دراسة (المنطاوي، ٢٠٢٢م:١٤٦)؛ إلى: ضعف الدعم المُقدم من جانب بعض الإدارات التعليمية بمحافظة الإسكندرية لأي تغيير، أو تطوير في العملية الإشرافية، وقلة الموارد المالية، وضعف البنية التحتية بمدارس التعليم الثانوي العام؛ مما يعوق الموجه الفني في تطبيق بعض الأنماط الحديثة في الإشراف التربوي.

مما سبق: يتضح تعدد الصعوبات، والعقبات التي تواجه موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام في مصر؛ مما يحد من فاعلية ممارساتهم القيادية في مجالات تنمية المعلمين مهنيًا، وتمكينهم، وتحفيزهم؛ مما يؤثر سلبًا على أداء المعلمين لمهامهم، ومسؤولياتهم، ويُقلل فرص تعلمهم الفردي، والجماعي، كما يؤثر سلبًا على رضاهم الوظيفي، وولائهم، والتزامهم، وانتمائهم إلى المدرسة.

ونظرًا لأهمية مجتمعات التعلم المهنية؛ باعتبارها نموذجًا قياديًا، ومدخلًا مهمًا للإصلاح المدرسي؛ يُسهم في تحسين أداء أعضاء المجتمع المدرسي، وتطوير ممارساتهم القيادية؛ وهذا ما بينته دراسات كل من: "ديلارد" (Dillard, 2016: 1-13)، و"دوجان، وبرينجل، وميسا" (Dogan, Pringle & Mesa, 2016: 1-

20)، و"كريست، وآريا، وتشيو" (Christ, Arya & Chiu, 2017: 94-114)، و"انتينلوما، وإلوماكي، ونوتيلا، وتوم" (Antinluoma, Ilomäki, Nuuttila & Toom, 2018: 76-91)، و"كاربينتير" (Carpenter, 2018: 121-140)، و"جيلبرت، وفويلكيل، وجونسون" (Gilbert, Voelkel & Johnson, 2018: 154-174)، و"زهانج، وسن" (Zhang & Sun, 2018: 445–457)، و"بارك، ولي، وكوك" (Park, Lee & Cooc, 2019: 742–780)، و"طومسون، وهاجنه، وماكدونالد، وبارتشينجر" (Thompson, Hagenah, McDonald & Barchenger, 2019: 1423- 1455)، و"إسماعيل، وإسحاق، وقمر الدين" (Ismail, Ishak & Kamaruddin, 2020: 1535-1541)، و"كيونغ، وأخرون" (Keung, et al., 2020: 875–892)، و"مولاقدي، وبوشاما" (Moulakdi & Bouchamma, 2020: 1-13)، و"بارلار" (Parlar, 2020: 232-244)، و"أميرال، وأخرون" (Admiraal, et al., 2021: 684–698)، و"دافوس" (Duffus, 2021)، و"جور، وروزير" (Gore & Roser, 2022: 1-15)، وغيرها.

مما سبق: وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسات، والبحوث السابقة من نتائج توضح قصور بعض الممارسات القيادية لموجهي مدارس التعليم الثانوي العام في مصر، وفي ضوء ما انتهت إليه الدراسات، والبحوث السابقة -كذلك- من نتائج توضح أهمية مجتمعات التعلم المهنية؛ باعتبارها نموذجًا يُسهم في تطوير الممارسات القيادية لأعضاء المجتمع المدرسي، وفي ضوء ما أوصت به بعض الدراسات، والبحوث من ضرورة تطوير ممارسات المشرفين التربويين وفق أبعادها المختلفة.

وعليه: يسعى البحث الحالي إلى الإجابة على السؤال الرئيس الأتي:

كيف يُمكن تطوير الممارسات القيادية لمُوجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الأتية:

١. ما الأُطُر الفكرية لمجتمعات التعلم المهنية كما حددتها الأدبيات الإدارية، والتربوية المعاصرة؟
٢. ما الممارسات القيادية للمشرف التربوي في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؟ وما أهم المعوقات التي تحد من تطوير تلك الممارسات؟
٣. ما واقع تنظيم الإشراف التربوي/التوجيه الفني في مصر- إطارًا وثائقيًا؟
٤. ما واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين؟
٥. ما أوجه الاختلاف بين وجهات نظر المعلمين حول واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ تبعًا لاختلاف: النوع (ذكر- أنثى)، والدرجة الوظيفية (معلم- معلم أول، معلم أول "أ"، معلم خبير، كبير معلمين)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس/ ليسانس- دبلوم مهني/ خاص_ ماجستير/ دكتوراه)، والإدارة التعليمية (المنتزة- شرق- وسط- غرب- الجمرك- العامرية- برج العرب- العجمي)؟
٦. ما معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم؟
٧. ما أوجه الاختلاف بين وجهات نظر موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية حول معوقات تطوير ممارساتهم القيادية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ تبعًا لاختلاف: النوع (ذكر- أنثى)، والدرجة الوظيفية (موجه - موجه أول- موجه عام)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس/ ليسانس- دبلوم مهني/ خاص- ماجستير/ دكتوراه)، والإدارة التعليمية (المنتزة- شرق- وسط- غرب- الجمرك- العامرية- برج العرب- العجمي)؟

٨. ما الرؤية المقترحة لتطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المختلفة من أهمها ما يأتي:

١. تحديد أهم الأسس الفكرية لمجتمعات التعلم المهنية؛ من حيث: (النشأة، والتعريف، والأهمية، والأهداف، والخصائص، وأنماط القيادة الداعمة، والأبعاد المختلفة)، وذلك كما حددتها الأدبيات الإدارية، والتربوية المُعاصرة.

٢. استقراء أهم الممارسات القيادية للمشرف التربوي في مجالات: (التنمية المهنية للمعلمين- وتمكين المعلمين- وتحفيز المعلمين)، وتطويرها في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وأهم معوقات تطوير تلك الممارسات.

٣. تشخيص واقع الإشراف التربوي/ التوجيه الفني في مرحلة التعليم الثانوي العام في مصر، والتعرف على معايير اختيار الموجه الفني، وإجراءات ترقيته، وتقييم أدائه؛ وذلك من خلال القرارات، والنشرات الوزارية المختلفة.

٤. التعرف على واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين.

٥. الكشف عن أوجه الاختلاف بين وجهات نظر أفراد عينة البحث حول واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية؛ تُعزى إلى اختلاف: النوع (ذكر- أنثى)، والدرجة الوظيفية (معلم- معلم أول، معلم أول "أ"، معلم خبير، كبير معلمين)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس/ ليسانس- دبلوم مهني/ خاص_ ماجستير/ دكتوراه)، والإدارة التعليمية (المنتزة- شرق- وسط- غرب- الجمرك- العامرية- برج العرب- العجمي).

٦. التعرف على معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم.

٧. الكشف عن أوجه الاختلاف بين وجهات نظر أفراد عينة البحث حول معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية؛ تُعزى إلى اختلاف: النوع (ذكر- أنثى)، والدرجة الوظيفية (موجه - موجه أول- موجه عام)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس/ ليسانس- دبلوم مهني/ خاص- ماجستير/ دكتوراه)، والإدارة التعليمية (المنتزة- شرق- وسط- غرب- الجمرك- العامرية- برج العرب- العجمي).

٨. تقديم رؤية مقترحة -قد- تُسهم في تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

أهمية البحث:

تنطلق أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

١. تناوله موضوعًا بالغ الأهمية في المؤسسات التعليمية بصفة عامة، والمدارس بصفة خاصة؛ وهو: مجتمعات التعلم المهنية؛ باعتبارها نموذجًا للتعلم التنظيمي قائمًا على: (البحث، والتعاون، وتبادل المعرفة، والتعلم الجماعي المتواصل، ودعم ثقافة التعلم الذاتي)؛ مما يُسهم في تحويل المدرسة ككل إلى مُنظمة مُتعلمة؛ تدعم الرؤية، والقيم المشتركة، وتُعزز الثقافة التعاونية، وتؤكد على التعلم المستمر بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يؤدي إلى القضاء على الفردية، والانعزالية، ويضَّمن عمليات التحسين المدرسي المستمر.

٢. يستمد البحث أهميته من أنه يأتي مُتزامنًا مع جهود وزارة التربية والتعليم في مصر، والرامية إلى تحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية، كما أنه يأتي مُتزامنًا مع حرص وزارة التربية والتعليم في مصر على الأخذ بمفهوم

مجتمعات التعلم المهنية عند تطوير منظومة التوجيه الفني، وتحديد مجال مجتمعات التعلم المهنية من أهم المعايير المُلزمة للأداء التعليمي لوظائف التوجيه الفني في مصر.

٣. يُمكن أن يُسهم هذا البحث في إفادة موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية؛ من خلال التعرف على واقع ممارساتهم القيادية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وتحديد نقاط القوة، ودعمها، وكذا تحديد نقاط الضعف، ووضع الحلول المناسبة للتغلب عليها؛ مما يُسهم في زيادة فاعلية ممارساتهم القيادية.

٤. قد تُفيد الرؤية المقترحة المُقدمة في هذا البحث؛ في: دعم جهود المسؤولين، وصانعي القرار، والقيادات التوجيهية في تطوير منظومة التوجيه الفني في مصر؛ بما ينعكس إيجابًا على تحسين عمليتي التعليم، والتعلم.

٥. قد يُفيد هذا البحث الباحثين في مجال الإدارة التربوية في فتح آفاق جديدة في مجال مجتمعات التعلم المهنية، والبحث عن دور القيادات المدرسية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في مختلف المراحل التعليمية.

٦. يُعد هذا البحث إضافة إلى الدراسات العربية في مجال مجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال ما يُقدمه من إطار نظري، ونتائج ميدانية، ورؤية مقترحة.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي في الحدود الأتية:

١. **الحدود الموضوعية:** يقتصر البحث الحالي على:

- يعتمد البحث الحالي في تناوله لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية على تصنيف "هيب، وهوفمان" (Hipp & Huffman, 2003)؛ والذي حدد ستة أبعاد أساسية لمجتمعات التعلم المهنية؛ وهي: القيادة المشتركة والداعمة (Shared

and Supportive Leadership)، والقيم والرؤية المشتركة (Shared Values and Vision)، والتعلم الجماعي، وتطبيقاته (Collective Learning and Application)، والممارسات الشخصية المشتركة (Shared Personal Practice)، والظروف الداعمة/ العلاقات (Supportive Condition/Relationships)، والظروف الداعمة/ الهيكلة (Supportive Condition/ Structures).

- كما يقتصر البحث الحالي في تناوله للممارسات القيادية للموجه الفني على ثلاثة مجالات -فقط-؛ وذلك نظرًا لارتباطها بأبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ وهي مجالات: التنمية المهنية للمعلمين (Professional Development for Teachers)، وتمكين المعلمين (Empowering Teachers)، وتحفيز المعلمين (Motivate Teachers).

٢. **الحدود المكانية:** يقتصر تطبيق البحث الحالي على عينة من مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي، والرسمي (عربي، ولغات) بمحافظة الإسكندرية في إداراتها التعليمية الثمانية؛ وذلك نظرًا لأهمية المرحلة الثانوية باعتبارها محور العملية التعليمية؛ فهي تحتل مكانة متوسطة بين مرحلتي التعليم الأساسي، والتعليم العالي، ويتم فيها تدريب الطلاب، وإكسابهم المهارات، والقدرات، والمعارف اللازمة ليُصبحوا طلابًا راشدين، قادرين على تحمل المسؤولية،

٣. **الحدود البشرية:** يقتصر تطبيق البحث الحالي على:

- عينة من معلمي مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي بمحافظة الإسكندرية في إداراتها التعليمية الثمانية؛ بدرجاتهم الوظيفية: (معلم- معلم أول- معلم أول "أ"- معلم خبير- كبير معلمين)، وتُطبق عليهم الأداة الأولى للبحث؛ وهي استبانة تهدف إلى: "التعرف على واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم

الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين"، وقد تم اختيار المعلمين كعينة تطبيقية لهذه الاستبانة؛ باعتبارهم المتأثرين مباشرة بالممارسات القيادية للموجه الفني، لذا: يُعدون الأجدر في الحكم على واقع ممارساته القيادية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وقد طُبقت الاستبانة على عينة قوامها (٤٧٣) معلمًا؛ بنسبة بلغت (٩,٧٣%) من المجتمع الأصل.

- عينة من موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية، والذين يعملون في المديريات، والإدارات التعليمية؛ بدرجاتهم الوظيفية: (موجه- موجه أول- موجه عام)، وتُطبق عليهم الأداة الثانية للبحث؛ وهي استبانة تهدف إلى: "التعرف على معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم"، وقد تم اختيار الموجهين كعينة تطبيقية لهذه الاستبانة؛ نظرًا لأنهم الأجدر في تحديد أهم المعوقات التي تواجههم، وتحد من تطوير ممارساتهم القيادية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وقد طُبقت الاستبانة على عينة قوامها (١٧٨) موجهًا؛ بنسبة بلغت (٦٦,٦٧%) من المجتمع الأصل.

٤. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة الميدانية للبحث الحالي خلال الفترة من ٢٨ أغسطس ٢٠٢٢م، حتى ١٣ سبتمبر ٢٠٢٢م.

مصطلحات البحث:

تتمثل أهم مصطلحات البحث الحالي على النحو الأتي:

١. تعريف مجتمعات التعلم المهنية (Professional Learning Communities):

لغة: حدد مُعجم المصطلحات الإدارية مفهوم مجتمعات التعلم المهنية؛ بأنها: "الجو العام المحيط بالجماعة، والذي يشارك فيه كل العاملين في المسؤولية تجاه تعليم بعضهم البعض، وتحسين الأداء، والمشاركة في تحقيق ذلك بشكلٍ عمليٍ" (معجم المصطلحات الإدارية، ٢٠٠٧م: ٤٠)، وهي: "مجموعة من المعلمين الذين يجتمعون بانتظام، ويتبادلون الخبرات، ويعملون بشكل تعاوني؛ لتحسين مهارات التدريس، وتطوير الأداء الأكاديمي للطلاب" (The Glossary of Education Reform, 2022).

اصطلاحًا: تُعَّرف مجتمعات التعلم المهنية اصطلاحًا؛ بأنها: "فريق متكامل يعمل أعضائه بشكل مترابط؛ لتحقيق مجموعة من الأهداف المشتركة التي تركز على تعلم الطلاب (Duling, 2012: 6)، كما تُعَّرف؛ بأنها: "بيئة مدرسية نشطة، يرتبط أعضاؤها برؤية، وقيم مشتركة، ويتآزرون لتبادل الخبرات، واكتساب أفضل الممارسات، وذلك في ظل قيادة تشاركية؛ توفر بيئة عمل داعمة للتعلم الجمعي، وتجعل الطالب بؤرة التركيز" (الغامدي، ٢٠١٧م: ٣٤٣)، وهي: "مجموعة من المهنيين الذين يتشاركون ممارساتهم، وطرق تعلم طلابهم، ويناقشونها بطريقة منهجية، ومستمرة، وتعاونية، وتأملية (Dogan, Tatik & Yurtseven, 2017: 1078).

إجرائيًا: يُمكن تعريف مجتمعات التعلم المهنية إجرائيًا في هذا البحث؛ بأنها: "فريق تعاوني يتم تشكيله من موجهي، ومعلمي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية؛ بحيث يعملون معًا بشكلٍ تآزري في ظل قيادة تشاركية؛ توفر الظروف الداعمة، ووفق رؤية، وقيم مشتركة؛ بحيث يركزون على التعلم الجماعي، ويُطورون ممارساتهم المهنية المشتركة؛ مما يُسهم في قيادة التغيير المدرسي، وتعزيز تعلم الطلاب، وتطوير النمو المهني لأعضاء الهيئة التدريسية، والتوجيهية".

٢. تعريف الممارسات القيادية (Leadership Practices):

لغة: تُعَّرف المُمارَسة لغةً؛ من الفعل: "مارَس، يمارس، مِراسًا، ومُمارَسةً، فهو: مُمارِس، والمفعول: مُمارَس، ومارس الشخص الشيء: (عالجه، وزاوله، وقام بعمله)،

وتُكتسب المهارة بالمُمارَسة، والاحتكاك، والتدريب" (مُعجم اللغة العربية المُعاصر، ٢٠٢٢م).

اصطلاحًا: تُعَّرف الممارسات القيادية اصطلاحًا؛ بأنها: "مجموعة الأنشطة التي يُمارسها شخص، أو مجموعة من الأشخاص في موقف معين؛ لتحقيق أهداف مشتركة" (Leithwood, 2012: 5)، كما تُعَّرف بأنها: "نشاط حيوي، ومُنظم يقوم به شخص ما؛ بغرض التأثير على مجموعة من الأشخاص، ويتأثر هذا النشاط بالسياق الذي يحدث فيه" (Waterhouse & Moller, 2009: 124).

إجرائيًا: يُمكن تعريف **المُمارسات القيادية** إجرائيًا في هذا البحث؛ بأنها: "جميع الأداءات، والأنشطة، والأفعال الإجرائية التي يقوم بها موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية؛ من أجل التأثير على المعلمين، وتوجيه سلوكهم، وتنسيق جهودهم؛ بما يُسهم في تنمينهم مهنيًا، وتمكينهم، وتحفيزهم في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ وهي: (القيادة المشتركة والداعمة- والقيم والرؤية المشتركة- والتعلم الجماعي، وتطبيقاته- والممارسات الشخصية المشتركة- والظروف الداعمة/ العلاقات- والظروف الداعمة/ الهيكلة)".

منهج البحث، وإجراءاته:

استخدمت الباحثة -نظرًا لطبيعة البحث الحالي وأهدافه- المنهج الوصفي (Descriptive Methodology)؛ والذي يهدف إلى وصف الظواهر كما تحدث في الواقع، وتحديد العلاقات بين أبعادها المختلفة، والكشف عن الأسباب الكامنة وراء حدوثها؛ مما يُسهم في التنبؤ بمستقبل تلك الظواهر بناءً على الأحداث الراهنة؛ ويتضح ذلك من خلال الخطوات الإجرائية الأتية:

١. تحليل الأدبيات الإدارية، والتربوية المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية؛ للتعرف على نشأتها، وتعريفها، وأهميتها، وأهدافها، وخصائصها، وأنماط القيادة الداعمة لها، ومتطلبات قيادتها.

٢. تحليل الأدبيات الإدارية، والتربوية المختلفة؛ للتعرف على أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وطبيعة الدور القيادي للمشرف التربوي، وبعض مجالات ممارساته القيادية؛ وهي مجالات: (التنمية المهنية للمعلمين- وتمكين المعلمين- وتحفيز المعلمين)، وما يتبعها من تطوير تلك الممارسات القيادية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وأهم معوقات تطوير تلك الممارسات.

٣. تحليل أهم القرارات الوزارية؛ للتعرف على واقع تنظيم الإشراف التربوي/التوجيه الفني في مرحلة التعليم الثانوي العام بمصر.

٤. بناء أداتي الدراسة الميدانية في ضوء ما أسفر عنه تحليل الأدبيات المختلفة؛ وهي عبارة عن استبانتين؛ الأولى؛ وتهدف إلى: "التعرف على واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين"، ويتم تطبيقها على عينة ممثلة من معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية، بدرجاتهم الوظيفية المختلفة، والاستبانة الثانية؛ وتهدف إلى: "التعرف على معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم"، ويتم تطبيقها على عينة ممثلة من موجهي تلك المرحلة بدرجاتهم الوظيفية المختلفة.

٥. تقديم رؤية مقترحة -قد- تُسهم في تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

خطوات السير في البحث: وفقًا لمشكلة البحث، ومنهجه المُتبع؛ يتكون البحث من الأقسام الأتية:

١. **القسم الأول: الإطار العام للبحث:** ويتضمن: (مقدمة البحث، ومشكلته، وأسئلته، وأهدافه، وأهميته، وحدوده، ومصطلحاته، ومنهجه، وخطواته).

٢. **القسم الثاني: الإطار النظري للبحث:** ويهدف إلى: الإجابة على السؤال الأول، والثاني، والثالث من أسئلة البحث؛ ويتضمن ثلاثة مباحث أساسية؛ وهي:

- **المبحث الأول:** ويتناول: أهم الأُطُر الفكرية لمجتمعات التعلم المهنية كما حددتها الأدبيات الإدارية، والتربوية المعاصرة، ويتضمن: (النشأة، والتعريف، والأهداف، والأهمية، والخصائص، وأنماط القيادة الداعمة، ومتطلبات قيادتها).
- **المبحث الثاني:** ويتناول: أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وطبيعة الدور القيادي للمشرف التربوي، ومفهوم الممارسات القيادية، وخصائصها، وبعض مجالات الممارسات القيادية للمشرف التربوي؛ وهي مجالات: (التنمية المهنية- والتمكين- والتحفيز)، وتطوير تلك الممارسات في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، ومعوقات تطويرها.
- **المبحث الثالث:** ويتناول: تحليل القرارات الوزارية؛ للتعرف على واقع تنظيم التوجيه الفني في مرحلة التعليم الثانوي العام بمصر؛ ويتضمن: (واقع تنظيم التوجيه الفني، ومعايير اختيار موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام، وتدريبهم، وتقييم أدائهم).

٣. **القسم الثالث: الإطار الميداني للبحث:** ويهدف إلى: الإجابة على السؤال الرابع، والخامس، والسادس، والسابع من أسئلة البحث، ويتناول: إجراءات الدراسة الميدانية، وعرض نتائجها، وتحليلها، وتفسيرها.

٤. **القسم الرابع: الرؤية المقترحة** ويهدف إلى: الإجابة على السؤال الثامن من أسئلة البحث، ويتناول: تقديم رؤية مقترحة-قد- تُسهم في تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

القسم الثاني:

الإطار النظري للبحث

يتناول هذه القسم: الإطار النظري للبحث؛ والذي ينقسم إلى ثلاثة مباحث أساسية؛ وهي: المبحث الأول: ويتناول أهم الأُطُر، والمرتكزات الفكرية المتعلقة بمفهوم "مجتمعات التعلم المهنية"، والمبحث الثاني؛ ويتناول: أهم الممارسات القيادية للمشرف التربوي في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، والمبحث الثالث؛ ويتناول: واقع تنظيم التوجيه الفني في مرحلة التعليم الثانوي العام بمصر؛ وذلك على النحو الأتي:

المبحث الأول:

(الأُطُر الفكرية لمجتمعات التعلم المهنية)

تتناول الباحثة في هذا المبحث: أهم الأُطُر الفكرية لمجتمعات التعلم المهنية؛ باعتبارها نموذجًا قياديًا، ومدخلًا للإصلاح المدرسي؛ وذلك من حيث: (نشأتها، وتعريفها، وأهدافها، وأهميتها، وخصائصها، وأنماط القيادة الداعمة، ومتطلبات قيادتها)؛ وذلك على النحو الأتي:

أولًا: نشأة مجتمعات التعلم المهنية، وتعريفها:

تُعد مجتمعات التعلم المهنية (Professional Learning Communities- PLCs)؛ أحد أساليب النمو المهني للمعلمين، وترجع جذورها الأولى -كما يرى البعض- إلى المربي الأمريكي "جون ديوي" (John Dewey)، عام (١٩١٦م)؛ والذي يُعد من أوائل العلماء الذين أكدوا على قيمة المدارس كمجتمع (Community) لا يحدث فيها التعلم فقط، ولكن يتم من خلالها تطوير هذا التعلم؛ من خلال التفاعل، والتعاون، وتبادل الخبرات مع جميع العاملين في المدرسة بدلًا من العزلة، والفردية (Ahn, 2017: 83).

وتعود فكرة إنشاء مجتمعات التعلم المهنية إلى العالم "ايكينز" (Aikin's)، عام (١٩٤٢م)؛ والذي تُعد دراسته أول محاولة لبناء ثقافة تعاونية في المدرسة، وإعطاء

المعلمين فرصًا للعمل في مجموعات متجانسة، والبحث عن أساليب جديدة للتدريس بدلًا من الأساليب التقليدية الشائعة (Mathews, Holt & Arrambide, 2014: 25)، وقد ظهر مفهوم مجتمعات التعلم المهنية في الستينات من القرن الماضي على يد الأخوين "ديفور" (Dufour & Dufour)؛ وذلك للتغلب على الطبيعة المنعزلة للعملية التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية في ذلك الوقت، والتأكيد على التدريس في قاعات مفتوحة، والعمل في فرق تعاونية (Ratte & et al., 2015: 52).

ثم تطَّور المفهوم في التسعينات من القرن الماضي على يد العالم الأمريكي "بيتر سينج" (Peter Senge)؛ والذي يُعد الأب الروحي، والمؤسس الأول لفكرة "منظمات التعلم" (Learning Organizations)، والذي أكد في كتابه الشهير (The Fifth Discipline)، والذي صدر عام (١٩٩٠م)؛ على أن: المنظمات تتعلم من خلال أفرادها الذين يتعلمون بشكل جماعي؛ فالتعلم الفردي لا يضَّمن التعلم التنظيمي، وقد وضع "بيتر سينج" نموذجًا موجهًا نحو بناء "منظمات التعلم"؛ ويتم من خلاله تشجيع أفراد المؤسسة على التعلم بشكل جماعي، وتبني أنماط جديدة في التفكير يُعَّبر عنها بالطموحات الجماعية؛ مما يُسهم في تعزيز قدراتهم، وتنمية مهاراتهم؛ الأمر الذي ينعكس على تحسين قدرة المنظمة ككل على التعلم (Battersby, 2019: 16).

وقد حدد "سينج" في كتابه (Senge, 2006: 6-10) خمسة أبعاد أساسية لمنظمات التعلم؛ وهي: التفكير النظمي (Systemic Thinking)، والإتقان الشخصي (Personal Mastery)، والنماذج العقلية (Mental Models)، والرؤية المشتركة (Shared Vision)، والتعلم الجماعي (Team Learning).

وجدير بالذكر: فقد ميز "دوفور، وايكر" (Dufour & Eaker, 1998)؛ بين مفهومي: منظمات التعلم (Learning Organizations)، ومجتمعات التعلم (Learning Communities)؛ حيث يُشير مفهوم المنظمة (Organization)؛ إلى: البناء الوظيفي، والهيكل التنظيمي، ويُركز على البنية (Structure)، والفعالية

(Efficiency)، بينما يُشير مفهوم المجتمع (Community)؛ إلى: التواصل الجماعي بين مجموعة من الأفراد تجمعهم بعض الاهتمامات المشتركة.

مما سبق: يتضح أن فكرة مجتمعات التعلم المهنية نشأت من الحاجة إلى وجود نُظُم مُتطورة للتعلم؛ تُعزز المفاهيم المشتركة، وتُحقق التآزر، والتفاعل بين العاملين في المؤسسة التعليمية، وتراعي التوافق بين الجهود الفردية، والجهود الجماعية، وتتسم بالمرونة في تلبية الاحتياجات المختلفة للأفراد، كما يتضح -كذلك- أن فكرة مجتمعات التعلم تعود إلى نظرية النُظُم، والتي تطورت إلى فكرة "منظمات التعلم"، أو "المنظمة المُتعلمة"، والتي تعكس قدرة المنظمة على التعلم، ومنها إلى "مجتمعات التعلم المهنية"، والتي ترتكز على دعم التعلم الجماعي بين أعضاء مجتمع التعلم، بدلًا من الانعزالية، والفردية؛ مما ينعكس بدوره على تعزيز تعلُّم الطلاب.

هذا: وتُعَّرف مجتمعات التعلم المهنية؛ بأنها: "تنظيم مدرسي يعمل فيه أعضاء المجتمع المدرسي بشكل تآزري، تحت قيادة تشاركية، ووفق رؤية، وقيم، وممارسات مهنية مشتركة؛ لتوفير فرص التعلم الجماعي، والمستمر، وإنتاج المعرفة للجميع، وتطوير الأداء المدرسي، وضمان جودة تعلم الطلاب، وتحسين مخرجات التعليم (خواجي، ٢٠٢١م: ١١٦)، وهي: "مجموعة من المعلمين الذين يعملون بروح الفريق الواحد؛ بهدف تحقيق رؤية مشتركة، وهم يتعاونون معًا، ويتناقشون، ويتحاورون حول أفضل الممارسات المهنية؛ من أجل تعلم أفضل للطلاب، وذلك في ظل قيادة مدرسية واعية؛ تُوفر الدعم اللازم" (السُبيعي، والهاجري، ٢٠٢٠م: ٢٦٠).

كما تُعَّرف مجتمعات التعلم المهنية؛ بأنها: "مجموعة من المعلمين المُلتزمين بالتعاون المنهجي، والمشاركة الفعالة في التفاعلات الداعمة؛ وذلك لتعزيز التعلم الذي يتلقاه جميع الطلاب" (Vanblaere & Devos, 2018: 86)، وهي: مجموعة من المعلمين الذين يجتمعون معًا كفريق واحد، ويتشاركون ممارساتهم المهنية، ويتفكرون في خبراتهم، وتجاربهم الشخصية، ويُلاحظون أداء بعضهم البعض، ويُوظفون البحوث

التطبيقية؛ للوصول إلى أفضل الممارسات؛ مما ينعكس على تحسين تعلم الطلاب (Owen,2014 :58).

كما تُعَّرف مجتمعات التعلم المهنية -كذلك- بأنها: مجموعة من المهنيين في مؤسسة تعليمية، يتشاركون معًا كفريق من أجل التعلم، وتطوير المؤسسة، وتحقيق أهدافها المشتركة (Jones & Thessin, 2017: 216)، وهي: مجموعات شاملة، تأملية، تعاونية، تتألف من مجموعة من المهنيين الذين يسعون إلى تحسين ممارساتهم المهنية؛ من أجل تعزيز تعلم طلابهم (Stoll,2010: 469)، كما يُنظر إليها باعتبارها: "مجموعة من التربويين الذين يعملون معًا بشكل تعاوني في مجموعات مستمرة من البحث الجماعي، والبحث الإجرائي؛ لتحقيق نتائج أفضل لطلابهم" (Dufour, Dufour, Eaker & Many, 2013: 4).

كما يُشير مفهوم مجتمعات التعلم المهنية؛ إلى: مجموعة من المعلمين الملتزمين بالعمل الجماعي، والتفاعل البنَّاء حول التعليم، والتعلم، والمهتمين بمشاركة ممارساتهم المهنية مع أقرانهم -بما في ذلك إدارة الصف الدراسي ومراقبته- بهدف تطوير تلك الممارسات، وتحسين تعلم الطلاب (Ahn, 2017: 83)؛ لذا: يُنظر إلى مجتمعات التعلم المهنية باعتبارها أداة لتعزيز تعلم المعلمين؛ لتلبية احتياجات الطلاب (Dogan, Tatik & Yurtseven, 2017: 1206).

كما تُوصف مجتمعات التعلم المهنية؛ بأنها: "مجموعات عمل تُركز على تطوير قدرات المعلمين، ومهاراتهم، ومعارفهم، وخبراتهم المختلفة، كما تركز على دعم جهود تعلم الطلاب" (Cansoy & Paelar, 2017: 16)، وهي تُعد مدخلًا من مداخل الإصلاح المدرسي القائم على التعلم الجماعي، وتكوين الفرق في البيئات التنظيمية التكيفية المُعقدة؛ مثل: المؤسسات التعليمية (Woodland, 2016: 506)، كما تُعد مجتمعات التعلم المهنية نموذجًا معياريًا للتعلم التنظيمي المُتمحور حول الطالب (Kruse & Johnson, 2017: 589).

واستنادًا إلى ما سبق: فإنه يُمكن تعريف مجتمعات التعلم المهنية إجرائيًا في هذا البحث؛ بأنها: "فريق تعاوني يتم تشكيله من موجهي، ومعلمي مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية؛ بحيث يعملون معًا بشكلٍ تآزري في ظل قيادة تشاركية؛ توفر الظروف الداعمة، ووفق رؤية، وقيم مشتركة؛ بحيث يركزون على التعلم الجماعي، ويُطورون ممارساتهم المهنية المُشتركة؛ مما يُسهم في قيادة التغيير المدرسي، وتعزيز تعلم الطلاب، وتطوير النمو المهني لأعضاء الهيئة التدريسية، والتوجيهية".

وجدير بالذكر: فقد أشارت دراسات كل من: "ستاين" (Steyn, 2013: 280)، و"المهدي، وسويلم"(Al Mahdy & Sywelem, 2016: 46)، و"شدياك، وكونارو، وانفرساتو، وجونيور" (Chediak, Kunnari, Inforsato & Junior, 2019: 308)؛ إلى: أن التعلم الفعال في مجتمعات التعلم المهنية؛ يتطلب تحديد ثلاثة عناصر أساسية؛ وهي:

١. **المهنيون (Professional):** وهم الأفراد الذين يمتلكون قاعدة معرفية مُتخصصة، وهوية جماعية قوية للممارسة، وهم يُشكلون مجتمع التعلم، ويتشَّاركون فيه؛ مثل: (المعلمون، وقادة المدارس، والموظفون)، وهؤلاء الأفراد يكونون مسؤولون عن تقديم برنامج تعليمي فعَّال إلى طلابهم، وملتزمون عاطفيًا تجاه تعلَّمهم، وتعلُّم طلابهم.

٢. **التعلم (Learning):** وهو: النشاط الذي يتشارك فيه المهنيون، ويعملون معًا في سياق واحد؛ من أجل فهم مشترك؛ مما يؤدي إلى تعزيز قدراتهم، ومعارفهم المختلفة، وهو يتطلب ضرورة تحديد احتياجات المهنيين في مجتمع التعلم، والمهارات اللازمة لتلبية تلك الاحتياجات.

٣. **المجتمع (Community):** ويُحدد كيفية تنظيم المهنيين، واتفاقهم معًا في عدد من: (المهام، والقيم، والأهداف، والخبرات) المشتركة، وكيفية تفاعلهم معًا في

أنشطة هادفة للتعلم؛ مما يُسهم في تحقيق الأهداف المُحددة؛ الأمر الذي يتطلب ضرورة توفير العمليات اللازمة لتعزيز التعلم الجماعي، وتطوير الأداء.

وتأسيسًا على ما سبق: ومن خلال تحليل التعريفات السابقة؛ فإنه يُمكن استخلاص ما يأتي:

١. لا يوجد تعريف جامع لمفهوم مجتمعات التعلم المهنية في الأدبيات المختلفة؛ حيث يُعبر عنها بأكثر من مفهوم؛ مثل: مجتمعات التعلم (Learning Communities)، ومجتمعات الممارسة (Practice Communities)، ومجتمعات المتعلمين المهنية (Professional Learners Communities)، ومجتمعات الاستقصاء والتحسين المستمر (Inquiry & Continuous Improvement Communities)، وغيرها.

٢. تركز فلسفة مجتمعات التعلم المهنية على إعادة صياغة الثقافة المدرسية التقليدية، وبناء ثقافة مدرسية جديدة تدعم الرؤية، والقيم المشتركة، وتُعزز الثقافة التعاونية، والتفاعل البنَّاء، والحوار التأملي، والاستقصاء الناقد، وتؤكد على التعلم المستمر بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يؤدي إلى القضاء على الفردية، والانعزالية، ويضَّمن عمليات التحسين المدرسي المستمر.

٣. تدعم مجتمعات التعلم المهنية العمل الجماعي التعاوني بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وتُثري التفاعل البنَّاء حول ممارساتهم المهنية، وخبراتهم العملية، كما تُركز على العمل بروح الفريق، وتُشجع التواصل الفعال، وتُعزز الروابط المشتركة بين أعضاءه؛ مما يُعزز نتائج تعلم الطلاب.

٤. تُمثل مجتمعات التعلم المهنية نموذجًا للتعلم التنظيمي القائم على: (البحث، والاستقصاء، والتعاون، وتبادل المعرفة، والتعلم المتواصل، والتحسين المستمر لنتائج تعلم الطلاب)؛ مما يُسهم في تحويل المدرسة ككل إلى مُنظمة مُتعلمة؛

يتشارك أعضاؤها الرؤية، والقيم، والقيادة، ويركزون على التعلم الجماعي، ويُعززون ممارساتهم المهنية، ويُقدمون الدعم اللازم لبعضهم البعض.

٥. تُعد مجتمعات التعلم المهنية أحد أساليب القيادة التي تُركز على توزيع السلطة، وتشاركها بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وتدَّعم العمل كفريق واحد تسوده مشاعر الإحترام المتبادل.

٦. تُمثل مجتمعات التعلم المهنية مدخلًا للإصلاح التعليمي الشامل، كما تُعد أحد الإستراتيجيات الفاعلة لتحقيق التنمية المهنية المستدامة لأعضاء المجتمع المدرسي؛ مما ينعكس على جودة المخرجات التعليمية.

٧. تُشير كلمة "مهني" (Professional) في مجتمعات التعلم المهنية؛ إلى: أعضاء المجتمع المدرسي الذين يملكون الخبرة، والمعرفة في مجال تخصصي معين، ويسعون دومًا إلى تطوير قدراتهم، ومهاراتهم المشتركة، بينما تُشير كلمة "التعلم" (Learning)؛ إلى: الرغبة الكامنة لدى أعضاء مجتمع التعلم في الإطلاع الدائم، والشغف لاكتساب مزيد من المعارف، والمهارات، والخبرات، بينما تُشير كلمة "مجتمع" (Community)؛ إلى: العلاقات المشتركة القائمة بين أعضاء المجتمع المدرسي، والرغبة في العمل الجماعي، والتعلم المشترك بعيدًا عن التنظيم الهرمي القائم.

ثانيًا: أهداف مجتمعات التعلم المهنية، وأهميتها:

يتحدد الهدف العام لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين عمليتي التعليم، والتعلم؛ من خلال تغيير سلوك المعلمين، وتعزيز المشاركة، والتفاعل المُثمر مع زملائهم في مجتمع التعلم (Preast, 2018: 18)؛ حيث توفر مجتمعات التعلم المهنية هيكلًا تنظيميًا للمعلمين؛ للمشاركة في الحوار المهني، والإجراءات التربوية الهادفة إلى الإصلاح المدرسي، وبناء القدرات من أجل التغيير المستدام؛ مما يُسهم في تعزيز تعلم الطلاب (Qiao, Yu & Zhang, 2018: 714)، كما يُعتقد أن المعلمين الذين

يُشاركون في مجتمعات التعلم المهنية؛ يميلون إلى الاستقلالية، ويتسمون بالكفاءة الذاتية، ويتحمسون للممارسات التعاونية، كما أنهم يكونون أكثر التزامًا بالتغيير، وأكثر وعيًا بضرورته (Somprach, Tang & Popoonsak, 2017: 164).

كما توفر مجتمعات التعلم المهنية فرصًا لتطوير المعلمين مهنيًا؛ من خلال: (الدورات، وورش العمل، والاجتماعات، واللقاءات، والأنشطة، والتفاعلات مع الأقران)، وغيرها؛ مما يُمكَّن المعلمين من المشاركة معًا في حل المشكلات، وتطوير إستراتيجيات العمل، وإجراءاته؛ بما ينعكس على ممارساتهم المهنية (Zhang, Liu & Wang, 2017: 338)؛ لذا: يُنظر إلى مجتمعات التعلم المهنية باعتبارها منصة (Platform) لتنمية النمو المهني للمعلمين، وتعزيز تعلم الطلاب في وقت واحد، فضلًا عن دورها في تعزيز التعاون، والقيادة، والمُشاركة في صنع القرار (Wilson 2016: 48).

كما تُسهم مجتمعات التعلم المهنية في إصلاح المدرسة، وتطويرها؛ من خلال توفير بيئة تعليمية مُيسرة؛ يعمل فيها المعلمون بشكل تعاوني؛ لتحسين مُمارساتهم المهنية داخل الصف، وخارجه؛ بما يُسهم في تعزيز تعلم الطلاب بشكل أفضل (Zhang & Pang, 2016: 11)، وبما يُشعر جميع أعضاء المدرسة بأنهم شركاء حقيقيين في عمليتي التعليم، والتعلم؛ بحيث يعملون معًا على تحسين قدرة المدرسة؛ بما يؤدي إلى تطوير الأداء، والإصلاح المدرسي المستمر (هلل، ٢٠١٤م: ٤٤)، وهي تخلق بيئات عمل؛ تُمكَّن المعلمين من اكتشاف نقاط قوتهم، وتدعمها، كما تُمكنهم من اكتشاف نقاط ضعفهم، وتُساعدهم في التغلب عليها، فضلًا عن تقديم حلول تعاونية للمشكلات التي تواجههم، وتطوير أفكار، وأساليب جديدة لصالح تعلم الطلاب؛ مما يُسهم في تحسين مجالات العمل داخل المدرسة (Brodie,2014 ,222).

كما تهدف مجتمعات التعلم المهنية؛ إلى: التركيز المستمر على تعلم الطلاب، وبناء ثقافة تآزرية؛ حيث يُمثل كل عضو من أعضاء مجتمع التعلم المهني جزءًا من فريق عالي الأداء؛ يعمل أفراده معًا بشكل جماعي لتحقيق هدف مشترك، ويُخضعون

بعضهم بعضًا للمساءلة تجاه الالتزامات، والنتائج المُحققة، فضلًا عن التوجه نحو النتائج، والحصول على أدلة مستمرة، والاستفادة منها في دعم تعلم جميع الطلاب (جونسون، ٢٠١٩م: ٤).

كما تُحقق مجتمعات التعلم المهنية عديد من الفوائد للمعلمين، والطلاب؛ حيث تساعد المعلمين على تحقيق التعاون الفعال بينهم، وتدَّعم اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، وتُنمي مهاراتهم في: (التفكير، والتحليل، والبحث العلمي المُنظم، وتحمل المسؤولية، والإبداع، والابتكار، والإندماج في فرق عمل)، وغيرها، كما تُسهم مجتمعات التعلم المهنية في الارتقاء بالمستوى العلمي للطلاب، وتُلبي احتياجاتهم المختلفة (إبراهيم، والمرزوقي، ٢٠١٨م: ٣١٧-٣١٨).

كما تُسهم مجتمعات التعلم المهنية -كذلك- في دعم التعلم الفريقي، والذي يساعد على بناء قدرات أعضاء المجتمع المدرسي، ومهاراتهم، ومعارفهم، وكفاءاتهم المختلفة؛ مما يُمكَّنهم من حل المشكلات التي تواجههم، وإتاحة الفرصة أمامهم لتبادل الخبرات، وتشارك الممارسات، وتعزيز السلوكيات التي تُركز على العمل، كما تساعد مجتمعات التعلم المهنية على دعم الممارسات التأملية، والاستقصاء التشاركي القائم على التشارك، والتواصل مع الأخرين؛ مما يؤدي إلى تنمية الوعي بطبيعة الأداء، وتعديل المعتقدات، وتغيير الممارسات الراهنة، وتقويمها، وتوليد المعرفة، واكتساب مزيد من الخبرات؛ بما يُسهم في تحقيق نتائج تعلم أفضل للطلاب.

وقد أكدت عديد من الدراسات، والبحوث المختلفة أهمية مجتمعات التعلم المهنية؛ حيث أشارت دراسة "سونج" (Song, 2012: 81-95)؛ إلى: أهمية دعم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بالصين، وكشفت نتائجها الميدانية؛ على: أن خصائص مجتمعات التعلم المهنية؛ والمُتمثلة في: (تبادل الممارسات، والتعلم الجماعي، والثقافة التعاونية)؛ يُمكن أن تُساعد المعلمين على الشعور بمزيد من التمكين،

وتجعلهم أكثر تقبلًا للإصلاحات المدرسية، كما تُسهم في تشجيعهم على المشاركة في هذه الإصلاحات.

كما أشارت دراسة "باليير، وكاراتاس، وألسي" (Balyer, Karatas & Alci, 2015: 1340 – 1347)؛ إلى: أهمية إنشاء مجتمعات التعلم المهنية في المدارس؛ لما لها من دور كبير في تشجيع التعاون المُتبادل، والدعم العاطفي، والنمو الشخصي، والمهني لأعضاء مجتمع التعلم؛ مما ينعكس على تحسين تعلم الطلاب، وتحقيق الأهداف التعليمية، والتنظيمية، وكشفت نتائجها الميدانية؛ على: دور مديري المدارس في إنشاء مجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال: دعم الثقة بينهم، وبين المعلمين من ناحية، وبين المعلمين أنفسهم من ناحية أخرى، فضلًا عن تجاوز أساليب القيادة التقليدية، واستخدام أساليب قيادية تعتمد على المشاركة، والحوار.

كما توصلت دراسة "رات، وأخرون" (Ratte, et al., 2015: 51-61)؛ إلى: تأثير مجتمعات التعلم المهنية على تحصيل الطلاب في المدارس الابتدائية بولاية جورجيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وكشفت نتائجها الميدانية؛ على: أن ممارسة المعلمين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ والتي تتمثل في: (مراقبة الأقران، وتقديم الملاحظات حول ممارساتهم التعليمية، وتحليل أداء الطلاب، ومناقشة القضايا التعليمية التي تُركز على الطلاب)؛ يُسهم في تحسين ممارساتهم التدريسية داخل حجرة الصف؛ مما يؤدي إلى: تعزيز نتائج تعلم الطلاب، وزيادة فعالية المعلمين.

أما دراسة (توفيق، ٢٠١٧م: ١٩٧-١٩٨)؛ فقد أكدت على: جدوى بناء مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج بمصر، وكشفت نتائجها الميدانية؛ على: أن مجتمعات التعلم المهنية تُعد بديلًا مُجديًا في السعي نحو تحقيق الجودة، وتعزيز التعاون الخلاق بين العاملين في المدرسة، وتمكينهم، وتطوير المناهج، وتحسينها، كما أنها تجعل من المدارس بيئة تعليمية جديدة في ثقافتها، وأنشطتها، فضلًا عن دورها في تحديد جوانب الضعف في أداء المتعلمين، وتحسينه، وتغيير ثقافة

المدرسة من التقليدية الهرمية إلى المشاركة، والعمل الجماعي، وتغيير النظرة إلى التقييم بحيث يصبح بنائيًا، ومساعدة المدارس على الدخول إلى ساحة المنافسة المحلية، والعالمية، وغيرها.

كما أظهرت نتائج دراسة (إبراهيم، والشهومي، ٢٠١٨م: ٣٦٧)؛ أهمية إنشاء مجتمعات التعلم المهنية باعتبارها مدخلًا لتحسين المدارس، وتطويرها، وتنمية معارف العاملين بها، ومهاراتهم، واتجاهاتهم، فضلًا عن دورها في دعم أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين، وزيادة فعاليتهم، وتحقيق رضاهم الوظيفي، وتدعيم الثقافة التنظيمية المدرسية؛ مما ينعكس على الطلاب، ويؤدي إلى زيادة انجازاتهم العلمية بشكل مستمر، كما أكدت دراسة (المطيري، ٢٠٢٢م: ٢٧٦)؛ على: ضرورة تحويل نظام التعليم التقليدي في المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية؛ باعتبارها أسلوبًا واعدًا، وركيزة أساسية في التطوير، والتنمية المهنية للمعلمين؛ مما يؤدي إلى الارتقاء بأداء التعليم، والتعلم المدرسي.

كما أشارت دراسة (محمد، ٢٠١٩م: ٦٢-٩٢)؛ إلى: دور مجتمعات التعلم المهنية في: تحقيق التطوير المهني المستمر للمعلمين، وتحسين أدائهم التدريسي، والأكاديمي، وتطوير مُمارساتهم المهنية التأملية، فضلًا عن تحسين إنتاجيتهم العلمية، واتفقت معها دراسات كل من: "فينش" (Finch, 2017)، و"تيرنر، وآخرون" (Turner, et al., 2017: 49-88)، و"فويلكيل، وكريسبيلز" (Voelkel & Chrispeels, 2017: 1-22)، و(عبد الرحمن، ٢٠١٨م: ٢٦٣-٣٥١)، و"ايلي" (Eley, 2017: 4-8)، و"ثيمات" (Themaat, 2019: 290-311)، و"سعد" (Saad, 2019)، و"برينجر، وبورتمان، وهاندلزالتس" (Prenger, Poortman & Handelzalts, 2019: 441-452)، و"فريد، وبيير، وإيلين، ومارجان" (Fred, Pierre, Ellen & Marjan, 2020: 751-769)، و"وبرودي" (Brodie, 2021: 560-573)، و"سياماك، وكميل، وأنوج، وريا" (Siamack,

(Camille, Anuj & Rhea, 2021: 291-303)، و(عطيف، وشراحيلي، ٢٠٢١م: ٤٠٣-٤٣٠).

مما سبق يتضح: أهمية مجتمعات التعلم المهنية باعتبارها أحد التوجهات التربوية الحديثة؛ التي تهدف إلى نشر ثقافة التعاون، والتعلم الجماعي، والعمل بروح الفريق، والمسؤولية المتبادلة، والتآزر، وتشَّارك الممارسات، وتعزيز القيم التعليمية المشتركة، وتهيئة الظروف الداعمة للإبداع، والابتكار، ودعم الدور القيادي لأعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يؤدي إلى خلق بيئة مدرسية داعمة، ومُحفزة على التعلم، قائمة على الثقة، والاحترام المتبادل؛ مما ينعكس على نتائج تعلم الطلاب، ويؤدي إلى زيادة إنجازهم العلمي، وتقدمهم الأكاديمي، كما يؤدي إلى خلق فرص تعلم جديدة لهم؛ تُسهم في تنمية خبراتهم، ومهاراتهم؛ بما يؤدي إلى تجويد المخرجات التعليمية، وتعزيز التنافسية.

كما يتضح -كذلك- أهمية مجتمعات التعلم المهنية؛ باعتبارها نموذجًا للتعلم التنظيمي الناجح؛ القائم على البحث، والاستقصاء، والتأمل، وتعزيز القيادة التشاركية الفاعلة، وتنمية الثقافة التعاونية الداعمة للتعلم المستمر، وتعزيز الشعور بالشخصية الجماعية، وتشجيع الابتكار، والمبادرة، والاستكشاف، وتحفيز العمل الجماعي، والتشارك المعرفي، والتعاون المشترك؛ مما يُسهم في تعزيز ثقافة التنمية المهنية المستدامة لجميع أعضاء المجتمع المدرسي، كما يُسهم في تحديث معارفهم، ومهاراتهم، وخبراتهم باستمرار؛ الأمر الذي يؤدي إلى سرعة استجابتهم للمتغيرات، والمستجدات المحيطة.

كما تُسهم مجتمعات التعلم المهنية في زيادة قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على التنبؤ بالمشكلات المستقبلية، ومواجهة التحديات المزمنة، واكتشاف الأخطاء، ووضع الإستراتيجيات الملائمة للتعامل معها، والتحسين والتطوير المستمر، واختبار الفرضيات الجديدة لتطوير العمل، وإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات الصعبة التي تواجه المدارس، وتعوقها عن أداء مهامها، والاستفادة من الخبرات، والتجارب، والموارد، والطاقات

المتاحة، وتوظيفها في تطوير الممارسات المهنية، وتدعيم العلاقات التعاونية المشتركة؛ مما يؤدي إلى تحقيق الكفاءة، والفعالية في العملية التعليمية ككل، كما يُسهم في الارتقاء بجودة المخرجات التعليمية.

كما تُسهم مجتمعات التعلم المهنية في بناء علاقة إيجابية بين قادة المدارس؛ من: (مديرين، وموجهين، ومعلمين)، وبين جميع العاملين بها؛ بحيث ينمون جميعهم بشكل مهني، ويعملون بطريقة تآزرية، ويتحملون المسؤولية الجماعية تجاه تعليم طلابهم، ويتشاطرونها معًا، ويتعلمون كيفية التشَّارك في تحقيق النتائج، والأهداف، ويُنَّمون إبداعاتهم؛ مما يؤدي إلى تنمية قدراتهم الجماعية لتلبية احتياجات طلابهم، وتشجيعهم على التعلم، كما يؤدي إلى زيادة خبراتهم العلمية، والمهنية، والاجتماعية بما يُسهم في تحسين فعالية مدارسهم.

ثالثًا: خصائص مجتمعات التعلم المهنية:

تتسم مجتمعات التعلم المهنية بسعيها المستمر إلى تحسين الأداء، وتطويره، وترسيخ ثقافة الجودة، والتميز، والإتقان، ودعم ثقافة التعلم الجماعي، وإتاحة فرص التعلم أمام الجميع على المستويين الفردي، والجماعي، وتحسين النمو المهني لجميع أعضاء مجتمع التعلم، وتشجيعهم على التفكير الناقد، والاستقصاء التأملي، والاعتماد المتبادل، والتعلم المستمر؛ مما يُعزز ثقافة التنمية المهنية المستدامة، فضلًا عن وجود هدف مشترك يسعى الجميع إلى تحقيقه، ويتحملون المسؤولية المشتركة عن نتائجه.

كما تتسم مجتمعات التعلم المهنية بقدرتها على التنبؤ بالمشكلات المستقبلية، وتوقع التغيرات في البيئة الداخلية، والخارجية، والتكيف مع تأثيراتها، والبحث عن التحسين، والتطوير المستمر، وتعزيز الابتكار، والمبادرة، وتشجيع الاستكشاف، والمشاركة في المعلومات، ومراعاة الحاجات الفعلية للمتعلمين، وقدراتهم، فضلًا عن سهولة نقل المعرفة بين جوانب المدرسة، وبين المدرسة وغيرها من المؤسسات التعليمية

الأخرى، واستثمار الموارد البشرية، واستثارة عمليات التحسين في جميع جوانب المدرسة (هلل، ٢٠١٤م: ٦٩-٧٠).

كما تتسم مجتمعات التعلم المهنية بتركيزها الواضح على المشاركة، وتبادل الخبرات، والمعارف، والمهارات، وتحديد احتياجات أعضائها، ومتطلباتهم المختلفة، وأهم التحديات التي تواجههم، وتلبيتها؛ مما يُسهم في تحسين ممارساتهم المهنية، وتعزيز مشاركاتهم الإيجابية، كما تتسم مجتمعات التعلم المهنية بوجود هيكل فعَّال للحوكمة، وصنع القرار؛ مما يُسهم في تعزيز ثقة أعضاء المجتمع المدرسي، وتحسين أدائهم (King, 2016: 12-14).

وجدير بالذكر: فإن مجتمعات التعلم المهنية "كمنظمات تعليمية" تركز على سبعة عناصر أساسية؛ وهي: تطوير رؤية تتمحور حول تعليم الطلاب ومشاركتها- وخلق فرص التعلم المستمر لجميع أعضاء مجتمع التعلم ودعمها- وتعزيز التعلم الجماعي والتعاوني- وترسيخ ثقافة البحث والإبداع والإبتكار- وتضمين أنظمة لجمع المعارف وتبادلها-والتعلم من البيئة الخارجية- والنمذجة والقيادة التعليمية المتنامية (Admiraal, Schenke, Jong, Emmelot, & Sligte, 2021: 685).

وقد أجمل "دوفور، وإيكر" (Dufour & Eaker, 1998: 25-29)؛ أهم خصائص مجتمعات التعلم المهنية؛ في:

١. **الرؤية والرسالة والقيم المشتركة (Shared Vision, Mission & Values):** تتسم مجتمعات التعلم المهنية بوجود قيم، ورؤية، وقواعد مشتركة يلتزم بها أعضاؤها، وهي تُمثل مبادىء إرشادية تُوجه سلوكهم، وتُوضح بدقة ما يعتقده اعضاء مجتمع التعلم، وما يرغبون في تحقيقه.

٢. **الاستقصاء الجماعي (Collective Inquiry):** وهو يُمثل المحرك الأساسي للنمو، والتحسين، والتجديد في مجتمعات التعلم المهنية؛ ويتم وفق أربعة خطوات أساسية؛ وهي: أولها: التأمل العام (Public Reflection): ويناقش فيه

أعضاء مجتمع التعلم المهني افتراضاتهم، ومعتقداتهم، وعلاقتها بممارساتهم المهنية، وثانيها: المعنى المشترك (Shared Meaning): ويصل فيه أعضاء مجتمع التعلم إلى رؤية مشتركة؛ من خلال حوارهم الجماعي، وتفكيرهم التعاوني، وثالثها: التخطيط المشترك (Joined Planning): ويُصمم فيه أعضاء مجتمع التعلم خطوات العمل، وأخيرًا: تنسيق العمل (Action Coordinated): ويتم فيه تنفيذ خطة العمل التي تم إعدادها مُسبقًا.

٣. **التعلم الجماعي (Team Learning):** إن بناء قدرة المدرسة على التعلم يُعد عملية تعاونية، وليست فردية؛ فالأفراد يستطيعون التعلم من بعضهم البعض؛ مما يُعزز ممارساتهم المهنية؛ لذا: يُعد بناء الفرق المتعاونة هدفًا أساسيًا لمجتمعات التعلم المهنية.

٤. **التركيز على العمل والتجريب (Action Orientation & Experimentation):** يُعد العمل، والتجريب سمة أساسية من سمات مجتمعات التعلم المهنية؛ حيث يؤمن أعضاؤها أن التعلم لا يحدث إلا في سياق العمل، ويعتقدون أنهم يتعلمون أفضل من خلال المشاركة الفعلية، والخبرة؛ لذا: يُحول أعضاء مجتمع التعلم تطلعاتهم إلى أفعال، ورؤاهم إلى واقع.

٥. **التحسين المستمر (Continuous Improvement):** يُعد البحث المستمر عن أفضل الطرق من أهم سمات مجتمعات التعلم المهنية؛ لذا: يسعى أعضاؤها إلى البحث المتواصل عن أفضل الإستراتيجيات لتحقيق أهدافهم، وتقويم جهودهم في التحسين.

٦. **التركيز على النتائج (Result Orientation):** حيث يتم تقييم جهود مجتمعات التعلم المهنية في: (تطوير رؤية، ورسالة، وقيم مشتركة، والبحث الجماعي، وبناء الفرق التعاونية، والتحسين المستمر)؛ وفقًا للنتائج التي تم التوصل إليها، والأهداف التي تم تحقيقها.

كما صنفت دراسة "انتينلوما، إيلوماكي، ونوتيلا، وتوم" (Antinluoma, Ilomäki, Nuuttila, & Toom, 2018: 77-79)؛ أهم خصائص مجتمعات التعلم المهنية؛ إلى مجموعتين أساسيتين؛ وهما:

١. **الخصائص التنظيمية (Organizational Characteristics):** وتتكون من ثلاثة عوامل أساسية؛ وهي:

أ. **ثقافة المدرسة (School Culture):** وتشمل مجموعة المعايير، والقيم، والمبادئ، والقواعد السلوكية التي تحكم العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، وتُشكل معايير السلوك، وأنماطه، وتُوجه سلوك أعضاء المجتمع المدرسي، وتُحدد طبيعة العلاقات بينهم.

ب. **القيادة المدرسية (School Leadership):** والتي تلعب دورًا كبيرًا في بناء مجتمعات التعلم المهنية، وتعزيزها، ودعمها.

ج. **بناء القدرات (Capacity Building):** وتشمل بناء القدرات الفردية، والجماعية لأعضاء المجتمع المدرسي، كما تشمل بناء القدرات التنظيمية للمدرسة ككل.

٢. **الخصائص التشغيلية (Operational Characteristics):** وتتكون من ثلاثة عوامل أساسية؛ وهي:

أ. **التطوير المهني المستمر (Ongoing Professional Development):** ويأخذ أشكالًا مختلفة؛ مثل: (التدريس المشترك، والمشاركة في فرق العمل، والمشاركة في عمليات التطوير والتحسين، وتقديم الدعم المستمر، وتصميم البرامج التدريبية، وتنفيذها)، وغيرها.

ب. **جمع البيانات، واستخدامها (Collection and Use of Data):** حيث يُسهم جمع البيانات المختلفة عن نتائج تعلم الطلاب، وتحليلها، ومُعالجتها، وتفسيرها بشكل جماعي؛ في زيادة فَهم المعلم لمستوى تعلم طلابه؛ مما يساعده في تقديم التوجيهات،

والإرشادات المناسبة لكل طالب على حده؛ مما يؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية أفضل، وتحسين جودة العملية التعليمية ككل.

ج. **الثقة (Trust):** والتي تُشكل أساسًا لدعم الحوار، والتعاون، والعمل المشترك، والتفكير الجماعي بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يساعدهم في الإفصاح عن أفكارهم، ومشاعرهم، ويُشجعهم على الإبداع، والابتكار، ويُزيد من فرص نموهم، وتطويرهم المهني.

مما سبق: يتضح تمتع مجتمعات التعلم المهنية بعديد من الخصائص المُميزة؛ من أهمها: وجود أهداف مشتركة يسعى جميع أعضاء مجتمع التعلم إلى تحقيقها؛ وفق قيم، ورؤية، ورسالة مُحددة تُركز على التعلم الجماعي، والتغيير المستمر، وتُعزز المسؤولية الجماعية، وتدّعم الاستقصاء التأملي، والتفكير الجماعي؛ للبحث عن أفضل الممارسات، وتؤكد على تكوين الفرق التعاونية، وتدّعم عمليات التواصل، وتبادل الخبرات، والمعارف، والمهارات، وتسعى إلى التحسين المستمر، وإيجاد طرق جديدة في التفكير، والبحث الدائم عن أفضل الأساليب، والإستراتيجيات المختلفة لتحقيق الأهداف، وتُركز على النتائج المُتحققه كمعيار لنجاح المؤسسة من عدمه.

كما تتسم مجتمعات التعلم المهنية بقدرتها على تشكيل ثقافة مدرسية إيجابية تُعزز العمل التعاوني بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يُنمي لديهم الاحساس بالهوية، والمسؤولية الجماعية، كما يجعلهم أكثر قابلية لتقبل التغيير، ودعمه، وذلك في ظل قيادة تعاونية؛ تُساند جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وتُعزز نموهم المهني، وتدعم الثقة المتبادلة بينهم، وتؤمن بالمشاركة في صنع القرار؛ مما يؤثر إيجابيًا على فاعلية المدرسة، وتعلم طلابها.

كما حدد (كوكس، ٢٠٠٧م: ٤٦-٤٧)؛ أهم السمات التي يجب أن يتصف بها أعضاء مجتمع التعلم المهني؛ في:

١. **الأمان، والثقة:** فلابد أن يشعر أعضاء مجتمع التعلم بالأمان، والثقة؛ مما يساعدهم على التواصل معًا.

٢. **الصراحة:** مما يُسهم في إحساس أعضاء مجتمع التعلم بحرية تقاسم أفكارهم، وأحاسيسهم دون خوف، أو رهبة.

٣. **الاحترام:** حيث يتطلب الاندماج في مجتمع التعلم؛ إحساس أعضاءه بأنهم موضع تقدير، وإحترام.

٤. **التجاوب، والتعاون:** فلابد أن يتسم أعضاء مجتمع التعلم بالقدرة على العمل، والتجاوب باحترام مع بعضهم البعض؛ مما يُزيد من تفاعلاتهم المشتركة، ومناقشاتهم الجماعية؛ بشأن مشروعاتهم، وخططهم الفردية؛ مما ينعكس على تحقيق نتائج التعلم المجتمعي.

٥. **الربط:** حيث تتعزز نتائج التعلم؛ من خلال الربط بين ثقافة المشاركين في مجتمع التعلم، واهتماماتهم المهنية، وتجاربهم الحياتية، وتقاسمها معًا.

٦. **التحدي:** فلابد أن تكون توقعات نتائج التعلم مرتفعة؛ مما يُولد أحساسًا بالتقدم، واتساع المعرفة، والقيمة والإنجاز.

٧. **الاستمتاع:** فلابد أن توفر أنشطة مجتمعات التعلم فرصًا إجتماعية للتواصل بين أعضاؤها؛ مما يؤدي إلى الابتهاج، وينعكس على تماسكهم مع بعضهم البعض.

٨. **التمكين:** فلابد من تمكين أعضاء مجتمع التعلم على أداء بعض المهام، والمسؤوليات؛ مما ينعكس على مشاركتهم، وعلى زيادة إحساسهم بالثقة في قدراتهم.

أما (دوفور، وأخرون، ٢٠١٩م: ١٠٤-١٠٥)؛ فقد أجملوا أهم خصائص أعضاء مجتمع التعلم المهني؛ في:

١. **الأخذ بوجهة النظر الأخرى:** يتسم أعضاء مجتمع التعلم المهني بقدرتهم على النظر في الأمور من وجهة نظر الاشخاص الأخرين.
٢. **الفهم المتبادل بين الأفراد:** يُظهر أعضاء مجتمع التعلم فهمًا دقيقًا للمشاعر، والاهتمامات، والمخاوف لباقي زملائهم في المجموعة.
٣. **الاستعداد للمواجهة:** يسعى أعضاء مجتمع التعلم إلى الوصول إلى اتفاق في الأراء، وتفسير مشترك للالتزامات، وهم مُستعدون للمواجهة في حالة انتهاك هذه الالتزامات.
٤. **العناية والاهتمام:** يتسم أعضاء مجتمع التعلم بالإحترام المتبادل، والتقدير، والاهتمام الايجابي بين أعضاءه.
٥. **التقييم الذاتي للفريق:** يُقيم أعضاء مجتمع التعلم فعاليتهم ذاتيًا.
٦. **التغذية الراجعة:** يلتمس أعضاء مجتمع التعلم التغذية الراجعة، ويبحثون عن الأدلة لفعاليتها من المصادر الخارجية؛ وذلك كجزء من عملية التحسين المستمر.
٧. **البيئة الإيجابية:** يركز أعضاء مجتمع التعلم على البقاء إيجابيًا، وغرس قيمًا إيجابية لماضي الفريق، وحاضره، ومستقبله.
٨. **حل المشكلات بشكل استباقي:** يأخذ أعضاء مجتمع التعلم المبادرة بشكل نشط؛ لحل القضايا، والمشكلات التي تواجههم.
٩. **الوعي المؤسسي، وبناء العلاقات الخارجية:** يعي أعضاء مجتمع التعلم مدى ارتباطهم بالمؤسسة الأكبر، ومساهماتهم في تطويرها، كما يسعون إلى بناء علاقات خارجية من الأخرين؛ لدعم جهودهم في تحقيق أهدافهم.

كما أضاف (سباركس، وماني، ٢٠١٩م: ٨)؛ بعض الخصائص الأخرى؛ مثل:

١. **الحماس، والالتزام بالتعليم والتعلم:** حيث يؤمن أعضاء مجتمع التعلم بأن جميع الطلاب يُمكنهم التعلم مع الوقت، والدعم اللازم.

٢. **الاعتماد المتبادل:** حيث يعتمد أعضاء مجتمع التعلم على بعضهم البعض؛ لتحقيق الأهداف المحددة.

٣. **الشفافية:** وتبادل المعلومات ذات الصلة بكل وضوح، ودقة.

٤. **العقلية الإيجابية المسبقة:** وافتراض حُسن النوايا عند التعامل مع باقي أعضاء الفريق.

مما تقدم: يتضح ضرورة تمتع أعضاء مجتمعات التعلم المهنية بعديد من الخصائص؛ من أهمها: المرونة في التفكير، والنظر في الأمور من جميع جوانبها، والسعي المستمر إلى المعرفة، والعمل التعاوني، وتحمل المسؤولية، والتفكير الجماعي، والإلتزام المشترك نحو تحقيق الأهداف المُحددة، والمبادرة، والحماس، والتجديد، والإبداع، والابتكار، والبحث، والاستكشاف، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتواصل، والتشَّارك، والعقلية المُنفتحة، والتحسين المستمر، والتفكير الدائم في المستقبل، وسُبل استشرافه، وتوقع المشكلات المستقبلية، وحلها بشكل استباقي.

رابعًا: أنماط القيادة الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية:

تحتاج مجتمعات التعلم المهنية إلى قيادة مدرسية فعالة، تسعى باستمرار إلى تحقيق الجودة في مخرجاتها، وتدَّعم وجود رؤية، وقيم مشتركة، وتُخطط باستمرار للتجديد، والتطوير المستمر، وتركز على عمليات التعليم، والتعلم، وتُوفر التسهيلات المادية، والمعنوية اللازمة، وتُعزز التعاون المشترك، والتعلم المستمر، والعمل الجماعي، والاستقصاء التأملي، والتفاعل البناء، والحوارات الهادفة، وتدَّعم الثقة المتبادلة بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وتُحث على الإلتزام الأخلاقي، وتُوفر بيئة اتصال

فعالة؛ مما يُسهم في تبادل المعارف، والخبرات، ويُشجع الإبداع، والابتكار بما ينعكس على نتائج تعلم الطلاب.

وقد أكدت دراسة "ستول، وأخرون" (Stoll, et al., 2006: 235-237)؛ على أهمية قادة المدارس باعتبارهم موردًا مهمًا في دعم مجتمعات التعلم المهنية، وتعزيزها؛ وذلك من خلال دورهم في:

١. **خلق ثقافة التعلم (Creating A Learning Culture):** مما يُسهم في تقبل التغيير، وتحقيق التوازن بين مصالح جميع أعضاء المجتمع المدرسي، والتركيز على الأفراد بدلًا من التركيز على الأنظمة، وتخصيص وقت التعلم، وتشجيع التواصل، والإيمان بالعمل الجماعي، وتهيئة الظروف الداعمة للالتزام الجماعي.

٢. **ضمان تحقيق التعلم على جميع المستويات (Ensuring Learning At All Levels):** تلعب القيادة المدرسية دورًا مهمًا في تعزيز التعلم الفعال، والمعرفة المهنية لدى جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ من خلال: تضمين التطوير المهني في مختلف الأنشطة العملية؛ مما يُسهم في دعم التغيير، والحفاظ عليه.

٣. **تعزيز الاستقصاء التأملي (Promote Reflective Enquiry):** تُسهم القيادات المدرسية ذات العقلية البحثية المُنفتحة في تعزيز الاستقصاء التأملي؛ من خلال: تقييم جميع أعضاء المجتمع المدرسي، والاعتماد على منهجية شاملة لجمع البيانات، وتحليلها، وتفسيرها، واستخدامها في سياق العمل المدرسي، واستخدام البحوث الإجرائية ذات الصلة.

٤. **تعزيز الجانب الإنساني في القيادة (Promote the Human Side of Leadership):** فلابد من اهتمام قادة المدارس بدعم العلاقات الإنسانية بين

جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يُسهم في التغلب على مخاوف التغيير، ويُعد جانبًا مهمًا في القيادة الفعالة.

كما يقوم قادة المدارس بدور مهم في بناء مجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال: تعزيز البيئة المدرسية، وتهيئة الظروف الداعمة للتعلم، وتحفيز المعلمين على التطوير المهني المستمر، وخلق جو من الثقة والإحترام المتبادل، وتشجيع المعلمين على المشاركة الفعالة، وتحمل المسؤولية، فضلًا عن تقاسم السلطة، وتشارك القيادة مع المعلمين (Svanbjörnsdóttir, Macdonald & Frímannsson, 2016: 93).

كما أشارت دراسة "زهينج، وين، وليو، وكي" (Zheng, Yin, Liu & Ke, 2016: 521)؛ إلى أهمية الممارسات القيادية، ودورها في دعم مجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال: زيادة الإحساس المُشترك بالهدف، وتعزيز النشاط التعاوني بين أعضاء مجتمع التعلم، والتركيز الجماعي على تعلم الطلاب، فضلًا عن دورها في دعم الممارسات العقلية، والحوار التأملي بين المعلمين، واتفقت معها دراسة "ثورنتون، وشيرينجتون" (Thornton & Cherrington, 2014: 94)؛ والتي أشارت إلى: أن الممارسات القيادية القائمة على: (التعاون، والعمل المشترك، ودعم الثقة المتبادلة بين القائد، ومرؤوسيه)؛ تُسهم بقدر كبير في بناء مجتمعات التعلم المهنية في المدارس.

كما أكدت دراسة "جاسبار" (Gaspar: 2010: 27)؛ على: أهمية الدور القيادي الذي يقوم به قادة المدارس في تهيئة الظروف الداعمة لبناء مجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال: (خلق ثقافة تعاونية بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وتحفيز التفاعل الفكري المشترك حول قضايا الإصلاح والتحسين، وتعزيز المشاركة في صنع القرارات، واتخاذها، وتوزيع السلطة، وتقاسم المهام القيادية)؛ مما يُسهم في مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في القيادة، واتفقت معها دراسة "كاربنتر" (Carpenter, 2015: 682-684)؛ والتي أكدت على دور قادة المدارس في: (بناء هياكل قيادية

داعمة ومشتركة للمعلمين، وتعزيز ثقافة مدرسية تعاونية، وحل المشكلات، والاستقصاء الجماعي، والتحسين المستمر)؛ مما يُسهم في بناء مجتمعات تعلم مهنية فعالة، كما يُسهم في تحسين المدرسة، وتطويرها.

أما دراسة "موري" (Mory, 2019: 53-57)؛ فقد حددت أهم أدوار القادة في تعزيز مجتمعات التعلم المهنية في المدارس؛ في عدة مجالات أساسية؛ من أهمها: وضع رؤية مستقبلية مشتركة لما يجب أن تكون عليه المدرسة، ودعم عمليات صنع القرار بشكل جماعي، وتوزيع المهام، والمسؤوليات على جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ بما يُسهم في تشارك السلطة، والمسؤولية، وتشجيع المعلمين على الإبداع، والابتكار، وتحمل المخاطرة، فضلًا عن تحديد اتجاه التعلم الجماعي، وبناء ثقافة تعاونية بين أعضاء المجتمع المدرسي؛ تتسم بالاحترام، والتقدير المتبادل، وتعزيز فرص التعاون، والعمل الجماعي، وتهيئة الظروف المادية، والهيكلية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية.

كما أكدت دراسة "بينوليل، وشيشتر" (Benoliel & Schechter, 2017: 222–235)؛ على: دور قادة المدارس في تحويل مدارسهم إلى مجتمعات تعلم مهنية؛ من خلال: (إعادة تشكيل الظروف البيئية داخل المدرسة، وتطوير هياكلها التنظيمية، والثقافية؛ لدعم التعلم التنظيمي، وتلبية احتياجات المعلمين، ورغباتهم المختلفة)، كما توصلت دراسة "فيجايادفار، وثورنتون، وشيرينجتون" (Vijayadevar, Thornton & Cherrington, 2019: 79–92)؛ إلى: أن المشاركة في بناء مجتمعات التعلم المهنية يدعم القيادة التعاونية، ويُساعد قادة المدارس، والمعلمين على العمل معًا؛ لتعزيز أدوارهم القيادية، وبناء الثقة، وتشجيع ممارساتهم التأملية؛ مما يُسهم في توفير بيئات تعليمية جيدة للطلاب.

كما أشارت دراسة "سومبراش، وتانغ، وبوبونساك" (Somprach, Tang & Popoonsak, 2017: 171)؛ إلى: دور قادة المدارس في دعم مجتمعات التعلم المهنية، وتوفير الموارد اللازمة، وتطوير الهياكل التنظيمية؛ بما يُسهم في تعزيز التعلم

الفردي، والجماعي، وتعزيز مشاركة المعلمين، وكشفت نتائجها الميدانية؛ على: أن أفضل أنماط القيادة التي تُسهم في تعزيز مجتمعات التعلم المهنية؛ هي: القيادة التحويلية (Transformational leadership)، والقيادة التعاونية (Collaborative leadership)، وقيادة التعلم (Learning leadership)، والقيادة الدعوية (Invitational leadership).

أما دراسة "هو، واونج، وتان" (Ho, Ong & Tan, 2020: 635–650)؛ فقد هدفت إلى: دراسة أساليب القيادة الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسنغافوره، وكشفت نتائجها الميدانية؛ على: أن تنمية مجتمعات التعلم المهنية في المدارس يتطلب نهجًا قياديًا لا مركزيًا؛ يعتمد على: (التمكين، والوضوح، والشفافية)، وتوصلت إلى أن نمط القيادة المُوزعة (Distributed Leadership)؛ والذي يعتمد على توزيع المهام القيادية على جميع أعضاء فريق العمل؛ يُعد أفضل أنماط القيادة الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية.

كما أكدت دراسة "أميرال، وشنيكه، وجونغ، وإميلوت، وسليغت" (Admiraal, Schenke, Jong, Emmelot, & Sligte, 2021: 685)؛ على: أن ممارسات القيادة الموزعة، أو أي من المصطلحات المرتبطة بها؛ مثل: القيادة المشتركة (Shared Leadership)، أو القيادة الجماعية (Collective Leadership)، أو القيادة التعاونية (Collaborative Leadership)، أو القيادة المهنية (Professional Leadership)، أو قيادة المعلم (Teacher Leadership)؛ هي الأكثر ملائمة لتعزيز مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، واتفقت معها دراسات كل من: "ديني" (Denee, 2018: 63-78)، و"زو، وياو، وتشانغ" (Zhu, Yao & Zhang, 2019: 657–671)، و"بوم مويلينبورغ" (Boom-Muilenburg, et al., 2021: 1-28).

كما أكدت دراسة "هدسون" (Hudson, 2011: 78-79)؛ على: دور القادة في بناء مجتمعات التعلم المهنية؛ باعتبارهم مصدر إلهام لجميع أعضاء المجتمع المدرسي، وكشفت نتائجها الميدانية؛ على: أن نمط القيادة المُلهمة (Inspirational leadership)؛ والذي يعتمد على ما يمتلكه القائد من سمات شخصية، ومواهب ذاتية مُلهمه لمرؤوسيه؛ يُعد من أفضل الأنماط القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية؛ نظرًا لقدرته على التأثير الإيجابي على أعضاء المجتمع المدرسي، وتحفيزهم على العمل.

كما أشارت دراسة (أحمد، ٢٠٠٩م: ٥١٤-٥١٥)؛ إلى: أن النمط القيادي الملائم لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية؛ يتسم بعدة خصائص أساسية؛ من أهمها: فصل الممارسات القيادية عن سلطة المنصب، وربطها بالخبرة، ودعم ثقافة المشاركة بين جميع الأطراف المعنية، وتبني هياكل تنظيمية تعتمد على فرق العمل، وتسمح بمشاركتهم في القيادة، وتمكينهم، ودعم استقلاليتهم، وتبني ثقافة تنظيمية تدعم القيم الإيجابية، فضلًا عن دعم التنمية المهنية المستدامة، ودعم ثقافة التعلم، ونشرها، وتحفيز الابتكار، والتجديد بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.

مما سبق: يتضح أهمية القيادة المدرسية في دعم مجتمعات التعلم المهنية؛ حيث يقوم قادة المدارس بدور مهم في تحفيز جميع عناصر العملية التعليمية، وتشجيعها، وتعزيز التعاون الهادف، والتواصل البنَّاء، وتشجيع الاستقلالية، وتنمية قيم العمل المشترك، وتعزيز الشعور بالإنتماء، وبث روح العمل الجماعي، والحوار التأملي، والاستقصاء المستمر، والدافعية، والحماس بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، فضلًا عن دورهم في تهيئة الظروف الملائمة، وتحقيق التوازن بين الأهداف الشخصية، وأهداف العمل، وتعزيز مبدأ المحاسبية، والشفافية؛ مما يُسهم في زيادة الإحساس المشترك بأهمية تحقيق الأهداف، والإلتزام بتنفيذ القرارات، والإستراتيجيات، والخطط المحددة، كما يُسهم في زيادة تركيز جهود أعضاء المجتمع المدرسي على تعلم الطلاب، وتحسين جودة المخرجات التعليمية.

كما يقوم قادة المدارس بدور مهم في: بناء ثقافة تعاونية إيجابية مشتركة قائمة على الاحترام، والتقدير المتبادل بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يُسهم في توفير مناخ تنظيمي؛ يدَّعم القيم الإيجابية، والأخلاقية، ويُعزز المشاركة في صنع القرار، ويُشجع العمل بروح الفريق، ويُحفز الممارسات الإبداعية، والابتكارية، ويُعزز الالتزام الشخصي، ويُرسخ ثقافة التعلم المستمر، ويؤكد أهمية التنمية المهنية المستدامة لجميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يؤدي إلى بناء مجتمعات تعلم مهنية فعّالة داخل المدارس.

كما يلعب قادة المدارس دورًا مهمًا في دعم التغيير المطلوب نحو بناء مجتمعات التعلم المهنية، وإدارته؛ من خلال: الإعتراف بالحاجة إلى التغيير، وتوضيح أهميته، وتوجيهه، وقيادته، وتحفيز العاملين على تقبله، وتهيئة الظروف الداعمة، وإيجاد بيئة عمل صحية قائمة على التعاون، والحوار المشترك، والتخلي عن الأساليب القيادية التقليدية، وتبني أساليب قيادية تؤمن بالمشاركة، والحوار المتبادل، وتفويض السلطة، وتقاسمها، وصياغة رؤية مستقبلية تدعم التغيير، وتوضح اتجاهه، ووضع الإستراتيجيات، والخطط اللازمة لتنفيذه، ومتابعته، فضلًا عن دور قادة المدارس في تطوير قدرات أعضاء المجتمع المدرسي لمواجهة متطلبات التغيير، ودعمهم، ومساندتهم خلال مراحل التغيير المختلفة.

وعليه: يُمكن إجمال أهم الأنماط القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية في المدارس؛ على النحو الأتي:

١. القيادة التشاركية (Participative Leadership):

وهي نمطًا قياديًا قائمًا على مشاركة المرؤوسين في صنع القرارات المرتبطة بالعمل، واتخاذها، وتعتمد على تفويض القائد بعض سلطاته إلى مرؤوسيه، وذلك بما يتناسب مع المسؤوليات الممنوحة لهم، مع ضرورة توافر نظام فعال للاتصالات، واستثارة المرؤوسين، واستثمار قدراتهم الإبداعية، والابتكارية (البشري، ٢٠١٥: ١٠٧).

وتُعرف القيادة التشاركية؛ بأنها: "مدخلًا قياديًا يُمارسه قائد المدرسة؛ يعتمد على المشاركة النظامية للعاملين في المهام القيادية، والتي تقوم على ثلاثة أُسس أساسية؛ وهي: بناء علاقات إنسانية متينة بين القائد، ومرؤوسيه، وإشراكهم في عمليات صنع القرارات في المدرسة، وتفويضهم بعض سلطاته؛ مما يُسهم في استثمار قدراتهم، وإمكاناتهم؛ للوصول إلى مستوى أعلى من الإنتاجية بما يؤدي إلى تحقيق اهداف المدرسة" (حرب، ٢٠١٩م: ١٧٣-١٧٤).

وتُسهم القيادة التشاركية في دعم مجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال: رفع مستوى كفاءة المعلمين، وتطوير قدراتهم، وإكسابهم المهارات، والخبرات اللازمة؛ من خلال التشجيع، والتحفيز، والدعم، والمساندة؛ حيث يوجد علاقة إرتباطية موجبة بين القيادة التشاركية، ومستوى النمو المهني للمعلمين؛ فكلما زادت ممارسات القيادة التشاركية لدى قادة المدارس؛ كلما تحسن مستوى النمو المهني للمعلمين (أبو ناصر، ٢٠٢٠م: ٢٢٤).

كما تُسهم القيادة التشاركية في دعم مجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال: تحفيز أعضاء المجتمع المدرسي، ودعم مشاركتهم، وتعزيز مسؤولياتهم، وإلتزاماتهم المشتركة، وحثهم على تحمل مسؤولية القيادة بما يتوافق مع قدراتهم، وطبيعة مهامهم، واستغلال طاقاتهم، وإمكاناتهم، وتنمية إبداعاتهم، وابتكاراتهم، ودعم الحوار البناء الهادف؛ مما يسمح بتبادل الآراء، والأفكار، وتقديم المقترحات في إطار تعاوني، كما يسمح بإتاحة الفرصة للمشاركة بفاعلية في حل المشكلات، واتخاذ القرارات؛ مما يُعزز الثقة بين القائد، ومرؤوسيه، ويخلق مناخًا إيجابيًا قائما على الإحترام المتبادل، وتقدير الذات، ويُسهم في تقبل التغيير، وتقليل مقاومته، ويُحسن دافعية الأفراد نحو العمل، ويُشبع حاجاتهم الأساسية، ويُنمى وعيهم بأهمية العمل الجماعي.

٢. القيادة التحويلية (Transformational Leadership):

وهي نمطًا قياديًا يقوم فيه القادة، والتابعين برفع بعضهم بعضًا إلى مستويات عالية من الأخلاق، والدافعية (الجنابي، ٢٠١٩م: ٧٤)، وهي تهتم بتحفيز التابعين؛ عن طريق إعجابهم، وإلهامهم بمثلهم الأعلى، ودفعهم إلى تبني رؤية المؤسسة، وتركيز طاقاتهم نحو تحقيق أهدافها بدلًا من أهدافهم الشخصية (علي، وعباس، ٢٠١٦م: ٨٢)، كما أنها تستند على: استثارة قدرات العاملين في المؤسسة، وتحفيزهم المستمر على تجويد الأداء، والإرتقاء به، والمساهمة في وضع الأهداف، والبحث عن حلول إبداعية للمشكلات التي تعترض العمل، وتؤثر على تحقيق الأهداف (لهلوب، ٢٠١٥: ٢٢).

وتُعرف القيادة التحويلية؛ بأنها: "أسلوبًا قياديًا يُمارسه قائد المدرسة؛ من أجل رفع درجة رضا المعلمين، وقناعاتهم، وولائهم، وتحفيزهم على العمل الجاد، وتعميق درجة استعدادهم لتبني المهمات المطلوب إنجازها" (الحبابي، ٢٠٢١م: ٥)، وهي: "نمطًا قياديًا تسعى فيه القيادة المدرسية إلى الارتقاء بمستوى الأداء؛ من خلال مساعدة أعضاء الهيئة التدريسية على قيادة أنفسهم، وتحسين قدراتهم، وتحفيزهم على التعاون والابتكار، والتأثير فيهم؛ بهدف التغيير الإيجابي، وتحقيق رؤى المؤسسة التعليمية، وأهدافها" (الحربي، ٢٠٢١م: ٢١١).

وتهدف القيادة التحويلية؛ إلى: إحداث تغيير دائم في المؤسسة؛ لمواجهه المُتغيرات في البيئتين: الداخلية، والخارجية؛ ويتم ذلك من خلال: توليد رؤية مستقبلية متجددة، وإحداث قبول جماعي لكل ما هو جديد من جانب أعضاء المؤسسة، وتوفير الدعم اللازم لإحداث التغيير (محمود، والسيد، وإمام، وعثمان، ٢٠٢٠م: ٤٧)، كما أنها تركز على تطّور أداء التابعين إلى قادة، وترفع مستوى اهتماماتهم من المستوى الأول إلى مستوى الاحتياجات العليا؛ مثل: تحقيق الذات، وتقديرها، كما أنها تُلهم التابعين

ليتجاوزوا مصالحهم الشخصية من أجل مصلحة الجماعة، وتضع رؤية لمستقبل أفضل (الجهني، وأخرون، ٢٠١٨م: ٦٦).

وتُسهم القيادة التحويلية في دعم مجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال: دعم المعلمين، وتعزيز نموهم المهني، وتكوين قيادات الصف الثاني، واحترام سلطة المعلمين، وتعزيز الالتزام الشخصي، والتركيز على تحقيق الأهداف المشتركة، وتحفيز التغيير، وتعزيز القيم الأخلاقية، وتشجيع العمل الجاد لأعضاء المجتمع المدرسي، وغيرها؛ مما يُسهم في تحقيق الأهداف، والرؤى، والقيم المشتركة (Jafar, et al., 2022: 313).

كما تُسهم القيادة التحويلية في دعم مجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال: مساندة أعضاء المجتمع المدرسي، وتعزيز نموهم، واستثمار طاقاتهم لتحقيق التغيير المقصود، وتحفيزهم على العمل الجماعي التعاوني، والمشاركة في أنشطة تفاعلية، وبذل جهود إضافية لتحقيق أهداف المدرسة، ورؤيتها، وتعميق مستوى إدراكهم بأهمية تفضيل مصلحة العمل على مصالحهم الشخصية، وتنمية قدراتهم الاستكشافية، وتعزيز ممارساتهم المهنية، ورفع مستوى أدائهم، وتشجيعهم على مواجهة المشكلات، والصعوبات بطريقة تعاونية، وتقديم حلول إبداعية للمشكلات المدرسية؛ مما يُسهم في ترسيخ ثقافة تنظيمية تعاونية، وتدعيم التغييرات المدرسية المستقبلية.

٣. القيادة المُوزعة (Distributed Leadership):

وهي نمطًا قياديًا يتم من خلاله تصميم الإطار التنظيمي بطريقة تسمح بمشاركة المهام القيادية مع الأعضاء؛ بهدف استثمار قدراتهم من جهة، ورفع مستوى دافعيتهم، وانتماءهم، وتحفيزهم على المبادرة، والمشاركة الفاعلة في تحقيق الأهداف، والرؤى المستقبلية من جهة اخرى (الزهراني، ٢٠١٨م: ٢٧٩).

وتُعرف القيادة المُوزعة؛ بأنها: "مجموعة من الأعمال القيادية التي تُتيح الفرصة أمام جميع الأفراد العاملين داخل المؤسسة للمشاركة في صنع القرار، واتخاذه؛

لتحقيق أهداف المؤسسة من خلال توزيع المهام القيادية بينهم" (البشر، ٢٠١٦م: ٢٢٣)، وهي تقوم على منح الثقة لجميع العاملين في المؤسسة، وفتح قنوات الاتصال بين القائد، ومرؤوسيه؛ لنقل الأفكار، والخبرات، واكتشاف الطاقات المبدعة، واستثمارها، وتحديد نقاط الضعف، ومُعالجتها، وهي تستند على ثلاثة مبادئ أساسية؛ وهي: مشاركة الأفراد في الأنشطة القيادية، وتوزيع السلطة للمهام الرسمية وغير الرسمية، والمشاركة في صنع القرارات (اليحيى، ٢٠٢١م: ٢٧٧).

ويُنظر إلى القيادة المُوزعة باعتبارها شبكة متفاعلة من القادة، والمرؤوسين؛ الذين يُغيرون أدوارهم بشكل دوري وفقًا لمتطلبات الوضع، ويتم توزيع/ توسيع الوظائف القيادية لتشمل قادة متعددين وفق ثلاثة أساليب؛ وهي: التوزيع التعاوني (Cooperative Distribution)؛ ويحدث عندما تكون أفعال أحد القادة قاعدة لأفعال القادة الأخرين، والتوزيع التشاركي (Participatory Distribution)؛ ويحدث عندما يعمل القادة بشكل منفصل، ومستقل، ولكن من أجل تحقيق هدف مشترك، والتوزيع المُنسق (Coordinated Distribution)؛ ويحدث عندما يقوم أفراد مختلفون بقيادة مهام متعاقبة (مارزانو، ووترز، وماكنلتي، ٢٠٠٩م: ٣٩).

وتُسهم القيادة الموزعة في دعم مجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال: إتاحة الفرصة للمعلمين لتولي أدوارًا قيادية جديدة داخل المدرسة، ودعم التعاون الهادف بينهم -لا سيما- ما يتعلق منها بتحسين الممارسات المهنية داخل حجرة الصف وخارجه؛ مما يُسهم في توزيع السلطة، وتقاسم المسؤولية (Stoll, et al., 2006: 237)، كما تؤكد القيادة الموزعة على أهمية دور المعلم القائد في القيادة الجماعية للمدرسة؛ مما يؤدي إلى انتقال السمات القيادية من المعلم إلى طلابه؛ الأمر الذي يُسهم في تحول المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية (رضوان، ٢٠١٩م: ٥٢٦).

كما تُسهم القيادة الموزعة في دعم مجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال: تحديد مسؤوليات أعضاء المجتمع المدرسي، وتنظيم عملهم، وتوزيع المهام القيادية، وتشاركها

بينهم كل على حسب قدراته، وإمكاناته، واهتماماته، وميوله، وموقعه في العمل، واستثمار قدراتهم القيادية؛ مما يُسهم في تشكيل فريق تعاوني متكامل الأدوار، وتشجيع التواصل المستمر بين القائد، ومرؤوسيه، ودعم الثقة المتبادلة بين أعضاء المجتمع المدرسي، وتحفيزهم على الإلتزام بتحقيق الأهداف المدرسية، والمشاركة في صنع القرارات، وحل المشكلات المشتركة.

٤. القيادة المُلهمة (Inspirational leadership):

وهي نمطًا قياديًا يُعبر عن سلوك مهاري يعتمد على شخصية القائد، وقدرته على التأثير على سلوك مرؤوسيه، وتحريك مشاعرهم، والحصول على تأييدهم، وطرح رؤية مشتركة تُلهمهم، وهي تمتلك سمات كاريزمية جذابة؛ قادرة على استثمار ما لديها من قدرات، ولديها توجه إستراتيجي نحو الإبداع، والابتكار، كما أنها تترك أثرًا إيجابيًا ينعكس على أداء العاملين، وولائهم للعمل؛ مما يجعلهم قادرين على مواجهة التغيرات المحلية، والمستقبلية في بيئة العمل (علوان، ٢٠٢١م: ٣٩٢-٣٩٣).

وتُسهم القيادة المُلهمة في دعم مجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال: وضع رؤية مستقبلية مشتركة تربط القائد المُلهم بمرؤوسيه، وتهدف إلى تحسين الوضع القائم، وإعادة تشكيله، وتحقيق مصالح العاملين، ومراعاتهم، وتحديد الأولويات، واستغلال الفرص المتاحة، واستثمار الطاقات الكامنة؛ لتحقيق نجاحات غير عادية باستخدام طرق إبداعية، ومواجهة الصعاب، والتكيف مع المتغيرات المحيطة في بيئة العمل.

كما يُسهم القائد المُلهم في دعم مجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال قدرته على فهم مشاعر مرؤوسيه، والتأثير عليهم إيجابيًا، وإلهامهم، وتفجير طاقاتهم، وإلهاب حماسهم، وتحفيزهم على النجاح، وتعزيز فاعليتهم الذاتية، وكسب طاعتهم، وولائهم، وغرس القيم في نفوسهم، وتقديم المساعدة إليهم، وتوجيههم إلى فعل الأشياء الصحيحة، والاحتفاء بنجاحهم، والتنبؤ بأفعالهم، وتشجيعهم على العمل مع الأخرين، ومنحهم فرص

النمو والتطور، ومساعدتهم على تحمل الصعاب، والمخاطر؛ مما يُسهم في تحقيق الأهداف المدرسية المشتركة.

مما سبق: يتضح تعدد أنماط القيادة الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية؛ والتي تعتمد جميعها على: دعم ثقافة المشاركة بين جميع الأطراف المعنية، وتقاسم السلطة، وتوزيع المهام، والمسؤوليات القيادية على أعضاء المجتمع المدرسي وفقًا لقدراتهم، وإمكاناتهم، وتكوين قيادات الصف الثاني، وتنمية القدرات القيادية لدى المرؤوسين، ومشاركتهم في عملية صنع القرار، ومراعاة مصالح المرؤوسين، وفهم مشاعرهم، واستثمار طاقاتهم الكامنة، وتنمية قدراتهم على الإبداع، والتعاون، والعمل الجماعي.

كما تعتمد أنماط القيادة الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية؛ على: خلق ثقافة تعاونية بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، ودعم الثقة المتبادلة بين القائد، ومرؤوسيه، وبين المرؤوسين أنفسهم، وتحفيزهم على تحمل مسؤولية القيادة بما يتناسب مع إمكاناتهم، وقدراتهم، وطبيعة المهام الموكلة إليهم، فضلًا عن تعزيز نموهم المهني، وتشجيعم على مواجهة مشكلاتهم، ودعم استقلاليتهم، وحثهم على تكوين فرق العمل، وإنجاز المهام، والأنشطة المختلفة بصورة جماعية، وتعزيز المناخ الإيجابي للتعلم.

خامسًا: متطلبات قيادة مجتمعات التعلم المهنية:

إن قيادة مجتمعات التعلم المهنية تتطلب بذل جهودًا كبيرة، وكما أشار "تالبرت" (Talbert, 2010: 564-566)؛ فإن قيادة مجتمعات التعلم المهنية، ودعمها؛ يتطلب ضرورة تركيز قادة المدارس على تطوير مفاهيم جديدة في العمل، وبناء الشراكات، وتطوير السياسات، والإجراءات لدعم التعلم التنظيمي؛ ويتم ذلك من خلال:

١. **بناء رؤية مشتركة، ودعم القادة للتغيير:** فلابد من وجود رؤية مشتركة يتفق عليها جميع العاملين في المدرسة، وتطويرها لملائمة أهداف التغيير، وتحدياته، مع ضرورة دعم القادة للتغيير، وتهيئة الظروف الملائمة لذلك.

٢. **معالجة فجوات التحصيل عند الطلاب:** فلابد من تغيير الثقافة المهنية السائدة للتعلم، والتركيز على نجاح الطلاب بدلًا من التركيز على ممارسات المعلمين، واستخدام أساليب تقييم جديدة، ومتنوعة؛ لتقييم تحصيل الطلاب، وتحديد فجوات الأداء عند كل طالب بشكل فردي، وتصميم البرامج العلاجية المناسبة لمُعالجتها.

٣. **تطوير المصادر المعرفية اللازمة لدعم مجتمعات التعلم المهنية:** وتحديثها باستمرار؛ مما يُسهم في تطوير البيئات التعليمية.

٤. **ترسيخ مبادئ المساءلة المتبادلة بين أعضاء مجتمع التعلم:** والابتعاد عن مفهوم المساءلة المهنية من أعلى إلى أسفل؛ مما يؤدي إلى تعزيز مبادئ الشفافية، والثقة المتبادلة بين أعضاء مجتمع التعلم، وينعكس إيجابيًا على مُمارساتهم المهنية داخل الصف، وخارجه.

٥. **مشاركة المعلمين في دعم جهود التغيير:** إن نجاح مجتمعات التعلم المهنية يتوقف بدرجة كبيرة على مشاركة المعلمين، وتقبلهم لجهود التغيير، وتحمسهم لمشاركة ممارساتهم مع أقرانهم.

كما حددت دراسة "كوينين، وشلفهوت، وهوندغيم" (Coenen, Schelfhout & Hondeghem, 2021: 2-3)؛ أهم الشروط اللازمة لقيادة مجتمعات التعلم المهنية، وتعزيزها؛ على النحو الأتي:

١. **الأهداف المشتركة (Common Goals):** فلابد من وجود مجموعة من الأهداف المشتركة؛ تركز على النتائج الملموسة التي يُمكن تحقيقها في المدارس.

٢. **الحوار التأملي (A Reflective Dialogue):** والذي يتم من خلاله تبادل الخبرات، والتجارب المهنية بين أعضاء مجتمع التعلم المدرسي؛ مما يُسهم في اكتشاف الأفكار الجديدة، ونشرها، وتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة.

٣. **ثقافة الثقة، والاحترام، والانفتاح، والدعم (A Culture of Trust, Respect, Openness and Support):** فلابد أن تسود العلاقات الطيبة بين أعضاء مجتمع التعلم؛ مما يُسهم في بناء الثقة، ويُساعد على اكتساب المعرفة، ويُعزز الحوار التأملي بينهم.

٤. **الدافع (Motivation):** فلابد من وجود دافع داخلي، وإيمان راسخ لدى أعضاء مجتمع التعلم بأهمية المشاركة، ودورها في تحفيز عمليات التعلم الجماعي.

كما أجملت دراسة (الدجدج، ٢٠١٧م: ٢٦٣-٢٦٧)؛ أهم المتطلبات اللازمة لقيادة مجتمعات التعلم المهنية؛ في:

١. **قيادة داعمة تشاركية:** فلابد من توافر نمط قيادي واعي غير تقليدي، يدعم مشاركة العاملين في عملية صنع القرار، ويؤمن بتشارك السلطة؛ مما يُسهم في تحقيق أهداف المؤسسة، والارتقاء بمستوى أداء العاملين بها.

٢. **توزيع المهام والمسؤوليات القيادية:** فلابد من توزيع المهام على جميع أعضاء مجتمع التعلم وفقًا لقدراتهم، وتخصصاتهم المختلفة؛ بحيث يتحمل كل عضو مسؤولية إنجاز المهام الموكلة إليه.

٣. **مناخ صحي داعم للعلاقات بين أعضاء مجتمع التعلم**: مما يُسهم في تكوين علاقات جيدة قائمة على الاحترام المتبادل بين أعضاء مجتمع التعلم؛ مما يساعد على تحقيق الأهداف، والتحسين المستمر.

٤. **التركيز على عملية التعلم**: وتوفير مناخ تعليمي مُحفز على التعلم، والبحث، والاستقصاء؛ مما يُسهم في تطوير البرامج، والأنشطة التعليمية باستمرار.

٥. **إنشاء هياكل تنظيمية تدعم ثقافة التعاون**: حيث يُعد التعلم التشاركي جوهر ثقافة مجتمع التعلم؛ مما يتطلب نمطًا جديدًا في التفكير؛ يُمكِّن أعضاء مجتمع

التعلم من البحث عن حلول أكثر شمولية للمشكلات التي تواجههم، وخلق بيئة عمل مُنسجمة؛ تُسهم في مساعدتهم على أداء أدوارهم بشكل أفضل.

٦. **بناء الثقة بين أطراف التعلم**: وتشجيع التعاون بينهم؛ مما يُسهم في بناء شخصية الأفراد، وزيادة استعدادهم للتعلم الجماعي، والعمل المشترك.

٧. **دعم ثقافة التنمية المهنية المستدامة**: وذلك وفق رؤية مشتركة، قائمة على العمل الجماعي؛ بحيث يُشارك أعضاء مجتمع التعلم خبراتهم مع زملائهم بهدف التعلم؛ مما ينعكس على تحسين جودة العملية التعليمية.

٨. **تشكيل فرق العمل:** والتي تُعد من أهم المقومات الأساسية لبناء مجتمعات التعلم المهنية باعتبارها أسلوبًا واعدًا؛ يساعد على فهم الأفراد الأخرين، وتقبلهم في العمل، ومعرفة أبعاد سلوكهم؛ مما يُسهم في تنسيق جهود اعضاء مجتمع التعلم، والتكامل بينهم، وتعزيز الثقة بينهم.

أما دراسة (الزايدي، ٢٠١٣م: ٣٦٤-٣٦٥)؛ فقد حددت أهم المتطلبات المهنية اللازمة لقيادة مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية؛ على النحو الأتي:

١. **الرؤية والقيم الحاكمة:** وهي تُعد جوهر العملية التعليمية؛ نظرًا لدورها المؤثر في ترقية أخلاقيات مهنية تدعم العلاقات الإنسانية بين جميع أفراد المجتمع المدرسي.

٢. **المسؤولية والقيادة الجماعية:** والتي تُعد عنصرًا أساسيًا في إدارة المدارس؛ لما لها من دورٍ فعالٍ في ترشيد السلوك التربوي، والإداري، وفي تحقيق التواصل الفعال بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.

٣. **الممارسات التعليمية التأملية:** فلابد من نشر ثقافة التأمل حول الممارسات التعليمية بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يُسهم في تطوير أُسس التخطيط، وتطوير أساليب تقويم الأداء؛ بما يُلبي متطلبات نمو المتعلمين.

٤. **نشر ثقافة العمل التعاوني:** مما يُسهم في حشد الطاقات، وتعبئة القدرات، وتنسيق الجهود بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، كما يُسهم في مواجهة المشكلات المدرسية، وحل الصراعات بشكل جماعي.

٥. **التنمية المهنية المستدامة لأعضاء المجتمع المدرسي:** والتي تُعد بمثابة العمود الفقري الذي يستند إليها التجديد، والإصلاح في مجتمعات التعلم المعاصرة.

٦. **التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي:** فلابد من تحديد مبادئ التعلم النشط، وأهدافه، وخططه، وتصميم أنشطة تعليمية، وتقويمية مناسبة لبيئة التعلم النشط داخل المدرسة.

كما حددت دراسة "سونج، وتشوي" (Shong & Choi, 2017: 2-3)؛ أهم العوامل التنظيمية التي تُعزز مجتمعات التعلم المهنية، وتُزيد فاعليتها؛ على النحو الأتي:

١. **القيادة الداعمة (Supportive Leadership):** حيث يُعد توافر القيادة المدرسية الداعمة لمرؤوسيها أحد أهم العوامل اللازمة لبناء مجتمعات تعلم مهنية؛ نظرًا لدورها في توفير الدعم اللازم لأعضاء المجتمع المدرسي، وتهيئة فرص التعلم المناسبة؛ مما يُسهم في تنمية قدراتهم، ومهاراتهم المختلفة.

٢. **استقلالية المعلم (Teacher Autonomy):** وتعني: تنمية قدرة المعلم على التصرف في المواقف المختلفة، والمشاركة في عملية صنع القرار، ومنحه سلطة اتخاذه؛ مما يُزيد ثقته في نفسه، ويُنمي مسؤوليته الفردية نحو تعلمه، وتطوير ممارساته.

٣. **دعم تعلم المعلم (Teacher Learning Support):** وتعني: توفير مختلف أشكال الدعم المادي، والمعنوي للمعلم؛ مثل: توفير الموارد، والوسائل التعليمية اللازمة، وتهيئة البرامج التدريبية؛ مما يُسهم في تحسين ممارساته المهنية.

٤. **توفير الوقت (Time Saving):** ويعني: ضرورة توفير الوقت اللازم للمعلمين للمشاركة في أنشطة مجتمعات التعلم المهنية، والتعاون مع أقرانهم في بيئة العمل.

٥. **العلاقات الداعمة بين المعلمين (Supportive Relationships Among Teachers):** وتعني: تنظيم العلاقات الإنسانية بين المعلمين في بيئة العمل، وإتاحة الوقت الكافي للتعاون مع الأقران، والمشاركة في مجتمعات البحث التعاوني، وتقاسم الخبرات التدريسية، ومشاركة الأنشطة التعليمية، وغيرها؛ مما يُسهم في تقوية المجتمع المدرسي.

٦. **نظم الاتصالات (Communication Systems):** مما يُسهم في دعم التواصل الفعال بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.

ماسبق: يتضح أن قيادة مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس لا يُعد أمرًا هينًا؛ فهو يتطلب ضرورة توافر مجموعة من الشروط، والمتطلبات الأساسية؛ من أهمها: وجود رؤية، وأهداف مشتركة يتفق عليها جميع أعضاء المجتمع المدرسي، مع ضرورة وجود دافع قوي بأهمية التغيير، ومشاركة الجميع في تحقيقه، فضلًا عن وجود قيادة تشاركية؛ تدعم مشاركة العاملين في عملية صنع القرار، وتُؤمن بتشارك السلطة بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي وفق قدراتهم، وإمكاناتهم المختلفة؛ مما يُسهم في تعزيز مسؤولياتهم الجماعية، وتنمية ثقتهم في أنفسهم.

كما تتطلب قيادة مجتمعات التعلم المهنية -كذلك- ضرورة تهيئة مناخ مُحفز للعمل الجماعي، ونشر ثقافة التعلم التعاوني، والفهم المشترك؛ مما يُسهم في تعزيز التواصل الفعال، ودعم الثقة، والاحترام المتبادل بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وتنمية شعورهم بالشخصية الجماعية، وزيادة حماسهم للعمل الجماعي، وتعزيز الروابط بينهم؛ مما ينعكس على تطوير ممارساتهم المهنية، وتنمية معارفهم العلمية، وتعزيز خبراتهم الاجتماعية، وتنظيم علاقاتهم الإنسانية، فضلًا عن ضرورة تهيئة البنية التحتية

داخل المدارس، وتوفير الإمكانات التقنية، والمادية، والمالية، والمعلوماتيه اللازمة لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية، وتوفير الوقت اللازم لها.

المبحث الثاني:

(الممارسات القيادية للمشرف التربوي في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية)

تتناول الباحثة في هذا المبحث: أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وطبيعة الدور القيادي للمشرف التربوي، ومفهوم الممارسات القيادية، وخصائصها، وبعض مجالات الممارسات القيادية للمشرف التربوي؛ وهي مجالات: (التنمية المهنية- والتمكين- والتحفيز)، وما يتبعها من تطوير تلك الممارسات القيادية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، ومعوقات تطوير تلك الممارسات؛ وذلك على النحو الأتي:

أولًا: أبعاد مجتمعات التعلم المهنية:

بالرجوع إلى الأدبيات التي صّنفت أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ نجد أن هناك بعض الاختلافات في تلك التصنيفات؛ فقد صَّنفها "لويس، وماركس، وكروس" (Louis, Marks & Kruse, 1996: 760-761)؛ إلى خمسة أبعاد أساسية؛ وهي: القواعد والقيم المشتركة (Shared Norms and Values)، والتركيز الجماعي على تعلم الطلاب (Collective Focus on Student Learning)، والتعاون (Collaboration)، والممارسات المُشتقة (Derivatized Practices)، والحوار التأملي (Reflective Dialogue).

أما "هورد" (Hord, 1997: 14-23)؛ فقد صَّنفها إلى خمسة أبعاد أساسية؛ وهي: القيادة المشتركة والداعمة (Shared and Supportive Leadership)، والقيم والرؤية المشتركة (Shared Values and Vision)، والإبداع الجماعي (Collective Creativity)، والظروف الداعمة: المادية والاجتماعية (Supportive Conditions; Physical Conditions & People

Conditions)، والممارسات الشخصية المشتركة (Shared Personal Practice).

ثم قام "هيب، وهوفمان" (Hipp & Huffman, 2003: 8-9)؛ لاحقًا بتطوير نموذج "هورد" (Hord)؛ ليشمل ستة أبعاد لمجتمعات التعلم المهنية؛ وهي: القيادة المشتركة والداعمة (Shared and Supportive Leadership)، والقيم والرؤية المشتركة (Shared Values and Vision)، والتعلم الجماعي، وتطبيقاته (Collective Learning and Application)، والممارسات الشخصية المشتركة (Shared Personal Practices)، والظروف الداعمة/ العلاقات (Supportive Condition/Relationships)، والظروف الداعمة/ الهيكلة (Supportive Condition/ Structures).

كما حدد "طومسون، وجريج، ونيسكا" (Thompson, Gregg, & Niska, 2004: 8-10)؛ ثمانية أبعاد رئيسية لمجتمعات التعلم المهنية؛ وهي: التفكير المنهجي (Systematic Thinking)، والإتقان الشخصي (Personal Mastery)، والنماذج العقلية (Mental Models)، والرؤية المشتركة (Shared Vision)، والتعلم الجماعي (Team Learning)، والعلاقات/ الثقة (Relationships/Trust)، وصنع القرارات المبنية على البيانات (Data Informed Decision Making)، والمخاطرة (Risk Taking).

أما "ستول، وزملائه" (Stoll, et al., 2006: 226-227)؛ فقد حددوا ثمانية أبعاد رئيسية لمجتمعات التعلم المهنية؛ وهي: القيم والرؤية المشتركة (Shared Values and Vision)، والمسؤولية الجماعية (Collective Responsibility)، والاستقصاء المهني التأملي (Reflective Professional Inquiry)، والتعاون (Collaboration)، وتعزيز التعلم الفردي والجماعي (Promote Individual and Group Learning)، والثقة المتبادلة، والاحترام، والدعم بين أعضاء المجتمع

(Mutual Trust, Respect and Support Among Staff Members)، والعضوية الشاملة (Inclusive Membership)، والإنفتاح، والشبكات، والشراكات (Openness, Networks, and Partnerships).

في حين حدد "ليتل" (Little, 2006: 15)؛ خمسة أبعاد لمجتمعات التعلم المهنية؛ وهي: القيم والأهداف المشتركة (Shared values and purposes)، والتركيز الجماعي، والمسؤولية عن تعلم الطلاب (Collective Focus on and Responsibility for Student Learning)، والجهود التعاونية والمنسقة لتعزيز تعلم الطلاب (Collaborative and Coordinated Efforts to Improve Student Learning)، والممارسات الداعمة لتعلم المعلمين (Practices Supportive of Teachers Learning)، والرقابة الجماعية على القرارات المهمة المؤثرة على المناهج الدراسية (Collective Control Over Important Decisions Affecting Curriculum).

كما حدد الباحثان "ورواس، وهيلم" (Warwas & Helm, 2018: 45)؛ ثلاثة أبعاد أساسية لمجتمعات التعلم المهنية؛ وهي: التنمية التعاونية (Collaborative Development)؛ وتشير إلى البُعد السلوكي في مجتمعات التعلم المهنية، وتشمل: (الجهود التعاونية، والممارسات المهنية المشتركة، وأنشطة الاستقصاء الجماعي، والحوار التأملي، والتقييم المشترك للعمليات، والنتائج التعليمية)، والاتفاق المعياري (Normative Agreement)؛ ويُشير إلى البُعد الفكري في مجتمعات التعلم المهنية؛ ويشمل: (القيم، والأهداف التربوية المشتركة، والمعتقدات الشخصية حول التعلم الفعّال)، والبنية التحتية الداعمة (Supportive Infrastructure)؛ وتُشير إلى البُعد الهيكلي في مجتمعات التعلم المهنية؛ وتشمل: (الهياكل التنظيمية، والقواعد والإجراءات والمسؤوليات، والمعلومات اللازمة، وقنوات التواصل، والموارد المادية، والمالية).

ويوضح الجدول رقم (١) الأتي: أبعاد مجتمعات التعلم المهنية وفق النماذج السابقة:

م	النموذج	السنة	الأبعاد
١	نموذج "لويس، وماركس، وكروس" (Louis, Marks & Kruse)	١٩٩٦م	١. القواعد والقيم المشتركة. ٢. التركيز الجماعي على تعلم الطلاب. ٣. التعاون. ٤. الممارسات المجردة. ٥. الحوار التأملي.
٢	نموذج "هورد" (Hord)	١٩٩٧م	١. القيادة المشتركة والداعمة. ٢. القيم والرؤية المشتركة. ٣. الإبداع الجماعي. ٤. الظروف الداعمة: المادية والاجتماعية. ٥. الممارسات الشخصية المشتركة.
٣	نموذج "هيب، وهوفمان" (Hipp & Huffman)	٢٠٠٣م	١. القيادة المشتركة والداعمة. ٢. القيم والرؤية المشتركة. ٣. التعلم الجماعي، وتطبيقاته. ٤. الممارسات الشخصية المشتركة. ٥. الظروف الداعمة/ العلاقات. ٦. الظروف الداعمة/ الهيكلة.
٤	نموذج "طومسون، وجريج، ونيسكا" (Thompson, Gregg, & Niska)	٢٠٠٤م	١. التفكير المنهجي. ٢. الإتقان الشخصي. ٣. النماذج العقلية. ٤. الرؤية المشتركة. ٥. التعلم الجماعي. ٦. العلاقات/ الثقة المتبادلة. ٧. صنع القرارات المبنية على البيانات. ٨. المخاطرة.
٥	نموذج "ستول، وزملائه" (Stoll, et al.)	٢٠٠٦م	١. القيم والرؤية المشتركة. ٢. المسؤولية الجماعية. ٣. الاستقصاء المهني التأملي. ٤. التعاون. ٥. تعزيز التعلم الفردي والجماعي. ٦. الثقة المتبادلة، والاحترام، والدعم بين أعضاء المجتمع. ٧. العضوية الشاملة. ٨. الإنفتاح، والشبكات، والشراكات.

م	النموذج	السنة	الأبعاد
٦	نموذج "ليتل" (Little)	٢٠٠٦م	١. القيم والأهداف المشتركة. ٢. التركيز الجماعي، والمسؤولية عن تعلم الطلاب. ٣. الجهود الجماعية والمنسقة لتعزيز تعلم الطلاب. ٤. الممارسات الداعمة لتعلم المعلمين. ٥. الرقابة الجماعية على القرارات المهمة المؤثرة على المناهج الدراسية.
٧	نموذج "ورواس، وهيلم" (Warwas & Helm)	٢٠١٨م	١.التنمية التعاونية؛ وتشمل (الجهود التعاونية، والممارسات المهنية المشتركة، وأنشطة الاستقصاء الجماعي، والحوار التأملي، والتقييم المشترك للعمليات، والنتائج التعليمية). ٢. الاتفاق المعياري؛ ويشمل (القيم، والأهداف التربوية المشتركة، والمعتقدات الشخصية حول التعلم الفعّال). ٣. البنية التحتية الداعمة؛ وتشمل (الهياكل التنظيمية، والقواعد والإجراءات والمسؤوليات، والمعلومات اللازمة، وقنوات التواصل، والموارد المادية، والمالية).

من خلال العرض السابق لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ تخلص الباحثة إلى اتفاق معظم الباحثين على جوهر هذه الأبعاد، وإن اختلفوا في مُسمياتها؛ وعليه: سيعتمد البحث الحالي على تصنيف "هيب، وهوفمان" (Hipp & Huffman, 2003)؛ والذي حدد ستة أبعاد أساسية لمجتمعات التعلم المهنية؛ لتكون مجالًا لتطوير الممارسات القيادية للمشرف التربوي في ضوئها، وهذه الأبعاد هي:

١. القيادة المشتركة والداعمة (Shared and Supportive Leadership):

تُعد المدرسة بيئة تنظيمية معقدة للغاية؛ تفوق قدرات أي قائد منفرد على التعامل معها، وتحَّمل أعباءها؛ مما يتطلب ضرورة توزيع السلطة، وتقاسم الأدوار القيادية بين أعضاء المجتمع المدرسي؛ ممن يمتلكون الكفايات اللازمة، وعدم تركيزها في يد فرد

واحد؛ الأمر الذي يؤدي إلى تنمية الشعور الجماعي بالمسؤولية؛ لذا: يُنظر إلى قادة المدارس باعتبارهم قادة للقادة "Leaders of Leaders" (Bellibas, Bulut & Gedik, 2017: 355).

وتُشير القيادة المشتركة الداعمة؛ إلى: "التفاعل الذي يُشارك فيه جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ من: القادة، والمعلمين، والإداريين في اتخاذ قرارات جماعية في بيئة آمنة" (Dogan, Tatik & Yurtseven, 2017: 1078)؛ مما يتطلب ضرورة توزيع مهام القيادة بين أعضاء المجتمع المدرسي؛ بحيث يقود أعضاء الفريق الواحد بعضهم بعضًا (Carpenter, 2018: 129)، وهي تُسهم في: تنمية استقلالية المعلمين، وتعزيز قدرتهم على اتخاذ القرارات، وارتفاع روحهم المعنوية، وتعزيز ثقتهم في أنفسهم، وتنمية جهودهم التعاونية؛ مما يؤثر تأثيرًا إيجابيًا على جودة ممارساتهم التدريسية، وتحسين مستوى تعليم طلابهم.

وقد حدد "هيب، وهوفمان" (Hipp & Huffman, 2003: 8-9)؛ ثلاثة محاور أساسية لهذا البُعد؛ وهي: تنمية مهارات القيادة بين أعضاء المجتمع المدرسي (Nurturing Leadership Skills Among Staff)، ومشاركة السلطة والمسؤولية (Shared Power and Responsibility)، والالتزام والمساءلة (Commitment and Accountability).

٢. القيم والرؤية المشتركة (Shared Values and Vision):

تُمثل الرؤية (Vision) البوصلة التي تُحدد اتجاه مجتمع التعلم، وتُوجه قراراته (الزايدي، ٢٠١٣م: ٣٤٦)، بينما تُمثل القيم (Values) أساس الثقافة التنظيمية للمدرسة، والتي كلما كانت قوية، وواضحة، زادت فرص المدرسة في النجاح، والتحسين المستمر، والتكيف مع البيئة المحيطة باستمرار (هلل، ٢٠١٤م: ١٣٩)؛ لذا: تُعد القيم، والرؤية المشتركة أساسًا يُميز المدرسة عن غيرها، ويضمن لها النجاح في تحقيق أهدافها، وإستراتيجياتها، كما يضمن لها البقاء، والاستمرارية في أداء مهامها،

ومسؤولياتها، وهي تُعد صياغة جماعية تُعبر عن تطلعات أعضاء المجتمع المدرسي، وتُعزز الفهم المشترك بينهم، وتُشعرهم بمسؤوليتهم المشتركة نحو تحقيق الأهداف.

ويُشير هذا البُعد؛ إلى: الإحساس المشترك بالأهداف، والقيم، والرؤى، والمبادئ، والمُعتقدات بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما ينعكس على ممارساتهم، وسلوكياتهم، ويؤدي إلى تعزيز الثقة المتبادلة، وتقليل الصراع في بيئة العمل (Dogan, Tatik & Yurtseven, 2017: 1078-1079)، كما يؤدي إلى: تمكين جميع الأفراد من العمل كفريق واحد نحو تحقيق الأهداف المشتركة، وتوجيههم نحو اتخاذ القرارات التي تدَّعم تعلم الطلاب، وتُعزز سلوكهم (Al Mahdy & Sywelem, 2016: 48).

كما يُشير هذا البُعد؛ إلى: الاتجاه الذي تسلكه المدرسة في تعليم طلابها؛ مما يتطلب ضرورة إجراء تغييرات دورية على رؤية المدرسة، وقيمها (Higgins, 2016: 2)، كما ينبغي أن يتشارك القادة، والإداريين، والمعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور، ومُمثلي المجتمع المحلي، والشركاء في وضع رؤية المدرسة، وقيمها المشتركة، ويتشاطرونها معًا (Admiraal, Schenke, Jong, Emmelot, & Sligte, 2021: 685)، مما يُسهم في تحسين الممارسات التعليمية الحالية؛ بما ينعكس إيجابًا على تعليم الطلاب، وتعلمهم.

وقد حدد "هيب، وهوفمان" (Hipp & Huffman, 2003: 9)؛ أربعة محاور أساسية لهذا البُعد؛ وهي: القيم والأعراف المُتبعة (Espoused Values and Norms)، والتركيز على تعلم الطلاب (Focus on Students Learning)، والتوقعات العالية (High Expectations)، والرؤية المشتركة التي توجه عمليتي التعليم والتعلم (Shared Vision Guides Teaching and Learning).

٣. التعلم الجماعي، وتطبيقاته (Collective Learning and Application):

يُمثل التعلم الجماعي، وتطبيقاته بُعدًا أساسيًا من أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ وهو يُشير إلى: قدرة المجتمع المدرسي على العمل الجماعي المشترك؛ والذي يستند إلى القيم، والرؤية المشتركة التي تم الاتفاق عليها سابقًا؛ مما يُسهم في مساعدة المعلمين على تطوير ممارساتهم المهنية (Bellibas, Bulut & Gedik, 2017: 356)، كما يُشير التعلم الجماعي؛ إلى: مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في خبرات تعاونية مكثفة؛ مما يُسهم في إكسابهم خبرات جديدة، ويُشجعهم على الإبداع، والابتكار، ويُعزز نقاط قوتهم، ويُزيد دافعيتهم إلى العمل، ويُحسن ممارساتهم التعليمية تحسينًا مستمرًا؛ بما ينعكس على نتائج تعلم الطلاب (Higgins, 2016: 2).

ويتضمن التعلم الجماعي عديد من الممارسات المشتركة بين أعضاء المجتمع المدرسي؛ مثل: (التفاعل الجماعي، والحوار التأملي، والاستقصاء، والاستفسار، وطرح الاسئلة، والتفكير في مفاهيم جديدة، والحوار الجاد، والتخطيط المشترك، ومناقشة البيانات، وتفسير النتائج، والتعاون، وتوليد المعارف)، وغيرها؛ مما يُسهم في تحديد أهداف مشتركة، وتحقيقها بشكل جماعي (Dogan, Tatik & Yurtseven, 2017: 1079)، كما يُسهم التعلم الجماعي في اكتشاف المعارف الحديثة، وتطوير البرامج التعليمية، وتطبيق الإستراتيجيات التدريسية الحديثة (Al Mahdy & Sywelem, 2016: 48).

وقد حدد "هيب، وهوفمان" (Hipp & Huffman, 2003: 9)؛ خمسة محاور أساسية لهذا البُعد؛ وهي: مشاركة المعلومات (Shared Information)، والحوار (Dialogue)، والتعاون (Collaboration)، وحل المشكلات (Problem Solving)، وتطبيق المعارف، والمهارات، والإستراتيجيات (Application of Knowledge, Skills, and Strategies).

٤. الممارسات الشخصية المشتركة (Shared Personal Practices):

تُشير الممارسات الشخصية المشتركة؛ إلى: أي عمل تعاوني يشارك فيه أعضاء المجتمع المدرسي؛ لتحسين عمليتي التعليم والتعلم؛ وهي تشمل: (مراجعة سلوكيات المعلمين المهنية بشكل منتظم، وتحديد التحديات التي تواجههم، وإقتراح الحلول الملائمة)؛ مما يُسهم في تحسين ممارساتهم، وتعديل سلوكياتهم، وتطبيق المعارف الجديدة (Dogan, Tatik & Yurtseven, 2017: 1079).

كما توفر الممارسات الشخصية المشتركة فرصًا للمعلمين للحصول على الدعم، والتغذية الراجعة، والنقد البنَّاء من أقرانهم في العمل، وتقديم المقترحات، والمعرفة، والتشجيع، وذلك في بيئة آمنة خالية من المخاطر؛ مما يُسهم في تنمية قدراتهم الفردية، والتنظيمية (Al Mahdy & Sywelem, 2016: 48).

كما يؤدي مشاركة المعلمين في فرق عمل تعاونية إلى: تعزيز علاقاتهم، وتبادل معارفهم، وتشارك أفكارهم، ونتائج تعلمهم؛ مما يُسهم في استفادتهم من خبرات الأخرين، وتجاربهم، وتزويدهم بالملاحظات البناءة التي تُعزز نموهم المهني (Bellibas, Bulut & Gedik, 2017: 356-357)، كما توفر مساحة العمل المشترك فرصًا للمعلمين لمشاركة ممارساتهم المهنية، وتحليلها، وتحديد نقاط قوتهم، وضعفهم؛ مما يُسهم في تعزيز تعلمهم، وتعلم طلابهم (Carpenter, 2018: 132).

وقد حدد "هيب، وهوفمان" (Hipp & Huffman, 2003: 9)؛ أربعة محاور أساسية لهذا البُعد؛ وهي: الملاحظة، والتشجيع (Observation and Encouragement)، والتغذية الراجعة (Provide Feedback)، ومشاركة نتائج الممارسات التعليمية الجديدة (Shared Outcomes of New Practice)، وتحليل عمل الطلاب، والممارسات ذات الصلة (Analysis of Student Work and Related Practices).

٥. الظروف الداعمة/ العلاقات (Supportive Condition/Relationships):

تُحدد الظروف الداعمة "متى، وأين، وكيف" يمارس الأفراد أنشطة مجتمعات التعلم المهنية، ويعملون بانتظام كوحدة واحدة لاتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والعمل الإبداعي الذي يُميز مجتمعات التعلم المهنية (Al Mahdy & Sywelem, 2016: 48).

وتشير العلاقات كظروف داعمة؛ إلى: قدرة أعضاء المجتمع المدرسي على بناء علاقات اجتماعية قائمة على الثقة، والاحترام المتبادل، والإحساس المشترك، والإيجابية؛ مما يجعلهم أكثر انفتاحًا، وتقبلًا لأي انتقادات تُوجه إليهم؛ بغرض تحسين سلوكياتهم، وتعزيز تعلم طلابهم، وهي تشمل: المهارات المعرفية، والعاطفية كعوامل بشرية لدعم مجتمعات التعلم المهنية، وتعزيز العلاقات الإيجابية مع زملاء العمل (Dogan, Tatik & Yurtseven, 2017: 1079-1080).

وقد حدد "هيب، وهوفمان" (Hipp & Huffman, 2003: 9)؛ خمسة محاور أساسية لهذا البُعد؛ وهي: رعاية العلاقات في بيئة العمل (Caring Relationships)، والثقة والاحترام (Trust and Respect)، والاحتفال (Celebration)، والمخاطرة (Risk Taking)، وتضمين التغيير (Embed Change).

٦. الظروف الداعمة/ الهيكلة (Supportive Condition/ Structures):

تُشير الهياكل كظروف داعمة؛ إلى: العوامل الفيزيائية التي تساعد أعضاء المجتمع المدرسي على العمل بكفاءة، وفعالية، وهي تتضمن: توفير الوقت، والمكان، والتجهيزات اللازمة لعقد أنشطة مجتمعات التعلم المهنية (Dogan, Tatik & Yurtseven, 2017: 1080)؛ مما يُعزز المشاركة، ويُشجع ثقافة الحوار المهني، ويُدعم فرص الاتصال الفعال بين جميع العاملين في المدرسة (Bellibas, Bulut & Gedik, 2017: 357).

وقد حدد "هيب، وهوفمان" (Hipp & Huffman, 2003: 9)؛ ثلاثة محاور أساسية لهذا البُعد؛ وهي: الموارد (Resources)، والمرافق (Facilities)، وأنظمة الاتصالات (Communication Systems).

ثانيًا: الدور القيادي للمشرف التربوي:

يُعد الإشراف التربوي عملية قيادية، ديمقراطية، تعاونية، إنسانية، مُنظمة، تعني بالموقف التعليمي بجميع عناصره، ويتجلى الدور القيادي للمشرف التربوي في قدرته على التأثير على المعلمين، والطلاب، وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية، وتوجيههم، وإرشادهم، وإقناعهم، وتحفيزهم، ودفعهم إلى العمل لتحقيق أهداف محددة، كما يتجلى دوره القيادي في قيادة المعلمين داخل المدرسة، وتخطيط نموهم المهني، وتنظيم جهودهم، وتنسيقها، وتقييمها، وتوجيه طاقاتهم، واستثمارها الاستثمار الأمثل، فضلًا عن إعداد الخطة العامة للإشراف التربوي، ومتابعة تنفيذها، وتقييمها، وتحديد أوجه القصور في أداء المعلم، وتخطيط برامج التنمية المهنية اللازمة، وتهيئة الظروف الملائمة لأداء عملهم بكفاءة، وفعالية؛ مما ينعكس على تحسين عمليتي التعليم، والتعلم.

كما تُعد القيادة من أهم أُسس الإشراف التربوي بمفهومه الحديث؛ حيث يتم من خلالها: توجيه المعلمين، وتحسين أدائهم؛ مما ينعكس على تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتتضح أهم وظائف الإشراف التربوي كقيادة تربوية؛ في: تنمية العلاقات الإنسانية، القائمة على الاحترام المتبادل، والتقدير، والعمل المشترك، وتنمية القيادة لدى الأخرين؛ من خلال توزيع السلطة، وإشراك أعضاء المجتمع المدرسي في عمليات التقويم، والتحسين المستمر للعملية التعليمية (جمال، ٢٠١٧م: ١٠٢)، فضلًا عن تهيئة الفرص المناسبة لنمو المعلمين، ومساعدتهم على تحسين العملية التعليمية، والسير فيها وفق أساليب تربوية مناسبة؛ مما يساعدهم على تنمية قدراتهم، ومهاراتهم المختلفة (الرُبيعي، والطائي، والصائغ، ٢٠٢٠م: ٧).

كما يتمثل الإشراف التربوي بصفته قيادة تربوية في السلوك القيادي الذي يُمارسه المشرف التربوي، ويتأثر به المعلم؛ مما يجعله قادرًا على مساعدة المعلمين، والتنسيق بينهم، ودعم قيمهم، وتبنيها، وتحسسه لمشاعرهم، وإدراكاتهم؛ مما يتطلب ضرورة توفر الثقة، والتقدير المتبادل بين المشرف التربوي، ومعلميه؛ الأمر الذي يؤدي إلى الوصول إلى مفاهيم مشتركة حول القضايا المشتركة (العوران، ٢٠١٠م: ١٤٣).

لذا: يُمكن النظر إلى الإشراف التربوي باعتباره عملًا قياديًا؛ يعتمد على تقديم النُصح، والتوجيه، والإرشاد إلى المعلمين، والطلاب؛ مما يُسهم في تنميتهم شخصيًا، ومهنيًا، وتعليميًا (Almudarra, 2017: 38)؛ فهو يُعد مهمة قيادية يقوم بها المشرف القائد؛ بهدف قيادة المعلمين، وتوجيههم، ومراجعة الأهداف التربوية، ومتابعة تنفيذها، والتعرف على المشكلات التي تواجه المعلم، ووضع الخطط المناسبة لعلاجها، ومواكبة التغيرات المحيطة، وتوظيفها لخدمة العملية الإشرافية، وغيرها؛ مما يتطلب ضرورة إلمام المشرف التربوي بالمفهوم الوظيفي للقيادة، وأن تكون رؤيته واضحه، وأهدافه، وخططه محددة.

وتتحدد أهم أهداف المشرف التربوي كقائد فعال؛ في: التأكد من سير العمل وفق الخطط الموضوعة، وتطبيق السياسة العامة، وتقييم الأنشطة وفق معايير الأداء المُحددة، وإيجاد التوافق بين جهود الأفراد، والعمل بروح الفريق، وحل المشكلات التي تعترض عملية التنفيذ (الجنابي، ٢٠١٩م: ٤٦)، فضلًا عن توفير مناخ فكري، ونفسي إيجابي؛ يُشجع المعلمين على العمل الجماعي المُنظم، ويُساعدهم على أداء عملهم بشكل فعال، ومهني؛ للوصول إلى درجة عالية من الإنتاجية، وتحقيق الأهداف بكفاءة، وفعالية، فضلًا عن زيادة ثقتهم في أنفسهم؛ لحل المشكلات، ومواجهة التحديات في بيئة العمل (Algaraidih, 2021: 138).

وعليه: ينبغي أن يمتلك المشرف التربوي فن القيادة الإدارية؛ التي تهدف إلى الارتقاء بالمستوى الوظيفي للمعلمين؛ من خلال: التوجيه، والتقويم المبني على التعاون،

والثقافة المتبادلة، وحُسن المعاملة، بعيدًا عن التعسف، والاستبداد؛ مما يؤدي إلى تهيئة الظروف النفسية؛ لزيادة إنتاجية المعلمين، وكفاءتهم (الرُبيعي، ٢٠١٢م: ٩٤).

كما ينبغي أن يجمع المشرف التربوي من خلال أدائه لمهامه القيادية بين نظرية الإدارة العلمية؛ التي تعتمد على تحسين كفاءة الأفراد، وتنمية قدراتهم، وتدريبهم بأساليب علمية حديثة، وبين نظرية العلاقات الإنسانية؛ التي تعتمد على فهم مشاعر الأفراد، واحتياجاتهم، ومشكلاتهم دون تنازله عن مسؤولياته (الجنابي، ٢٠١٩م: ٤٣)، فضلًا عن ضروره امتلاك المشرف التربوي مهارات الاتصال؛ لتعزيز التواصل مع مدير المدرسة، والمعلمين، والطلاب، وإلمامه بالأساليب الحديثة للقيادة، وتحفيز المعلمين على استخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة (Al-Youssef & Darawsheh, 2020: 63).

وكما أشار (العامري، ٢٠١٨م: ٢٠٣)؛ فإن هناك بعض الأمور المهمة التي ينبغي أن يراعيها المشرف التربوي عند أداء دوره القيادي؛ وهي:

١. **ثقافة المدرسة**: حيث تُعد المدرسة بيئة تعليمية للمعلم، والطالب على حد سواء؛ يسعى فيها الجميع إلى بلوغ أهداف مُحددة من خلال خطط شاملة ودقيقة.
٢. **مهنية المعلمين**: باعتبارهم خبراء جمعوا بين المعرفة الأكاديمية، والتربوية؛ مما يؤهلم لتطوير أنفسهم، والمشاركة بفعالية في حل المشكلات التي تواجههم.
٣. **طبيعة التدريس:** باعتباره علم وفن، يحتاج فيه المعلم إلى التدريب، والتأمل الناقد في مبادئه التربوية، وممارساته المهنية؛ سعيًا إلى تطوير أدائه بمُساعدة مشرفه، وأقرانه؛ مما يساعد على إيجاد مدرسة مُتجددة ذاتيًا، تحمل بين جوانبها عوامل نموها، وتطورها.

مما سبق: يتضح أهمية الدور القيادي للمشرف التربوي، والذي يسعى من خلاله إلى تحسين عمليتي التعليم، والتعلم؛ وذلك لما يمتلكه من مهارات قيادية تُمكنه من ذلك؛ ومن أهمها: قدرته على التأثير الإيجابي على المعلمين، وإرشادهم، وتوجيههم، والتنسيق

بينهم، وشحذ هممهم، وتهيئة الظروف الداعمة؛ لتأدية أعمالهم، وتحقيق الأهداف المحددة بكفاءة، وفعالية، فضلًا عن قدرته على دعم التفاعل الإيجابي بين المعلمين، واستثارة جهودهم المشتركة، وتحفيزهم على العمل الجماعي؛ مما يُسهم في إكساب المعلمين القدرة على تحمل المسؤولية، كما يُسهم في بناء شخصيتهم، وإكسابهم مهارات قيادية؛ تُساعدهم في تطوير العملية التعليمية، والنهوض بها.

كما يتضح الدور القيادي للمشرف التربوي؛ في: قدرته على بناء علاقات إنسانية قائمة على الاحترام، والتقدير، والتفهم، والحوار البنَّاء، والثقة المتبادلة بينه وبين المعلمين من ناحية، وبين المعلمين بعضهم البعض من ناحية ثانية، وبين المعلمين، وطلابهم من ناحية ثالثة؛ مما يُسهم في تعزيز القيم الإيجابية في المدرسة، وتنمية الإحساس بالمسؤولية، واحترام الذات، فضلًا عن دوره في توفير فرص التعلم المستمر للمعلمين، ومتابعة برامج التنمية المهنية المقدمة إليهم، وتهيئة المناخ المدرسي المُشجع على: (الإبداع، والابتكار، والتجديد) لجميع أعضاء المجتمع المدرسي.

ثالثًا: الممارسات القيادية للمشرف التربوي في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية:

تُعد الممارسات القيادية للمشرف التربوي أحد أهم أساسيات عمله؛ حيث يتم من خلالها قيادة المعلمين، وتوجيههم، وتنسيق جهودهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وهي تُعَّرف بأنها: "مجموعة الأنشطة، والمهام التي يقوم بها القائد من أجل التأثير على أعضاء المجتمع المدرسي، وبناء رؤية، ورسالة، وقيم مشتركة، وبيئة داعمة للتعاون، والتعلم الجماعي، وتعزيز قدرات المعلمين، وتمكينهم من الموارد، والإمكانات المتاحة؛ لتحقيق الأهداف المشتركة (الدوسري، والنوح، ٢٠٢١م: ٧٠)، كما تُعرف بأنها: جميع الأفعال التي يقوم بها قائد المدرسة؛ من أجل تحسين الأداء، والتأثير على الأخرين، وتوجيه سلوكهم، ويتم ذلك من خلال: الاتصال الجيد، وتحفيز العاملين، وتوجيه فرق العمل، وقيادتها؛ لتحقيق أهداف تربوية مشتركة (سليمان، ٢٠٢٠م: ٦٦).

كما تُعرف الممارسات القيادية؛ بأنها: "النشاط الذي يعتمد على التفكير، والعمل الذهني المرتبط بشخصية القائد من ناحية، والاتجاهات السلوكية المُتعلقة بتحفيز الجهود الجماعية نحو تحقيق الأهداف المشتركة، باستخدام الموارد المتاحة، ووفق الأُسُس، والمفاهيم العلمية من ناحية أخرى (خليل، ٢٠٢١م: ٢١١)، وهي: "السلوك الذي يقوم به القائد لتوجيه نشاط مجموعة من الأفراد؛ لتحقيق أهداف محددة" (Al-Youssef & Darawsheh, 2020: 63).

وتتسم الممارسات القيادية الفعالة بعديد من الخصائص المشتركة؛ أوردها "أركينز، وتواديل" (Erkens & Twadell, 2012: 31-33) على النحو الأتي:

١. **يتم تطبيقها لدعم التغيير (They are Applied to Leverage Change):** تتطلب الممارسات القيادية تفكيرًا مقصودًا، وتطبيقًا إستراتيجيًا لتغيير ثقافة المدرسة، وإعادة هيكلتها، والتأثير عليها، وهي تستمر لدعم التغيير بعد حدوثه.

٢. **نظامية (Systemic)**: تُطبق الممارسات القيادية بشكل نظامي، وهي تتأصل في أسلوب تنفيذ المهمات المختلفة داخل المدرسة.

٣. **تُستخدم لتطابق الأقوال مع الأفعال (Engaged to align Words with Deeds)**: تعكس الممارسات القيادية ما يعتقده القادة، ويُدركونه، وهي تُمثل مرشدًا لهم نحو تحقيق رؤية المدرسة، وأهدافها، وقيمها، ومهامها المختلفة؛ لذا: يجب أن يتصرف القادة وفق ما يدعون الأخرين للالتزام به.

٤. **ديناميكية، وسريعة الاستجابة (Dynamic & Responsive)**: تتسم الممارسات القيادية بالمرونة، وسرعة الاستجابة للمُتغيرات المُحيطة؛ حيث يُطبق القادة الفعالون ممارساتهم القيادية بأساليب مُنصفة، وليست متساوية؛ وذلك لمُقابلة الاحتياجات المختلفة للأفراد، والفرق.

٥. **يُمكن تكرارها بواسطة القادة الحاليين، والمستقبليين (Can be Future Leaders Replicated by Current and)**: تتسم الممارسات القيادية بإمكانية تحسينها، وتدريسها، ونقلها إلى الأخرين؛ فهي لا تكون قاصرة على فرد معين، ولكن يُمكن نشرها، ومشاركتها مع الجميع لاكتسابها.

ويُمثل الجانب الأخلاقي جانبًا مهمًا في الممارسات القيادية؛ حيث يستند جزء كبير من علاقة القائد مع جماعته على الأخلاق؛ فهي التي تضبط سلوك القائد، وتُنمي روح المرح، والاطمئنان، والرضى النفسي في نفوس تابعيه، كما يؤدي الخُلق الحسن إلى كسب الأفراد، وإحراز رضاهم، ودعم اتجاهاتهم الإيجابية نحو العمل، وتخفيف حدة التوترات، والصراعات داخل بيئة العمل (العدوان، ٢٠١٣م: ٧٣).

وجدير بالذكر: فإنه لابد من اختبار الممارسات القيادية، وإعادة اختبارها باستمرار، واختبار القيم التي تستند عليها هذه الممارسات؛ مما يُسهم في التعرف على النتائج المتوقعة، وغير المتوقعة من سلوكيات القائد، كما تُسهم في مساعدة القائد على إعادة التفكير في أنماطه القيادية، وتوجيه سلوكه القيادي، وممارساته بصورة أكثر كفاءة، وفعالية (عماد الدين، ٢٠١٠م: ٤٥).

مما سبق: يتضح أن الممارسات القيادية تتضمن مجموعة من الأنشطة، والمهام، والسلوكيات، والأفعال الإجرائية التي يُمارسها المشرف التربوي على معلميه؛ من أجل التأثير عليهم، وتوجيه سلوكهم، وتعزيز دافعيتهم، وتحفيزهم، ودعمهم، وحثهم على العمل معًا، ونشر ثقافة التعلم الجماعي، وتعزيز التعاون المهني، وتنظيم العمل، وتوزيع المهام، والمسؤوليات، وتعزيز القيم المشتركة، والالتزام الجماعي، وتهيئة الظروف الداعمة، وغيرها؛ مما يُسهم في إنجاز العمل، وتحقيق الأهداف المشتركة بكفاءة، وفعالية، وجدير بالذكر: فإن مفهوم الممارسات القيادية يتسع ليشمل أكثر من مجرد مهارة، أو قدرة منفصله؛ فهو يُمثل نمطًا سلوكيًا متكاملًا يتسم به المشرف التربوي.

وعليه: فإنه يُمكن تناول بعض مجالات الممارسات القيادية للمشرف التربوي؛ وهي: (التنمية المهنية للمعلمين، وتمكين المعلمين، وتحفيز المعلمين) وما يتبعها من تطوير تلك الممارسات في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ وهي: (القيادة المشتركة والداعمة- والقيم والرؤية المشتركة- والتعلم الجماعي، وتطبيقاته- والممارسات الشخصية المشتركة- والظروف الداعمة/ العلاقات- والظروف الداعمة/ الهيكلة)؛ وذلك على النحو الأتي:

١. التنمية المهنية للمعلمين (Professional Development for Teachers):

تُعد التنمية المهنية المستمرة للمعلمين أحد أهم الممارسات القيادية للمشرف التربوي، والتي يهدف من خلالها إلى: تزويد المعلمين بالعلوم، والمعارف، وتوجيههم، وإرشادهم في مجال عملهم، ومساعدتهم على تجريب الأفكار الجديدة، وتصحيح مفاهيمهم الخاطئة، وتدريبهم على استخدام الأساليب التدريسية الحديثة لمُواكبة مختلف التطورات المعرفية، والتكنولوجية، وتوظيفها في خدمة العملية التعليمية، فضلًا عن تعزيز نقاط قوتهم، والوقوف على نقاط ضعفهم، وعلاجها، وتقويم إنجازاتهم، وتذليل العقبات التي تواجههم، واكتشاف المتميزين منهم، وذلك وفق خطة علمية مدروسة، ومنظمة؛ مما يُسهم في تحسين نموهم المهني، وتطوير كفاياتهم العلمية، والإنتاجية، ورفع مستوى أدائهم، واستثمار إمكاناتهم المتاحة؛ بما يُسهم في الارتقاء بجودة العملية التعليمية، وتحسين مخرجاتها.

لذا: يُعد المشرف التربوي قائدًا مهنيًا لمعلميه؛ فهو مسؤولًا عن نجاحهم في عملهم، والارتقاء بمستوى أدائهم، وتقويم ممارساتهم، وتقديم المقترحات البناءة لتحسينها؛ مما يُسهم في تحقيق أمنهم، واستقرارهم الوظيفي، كما أنه مسؤولًا عن تقديم خدمات فنية منظمة إلى معلميه، وتدريبهم على استخدام الأساليب التدريسية، والوسائل التعليمية، والأدوات التقويمية ذات الصلة، وتشجيعهم على البحث، والإطلاع، وإثارة دافعيتهم، وحثهم على التجديد، والابتكار، ونقل الخبرات التربوية، وتبادلها بين المعلمين، ومتابعة

التطورات العلمية في الميدان، ومناقشة نتائجها بشكل جماعي؛ مما يُسهم في رفع إنتاجيتهم، واستمرار نموهم المهني، والعلمي.

وتتنوع الأساليب الإشرافية التي يُمكن أن يستخدمها المشرف التربوي لتحقيق التنمية المهنية لمعلميه، حيث يعتمد اختيار الإسلوب الإشرافي المناسب على عدة عوامل مختلفة؛ من بينها: طبيعة الهدف الإشرافي، وطبيعة حاجات المعلمين المهنية، والشخصية، وطبيعة الإمكانات المادية، والبشرية المتوافرة داخل المدرسة، وخارجها، وكفاءة المشرف التربوي، وإمكاناته (الناصر، ٢٠١٨م: ١٠٨).

كما توجد بعض المقومات الأساسية التي تُحدد مدى فاعلية الأساليب الإشرافية المُتبعة؛ من بينها: درجة ملاءمة الأسلوب الإشرافي للموقف التربوي، وتحقيقه للهدف الذي يُستخدم من أجله، ومُعالجته لمشكلات المعلمين، وتلبيته احتياجاتهم، وملاءمته لنوعية المعلمين؛ من حيث: خبراتهم، وقدراتهم، وإعدادهم، ومرونة الأسلوب الإشرافي، وقدرته على مراعاة ظروف المعلم، والمشرف، والمدرسة، واشتماله على خبرات تُسهم في نمو الممارسات المهنية، والمهارات الاجتماعية، والعلاقات الإنسانية بين المعلمين، وكذا تنوع الأساليب الإشرافية وفق حاجات المعلمين، والميدان (مريزيق، ٢٠٠٨م: ١٢٢)، فضلًا عن المشاركة الطوعية للمعلم في اختيار الأسلوب الإشرافي المناسب، واشتراك الخبراء في اختيار الأسلوب الإشرافي، وتخطيطه، وتنفيذه، ومراعاة الأسلوب الإشرافي للجوانب الشخصية، والفروق الفردية بين المعلمين (العوران، ٢٠١٠م: ٨٨).

وجدير بالذكر: فإن الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرف التربوي ينبغي أن تتسم بعدة خصائص؛ من بينها: وضوح الفلسفة، والأهداف، وقوة العلاقة الارتباطية بين محتوى الأسلوب الإشرافي المستخدم، والواقع التربوي القائم، وإسهام الأساليب الإشرافية المُتبعة في تطوير معارف المعلمين، وقدراتهم، ومهاراتهم الأكاديمية، والتعليمية، فضلًا عن ضرورة رضى المعلمين عن هذه الأساليب، والعمل على تعزيز

جوانب القوة في سلوك المعلم التعليمي، وعلاج جوانب الضعف؛ من حيث: الفلسفة، والموضوعات، والتطبيق (مريزيق، ٢٠٠٨م: ١٢٠-١٢١).

ويُمكن تصنيف الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرف التربوي لتحقيق التنمية المهنية لمعلميه؛ إلى: الأساليب الفردية؛ والتي يستهدف فيها المشرف التربوي معلمًا واحدًا، ويُقدم المساعدة إليه في أوقات محددة مُسبقًا؛ وتشمل: (الزيارات الصفية بأنواعها المختلفة، والاجتماعات الفردية، والإشراف من خلال التعليم المصغر)، والأساليب الجماعية؛ والتي يستهدف فيها المشرف التربوي مجموعة من المعلمين، ويناقش معهم بعض الموضوعات، والقضايا المشتركة؛ وتشمل: (الزيارات المتبادلة، والمداولات الإشرافية، والنشرات التربوية، والقراءات الموجهه، والاجتماعات، واللقاءات الجماعية، والندوات، والمؤتمرات التربوية، والبرامج التدريبية، والبحوث الإجرائية، والمشاغل، والورش التربوية، والدروس التطبيقية)، وغيرها.

كما يُنوع المشرف التربوي بين أنواع الإشراف التي يستخدمها لتحقيق التنمية المهنية لمعلميه؛ ومن أبرز هذه الأنواع: (الإشراف الإكلينيكي، والإشراف التكاملي، والإشراف التطويري، والإشراف بالأهداف، والإشراف التصحيحي، والإشراف التأملي، والإشراف الإلكتروني، والإشراف المتنوع، والإشراف الوقائي، والإشراف البنائي، والإشراف الإبداعي، والإشراف العلمي، والإشراف القيادي، والإشراف الديمقراطي)، وغيرها.

ونظرًا لأهمية مجتمعات التعلم المهنية، ودورها في: تعزيز التعاون، والتشارك، والعمل الجماعي بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وتهيئة فرص التعلم المستمر، والتطوير المهني للمعلمين – كما سبق وأشارت الباحثة؛ لذا: فإنه يُمكن استخلاص أهم الممارسات القيادية للمشرف التربوي في مجال التنمية المهنية للمعلمين وفق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ في:

- تنمية المهارات القيادية لدى المعلمين؛ مثل: (اتخاذ القرار، وبناء العلاقات، وحل المشكلات، والاستقلالية، وإدارة الذات)، وغيرها.
- تنمية إحساس المعلمين بالقيم، والرؤية المشتركة التي تدعم عمليتي التعليم، والتعلم، وتركز على تحسين نتائج تعلم الطلاب، ومساعدتهم على تحديد المبادئ الإرشادية التي تُوضح اتجاههم، وتُحدد أهدافهم، وتُوجه قراراتهم، وأن يتشاطرونها، ويلتزمون بتحقيقها.
- تعزيز القيم المشتركة التي تُنمي ثقافة العمل الجماعي بين المعلمين، وتبني ثقافة تنظيمية داعمة له؛ وذلك في جميع الأنشطة، والعمليات التعليمية، ونبذ الإنعزالية، والعمل الفردي.
- تعزيز قيم الثقافة التعاونية، والعمل بروح الفريق بين المعلمين، وإتاحة فرص التعلم الجماعي؛ من خلال اللقاءات، والاجتماعات، والحوارات، والتخطيط المشترك للأنشطة التعليمية داخل حجرة الصف، وخارجها.
- إشراك المعلمين في خبرات تعاونية مُكثفة؛ تُسهم في إكسابهم خبرات جديدة، وتشجيعهم على إجراء البحوث الجماعية، والعمل في فرق تعاونية لتبادل خبراتهم، ومعارفهم المختلفة.
- استخدام الأساليب الإشرافية التي تدعم التعلم الجماعي، وتُلبي احتياجات المعلمين، وتُنمي معارفهم، ومهاراتهم، وقدراتهم، وتُلبي احتياجاتهم، ومتطلباتهم.
- إتاحة الزيارات الصفية المتبادلة بين المعلمين؛ مما يُسهم في تبادل خبراتهم، وصقل مهاراتهم، وتشارك أفكارهم، وتعزيز نموهم المهني، وتوطيد علاقاتهم الإنسانية، وحل مشكلاتهم، فضلًا عن نقل الإستراتيجيات التدريسية الحديثة، وتطبيقها داخل الصفوف الدراسية.

- عقد الاجتماعات، وورش العمل، والندوات بصورة دورية مع المعلمين لتبادل خبراتهم، وتنميتهم مهنيًا، والاستماع إلى مقترحاتهم، ومناقشة مشكلاتهم بشكل جماعي، ووضع الحلول المناسبة لعلاجها.
- تشجيع المعلمين على الإبداع، والابتكار، والتجريب، وتنمية مهاراتهم في التفكير، والتحليل، والتأمل، والبحث، والنقد البناء، والحوار المشترك، والاستفسار، والاستقصاء التأملي، وتشجيعهم على تبادل أفكارهم، ومقترحاتهم، وتطبيق معارفهم الجديدة في تطوير ممارساتهم المهنية، وكذا تشجيعهم على تقديم ملاحظاتهم إلى أقرانهم، وتحليل نتائج تعلم طلابهم بشكل جماعي.
- تخطيط برامج التنمية المهنية للمعلمين، وتنظيم جهودهم، وتنسيقها، وتقييمها، وتوجيه طاقاتهم، واستثمارها الاستثمار الأمثل.
- دعم أفكار المعلمين، ومبادراتهم الجديدة، وتنفيذها، وتعزيز ثقتهم في أنفسهم، وبناء قدراتهم، وتعديل سلوكهم، والتركيز على بناء هويتهم المهنية، وتهيئة فرص التعلم المستمر؛ مما ينعكس على تجديد ممارساتهم المهنية داخل حجرة الصف، وخارجها.

٢. تمكين المعلمين (Empowering teachers):

يُعد تمكين المعلمين أحد المفاهيم التي ظهرت في أوائل الثمانينات من القرن العشرين؛ وذلك انعكاسًا لانتشار تطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدارس (School Based Management)؛ والذي يُعد من أهم المداخل الإدارية المستخدمة في تحقيق التوجه نحو اللامركزية، وإعادة توزيع السلطة، ومنح المدرسة مزيدًا من الاستقلالية الذاتية في إدارة شؤونها، وعملياتها الداخلية، وإعادة هيكلة الإدارة المدرسية، ودعم المشاركة المجتمعية، وتعزيز الحكم الذاتي لجميع أعضاء المجتمع المدرسي، وتمكين أصحاب المصلحة من قادة المدارس، والمعلمين، وأولياء الأمور، والمجتمع

المحلي من صنع القرارات المدرسية؛ مما يُسهم في تعزيز فعالية المدرسة، وتحسين إنتاجيتها.

ويُعرف تمكين المعلمين؛ بأنه: "مشاركة المعلمين في صنع القرارات، واتخاذها، واعطائهم مزيدًا من الحرية في العمل، والتصرف، والرقابة الذاتية، مع دعم قدراتهم، ومهاراتهم، وتوفير الموارد الكافية، والمناخ الملائم، وتأهيلهم فنيًا، وسلوكيًا" (خليل، 2015م: ٢٨٣)، وهو: "عملية يتم من خلالها منح المعلمين الصلاحيات، والمسؤوليات، وتشجيعهم على المبادرة، والمشاركة في اتخاذ القرارات، ومنحهم الحرية، والثقة، والدعم العاطفي؛ مما يُسهم في استغلال طاقاتهم الذهنية في تجويد عملهم، مع تأهيلهم مهنيًا باستمرار للقيام بأدوارهم" (محمد، ٢٠١٢م: ١٧٥).

كما يُعرف بأنه: "إعطاء المعلم السلطة ليقرر ما سيتم تدريسه، وكيف سيتم تدريسه"، وهو يرتبط ببعض المفاهيم؛ مثل: تقاسم السلطة، والحق في المشاركة، والتعبير عن الذات، والمساواة، والتوافق (Carl, 2009: 4)، كما يُعرف بأنه: "إعطاء المعلم الثقة لاتخاذ القرارات التعليمية التي تُسهم في تحسين جودة تعليم الطلاب" (Pyle, Woolley & Hutchinson, 2011: 259)، وهو: "العملية التي يُطور فيها المعلمون كفاءاتهم؛ لتولي مسؤولية نموهم، وحل مشكلاتهم" (Kang, Park &Sorensen, 2021: 2)، كما يُنظر إليه باعتباره: "مدخلًا إداريًا يهدف إلى إعطاء المعلم الصلاحيات، والمسؤوليات، والحرية في العمل، مع توافر جوًا من الارتياح، والشعور بالأهمية، والمكانة، والرعاية، وتوفير مزيد من فرص النمو المهني"؛ مما يُزيد دافعية المعلم للعمل داخل المدرسة (علوان، ٢٠١٨م: ٢٨٩).

ويرتكز مفهوم تمكين المعلمين على قناعة مفادها؛ امتلاك المعلمين المهارات، والمعارف التي تُمكنهم من تحسين الظروف التي يعملون فيها (Tannehill & MacPhail, 2017: 336)؛ لذا: يُنظر إلى تمكين المعلمين من خلال مستويين أساسيين؛ وهما: المستوى الجزئي: ويركز على منح المعلمين مزيدًا من الحرية لاتخاذ

القرارات المتعلقة بتطوير ممارساتهم المهنية داخل حجرة الصف، والمستوي الكلي: ويُركز على استثمار قدرات المعلمين، وإمكاناتهم، ومهاراتهم، ومنحهم مزيدًا من فرص المشاركة في وضع سياسات المدرسة، وخططها، وأهدافها بشكل تشاركي (Aliakbari & Amoli, 2016: 650).

مما سبق: يتضح أن مفهوم تمكين المعلمين يُركز على منح المعلمين مزيدًا من الفرص لإبداء آرائهم، وأفكارهم، ومقترحاتهم، وإشراكهم في التخطيط، وصنع القرارات المدرسية، ومنحهم حرية اتخاذ القرارات المتعلقة بتنفيذ مهامهم؛ مما يُعزز إحساسهم بالاستقلالية، ويُنمي كفاءاتهم في تحمل مسؤولية نموهم المهني، ويُقوي التزامهم، وولائهم، ويُزيد رضاهم عن العمل، ويُعزز دافعيتهم الذاتية، كما يُسهم تمكين المعلمين في زيادة قدرتهم على حل مشكلاتهم، ورفع روحهم المعنوية، وزيادة حماسهم للعمل المدرسي، وتنمية روح التعاون، والعمل الفريقي، وتعزيز ثقتهم في أنفسهم، واستثارة طاقاتهم نحو الإبداع، والابتكار، وتنمية روح المبادرة لديهم؛ مما ينعكس إيجابًا على المدرسة، ويُسهم في إنجاز الأعمال بشكل أكثر فاعلية.

وقد أورد (خليل، ٢٠١٤م: ٢٨٣-٢٨٤) أربعة أبعاد أساسية لتمكين المعلمين؛ وهي:

أ. **بُعد المهمة (Task):** وهو يهتم بحرية التصرف التي تسمح للمعلم الذي تم تمكينه من أداء المهام المنوط القيام بها، كما يأخذ بعين الاعتبار كمية الاستقلالية التي يتمتع بها المعلم للقيام بمهام عمله، وإلى أي مدى يتم توجيهه، وإلى أي درجة تُوضح سياسات المدرسة، وإجراءاتها ما يجب القيام به.

ب. **بُعد القوة (Power):** وهو يأخذ بعين الاعتبار الشعور بالقوة الشخصية التي يمتلكها المعلم نتيجة تمكينه، وماهية المهام التي يقوم بها المعلمين المُمكنين، والجهود التي تقوم بها الإدارة المدرسية لمشاركة المعلمين في السلطة، وتعزيز شعورهم بالتمكين.

ج. **بُعد الالتزام (Commitment):** وهو يأخذ بعين الاعتبار اكتشاف مصادر التزام المعلمين، والإذعان التنظيمي لأسلوب مُحدد للتمكين.

د. **بُعد الثقافة (Culture):** وهو يبحث في قدرة الثقافة المدرسية في تعزيز الشعور بالتمكين لدى المعلمين.

كما حددت دراستي "كيلي" (Kelly, 2012: 16-17)، و"شايمانيا" (Shaimemanya, 2017: 89)؛ ستة أبعاد أساسية لتمكين المعلمين؛ وهي:

أ. **اتخاذ القرار (Decision Making):** ويُشير إلى: منح المعلمين مزيدًا من الحرية في اتخاذ القرارات المتعلقة بممارساتهم المهنية داخل حجرة الصف، وخارجها.

ب. **النمو المهني (Professional Growth):** ويعني: السماح للمعلمين بالتعاون مع أقرانهم في تطوير ممارساتهم المشتركة، وتبادل معارفهم، وتشارك أفكارهم -خاصة- فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس المختلفة.

ج. **المكانة (Status):** وتشير إلى: مقدار التقدير، والاحترام، والإعجاب الذي يحظى به المعلم داخل المدرسة، ويتلقاه من زملائه، وطلابه، والمجتمع الخارجي.

د. **الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy):** وتُشير إلى: اعتقاد المعلم بامتلاكه المهارات التي تؤهله من أداء عمله بكفاءة، وفعالية؛ من خلال تطوير برامج فعالة.

ه. **الاستقلالية (Autonomy):** وتعني: درجة شعور المعلمين بالحرية في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم.

و. **التأثير (Impact):** وتعني: قدرة المعلم على التأثير إيجابيًا على الطلاب، والبيئة المدرسية؛ مما ينعكس على زيادة تقدير المعلم لذاته.

ونظرًا لأهمية مجتمعات التعلم المهنية، ودورها في: دعم القيادة التشاركية، وتنمية المسؤولية المشتركة نحو تحقيق الأهداف، وتقاسم السلطات، والمسؤوليات، وتعزيز استقلالية المعلمين، وتمكينهم – كما سبق وأشارت الباحثة؛ لذا: فإنه يُمكن استخلاص أهم الممارسات القيادية للمشرف التربوي في مجال تمكين المعلمين وفق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ في:

- إشراك المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بتحسين ممارساتهم المهنية، وتوجيههم، وتحسين أدائهم؛ من خلال: تبني أنماطًا قيادية تعتمد على المشاركة، والحوار، وتقاسم المهام، والمسؤوليات، والتنسيق بينها، وتفويض السلطات؛ مثل أنماط: (القيادة التشاركية، والقيادة التحويلية، والقيادة المُوزعة، والقيادة المُلهمة، والقيادة الخادمة)، وغيرها.
- تفويض بعض السلطات إلى المعلمين، ومنحهم صلاحيات أكثر للمشاركة في عملية صنع القرار، وتنمية استقلاليتهم، ومنحهم الحرية الكاملة لأداء عملهم، وإنجاز مهامهم، ومسؤولياتهم المختلفة، وتشجيعهم على العمل ضمن فرق مشتركة؛ لتبادل خبراتهم، وممارساتهم، واهتماماتهم المشتركة.
- توزيع المهام، والمسؤوليات القيادية بين المعلمين، وتمكينهم من ممارسة أدوارًا قيادية تتناسب مع قدراتهم، ومهاراتهم، وإمكاناتهم المختلفة؛ مما يخلق مناخًا إيجابيًا داخل المدرسة؛ يُنمى قيم القيادة التشاركية، والعمل التعاوني، ويبني إطارًا عمليًا للثقافة الجماعية بين المعلمين، مع تعزيز مبدأ المحاسبية، والشفافية.
- إشراك المعلمين في تحديد الأساليب الإشرافية المناسبة لهم، ودعم مبادراتهم، وأفكارهم الجديدة، وتوفير فرص النمو، والتطور، والتعلم المستمر.

- إشراك المعلمين في بلورة رؤية مشتركة؛ تركز على تحسين الأداء، وتعزيز نتائج تعلم الطلاب، مع تشجيعهم على تبني قيم مشتركة؛ مما يُعزز الثقة المتبادلة بينهم.
- تمكين المعلمين من تخطيط برامجهم التدريبية، وتصميمها بناءً على احتياجاتهم الفعلية، وترشيحهم لحضور دورات تدريبية خارج المدرسة، وتسهيل التحاقهم بها، مع توفير آلية مناسبة للقياس، وتقييم الأثر التدريبي على المعلم؛ مما يُسهم في تنميتهم ذاتيًا.
- التواصل المباشر مع المعلمين، وتشجيعهم على إبداء آرائهم، ومقترحاتهم بشأن تطوير ممارساتهم المهنية المشتركة، وتقييم فعاليتها بشكل جماعي، وتشجيعهم على إجراء البحوث الجماعية؛ مما يُسهم في تحسين ممارساتهم المهنية، وتحقيق نتائج تعلم أفضل للطلاب.
- تعزيز دور المعلمين في تحسين عمليتي التعليم، والتعلم، ودعمهم، وإشعارهم بأهميتهم، ومكانتهم، وإشباع حاجاتهم، ورغباتهم، والاعتراف بقيمتهم، وتمكينهم من استثمار طاقاتهم، وقدراتهم، ومواهبهم المختلفة، وتعزيز الثقة المتبادلة بينهم؛ مما يُسهم في رفع روحهم المعنوية.
- التواصل المستمر مع المعلمين، وتمكينهم من الحصول على البيانات، والمعلومات التي تُمكنهم من أداء عملهم، وتحمل مسؤولياتهم على أكمل وجه.

٣. تحفيز المعلمين (Motivate Teachers):

يُعد تحفيز المعلمين، وإشباع حاجاتهم، واحترام شخصياتهم، ورفع روحهم المعنوية، وتفهم ظروفهم المختلفة، ومساعدتهم على تجاوز مشكلاتهم، واحترام أفكارهم، وتقدير جهودهم، ومساهماتهم، وتنمية روح التعاون بينهم، وتشجيعهم على تقديم أفضل ما لديهم، وإبراز طاقاتهم، وتهيئة بيئة مُحفزة للعمل؛ من أهم الممارسات القيادية للمشرف التربوي؛ حيث أن سلوكيات المعلمين، وأفعالهم غير مستقلة عن حاجاتهم،

وغاياتهم؛ مما يتطلب ضرورة أن يستخدم المشرف التربوي أساليب مختلفة لتحفيز المعلمين، وحثهم على العمل، ورفع مستوى أدائهم؛ مما يُسهم في تنظيم سلوكهم، وتوجيهه، والمحافظة على استمراريته، كما يُسهم في تنمية طاقاتهم الإبداعية، ويُعزز انتمائهم؛ بما ينعكس على تطوير العملية التعليمية ككل.

ويُعرف التحفيز؛ بأنه: "تشجيع المعلمين على أداء مهامهم الوظيفية بطريقة أفضل؛ وذلك من خلال تقديم الحوافز المادية، والمعنوية لهم؛ مما يُسهم في تحريك دوافعهم، وإشباع حاجاتهم المختلفة" (رضوان، ٢٠١٧م: ٦٨)، حيث أن المُنبهات الخارجية لا تُثير سلوك الأفراد وحدها، ولكن لابد أن تتجاوب مع عوامل داخلية عنده (أبو النصر، ٢٠١٢م: ١٠٧)، كما يُعرف التحفيز؛ بأنه: "الجهود التي تبذلها المؤسسة التعليمية لحث المعلمين على زيادة إنتاجيتهم؛ وذلك من خلال: إشباع حاجاتهم الحالية، وخلق حاجات جديدة لهم، والسعي نحو إشباع تلك الحاجات باستمرار؛ مما يؤدي إلى استمرارية رغبة الأفراد في العمل، وأداء المهام بفاعلية" (خليل، ٢٠١٥م: ٢٩٠).

كما يُعرف التحفيز؛ بأنه: "العملية التي يتم من خلالها تشجيع الموارد البشرية، وتوجيهها، والمحافظة عليها في المسار الصحيح" (Tentama & Pranungsari, 2016: 40)، كما يُنظر إليه على أنه: "توجيه سلوكيات العمل المرغوبة، والحفاظ عليها، والتأكد من أن العاملين يتصرفون بإرادتهم، وبكفاءة بالتوازي مع أهداف المؤسسة" (Yalçınkaya, et al., 2021: 4).

ولكي ينجح نظام التحفيز، ويُحقق الهدف منه؛ فإن لابد من توافر عدد من الشروط الأساسية؛ من أهمها: عدالة الحوافز، وكفايتها، وسهولة فهم السياسة التي تُستخدم في تقديرها، وارتباط الحوافز بشكل مباشر بالجهود المبذولة أثناء أداء العمل؛ سواء كانت جهود ذهنية، أو بدنية، وإقرار صرف الحوافز في مواعيد محددة، ومتقاربة، وارتكازها على أسس عادلة، ومستويات مقبولة، واستمرارية تقديمها (المغربي، ٢٠١٦م: ١٦٤)، فضلًا عن استخدام الحوافز الجماعية -أحيانًا- لرفع الروح المعنوية

للمعلمين، وتقديمها أمام جميع العاملين في المؤسسة التعليمية؛ مما يُسهم في زيادة فعالية تأثير الحافز (خليل، ٢٠١٥م: ٢٩١).

كما يجب أن يكون نظام التحفيز قادرًا على إيجاد آلية مناسبة؛ تتحقق من خلالها حالة الترابط بين الفرد، ووظيفته؛ حيث يتناسب مستوى الأداء، وتأثير الحافز فيه طرديًا مع مقدار استقرار الفرد في وظيفته، كما يجب اختيار نظام التحفيز الذي يُلائم ظروف العاملين، ورغباتهم؛ فقد يكون الحافز المعنوي فعالًا أكثر من الحافز المادي في ظروف معينة، وقد يكون العكس، وقد يجتمع الأثنان معًا في ظروف أخرى، كما يجب تصميم نظام التحفيز الذي يؤثر إيجابًا على أداء العامين، ويُحقق أهداف المؤسسة (سعدي، ٢٠١٩م: ٢٤٣).

ونظرًا لأهمية مجتمعات التعلم المهنية، ودورها في: توفير بيئة مدرسية داعمة، ومُعززة للتعلم الجماعي، والتعاون المتبادل، والنمو الشخصي للمعلمين، وتعزيز فرص التواصل الفعال، وتحفيز الأنشطة، والجهود الفردية، والجماعية – كما سبق وأشارت الباحثة؛ لذا: فإنه يُمكن استخلاص أهم الممارسات القيادية للمشرف التربوي في مجال تحفيز المعلمين وفق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ في:

- تهيئة المناخ التنظيمي الداعم للتواصل الفعال بين جميع المعلمين داخل المدرسة، وخارجها، واختيار الوقت المناسب للتواصل، مع توفير آلية مناسبة لاتمام عملية الاتصال مع المعلمين، واستغلال الوسائل التكنولوجية الحديثة في تعزيز هذا التواصل.
- تنمية قيم الزمالة المهنية بين المعلمين في بيئة العمل؛ مما يُعزز الثقة، والود، والإحترام المتبادل بين المعلمين بعضهم بعضًا، وبينهم وبين طلابهم، كما يُعزز انتمائهم إلى المدرسة، وولائهم، والتزامهم بالقيم، والمبادئ، واحترامهم للعمل الجماعي.

- احترام شخصية المعلمين، وتقدير جهودهم، والاستماع إلى آرائهم، وأفكارهم، ومقترحاتهم، وتفهم مشاعرهم، ومشاكلهم، وتلبية احتياجاتهم النفسية، والاجتماعية، والتعرف على أوضاعهم، وإمكاناتهم، وأنماط شخصياتهم، وتوجيههم توجيهًا سليمًا يحفظ كرامتهم، ويُزيد ثقتهم في أنفسهم.
- تنمية العلاقات الاجتماعية، والأسرية الجيدة بين المعلمين بعضهم بعضًا، ومشاركتهم مناسباتهم المختلفة، والاستماع إليهم، والسعي إلى حل مشكلاتهم، وتهيئة جو من الثقة، والطمأنينة بينهم.
- تبني أساليب تحفيزية مُبتكرة؛ تعتمد على التحفيز المعنوي، والإسراع في تقديم الحوافز لمن يجتهد من المعلمين، وتكريم العناصر المتميزة منهم بموضوعية دون أي تحيز، وتشجيعهم على بذل جهودًا متواصلة لدعم التغيير داخل المدرسة.
- تحفيز المعلمين على المشاركة في الندوات، والمؤتمرات العلمية، وإرشادهم إلى مصادر المعرفة لتنميتهم مهنيًا، وتنمية روح الفريق، والعمل الجماعي، ورفع روحهم المعنوية، وعقد اجتماعات دورية معهم؛ لحل مشكلاتهم، والاستماع إلى آرائهم، ومقترحاتهم في تطوير العمل الإشرافي، وتحسين ممارساتهم.
- توفير الوقت اللازم لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية؛ من خلال: وضع مجموعة من المبادئ التوجيهية، والإرشادية، والإجرائية، وحُسن توزيع المهام، والمسؤوليات على المعلمين، والتنسيق بينهم، وتوجيههم، وتنظيم الجداول الدراسية.
- المساعدة -قدر الإمكان- في تهيئة البنية التحتية داخل المدرسة، وتوفير التقنيات اللازمة لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية.

رابعًا: معوقات تطوير الممارسات القيادية للمشرف التربوي في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية:

أشارت دراسة "تيج، وانفارا" (Teague& Anfara, 2012: 60-61)؛ إلى وجود عديد من المعوقات التي تحول دون بناء مجتمعات تعلم مهنية فعالة داخل المدارس؛ من أهمها: صعوبة بناء أنظمة تدعم التعلم الفردي، والتنظيمي، وتُحقق التوازن بين موارد التعلم الداخلية، والخارجية، وغياب رؤية مشتركة تُشجع العمل الجماعي، فضلًا عن سيادة الثقافة التنظيمية التقليدية، وجمود الهياكل التنظيمية، وضعف ثقافة الإبداع، والابتكار لدى المعلمين، وخوفهم من التعبير عن أفكارهم الجديدة، وضعف ثقتهم في أنفسهم، وميلهم إلى العُزلة، والفردية.

كما أشارت دراسة "باليير، وكارتاس، والكيا" Balyer, Karatas, & Alci, (2015: 1345)؛ إلى وجود عديد من المعوقات التي تواجه قادة المدارس، وتحد من قدرتهم على بناء مجتمعات التعلم المهنية؛ من أهمها: كثرة الأعباء الإدارية المُلقاة على عاتقهم، وانشغالهم بالأعمال الروتينية اليومية؛ مثل: (الرد على المكالمات، وكتابة التقارير، والخطابات الرسمية، وإجراء المقابلات مع المعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور)، وغيرها من الأعمال المكتبية؛ مما يؤثر على امتلاكهم الوقت اللازم لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية.

أما دراسة (خواجي، ٢٠٢١م: ١٢٨-١٢٩)؛ فقد حددت أهم المعوقات التي تحول دون إنشاء مجتمعات تعلم مهنية في المدارس؛ في: المعوقات البشرية: والتي تتمثل في: (ضعف مهارات القائد، وضعف علاقته بالمعلمين، وضعف قدرة المعلمين على العمل الجماعي، وضعف الاتصال بينهم، ومقاومة التغيير)، والمعوقات التنظيمية: والتي تتمثل في: (قلة الوقت المُخصص لعقد الاجتماعات، واللقاءات، وضعف التنظيم الجيد للجدول المدرسي)، والمعوقات المادية: والتي تتمثل في: (قلة الموارد المالية، وضعف التجهيزات المادية، والتقنية، وضعف الدعم الخارجي من أفراد المجتمع، ومؤسساته

المختلفة)، وأخيرًا: المعوقات الثقافية: والتي تتمثل في: (غياب رؤية مشتركة، والتعامل مع مجتمعات التعلم المهنية باعتبارها برنامجًا ينتهي بعد فترة زمنية، وليس باعتبارها عملية إصلاح مستمرة).

في حين حددت دراسة (إبراهيم، والمرزوقي، ٢٠١٨م: ٣٢٤)؛ أهم المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية، وتحد من فعاليتها، واستمراريتها؛ في: ميل بعض المعلمين إلى الأعمال التقليدية، والفردية، والخوف من تحمل المسؤولية، وضعف ثقافة الإبداع، والابتكار لديهم، وكثرة الأعباء، والمهام الوظيفية المُلقاة على عاتقهم، وقلة الوقت اللازم لتجريب الأساليب، والأفكار الجديدة في العمل.

مما سبق: ومن خلال تحليل الأدبيات المختلفة التي تناولت مجتمعات التعلم المهنية، والإشراف التربوي؛ فإنه يُمكن استخلاص أهم معوقات تطوير الممارسات القيادية للمشرف التربوي في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وتصنيفها على النحو الأتي:

١. **المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية:** وهي تلك المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية، والتنظيمية داخل المدرسة، وتعوق المشرف التربوي عن تطوير ممارساته القيادية وفق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وتتمثل في:

- غياب رؤية واضحة داخل المدرسة للتحول إلى مجتمع تعلم مهني.
- قصور القيم المشتركة الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة.
- بيروقراطية الإدارة المدرسية، وإنفرادها بالسلطة، واتخاذ القرار، وعدم مشاركة الأطراف المعنية.
- ضعف اهتمام الإدارة المدرسية بتمكين المعلمين للقيام بأدوارهم القيادية؛ مما يؤثر على مشاركتهم في المسؤولية الجماعية لتحقيق الأهداف.
- ضعف اهتمام الإدارة المدرسية بالتخطيط الجيد للتحول إلى مجتمع تعلم مهني.

- ضعف التواصل الفعال بين إدارة المدرسة، والعاملين بها.
- قلة توافر الأدلة التنظيمية، والقواعد المنظمة لمجتمعات التعلم المهنية.
- ضعف اهتمام الإدارة المدرسية بتقديم الدعم اللازم للمعلمين.
- ضعف التنسيق بين المشرف التربوي، ومدير المدرسة باعتباره مشرفًا تربويًا مقيمًا؛ مما يؤدي إلى تداخل بعض الاختصاصات، والصلاحيات.
- ضعف اهتمام الإدارة المدرسية بتحفيز المعلمين، وتشجيعهم على تجريب الأفكار، والأساليب الجديدة، وإعداد البحوث الإجرائية لحل المشكلات التي تواجههم في العمل.

٢. **المعوقات المتعلقة بالمشرف التربوي:** وهي تلك المعوقات المتعلقة بالجوانب الشخصية، والمعرفية، والمهنية، والمهارية للمشرف التربوي، وتعوقه عن تطوير ممارساته القيادية وفق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وتتمثل في:

- ضعف تركيز برامج التدريب المقدمة إلى المشرف التربوي على مفهوم مجتمعات التعلم المهنية؛ باعتبارها مدخلًا من مداخل الإصلاح المرتكز على المدرسة.
- شكلية برامج التدريب المقدمة إلى المشرف التربوي، واعتمادها على الجوانب النظرية أكثر من اعتمادها على الجوانب الميدانية.
- غموض مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، وعدم وضوح أهدافها لدى بعض المشرفين التربويين.
- ضعف إلمام المشرف التربوي بأبعاد مجتمعات التعلم المهنية.
- كثرة الأعباء الإدارية المُلقاة على عاتق المشرف التربوي، والتي تحد من ممارساته القيادية لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية.
- الاقتصار على استخدام الأساليب الإشرافية التقليدية.
- قلة عدد الزيارات الإشرافية؛ نظرًا لكثرة عدد المدارس، وتباعدها.

- قصور دور المشرف التربوي في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ووضع البرامج التدريبية اللازمة لهم.

٣. **المعوقات المتعلقة بالمعلم:** وهي تلك المعوقات المتعلقة بالجوانب الشخصية، والمعرفية، والمهنية، والمهارية للمعلم، وتعوق المشرف التربوي عن تطوير ممارساته القيادية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وتتمثل في:

- قلة وعي المعلمين بأهمية مجتمعات التعلم المهنية، ودورها في تنميتهم مهنيًا، وتحسين أدائهم.
- كثرة الأعباء التدريسية المُلقاة على عاتق المعلمين؛ مما يُقلل من فرص العمل المشترك، وتبادل اللقاءات التعاونية بينهم.
- قصور ثقافة الحوار المشترك، والبحث الجماعي، والتبادل المعرفي، وتقاسم الخبرات، والتخطيط المشترك بين المعلمين.
- ضعف مهارات العمل الفريقي لدى المعلمين.
- ضعف الثقة المتبادلة بين المعلمين؛ مما يؤثر على تبادل خبراتهم التدريسية، وممارساتهم المهنية.
- ميل بعض المعلمين إلى الوحدة، والإنعزالية، وافتقارهم إلى مهارات التواصل الاجتماعي مع زملائهم.
- ضعف القدرات الإبداعية، والابتكارية، والتأملية لدى بعض المعلمين.
- ضعف المهارات القيادية لدى بعض المعلمين.
- ضعف امتلاك بعض المعلمين لمهارات البحث الإجرائي، والاستقصاء التأملي.
- قصور برامج إعداد المعلمين، وتدريبهم؛ للقيام بأدوارهم المتوقعة في مجتمعات التعلم المهنية.
- مقاومة بعض المعلمين للتغيير، والتحول إلى مجتمعات التعلم المهنية.

٤. **المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية:** وهي تلك المعوقات المتعلقة بالموارد المادية، والمالية، والتقنية داخل المدرسة، وتعوق المشرف التربوي عن تطوير ممارساته القيادية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وتتمثل في:

- كثافة الفصول الدراسية.
- محدودية الموارد المالية المخصصة للتدريب، والتنمية المهنية لأعضاء المجتمع المدرسي.
- قلة الحوافز المادية، والتشجيعية المقدمة إلى أعضاء المجتمع المدرسي.
- ضعف المُخصصات المالية اللازمة لإجراء البحوث الإجرائية.
- محدودية المُخصصات المالية اللازمة لتنفيذ الأساليب الإشرافية الحديثة.
- ضعف شبكة الاتصالات داخل المدرسة؛ مما يؤثر على انسيابية البيانات، والمعلومات، وصعوبة تدفقها بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.
- قلة توافر البيانات، والمعلومات اللازمة لبناء مجتمعات تعلم مهنية، وأرشفتها إلكترونيًا.
- قلة توافر الأماكن المناسبة داخل المدرسة لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية، وضعف تجهيزها بالإمكانات، والوسائل، والتقنيات اللازمة.
- عدم توافر الوقت الكافي لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية.

المبحث الثالث:

(واقع التوجيه الفني في مرحلة التعليم الثانوي العام بمصر- إطارًا نظريًا)

تتناول الباحثة في هذه المبحث: تحليلًا لأهم القرارات الوزارية المرتبطة بالتوجيه الفني في مصر؛ للتعرف على: واقع تنظيم التوجيه الفني في مرحلة التعليم الثانوي العام بمصر، والوصف الوظيفي لوظائف التوجيه الفني، ومعايير اختيار الموجه الفني/المشرف التربوي، وتدريبه، وإجراءات ترقيته، وتقييم أدائه، وأهم المشكلات التي تواجهه؛ وذلك على النحو الأتي:

أولًا: واقع تنظيم التوجيه الفني في مرحلة التعليم الثانوي العام:

بدأت فكرة الإشراف المدرسي في مصر مع إنشاء مجلس شورى المدارس عام (١٨٣٦م)، بمسؤولية نحو تعيين لجنة للتفتيش الدوري على المدارس كل ثلاثة أشهر، ثم صدرت لائحة رجب عام (١٨٦٨م)؛ والتي نصت على وجود مفتشين دائمين؛ أحدهما للوجه القبلي، والأخر للوجه البحري، وقد صدر أول قانون يُنظم التفتيش في مصر؛ عام (١٨٨٣م)؛ والذي نص على أن المفتشين هم "أعين النظار" (مرسي، ٢٠١٠م: ٢٧٨)؛ وكان يقوم على أساس استخدام السلطة، وتصيد أخطاء المعلم، ومراقبته، وقصور التوجيه، والإرشاد من جانب المفتش؛ مما انعكس على توتر العلاقة بين المعلمين، والمفتشين، وكان يشوبها كثيرًا من الخوف، والرهبة.

وقد أثرت النزعة الإصلاحية للتعليم؛ التي بدأها "نجيب الهلالي" وزير المعارف الأسبق على عملية التفتيش؛ حيث قامت الوزارة عام (١٩٤٣م)؛ بإحداث تغييرات جوهرية في مجال التفتيش، وتغير المفهوم القديم للمفتش من أنه "شرطي يراقب المعلم" إلى مفهوم "الموجه" الذي يحمل الافكار، والأساليب الجديدة إلى المدارس، وفي عام (١٩٥٥م)؛ صدر "دستور الوزارة"؛ الذي أعاد تنظيم التفتيش في مصر بصورة عامة، وبناءً عليه: أصبح هناك أربعة مستويات هرمية للتفتيش؛ وهي: "عميد مفتشين، ومفتشون أوائل، ومفتشو مواد، ومفتشو أقسام"، وفي عام (١٩٦٢م)؛ صدر تنظيم جديد

للتفتيش؛ أُستحدث بموجبه نظام "المفتشون العامون"؛ وبهذا أصبح هناك "عمداء تفتيش"، و"مفتشون عامون" على المستوى القومي، وحُولت باقي فئات التفتيش من "المفتشين الأوائل"، و"مفتشي المادة" إلى المديريات التعليمية (مرسي، ٢٠١٠م: ٢٧٩-٢٨٠).

وفي عام (١٩٦٩م)؛ تحول "عمداء التفتيش" إلى "مستشارين للمواد الدراسية"، وأُلحقوا للعمل في إدارة "البحوث الفنية"، وعُدل مُسمى "التفتيش" إلى مُسمى "التوجيه الفني"؛ وذلك إبرازًا لدوره في التوجيه، والإصلاح بدلًا من كشف الأخطاء، وتصيدها، وأُلحقت إدارة للتوجيه الفني في كل مرحلة تعليمية (مطاوع، وحسن، ١٩٨٤م: ٢٢-٢٣)، وأصبح المُسمى الوظيفي للمشرف التربوي في مصر؛ هو: "الموجه الفني".

وتُحدد المادة (٨) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨)، لسنة (٢٠١٣م)؛ أعباء العمل بالنسبة لشاغلي وظائف التوجيه الفني في مصر؛ وذلك على النحو الأتي:

١. إعداد الخطة العامة للتوجيه في مادة التخصص، وأنشطتها المصاحبة، ومتابعة تنفيذها.
٢. تحديد موقف المادة/النشاط؛ من حيث العجز، أو الزيادة في المدارس الداخلة في نطاق اختصاص الموجه، وكيفية علاجها.
٣. وضع خطة ميدانية لزيارة المدارس الداخلة في نطاق اختصاص الموجه؛ لتحديد المستوى الدراسي للطلاب، ومدى تنفيذ الأنشطة التربوية المصاحبة للتخصص.
٤. متابعة الأداء التدريسي للمعلم، وتقويم أدائه، ومساعدته، وتقديم الدعم الفني الذي يحتاج إليه.
٥. إعداد البرامج التدريبية محليًا؛ للنهوض بمادة التخصص، وتنشيط المعلمين، وإطلاعهم على ما يُستجد في مجال التخصص، واقتراح السُبل اللازمة لتحقيق مستوى مُتميز من التنمية المهنية للمعلمين.

٦. موافاة الأكاديمية المهنية للمعلمين بالاحتياجات التدريبية للمعلمين في مادة التخصص.

٧. المشاركة في إعداد أسئلة الامتحانات لمادة التخصص، والإشراف على امتحانات النقل، وتقدير الدرجات.

٨. مراجعة نماذج أوراق إجابة الطلاب في الامتحانات العامة على مستوى المحافظة؛ للارتقاء بمستوى الطلاب، وتوفير أساليب التقويم التربوي للامتحانات.

٩. إبداء الرأي في الكتب المناسبة للمكتبات المدرسية، والقراءات الصيفية، والمراجع؛ التي يُمكن الاستفادة منها في خدمة المنهج، والبرامج التدريبية.

١٠. تقديم المقترحات، وإعداد الدراسات، والبحوث الخاصة بتطوير المادة/النشاط.

كما تُحدد المادة (١٦) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨)، لسنة (٢٠١٣م)؛ المعايير المُلزمة للأداء التعليمي لوظائف التوجيه الفني؛ وذلك على النحو المُبين في كل مجال من المجالات الأتية:

١. **مجال القيادة:** وتتمثل في:

أ. الوعي، والالتزام بالرؤية المُستقبلية للتعليم في مصر.

ب. تبني أسلوب المدخل العلمي لإدارة عمليات التغيير التربوي.

ج. استخدام الأساليب العلمية في إدارة الصراعات.

د. توظيف قدرات العاملين، وخصائصهم؛ لتحقيق التعلم الفعال للطلاب.

ه. الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم.

٢. **مجال التنمية المهنية:** وتتمثل في:

أ. تفعيل عناصر التنمية المهنية لنفسه، ولزملائه من الموجهين، والمعلمين.

ب. تدعيم وحدات التدريب، والتقويم المدرسية.

ج. تدعيم أنشطة تحسين الأداء.

د. تعظيم الاستفادة من البحوث التربوية.

٣. **مجال تفعيل المنهج، وتطويره:** وتتمثل في:

أ. استخدام مداخل حديثة لربط المنهج بالبيئة المُحيطة.

ب. تحقيق التكامل بين المناهج التعليمية المختلفة.

ج. المشاركة مع المُمارسين التربويين في تصميم خطط لتفعيل المنهج، وتطويره، وتنفيذها.

٤. **مجال المتابعة، والتقويم:** وتتمثل في:

أ. المشاركة في تطوير نظام فعال في المتابعة، والتقويم؛ لتحسين الأداء.

ب. متابعة تنفيذ المنهج، وتقويم نواتج التعلم.

ج. تشجيع مُمارسات التقويم الذاتي.

د. المشاركة في دعم خطط تطوير المدرسة.

٥. **مجال مجتمع التعلم:** وتتمثل في:

أ. الوعي بمفهوم مجتمع التعلم، وتفعيل أساليب تنميته.

ب. الحرص على تنويع مصادر المعرفة، والتعلم.

ج. تدعيم ثقافة التعلم الذاتي بين أعضاء مجتمع التعلم.

د. مراعاة إبداعات الممارسين التربويين، والاستفادة منها.

ه. ترسيخ العلاقات الإنسانية، وثقافة قبول الآخر في مجتمع التعلم.

وعند تتبع وظائف التوجيه الفني في الهيكل التنظيمي لديوان عام وزارة التربية والتعليم، والمديريات، والإدارات التعليمية في كل محافظة بمصر؛ نجد أن التوجيه الفني وفقًا للمادة (٣) من القرار الوزاري رقم (٢٧٤)، لسنة (٢٠١٤م)؛ يرأسه في الوزارة رئيس قطاع التعليم العام، والذي يتبع مكتب الوزير مباشرة، ويُشرف على خمسة وظائف خاصة بالإدارة العُليا لرؤساء القطاعات، والإدارات المركزية؛ وهي: (رئيس

الإدارة المركزية لرياض الاطفال والتعليم الأساسي- ورئيس الإدارة المركزية للتعليم الثانوي والخاص والرسمي للغات- ورئيس الإدارة المركزية لشؤون التربية الخاصة- ورئيس الإدارة المركزية لمُعالجة التسرب التعليمي- والوظائف التابعة لرئيس قطاع التعليم العام؛ ومنها مديرو عموم تنمية المواد/ مستشارو المواد).

ويُشرف "مستشار المادة/ النشاط" بالتعليم العام على التوجيه بالمديريات التعليمية من الناحية الفنية، وتتحدد مهامه وفقًا للمادتين (٢، ٧) من القرار الوزاري رقم (٩٩)، لسنة (٢٠١٤م)؛ كما يأتي:

١. إعداد تعليمات عمل التوجيه الفني، وضوابطه، والتوجيهات الحديثة التي تتبناها الوزارة، ومُخاطبة المديريات في حالة وجود سلبيات تؤثر على العملية التعليمية.
٢. تشكيل اللجان الفنية لوضع أسئلة امتحانات شهادة الثانوية العامة، واعتماد التشكيل من السلطة المُختصة، وذلك بتكليف من "رئيس قطاع التعليم العام".

وجدير بالذكر: فإنه وفقًا للمادة (٢) من القرار الوزاري رقم (٢٧٤) لسنة (٢٠١٤م)؛ فقد تم تعديل المُسمى الوظيفي "لمستشار مادة أو نشاط" بالدرجة المالية مدير عام بالمجموعة النوعية لوظائف الإدارة العليا إلى "مدير عام تنمية مادة أو نشاط".

ويلي وظيفة "مستشار المادة أو النشاط"؛ وظيفة "موجه عام مادة/ نشاط" في كل مديرية تعليمية بكل محافظة، وتتحدد مهامه وفقًا للمواد (٥، ٦، ٧) من القرار الوزاري رقم (٩٩)، لسنة (٢٠١٤م)؛ كما يأتي:

١. وضع خطة التوجيه لمادة التخصص على مستوى المديرية التعليمية في بداية العام الدراسي، وتوزيع أعمال التوجيه على الموجهين الأوائل، والموجهين؛ وذلك وفق عدد المدارس في كل إدارة تعليمية، وإرسال نسخة من هذه الخطة إلى "مستشار المادة أو النشاط"؛ لتمكنه من الإشراف على تنفيذها.

٢. حل مشكلة سوء توزيع المعلمين في مجال التخصص بالمديرية التعليمية؛ من خلال الندب، أو النقل من المدارس التي بها زيادة إلى المدارس التي بها عجر؛ طبقًا للقرار الوزاري رقم (٢٠٢) لسنة (٢٠١٣م) المُنظم لذلك، وذلك بالتعاون مع الموجهين الأوائل، والموجهين، وإدارة التنسيق.

٣. تشكيل لجان وضع أسئلة امتحانات شهادة التعليم الأساسي بحلقتيها (الابتدائية، والإعدادية)، واعتماد التشكيل من السلطة المُختصة، وذلك بتكليف من مدير المديرية التعليمية بالمحافظة.

ويلي وظيفة "موجه عام مادة/ نشاط"، وظيفة "موجه أول مادة/نشاط "في كل مديرية، وإدارة تعليمية بكل محافظة، وتتحدد مهامه وفقًا للمادتين (٧، ٩) من القرار الوزاري رقم (٩٩)، لسنة (٢٠١٤م)؛ كما يأتي:

١. تشكيل لجان وضع أسئلة امتحانات صفوف النقل من لجان تضم الموجهين، والمعلمين في كل مدرسة؛ ممن ينطبق عليهم الشروط، وذلك بتكليف من مدير الإدارة التعليمية.

٢. متابعة امتحانات نهاية الفصل الدراسي لكل الإدارات التعليمية التابعة للمديرية، وذلك بالتعاون مع الموجهين، وتحت إشراف الموجه العام بالمديرية، والذي يقوم برفع تقرير إلى "مستشار المادة".

ويلي وظيفة "موجه أول مادة/نشاط"، وظيفة "موجه" في الإدارات التعليمية المختلفة بكل محافظة، وتتحدد مهامه وفقًا للمواد (٣، ٤، ١١، ١٢) من القرار الوزاري رقم (٩٩)، لسنة (٢٠١٤م)؛ كما يأتي:

١. التركيز على الجوانب الفنية داخل المدرسة؛ من حيث: متابعة المعلمين في مواد التخصص، وتحضيرهم لدروسهم بشكل عملي، وإعدادهم للوسائل التعليمية اللازمة، ومتابعة مدى تحقيق أهداف الدرس، وتقييم العناصر المختلفة للعملية

التعليمية، والأنشطة، ومستوى أداء الطلاب، فضلًا عن نقل الخبرات إلى المعلمين، وتفعيل تعليميات "مستشار المادة"، و"الموجه العام"، و"الموجه الأول"، وتوجيهاتهم، وإمدادهم بكل ما يخص المادة من: (توزيع المناهج، وخطة الدراسة، والخريطة الزمنية، وإعداد جدول مواد الحصص)، وغيرها.

٢. تحديد نقاط القوة، والضعف في أداء المعلم، والعملية التعليمية، وتقديم التوجيه المناسب، واقتراح الخطط المناسبة للدعم، وتحسين الأداء، فضلًا عن وضع الخطط اللازمة لضمان تأهيل المعلمين في نطاق توجيههم علميًا، وتربويًا، ومتابعة تنفيذها.

٣. المشاركة مع المعلمين في وضع خطة التدريب الصيفي، والأنشطة الصيفية الخاصة بالمادة، ومتابعة تنفيذها، وإعداد تقرير بذلك، ورفعه إلى الجهة الأعلى.

٤. المشاركة مع مدير المدرسة في وضع تقرير الأداء السنوي للمعلم في نهاية العام الدراسي؛ وفقًا للائحة التنفيذية للقانون (١٥٥)، لسنة (٢٠٠٧م)، وتعديلاته الصادرة بقرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨)، لسنة (٢٠١٣م).

مما سبق: يتضح تدرج وظائف التوجيه الفني في مرحلة التعليم الثانوي العام بمصر في عدة مستويات؛ وهي:

١. **المستوى المركزي:** وتُمثله وزارة التربية والتعليم بمصر، ويوجد في هذا المستوى "مستشارو المادة أو النشاط"/ مديرو عموم تنمية المادة أو النشاط، وهم الذين يقومون بإصدار القوانين، والقرارات، والقواعد، والتوجيهات التي تُنظم عمل التوجيه الفني، ووضع الخطط الإشرافية، والبرامج التدريبية الخاصة بالتوجيه الفني في كل المراحل التعليمية في جميع محافظات مصر.

٢. **المستوى الإقليمي:** وتُمثله المديريات التعليمية بالمحافظات المصرية، ويوجد في هذا المستوى "الموجهون العموم"، وهم الذين يقومون بوضع خطة التوجيه الفني

في مادة التخصص على مستوى المديرية التعليمية في كل محافظة، ومتابعة أداء الإدارات التعليمية، وتوزيع أعمال التوجيه على الموجهين الأوائل، وموجهي التخصص/النشاط، وتنميتهم مهنيًا، فضلًا عن متابعة ما يصدر عن الوزارة من قرارات، والتأكد من تطبيقها.

٣. **المستوى المحلي:** وتُمثله الإدارات التعليمية في كل محافظة مصرية، وهو يُعد حلقة الوصل بين المديريات التعليمية، والمدارس، ويوجد في هذا المستوى "الموجهون الأوائل"، وهم الذين يقومون بالإشراف على موجهي التخصص/النشاط التابع لهم، وتنميتهم مهنيًا، ومتابعة تنفيذ خطط التوجيه الفني؛ طبقًا للسياسات، واللوائح المُتبعة، كما يوجد في هذا المستوى "الموجهون"، والذين يركزون على الجوانب الفنية داخل المدرسة، ومتابعة المعلمين في مادة التخصص، وتنميتهم مهنيًا.

٤. **المستوى المدرسي:** ويُمثله مدير المدرسة باعتباره مشرفًا تربويًا مقيمًا، كما يُمثلة: (كبير المعلمين، والمعلم الخبير، والمعلم الأول)؛ لما لهم من مهام مُحددة في عملية الإشراف التربوي؛ حيث يقومون بمتابعة أداء المعلمين، والتعرف على مشكلاتهم، ومساعدة الموجهين الفنيين في كتابة التقارير الفنية لكل معلم.

وجدير بالذكر: فقد حدد القرار الوزاري رقم (١٦٤)، لسنة (٢٠١٦م)؛ بطاقات وصف وظائف أعضاء هيئة التعليم، والتي تتضمن وظائف التوجيه الفني ("موجه عام"، و"موجه أول"، و"موجه")؛ مُفصِلًا الدرجة المالية المُعادلة لكل وظيفة، ووصفها العام، وواجباتها، ومسؤولياتها، وذلك كما يُوضحه الجدول رقم (٢) الأتي:

جدول رقم (٢): الوصف الوظيفي لبطاقات التوجيه الفني بمصر (موجه عام- موجه أول- موجه)

أوجه المقارنة	موجه عام مادة/نشاط	موجه أول مادة/نشاط	موجه مادة/نشاط
الدرجة المالية المعادلة	العالية	مدير عام	الأولى
الوصف العام	- تقع هذه الوظيفية في مديريات التربية والتعليم من المستوى الأول المتميز، والمستوى الأول. - يختص شاغل هذه الوظيفية بالإشراف على موجهي التخصص/النشاط التابع له، ويساعد في التنمية المهنية للموجهين، والمعلمين/الاخصائيين بالمديرية، والإدارات التعليمية، كما يقوم بإعداد الخطط، ومتابعتها، وتوجيهها؛ طبقًا للسياسات، واللوائح المُتبعة.	- تقع هذه الوظيفية في مديريات التربية والتعليم، والإدارات التعليمية من المستوى الأول. - يختص شاغل هذه الوظيفية بالإشراف على موجهي التخصص/النشاط التابع له، ويساعد في التنمية المهنية للموجهين، كما يُسهم في تنفيذ جميع الخطط الموضوعه في اختصاصه، ومتابعتها، وتقويمها، وتوجيهها؛ طبقًا للسياسات، واللوائح المُتبعة.	- تقع هذه الوظيفية في الإدارت التعليمية من جميع المستويات. - يختص شاغل هذه الوظيفة بمتابعة وتقويم كل ما يتعلق بمادته، أو نشاطه، وما يتبع ذلك من زيارات ميدانية للمدارس، وتقييم أداء المعلمين، وخطط عملهم، والخطط الدراسية، والوسائل التعليمية، والتكنولوجية، والامتحانات، ومدى استيعاب الطلاب بالمرحلة المقيدون عليها.
الإشراف	يُشرف على الموجهين الأوائل للتخصص.	يُشرف على موجهي التخصص التابعين له.	يُشرف على مجموعة من المعلمين/الأخصائيين
الواجبات، والمسؤوليات	**أولًا: التخطيط والمتابعة، والتقييم:** - إعداد الخطة العامة للتوجيه الفني في مادة التخصص/ النشاط على مدار العام الدراسي، ومتابعة تنفيذها بالاشتراك مع الموجهين. - رفع تقارير المادة/ النشاط؛	**أولًا: التخطيط والمتابعة، والتقييم:** - التنسيق مع التوجيه بالإدارات التعليمية المختلفة؛ لتحقيق الاكتفاء من المعلمين في التخصص. - المشاركة في تشكيل لجان إعداد الامتحانات، ووضع	**أولًا: التخطيط والمتابعة، والتقييم:** - التنسيق مع الإدارة المدرسية؛ لتحقيق الاكتفاء من المعلمين في التخصص. - دراسة نتائج الامتحانات في مجال

أوجه المقارنة	موجه عام مادة/نشاط	موجه أول مادة/نشاط	موجه مادة/نشاط
	من حيث: العجز، أو الزيادة في هيئات التعليم، وسُبل مُعالجتها إلى مدير عام تنمية المادة/ النشاط، ومدير المديرية التعليمية. - التنسيق مع الديوان، والمديرية؛ لتوفير الكتب، والتأكد من توزريعها قبل بدء العام الدراسي بوقت كاف. - استطلاع رأي الموجهين الأوائل في مستوى المادة/ النشاط، وهيئة التعليم؛ من حيث توافر الكفايات الفنية، والعددية، والمشكلات التي تواجه هيئات التعليم؛ بهدف المساعدة في حلها؛ مما يُسهم في رفع مستوى الأداء التعليمي، والتوجيه التربوي؛ تحقيقًا لمعايير الجودة. - الإشراف على تصميم نظام لجمع المعلومات الخاصة بأعمال النشاط، وإدارته؛ للتأكد من جودة التنفيذ. - التنسيق مع الأطراف المعنية بتنفيذ الأنشطة داخل المديرية التعليمية، وخارجها. - الإشراف على تنفيذ اللوائح، والنشرات العامة، وتعليمات الوزارة المُنظمة للعمل في مجال النشاط.	الأسئلة، ومراجعة نماذج من أوراق الامتحانات العامة، والنقل؛ للارتقاء بمستوى الأداء. - متابعة الموجهين باستمرار؛ للتأكد من تنفيذ خطة التوجيه الفني للتخصص/النشاط. - إثراء خبرات الموجهين الجدد، وتفعيل التعاون معهم. - توزيع المدارس، وعدد المعلمين على الموجهين وفق النصاب المقرر. - دراسة التقارير، والبيانات الواردة بشأن الخطط، والمناهج، والكتب، وطرق التدريس، الوسائل التعليمية، وغيرها. - وضع الإطار العام لخطة النشاط على مستوى الإدارة التعليمية. - الإشراف على تصميم نظام لجمع المعلومات الخاصة بأعمال النشاط، وإدارته؛ للتأكد من جودة التنفيذ.	التخصص. - التنسيق مع الإدارة المدرسية؛ لتوفير الوسائل المعينة للعملية التعليمية، والأنشطة. - الاشتراك في وضع أسئلة الامتحانات، وتحليل نتائجها. - الاشتراك في الاشراف على تقدير درجات الشهادات العامة. - الاشتراك في مراجعة تقدير درجات ١٠% من أوراق إجابات الطلاب بالمدارس. - الاشتراك في تقييم أداء المعلم/الاخصائي من خلال أربعة زيارات على الأقل. - الاشتراك في وضع الإطار العام لخطة النشاط على مستوى الإدارة التعليمية. - المساهمة في تصميم نظام لجمع المعلومات الخاصة بأعمال النشاط، وإدارته؛ للتأكد من جودة التنفيذ.

أوجه المقارنة	موجه عام مادة/نشاط	موجه أول مادة/نشاط	موجه مادة/نشاط
	ثانيًا: التنمية المهنية للموجهين، والموجهين الأوائل: - عقد اجتماعات دورية لموجهي المادة/ النشاط؛ لإطلاعهم على الجديد، والمُستحدث في المناهج، والكتب، وأساليب التقويم، والقرارات الوزارية. - الإشراف على جميع أعمال الموجهين، ومتابعة أعمالهم؛ بهدف تحديد جوانب القوة، والضعف، ووضع المُقترحات العملية اللازمة؛ لتحسين الأداء، وتحقيق معايير الجودة. - إعداد البرامج التدريبية بالتعاون مع إدارة التدريب بالمديرية على المستوى المحلى؛ وذلك للنهوض بمادة التخصص بناءً على التغذية الراجعة من الموجهين، ونتائج الامتحانات، والتقويم المستمر؛ سواء بالنسبة للمعلمين الجدد، أو القدامى. - الإشراف على إعداد أسئلة الامتحان لمادة التخصص، وامتحانات النقل، والإشراف على لجان تقدير درجات التخصص. - مراجعة نماذج من أوراق الإجابة لامتحانات النقل، والامتحانات العامة على مستوى المحافظة؛ وذلك بهدف الارتقاء بمستوى أداء الطلاب،	**ثانيًا: التنمية المهنية للمعلمين، والأخصائيين، والموجهين:** - وضع خطة سنوية لعمله؛ تشتمل على تحديد الأهداف العامة، ووسائل تحقيقها، وأساليب تقويمها، ودراسة المناهج المقررة في المراحل التعليمية المختلفة، وتحليلها، ونقدها في ضوء الخطة العامة للتوجيه الفني. - تنظيم عمل المكتب الفني مع الموجه العام، والمشاركة في وضع الحلول الملائمة للمشكلات التي تواجه المعلمين؛ من أجل رفع مستوى التخصص. - تنظيم السجلات الخاصة بالعمل؛ وهي: (صحيفة أحوال المعلمين- وسجل الاجتماعات الدورية- وأنواع الأساليب، والوسائل المعينة - وسجلات النشاط)، وإرسال نشرة بها إلى المدارس. - تشجيع الموجهين على الابتكار، والإبداع. - إرشاد الموجهين إلى المُستحدثات المُتعلقة بمادته، والأنشطة المتصلة بها في الدول الأخرى، واقتراح ما يُمكن أن يُقتبس منها في ضوء احتياجات المجتمع، وإمكاناته. - إبداء الرأي في الكتب	**ثانيًا: التنمية المهنية للمعلمين، والأخصائيين، والموجهين، وتفعيل المنهج:** - إرشاد المعلمين على مصادر التنمية المهنية، والتعلم المتاحة. - إبداء الرأي في فاعلية المنهج، والكتاب المدرسي من خلال التغذية الراجعة. - اقتراح تحسين أنشطة وحدة التدريب، والجودة، وخطة النشاط بالمدرسة. - الاشتراك في وضع تقارير الكفاية لمعلمي التخصص. - إعداد التقارير الشهرية المتعلقة بالتخصص/النشاط، ورفعها إلى المكتب الفني للتوجيه بالإدارة. - فحص دفاتر التحضير؛ للتأكد من تنفيذ التخطيط الزمني للمناهج، وتحديد دقة المعلم في تقدير الدرجات، وتقييم الطلاب.

أوجه المقارنة	موجه عام مادة/نشاط	موجه أول مادة/نشاط	موجه مادة/نشاط
	وتطوير أساليب التقويم التربوي للامتحانات. - الإشراف على إعداد الأدوات، والأدلة، والنماذج اللازمة لتطوير أداء الموجهين، واعتمادها. - الإشراف على تنفيذ أنشطة تبادل الخبرات بين الإدارات التعليمية المختلفة.	المناسبة للمكتبات المدرسية، والمراجع؛ التي يُمكن الإفادة منها في خدمة المنهج، والبرامج التدريبية. - المشاركة في إعداد البحوث الخاصة بتطوير المادة/ النشاط، بالتعاون مع الموجه العام. - إعداد التقارير الشهرية المُتعلقة بالتخصص، ورفعها إلى المكتب الفني للتوجيه بالمديرية التعليمية. - التأكد من معرفة الموجهين، وفهمهم للقرارات الوزارية، والنشرات الدورية. - تحديد احتياجات التنمية المهنية للموجهين التابعين له، ووضع خطة لتنمية قدراتهم بالتنسيق مع الجهات المعنية، وتنفيذها. - اقتراح تحسين برامج التنمية المهنية المُقدمة إلى الموجهين. - تصميم برامج، وأنشطة؛ لتبادل خبرات الموجهين التابعين له.	- متابعة جهود هيئات التعليم، وسجلاتهم، وأنشطتهم، وخططهم طبقًا للتخصص. - المساهمة في تحديد احتياجات التنمية المهنية للاخصائيين التابعين له، ووضع خطة لتنمية قدراتهم بالتنسيق مع الجهات المعنية، وتنفيذها. - تنفيذ برامج، وأنشطة؛ لتبادل خبرات الاخصائيين التابعين له.

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادًا على المعلومات الواردة في القرار الوزاري رقم (١٦٤)، لسنة (٢٠١٦م)؛ بشأن اعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم، ص ص ١١٨-١٢٦.

وقد حددت المادة (٩) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨)، لسنة (٢٠١٣م)؛ نسب وظائف التوجيه الفني المختلفة إلى وظائف التعليم على النحو الأتي:

- "موجه عام مادة دراسية/ نشاط": (واحد بالمديريات التعليمية).

- "موجه أول مادة دراسية/ نشاط"-: (واحد بالمديريات التعليمية، وواحد بكل إدارة تعليمية من المستوى الأول).
- "موجه مادة دراسية/ نشاط": (في الإدارات التعليمية بواقع "موجه" لكل (٤٠) عضوًا من وظائف المعلمين الواردة بالقانون، أو الإخصائيين).

مما سبق: يتضح تدرج وظائف التوجيه الفني في جميع المراحل التعليمية في كل محافظة من محافظات مصر إلى ثلاثة مستويات؛ وهي: "موجه عام مادة أو نشاط"، يليه "موجه أول مادة أو نشاط"، ثم "موجه مادة أو نشاط"، وذلك في المديريات، والإدارات التعليمية، كما توجد وظيفة "مستشار المادة أو النشاط"/"مدير عام تنمية المادة أو النشاط"؛ والذي يُشرف مباشرة على "الموجه العام للمادة/النشاط"، ويتبع مباشرة رئيس قطاع التعليم العام في مصر.

وجدير بالذكر: فإنه برغم جميع المحاولات المستمرة لتنظيم التوجيه الفني في مراحل التعليم العام في مصر؛ بما يجعله قادرًا على أداء أدواره المنوط بها، والاستجابه للمُتغيرات المُحيطة؛ إلا أن هناك عديد من المشكلات، والمعوقات التي تواجه الموجه الفني، وتحد من قدرته على القيام بممارساته القيادية؛ ومن أهمها ما يأتي:

١. عدم وجود هيكل تنظيمي واضح المعالم لوظائف التوجيه الفني في مصر، وعدم وضوح خطوط السلطة، والمسؤولية، وامتدادها، وكذا عدم وضوح خطوط الاتصال بين وظائف التوجيه بمستوياتها المختلفة؛ مما يؤدي إلى غموض الكيفية التي يتم بها توزيع الأعمال، وتحديد السلطات، وتفويضها، وأساليب التنسيق، والرقابة (سعد، ٢٠٢٠م: ٢٦٢٩).
٢. كثرة الأعباء الملقاه على عاتق الموجهين الفنيين، وقلة عددهم، وعدم توافر الدرجات المالية اللازمة لتعيين موجهين جدد، وعزوف بعض ممن يتوافر فيهم معايير الاختيار؛ نظرًا لكثرة الأعباء الوظيفية المُلقاة على عاتقهم، وصعوبة الانتقالات بين

المدارس التي يتم الإشراف على معلميها، وضعف الحوافز المُقدمة، فضلًا عن قلة خبرة بعض الموجهين الفنيين، وضعف كفاءتهم المهنية (سالم، ٢٠١١م: ٤٥٥).

٣. اعتماد أساليب المتابعة التي يعتمد عليها الموجه الفني على الأساليب التقليدية القديمة، وعدم وجود خطة واضحة للمحاسبية، فضلًا عن وجود كثير من التحديات، ونقاط الضعف، والتهديدات التي تعوق تطوير أداء التوجيه الفني في التعليم العام في مصر (عبد النعيم، ٢٠١٦م: ٤٤٨).

٤. صعوبة تقييم المعلمين تقييمًا موضوعيًا، وعدم قابلية بعض الموجهين إلى التطوير، وكثرة عدد المدارس، وتباعد المسافة بينها؛ مما يؤدي إلى قلة عدد الزيارات الإشرافية، وقلة المُخصصات المالية اللازمة لتنفيذ بعض الأساليب الإشرافية الحديثة (الصيفي، ٢٠١٨م: ٧٦٦-٧٦٨).

٥. اقتصار الموجه الفني على الأساليب الإشرافية التقليدية، والاعتماد على أسلوب الزيارة الصفية -فقط- مما يؤثر على العملية الإشرافية (محمد، ٢٠١٨م: ٣٦٢).

٦. ضعف التعاون بين الإدارة المدرسية، والموجهين الفنيين، وتأخر وصول النشرات، والقرارات، فضلًا عن ضعف مستوى التفاعل بين الموجهين، والمعلمين (عناني، ٢٠١٨م: ٥٥٤).

ثانيًا: اختيار موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام، وتدريبهم، وتقييم أدائهم:

من خلال تحليل القرارات الوزارية المختلفة المرتبطة بالتوجيه الفني في مصر؛ يتضح أن اختيار موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام، وتدريبهم، وتقييم أدائهم؛ يتم على النحو الأتي:

١. اختيار موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام:

تُحدد المادة (٦) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨)، لسنة (٢٠١٣م)؛ اختيار شاغلي وظيفة "موجه" من بين شاغلي وظيفة معلم أول (أ)، ووظيفة "موجه أول" من بين شاغلي وظيفة معلم خبير، ووظيفة "موجه عام" من بين شاغلي وظيفة كبير

معلمين، وذلك لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة، وذلك في مسابقة عامة في نطاق كل محافظة، ويتم الإعلان عن الوظيفة في صحيفتين يوميتين واسعتي الانتشار، بشرط أن يتضمن الإعلان: البيانات المُتعلقة بالوظيفة، وشروط شغلها، وهي ذات الشروط المُتطلبة للترقية، والمنصوص عليها في المادة (٨١) من القانون رقم (٩٣)، لسنة (٢٠١٢م)، بتعديل بعض أحكام القانون رقم (١٥٥)، لسنة (٢٠٠٧م).

وتختص اللجنة المنصوص عليها في المادة العاشرة من هذا القرار؛ بالنظر في الترشيح لشغل هذه الوظائف على أساس الحاصل على أعلى الدرجات؛ وفقًا للتقييم النسبي للمعايير، والمهارات، والقدرات المنصوص عليها في ذات المادة، على أن تراعي اللجنة عند تقدير هذه المعايير، والقدرات؛ نوع الوظيفة المُعلن عنها، وبطاقة وصفها، ويتم ترتيب من ينطبق عليهم هذه الشروط من المُتقدمين لشغل الوظيفة، والمُفاضلة بينهم وفقًا للقواعد الأتية: (الأعلى في درجات التقييم- والأعلى مؤهلًا - والأعلى في المستوى الوظيفي- والأقدم تخرجًا- والأكبر سنًا).

كما يُحدد القرار الوزاري رقم (١٦٤)، لسنة (٢٠١٦م)؛ شروط شغل وظيفة "موجه"، و"موجه أول"، و"موجه عام"؛ في المديريات، والإدارات التعليمية بكل محافظة، وذلك على النحو الأتي:

أ. أن يكون من خريجي كليات التربية، أو حاصلًا على مؤهل عالي تربوي مناسب، بالإضافة إلى شهادة، أو إجازة تأهيل تربوي.

ب. تشغل بالاختيار من بين شاغلي وظيفة "معلم أول (أ)"، أو ما يقابلها بالنسبة لوظيفة "موجه"، ومن بين شاغلي وظيفة "معلم خبير"، أو ما يقابلها بالنسبة لوظيفة "موجه أول"، ومن بين شاغلي وظيفة "كبير معلمين"، أو ما يقابلها بالنسبة لوظيفة "موجه عام"، وذلك لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة.

ج. استيفاء برامج التنمية المهنية المؤهلة للوظيفة؛ وفقًا لما تُقرره الأكاديمية المهنية للمعلمين.

د. الحصول على شهادة صلاحية لمزاولة وظائف التوجيه.

ه. الحصول على تقرير تقويم أداء بمرتبة فوق متوسط على الأقل في سنتين سابقتين مباشرة على النظر في شغل وظيفة "موجه"، أو "موجه أول"، أو "موجه عام مادة/ نشاط".

مما سبق: يتضح آليه اختيار شاغلي وظائف التوجيه الفني، واقتصار المعيار الأساسي لتأهيلهم على معيار الأقدمية؛ المُتمثلة في عدد سنوات العمل في الوظيفة الأقل، ولم تُحدد معيار الكفاءة معيارًا أساسيًا لاختيار الموجه الفني، كما لم تُعي أفضلية لمن يحصلون على درجات علمية أعلى؛ مثل: الحصول درجة الماجستير، أو الدكتوراه في مجال الإدارة التربوية، أو الإشراف التربوي، وإنما اقتصرت الشروط على الحصول على شهادة التأهيل التربوي، واستيفاء برنامج التنمية المهنية الذي تُقدمه الأكاديمية المهنية للمعلمين، والذي يُعد شكليًا، وروتينيًا في كثير من الأحيان.

ويتفق ذلك مع ما أكدته عديد من الدراسات، والبحوث المختلفة؛ مثل: فقد أكدت دراسة (سعد، ٢٠٢٠م: ٢٦٣٨)؛ على: أن معيار الأقدمية، وعدد سنوات الخبرة؛ هو المعيار الأساسي لاختيار الموجه الفني في مصر، وعدم وضع معيار الحصول على الدراسات العليا في مجال الإدارة التعليمية من أولويات اختيار الموجه الفني في مصر، واقتصار الاهتمام بهذا المعيار في تقليص المدة البينية للتقدم إلى الوظيفة؛ لتنخفض عامًا واحدًا للحاصلين على درجة الماجستير، وعامين للحاصلين على درجة الدكتوراه، واتفقت معها دراسات كل من: (القط، ٢٠٢١م: ٤٥١)، و(عبد النعيم، ٢٠١٦م: ٣٥٩).

كما أشارت (الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤م-٢٠٣٠م، ٦٧)؛ إلى: اعتماد أسلوب اختيار القيادات التعليمية- ومن بينها الموجهين الفنيين- على الأقدمية، وليس الكفاءة؛ مما يؤدي إلى غياب مفهوم القيادة التعليمية، كما أنه لا توجد آلية واضحة لتبادل الخبرات، والمعلومات بين المستويات القيادية المختلفة، فضلًا عن تضارب المسؤوليات، والاختصاصات، والسلطات على جميع المستويات الإدارية،

وعلى المستويين المركزي، واللامركزي، واتفقت معها دراسة (علام، ٢٠١٤م: ١٤٧)؛ والتي أشارت إلى: أن المعيار الأساسي لتأهيل القيادات الإشرافية/ التوجيهية في مدارس التعليم العام في مصر؛ هو معيار الأقدمية، وليس الكفاءة.

٢. التنمية المهنية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام:

تُعد "الأكاديمية المهنية للمعلمين" الجهة المعنية بتقديم برامج التنمية المهنية إلى الموجهين الفنيين؛ وقد تم انشاؤها بموجب المادة (٧٥) من قانون رقم (١٥٥)، لسنة (٢٠٠٧م)؛ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩)، لسنة (١٩٨١م)؛ بحيث تتبع وزير التربية والتعليم، ويكون مقرها محافظة القاهرة، ولها فروع في مختلف أنحاء الجمهورية، وتعمل بالتعاون مع كليات التربية

وتهدف "الأكاديمية المهنية للمعلمين"؛ وفقًا للمادة (١) من قرار رئيس الجمهورية رقم (١٢٩)، لسنة (٢٠٠٨م)؛ إلى الارتقاء بقدرات أعضاء هيئة التعليم الخاضعين لأحكام قانون التعليم، وقانون إعادة تنظيم الأزهر، والهيئات التي يشملهما، والارتقاء بقدراتهم، ومهاراتهم باستمرار بما يؤدي إلى رفع مستوى العملية التعليمية، وهي تقوم في سبيل تحقيق ذلك بما يلزم من أعمال، وتتخذ ما تراه من قرارات، وعلى الأخص:

أ. وضع الخطط، والسياسات، ومعايير الجودة الخاصة بالبرامج التدريبية؛ وذلك بما يكفل تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم، وتحديد مُتطلباتها.

ب. إعداد البرامج التدريبية اللازمة لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم؛ وفق الخطط، والسياسات المُحددة، ومُتطلبات التنمية المُشار إليها في البند السابق.

ج. اقتراح سياسات، ونُظُم تقويم الأداء المهني لأعضاء هيئة التعليم، وتطويرها.

د. المشاركة في وضع المعايير اللازمة لجودة أداء أعضاء هيئة التعليم، وتطويرها.

ه. دعم البحوث، والدراسات في المجالات التربوية، والتعليمية، وتشجيع الاستفادة بنتائجها.

و. مُتابعة التقدم العلمي، والمهني، والتربوي على المستوى الدولي في مجال التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم؛ للاستفادة منها.

ز. توفير الاستشارات الفنية لوزارة التربية والتعليم، والمديريات، والإدارات التعليمية، والمؤسسات المعنية في مجال التدريب، والتعليم.

ح. التعاون مع كليات التربية، والمراكز البحثية، والتدريبية المُتخصصة؛ بما يُحقق أهداف الأكاديمية.

ط. إدارة برامج تدريبية مُتقدمة؛ من خلال شراكة فاعلة مع الجامعات، والمراكز البحثية، والتدريبية، وهيئات التنمية المهنية، والجمعيات الأهلية ذات الصلة.

وتُباشر "الأكاديمة المهنية للمعلمين"؛ وفقًا للمادة (٢) من قرار رئيس الجمهورية رقم (١٢٩)، لسنة (٢٠٠٨م)؛ الاختصاصات الأتية:

أ. منح شهادة الصلاحية المنصوص عليها في قانون التعليم، وقانون إعادة تنظيم الأزهر، والهيئات التي يشملها كل منهما.

ب. توفير نُظُم، وقواعد معلومات عن أعضاء هيئة التعليم؛ تتضمن بيان عن: مؤهلاتهم، ومهاراتهم، وخبراتهم، وبرامج التدريب التي حصلوا عليها، والدورات التدريبية التي يتعين عليهم اجتيازها، ومُوافاة المديريات، والإدارات التعليمية، والمدارس بهذه البيانات -كل فيما يخصه- للمساعدة في اتخاذ القرار.

ج. اعتماد مُقدمي برامج التنمية المهنية، وجميع خدمات التدريب، وإجراء الاختبارات اللازمة في هذا الشأن؛ وفقًا للمُقابل الذي يُحدده مجلس إدارة الأكاديمية.

د. إبداء الرأي بشأن إعداد بطاقات وصف وظائف أعضاء هيئة التعليم، وإعادة تقييمها، وترتيبها.

ه. اقتراح شروط التأهيل التربوي لكل وظيفة من وظائف هيئة التعليم، ووضع الاختبارات المُتطلبة لشغلها.

و. تحديد أنواع التدريب اللازم؛ لرفع مستوى أعضاء هيئة التعليم الذين يحصلون على تقارير تقويم أداء بمرتبة دون المتوسط، أو ضعيف.

ز. تقديم الدعم الفني، والاستشارات في مجال اختصاصها؛ وذلك لمن يطلبها من الهيئات، والمؤسسات، والجمعيات المحلية، والعربية، والأجنبية؛ وفقًا للمُقابل الذي يُحدده مجلس إدارة الأكاديمية.

ويتولى إدارة "الأكاديمية المهنية للمعلمين"؛ مجلس إدارة برئاسة وزير التربية والتعليم، يَصدَّر بتشكيله قرار من رئيس مجلس الوزراء؛ بناءً على اقتراح وزير التربية والتعليم، ويضُم مُمثلًا من الأزهر الشريف، وتكون مدة عضوية مجلس الإدارة ثلاثة سنوات قابلة للتجديد.

مما سبق: يتضح أنه برغم إنشاء "الأكاديمية المهنية للمعلمين"، والمعنية بتقديم برامج التنمية المهنية إلى الموجهين الفنيين؛ إلا أن الواقع يشير إلى شكلية هذه البرامج، وروتينيتها؛ حيث اتضح من خلال المقابلات الشخصية التي قامت بها الباحثة مع بعض موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام أثناء تطبيق أداة البحث؛ عدم وجود خطة تدريبية واضحة، ومُحددة لتدريب الموجهين الفنيين أثناء الخدمة؛ حيث يقتصر التدريب -فقط- على "برنامج أساسيات التوجيه الفني"، والذي يُقدم إلى من يرغبون في العمل بسلك التوجيه الفني، وهو يتكون من عدة مجالات أساسية؛ وهي: (مجال القيادة التربوية، ومجال تطوير المناهج، ومجال التنمية المهنية، ومجال التوجيه الفني- أهدافه، وأدواره، ووظائفه، وأساليب تقويمه)، ويُعقد اختبار في نهاية البرنامج؛ تُمنح وفقًا له شهادة مزاولة مهنة التوجيه، والتي تكون صالحة لمدة ثلاث سنوات، قابلة للتجديد مرة واحدة.

ويتفق ذلك مع ما أكدته عديد من الدراسات، والبحوث المختلفة؛ حيث أشارت دراسة (علام، ٢٠١٤م: ١٤٧-١٤٨)؛ إلى: أن المعيار الأساسي لتأهيل القيادات التوجيهية في مدارس التعليم العام في مصر؛ هو معيار الأقدمية، كما أن تأهيل القيادات

التوجيهية لم يخرج عن استصدار قرارات سواء على مستوى المديريات، والإدارات التعليمية، أو على مستوى المدارس، فضلًا عن ندرة وجود تخطيط شامل، ودقيق؛ يُحقق أهداف تأهيل القيادات الإشرافية، ويُحدد أساليبها، وإجراءاتها، واقتصار تأهيلها على موضوعات تقليدية، تفتقر إلى الحداثة، وضعف الموارد المُساندة؛ من: (المكتبات، والمُختبرات، ومصادر المعلومات التربوية)، وضعف اندماجها في جوهر عملية التأهيل.

كما أشارت دراسة (عبد النعيم، ٢٠١٦م: ٣٥٩)؛ إلى: عدم وجود خطة إستراتيجية لعمل التوجيه الفني في مصر؛ مما أدى إلى ضعف نواتج التعلم في التعليم قبل الجامعي، كما توصلت نتائج دراسة (عناني، ٢٠١٨م: ٥٥٤)؛ إلى: قلة عدد الموجهين الفنيين المتخصصين، وقلة دورات التنمية المهنية المقدمة إليهم.

كما خلصت نتائج دراسة (القاضي، ٢٠١٧م: ٣٥٨)؛ إلى: محدودية التوازن بين أنشطة البرامج التدريبية المقدمة إلى الموجهين الفنيين، والأوقات المُخصصة لهذه الأنشطة، وندرة دمج محتوى برامج تدريب الموجهين بين التدريب النظري، والتطبيق العملي، ومحدودية التكامل بين الأجزاء المختلفة لهذه البرامج، وضعف تناسبها مع خبرات المتدربين العملية، فضلًا عن ضعف تركيز البرامج التدريبية المُقدمة إلى الموجهين على استخدام أساليب العمل الجماعي، وقلة استخدام الأساليب التدريبية الحديثة.

كما أشارت (الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤م-٢٠٣٠م، ٦٧)؛ إلى: ضعف استغلال البنية التحتية الهائلة للتدريب لدى قطاع التعليم قبل الجامعي؛ حيث اقتصر دور الإدارة المختصة بالتدريب على تدريب العاملين بقانون (٤٧) للعاملين بالدولة، أما ما يندرج تحت قانون (١٥٥)، وتعديلاته المختصة بالمعلمين، والموجهين، ومدراء المدارس؛ فإن الأكاديمية المهنية للمعلمين هي الجهة المسؤولة -فقط- عن تدريبهم.

٣. إجراءات ترقي موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام، وتقييم أدائهم:

يُشترط الترقية بين وظائف التوجيه الفني في مصر؛ "اجتياز الاختبارات التي تقيس المُتطلبات التي تُحددها اللائحة التنفيذية، والتي تُبين درجة تَمكَّن "الموجه" في مجال تخصصه الأكاديمي، وذلك على النحو الذي تُحدده الأكاديمية المهنية للمعلمين، وتُحدد اللائحة التنفيذية أعباء العمل، ونسب وظائف التوجيه إلى وظائف التعليم" (المادة (٧٨) من قانون رقم (١٥٥)، ٢٠٠٧م: ٥).

ويتم حصر أعداد الموجهين المرشحين للترقية إلى الوظائف الأعلى، ممن تتوافر فيهم الشروط المنصوص عليها، ويتم عرضهم على لجنة الموارد البشرية؛ للنظر في الترقية في حدود الدرجات المتاحة، ويصدر بالترقية قرار من السلطة المُختصة، وتعتبر نافذة من تاريخ اعتماد محضر لجنة الموارد البشرية من السلطة المُختصة، ويستحق "الموجه" بداية الأجر المُقرر للوظيفة المُرقى إليها، أو علاوة من علاواتها -أيهما أكبر- اعتبارًا من تاريخ نفاذ الترقية، (المادة (٢٨) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨)، ٢٠١٣م: ٢٣).

وجدير بالذكر: فقد حددت المادة (٢٤) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨)، لسنة (٢٠١٣م)؛ آليات تقييم أداء شاغلي وظائف التوجيه الفني في مصر عن مدة سنة؛ تبدأ من أول سبتمبر، وتنتهي في آخر أغسطس من العام التالي، ويوضع تقرير تقويم الأداء خلال شهري أكتوبر، ونوفمبر، ويُعتمد من لجنة الموارد البشرية خلال شهر ديسمبر، ويكون تقرير الأداء على النجو الأتي:

- كفء: (من ٩٠-١٠٠).
- فوق المتوسط: (من ٧٥ إلى أقل من ٩٠).
- متوسط: (من ٦٠ إلى أقل من ٧٥).
- دون المتوسط: (من ٥٠ إلى أقل من ٦٠).

- ضعيف: (أقل من ٥٠ درجة)

وتقوم الإدارة المُختصة بإعلام "الموجه" الذي تنطبق عليه أحكام هذه اللائحة بالبيان المُقدم عن أدائه، أو تقرير تقويم أدائه، مع منحه مهلة عشرين يومًا لتقديم تظلمه إلى اللجنة التي يُشكلها المحافظ المختص؛ طبقًا للفقرة الأخيرة من المادة (٨٠) من قانون التعليم، والتي ترفع توصياتها بشأن فحص التظلم إلى المحافظ خلال ثلاثين يومًا من تاريخ تقديمه (المادة (٢٥) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨)، ٢٠١٣م: ٢٢).

كما تنص المادة (٢٦) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨)، لسنة (٢٠١٣م)؛ على قيام كل مديرية تعليمية بحصر أعداد الموجهين الذين حصلوا على تقرير تقويم أداء دون المتوسط، أو ضعيف، وتصنيفهم؛ وفقًا لأسباب انخفاض مستوى أدائهم، وإخطار الأكاديمية المهنية للمعلمين بأسمائهم، وبمقترحاتها بشأن تطوير أدائهم؛ وذلك لتحديد نوع التدريب اللازم؛ وذلك لرفع مستوى أدائهم، مع ضرورة إخطارهم بمواعيد التدريب اللازم، وأماكنه، والدورات المُقررة عليهم، وذلك قبل موعدها بوقتٍ كافٍ.

القسم الثالث:

الإطار الميداني للبحث

يتناول هذا القسم ثلاثة محاور أساسية؛ وهي: المحور الأول: ويتناول إجراءات الدراسة الميدانية، والمحور الثاني؛ ويتناول: تحليل نتائج الدراسة الميدانية، وتفسيرها، والمحور الثالث: ويتضمن أهم نتائج البحث على المستويين النظري، والميداني؛ وذلك على النحو الأتي:

المحور الأول: إجراءات الدراسة الميدانية:

تسير إجراءات الدراسة الميدانية على النحو الأتي:

أولًا: أهداف الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية؛ إلى:

١. التعرف على واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين.
٢. تحديد أوجه الاختلاف بين وجهات نظر المعلمين حول واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ تبعًا لاختلاف: النوع (ذكر- أنثى)، والدرجة الوظيفية (معلم- معلم أول- معلم أول "أ"- معلم خبير- كبير معلمين)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس/ ليسانس- دبلوم مهني/ خاص_ ماجستير/ دكتوراه)، والإدارة التعليمية (المنتزة- شرق- وسط- غرب- الجمرك- العامرية- برج العرب- العجمي).
٣. التعرف على معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم.
٤. تحديد أوجه الاختلاف بين وجهات نظر موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية حول معوقات تطوير ممارساتهم القيادية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ تبعًا لاختلاف: النوع (ذكر- أنثى)، والوظيفة (موجه- موجه أول- موجه عام)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس/ ليسانس- دبلوم مهني/ خاص- ماجستير/ دكتوراه)، والإدارة التعليمية (المنتزة- شرق- وسط- غرب- الجمرك- العامرية- برج العرب- العجمي).

ثانيًا: عينة البحث:

يُمكن تحديد عينة البحث على النحو الأتي:

١. مجتمع البحث: يتكون المجتمع الأصل للبحث؛ من:

أ. معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام الحكومي، والرسمي (عربي- لغات) بمحافظة الإسكندرية، في إداراتها التعليمية الثمانية؛ بدرجاتهم الوظيفية المختلفة (معلم- معلم أول- معلم أول "أ"- معلم خبير- كبير معلمين)، والبالغ عددهم (٤٨٦٢) مُعلمًا (وفقًا للإحصاء الصادر عن إدارة الإحصاء والمعلومات بمديرية التربية والتعليم بالإسكندرية في ٧ سبتمبر ٢٠٢٢م).

ب. موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام الحكومي، والرسمي (عربي- لغات) بمحافظة الإسكندرية، في إداراتها التعليمية الثمانية؛ بدرجاتهم الوظيفية المختلفة (موجه- موجه أول- موجه عام)، والبالغ عددهم (٢٦٧) مُوجهًا (وفقًا للإحصاء الصادر عن إدارة الإحصاء والمعلومات بمديرية التربية والتعليم بالإسكندرية في ٧ سبتمبر ٢٠٢٢م).

٢. **عينة الخصائص السيكومترية:** أُختيرت عينة الخصائص السيكومترية لهذا البحث عشوائيًا، وتكونت من:

أ. عدد (٧٥) مُعلمًا في مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي، والرسمي (عربي- لغات) بمحافظة الإسكندرية، في إداراتها التعليمية الثمانية؛ بدرجاتهم الوظيفية المختلفة؛ وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة البحث الأولى؛ وهي استبانة التعرف على: "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين".

ب. عدد (٧٥) مُوجهًا في مرحلة التعليم الثانوي العام الحكومي، والرسمي (عربي- لغات) بمحافظة الإسكندرية، في إداراتها التعليمية الثمانية؛ بدرجاتهم الوظيفية المختلفة؛ وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة البحث الثانية؛ وهي استبانة التعرف على: "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة

التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم".

٣. **العينة الأساسية للبحث:** تكونت عينة البحث الأساسية؛ من:

أ. عينة عشوائية من معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية، في إداراتها التعليمية الثمانية، بدرجاتهم الوظيفية المختلفة (معلم- معلم أول- معلم أول "أ"- معلم خبير- كبير معلمين)، وبلغ عددهم (٤٧٣) مُعلمًا؛ بنسبة بلغت (٩,٧٣%) من المجتمع الأصل، وقد تم تحديد حجم العينة اعتمادًا على معادلة تحديد حجم العينة لستيفن ثامبسون.

ب. عينة عشوائية من موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية، في إداراتها التعليمية الثمانية، بدرجاتهم الوظيفية المختلفة (موجه- موجه أول- موجه عام)، وبلغ عددهم (١٧٨) مُوجهًا؛ بنسبة بلغت (٦٦,٦٧%) من المجتمع الأصل، وقد تم تحديد حجم العينة اعتمادًا على معادلة تحديد حجم العينة لستيفن ثامبسون.

ويوضح الجدول رقم (٣) الأتي: خصائص العينة الأساسية للمعلمين؛ من حيث: النوع، والدرجة الوظيفية، والمؤهل العلمي، والإدارة التعليمية:

جدول رقم (٣): خصائص العينة الأساسية للمعلمين (ن= ٤٧٣)

المتغير	فئات التغير	العدد	النسبة المئوية	المجموع
النوع	ذكر	١٧٥	%٣٧	٤٧٣
	أنثى	٢٩٨	%٦٣	
الدرجة الوظيفية	معلم	٨٣	%١٧,٥٥	٤٧٣
	معلم أول	٨٧	%١٨,٤٠	
	معلم أول "أ"	٦٠	%١٢,٦٨	
	معلم خبير	١٣٠	%٢٧,٤٨	
	كبير معلمين	١١٣	%٢٣,٨٩	
المؤهل العلمي	بكالوريوس/ ليسانس	٢٩٠	%٦١,٣١	٤٧٣

المتغير	فئات التغير	العدد	النسبة المئوية	المجموع
	دبلوم مهني/ خاص	٨٩	%١٨,٨٢	
	ماجستير/ دكتوراه	٩٤	%١٩,٨٧	
الإدارة التعليمية التابع لها	المنتزة	١١٨	%٢٤,٩٥	٤٧٣
	شرق	٧٩	%١٦,٧٠	
	وسط	٧٧	%١٦,٢٨	
	غرب	٢٤	%٥,٠٧	
	الجمرك	٢١	%٤,٤٤	
	العامرية	٤٠	%٨,٤٦	
	العجمي	٧٧	%١٦,٢٨	
	برج العرب	٣٧	%٧,٨٢	

كما يوضح الجدول رقم (٤) الأتي: خصائص العينة الأساسية للموجهين: من حيث: النوع، والدرجة الوظيفية، والمؤهل العلمي، والإدارة التعليمية:

جدول رقم (٤): خصائص العينة الأساسية للموجهين (ن= ١٧٨)

المتغير	فئات التغير	العدد	النسبة المئوية	المجموع
النوع	ذكر	٤٥	%٢٥,٢٨	١٧٨
	أنثى	١٣٣	%٧٤,٧٢	
الدرجة الوظيفية	موجه	١١٧	%٦٥,٧٣	١٧٨
	موجه أول	٤٨	%٢٦,٩٧	
	موجه عام	١٣	%٧,٣٠	
المؤهل العلمي	بكالوريوس/ ليسانس	١٢٨	%٧١,٩١	١٧٨
	دبلوم مهني/ خاص	٢٧	%١٥,١٧	
	ماجستير/ دكتوراه	٢٣	%١٢,٩٢	
الإدارة التعليمية التابع لها	المنتزة	٤٨	%٢٦,٩٧	١٧٨
	شرق	٣٦	%٢٠,٢٢	
	وسط	٢٨	%١٥,٧٣	
	غرب	٩	%٥,٠٦	
	الجمرك	١٧	%٩,٥٥	
	العامرية	١٢	%٦,٧٤	
	العجمي	١٨	%١٠,١١	
	برج العرب	١٠	%٥,٦٢	

ثالثًا: أدوات البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية؛ قامت الباحثة بتصميم استبانتين؛ وذلك على النحو الأتي:

١. الاستبانة الأولى:

وقد هدفت إلى: "التعرف على واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين"، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من عدد (٤٥) مُفردة، مُقسمة إلى ثلاثة محاور أساسية؛ وهي: المحور الأول: (التنمية المهنية للمعلمين)؛ وتكون من عدد (١٨) مُفردة، والمحور الثاني: (تمكين المعلمين)؛ وتكون من عدد (١٥) مُفردة، والمحور الثالث: (تحفيز المعلمين)؛ وتكون من عدد (١٢) مُفردة.

وقد طُلب من كل معلم أن يُحدد درجة تحقق كل مُفردة من مُفردات الاستبانة؛ من خلال تدريج ثلاثي لمقياس ليكرت؛ بحيث تحصل المُفردة التي تتحقق بدرجة مرتفعة على درجة (٣)، والمُفردة التي تتحقق بدرجة متوسطة على درجة (٢)، والمُفردة التي تتحقق بدرجة منخفضة على درجة (١).

ويوضح الجدول رقم (٥) الأتي: مُفردات استبانة "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين":

جدول رقم (٥): مُفردات استبانة "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين".

م	المحور	عدد المُفردات	أرقام المُفردات
١	التنمية المهنية للمعلمين	١٨	١-١٨
٢	تحفيز المعلمين	١٥	١٩-٣٣
٣	تمكين المعلمين	١٢	٣٣-٤٥
	المجموع	٤٥	

٢. الاستبانة الثانية:

وقد هدفت إلى: "التعرف على معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية

من وجهة نظرهم"، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من عدد (٣٦) مُفردة، مُقسمة إلى أربعة محاور أساسية؛ وهي: المحور الأول: (المعوقات المُتعلقة بالإدارة المدرسية)؛ وتكون من عدد (٩) مُفردات، والمحور الثاني: (المعوقات المُتعلقة بالموجه الفني)؛ وتكون من عدد (١١) مُفردة، والمحور الثالث: (المعوقات المُتعلقة بالمعلم)؛ وتكون من عدد (٩) مُفردات، والمحور الرابع: (المعوقات المُتعلقة بالبيئة المدرسية)؛ وتكون من عدد (٧) مُفردات.

وقد طُلب من كل موجه أن يُحدد درجة توافر كل مُفردة من مُفردات الاستبانة؛ من خلال تدريج ثلاثي لمقياس ليكرت؛ بحيث تحصل المُفردة التي تتوافر بدرجة مرتفعة على درجة (٣)، والمُفردة التي تتوافر بدرجة متوسطة على درجة (٢)، والمُفردة التي تتوافر بدرجة منخفضة على درجة (١).

ويوضح الجدول رقم (٦) الأتي: مُفردات استبانة "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم":

جدول رقم (٦): مُفردات استبانة "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم.

م	المحور	عدد المُفردات	أرقام المُفردات
١	المعوقات المُتعلقة بالإدارة المدرسية	٩	١-٩
٢	المعوقات المُتعلقة بالموجه الفني	١١	١٠-٢٠
٣	المعوقات المُتعلقة بالمعلم	٩	٢١-٢٩
٤	المعوقات المُتعلقة بالبيئة المدرسية	٧	٣٠-٣٦
	المجموع	٣٦	

رابعًا: التحقق من صلاحية الاستبانة:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي البحث؛ وذلك من خلال حساب مُعاملات صدقهم، وثباتهم، واتساقهم الداخلي؛ وذلك على النحو الأتي:

الاستبانة الأولى: "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين":

١. صدق الاستبانة (Validity):

ويُقصد به: أن الاستبانة تقيس بالفعل ما وُضعت لقياسه، وقد تم التأكد من صدق استبانة "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين" بالطرق الأتية:

أ. الصدق الظاهري (صدق المُحكمين):

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من عدد (٤٣) مُفردة، وقد عُرضت هذه الصورة الأولية على عدد (١١) من المُحكمين، والخبراء المُتخصصين في مجال الإدارة التربوية **(**مُلحق رقم ١**)** وطُلب منهم إبداء آرائهم، ومُلاحظاتهم على فقراتها؛ من حيث: وضوح كل فقرة، ومدى قياسها لما وُضعت من أجله، واقتراح أي تعديلات.

وبعد استعادة الاستبانة؛ عُدلت بعض مُفرداتها، وأُضيف عدد (٢) مُفردة؛ لذا: تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من عدد (٤٥) مُفردة؛ مقسمة إلى ثلاثة محاور؛ وهي: المحور الأول: وتكون من عدد (١٨) مُفردة، والمحور الثاني: وتكون من عدد (١٥) مُفردة، والمحور الثالث: وتكون من عدد (١٢) مُفردة (مُلحق رقم ٢).

ب. الصدق العاملي:

تُعد المهمة الأساسية للتحليل العاملي؛ هي: تحليل بيانات المُتغيرات؛ للتوصل إلى مكونات تتضمنها تلك المُتغيرات؛ حيث يُقدم التحليل العاملي نموذجًا عن التكوين النظري، ويتحدد هذا النموذج من العلاقات الخطية بين المُتغيرات (مراد، ٢٠١١م: ٤٨٣).

ولحساب الصدق العاملي لاستبانة "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين"؛ قامت الباحثة باستخدام "التحليل العاملي الاستكشافي" (Exploratory Factor Analysis)؛ بطريقة المكونات الأساسية (Principal Components

Methot)، مع تدوير المحاور بطريقة "الفاريماكس" (Varimax)، وقد اعتمدت الباحثة على عينة قوامها (٤٧٣) معلمًا في مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية؛ وحجم العينة يزيد عن الحد الأدنى للقيام بالتحليل العاملي؛ حيث يشير دودين (٢٠١٠) إلى ضرورة ألا يقل عدد المشاهدات عن (٥٠) لكل سمة مفترضة على الأقل.

كما استخدمت الباحثة "اختبار بارتلت" (Bartlett's Test)؛ للتأكد من أن "مصفوفة الارتباط لا تساوي مصفوفة الوحدة"؛ أي أنها: ""ليست من نوع المصفوفات التي يكون فيها قيم العناصر القطرية مساوية للواحد الصحيح وبقية العناصر صفرية (حسن، ٢٠١١م: ٤٧٤)، وكانت نتيجة "اختبار بارتلت" (Bartlett's Test)؛ (**١٤٣٧٢,٩٥١**)، عند درجات حرية (**990**)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يُشير إلى خلو مصفوفة الارتباط من معاملات ارتباط تامة؛ أي أن: "مصفوفة الارتباط لا تساوي مصفوفة الوحدة"، وأنه يوجد ارتباط بين بعض المُتغيرات في المصفوفة؛ مما يوفر أساسًا إحصائيًا سليمًا لاستخدام أسلوب التحليل العاملي، كما تم حساب معاملات "كايزر ماير أولكن" ("Keiser-Meyer Olken "K M O)؛ للتحقق من كفاءة اشتقاق العينة، أو المعاينة (Sampling Adequacy)؛ فكان مرتفعًا عند درجة (**0.972**).

وبذلك يكون قد تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والذي أفضى إلى استخلاص ثلاثة عوامل بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس (Varimax)؛ فكانت جميع التشبعات دالة (الحد المقبول للتشبع (٠,٣٠) طبقاً لمحك كيزر، وكانت عدد العوامل المستخلصة؛ ثلاثة عوامل، وجذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وقد فسرت مجتمعة نسبة (**٥٥,١٩٧%**) من التباين الكلي بين عبارات الاستبانة.

وقد تم حساب قيمة الجذر الكامن (Eigen Value)، ونسبة التباين المفسر (Explained Variance)، وكذلك التباين المفسر التراكمي لكل عامل من العوامل

المُستخلصة بجذور كامنة مقبولة، وعددها ثلاثة عوامل، ويُوضح الجدول رقم (٧) الأتي: قيم الجذر الكامن، والتباين المفسر، والتباين المفسر التراكمي للعوامل المستخلصة بعد تدوير المحاور.

جدول رقم (٧): الجذور الكامنة، والتباين المفسر، والتباين المفسر التراكمي للتحليل العاملي لاستبانة "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية" بعد تدوير المحاور (ن = ٤٧٣).

العامل	عدد المُفردات	الجذور الكامنة الابتدائية Initial Eigen values			مجموع مربعات التشبعات المستخلصة بعد تدوير المحاور (الجذور الكامنة النهائية) Rotation sums of squared Loadings		
		الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي
الأول	١٨	20.979	46.621	46.621	20.979	46.621	46.621
الثاني	١٥	2.243	4.985	51.606	2.243	4.985	51.606
الثالث	١٣	1.616	3.592	55.197	1.616	3.592	55.197

يتضح من عرض نتائج الجدول رقم (٧) السابق: أن العوامل المُستخلصة من التحليل العاملي الاستكشافي بجذور كامنة مقبولة (أكبر من الواحد الصحيح) بلغ عددها ثلاثة محاور، وقد فسرت مجتمعة بنسبة **(٥٥,١٩٧%)** من التباين الكلي بين عبارات الاستبانة، كما يتضح أن:

- **العامل الأول:** وتشبع عليه عدد (١٨) مُفردة، وبلغت قيمة جذره الكامن **(20.979)**، وفسر نسبة **(46.621)** من التباين في أداء عينة البحث، وتدل عباراته على: تنمية الموجه الفني المهارات القيادية للمعلمين، وإشراكهم في خبرات تعاونية مُكثفة، وتوفير فرص التعلم الجماعي، وغرز القيم المشترك؛ وعليه: يُمكن تسمية هذا العامل **"التنمية المهنية للمعلمين"**.
- **العامل الثاني:** وتشبع عليه عدد (١٥) مُفردة، وبلغت قيمة جذره الكامن **(2.243)**، وفسر نسبة **(4.985)** من التباين في أداء عينة البحث، وتدل عباراته على: تفويض الموجه الفني بعض صلاحياته إلى المعلمين، وإشراكهم في تحديد

الأساليب الإشرافية المناسبة، وتمكينهم من ممارسة أدوارًا قيادية، وتنمية استقلاليتهم؛ وعليه: يُمكن تسمية هذا العامل **"تمكين المعلمين"**.

- **العامل الثالث:** وتشبع عليه عدد (١٣) مُفردة، وبلغت قيمة جذره الكامن (**1.616**)، وفسر نسبة (**3.592**) من التباين في أداء عينة البحث، وتدل عباراته على: تبني الموجه الفني أساليب تحفيزية مُبتكرة لتحفيز المعلمين، وزيادة ولائهم، وانتمائهم للمدرسة؛ وعليه: يُمكن تسمية هذا العامل **"تحفيز المعلمين"**.

٢. الاتساق الداخلي (Internal Consistency):

قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية قوامها (٧٥) مُعلمًا في مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية؛ وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي لمفردات استبانة "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية"، وقد قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الرتب "سبيرمان" لدرجة كل مُفردة من مُفردات الاستبانة بالدرجة الكلية؛ وذلك كمؤشر للاتساق الداخلي لمُفردات الاستبانة، ويُوضح الجدول (٨) الأتي: مُعاملات ارتباط سبيرمان لكل مُفردة من مُفردات الاستبانة؛ وذلك على النحو الأتي:

جدول رقم (٨): معاملات ارتباط سبيرمان لدرجة كل مُفردة بالدرجة الكلية لاستبانة "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين" (ن = ٧٥).

رقم المُفردة	معامل الارتباط	رقم المُفردة	معامل الارتباط	رقم المُفردة	معامل الارتباط
1	0.٧٦٢	16	0.٧٣٦	٣١	0.٧٩١
2	0.٦٨١	17	0.٧١٦	٣٢	0.٦٠٢
3	0.٧٠٠	18	0.٦٩٩	٣٣	0.٧٧٩
٤	0.٧٥٣	19	0.٧٤١	٣٤	0.٧٩٣
٥	0.٨١٣	20	0.٥٨٢	٣٥	0.٧٢٧
٦	0.٧٧٧	21	0.٧٢٤	٣٦	0.٧٠٤
٧	0.٧٩٧	22	0.٧٣٢	٣٧	0.٧٠٠
٨	0.٧٥٤	23	0.٧٠٣	٣٨	0.٦٧٦

رقم المُفردة	معامل الارتباط	رقم المُفردة	معامل الارتباط	رقم المُفردة	معامل الارتباط
9	0.٧٢٥	24	0.٦٠٠	٣٩	0.٦٢١
10	0.٧٣٥	25	0.٨٠٢	٤٠	0.٨٢٣
11	0.٦٧٦	26	0.٨١٦	٤١	0.٧٠٣
12	0.٨٠٧	27	0.٧٧٤	٤٢	0.٨١٧
١٣	0.٦٣٤	28	0.٧٣٧	٤٣	0.٦٩٠
١٤	0.٨٤٢	٢٩	0.٧٦٩	٤٤	0.٧٦٤
١٥	0.٨٧٣	٣٠	0.٨٣٠	٤٥	0.٦٦٨

يتضح من عرض نتائج الجدول رقم (٨) السابق: أن جميع مُعاملات ارتباط المُفردات بالدرجة الكلية لاستبانة "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين"؛ جاءت مرتفعة، ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (**0.01**)؛ مما يُشير إلى أن جميع مُفردات الاستبانة مُتسقة داخليًا.

وقد قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط "سبيرمان" لدرجة كل بُعد من أبعاد استبانة "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين" بالدرجة الكلية للاستبانة؛ وذلك للاطمئنان إلى اتساق درجة كل بُعد بالدرجة الكلية للاستبانة؛ وهذا ما يُوضحه جدول رقم (٩) الأتي:

جدول رقم (٩): معاملات ارتباط سبيرمان لدرجة كل بُعد بالدرجة الكلية لاستبانة "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين" (ن = ٧٥).

م	البعد	عدد المُفردات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
١	التنمية المهنية للمعلمين	١٨	0.٩٤٥	٠,٠١
٢	تمكين المعلمين	١٥	0.٩٥٩	٠,٠١
٣	تحفيز المعلمين	١٢	0.٩٣٣	٠,٠١

يتضح من عرض نتائج الجدول رقم (٩) السابق: أن جميع مُعاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد استبانة "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين"، وبين الدرجة الكلية لها؛ جاءت مرتفعة، ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (**0.01**)؛ مما يجعل الباحثة مُطمئنة إلى اتساق الاستبانة داخليًا.

٣. ثبات الاستبانة (Reliability):

ويُقصد به: أن النتائج التي يتم الحصول عليها من تطبيق استبانة "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين" لا تتغير عند إعادة تطبيقها مرة أخرى على نفس العينة، وتحت نفس الظروف.

وقد قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية قوامها (٧٥) مُعلمًا في مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية؛ وذلك للتحقق من ثبات استبانة " واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين"، وقد بلغت قيمة معامل ثبات ألفا الكلي (**0.981**)، وهو ما يُشير إلى مُعاملات ثبات مرتفعة، بينما تراوحت قيم معامل ثبات ألفا بعد حذف درجة كل مُفردة بين (**0.980**)، و(**0.981**)، وهي قيم أقل من، أو تساوي قيمة معامل ثبات ألفا الكلي للاستبانة؛ مما يدل على أن حذف أي عبارة من الاستبانة يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي لها.

كما قامت الباحثة بحساب معامل ثبات ألفا لكل بُعد من أبعاد استبانة "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين"؛ وهذا ما يُوضحه جدول (١٠) الأتي:

جدول (١٠): معامل ثبات "ألفا" لكل بُعد من أبعاد استبانة "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية" (ن = ٧٥).

م	البعد	عدد المُفردات	معامل ثبات ألفا
١	التنمية المهنية للمعلمين	١٨	0.964
٢	تمكين المعلمين	١٥	0.948
٣	تحفيز المعلمين	١٢	0.939

يتضح عرض نتائج الجدول (١٠) السابق: ارتفاع معاملات ثبات ألفا لأبعاد استبانة "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين"؛ مما يدل على ثبات الأبعاد، والاستبانة ككل، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٥) مُفردة؛ تميزت بمؤشرات ثبات واضحة.

الاستبانة الثانية: "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم":

١. صدق الاستبانة (Validity):

ويُقصد به: أن الاستبانة تقيس بالفعل ما وُضعت لقياسه، وقد تم التأكد من صدق استبانة "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم" بالطرق الأتية:

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من عدد (٣٣) مُفردة، وقد عُرضت هذه الصورة الأولية على عدد من المُحكمين المُتخصصين في مجال الإدارة التربوية (مُلحق رقم ١)، وطُلب منهم إبداء آرائهم، ومُلاحظاتهم على فقراتها؛ من حيث: وضوح كل فقرة، ومدى قياسها لما وُضعت من أجله، واقتراح أي تعديلات.

وبعد استعادة الاستبانة؛ عُدلت بعض مُفرداتها، وأُضيف عدد (٤) مُفردات؛ لذا: تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من عدد (٣٦) مُفردة؛ مقسمة إلى أربعة محاور؛

وهي: المحور الأول: وتكون من عدد (٩) مُفردات، والمحور الثاني: وتكون من عدد (١١) مُفردة، والمحور الثالث: وتكون من عدد (٩) مُفردات، والمحور الرابع: وتكون من عدد (٧) مُفردات (مُلحق رقم ٣).

ب. الصدق العاملي:

لحساب الصدق العاملي لاستبانة "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم"؛ قامت الباحثة باستخدام "التحليل العاملي الاستكشافي" (Exploratory Factor Analysis)؛ بطريقة المكونات الأساسية (Principal Components Methot)، مع تدوير المحاور بطريقة "الفاريماكس" (Varimax)، وقد اعتمدت الباحثة على عينة قوامها (١٧٨) موجهًا في مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية؛ وحجم العينة يزيد عن الحد الأدنى للقيام بالتحليل العاملي؛ حيث يشير دودين (٢٠١٠) إلى ضرورة ألا يقل عدد المشاهدات عن (٥٠) لكل سمة مفترضة على الأقل.

كما استخدمت الباحثة "اختبار بارتلت" (Bartlett's Test)؛ للتأكد من أن "مصفوفة الارتباط لا تساوي مصفوفة الوحدة"؛ أي أنها: ""ليست من نوع المصفوفات التي يكون فيها قيم العناصر القطرية مساوية للواحد الصحيح وبقية العناصر صفرية (حسن، ٢٠١١م: ٤٧٤)، وكانت نتيجة "اختبار بارتلت" (Bartlett's Test)؛ (٤٧٢٣,٦١٤)، عند درجات حرية (٦٢٠)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يُشير إلى خلو مصفوفة الارتباط من معاملات ارتباط تامة؛ أي أن: "مصفوفة الارتباط لا تساوي مصفوفة الوحدة"، وأنه يوجد ارتباط بين بعض المُتغيرات في المصفوفة؛ مما يوفر أساسًا إحصائيًا سليمًا لاستخدام أسلوب التحليل العاملي، كما تم حساب معاملات "كايزر ماير أولكن" (Keiser-Meyer Olken "K M O")؛ للتحقق من كفاءة اشتقاق العينة، أو المعاينة (Sampling Adequacy)؛ فكان مرتفعًا عند درجة (**0.942**).

وبذلك يكون قد تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والذي أفضى إلى استخلاص ثلاثة عوامل بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس (Varimax)؛ فكانت جميع التشبعات دالة (الحد المقبول للتشبع (٠,٣٠) طبقاً لمحك كيزر، وكانت عدد العوامل المستخلصة؛ أربعة عوامل، وجذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وقد فسرت مجتمعة نسبة (٦١,٥٨%) من التباين الكلي بين عبارات الاستبانة.

وقد تم حساب قيمة الجذر الكامن (Eigen Value)، ونسبة التباين المفسر (Explained Variance)، وكذلك التباين المفسر التراكمي لكل عامل من العوامل المُستخلصة بجذور كامنة مقبولة، وعددها أربعة عوامل، ويُوضح الجدول (١١) الأتي: قيم الجذر الكامن، والتباين المفسر، والتباين المفسر التراكمي للعوامل المستخلصة بعد تدوير المحاور.

جدول (١١): الجذور الكامنة، والتباين المفسر، والتباين المفسر التراكمي للتحليل العاملي لاستبانة "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية" بعد تدوير المحاور (ن = ١٧٨).

العامل	عدد المُفردات	الجذور الكامنة الابتدائية Initial Eigen values			مجموع مربعات التشبعات المستخلصة بعد تدوير المحاور (الجذور الكامنة النهائية) Rotation sums of squared Loadings		
		الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي
الأول	٩	16.634	46.207	46.207	16.634	46.207	46.207
الثاني	١١	2.519	6.997	53.204	2.519	6.997	53.204
الثالث	٩	1.758	4.882	58.086	1.758	4.882	58.086
الرابع	٧	1.261	3.502	61.588	1.261	3.502	61.588

يتضح من عرض نتائج الجدول (١١) السابق: أن العوامل المُستخلصة من التحليل العاملي الاستكشافي بجذور كامنة مقبولة (أكبر من الواحد الصحيح) بلغ عددها

أربعة محاور، وقد فسرت مجتمعة بنسبة **(61.588%)** من التباين الكلي بين عبارات الاستبانة، كما يتضح أن:

- **العامل الأول:** وتشبع عليه عدد (٩) مُفردة، وبلغت قيمة جذره الكامن **(16.634)**، وفسر نسبة (٤٦,٢٠٧) من التباين في أداء عينة البحث، وتدل عباراته على: قلة وعي إدارة المدرسة بمجتمعات التعلم المهنية، وضعف رؤيتها، وإنفرادها بالسلطة؛ وعليه: يُمكن تسمية هذا العامل **"المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية"**.
- **العامل الثاني:** وتشبع عليه عدد (١١) مُفردة، وبلغت قيمة جذره الكامن **(2.519)**، وفسر نسبة **(6.997)** من التباين في أداء عينة البحث، وتدل عباراته على: كثرة الأعباء الإدارية المُلقاة على عاتق الموجهين، وقصور دورهم في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وضعف جهودهم البحثية؛ وعليه: يُمكن تسمية هذا العامل **"المعوقات المتعلقة بالموجه الفني"**.
- **العامل الثالث:** وتشبع عليه عدد (٩) مُفردة، وبلغت قيمة جذره الكامن **(1.758)**، وفسر نسبة **(4.882)** من التباين في أداء عينة البحث، وتدل عباراته على: قلة وعي المعلمين بمجتمعات التعلم المهنية، وضعف الثقة المتبادلة بينهم، وقصور مهاراتهم، وميلهم إلى الوحدة، والإنعزالية؛ وعليه: يُمكن تسمية هذا العامل **"المعوقات المتعلقة بالمعلم"**.
- **العامل الرابع:** وتشبع عليه عدد (٧) مُفردة، وبلغت قيمة جذره الكامن **(1.261)**، وفسر نسبة **(3.502)** من التباين في أداء عينة البحث، وتدل عباراته على: محدودية الموارد المادية، والمالية، والتقنية داخل المدرسة؛ وعليه: يُمكن تسمية هذا العامل **"المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية"**.

٢. الاتساق الداخلي (Internal Consistency):

قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية قوامها (٧٥) موجهًا في مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية؛ وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي لمفردات استبانة "معوقات

تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم"، وقد قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الرتب "سبيرمان" لدرجة كل مُفردة بالدرجة الكلية للاستبانة؛ وذلك كمؤشر للاتساق الداخلي لمُفرداتها، ويُوضح الجدول (١٢) الأتي: مُعاملات ارتباط سبيرمان لكل مُفردة من مُفردات الاستبانة؛ وذلك على النحو الأتي:

جدول (١٢): معاملات ارتباط سبيرمان لدرجة كل مُفردة بالدرجة الكلية لاستبانة "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم" (ن = ٧٥).

رقم المُفردة	معامل الارتباط	رقم المُفردة	معامل الارتباط	رقم المُفردة	معامل الارتباط
1	0.٧٣٤	١٣	0.٥٨٨	٢٥	0.٥٩٧
2	0.٦١٨	١٤	0.٥٨٨	٢٦	0.٥٩١
3	0.٥٠٧	١٥	0.٧٢٢	٢٧	0.٣٨٤
٤	0.٦٦٢	١٦	0.٤٥٩	٢٨	0.٦٦٦
٥	0.٦٥٧	١٧	0.٧٢٤	٢٩	0.٦٧٠
٦	0.٤٥٩	١٨	0.٧٧١	٣٠	0.٧٣١
٧	0.٥١٣	١٩	0.٨٠٣	٣١	0.٦٨٠
٨	0.٥٨١	٢٠	0.٧٠١	٣٢	0.٥٦٧
9	0.٦٥٢	٢١	0.٧٤٢	٣٣	0.٧٦٨
10	0.٦٨١	٢٢	0.٥٥٥	٣٤	0.٦٨٨
11	0.٦٩١	٢٣	0.722	٣٥	0.٦٦٤
12	0.٦٠٨	٢٤	0.٤١٦	٣٦	0.٧٢٧

يتضح من عرض نتائج الجدول (١٢) السابق: أن جميع مُعاملات ارتباط المُفردات بالدرجة الكلية لاستبانة "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم"؛ جاءت مرتفعة، ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (**0.01**)؛ مما يُشير إلى أن جميع مُفردات الاستبانة مُتسقة داخليًا.

وقد قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط "سبيرمان" لدرجة كل بُعد من أبعاد استبانة "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم" بالدرجة الكلية للاستبانة؛ وذلك للاطمئنان إلى اتساق درجة كل بُعد بالدرجة الكلية للاستبانة؛ وهذا ما يُوضحه جدول رقم (١٣) الأتي:

جدول (١٣): معاملات ارتباط سبيرمان لدرجة كل بُعد بالدرجة الكلية لاستبانة "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم" (ن = ٧٥).

م	البعد	عدد المُفردات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
١	المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية	٩	0.٨٧٠	٠,٠١
٢	المعوقات المتعلقة بالموجه الفني	١١	0.٩٣٩	٠,٠١
٣	المعوقات المتعلقة بالمعلم	٩	0.٨٤٦	٠,٠١
٤	المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية	٧	0.٨٤٥	0.01

يتضح من عرض نتائج الجدول (13) السابق: أن جميع مُعاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد استبانة "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم"، وبين الدرجة الكلية لها؛ جاءت مرتفعة، ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (**0.01**)؛ مما يجعل الباحثة مُطمئنة ألى اتساق الاستبانة داخليًا.

٣. ثبات الاستبانة (Reliability):

ويُقصد به: أن النتائج التي يتم الحصول عليها من تطبيق استبانة "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم" لا تتغير عند إعادة تطبيقها مرة أخرى على نفس العينة، وتحت نفس الظروف.

وقد قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية قوامها (٧٥) موجهًا في مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية؛ وذلك للتحقق من ثبات استبانة "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم"، وقد بلغت قيمة معامل ثبات ألفا الكلي (**0.963**)، وهو ما يُشير إلى مُعاملات ثبات مرتفعة، بينما تراوحت قيم معامل ثبات ألفا بعد حذف درجة كل مُفردة بين (**0.961**)، و(**0.963**)، وهي قيم أقل من، أو تساوي قيمة معامل ثبات ألفا الكلي للاستبانة؛ مما يدل على أن حذف أي عبارة من الاستبانة يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي لها.

كما قامت الباحثة بحساب معامل ثبات ألفا لكل بُعد من أبعاد استبانة "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم"؛ وهذا ما يُوضحه جدول (١٤) الأتي:

جدول (١٤): معامل ثبات "ألفا" لكل بُعد من أبعاد استبانة "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية" (ن = ٧٥).

م	البعد	عدد المُفردات	معامل ثبات ألفا
١	المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية	٩	0.873
٢	المعوقات المتعلقة بالموجه الفني	١١	0.٩٠٤
٣	المعوقات المتعلقة بالمعلم	٩	0.883
	المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية	٧	0.922

يتضح عرض نتائج الجدول (١٤) السابق: ارتفاع معاملات ثبات ألفا لأبعاد استبانة "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم"؛ مما يدل على ثبات الأبعاد، والاستبانة ككل، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٦) مُفردة؛ تميزت بمؤشرات ثبات واضحة.

خامسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم الاعتماد على برنامج "الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية" (Statistical Package for Social Sciences- SPSS)، الإصدار (٢١)؛ وذلك لحساب ما يلي:

- أسلوب "التحليل العاملي الاستكشافي" (Exploratory Factor Analysis)؛ بطريقة المكونات الأساسية (Principal Components Methot)، مع تدوير المحاور بطريقة "الفاريماكس" (Varimax).
- معامل ارتباط "سبيرمان" (Spearman Correlation).
- معامل ثبات "ألفا" (Alpha).
- التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- اختبار مربع كاي لجودة المُطابقة.
- تحليل التباين الأحادي الاتجاه (Four Way ANOVA- 4x1).

ولهدف التحليل الاحصائي للنتائج؛ تم اعتماد المعيار الأتي:

درجة التحقق/ التوافر	مدى المتوسطات
درجة مرتفعة	٢,٣٤ ــ ٣
درجة متوسطة	١,٦٧ ــ ٢,٣٣
درجة منخفضة	١ ــ ١,٦٦

المحور الثاني: تحليل نتائج الدراسة الميدانية، وتفسيرها:

تتناول الباحثة في هذا المحور: عرضًا لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية، وتفسيرها، ومناقشتها؛ وفقًا لأسئلة البحث؛ وذلك على النحو الأتي:

أولًا: الإجابة على السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع؛ على: ما واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة على هذا السؤال: قامت الباحثة بحساب: (التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة) لمُفردات كل بُعد من أبعاد استبانة "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين؛ وذلك على النحو الأتي:

١. التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "التنمية المهنية للمعلمين":

هدف هذا البُعد؛ إلى: التعرف على واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في مجال التنمية المهنية للمعلمين وفق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ وللتعرف على ذلك: قامت الباحثة بحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات هذا البُعد؛ وهذا ما يُوضحه جدول (١٥) الأتي:

جدول (١٥): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "التنمية المهنية للمعلمين" (ن = ٤٧٣)

م	المُفردات	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة	درجة التوافر	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة								
١	يُنمي الموجه الفني المهارات القيادية لدى المعلمين؛ مثل: (اتخاذ القرار، وحل المشكلات، والاستقلالية، وإدارة الذات).	١٢٧	١٨٩	١٥٧	١,٩٣٦٦	٧٧٣٠٠.٩	٦٥%	١٢,١٩٥	2	0.01	متوسطة	13
٢	يغرس الموجه الفني الإحساس بالقيم، والرؤية المشتركة بين المعلمين.	١٣١	٢٢٠	١٢٢	٢,٠١٩٠	٧٣١٨٠٠.٨	67%	٣٧,٢٢٢	2	0.01	متوسطة	5
٣	يدعم الموجه الفني السلوكيات المشتركة التي تُحسن نتائج تعلم الطلاب لدى المعلمين.	١٣٧	٢٠٦	١٣٠	٢,٠١٤٨	٧٥١٩٠.٧	67%	٢٢,٣٨١	2	0.01	متوسطة	6

م	المُفردات	درجة التحقق								
٤	يُعزز الموجه الفني القيم المشتركة التي تُنمي ثقافة العمل الجماعي لدى المعلمين.	١٤٨	١٩٨	١٢٧	٢,٠٤٤	٧٦٢٠ 0.1	68 %	١٦,٨٧٥	2	0.01	متوسطة	٣
٥	يُشرك الموجه الفني المعلمين في التخطيط المشترك للأنشطة التعليمية داخل حجرة الصف، وخارجها.	١٣١	١٩٢	١٥٠	١,٩٥٩٨	٧٧٠٥ 0.3	65 %	١٢,٣٥٩	2	0.01	متوسطة	١٠
٦	يُتيح الموجه الفني فرص متنوعة للتعلم الجماعي بين المعلمين؛ من خلال الحوارات ، والمناقشا ت الهادفة.	١٤٥	١٩٧	١٣١	٢,٠٢٩٦	٧٦٤١ 0.1	68 %	١٥,٣٤٠	2	0.01	متوسطة	٤
٧	يُشرك الموجه الفني المعلمين في	١٣٣	٢٠٢	١٣٨	١,٩٨٩٤	٧٥٧٦ 0.5	66 %	١٨,٧٧٨	2	٠,٠١	متوسطة	7

م	المُفردات	درجة التحقق								
	خبرات تعاونية مُكثفة؛ تُسهم في إكسابهم خبرات جديدة.									
٨	يستخدم الموجه الفني الأساليب الإشرافية الحديثة التي تدعم التعلم الجماعي.	١٣٦	١٨٢	١٥٥	١,٩٥٩٨	٧٨٤١ 0.٦	65 %	٦,٧٧٨	2	0.034	متوسطة	11
٩	يُشجع الموجه الفني المعلمين على إجراء البحوث الجماعية.	١٠٩	١٦٠	٢٠٤	١,٧٩٩٢	٧٨٩١ 0.٢	60 %	٢٨,٦٧٢	2	0.01	متوسطة	17
١٠	يُشرك الموجه الفني المعلمين في فرق عمل تعاونية؛ لتبادل خبراتهم، ومعارفهم.	١٢٤	١٨٢	١٦٧	١,٩٠٩١	٧٧٩٩ 0.٠	64 %	١١,٤٩٧	2	٠,٠١	متوسطة	14
١١	يُشجع الموجه الفني المعلمين على تحليل نتائج تعلم طلابهم بشكل جماعي.	١١٥	١٩١	١٦٧	١,٨٩٠١	٧٦٥٠ 0.٨	63 %	١٩,١٤٦	2	٠,٠١	متوسطة	16

م	المُفردات	درجة التحقق								
١٢	يُحفز الموجه الفني المعلمين على تطبيق المعرفة الجديدة في تطوير ممارساتهم المهنية.	١٥٧	١٩٥	١٢١	٢,٠٧٦١	٧٦٣٦ 0.٦	69 %	١٧,٣٧٠	2	0.01	متوسطة	2
١٣	يُتابع الموجه الفني ممارسات المعلمين المهنية بشكل مستمر.	١٧٨	١٧٥	١٢٠	٢,١٢٢٦	٧٨٥٠ 0.٤	71 %	١٣,٥٢٦	2	0.01	متوسطة	1
١٤	يتخذ الموجه الفني الإجراءات المناسبة لتطوير ممارسات المعلمين المهنية بناءً على نتائج المتابعة.	١٢٠	٢٢٠	١٣٣	١,٩٧٢٥	٧٣١٦ 0.١	66 %	٣٧,٥٠١	2	0.01	متوسطة	9
١٥	يُنمي الموجه الفني مهارات المعلمين في التفكير، والتحليل، والتأمل.	١١٣	١٩٦	١٦٤	١,٨٩٢٢	٧٥٨٤ 0.٣	63 %	٢٢,٢٢٨	2	0.01	متوسطة	15
١٦	يُشجع الموجه الفني	١٣١	٢٠٤	١٣٨	١,٩٨٥٢	٧٥٤٧ 0.٨	66 %	٢٠,٥٧٩	2	0.01	متوسطة	8

م	المُفردات	درجة التحقق								
	المعلمين على تبادل أفكارهم، ومقترحا تهم بشأن تحسين ممارساتهم المهنية.									
١٧	يوفر الموجه الفني فرصًا لتبادل الزيارات الصفية بين المعلمين.	١٠١	١٧٢	٢٠٠	١,٧٩٠٧	٧٧٠٥ 0.٩	60 %	٣٣,٠٣٦	2	0.01	متوسطة	18
١٨	يُشجع الموجه الفني المعلمين على تقديم ملاحظاتهم إلى أقرانهم.	١٢٧	١٩١	١٥٥	١,٩٤٠٨	٧٧٠٦ 0.٨	65 %	١٣,٠٥٧	2	0.01	متوسطة	12
	المتوسط الحسابي لدرجة البُعد:				٣٥,٣٣٢	٩,٨٧٩٨٨	٦٥,٤٢ %				متوسطة	

باستقراء نتائج الجدول (١٥) السابق المُتعلق بدرجة تحقق بُعد "التنمية المهنية للمعلمين"؛ يتضح ما يأتي:

- أن قيم مربع كاي أغلبها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يعني أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين التكرارات المُشاهدة، والتكرارات المُتوقعة؛ الأمر الذي يدل على أن هناك اتفاقًا كبيرًا بين أفراد عينة البحث على أن الممارسات القيادية للموجه الفني في بُعد "التنمية المهنية للمعلمين"؛ تتحقق بدرجة متوسطة.
- إجمالي المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد؛ بلغت (٣٥,٣٣٢)، بانحراف معياري قدره (٩,٨٧٩٨٨)، ونسبة مئوية قدرها

(٦٥,٤٢%)؛ مما يدل على أن بُعد "التنمية المهنية للمعلمين"؛ يتحقق بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وهي درجة غير مقبولة- من وجهة نظر الباحثة؛ حيث تُعد التنمية المهنية للمعلمين، والارتقاء بقدراتهم، وتنمية مهاراتهم القيادية، وإشراكهم في اتخاذ القرارات، وتشجيعهم على المشاركة في وضع الخطط، وتحسين أدائهم الوظيفي، ودعم سلوكياتهم المشتركة، وتشجيعهم على العمل بروح الفريق، وإتاحة فرص متنوعة للتعلم الجماعي، وإشباع حاجاتهم الأساسية، وتشجيعهم على البحث العلمي، ومساعدتهم على تجريب الأفكار الجديدة، وتقويم أنشطتهم ذاتيًا؛ أحد أهم الممارسات القيادية للموجه الفني، والتي يجب أن تتحقق بدرجة مرتفعة.

- كانت أكثر الممارسات القيادية للموجه الفني في بُعد "التنمية المهينة للمعلمين" تحققًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي الممارسات أرقام: (١٣-١٢-٤-٦) على التوالي، والتي تحققت بنسب مئوية متوسطة (٧١%- ٦٩%- ٦٨%- ٦٨%) على الترتيب؛ مما يدل على حرص الموجه الفني بدرجة معقولة نسبيًا على: مُتابعة ممارسات المعلمين، وتحفيزهم على تطبيق المعارف الجديدة في تطوير ممارساتهم المهنية، وتنمية ثقافة العمل الجماعي بينهم، وإجراء المناقشات، والحوارات الهادفة.
- كانت أقل الممارسات القيادية للموجه الفني في بُعد "التنمية المهينة للمعلمين" تحققًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي الممارسات أرقام: (١٧-٩-١١-١٥) على التوالي، والتي تحققت بنسب مئوية متوسطة (٦٠%- ٦٠%- ٦٣%- ٦٣%) على الترتيب؛ مما يدل على ضعف اهتمام الموجه الفني بتوفير فرص لتبادل الزيارات الصفية بين المعلمين، وضعف تشجيعهم على إجراء البحوث الجماعية، وتحليل نتائج تعلم طلابهم بشكل جماعي، وكذا ضعف اهتمام الموجه الفني بتنمية مهارات المعلمين في: التفكير، والتحليل، والتأمل.

- **تتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات، والبحوث السابقة؛ مثل:** دراسة (مرزوق، ٢٠١٥م: ٣٦٢)؛ والتي توصلت إلى: ضعف قيام موجهي مدارس التعليم العام في مصر بتقديم الدعم الفني اللازم للمعلمين، وضعف قدرته على تنمية الروح القيادية لديهم، وقلة تشجيعهم على إجراء البحوث الإجرائية، وضعف الاهتمام بتنميتهم مهنيًا، ودراسة (القاضي، ٢٠١٨م: ٣١٣)؛ والتي أشارت إلى: ضعف مشاركة الموجه الفني في تنفيذ دورات تدريبية للمعلمين، وضعف تقديمهم الدعم الفني اللازم للمعلمين في مجال التنمية المهنية، ودراسة (عبد الجليل، ٢٠١٨م: ٢٥٠)؛ والتي توصلت إلى: قصور دور الإشراف التربوي في متابعة الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتنميتهم مهنيًا، ودراسة (صدقي، ٢٠٢٠م: ٢٩٧)؛ والتي توصلت إلى: قصور دور الموجه في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وضعف إلمامه بمسؤوليات عمله، ودراسة (عطية، ٢٠٢٢م: ٩٨)؛ والتي توصلت إلى: قصور بعض موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في تقويم الأداء المهني، والتقني للمعلمين.
- **بينما تختلف نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات، والبحوث السابقة؛ مثل:** دراسة (القبلان، ٢٠١٨م: ٨٨)؛ والتي توصلت إلى: قيام المشرف التربوي بدوره في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي العلوم في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل بدرجة مرتفعة، ودراسة (السعيدي، ٢٠٢٠م: ٧٥)؛ والتي توصلت إلى: قيام المشرف التربوي بدوره في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت بدرجة مرتفعة، ودراسة (بركات، ٢٠٢٠م: ٧٠-٧١)؛ والتي توصلت إلى: قيام المشرف التربوي بدوره في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم في فلسطين بدرجة مرتفعة، وغيرها، ودراسة (عطير، ٢٠١٧م: ٦٤٣)؛ والتي توصلت إلى: قيام

المشرف التربوي بدوره في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم في فلسطين بدرجة مرتفعة، وغيرها.

٢. التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "تمكين المعلمين":

هدف هذا البُعد؛ إلى: التعرف على واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في مجال تحفيز المعلمين وفق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ وللتعرف على ذلك: قامت الباحثة بحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات هذا البُعد؛ وهذا ما يُوضحه جدول (١٦) الأتي:

جدول (١٦): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "تمكين المعلمين" (ن = ٤٧٣)

م	المُفردات	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة	درجة التوافر	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة								
١٩	يُشرك الموجه الفني المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بتحسين ممارساتهم المهنية.	١١٩	٢١٣	١٤١	١,٩٥٣٥	٧٤٠٧٣٥.	%65	٣٠,٦٦٤	2	0.01	متوسطة	10
٢٠	يُفوض الموجه الفني بعض سُلطاته إلى المعلمين.	١٣٨	٢١٣	١٢٢	٢,٠٣٣٨	٧٤١٤٢٥.	%68	٢٩,٩٤١	2	0.01	متوسطة	2
٢١	يُشرك الموجه الفني المعلمين في تحديد	١٣٧	١٨١	١٥٥	١,٩٦١٩	٧٨٥٦٢٥.	%65	٦,٢٠٧	2	0.045	متوسطة	9

م	المُفردات	درجة التحقق								
	الأساليب الإشرافية المناسبة لهم.									
٢٢	يُنمي الموجه الفني استقلالية المعلمين لأداء عملهم، وإنجاز مهامهم بحرية.	١٥٦	١٨٦	١٣١	٢,٠٥٢٩	٧٧٧٩٨٠.	%68	٩,٦١٩	2	0.01	متوسطة	1
٢٣	يُمكّن الموجه الفني المعلمين من ممارسة أدوارًا قيادية تتناسب مع قدراتهم، وإمكاناتهم.	١٤١	١٩٣	١٣٩	٢,٠٠٤٢	٧٧٠٢٠٠.	%67	١١,٨٩٠	2	0.01	متوسطة	6
٢٤	يُوزع الموجه الفني المهام والمسؤوليات القيادية بين المعلمين، ويتقاسمها معهم.	١٢٨	١٨٩	١٥٦	١,٩٤٠٨	٧٧٣٤٢٠.	%65	١١,٨٢٧	2	0.01	متوسطة	12
٢٥	يُشجع الموجه الفني المعلمين على تبني قيم مشتركة؛ مما يُعزز الثقة المتبادلة بينهم.	١٣٠	٢٠٥	١٣٨	١,٩٨٣١	٧٥٣٣٣٠.	%66	٢١,٥١٨	2	٠,٠١	متوسطة	8
٢٦	يُشرك الموجه الفني المعلمين في بلورة رؤية	١٢٣	١٩٢	١٥٨	١,٩٢٦٠	٧٦٨٠٢٠.	%64	١٥,٠٩٩	2	0.034	متوسطة	13

م	المُفردات	درجة التحقق								
	مشتركة؛ تركز على تحسين الأداء، وتعزيز نتائج تعلم الطلاب.									
٢٧	يدعم الموجه الفني مبادرات المعلمين، وأفكارهم الجديدة.	١٤٥	١٩٩	١٢٩	٢,٠٣٣٨	٧٦١١٦٥٠.	%68	١٧,٠٦٦	2	0.01	متوسطة	3
٢٨	يُمكن الموجه الفني المعلمين من تحديد احتياجاتهم التدريبية.	١٣٧	١٧٦	١٦٠	١,٩٥١٤	٧٩١٧٥٠.	%65	٤,٨٧٥	2	0.087	متوسطة	11
٢٩	يُشرك الموجه الفني المعلمين في تخطيط برامجهم التدريبية، وتصميمها ، وتنفيذها.	١٠٥	١٦٧	٢٠١	١,٧٩٧٠	٧٧٩١٢٥٠.	%60	٣٠,٠٥٥	2	٠,٠١	متوسطة	15
٣٠	يُشجع الموجه الفني المعلمين على إبداء آرائهم، ومقترحاتهم م بشأن تطوير ممارساتهم المهنية.	١٥٩	١٧٠	١٤٤	٢,٠٣١٧	٨٠٠٥٩٠.	%68	٢,١٦١	2	0.339	متوسطة	4
٣١	يُشجع الموجه الفني المعلمين على تقييم فعالية ممارساتهم المهنية بشكل جماعي.	١٠٧	١٨٨	١٧٨	١,٨٤٩٩	٧٦٢٣٩٠.	%62	٢٤,٧٤٠	2	0.01	متوسطة	14
٣	يُتيح	١٥٢	١٨٢	١٣٩	٢,٠٢٧	٧٨٤٧١	%68	٦,١٦٩	2	0.04	متوس	5

م	المُفردات	درجة التحقق								
٢	الموجه الفني للمعلمين فرص الالتحاق بالبرامج التدريبية خارج المدرسة.				٥	0.			طة	6
٣٣	يُشجع الموجه الفني المعلمين على تنميتهم الذاتية.	١٥٠	١٧٤	١٤٩	٢,٠٠٢١	٧٩٥٩١0.	%67	٢,٥٤١	2	0.281	متوسطة	7
	المتوسط الحسابي لدرجة البُعد:				٢٩,٥٥٠	٨,٥٢٥٧٧	٦٥,٦٤%				متوسطة	

باستقراء نتائج الجدول (١٦) السابق المُتعلق بدرجة تحقق بُعد "تمكين المعلمين"؛ يتضح ما يأتي:

- أن قيم مربع كاي أغلبها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يعني أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين التكرارات المُشاهدة، والتكرارات المُتوقعة؛ الأمر الذي يدل على أن هناك اتفاقًا كبيرًا بين أفراد عينة البحث على أن الممارسات القيادية للموجه الفني في بُعد "تمكين المعلمين"؛ تتحقق بدرجة متوسطة.
- إجمالي المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد؛ بلغت (٢٩,٥٥٠)، بانحراف معياري قدره (٨,٥٢٥٧٧)، ونسبة مئوية قدرها (٦٥,٦٤%)؛ مما يدل على أن بُعد "تمكين المعلمين"؛ يتحقق بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وهي درجة غير مقبولة من وجهة نظر الباحثة؛ حيث يُعد تمكين المعلمين، ومنحهم مزيدًا من الفرص لإبداء آرائهم، وأفكارهم، ومقترحاتهم، وإشراكهم في تخطيط الأنشطة، وتحديد الأساليب الإشرافية المناسبة لهم، وتنمية استقلاليتهم، ومنحهم حرية اتخاذ القرارات المتعلقة بتنفيذ مهامهم، وتمكينهم من أداء أدوارًا قيادية تتناسب مع قدراتهم، ودعم مبادراتهم، وأفكارهم

الجديدة من أهم الممارسات القيادية للموجه الفني؛ والتي يجب أن تتحقق بدرجة مرتفعة؛ مما يُسهم في تعزيز دافعية المعلمين الذاتية، ويُنمي كفاءاتهم في تحمل مسؤولية نموهم المهني، ويُقوي التزامهم، وولائهم، ويُزيد رضاهم عن العمل.

- كانت أكثر الممارسات القيادية للموجه الفني في بُعد "تمكين المعلمين" تحققًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي الممارسات أرقام: (**٢٢-٢٠-٢٧**) على التوالي، والتي تحققت جميعها بنسبة مئوية متوسطة (**٦٨%**)؛ مما يدل على حرص الموجه الفني بدرجة معقولة نسبيًا على: تنمية استقلالية المعلمين لأداء عملهم، وتفويض بعض سُلطاته إلى المعلمين، ودعم مبادرات المعلمين، وأفكارهم الجديدة.
- كانت أقل الممارسات القيادية للموجه الفني في بُعد "تمكين المعلمين" تحققًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي الممارسات أرقام: (**٢٩-٣١-٢٦**) على التوالي، والتي تحققت بنسبة مئوية متوسطة (**٦٠%- ٦٢%- ٦٤%**) على الترتيب؛ مما يدل على ضعف اهتمام الموجه الفني بإشراك المعلمين في تخطيط برامجهم التدريبية، وتصميمها، وتنفيذها، وضعف تشجيع المعلمين على تقييم فعالية ممارساتهم المهنية بشكل جماعي، وضعف إشراكهم في بلورة رؤية مشتركة؛ تركز على تحسين الأداء، وتعزيز نتائج تعلم الطلاب.
- **تتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات، والبحوث السابقة؛ مثل:** دراسة (القاضي، ٢٠١٧م: ٣١٣)؛ والتي أشارت إلى: قلة تشجيع الموجه الفني المعلمين على التجريب، والتفكير، ودراسة (مرزوق، ٢٠١٥م: ٣٦٢)؛ والتي توصلت إلى: محدودية استفادة الموجه الفني من خبرات المعلمين القدامى، وآرائهم، ومقترحاتهم.
- **بينما تختلف نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات، والبحوث السابقة؛ مثل:** دراسة (عطير، ٢٠١٧م: ٦٣٩، ٦٤٢)؛ والتي كشفت عن اهتمام المشرف التربوي بدرجة كبيرة بإشراك المعلمين في دورات تدريبية تتناسب مع احتياجاتهم، وإشراكهم

في وضع خطط، وبرامج علاجية؛ لتحسين مستوى تعلم طلابهم، ودراسة (بركات، ٢٠٢٠م: ٧٠-٧١)؛ والتي توصلت إلى: اهتمام المشرف التربوي بدرجة كبيرة بتشجيع المعلمين على مواصلة التعليم، والتطور المهني، وتشجيعهم على البحث العلمي، ودراسة (القبلان، ٢٠١٨م: ٦٥)؛ والتي توصلت إلى: اهتمام المشرف التربوي بدرجة كبيرة بمنح المعلمين صلاحية القيام ببعض المسؤوليات، واحترام آرائهم، ومقترحاتهم، وإشراكهم في اتخاذ القرارات، والتخطيط السنوي، واليومي للأنشطة المدرسية، وتشجيعهم على العمل بروح الفريق، ودراسة (السعيدي، ٢٠٢٠م: ٧٣)؛ والتي توصلت إلى: اهتمام المشرف التربوي بدرجة كبيرة بتشجيع المعلمين على المشاركة في وضع الخطط التدريسية، وتوزيع الأدوار بين المعلمين.

٣. التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "تحفيز المعلمين":

هدف هذا البُعد؛ إلى: التعرف على واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في مجال تحفيز المعلمين وفق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ وللتعرف على ذلك: قامت الباحثة بحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات هذا البُعد؛ وهذا ما يُوضحه جدول (١٧) الأتي:

جدول (١٧): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "تحفيز المعلمين" (ن = ٤٧٣)

م	المُفردات	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة	درجة التوافر	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة								
٣٤	يُعزز الموجه الفني التواصل الفعال بين جميع المعلمين؛ بما يسمح بتبادل البيانات، والمعلومات بسهولة ويسر.	١٦٣	٢٠٧	١٠٣	٢,١٢٦٨	٧٣٩٨٩٠.	%71	٧٣٩٨٩٠.	٣٤,٥٧١	2	متوسطة	2
٣٥	يُعزز الموجه الفني علاقات الثقة، والاحترام المتبادل بين المعلمين بعضهم بعضًا، وبينهم وبين طلابهم.	١٧٨	١٩٣	١٠٢	٢,١٦٠٧	٧٥٣٢٣٠.	%72	٧٥٣٢٣٠.	٣٠,١٩٥	2	متوسطة	1
٣٦	يُنمي الموجه الفني العلاقات الاجتماعية بين المعلمين في بيئة العمل.	١٥٠	١٨٣	١٤٠	٢,٠٢١١	٧٨٣٥٦٠.	%67	٧٨٣٥٦٠.	6.423	2	متوسطة	4
٣٧	يُعزز الموجه الفني قيم الزمالة المهنية بين المعلمين.	١٧٤	١٨٠	١١٩	٢,١١٦٣	٧٧٩٢٤٠.	%71	٧٧٩٢٤٠.	١٤,٣٣٨	2	متوسطة	3
٣٨	يُكرم الموجه الفني العناصر المتميزة من المعلمين	١١٦	١٨٦	١٧١	١,٨٨٣٧	٧٧١٠٤٠.	%63	٧٧١٠٤٠.	17.230	2	متوسطة	8

م	المفردات	درجة التحقق								
	باستمرار.									
٣٩	يُشارك الموجه الفني المعلمين مناسباتهم المختلفة.	١١٤	١٧٨	١٨١	١,٨٥٨٤	٧٧٧٧٥٠.	%62	٧٧٧٧٥٠.	2	18.169	متوسطة	9
٤٠	يُشجع الموجه الفني المعلمين على بذل جهودًا متواصلة لدعم التغيير في المدرسة.	١٣٠	١٨٣	١٦٠	١,٩٣٦٦	٧٨١٢٧٠.	%65	٧٨١٢٧٠.	2	8.96	متوسطة	7
٤١	يوفر الموجه الفني الوقت اللازم لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم.	١٠٠	١٩٧	١٧٦	١,٨٣٩٣	٧٤٧٥٨٠.	%61	٧٤٧٥٨٠.	2	33.036	متوسطة	10
٤٢	يعقد الموجه الفني اجتماعات دورية مع المعلمين لحل مشكلاته وتطوير ممارساتهم المهنية.	١٣٢	١٨٦	١٥٥	١,٩٥١٤	٧٧٨٢٦٠.	%65	٧٧٨٢٦٠.	2	9.315	متوسطة	6
٤٣	يساعد الموجه الفني في تهيئة البنية التحتية، وتوفير التقنيات اللازمة لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية.	١٠٤	١٧٩	١٩٠	١,٨١٨٢	٧٦٧٩٥٠.	%61	٧٦٧٩٥٠.	2	27.784	متوسطة	12
٤٤	يتبنى الموجه الفني أساليب تحفيزية مبتكرة.	١٠٦	١٨٥	١٨٢	١,٨٣٩٣	٧٦٤٣٩٠.	%61	٧٦٤٣٩٠.	2	25.425	متوسطة	11

م	المفردات	درجة التحقق								
٤٥	يُشرك الموجه الفني المتميزين من المعلمين في برامج تدريبية مختلفة عن أقرانهم من المعلمين.	١٣٥	١٨١	١٥٧	١,٩٥٣٥	٧٨٥١٦٠.	%65	6.715	2	متوسطة	5
	المتوسط الحسابي لدرجة البُعد:				٢٣,٥٠٥	٦,٩٢٣٣٤	٦٥,٢٧%			متوسطة	

باستقراء نتائج الجدول (١٧) السابق المُتعلق بدرجة تحقق بُعد "تحفيز المعلمين"؛ يتضح ما يأتي:

- أن جميع قيم مربع كاي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يعني أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين التكرارات المُشاهدة، والتكرارات المُتوقعة؛ الأمر الذي يدل على أن هناك اتفاقًا كبيرًا بين أفراد عينة البحث على أن الممارسات القيادية للموجه الفني في بُعد "تحفيز المعلمين"؛ تتحقق بدرجة متوسطة.
- إجمالي المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد؛ بلغت (٢٣,٥٠٥)، بانحراف معياري قدره (٦,٩٢٣٣٤)، ونسبة مئوية قدرها (٦٥,٢٧%)؛ مما يدل على أن بُعد "تحفيز المعلمين"؛ يتحقق بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وهي درجة غير مقبولة من وجهة نظر الباحثة؛ حيث يُعد تحفيز المعلمين، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم، وفهم الظروف، والعوامل التي تؤثر في نموهم المهني، وتشجيعهم على العمل، وتعزيز علاقات الود، والاحترام، والثقة المتبادلة بينهم، وتكريم العناصر المُتميزة منهم باستمرار؛ من الممارسات القيادية المهمة للموجه الفني، والتي يجب أن تتحقق بدرجة مرتفعة؛ مما يُسهم في رفع الروح المعنوية للمعلمين، وإشباع حاجاتهم، والارتقاء بممارساتهم المهنية.

- كانت أكثر الممارسات القيادية للموجه الفني في بُعد "تحفيز المعلمين" تحققًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي الممارسات أرقام: (**٣٥-٣٤-٣٧**) على التوالي، والتي تحققت بنسب مئوية متوسطة (**٧٢%- ٧١%- ٧١%**) على الترتيب؛ مما يدل على حرص الموجه الفني بدرجة معقولة نسبيًا على: تعزيز علاقات الثقة، والاحترام المتبادل بين المعلمين بعضهم بعضًا، وبينهم وبين طلابهم، وتعزيز التواصل الفعال بين جميع المعلمين؛ بما يسمح بتبادل البيانات، والمعلومات بسهولة ويسر، فضلًا عن تعزيز قيم الزمالة المهنية بينهم.
- كانت أقل الممارسات القيادية للموجه الفني في بُعد "تحفيز المعلمين" تحققًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي الممارسات أرقام: (**٤٣-٤٤-٤١**) على التوالي، والتي تحققت جميعها بنسب مئوية متوسطة (**٦١%**)؛ مما يدل على ضعف اهتمام الموجه الفني بتهيئة البنية التحتية، وتوفير التقنيات اللازمة لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية، وضعف تبنيه أساليب تحفيزية مبتكرة، وضعف توفير الوقت اللازم لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم.
- **تتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات، والبحوث السابقة؛ مثل:** دراسة (مرزوق، ٢٠١٥م: ٣٦٢)؛ والتي أشارت إلى: ضعف اهتمام الموجه الفني بتحفيز المعلمين، وقلة تشجيعهم على الإبداع، والابتكار، ودراسة (القاضي، ٢٠١٧م: ٣١٣)؛ والتي توصلت إلى: ضعف قيام الموجهين بتكوين مجتمعات مهنية تخصصية، ومحدودية مشاركتهم في نشر المعرفة، ودراسة (المنطاوي، ٢٠٢٢م:١٤٦)؛ والتي توصلت إلى: قلة الموارد المالية، وضعف البنية التحتية بمدارس التعليم الثانوي العام؛ مما يعوق الموجه الفني في تطبيق بعض الأنماط الحديثة في الإشراف التربوي، ودراسة (الصيفي، ٢٠١٨م: ٧٦٨)؛ والتي توصلت إلى: قلة المُخصصات المالية اللازمة لتنفيذ بعض الأساليب الإشرافية الحديثة.

- **بينما تختلف نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات، والبحوث السابقة؛ مثل:** دراسة (محمد، ٢٠١٨م: ٢٦١)؛ والتي توصلت إلى: اهتمام المشرف التربوي بدرجة كبيرة بتشجيع مبادرات المعلمين، وابتكاراتهم، واحترام أفكارهم، وتفهم حاجاتهم، وظروفهم الشخصية، ودراسة (القبلان، ٢٠١٨م: ٦٧)؛ والتي توصلت إلى: اهتمام المشرف التربوي بدرجة كبيرة بتوفير مناخ نفسي إيجابي داخل المدرسة، وتنمية روح الثقة، والتعاون بين المعلمين، والاهتمام بحاجاتهم، ومشكلاتهم، وتحفيزهم، وتعزيز نجاحاتهم، وبناء علاقات إيجابية بينهم، وبين طلابهم، ودراسة (السعيدي، ٢٠٢٠م: ٧٦)؛ والتي توصلت إلى: اهتمام المشرف التربوي بدرجة كبيرة بتحفيز العناصر المتميزة من المعلمين، وتوجيه خطابات الشكر، والتقدير إليهم، وتوظيف أساليب التواصل الفعالة في العمل الإشرافي، وإقامة علاقات إنسانية مع معلميه، والتواصل معهم خارج المدرسة، ومشاركتهم مناسباتهم الخاصة.

ويُوضح جدول (١٨) الأتي: ترتيب أبعاد "الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من حيث درجة تحققها من وجهة نظر أفراد عينة البحث:

جدول (١٨):
ترتيب أبعاد الممارسات القيادية من حيث درجة تحققها من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

م	البعد	عدد المفردات	مجموع درجات البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
١	التنمية المهنية للمعلمين	١٨	٥٤	35.3319	9.87988	%٦٥,٤٢	٢
٢	تمكين المعلمين	١٥	٤٥	29.5497	8.52577	%٦٥,٦٤	١
٣	تحفيز المعلمين	١٢	٣٦	23.5053	6.92334	%٦٥,٢٧	٣
	الدرجة الكلية	٤٥	١٣٥	88.3869	23.57894	%٦٥,٤٦	

يتضح من خلال عرض نتائج الجدول (١٨) السابق: أن درجة تحقق الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد

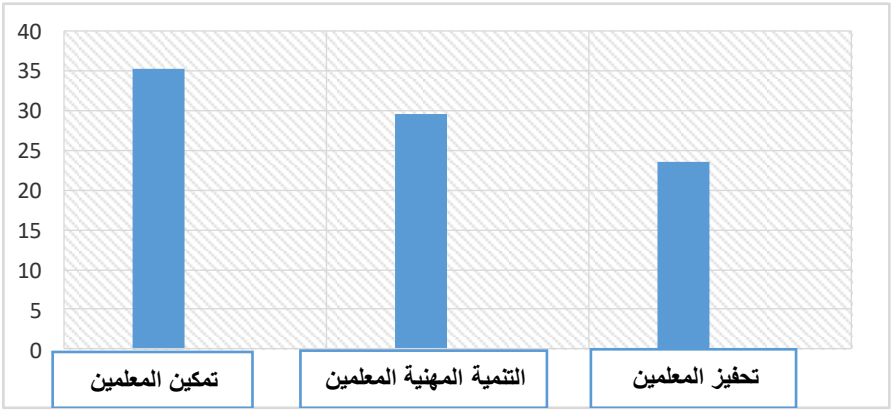
مجتمعات التعلم المهنية جاءت متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (**88.3869**)، بانحراف معياري قدره (**23.57894**)، ونسبة مئوية قدرها (**٦٥,٤٦%**)، وهي نسبة غير مقبولة من وجهة نظر الباحثة، وقد جاء بُعد "تمكين المعلمين" في المرتبة الأولى، يليه بُعد "التنمية المهنية للمعلمين" في المرتبة الثانية، وأخيرًا: جاء بُعد "تحفيز المعلمين" في المرتبة الثالثة.

وربما يرجع تدني درجة تحقق الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ كما أشارت دراسات كل من: (القاضي، ٢٠١٧م: ٣٥٨)، و(القط، ٢٠٢١م: ٤٥١)، و(سعد، ٢٠٢٠م: ٢٦٢٦)، و(سالم، ٢٠١١م: ٤٥٥)، و(عبد النعيم، ٢٠١٦م: ٤٤٨)، و(الصيفي، ٢٠١٨م: ٧٦٦-٧٦٨)، و(المنطاوي، ٢٠٢٢م:١٤٦)، و(محمد، ٢٠١٨م: ٣٦٢)، و(عناني، ٢٠١٨م: ٥٥٤)، و(علام، ٢٠١٤م: ١٤٧-١٤٨)؛ إلى: كثرة الأعباء الإدارية المُلقاة على عاتق موجهي المرحلة الثانوية، وقلة عددهم، وكثرة عدد المدارس، وصعوبة الانتقال بينها، وضعف طموحهم الوظيفي، وشكلية برامج التدريب المُقدمة إليهم، وغلبة الجانب الإداري على وظائف التوجيه الفني في مصر، وغياب الجانب الفني للتوجيه؛ والذي يركز على تطوير أداء المعلم، وعدم وضوح خطوط الاتصال بين وظائف التوجيه بمستوياتها المختلفة، فضلًا عن محدودية الموارد المالية، وقلة الحوافز المادية، والتشجيعية، وضعف التنسيق بين موجهي المواد المختلفة، وبين متخذي القرار، وضعف الدعم المُقدم من جانب بعض الإدارات التعليمية بمحافظة الإسكندرية لأي تطوير في العملية الإشرافية، والاقتصار على الأساليب الإشرافية التقليدية، وضعف التفاعل بين الإدارة المدرسية، والموجهين، وندرة وجود تخطيط شامل، ودقيق؛ يُحقق أهداف تأهيل القيادات الإشرافية، وغيرها.

كما -قد- يرجع ذلك كما أشارت رؤية مصر ٢٠٣٠م؛ إلى: ضعف نظم التقويم، والمتابعة، والحوافز، وغياب نظام مؤسسي متكامل للمتابعة، والتقويم قائم على النتائج؛

برغم وجود عديد من الإدارات المسؤولة عن عمليات المتابعة، والتقويم، ولكنها تعاني من غياب التنسيق، والتكامل بينها؛ نتيجة ضعف الهيكل التنظيمي الذي يُحدد الواجبات، والمسؤوليات عبر مختلف المستويات الإدارية، فضلًا عن عدم ارتباط نظم التقييم الحالية بالحوافز؛ مما ينعكس على مواكبة التطور (إستراتيجية التنمية المستدامة- رؤية مصر ٢٠٣٠م، ١٤٤).

ويُوضح الشكل رقم (١) الأتي: ترتيب أبعاد الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر أفراد عينة البحث:



شكل رقم (١):

ترتيب أبعاد الممارسات القيادية من وجهة نظر أفراد عينة البحث

ثانيًا: الإجابة على السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس؛ على: ما أوجه الاختلاف بين وجهات نظر المعلمين حول واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ تبعًا لاختلاف: النوع (ذكر- أنثى)، والدرجة الوظيفية (معلم- معلم أول، معلم أول "أ"، معلم خبير، كبير معلمين)، والمؤهل العلمي

(بكالوريوس/ ليسانس- دبلوم مهني/ خاص_ ماجستير/ دكتوراه)، والإدارة التعليمية (المنتزة- شرق- وسط- غرب- الجمرك- العامرية- برج العرب- العجمي)؟

وللإجابة على هذا السؤال: قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (**4 X 1**) على عينة مكونة من عدد (٤٧٣) معلمًا في مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في إداراتها التعليمية الثمانية، بدرجاتهم الوظيفية المختلفة، وذلك بعد التحقق من شروط استخدامه؛ وهي: استقلال المُفردات، والمُتغير التابع مُقاس على الأقل على المستوى الرتبي -في هذا البحث مقاس على مستوى مسافة-، والمُتغير التابع يقترب في توزيعه من الاعتدالي، وأما شرط تجانس تباين المجموعات فتم اختباره عبر برنامج (SPSS)؛ حيث توجد أربعة مُتغيرات تصنيفية في هذا البحث؛ وهي: (نوع المعلمين، والدرجة الوظيفية، والمؤهل العلمي، والإدارة التعليمية)، ومُتغير تابع واحد؛ وهو: (الدرجة الكلية للاستبانة)، ويُوضح جدول (١٩) الأتي: نتيجة شرط اختبار ليفين لتجانس التباين:

جدول (١٩): اختبار ليفين لتجانس التباين لعينة المعلمين

اختبار ليفين	درجات الحرية١	درجات الحرية ٢	مستوى الدلالة
1.708	١٨٩	٢٨٣	٠,٠١

يتضح من عرض نتائج جدول (١٩) السابق: أن أن الاختبار دال إحصائياً (**p=٠,٠١**)، وهذا يعني أن التباين دال إحصائياً؛ مما يُشير إلى أن افتراض التجانس لم يتحقق، ولكن إذا كانت أعداد الأفراد بين الخلايا متساوية، أو قريبة من بعضها البعض - كما هو الحال في هنا- فإن عدم تحقق هذا الفرض لا يؤثر كثيراً على النتائج (دودين، ٢٠١٠م: ٩٥)، وتتضح نتائج تحليل التباين في جدول (٢٠) الأتي:

جدول (٢٠): نتائج تحليل التباين (1 X 4) لتأثير تفاعل النوع مع الدرجة الوظيفية مع المؤهل العلمي مع الإدارة التعليمية على الدرجة الكلية لاستبانة "واقع الممارسات القيادية للموجهين من وجهة نظر المعلمين" (ن= ٤٧٣)

مصدر التباين	مجموع المربعات من النوع ٣	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نوع المعلم	141.135	1	141.135	0.286	٠.593
الدرجة الوظيفية	2634.920	4	658.730	1.337	٠.256
المؤهل العلمي	2453.429	4	613.357	1.245	٠.292
الإدارة التعليمية	11917.286	7	1702.469	3.454	*٠.001
النوع*الدرجة الوظيفية	٧٦١,٣٤٧	٤	١٩٠,٣٣٧	0.٣٨٦	0.٨١٨
النوع * المؤهل العلمي	٧٥٤,٩٣٠	٤	١٨٨,٧٣٢	0.٣٨٣	0.٨٢١
النوع * الإدارة التعليمية	٢٠٨٠,٧٢٣	٧	٢٩٧,٢٤٦	0.٦٠٣	0.٧٥٣
الدرجة الوظيفية * المؤهل العلمي	٩٠٩٠,٣٣٣	١٦	٥٦٨,١٤٦	١,١٥٣	0.٣٠٦
الدرجة الوظيفية * الإدارة التعليمية	١٢٩٢١,٩٩٨	٢٧	٤٧٨,٥٩٣	0.٩٧١	0.٥٠٩
المؤهل العلمي * الإدارة التعليمية	١٣٩٩٥,٦٩٣	٢٥	٥٥٩,٨٢٨	١,١٣٦	0.٣٠١
النوع* الوظيفة* المؤهل	٨١٨٧,١٩٣	١١	٧٤٤,٢٩٠	١,٥١٠	0.١٢٧
النوع* الوظيفة* الإدارة	٦٩١٣,٦٠٣	١٨	٣٨٤,٠٨٩	0.٧٧٩	0.٧٢٤
النوع* المؤهل* الإدارة	٣٥٥٢,٠٥١	١٢	٢٩٦,٠٠٤	0.٦٠١	0.٨٤١
الوظيفة* المؤهل* الإدارة	١٦٦٤٣,٦١٦	٣٤	٤٨٩,٥١٨	0.٩٩٣	0.٤٨٤
النوع* الوظيفة* المؤهل* الإدارة	١,٩١٦	١	١,٩١٦	0.٠٠٤	0.٩٥٠
الخطأ	139474.496	283	٤٩٢,٨٤٣		
الكلي	3957607.000	473			

*دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

باستقراء نتائج الجدول (٢٠) السابق؛ يتضح: أن نتيجة تأثير كل من المُتغيرات الأتية: (نوع المعلمين- والدرجة الوظيفية- والمؤهل العلمي) مُنفردًا على الدرجة الكلية لاستبانة "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين"؛ كانت غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على وجود درجة عالية من الاتساق في الآراء بين استجابات أفراد عينة البحث، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من: (عطير، ٢٠١٧م)، و(بركات، ٢٠٢٠م)؛ والتي أشارت إلى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين تبعًا لاختلاف (النوع، والمؤهل العلمي)، ودراسة (السعيدي، ٢٠٢٠م)؛ والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين تبعًا لاختلاف (النوع)، ولكنها تختلف مع دراسة (القبلان، ٢٠١٨م)؛ والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين تبعًا لاختلاف (المؤهل العلمي)؛ لصالح الأعلى مؤهلًا، كما يتضح -كذلك- من نتائج الجدول (٢٠) السابق: أن جميع التفاعلات الثنائية، والثلاثية، والرباعية غير دالة إحصائيًا.

أما مُتغير الإدارة التعليمية (المنتزة- شرق- وسط- غرب- الجمرك- العامرية- العجمي- برج العرب)؛ فقد جاء دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في تأثيره مُنفردًا على الدرجة الكلية لاستبانة "واقع الممارسات القيادية للموجهين من وجهة نظر المعلمين"؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة البحث تبعًا لاختلاف الإدارة التعليمية؛ الأمر الذي يتطلب إجراء اختبار مقارنة بعدية (Post Hoc)؛ وليكن باستخدام أسلوب "بونفيروني" (Bonferroni Test)؛ لمعرفة اتجاه الفروق تبعا لاختلاف الإدارة التعليمية في الدرجة الكلية لاستبانة "واقع الممارسات القيادية للموجهين من وجهة نظر المعلمين"، وهذا ما يُوضحه جدول (٢١) الأتي:

جدول (٢١): المقارنات البعدية المتعددة لمتغير الإدارة التعليمية في تأثيره على الدرجة الكلية لاستبانة "واقع الممارسات القيادية للموجهين من وجهة نظر المعلمين" (ن= ٤٧٣)

المتغير	ا	ب	الفرق في المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	ملحوظات
الإدارة التعليمية	شرق	العامرية	*١٤,٠٤٠٢	٤,٣٠٨٠٨	0.٠٣٥	دال عند ٠,٠٥

يتضح من عرض نتائج جدول (٢١) السابق: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للاستبانة بين متوسطات درجات المعلمين في الإدارات المختلفة، ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الدرجة الكلية للاستبانة بين متوسطات درجات معلمي إدارة شرق، ومعلمي إدارة العامرية لصالح المعلمين في إدارة شرق؛ وربما يرجع ذلك إلى ارتفاع درجة وعي الموجهين في إدارة شرق بأهمية مجتمعات التعلم المهنية، وأهمية تطوير ممارساتهم القيادية وفق أبعادها المختلفة، كما -قد- يرجع ذلك إلى: توافر الإمكانات بدرجة معقولة في معظم مدارس إدارة شرق التعليمية، وتقارب المسافة بينها، وارتفاع درجة وعي مُعلميها، واهتمامهم بتطوير قدراتهم، وإمكاناتهم المختلفة؛ مما ينعكس إيجابًا على الممارسات القيادية للموجهين، وسعيهم الدائم إلى التجديد، والتطوير، والابتكار، والتواصل المستمر مع معلميهم، في حين تعاني إدارة العامرية من نقص إمكاناتها، وتباعد المسافة بين مدارسها المختلفة؛ مما يعوق الموجهين عن ممارسة أدوارهم القيادية بكفاءة، وفعالية.

ثالثًا: الإجابة على السؤال السادس:

ينص السؤال السادس؛ على: ما معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم؟

وللإجابة على هذا السؤال: قامت الباحثة بحساب: (التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة) لمُفردات كل بُعد من أبعاد استبانة "معوقات تطوير الممارسات القيادية

لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم"؛ وذلك على النحو الأتي:

١. التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية":

هدف هذا البُعد؛ إلى: التعرف على أهم المعوقات المُتعلقة بالإدارة المدرسية؛ والتي تعوق موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية من تطوير ممارساتهم القيادية وفق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم؛ وللتعرف على ذلك: قامت الباحثة بحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات هذا البُعد؛ وهذا ما يُوضحه جدول (٢٢) الأتي:

جدول (٢٢): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية" (ن = ١٧٨)

م	المُفردات	درجة التوافر			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة	درجة التوافر	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة								
١	ضعف رؤية المدرسة نحو التحول إلى مجتمع تعلم مهني.	٨٠	٦٦	٣٢	٢,٢٦٩٧	٧٤٨٠٩٠.	%76	٢٠,٥٣٩	2	0.01	متوسطة	6
٢	قلة وعي إدارة المدرسة بمجتمعات التعلم المهنية، وأهميتها للمجتمع المدرسي.	٨٣	٦٤	٣١	٢,٢٩٢١	٧٤٧١٦٠.	%76	٢٣,٣٣٧	2	0.01	متوسطة	5
٣	انفراد إدارة المدرسة بالسلطة، واتخاذ القرار دون إشراك المعلمين فيما يتطلب ذلك.	١٠١	٤٨	٢٩	٢,٤٠٤٥	٧٥٤٩٣٠.	%80	٤٦,٩٣٣	2	0.01	مرتفعة	1
٤	ضعف اهتمام إدارة المدرسة	٨٣	٦٣	٣٢	٢,٢٨٦٥	٧٥٣١٠٠.	%76	٢٢,٢٥٨	2	0.01	متوسطة	3

م	المفردات	درجة التوافر								
	بتمكين المعلمين للقيام بأدوارهم القيادية.									
٥	قلة توافر الأدلة التنظيمية، والقواعد المنظمة لمجتمعات التعلم المهنية.	٧٨	٧٢	٢٨	٢,٢٨٠٩	٧٢٠٧٨٠.	%76	٢٥,١٢٤	2	0.01	متوسطة	4
٦	ضعف التواصل الفعال بين إدارة المدرسة، والموجهين.	٤٥	٨٤	٤٩	١,٩٧٧٥	٧٢٨٤٠٠.	%66	١٥,٥١٧	2	٠,٠١	متوسطة	9
٧	قلة اهتمام إدارة المدرسة بتقديم الدعم اللازم للموجهين.	٦٢	٦٩	٤٧	٢,٠٨٤٣	٧٨٠١٨٠.	%69	٤,٢٥٨	2	0.119	متوسطة	8
٨	ضعف التنسيق بين الموجه، ومدير المدرسة باعتباره موجهًا تربويًا مقيمًا؛ مما يؤدي إلى تداخل بعض الاختصاصات، والصلاحيات.	٦٢	٨١	٣٥	٢,١٥١٧	٧٢٤٤٩٠.	%72	١٨,٠١١	2	٠,٠١	متوسطة	7
٩	ضعف اهتمام إدارة المدرسة بتحفيز المعلمين، وتشجيعهم على تجريب الأفكار، والأساليب الجديدة في العمل.	٨٧	٥٧	٣٤	٢,٢٩٧٨	٧٧١٠١٠.	%77	٢٣,٨٠٩	2	٠,٠١	متوسطة	2
	المتوسط الحسابي لدرجة البُعد:				٢٠,٠٤٥	4.798	٧٤,٢٢%			متوسطة		

باستقراء نتائج الجدول (٢٢) السابق المُتعلق بدرجة توافر "المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية"؛ يتضح ما يأتي:

- أن غالبية قيم مربع كاي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يعني أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين التكرارات المُشاهدة، والتكرارات المُتوقعة؛ الأمر

الذي يدل على أن هناك اتفاقًا كبيرًا بين أفراد عينة البحث على أن المعوقات المُتعلقة بالإدارة المدرسية، والتي تعوق موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية من تطوير ممارساتهم القيادية وفق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية تتوافر بدرجة متوسطة.

- إجمالي المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد؛ بلغت (٢٠,٠٤٥)، بانحراف معياري قدره (٤,٧٩٨)، ونسبة مئوية قدرها (٧٤,٢٢%)؛ مما يدل على أن "المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية"؛ تتوافر بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة البحث -وإن كانت تقترب من الدرجة المرتفعة-؛ وربما يرجع ذلك كما أشارت دراسة "تيج، وانفارا" (Teague& Anfara, 2012: 60-61)؛ إلى: سيادة الثقافة التنظيمية التقليدية، وجمود الهياكل التنظيمية، وغياب رؤية مشتركة تُشجع العمل الجماعي، وصعوبة بناء أنظمة تدعم التعلم الفردي، والتنظيمي داخل المدرسة، كما -قد- يرجع ذلك كما أشارت دراسة (خواجي، ٢٠٢١م: ١٢٨-١٢٩)؛ إلى: غياب رؤية مشتركة تدعم التحول إلى مجتمع تعلم مهني داخل المدرسة، فضلًا عن تعامل إدارة المدرسة مع مجتمعات التعلم المهنية باعتبارها برنامجًا ينتهي بعد فترة زمنية، وليس باعتبارها عملية إصلاح مستمرة.
- كانت أكثر "المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية" توافرًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المُفردة رقم: **(٣)**، والتي توافرت بنسبة مئوية مرتفعة (٨٠%)؛ والتي تُشير إلى: انفراد إدارة المدرسة بالسلطة، واتخاذ القرار دون إشراك المعلمين، والمُفردة رقم (٩)؛ والتي توافرت بنسبة مئوية متوسطة (٧٧%)؛ والتي تُشير إلى: ضعف اهتمام إدارة المدرسة بتحفيز المعلمين، وتشجيعهم على تجريب الأفكار، والأساليب الجديدة في العمل.
- كانت أقل "المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية" توافرًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المعوقات أرقام: (٦- ٧) على التوالي، والتي توافرت بنسب مئوية

متوسطة (٦٦%، ٦٩%) على الترتيب؛ مما يدل على: اهتمام إدارة المدرسة بدرجة معقولة بتفعيل التواصل الفعال بينها وبين الموجهين، وتقديم الدعم اللازم لهم.

- **تتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات، والبحوث السابقة؛ مثل:** دراسة (العتيبي، والنفيسة، ٢٠٢١م: ٣٩٤-٣٩٥)؛ والتي أشارت إلى: أن أهم المعوقات التي تحول دون بناء مجتمعات تعلم مهنية؛ تتمثل في: "غياب الرؤية الواضحة للمدرسة التي تدعم مجتمعات التعلم المهنية"، و"ضعف الدعم اللازم من إدارة المدرسة في التخطيط، والتنفيذ السليم لمجتمعات التعلم المهنية"، فضلًا عن إنفراد إدارة المدرسة بالسلطة، وضعف إشراك المعلمين في صنع القرارات"، ودراسة (الإخناوي، ٢٠١٦م: ١٤١)؛ والتي توصلت إلى: أن أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس؛ تتمثل في: "غياب رؤية، ورسالة مشتركة يعمل بها الجميع"، و"استئثار القيادات العليا بوضع الرؤية المستقبلية للمدرسة دون مشاركة الأطراف المعنية"، و"قلة تشجيع الإدارة المدرسية العاملين بها على تجريب أساليب، وأفكار جديدة في العمل"، فضلًا عن قلة تشجيعهم على العمل الفريقي، والمشاركة في صنع القرارات، كما تتفق مع نتائج دراسة (السُبيعي، والهاجري، ٢٠٢٠م:٢٧١)؛ والتي توصلت إلى أن أهم المعوقات التي تحول دون تطوير الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية؛ تتمثل في: "قلة الصلاحيات الممنوحة لأعضاء الهيئة التعليمية"، و"ضعف الثقافة التنظيمية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية"، فضلًا عن ضعف دعم القيادات العُليا بالمدرسة في مجال تفعيل مجتمعات التعلم المهنية".

٢. التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "المعوقات المتعلقة بالموجه الفني":

هدف هذا البُعد؛ إلى: التعرف على أهم المعوقات المُتعلقة بالموجه الفني؛ والتي تعوق موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية من تطوير ممارساتهم القيادية وفق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم؛ وللتعرف على ذلك: قامت الباحثة بحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات هذا البُعد؛ وهذا ما يُوضحه جدول (٢٣) الأتي:

جدول (٢٣): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "المعوقات المتعلقة بالموجه الفني" (ن = ١٧٨)

م	المُفردات	درجة التوافر			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة	درجة التوافر	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة								
١٠	ضعف تركيز برامج التدريب المقدمة إلى الموجهين على التعلم التنظيمي، وتبادل الخبرات.	٧٩	٦١	٣٨	٢,٢٣٠٣	0.٧٧٩٥٣	%74	١٤,٢٣٦	2	0.01	متوسطة	٧
١١	شكلية برامج التدريب المقدمة إلى الموجهين، واعتمادها على الجوانب النظرية أكثر من اعتمادها على الجوانب الميدانية.	٩٠	٥٩	٢٩	٢,٣٤٢٧	0.٧٤٤٤٥	%78	٣١,٣٦٠	2	0.01	مرتفعة	٤
١٢	غموض أهداف مجتمعات التعلم المهنية، وعدم وضوح أبعادها لدى بعض الموجهين.	٧١	٧٦	٣١	٢,٢٢٤٧	0.٧٢٤٩٠	%74	٢٠,٥٠٦	2	0.01	متوسطة	٩
١٣	ضعف الطموح الوظيفي لدى بعض الموجهين.	٤٩	٨٢	٤٧	٢,٠١١٢	0.٧٣٦٣٧	%67	١٣,٠٢٢	2	0.01	متوسطة	١٠
١٤	كثرة الأعباء الإدارية المُلقاة على عاتق الموجهين.	١١٤	٣٦	٢٨	٢,٤٨٣١	0.٧٥٣٣٣	%83	٧٦,٠٩٠	2	0.01	مرتفعة	١
١٥	قلة عدد الزيارات الإشرافية؛ نظرًا لكثرة عدد المدارس، وتباعدها.	١٠٩	٣٧	٣٢	٢,٤٣٢٦	0.٧٨٠٠٢	%81	٦٢,٥٧٣	2	٠,٠١	مرتفعة	٢
١٦	قصور دور الموجه في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.	٤٢	٦٠	٧٦	١,٨٠٩٠	0.٧٩٣٧١	%60	٩,٧٥٣	2	٠,٠١	متوسطة	١١
١٧	قصور القواعد، والتشريعات المُنظمة للتوجيه الفني في مصر.	٨٩	٤٨	٤١	٢,٢٦٩٧	0.٨١٣٢٢	%76	٢٢,٦٦٣	2	٠,٠١	متوسطة	٥
١٨	ضعف الجهود البحثية للموجهين فيما يتعلق بتطوير ممارساتهم القيادية.	٨٤	٥١	٤٣	٢,٢٣٠٣	0.٨١٤٩٦	%74	١٥,٩٢١	2	٠,٠١	متوسطة	٨
١٩	قصور البنية التنظيمية الداعمة لتطوير التوجيه الفني.	٨٤	٥٨	٣٦	٢,٢٦٩٧	0.٧٧٧٧١	%76	١٩,٤٦١	2	٠,٠١	متوسطة	٦
٢٠	ندرة المؤتمرات، والندوات المُهتمة بتطوير التوجيه الفني.	١٠٢	٤٥	٣١	٢,٣٩٨٩	0.٧٦٩٠٣	%80	٤٧,٦٧٤	2	٠,٠١	مرتفعة	٣
	المتوسط الحسابي لدرجة البُعد:				٢٤,٧٠٢	٦,١٥٩	٧٤,٨٤ %				متوسطة	

باستقراء نتائج الجدول (٢٣) السابق المُتعلق بدرجة توافر "المعوقات المتعلقة بالموجه الفني"؛ يتضح ما يأتي:

- أن جميع قيم مربع كاي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يعني أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين التكرارات المُشاهدة، والتكرارات المُتوقعة؛ الأمر الذي يدل على أن هناك اتفاقًا كبيرًا بين أفراد عينة البحث على أن المعوقات المُتعلقة بالموجه الفني، والتي تعوق موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية من تطوير ممارساتهم القيادية وفق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية تتوافر بدرجة متوسطة.
- إجمالي المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد؛ بلغت (٢٤,٧٠٢)، بانحراف معياري قدره (٦,١٥٩)، ونسبة مئوية قدرها (٧٤,٨٤%)؛ مما يدل على أن "المعوقات المتعلقة بالموجه الفني"؛ تتوافر بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة البحث-وإن كانت تقترب من الدرجة المرتفعة-؛ وربما يرجع ذلك؛ إلى: عدم وجود خطة إستراتيجية لعمل التوجيه الفني في مصر؛ مما أدى إلى ضعف نواتج التعلم في التعليم قبل الجامعي (عبد النعيم، ٢٠١٦م: ٣٥٩)، وعدم وجود هيكل تنظيمي واضح المعالم لوظائف التوجيه الفني في مصر، وعدم وضوح خطوط السلطة، والمسؤولية، وامتدادها (سعد، ٢٠٢٠م: ٢٦٢٩)، وقلة عدد الموجهين الفنيين المتخصصين، وضعف دورات التنمية المهنية المقدمة إليهم (عناني، ٢٠١٨م: ٥٥٤)، وضعف تركيز البرامج التدريبية المُقدمة إلى الموجهين على استخدام أساليب العمل الجماعي، وقلة استخدام الأساليب التدريبية الحديثة (القاضي، ٢٠١٧م: ٣٥٨)، فضلًا عن اقتصار المعيار الأساسي لتأهيل القيادات الإشرافية/ التوجيهية في مدارس التعليم العام في مصر؛ على معيار الأقدمية، وليس الكفاءة. (علام، ٢٠١٤م: ١٤٧)، وعدم قابلية بعض الموجهين إلى التطوير (الصيفي، ٢٠١٨م: ٧٦٦).

- كانت أكثر "المعوقات المتعلقة بالموجه الفني" توافرًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المعوقات أرقام: **(١٤-١٥-٢٠-١١)** على التوالي، والتي توافرت جميعها بنسب مئوية مرتفعة **(٨٣%-٨١%-٨٠%-٧٨%)** على الترتيب؛ والتي تُشير إلى: كثرة الأعباء الإدارية المُلقاة على عاتق الموجهين، وقلة عدد الزيارات الإشرافية؛ نظرًا لكثرة عدد المدارس، وتباعدها، وندرة المؤتمرات، والندوات المُهتمة بتطوير التوجيه الفني، فضلًا عن شكلية برامج التدريب المقدمة إلى الموجهين، واعتمادها على الجوانب النظرية أكثر من اعتمادها على الجوانب الميدانية.
- كانت أقل "المعوقات المتعلقة بالموجه الفني" توافرًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المعوقات أرقام: (١٦- ١٣) على التوالي، والتي توافرت بنسب مئوية متوسطة **(٦٠%- ٦٧%)** على الترتيب؛ مما يدل على: اهتمام الموجه الفني بقدر معقول بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وارتفاع الطموح الوظيفي لدى بعض الموجهين الفنيين، وسعيهم إلى تطوير أدائهم، وتحسين مكانتهم.
- **تتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات، والبحوث السابقة؛ مثل:** دراسة (عبد النعيم، ٢٠١٦م: ٤٤٨)؛ والتي أشارت إلى: وجود كثير من التحديات، والتهديدات التي تعوق تطوير أداء التوجيه الفني في مدارس التعليم العام في مصر، ودراسة (سالم، ٢٠١١م: ٤٥٥)؛ والتي أشارت إلى: ضعف الحوافز المُقدمة إلى الموجهين، وعزوف بعض ممن يتوافر فيهم معايير الاختيار؛ نظرًا لكثرة الأعباء الوظيفية المُلقاة على عاتقهم، وصعوبة الانتقالات بين المدارس، ودراسة (القاضي، ٢٠١٧م: ٣٥٨)؛ والتي توصلت إلى: ضعف البرامج التدريبية المقدمة إلى الموجهين، وضعف تركيزها على استخدام أساليب العمل الجماعي، ودراسة (عبد الجليل، ٢٠١٨م: ٢٥٠)؛ والتي توصلت إلى: قصور بعض الممارسات الإشرافية للموجهين، وضعف استخدام الأساليب، والاتجاهات الإشرافية الحديثة، فضلًا عن دراسة (القط، ٢٠٢١م: ٤٥١)؛ والتي أشارت إلى: ضعف الاهتمام بالدرجات

العلمية، والمهارات الفنية عند اختيار من يعملون في مجال التوجيه الفني؛ مما يؤثر على فاعلية ممارساتهم القيادية.

٣. التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "المعوقات المتعلقة بالمعلم":

هدف هذا البُعد؛ إلى: التعرف على أهم المعوقات المُتعلقة بالمعلم؛ والتي تعوق موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية من تطوير ممارساتهم القيادية وفق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم؛ وللتعرف على ذلك: قامت الباحثة بحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات هذا البُعد؛ وهذا ما يُوضحه جدول (٢٤) الأتي:

جدول (٢٤): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "المعوقات المتعلقة بالمعلم" (ن = ١٧٨)

م	المُفردات	درجة التوافر			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة	درجة التوافر	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة								
٢١	قلة وعي المعلمين بأهمية مجتمعات التعلم المهنية، ودورها في تنميتهم مهنيًا.	٩٥	٥٨	٢٥	٢,٣٩٣٣	0.٧٢٢٨٠	%80	٤١,٣٣٧	2	0.01	مرتفعة	4
٢٢	كثرة الأعباء التدريسية الملقاة على عاتق المعلمين.	١٢١	٣٢	٢٥	٢,٥٣٩٣	0.٧٢٩٦٢	%85	٩٦,٥٥١	2	0.01	مرتفعة	1
٢٣	قصور ثقافة الحوار المشترك، والبحث الجماعي بين المعلمين.	98	٥٦	٢٤	٢,٤١٥٧	0.٧١٧٩٥	%81	٤٦,٤٢٧	2	0.01	مرتفعة	2
٢٤	ضعف مهارات العمل الفريقي لدى بعض المعلمين.	٥٧	٩٥	٢٦	٢,١٧٤٢	0.٦٦٢١٤	%72	٤٠,٢٥٨	2	0.01	متوسطة	6
٢٥	ضعف الثقة المتبادلة بين المعلمين.	٤٧	٩٢	٣٩	٢,٠٤٤٩	0.٦٩٥٥٩	%68	٢٧,٥١٧	2	0.01	متوسطة	9
٢٦	ميل بعض المعلمين إلى الوحدة، والانعزالية، والفردية، وافتقارهم إلى مهارات التواصل الاجتماعي.	٦٣	٧٧	٣٨	٢,١٤٠٤	0.٧٤٢١٥	%71	١٣,١٥٧	2	٠,٠١	متوسطة	7
٢٧	ضعف القدرات الإبداعية، والابتكارية، والتأملية لدى بعض المعلمين.	٥٣	٩٣	٣٢	٢,١١٨٠	0.٦٨٢٨١	%71	٣٢,٣٧١	2	٠,٠١	متوسطة	8

م	المفردات	درجة التوافر								
٢٨	ضعف المهارات القيادية لدى بعض المعلمين.	٨٣	٦٥	٣٠	٢,٢٩٧٨	0.٧٤١١٢	%77	٢٤,٤٨٣	2	٠,٠١	متوسطة	5
٢٩	مقاومة بعض المعلمين للتغيير، والتحول إلى مجتمعات التعلم المهنية.	١٠٠	٤٩	٢٩	٢,٣٩٨٩	0.٧٥٤٢٠	%80	٤٥,١٨٠	2	٠,٠١	مرتفعة	3
	المتوسط الحسابي لدرجة البُعد:				٢٠,٥٢٢	٤,٨٩	٧٦ %				متوسطة	

باستقراء نتائج الجدول (٢٤) السابق المُتعلق بدرجة توافر "المعوقات المتعلقة بالمعلم"؛ يتضح ما يأتي:

- أن جميع قيم مربع كاي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يعني أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين التكرارات المُشاهدة، والتكرارات المُتوقعة؛ الأمر الذي يدل على أن هناك اتفاقًا كبيرًا بين أفراد عينة البحث على أن المعوقات المُتعلقة بالمعلم، والتي تعوق موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية من تطوير ممارساتهم القيادية وفق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية تتوافر بدرجة متوسطة.
- إجمالي المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد؛ بلغت (٢٠,٥٢٢)، بانحراف معياري قدره (٤,٨٩)، ونسبة مئوية قدرها (٧٦%)؛ مما يدل على أن "المعوقات المتعلقة بالمعلم"؛ تتوافر بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة البحث -وإن كانت تقترب من الدرجة المرتفعة-؛ وربما يرجع ذلك؛ إلى: ضعف ثقافة الإبداع، والابتكار لدى المعلمين، وخوفهم من التعبير عن أفكارهم الجديدة، وضعف ثقتهم في أنفسهم، وميلهم إلى العُزلة، والفردية (Teague& Anfara, 2012: 60-61)، فضلًا عن ضعف قدرة المعلمين على العمل الجماعي، وضعف الاتصال بينهم، ومقاومة التغيير (خواجي، ٢٠٢١م: ١٢٨-١٢٩)، وميل بعض المعلمين إلى الأعمال التقليدية، والفردية، والخوف من تحمل المسؤولية، وكثرة الأعباء، والمهام الوظيفية المُلقاة على عاتقهم، وقلة الوقت اللازم لتجريب الأساليب، والأفكار الجديدة في العمل (إبراهيم، والمرزوقي، ٢٠١٨م: ٣٢٤).

- كانت أكثر "المعوقات المتعلقة بالمعلم" توافرًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المعوقات أرقام: **(٢٢-٢٣-٢٩-٢١)**، على التوالي، والتي توافرت جميعها بنسب مئوية مرتفعة **(٨٥%- ٨١%- ٨٠%- ٨٠%)** على الترتيب؛ والتي تُشير إلى: كثرة الأعباء التدريسية المُلقاة على عاتق المعلمين، وقصور ثقافة الحوار المشترك، والبحث الجماعي بين المعلمين، مقاومة بعضهم للتغيير، والتحول إلى مجتمعات التعلم المهنية، فضلًا عن قلة وعي المعلمين بأهمية مجتمعات التعلم المهنية، ودورها في تنميتهم مهنيًا.
- كانت أقل "المعوقات المتعلقة بالمعلم" توافرًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المعوقات أرقام: (٢٥- ٢٧) على التوالي، والتي توافرت بنسب مئوية متوسطة **(٦٨%- ٧١%)** على الترتيب؛ وهي تُشير إلى: ضعف الثقة المتبادلة بين المعلمين، وضعف قدراتهم الإبداعية، والابتكارية، والتأملية.
- **تتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات، والبحوث السابقة؛ مثل:** دراسة (العتيبي، والنفيسة، ٢٠٢١م: ٣٩٢)؛ والتي أجملت أهم المعوقات المُتعلقة بالجوانب الشخصية للمعلم؛ في: كثرة الأعباء التدريسية، والإدارية؛ مما يُقلل فرص العمل المُشترك بين المعلمين، وغياب الرؤية المشتركة بين المعلمين نحو تحسين أدائهم مهنيًا، فضلًا عن قلة امتلاك المعلمين لمهارات البحث الإجرائي، وعدم وضوح أهداف مجتمعات التعلم المهنية لدى بعضهم، ودراسة (الإخناوي، ٢٠١٦م: ١٤٣-١٤٤)؛ والتي توصلت إلى: قلة سعي المعلمين إلى الاشتراك في عمليات التعلم الجماعي، ومقاومتهم للتغيير، ورفضهم العمل بأسلوب الفريق في أداء المهام، وحل المشكلات، فضلًا عن افتقارهم إلى مهارات التعلم التعاوني، وقلة رغبتهم في التطوير، كما تتفق مع نتائج دراسة (السُبيعي، والهاجري، ٢٠٢٠م: ٢٧٠-٢٧١)؛ والتي توصلت إلى أن أهم المعوقات التي تحول دون تطوير الممارسات القيادية

الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية؛ تتمثل في: كثرة الأعباء الوظيفية المُلقاة على عاتق المعلمين، وضعف تأهيلهم في مجال مجتمعات التعلم المهنية، وغلبة العمل الفردي على أداء المعلمين داخل المدرسة.

٤. التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية":

هدف هذا البُعد؛ إلى: التعرف على أهم المعوقات المُتعلقة بالبيئة المدرسية؛ والتي تعوق موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية من تطوير ممارساتهم القيادية وفق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم؛ وللتعرف على ذلك: قامت الباحثة بحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات هذا البُعد؛ وهذا ما يُوضحه جدول (٢٥) الأتي:

جدول (٢٥): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية" (ن = ١٧٨)

م	المُفردات	درجة التوافر			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة	درجة التوافر	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة								
٣٠	محدودية الموارد المالية المخصصة للتنمية المهنية لأعضاء المجتمع المدرسي.	١١٩	٣٤	٢٥	٢,٥٢٨١	0.٧٣٠١٤	%84	٩٠,٦٨٥	2	0.01	مرتفعة	2
٣١	قلة الحوافز التشجيعية المقدمة إلى أعضاء المجتمع المدرسي.	١١٩	٣٥	٢٤	٢,٥٣٣٧	0.٧٢٢١٢	%84	٩١,٠٢٢	2	0.01	مرتفعة	1
٣٢	ضعف شبكة الاتصالات داخل المدرسة.	٩٠	٦٢	٢٦	٢,٣٥٩٦	0.٧٢٤٨٢	%79	٣٤,٦٩٧	2	0.01	مرتفعة	7
٣٣	قلة توافر البيانات، والمعلومات اللازمة لبناء مجتمعات تعلم مهنية داخل المدرسة.	٩٢	٦٠	٢٦	٢,٣٧٠٨	0.٧٢٦٩٢	%79	٣٦,٧١٩	2	٠,٠١	مرتفعة	6
٣٤	قلة توافر الأماكن المناسبة لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة.	٩٧	٥٤	٢٧	٢,٣٩٣٣	0.٧٣٨٢٧	%80	٤٢,٠١١	2	٠,٠١	مرتفعة	5
٣٥	ضعف التجهيزات اللازمة لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة.	٩٨	٥٦	٢٤	٢,٤١٥٧	0.٧١٧٩٥	%81	٤٦,٤٢٧	2	٠,٠١	مرتفعة	4
٣٦	قلة الوقت الكافي لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة.	١٠٧	٤٤	٢٧	٢,٤٤٩٤	0.٧٤٤٢٦	%82	٥٩,٨٧٦	2	٠,٠١	مرتفعة	3
	المتوسط الحسابي لدرجة البُعد:				١٧,٠٥	٤,٣	٨١,١٩ %				مرتفعة	

باستقراء نتائج الجدول (٢٥) السابق المُتعلق بدرجة توافر "المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية"؛ يتضح ما يأتي:

- أن جميع قيم مربع كاي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يعني أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين التكرارات المُشاهدة، والتكرارات المُتوقعة؛ الأمر الذي يدل على أن هناك اتفاقًا كبيرًا بين أفراد عينة البحث على أن المعوقات المُتعلقة بالبيئة المدرسية، والتي تعوق موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية من تطوير ممارساتهم القيادية وفق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية تتوافر بدرجة مرتفعة.
- إجمالي المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد؛ بلغت (١٧,٠٥)، بانحراف معياري قدره (٤,٣)، ونسبة مئوية قدرها (٨١,١٩%)؛ مما يدل على أن "المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية"؛ تتوافر بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ وربما يرجع ذلك؛ إلى: قلة الموارد المالية، وضعف التجهيزات المادية، والتقنية، وضعف الدعم الخارجي من أفراد المجتمع، ومؤسساته المختلفة، وقلة الوقت المُخصص لعقد الاجتماعات، واللقاءات، وضعف التنظيم الجيد للجدول المدرسي (خواجي، ٢٠٢١م: ١٢٨-١٢٩).
- جاءت جميع المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية متوفرة بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وكانت أكثرها توافرها؛ هي المعوقات أرقام: **(٣١-٣٠)** على التوالي، بنسب مئوية مرتفعة (٨٤%)؛ وهي تُشير إلى: قلة الحوافز التشجيعية المقدمة إلى أعضاء المجتمع المدرسي، ومحدودية الموارد المالية المخصصة للتنمية المهنية لأعضاء المجتمع المدرسي.
- كانت أقل "المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية" توافرًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المعوقات أرقام: (٣٢- ٣٣) على التوالي، والتي توافرت بنسب مئوية

مرتفعة **(٧٩%)**؛ وهي تُشير إلى: ضعف شبكة الاتصالات، وقلة توافر البيانات، والمعلومات اللازمة لبناء مجتمعات تعلم مهنية داخل المدرسة.

- **تتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات، والبحوث السابقة؛ مثل:** دراسة (العتيبي، والنفيسة، ٢٠٢١م: ٣٩٦)؛ والتي أجملت أهم المعوقات المُتعلقة بالبيئة المدرسية؛ في: افتقار المدرسة إلى وجود بيئة داعمة لمجتمع تعلم مهني، وضعف الإمكانات المدرسية المتوافرة، وقلة تبادل اللقاءات التعاونية بين المدارس، كما تتفق مع نتائج دراسة (السُبيعي، والهاجري، ٢٠٢٠م: ٢٧٠-٢٧١)؛ والتي توصلت إلى أن أهم المعوقات التي تحول دون تطوير الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية؛ تتمثل في: قلة توافر الوقت الكافي لعقد اللقاءات، والحوارات التأملية بين المعلمين، وقلة الموارد المالية، والتقنية اللازمة لدعم مجتمعات التعلم المهنية.

ويُوضح جدول (٢٦) الأتي: ترتيب "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية" من حيث درجة توافرها من وجهة نظر أفراد عينة البحث:

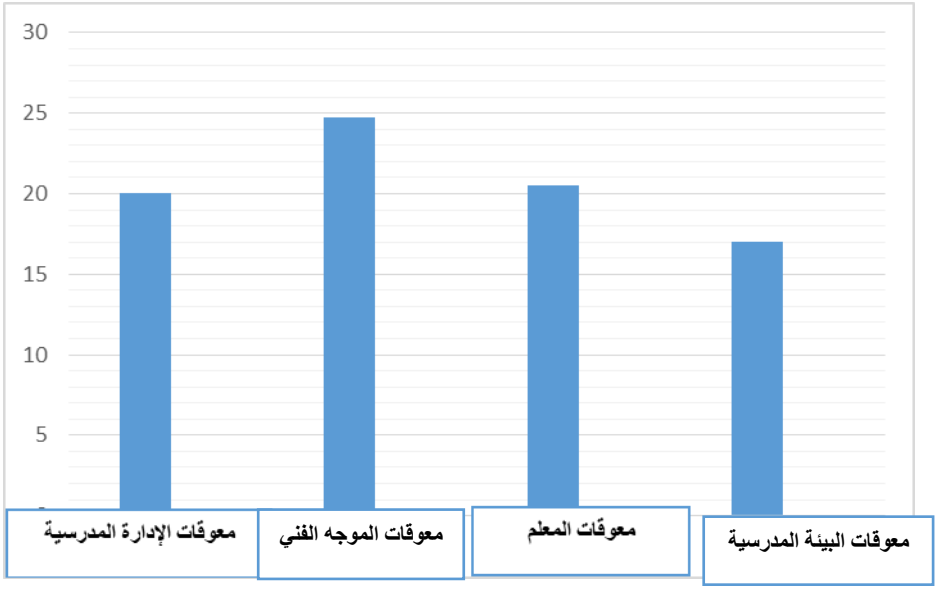
جدول (٢٦):
ترتيب معوقات تطوير الممارسات القيادية من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

م	البعد	عدد المفردات	مجموع درجات البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
١	المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية	٩	27	20.0449	4.79856	74.22%	4
٢	المعوقات المتعلقة بالموجه الفني	١١	33	24.7022	6.15947	74.84%	3
٣	المعوقات المتعلقة بالمعلم	٩	27	20.5225	4.89345	76%	2
٤	المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية	٧	21	17.0506	4.30644	81.19%	1
	مجموع	٣٦	108	82.3202	17.97845	76.22%	

يتضح من خلال عرض نتائج الجدول (٢٦) السابق: أن درجة توافر معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية جاءت متوسطة -تقترب من الدرجة المرتفعة- من وجهة

نظر أفراد عينة البحث؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (**82.3202**)، بانحراف معياري قدره (**17.97845**)، ونسبة مئوية قدرها (**٧٦,٢٢%**)، وقد جاءت "المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية" في المرتبة الأولى، يليها "المعوقات المتعلقة بالمعلم" في المرتبة الثانية، يليها "المعوقات المتعلقة بالموجه الفني" في المرتبة الثالثة، وأخيرًا: "المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية".

ويُوضح الشكل رقم (٢) الأتي: ترتيب معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر أفراد عينة البحث:



شكل رقم (٢)

ترتيب معوقات تطوير الممارسات القيادية من وجهة نظر أفراد عينة البحث

رابعًا: الإجابة على السؤال السابع:

ينص السؤال السابع؛ على: ما أوجه الاختلاف بين وجهات نظر موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية حول معوقات تطوير ممارساتهم القيادية

في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ تبعًا لاختلاف: النوع (ذكر- أنثى)، والوظيفة (موجه - موجه أول- موجه عام)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس/ ليسانس- دبلوم مهني/ خاص- ماجستير/ دكتوراه)، والإدارة التعليمية (المنتزة- شرق- وسط- غرب- الجمرك- العامرية- برج العرب- العجمي)؟

وللإجابة على هذا السؤال: قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (**4 X 1**) على عينة مكونة من عدد (١٧٨) موجهًا في مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في إداراتها التعليمية الثمانية، بدرجاتهم الوظيفية المختلفة، وذلك بعد التحقق من شروط استخدامه؛ وهي: استقلال المُفردات، والمُتغير التابع مُقاس على الأقل على المستوى الرتبي -في هذا البحث مقاس على مستوى مسافة-، والمُتغير التابع يقترب في توزيعه من الاعتدالي، وأما شرط تجانس تباين المجموعات فتم اختباره عبر برنامج (SPSS)؛ حيث توجد أربعة مُتغيرات تصنيفية في هذا البحث؛ وهي: (نوع الموجهين، والدرجة الوظيفية، والمؤهل العلمي، والإدارة التعليمية)، ومُتغير تابع واحد؛ وهو: (الدرجة الكلية للاستبانة)، ويُوضح جدول (٢٧) الأتي: نتيجة شرط اختبار ليفين لتجانس التباين:

جدول (٢٧): اختبار ليفين لتجانس التباين لعينة الموجهين

اختبار ليفين	درجات الحرية١	درجات الحرية ٢	مستوى الدلالة
1.533	69	108	0.023

يتضح من عرض نتائج جدول (٢٧) السابق: أن أن الاختبار دال إحصائياً (**p=٠,٠٢٣**)، وهذا يعني أن التباين دال إحصائياً؛ مما يُشير إلى أن افتراض التجانس لم يتحقق، ولكن إذا كانت أعداد الأفراد بين الخلايا متساوية، أو قريبة من بعضها البعض -كما هو الحال في هنا- فإن عدم تحقق هذا الفرض لا يؤثر كثيراً على النتائج (دودين، ٢٠١٠م: ٩٥)، وتتضح نتائج تحليل التباين في جدول (٢٨) الأتي:

جدول (٢٨): نتائج تحليل التباين (4 X 1) لتأثير تفاعل النوع مع الدرجة الوظيفية مع المؤهل العلمي مع الإدارة التعليمية على الدرجة الكلية لاستبانة "معوقات تطوير الممارسات القيادية للموجهين من وجهة نظرهم" (ن= ١٧٨)

مصدر التباين	مجموع المربعات من النوع ٣	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نوع الموجه	8.275	1	8.275	0.035	٠.851
الدرجة الوظيفية	847.627	2	423.813	1.816	٠.168
المؤهل العلمي	1409.938	4	352.484	1.511	٠.204
الإدارة التعليمية	1436.867	7	205.267	0.88	٠.525
النوع*الدرجة الوظيفية	2895.838	2	1447.919	6.206	*٠.003
النوع * المؤهل العلمي	148.324	2	74.162	٠.318	٠.728
النوع * الإدارة التعليمية	5514.411	7	787.773	3.376	*٠.003
الدرجة الوظيفية * المؤهل العلمي	2274.834	6	379.139	1.625	٠.147
الدرجة الوظيفية * الإدارة التعليمية	3903.759	12	325.313	1.394	٠.180
المؤهل العلمي * الإدارة التعليمية	3823.300	13	294.100	1.261	٠.248
النوع* الوظيفة* المؤهل	٠.000	0	-	-	-
النوع* الوظيفة* الإدارة	3404.649	5	680.930	2.918	*٠.016
النوع* المؤهل* الإدارة	226.998	1	226.998	٠.973	٠.326
الوظيفة* المؤهل* الإدارة	945.629	1	945.629	4.053	*٠.047
النوع* الوظيفة* المؤهل* الإدارة	٠.000	0	-	-	-
الخطأ	25198.500	108	٢٣٣,٣١٩		
الكلي	1263449.000	178			

***دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو (٠,٠٥)**

باستقراء نتائج الجدول (٢٨) السابق؛ يتضح: أن نتيجة تأثير كل من المُتغيرات الأتية: (نوع الموجهين- والدرجة الوظيفية- والمؤهل العلمي- والإدارة التعليمية) مُنفردًا على الدرجة الكلية لاستبانة "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية

من وجهة نظرهم"؛ كانت غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على وجود درجة عالية من الاتساق في الآراء بين استجابات أفراد عينة البحث، وتتفق هذه النتيجة من نتائج دراسات كل من: (السبيعي، والهاجري، ٢٠٢٠م: ٢٧٨)؛ والتي توصلت إلى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تُعزى إلى مُتغير النوع.

كما يتضح -كذلك- من نتائج الجدول (٢٨) السابق: أن بعض التفاعلات الثنائية، والثلاثية كانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، و(٠,٠٥) في تأثيرها على الدرجة الكلية للاستبانة؛ حيث وُجد أن تأثير التفاعل بين: (نوع الموجهين، والدرجة الوظيفية) كان دالًا إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتأثير التفاعل بين: (نوع الموجهين، والإدارة التعليمية) كان دالًا إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بينما كان تأثير التفاعل بين: (نوع الموجهين، والدرجة الوظيفية، والإدارة التعليمية) كان دالًا إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وتأثير التفاعل بين: (الدرجة الوظيفية، والمؤهل العلمي، والإدارة التعليمية) كان دالًا إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

المحور الثالث: أهم نتائج البحث على المستويين النظري، والميداني:

تعرض الباحثة في هذا المحور: أهم النتائج التي توصل إليها البحث على المستويين النظري، والميداني؛ وذلك على النحو الأتي:

أولًا: أهم نتائج البحث على المستوى النظري:

تتحدد أهم نتائج البحث على المستوى النظري على النحو الأتي:

١. تعود فكرة إنشاء مجتمعات التعلم المهنية (Professional Learning Communities- PLCs) إلى العالم "ايكينز" (Aikin's)، عام (١٩٤٢م)؛ والذي تُعد دراسته أول محاولة لبناء ثقافة تعاونية في المدرسة، وإعطاء المعلمين فرصًا للعمل في مجموعات متجانسة.

٢. لا يوجد تعريف جامع لمفهوم مجتمعات التعلم المهنية في الأدبيات المختلفة؛ حيث يُعبر عنها بأكثر من مفهوم؛ مثل: مجتمعات التعلم (Learning Communities)،

ومجتمعات الممارسة (Practice Communities)، ومجتمعات المتعلمين المهنية (Professional Learners Communities)، ومجتمعات الاستقصاء والتحسين المستمر (Inquiry & Continuous Improvement Communities)، وغيرها.

٣. تُشير كلمة "مهني" (Professional) في مجتمعات التعلم المهنية؛ إلى: أعضاء المجتمع المدرسي الذين يملكون الخبرة، والمعرفة في مجال تخصصي معين، ويسعون دومًا إلى تطوير قدراتهم، ومهاراتهم المشتركة، وتُشير كلمة "التعلم" (Learning)؛ إلى: الرغبة الكامنة لدى أعضاء مجتمع التعلم في الإطلاع الدائم، والشغف لاكتساب مزيد من المعارف، والمهارات، والخبرات، بينما تُشير كلمة "مجتمع" (Community)؛ إلى: العلاقات المشتركة القائمة بين أعضاء المجتمع المدرسي، والرغبة في العمل الجماعي، والتعلم المشترك.

٤. تركز فلسفة مجتمعات التعلم المهنية على إعادة صياغة الثقافة المدرسية التقليدية، وبناء ثقافة مدرسية جديدة تدعم الرؤية والقيم المشتركة، وتُعزز الثقافة التعاونية، والتفاعل البنَّاء، والحوار التأملي، والاستقصاء الناقد، وتؤكد على التعلم المستمر بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يؤدي إلى القضاء على الفردية، والانعزالية، ويضَّمن عمليات التحسين المدرسي المستمر.

٥. تتسم مجتمعات التعلم المهنية بعديد من الخصائص؛ من أهمها: الرؤية، والقيم المشتركة، والاستقصاء الجماعي، والتعلم الجماعي، والتركيز على العمل والتجريب، والتحسين المستمر، والتركيز على النتائج.

٦. تتعدد أنماط القيادة الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية؛ من أهمها: القيادة التشاركية، والقيادة التحويلية، والقيادة المُوزعة، والقيادة المُلهمة، والقيادة الخادمة.

٧. تُصنف متطلبات قيادة مجتمعات التعلم المهنية؛ إلى: المتطلبات الإدارية، والتنظيمية، والمتطلبات البشرية، والفنية، والمتطلبات المادية، والمالية.

٨. حدد تصنيف "هيب، وهوفمان" (Hipp & Huffman, 2003)؛ ستة أبعاد أساسية لمجتمعات التعلم المهنية؛ وهي: (القيادة المشتركة والداعمة- القيم والرؤية المشتركة- التعلم الجماعي وتطبيقاته- الممارسات الشخصية المشتركة- الظروف الداعمة/ العلاقات- الظروف الداعمة/ الهيكلة).

٩. تُمثل الممارسات القيادية للمشرف التربوي أحد أهم أساسيات عمله؛ وهي: تتضمن مجموعة الأنشطة، والمهام، والسلوكيات، والأفعال الإجرائية التي يُمارسها المشرف التربوي على معلميه؛ من أجل التأثير عليهم، وتوجيه سلوكهم، وتعزيز دافعيتهم، وتحفيزهم، ودعمهم، وحثهم على العمل معًا.

١٠. تتسم الممارسات القيادية الفعالة بعديد من الخصائص المشتركة؛ من أهمها أنها: داعمة للتغيير، ونظامية، وتُستخدم لتطابق الأقوال مع الأفعال، وديناميكية، وسريعة الاستجابة، ويُمكن تكرارها بواسطة القادة الحاليين، والمستقبليين.

١١. تتحدد أهم الممارسات القيادية للمشرف التربوي؛ في: التنمية المهنية للمعلمين، وتمكين المعلمين، وتحفيز المعلمين.

١٢. تُصنف معوقات تطوير الممارسات القيادية للمشرف التربوي في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ إلى: المعوقات المُتعلقة بالإدارة المدرسية، والمعوقات المُتعلقة بالمشرف التربوي، والمعوقات المُتعلقة بالمعلم، والمعوقات المُتعلقة بالبيئة المدرسية.

ثانيًا: أهم نتائج البحث على المستوى الميداني:

تتحدد أهم نتائج البحث على المستوى الميداني على النحو الأتي:

١. تتحقق الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي ككل (**88.3869**)، بانحراف معياري قدره (**23.57894**)، ونسبة مئوية قدرها (**٦٥,٤٦%**).

٢. جاء بُعد "تمكين المعلمين" في المرتبة الأولى في الترتيب من حيث درجة تحققه من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي (٢٩,٥٥٠)، بانحراف معياري قدره (٨,٥٢٥٧٧)، ونسبة مئوية قدرها (٦٥,٦٤%)، يليه بُعد "التنمية المهنية للمعلمين" في المرتبة الثانية؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي (**35.3319**)، بانحراف معياري قدره (**9.87988**)، ونسبة مئوية قدرها (٦٥,٤٢%)، يليه بُعد "تحفيز المعلمين" في المرتبة الثالثة، والأخيرة؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي (**23.5053**)، بانحراف معياري قدره (**6.92334**)، ونسبة مئوية قدرها (٦٥,٢٧%).

٣. جاءت نتيجة تأثير كل من المُتغيرات الأتية: (نوع المعلمين- والدرجة الوظيفية- والمؤهل العلمي) مُنفردًا على الدرجة الكلية لاستبانة "واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين"؛ غير دالة إحصائيًا.

٤. جاء مُتغير الإدارة التعليمية دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) في تأثيره مُنفردًا على الدرجة الكلية لاستبانة "واقع الممارسات القيادية للموجهين من وجهة نظر المعلمين"؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة البحث تبعًا لاختلاف الإدارة التعليمية.

٥. تتوافر معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي ككل (**82.3202**)، بانحراف معياري قدره (**17.97845**)، ونسبة مئوية قدرها (٧٦,٢٢%).

٦. جاءت "المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية" في المرتبة الأولى من حيث درجة توافرها من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (**17.0506**)، بانحراف معياري قدره (**4.30644**)، ونسبة مئوية قدرها

(**81.19%**)، يليها "المعوقات المتعلقة بالمعلم" في المرتبة الثانية؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (**20.5225**)، بانحراف معياري قدره (**4.89345**)، ونسبة مئوية قدرها (**76%**)، يليها "المعوقات المتعلقة بالموجه الفني" في المرتبة الثالثة؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (**24.7022**)، بانحراف معياري قدره (**6.15947**)، ونسبة مئوية قدرها (**74.84%**)، وأخيرًا: "المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية" في المرتبة الرابعة؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي (**20.0449**)، بانحراف معياري قدره (**4.79856**)، ونسبة مئوية قدرها (**74.22%**).

٧. جاءت نتيجة تأثير كل من المُتغيرات الأتية: (نوع الموجهين- والدرجة الوظيفية- والمؤهل العلمي- والإدارة التعليمية) مُنفردًا على الدرجة الكلية لاستبانة "معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظرهم"؛ غير دالة إحصائيًا.

٨. جاءت بعض التفاعلات الثنائية، والثلاثية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، و(٠,٠٥) في تأثيرها على الدرجة الكلية للاستبانة؛ حيث وُجد أن تأثير التفاعل بين: (نوع الموجهين، والدرجة الوظيفية) دالًا إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتأثير التفاعل بين: (نوع الموجهين، والإدارة التعليمية) دالًا إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بينما كان تأثير التفاعل بين: (نوع الموجهين، والدرجة الوظيفية، والإدارة التعليمية) دالًا إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وتأثير التفاعل بين: (الدرجة الوظيفية، والمؤهل العلمي، والإدارة التعليمية) دالًا إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

القسم الرابع:
(الرؤية المقترحة لتطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية)

تتناول الباحثة في هذا القسم: أهم ملامح الرؤية المقترحة لتطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ وتتكون من عدة أبعاد أساسية؛ وهي: مُنطلقات الرؤية المقترحة، وأهدافها، ومحاورها، وآليات تنفيذ كل محور، ومتطلبات تطبيقها، ومعوقات تنفيذها، وسُبل التغلب على تلك المعوقات)؛ وذلك على النحو الأتي:

أولًا: مُنطلقات الرؤية المقترحة:

تنطلق الرؤية المقترحة لتطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من عدد من الركائز الأساسية؛ وهي:

١. أهمية الدور القيادي للمشرف التربوي، والذي يسعى من خلاله إلى التأثير على المعلمين، وتوجيه سلوكهم، واستثمار طاقاتهم، وتنسيق جهودهم، وتنمية قدراتهم، وتعزيز قيمهم، وتمكينهم، وتحفيزهم؛ مما يُسهم في تحقيق الأهداف المنشودة، وتحسين عمليتي التعليم، والتعلم.
٢. أهمية تطوير الممارسات القيادية للمشرف التربوي باستمرار؛ باعتبارها أحد أهم أساسيات عمله؛ مما يُسهم في تطوير أدائه، وتوجيه سلوكه القيادي بشكل أكثر كفاءة، وفعالية.
٣. أهمية مجتمعات التعلم المهنية؛ باعتبارها أحد المداخل الحديثة لتطوير النُظُم التعليمية، وتقييمها ذاتيًا، كما أنها تُعد نموذجًا قياديًا؛ قائمًا على تعزيز تشارك المعرفة، ونشر ثقافة التعاون، وتحفيز العمل الجماعي، وتنمية الشعور بالمسؤولية الجماعية، والتغلب على ثقافة العُزلة، والفردية، وتعزيز القيادة

التشاركية بين أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يُسهم في إيجاد بيئة عمل داعمة للتعلم، قائمة على الاحترام المتبادل؛ بما ينعكس على تطوير المدرسة تنظيميًا، وثقافيًا، واجتماعيًا، وتحسين جودة المخرجات التعليمية.

٤. كثرة التحديات التي تواجه موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بمصر، وتحد من فاعلية ممارساتهم القيادية في مجالات تنمية المعلمين مهنيًا، وتمكينهم، وتحفيزهم؛ مما يؤثر سلبًا على أداء المعلمين لمهامهم، ومسؤولياتهم، ويُقلل فرص تعلمهم الفردي، والجماعي، كما يؤثر سلبًا على رضاهم الوظيفي، وولائهم، والتزامهم.

٥. تأكيد وزارة التربية والتعليم المصرية على أهمية الوعي بمفهوم مجتمعات التعلم المهنية، وتفعيل أساليب تنميتها، والحرص على تنويع مصادر المعرفة، وتدعيم ثقافة التعلم الذاتي بين أعضاء المجتمع المدرسي، ومراعاة إبداعات المعلمين، والاستفادة منها، وترسيخ العلاقات الإنسانية، وثقافة قبول الآخر.

٦. مُواكبة ما جاء في المادة (١٦) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨)، لسنة (٢٠١٣م)؛ والذي حدد أهم المعايير المُلزمة للأداء التعليمي لوظائف التوجيه الفني في مصر في عدة مجالات مختلفة؛ ومن بينها: "مجال مجتمعات التعلم المهنية".

ثانيًا: أهداف الرؤية المقترحة:

يُمكن تحديد أهم أهداف الرؤية المقترحة؛ على النحو الأتي:

١. تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

٢. نشر ثقافة مجتمعات التعلم المهنية بين موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية، وإكسابهم كفايات تطبيق أبعادها المختلفة، وحثهم على تدريب المعلمين عليها؛ مما يُسهم في بناء مجتمعات تعلم مهنية قوية داخل المدارس.

٣. تفعيل الدور القيادي لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية لقيادة مجتمعات التعلم المهنية، وتحديد أهم المتطلبات اللازمة لذلك.

٤. التغلب على المعوقات التي -قد- تواجه موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية، وتحد من تطوير ممارساتهم القيادية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

٥. وضع إطار علمي يُسهم في تطوير التوجيه الفني في مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

٦. ترسيخ ثقافة التعلم المستمر، وتقوية العمل التعاوني، وتعزيز المسؤولية المشتركة، وتدعيم القيادة التشاركية بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي بقيادة موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام.

٧. نشر ثقافة التحسين المستمر، وتشجيع معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام على الحوار التأملي، وتبادل الأفكار، والخبرات، والممارسات التعليمية الناجحة.

ثالثًا: محاور الرؤية المقترحة، وآليات تنفيذها:

يُمكن تحديد أهم محاور الرؤية المقترحة، وآليات تنفيذها؛ على النحو الأتي:

١. **التنمية المهنية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام:** فلابد أن تحرص وزارة التربية، والتعليم المصرية على إبرام الاتفاقيات، والشراكات مع الهيئات، والمؤسسات المُعاونة لها في إعداد القيادات التوجيهية في المرحلة الثانوية العامة، وتنميتهم مهنيًا؛ مثل: الأكاديمية المهنية للمعلمين، وكليات التربية، ومراكز التدريب بالوزارة، وغيرها من المؤسسات الأخرى؛ مما يُسهم في رفع كفاءة شاغلي وظائف التوجيه الفني في هذه المرحلة، وتطوير ممارساتهم، وتنمية قدراتهم، **ويتم ذلك من خلال:**

- دراسة الاحتياجات التدريبية للموجهين، وتحديدها بدقة؛ وذلك بما يتلائم مع التغيرات، والمُستحدثات العلمية، والتقنية المحيطة.

- تزويد الموجهين بالمصادر المختلفة الداعمة لنموهم المهني؛ مثل: (المجلات، والنشرات، والدوريات، والأبحاث، والتقارير العلمية الحديثة)، وغيرها.
- تحفيز الموجهين على المشاركة في الندوات، والمؤتمرات، وورش العمل، وتوفير الفرص التدريبية المناسبة؛ لتطوير قدراتهم، ومهاراتهم، وإرشادهم إلى المصادر المختلفة للارتقاء باحتياجاتهم العلمية، والمهنية، والاجتماعية، والشخصية.
- عقد دورات تدريبية، وورش عمل مُتخصصة؛ لاكساب الموجهين كفايات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية لمُواكبة المُتغيرات العالمية، والمُستجدات التربوية، وتحفيزهم على الالتحاق بالدورات التدريبية في هذا المجال؛ وذلك بما يخدم العملية التعليمية.
- متابعة الموجهين؛ لقياس أثر التدريب، والتأكد من تطبيق ما تم التدريب عليه.
- تركيز برامج التدريب المُقدمة إلى الموجهين على التدريب الميداني؛ المُرتبط بأدوارهم، وممارساتهم القيادية، ومهامهم الوظيفية، مع ضرورة تنويع أنشطة البرامج التدريبية، واستخدام أساليب، وطرائق، ووسائل تدريبية حديثة، ومتنوعة.
- عقد الندوات، والمؤتمرات، وورش العمل لنشر ثقافة مجتمعات التعلم المهنية، وتحديد أدوار الموجهين في قيادتها، ودعمها داخل المدارس.
- الاستعانة بكليات التربية، والمراكز البحثية؛ لعقد دورات تدريبية مُتخصصة للموجهين؛ تُسهم في تطوير ممارساتهم القيادية.
- زيادة صلاحيات الموجهين، ودعمهم؛ لتمكينهم من تشكيل مجتمعات التعلم المهنية، وقيادتها في التخصصات المختلفة؛ بما يُحسن عمليتي التعليم، والتعلم.

- تدريب القيادات التوجيهية على دعم ثقافة الإبداع، والابتكار، والتجديد، والتطوير المستمر في جميع جوانب العملية التعليمية.
- إثراء خبرات الموجهين، وإكسابهم المهارات اللازمة لقيادة مجتمعات التعلم المهنية، وتحفيز المعلمين على المشاركة فيها.

٢. **تبني ثقافة تنظيمية داعمة ومُحفزة لمجتمعات التعلم المهنية:** فلابد أن تحرص وزارة التربية والتعليم المصرية على دعم القيم الإيجابية، ونشر ثقافة التعاون، والعمل المشترك، والتغلب على العُزلة، والفردية، وتوفير مناخ مدرسي داعم لعملية التعلم المستمر داخل المدارس الثانوية العامة، **ويتم ذلك من خلال:**

- تشجيع العمل المشترك، وتعزيز التعلم الجماعي بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ بما يضمن تحقيق الأهداف المشتركة، وتحمل المسؤولية الجماعية تجاهها.
- تشكيل فرق العمل داخل التخصص الواحد للمعلمين، ودعمها بقيادة الموجه الفني؛ مما يُعزز ثقافة التعاون، والتشارك، والتعلم المستمر، والاستقصاء التأملي، ويخلق مناخًا تعليميًا مُحفزًا على التعلم.
- تبني مجموعة من الرؤى، والقيم المشتركة الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، وتعزيزها، ونشرها داخل المدارس، وتطويرها باستمرار.
- تشارك الخبرات، والمعارف، والمهارات بين أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يُسهم في تعزيز الممارسات المهنية، وتنظيمها.
- تهيئة المناخ التنظيمي داخل المدارس، ونشر الوعي بأهمية مجتمعات التعلم المهنية، ودورها في تطوير العملية التعليمية، وتحسين مُخرجاتها.
- توفير فرص متنوعة للتعلم الجماعي بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ من خلال اللقاءات، والحوارات، والمناقشات الهادفة.

- تحفيز المعلمين على تطبيق الأساليب، والمبادرات الجديدة في العمل، والاستماع إلى آراء زملائهم، وملاحظاتهم؛ للحصول على تغذية راجعة مستمرة لأدائهم.
- تحفيز المعلمين على القيام بالبحوث الإجرائية التعاونية تحت إشراف الموجهين؛ مما يُسهم في حل المشكلات الواقعية التي تواجه المعلمين في الميدان.
- تشجيع المعلمين على تحليل نتائج تعلم طلابهم، وحل المشكلات التي تواجههم بشكل جماعي.
- تشجيع المعلمين على تبادل الزيارات الصفية، وتقديم ملاحظاتهم التعليمية إلى أقرانهم؛ مما يُسهم في نقل خبراتهم الناجحة إلى زملائهم، والاستفادة من توجيهاتهم.
- تمكين المعلمين من متابعة أدائهم، وتطويره ذاتيًا، وإشراكهم في تقييمه وفقًا للمعايير المعتمدة في ذلك؛ مما يؤدي إلى الارتقاء بمستواهم مهنيًا.

٣. **تبني نمط قيادي يدعم تشارك السلطة:** تتطلب مجتمعات التعلم المهنية نمطًا قياديًا يدعم ثقافة المشاركة في صنع القرار، واتخاذه، ويرتكز على تفويض القائد بعض سلطاته إلى مرؤوسيه بما يتناسب مع مسؤولياتهم، ويعتمد على تقاسم السلطة، وتوزيعها بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ وذلك وفق قدراتهم، وإمكاناتهم المختلفة، **ويتم ذلك من خلال:**

- توزيع المهام، والمسؤوليات القيادية بين المعلمين، وإتاحة الفرص لهم لتولي أدوارًا قيادية جديدة داخل المدرسة بما يتوافق مع قدراتهم، وطبيعة مهامهم.
- تمكين المعلمين، ودعم استقلاليتهم، وتنمية مهاراتهم؛ للقيام بأدوارهم القيادية.
- إشراك المعلمين في بلورة رؤية مشتركة؛ لتحسين الأداء المدرسي، وتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

- تعزيز مبدأ المحاسبية، والمسؤولية الجماعية بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.
- إشراك المعلمين بانتظام في المناقشات المُتعلقة بالقضايا المدرسية، والاستماع إلى آرائهم، ومُقترحاتهم، ومُبادراتهم بشأن تطوير العمل المدرسي، وحل المشكلات.
- استثارة قدرات المعلمين، وتحفيزهم المستمر على تجويد أدائهم، والإرتقاء به.
- تحديد مسؤوليات المعلمين، وتنظيم عملهم، وتقديم الدعم اللازم لهم.
- حث المعلمين على تشكيل الفرق التعاونية؛ لإنجاز المهام، والأنشطة، وحل المشكلات بصورة جماعية.

٤. **دعم العلاقات الإنسانية بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي:** ترتكز فلسفة مجتمعات التعلم المهنية على خلق بيئة مدرسية تعاونية؛ تتسم بالود، والصداقة، والمساواة، وتدعم الثقة، والاحترام المتبادل، والتواصل الفعال بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، **ويتم ذلك من خلال:**

- تعزيز التواصل المستمر، والحوار الهادف بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.
- فتح قنوات للحوار المشترك بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يُسهم في دعم الممارسات الشخصية الإيجابية داخل المدرسة.
- تعزيز الثقة المتبادلة، وتنمية العلاقات الاجتماعية بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يخلق مناخًا إيجابيًا قائما على الإحترام المتبادل، وتقدير الذات.
- تعزيز التواصل الفعال، وتوطيد العلاقة بين المدرسة، والمجتمع المحلي.
- تعزيز علاقات الزمالة المهنية بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يُسهم في تحسين البيئة المدرسية.

- إعطاء الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم، ومُلاحظاتهم؛ مما يُسهم في تحقيق التوافق، والانسجام داخل المدرسة، كما يُسهم في تنمية العلاقات الإنسانية بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.
- احترام شخصيات جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وتقدير مبادراتهم، والاعتراف بقدراتهم.

رابعًا: متطلبات تطبيق الرؤية المقترحة:

لكي يتم تطبيق الرؤية المقترحة لتطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية؛ فإنه لابد من توافر بعض المتُطلبات الأساسية؛ والتي يُمكن تصنيفها على النحو الأتي:

١. المتطلبات الإدارية، والتنظيمية: والتي تتمثل في:

- وضع رؤية واضحة، ومُعلنة للتحول إلى مجتمع تعلم مهني، مع ضرورة مشاركة جميع أعضاء المجتمع المدرسي في وضعها.
- تطوير الهيكل التنظيمي داخل المدرسة؛ بحيث يكون مُوضحًا فيه حدود السلطة، وتسلسلها، ومُفصلًا فيه مسؤوليات جميع أعضاء المجتمع المدرسي، واختصاصاتهم.
- تبني هياكل تنظيمية تعتمد على فرق العمل، وتسمح بتمكين المعلمين، ومشاركتهم في صنع القرار، واتخاذه، وتدعم استقلاليتهم، وتُعزز بناء قدراتهم القيادية.
- توافر بطاقات الوصف الوظيفي لجميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ مُوضحًا فيها المهام، والمسؤوليات المتوقعة من شاغل كل وظيفة، والصلاحيات المنوطه به.
- توفير درجة عالية من الشفافية؛ مما يسمح بإتاحة البيانات، والمعلومات، والمعارف، وتبادلها بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.

- تعديل قواعد الترقي الوظيفي للقيادات التوجيهية، وتطوير نُظُم اختيارهم، وعدم الاقتصار على معيار الأقدمية فقط.
- إجراء اختبارات قبول للقيادات التوجيهية؛ تتضمن الإلمام بالمُستجدات التربوية محليًا، وعالميًا، وكيفية الاستفادة منها في تطوير عملية الإشراف التربوي في مصر.
- منح الصلاحيات اللازمة للموجهين، ودعم قراراتهم، ومُبادراتهم لدعم مجتمعات التعلم المهنية.
- التوجه نحو اللامركزية، وتطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدارس؛ مما يُسهم في إعادة توزيع السلطة، ومنح المدرسة مزيدًا من الاستقلالية الذاتية في إدارة شؤونها، وعملياتها الداخلية.
- تحديد السياسات المُنظمة لمجتمعات التعلم المهنية، وإستراتيجياتها، وخططها، وأهدافها المختلفة.
- تحليل عناصر البيئتين الداخلية، والخارجية للمدارس؛ لتحديد نقاط القوة، والضعف، والتعرف على الفرص، والتحديات التي تواجه المدرسة نحو التحول إلى مجتمع تعلم مهني.
- توفير الأدلة، والقواعد التنظيمية، ومواثيق العمل التي تُنظم مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس، وتُعد خارطة طريق، ومرجعية أساسية لتنظيم العمل.
- إعادة تنظيم الجدول المدرسي بما يسمح بممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية، وتبادل الزيارات الصفية بين المعلمين، وعقد اللقاءات، والاجتماعات، والمناقشات الهادفة؛ لمناقشة احتياجات الطلاب، وكيفية حل مشكلاتهم، وتحليل نتائجهم بشكل جماعي.

- إنشاء وحدات تدريبية داخل المدارس؛ لدعم مجتمعات التعلم المهنية، ونشر ثقافة العمل التعاوني بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.
- نقل التجارب الناجحة لمجتمعات التعلم المهنية في المؤسسات التعليمية المختلفة محليًا، وإقليميًا، وعالميًا، وتحديد كيفية الاستفادة منها.
- وضع مجموعة من مؤشرات الأداء؛ يتم من خلالها متابعة دور القيادات التوجيهية في بناء مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، وكيفية تطويرها.

٢. **المتطلبات البشرية، والفنية:** والتي تتمثل في:

- ترسيخ ثقافة التنمية المهنية المستدامة داخل المجتمع المدرسي، وإتاحة برامج التنمية المهنية المستمرة، وتطويرها باستمرار.
- تحديد احتياجات أعضاء المجتمع المدرسي، وتلبيتها.
- تحديد قدرات أعضاء المجتمع المدرسي، وخبراتهم، ومهاراتهم المختلفة، واستثمارها.
- تنمية مهارات التعلم الجماعي، والتفكير التأملي، والتفكير الناقد، والعمل الفريقي، وتحمل المسؤولية الجماعية، والإبداع، والابتكار، والمبادرة، والاستكشاف، وتوليد المعرفة، وتنظيمها لدى جميع أعضاء المجتمع المدرسي.
- وضع آلية إجرائية لاكتشاف القيادات التوجيهية المستقبلية، وترشيحهم، وتحفيزهم للعمل الإشرافي.
- تقويم أداء أعضاء المجتمع المدرسي باستمرار، ووضع البرامج العلاجية المناسبة.
- إتاحة مصادر تعلم متنوعة لجميع أعضاء المجتمع المدرسي.
- بناء قاعدة معرفية مشتركة بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.

- توفير شبكة اتصالات قوية داخل المدارس؛ تسمح بتدفق المعلومات، وتبادلها بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وتحديثها باستمرار.
- تفعيل المنصات الإلكترونية لتعزيز التواصل بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.
- تنظيم البيانات، والمعلومات المدرسية، وإتاحة استخدامها لجميع أعضاء المجتمع المدرسي بقدر ما يحتاجونه في عملهم.

٣. المتطلبات المادية، والمالية: والتي تتمثل في:

- تجهيز البنية التحتية، وتوفير التقنيات اللازمة لتهيئة المدارس للتحول إلى مجتمعات تعلم مهنية.
- توفير الإمكانات اللازمة لإجراء البحوث الإجرائية اللازمة لمواجهة المشكلات المدرسية المختلفة.
- توفير الحوافز المادية، والمعنوية اللازمة لتشجيع أعضاء المجتمع المدرسي على بناء مجتمعات التعلم المهنية، وتحسين جودة الأداء المدرسي.
- توفير المخصصات المالية اللازمة لتخطيط برامج التنمية المهنية المقدمة إلى أعضاء المجتمع المدرسي، وتنفيذها، وتقويم نتائجها.
- تهيئة الأماكن المناسبة لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية، وتجهيزها بكافة الإمكانات، والوسائل، والتقنيات اللازمة.

خامسًا: معوقات تنفيذ الرؤية المقترحة، وسُبل التغلب عليها:

قد يُواجه تنفيذ الرؤية المقترحة -عند تنفيذها على أرض الواقع- بعض المعوقات؛ يُمكن توضيح أهمها، وسُبل التغلب عليها على النحو الأتي:

١. جمود الهيكل التنظيمي لوظائف التوجيه الفني في مصر: ويُمكن التغلب على ذلك من خلال: تطوير الهيكل التنظيمي لوظائف التوجيه الفني، وإعادة هيكلة الوصف

الوظيفي لمهام الموجهين؛ بحيث تتضح مسؤولياتهم، وأدوارهم بوضوح، كما تتضح حدود السلطة، والمسؤولية، وخطوط الاتصال بين وظائف التوجيه بمستوياته المختلفة.

٢. **كثرة الأعباء الإدارية المُلقاة على عاتق الموجه الفني**: ويُمكن التغلب على ذلك من خلال: تعديل اللوائح، والقوانين المُنظمة، ومراجعة خطط التوجيه الفني، ومجالاته في الوزارة، وتعديلها، وتوفير الحوافز المادية، والمعنوية، وتسهيل الإجراءات، وزيادة أعداد الموجهين؛ مما يُسهم في تخفيف الأعباء الوظيفية، وتقليص حجم المهام الإدارية للموجهين؛ الأمر الذي يؤدي إلى تعزيز دافعيتهم لأداء وظائفهم، وممارسة أدوارهم القيادية.

٣. **ضعف البنية التحتية اللازمة لممارسة أنشطة مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس**: ويُمكن التغلب على ذلك من خلال: تعزيز المشاركة المجتمعية، وإشراك المؤسسات، والهيئات المختلفة، وتوجيهها، وتنسيق الجهود بينها؛ لدعم مجتمعات التعلم المهنية؛ مما يُسهم في إيجاد مصادر تمويل بديلة عن مصادر التمويل الحكومي، وتوفير الدعم المادي، والفني، والتقني، والبشري اللازم للمدارس.

٤. **مقاومة التغيير، والخوف من تحمل المسؤولية**: ويُمكن التغلب على ذلك من خلال: عقد الندوات، والمؤتمرات، واللقاءات، وورش العمل لجميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يُسهم في نشر ثقافة العمل الجماعي، والتعلم التعاوني، والمسؤولية المشتركة، كما يُمكن التغلب على ذلك من خلال: عقد اللقاءات مع المؤسسات التعليمية التي تعمل كمجتمعات تعلم مهنية؛ لتبادل تجاربهم، وممارساتهم الناجحة، وجهودهم في التغلب على المعوقات التي تواجههم؛ مما يُسهم في التغلب على مخاوف التغيير.

٥. **المركزية الشديدة داخل المدارس**: ويُمكن التغلب على ذلك من خلال: اتجاه إدارة المدارس إلى تطبيق الأنماط القيادية الداعمة لثقافة المشاركة، وتقاسم السلطة، والقيادة الجماعية، وتوزيع المهام، والمسؤوليات، وتكوين قيادات الصف الثاني، وتنمية

القدرات القيادية للمعلمين، وتمكينهم، وإشراكهم في عملية صنع القرار، ومنحهم الصلاحيات الكاملة للعمل باستقلالية، مع تحمل مسؤولية نتائجهم؛ مثل أنماط: (القيادة التحويلية، والقيادة التشاركية، والقيادة المُوزعة، والقيادة الجماعية، والقيادة التعاونية)، وغيرها.

٦. **غياب ثقافة العمل التعاوني داخل المدارس:** ويُمكن التغلب على ذلك من خلال: نشر الوعي بأهمية العمل الجماعي، وتبني أسلوب فرق العمل في ممارسة المهام المختلفة داخل المدرسة، وإصدار التشريعات التي تؤكد على ضرورة ممارسة بعض الأنشطة بشكل جماعي، وربطها بالتقييم الوظيفي للمعلمين.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

١. إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، والشهومي، سعيد بن راشد بن علي (٢٠١٨م). دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية، **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، المجلد (٢٩)، العدد (١١٦)، أكتوبر، ص ص ٣٣٥-٣٧٦.

٢. إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، والمرزوقي، أحمد بن سعيد بن عبد الله (٢٠١٨م). المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان، **مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، العدد (٢٩)، سبتمبر، ص ص ٣٠٦-٣٣٧.

٣. أبو النصر، مدحت محمد (٢٠١٢م). **الإدارة بالحوافز- أساليب التحفيز الوظيفي الفعال**، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

٤. أبو ناصر، فتحي محمد (٢٠٢٠م). درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس في محافظة الإحساء وعلاقتها بالنمو المهني للمعلمين، **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، العدد (١٢٤)، الجزء (٢)، أكتوبر، ص ص ١٩٦-٢٣٠.

٥. أحمد، إيمان زغلول راغب (٢٠٠٩م). النمط القيادي- مدخل لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية (سيناريوهات مقترحة)، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان**، المجلد (١٥)، العدد (٤)، أكتوبر، ص ص ٤٧٥-٥٦٠.

٦. الإخناوي، محمد السيد محمد (٢٠١٦م). متطلبات تجويد الأداء المدرسي في التعليم الثانوي الصناعي في مصر في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، المجلد (٦٤)، العدد (٤)، أكتوبر، ص ص ٨٢-١٦٢.

٧. البرعمي، يوسف بن أحمد بخيث، وعبد الرشيد، ناصر سيد جمعة (٢٠٢٠م). تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي المعتمد على مجتمعات التعلم المهنية، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، المجلد (١٧)، العدد (٦٥)، ص ص ٢١٢-٢٤٦.

٨. بركات، زياد أمين سعيد (٢٠٢٠م). دور الإشراف التربوي في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، العدد (١٩)، ص ص ٥٤-٨٦.

٩. البشر، فاطمة عبد الله بن محمد (٢٠١٦م). واقع ممارسة رؤساء الأقسام التربوية للقيادة الموزعة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، العدد (٧)، ص ص ٢١٣-٢٦٧.

١٠. البشري، قدرية محمد (٢٠١٥م). **أخلاقيات مهنة التعليم**، عمان- الأردن: دار الخليج للنشر والتوزيع.

١١. البنك الدولي (٢٠١٧م). **مشروع دعم إصلاح التعليم في مصر**، وثيقة معلومات المشروع- صحيفة بيانات الإجراءات الوقائية المتكاملة، مرحلة تحديد المفاهيم.

١٢. توفيق، فيفي أحمد (٢٠١٧م). سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج، **المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج**، الجزء (٤٧)، يناير، ص ص ١١٣-٢٦٠.

١٣. جمال، لينا (٢٠١٧م). **الإدارة والإشراف التربوي في رياض الأطفال**، عمان- الأردن: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

١٤. جمهورية مصر العربية. **قانون رقم (١٥٥) بتاريخ (٢٠٠٧/٦/٢١م)؛ بشأن تعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة (١٩٨١م)، والخاص بإضافة باب سابع بعنوان (أعضاء هيئة التعليم)**، جريدة الوقائع المصرية، العدد (٢٥) تابع (م)، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

١٥. جمهورية مصر العربية. **قرار رئيس الجمهورية رقم (١٢٩)، بتاريخ (٢٠٠٨/٥/٨م)؛ بشأن تنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين، وتحديد اختصاصاتها**، الجريدة الرسمية، العدد (١٩) تابع، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

١٦. جمهورية مصر العربية. **قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨) بتاريخ (٢٠١٣/٤/٢٧م)؛ بشأن إصدار اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة (١٩٨١م)، المضاف بالقانون رقم (١٥٥) لسنة (٢٠٠٧م)، المُعدل بالقانون رقم (٩٣) لسنة (٢٠١٢م)**، جريدة الوقائع المصرية، العدد (٩٧)، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

١٧. جمهورية مصر العربية. **قرار وزاري رقم (١٦٤) بتاريخ (٢٠١٦/٥/٣١م)؛ بشأن اعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم**، وزارة التربية والتعليم، مكتب الوزير.

١٨. جمهورية مصر العربية. **قرار وزاري رقم (٢٧٤) بتاريخ (٢٠١٤/٦/١٩م)؛ بشأن الهيكل التنظيمي والوظيفي المستحدث لديوان عام وزارة التربية والتعليم**، وزارة التربية والتعليم، مكتب الوزير.

١٩. جمهورية مصر العربية. **قرار وزاري رقم (٩٩) بتاريخ (٢٠١٤/٣/٢م)؛ بشأن ضوابط التوجيه الفني**، وزارة التربية والتعليم، مكتب الوزير.

٢٠. جمهورية مصر العربية، رئاسة مجلس الوزراء (٢٠١٧م). **إستراتيجية التنمية المستدامة- رؤية مصر ٢٠٣٠م**، وزارة التخطيط والمتابعة، والإصلاح الإداري.

٢١. جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤م). **الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م**، التعليم - المشروع القومي لمصر، معًا نستطيع، تقديم تعليم جيد لكل طفل، القاهرة، وزارة التربية والتعليم.

٢٢. الجنابي، صاحب عبد مرزوك (٢٠١٩م). **إستراتيجيات القيادة والإشراف**، عمان- الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

٢٣. الجهني، نعيم بن عطا الله، والقحطاني، شائع بن خالد، ومرسي، ميرفت محمد السعيد، والشملان، خالد بن عبد العزيز، والرشيدي، عائض بن خلف (٢٠١٨م). **نماذج معاصرة في القيادة**، الرياض: مكتبة القانون والاقتصاد.

٢٤. جونسون، مارك (٢٠١٩م). **حلول للمجتمعات التعلّمية المهنية- رعاية القيادة في المجتمع التعلّمي المهني**، ترجمة ونشر: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

٢٥. الحبابي، صالح بن هادي شارع (٢٠٢١م). الاحتياجات التدريبية لدى قائدي المدارس الابتدائية بمحافظة الخرج في ضوء متطلبات القيادة التحويلية، **مجلة العلوم النفسية والتربوية، المركز القومي للبحوث**، المجلد (٥)، العدد (٣٨)، أكتوبر، ص ص ١-٢٢.

٢٦. حرب، محمد خميس (٢٠١٩م). تطوير الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد القيادة التشاركية، **مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ**، المجلد (١٩)، العدد (٤)، ص ص ١٥٩-٢٥٢.

٢٧. الحربي، حمدان بن محمد بن دخيل الله (٢٠٢١م). درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للقيادة التحويلية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدينة مكة المكرمة، **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس**، العدد (٤٩)، يناير، ص ص ٢٠٦-٢٤٣.

٢٨. حسن، عزت عبد الحميد محمد (٢٠١١م). **الإحصاء النفسي التربوي- تطبيقات باستخدام SPSS**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٩. الخريمي، بيان عبد العزيز (٢٠٢٠م). درجة جاهزية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة، **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، العدد (٢١)، الجزء (٢)، فبراير، ص ص ٥٨-٨٤.

٣٠. خليل، نبيل سعد (٢٠١٤م). **إدارة المؤسسات التربوية في بداية الألفية الثالثة**، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

٣١. خليل، نبيل سعد (٢٠١٥م). **مداخل حديثة في إدارة المؤسسات التعليمية**، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

٣٢. خليل، ياسر محمد (٢٠٢١م). **الجدارات القيادية بمؤسسات التعليم الفني والتقني**، الإسكندرية: دار إضافة للنشر والتوزيع.

٣٣. خواجي، فوزية محمد عبد الله (٢٠٢١م). ممارسات قائدات المدارس الثانوية بإدارة تعليم صبيا لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية، **مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ**، العدد (١٠٢)، ص ص ١٠٤-١٦٢.

٣٤. الدجدج، عائشة عبد الفتاح مغاوري (٢٠١٧م). بناء مجتمعات التعلم المهنية بمؤسسات التعليم غير النظامي لتحقيق التنمية المستدامة، **مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية**، المجلد (٢٤)، العدد (١٠٩)، أكتوبر، ص ص ٢١١-٣١٠.

٣٥. دودين، حمزة (٢٠١٠م). **التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام SPSS**، عمان- الأردن: دار المسيرة للطبع والنشر والتوزيع.

٣٦. الدوسري، مبارك بن عبد الله مبارك، والنوح، عبد العزيز بن سالم محمد (٢٠٢١م). متطلبات تطوير الممارسات القيادية الداعمة للتعلم المهني بمدارس التعليم العام، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، كلية الإمارات للعلوم التربوية، العدد (٢١)، ص ص ٦٦-٨٦.

٣٧. دوفور، ريتشارد، ودوفور، ربيكا، وإيكر، روبرت، وماني، توماس، وماتوس، مايك (٢٠١٩م). **التعلم عن طريق العمل- دليل للمجتمعات التعلَّمية المهنية أثناء العمل**، الطبعة ٣، ترجمة ونشر: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

٣٨. الرُبيعي، محمود داوود (٢٠١٢م). **التقويم والإرشاد والتوجيه في الميدان التربوي والرياضي**، بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية.

٣٩. الرُبيعي، محمود داوود، والطائي، مازن هادي كزار، والصائغ، علي محمد جواد (٢٠٢٠م). **الإشراف والتقويم في التربية والتعليم**، بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية.

٤٠. رضوان، عمر نصير رضوان (٢٠١٧م). التحفيز الإداري ومؤشرات الأداء الكمية- مدخل لتطوير الأداء المهني لمعلمي التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس**، المجلد (٤١)، العدد (٤)، ص ص ٥٨-١٧٦.

٤١. رضوان، عمر نصير مهران (٢٠١٩م). القيادة الموزعة مدخل لتحقيق مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الفنية الصناعية في جمهورية مصر، **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، العدد (١٨٤)، الجزء (٢)، أكتوبر، ص ص ٥١١-٥٥٣.

٤٢. الزايدي، أحمد بن محمد خلف (٢٠١٣). المتطلبات المهنية لمجتمعات التعلم: مدخل لإصلاح المدارس الثانوية- إنموذج مقترح، **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، العدد (١٥٢)، الجزء (٣)، يناير، ص ص ٣٣٣-٤٠٦.

٤٣. الزهراني، إبراهيم بن حنش سعيد (٢٠١٨م). قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بالجامعات السعودية- جامعة الملك عبد العزيز أنموذجًا، **مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق**، المجلد (٣٣)، العدد (٩٩)، إبريل، ص ص ٢٦٣-٣٢٩.

٤٤. سالم، حنان عبدالله مصطفي (٢٠١١م). الإشراف التربوي في المدرسة الابتدائية في ضوء إجراءات تطبيق قانون كادر المعلم، **مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد**، العدد (٩)، يناير، ص ص ٤٣٨-٤٦٠.

٤٥. سباركس، سوزان، وماني، توماس (٢٠١٩). **حلول للمجتمعات التعلّمية المهنية- كيف تنمي التآزر في المجتمع التعلّمي المهني**، ترجمة ونشر: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

٤٦. السُبيعي، عبيد بن عبد الله، والهاجري، نوال بنت عبد الله (٢٠٢٠م). الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام بمدينة الدمام من وجهة نظر القيادات المدرسية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، المجلد (٢١)، العدد (٤)، ديسمبر، ص ص ٢٤٧-٢٨١.

٤٧. سعد، السيدة محمود إبراهيم (٢٠٢٠م). دليل إرشادي مقترح لتطبيق نمط الإشراف الوقائي في بعض عمليات إدارة الصف- دراسة ميدانية في المدارس الإبتدائية بمحافظة الإسكندرية، **المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج**، الجزء (٧٧)، سبتمبر، ص ص ٢٥٥٩-٢٧٠٢.

٤٨. سعدي، فاطمة (٢٠١٩م). **مبادئ إدارة الأعمال ونظريات المنظمة**، الناشر: المؤلف.

٤٩. السعيدي، عيد حمود ضويحي (٢٠٢٠م). دور الإشراف التربوي في تطوير التنمية المهنية للمعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت- دراسة ميدانية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد (٢١)، الجزء (١٥)، ص ص ٣٥-٨٩.

٥٠. سليمان، عماد حمدي خميس محمد (٢٠٢٠م). الممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمصر، **مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ**، المجلد (٢٠)، العدد (٢)، ص ص ٢٥٩-٢٨٠.

٥١. الصالحية، فاطمة بنت محمد بن سالم، وبنت الهاشم، نور حياتي (٢٠١٨م). تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، العدد (٩٧)، مايو، ٤٤٧-٤٧٢.

٥٢. صدقي، منى فاروق (٢٠٢٠م). متطلبات تطوير أداء المشرف التربوي في ضوء فلسفة الكايزن (التحسين المستمر)، **المجلة التربوية لتعليم الكبار**، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢)، العدد (٢)، إبريل، ص ص ٢٧٣-٣٠٣.

٥٣. الصيفي، ذكري عبد التواب محمد (٢٠١٨م). مشكلات التوجيه الفني في مرحلة التعليم الأساسي بين الواقع والتشريع، **مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ**، المجلد (١٨)، العدد (١)، ص ص ٧٥٣-٧٨٠.

٥٤. الضفيري، ناجي بدر، والشمري، أحمد شلال، والعنزي، أحمد مبارك (٢٠٢١م). فاعلية مجتمعات التعلم المهني في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، **مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ**، العدد (١٠٠)، ص ص ١٣٥-١٨٨.

٥٥. العامري، محمد عمر علي (٢٠١٨م). **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية**، عمان- الأردن: دار المعتز للنشر والتوزيع.

٥٦. عبد الجليل، رباح رمزي (٢٠١٨م). تصور مقترح لدور الإشراف التربوي المتنوع في تطوير أداء المعلم في ضوء خبرات بعض الدول، **المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج**، الجزء (٥١)، يناير، ص ص ٢٤٣-٣٢٠.

٥٧. عبد الرحمن، حسنية حسين (٢٠١٨م). مجتمعات التعلم- مدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة، **مجلة التربية المقارنة والدولية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد (٤)، العدد (١٠)، ديسمبر، ص ص ٢٦٣-٣٥١.

٥٨. عبد النعيم، محمد جاد أحمد (٢٠١٦م). التخطيط الإستراتيجي لتطوير التوجيه الفني بالتعليم العام المصري- دراسة ميدانية بمحافظة سوهاج، **دراسات في التعليم الجامعي**، مركز تطوير التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٣٤)، أكتوبر، ص ص ٣٥٤-٤٦٩.

٥٩. العتيبي، سعد بن محمد، والنفيسة، صالح بن إبراهيم (٢٠٢١م). معوقات أداء مجتمعات التعلم المهنية (PLC) من وجهة نظر معلمي العلوم في عفيف، **المجلة الدولية للبحوث في العلوم الدولية**، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، المجلد (٤)، العدد (٣)، ص ص ٣٦٧-٤٠٥.

٦٠. العدوان، عزات كريم (٢٠١٣م). **العلاقة بين خصائص القيادة وإدارة الأزمات**، عمان- الأردن: درا الحامد للنشر والتوزيع.

٦١. عطية، فتحية عطية السيد (٢٠٢٢م). مشكلات الإشراف التربوي في المدارس الثانوية العامة في ظل التحول الرقمي في التعليم- دراسة ميدانية بمحافظة الإسكندرية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٦٢. عطير، ربيع شفيق لطفي (٢٠١٧م). دور الإشراف التربوي في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية – دراسة ميدانية بمحافظة طولكرم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، المجلد (١٨)، العدد (١)، مارس، ص ص ٦٢١-٦٥١.

٦٣. عطيف، يحيى بن منصور حسن، وشراحيلي، جابر بن عبد الله حسن (٢٠٢١م). برنام تدريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية وأثره في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، العدد (١٣٣)، مايو، ص ص ٤٠٣-٤٣٠.

٦٤. علام، محمد ياسين صديق (٢٠١٤م). واقع التنمية المهنية للقيادات الإشرافية في التعليم العام باستخدام تحليل SWAT، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٤٧)، يناير، ص ص ١٣٧-١٥٣.

٦٥. علوان، سهام أحمد محمد (٢٠١٨م). آليات تمكين المعلمين في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول، **مجلة التربية المقارنة والدولية**، العدد التاسع، يونيو، ص ص ٢٧٧-٣٩٣.

٦٦. علوان، سهام أحمد محمد (٢٠٢١م). القيادة الملهمة وعلاقتها بتحقيق البراعة التنظيمية بجامعة الزقازيق، **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس**، العدد (٤٥)، الجزء (٤)، ص ص ٣٧١-٥٤٦.

٦٧. علي، ئاسو صالح سعيد، وعباس، حسين وليد حسين (٢٠١٦م). **الشخصية القيادية**، عمان-الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.

٦٨. عماد الدين، منى مؤتمن (٢٠١٠م). **آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية بالإفادة من التجارب والنماذج العالمية المتميزة**، عمان- الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.

٦٩. عناني، أحمد كامل عبد العزيز (٢٠١٨م). نموذج مقترح لتطوير أداء أعضاء هيئة التوجيه على مهارات الاتصال الداعمة للإبداع، **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، العدد (١٩)، الجزء (٩)، ص ص ٥٥١-٥٧٤.

٧٠. العوران، إبراهيم عطا الله (٢٠١٠م). **الإشراف التربوي ومشكلاته**، عمان- الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

٧١. الغافري، خميس بن حمدان بن سليمان، والعبري، خلف بن مرهون، والمنذرية، ريا بنت سالم (٢٠٢١م). مدى توظيف المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان، **مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، العدد (٤١)، مارس، ص ص ١٥١-١٨٠.

٧٢. الغامدي، سعيد بن محمد آل عاتق (٢٠١٧م). درجة أهمية تطوير أداء القيادة المدرسية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، المجلد (٢٨)، العدد (١١٢)، أكتوبر، ص ص ٣٢٩-٣٨٢.

٧٣. القاضي، سعيد إسماعيل عثمان (٢٠١٧م). برامج تدريب الموجهيين الفنيين في مجتمع المعرفة، **مجلة كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي**، العدد (٣١)، إبريل، ص ص ٣١١-٣٦٦.

٧٤. القبلان، فايزة يوسف (٢٠١٨م). دور الإشراف التربوي في التنمية المهنية لمعلمي العلوم من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية في مدينة حائل، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، المجلد (٩)، العدد (٢٦)، ص ص ٥٧-٧٥.

٧٥. القط، أحمد شبل عبد الرحمن (٢٠٢١م). الإشراف الفني في المدارس الثانوية العامة في مصر وسنغافورة- دراسة تحليلية مقارنة، **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، العدد (١٩٢)، الجزء (٣)، أكتوبر، ص ص ٤٣٧-٤٦٥.

٧٦. كوكس، ملتون (٢٠٠٧م). **إنشاء مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية**. حرره: كوكس، ملتون، ورتشلن، لاوري، ترجمه: أبو فارس، سميح، راجعه: جابر، عبد المطلب يوسف.

٧٧. لهلوب، ناريمان يونس (٢٠١٥م). **مهارات القيادة التربوية الحديثة**، عمان- الأردن: دار الخليج للنشر والتوزيع.

٧٨. ماتوس، مايك، ودوفور، ريتشارد، ودوفور، ربيكا، وإيكر، روبرت، وماني، توماس (٢٠١٩م). **أجوبة مختصرة على الأسئلة المتكررة عن المجتمعات التعلّمية المهنية أثناء العمل**، ترجمة ونشر: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

٧٩. مارزانو، روبرت جاي، ووترز، ديموثي، وماكنلتي، برايان إي (٢٠٠٩م). **القيادة المدرسية الناجحة من البحوث إلى النتائج**، ترجمة: هلا نافع الخطيب، المملكة العربية السعودية: مكتبة العُبيكان للنشر والتوزيع.

٨٠. محمد، أحمد محمد حسانين (٢٠١٨م). تطوير أساليب الإشراف التشاركي لدى مديري المدارس في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مصر، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية، والنفسية**، كلية التربية، جامعة الفيوم، العدد (١٠)، الجزء (٢)، ص ص ٣٣٣-٣٦٦.

٨١. محمد، أشرف السعيد أحمد (٢٠١٢م). تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام وعلاقته بسلوك مواكنتهم التنظيمية، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد (٢٣)، الجزء (١)، مارس، ص ص ١٧٣-١٩٨.

٨٢. محمد، أشرف السعيد أحمد، والزايدي، أحمد بن محمد (٢٠١٥م). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتنمية رأس المال الفكري بالمداس الثانوية- تصور مقترح، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، المجلد (٩٣)، يناير، ص ص ١-٨٣.

٨٣. محمد، ماهر أحمد حسن (٢٠١٩م). بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد (٢٧)، العدد (٦)، ص ص ٦٢-٩٢.

٨٤. محمود، ياسر عبد العظيم، والسيد، محمد سالم، وإمام، محمد علي، وعثمان، محمود علي (٢٠٢٠م). **القيادة التحويلية وضغوط العمل في المجال الرياضي**، سوهاج: دار ماستر للنشر والتوزيع.

٨٥. مخلوف، أسماء محمد السيد (٢٠١٥م). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في ضوء نموذج أوليفير، هيب هوفمان، **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، العدد (١٦٥)، الجزء (٣)، أكتوبر، ص ص ٣٥٦-٤٣٠.

٨٦. مراد، صلاح (٢٠١١م). **الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية الاجتماعية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٧. مرزوق، فاروق جعفر عبد الحكيم (٢٠١٥م). تصور مقترح لتطبيق الإشراف التربوي المتنوع في التعليم قبل الجامعي بمصر، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، المجلد (١٦)، العدد (٢)، يونيو، ص ص ٣٣٣- ٣٦٧.

٨٨. مرسي، محمد منير (٢٠١٠م). **الإدارة التعليمية- أصولها وتطبيقاتها**، طبعة مزيدة ومُنقحة، القاهرة: عالم الكتب.

٨٩. مريزيق، هشام يعقوب (٢٠٠٨م). **النظرية والتطبيق في الإشراف التربوي- المدخل والنظرية ومصادر السلطة والأساليب**، عمان- الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع.

٩٠. المسروري، فهد بن سالم بن سيف، والمشايخي، سعيد بن سالم، والمجعلية، عائشة بنت عبد الله (٢٠٢٠م). درجة توافر تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المشرفين التربويين، **المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات**، العدد (٢٧)، ص ص ١-٢٨.

٩١. مطاوع، إبراهيم عصمت، وحسن، أمينة أحمد (١٩٨٤م). **الأصول الإدارية للتربية**، ط ٢، القاهرة: دار المعارف.

٩٢. المطيري، بدرية بنت فلاح بن دغيم (٢٠٢٢م). قيادة مجتمعات التعلم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس التعليم العام في محافظة عنيزة، **مجلة الدراسات والبحوث التربوية**، مركز العطاء للاستشارات التربوية، المجلد (٢)، العدد (٤)، يناير، ص ص ٢٥٩-٢٨٤.

٩٣. مُعجم اللغة العربية المُعاصر (٢٠٢٢م). **تعريف مُمارسة**، متاح على: https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D9%85%D9%85%D8%A7%D8%B1%D8%B3%D8%A9/?c=%D8%

A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%A7%D8%B5%D8%B1، في: ٢٠٢٢/٣/١٠م.

٩٤. المغربي، محمد الفاتح محمود بشير (٢٠١٦م). **إدارة الموارد البشرية**، عمان-الأردن: دار الجنان للنشر والتوزيع.

٩٥. المنطاوي، الزهراء عادل أحمد المرسي (٢٠٢٢م). إستراتيجية مقترحة لتطبيق نمط الإشراف الإفتراضي في التعليم الثانوي العام بمحافظة الإسكندرية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٩٦. المنظمة العربية للتنمية الإدارية (٢٠٠٧م). **مُعجم المصطلحات الإدارية**، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

٩٧. موسى، دينا صابر عبد الحليم (٢٠٢٠م). برنامج مقترح قائم على مجتمعات التعلم المهنية (PLC) لتنمية مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى معلمي مادة الفلسفة، **المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج**، الجزء (٧٨)، أكتوبر، ص ص ٨٨٧-٩٤١.

٩٨. الناصر، علاء حاكم (٢٠١٨م). **الإدارة والإشراف والتعليم الثانوي**، ط ٢، بيروت: دار الكتب العلمية.

٩٩. هلل، شعبان (٢٠١٤م). **مجتمعات التعلم- مداخل للإصلاح التربوي بالمؤسسات التعليمية**، كفر الدوار: مكتبة بستان المعرفة للنشر والتوزيع.

١٠٠. اليحيى، حصة ناصر (٢٠٢١م). القيادات الأكاديمية في ضوء القيادة الموزعة، **مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، جامعة الملك فيصل**، المجلد (٢٢)، العدد (٢)، ص ص ٢٧٥-٢٨٣.

ثانيًا: المراجع الاجنبية:

101. Admiraal, W., Schenke, W., Jong, L. D., Emmelot, Y. & Sligte. H. (2021). Schools as Professional Learning Communities: What Can Schools Do to Support Professional Development of their Teachers?, **Professional Development in Education**, VOL. (47), NO. (4), DOI: (10.1080/19415257.2019.1665573), pp. 684–698.

102. Ahn, J. (2017). Taking a Step to Identify How to Create Professional Learning Communities—Report of A Case Study of A Korean Public High School on How to Create and Sustain a School-based Teacher Professional Learning Community, **International Education Studies**, Vol. (10), No. (1), DOI: (10.5539/ies.v10n1p82), pp. 82-92.

103. Al Mahdy, Y. F. H. & Sywelem, M. M. Gh. (2016). Teachers' Perspectives on Professional Learning Communities in Some Arab Countries, **International Journal of Research Studies in Education,** October, Vol. (5), No. (4), pp. 45-57.

104. Algaraidih, M. S. (2021). Educational Supervisors Practice level of the Three Dimensions Leadership Theory In Ebry Estate in Sutanate Oman, **Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology,** Vol. (7), No. (2), pp. 137-164.

105. Aliakbari, M. & Amoli, F. A. (2016). The Effects of Teacher Empowerment on Teacher Commitment and Student Achievement, **Mediterranean Journal of Social Sciences**, Vol 7 No 4, July, pp. 649-657.

106. Almudarra, J. B. (2017). Leadership and Supervision in Saudi Arabian Educational Context, **International Journal of Developing and Emerging Economies**, Vol. (5), No. (11), pp.34-47.

107. Al-Youssef, R. M. H. & Darawsheh, N. A. H. (2020). The Role of The Educational Supervisor in Developing the Teachers' Leadership Abilities in The Northern Jordan Valley, **International Journal of Multidisciplinary Sciences and Advanced Technology,** Vol. (1), No. (8), pp. 62–77.

108. Antinluoma, M., Ilomäki, L., Nuuttila, P. L. & Toom, A. (2018). Schools as Professional Learning Communities, **Journal of**

Education and Learning, Vol. (7), No. (5), DOI: (10.5539/jel.v7n5p76), pp. 76-91.

109. Balyer, A., Karatas, H. & Alci, B. (2015). School Principals' Roles in Establishing Collaborative Professional Learning Communities at Schools, 7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015), 05-07 February, Novotel Athens Convention Center, Athens, Greece, **Procedia - Social and Behavioral Sciences,** Vol. (197), pp. 1340 – 1347.

110. Battersby, Sh. L. & Verdi, B. (2015). The Culture of Professional Learning Communities and Connections to Improve Teacher Efficacy and Support Student Learning**, Arts Education Policy Review**, Vol. (116), DOI: (10.1080/10632913.2015.970096), pp. 22-29.

111. Battersby, Sh. L. (2019). Reimagining Music Teacher Collaboration: The Culture of Professional Learning Communities as Professional Development Within Schools and Districts, **General Music Today**, DOI: (10.1177/1048371319840653), Vol. (33), No. (1), pp. 15–23.

112. Bellibas, M. S. Bulut, O. B. & Gedik, S. (2017). Investigating Professional Learning Communities in Schools: The Effects of Contextual Factors, **Professional Development in Education**, Vol. (43), No. (3), DOI; (10.1080/19415257.2016.1182937), PP. 353–374.

113. Benoliel, P. & Schechter, Ch. (2017). Is It Personal? Teacher's Personality and the Principal's Role in Professional Learning Communities, **Improving Schools,** Vol. (20), No. (3), DOI: (10.1177/1365480217703725), pp. 222–235.

114. Boom-Muilenburg, S. N., de Vries, S., Veen, K. V., Poortman, C. L. & Schildkamp, K. (2021). Understanding Sustainable Professional Learning Communities by Considering School Leaders' Interpretations and Educational Beliefs, **International Journal of Leadership in Education**, DOI: (10.1080/13603124.2021.1937705), pp. 1-28.

115. Brodie, K. (2014). Learning about Learner Errors in Professional Learning Communities, **Educational Studies in Mathematics**, Vol. (85), No. (2), DOI 10.1007/s10649-013-9507-1, pp. 221–239.

116. Brodie, K. (2021). Teacher Agency in Professional Learning Communities, **Professional Development in Education**, Vol. (47), No. (4), DOI: (10.1080/19415257.2019.1689523), pp. 560-573.

117. Burant, S. E. (2009). The Relationship of Instructional Supervision and Professional Learning Communities as Catalysts for Authentic Professional Growth: A Study of One School Division Catalysts for Authentic Professional Growth: A Study of One School Division, **A Master Thesis,** The College of Graduate Studies and Research, Education in the Department of Educational Administration, University of Saskatchewan.

118. Cansoy, R. & Paelar, H. (2017). Examining the Relationships Between the Level of Schools for Being Professional Learning Communities and Teacher Professionalism, **Malaysian Online Journal of Educational Sciences**, Vol. (5), No. (3), pp. 13-27.

119. Carl, A. E. (2009). **Teacher Empowerment Through Curriculum Development – Theory into Practices**, Third edition, South Africa: Juta and Company Ltd.

120. Carpenter, D. (2015). School Culture and Leadership of Professional Learning Communities, **International Journal of Educational Management**, Vol. (29), No. (5), DOI: (10.1108/IJEM-04-2014-0046pp), PP. 682-694.

121. Carpenter, D. (2018). Intellectual and Physical Shared Workspace: Professional Learning Communities and the Collaborative Culture, **International Journal of Educational Management**, Vol. (32), No. (1), DOI: (10.1108/IJEM-05-2017-0104), pp. 121-140.

122. Chediak, S., Kunnari, R., Inforsato, E. D. & Junior, J. W. D. (2019). Professional Learning Communities as a Leadership Strategy in the 21st Century School Management, **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Vol. (13), DOI:(10.21723/riaee.nesp1.v13.2018.11408), pp. 304-323.

123. Christ, T., Arya, P. & Chiu, M. M. (2017). Relations Among Resources in Professional Learning Communities and Learning Outcomes, **Teaching Education**, DOI: Vol. (28), No. (1), DOI: (10.1080/10476210.2016.1212826), pp. 94-114.

124. Coenen, L., Schelfhout, W. & Hondeghem, H. (2021). Networked Professional Learning Communities as Means to Flemish Secondary School Leaders' Professional Learning and Well-Being, **Education Science**, Vol. (11), No. (9), pp. 1-33.

125. Denee, R. (2018). Professional Learning and Distributed Leadership: A Symbiotic Relationship, **New Zealand Annual Review of Education**, Vol. (23), pp. 63-78.

126. Dillard, H. K. (2016). Pre-Service Training in Professional Learning Communities Benefits Novice Teacher, **Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal**, Vol. (9), No. (2), pp. 1-13.

127. Dogan, S., Pringle, R. & Mesa, J. (2016). The Impacts of Professional Learning Communities on Science Teachers' Knowledge, Practice and Student Learning: A Review, **Professional Development in Education**, Vol. (42), No. (4), DOI: (10.1080/19415257.2015.1065899), pp. 1-20.

128. Dogan, S., Tatik, R. S. & Yurtseven, N. (2017). Professional Learning Communities Assessment: Adaptation, Internal Validity, and Multidimensional Model Testing, **Educational Sciences: Theory and Practice,** August, Vol. (17), No. (4), DOI: (10.12738/estp.2017.4.0479), pp. 1075–1101.

129. Duffus, G. (2021). Enhancing Academic Achievement for Student Living in Poverty Through Leadership and Professional Learning Communities (PLCs), **Ph.D. Thesis**, York University, Toronto, Ontario.

130. Dufour, R. & Eaker, R. (1998). **Professional Learning Communities at Work TM: Best Practices for Enhancing Student Achievement,** Bloomington, IN, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia.

131. Dufour, Ri., Dufour, Re., Eaker, R. & Many, Th. (2013). **Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work TM**, Second Edition, Bloomington, IN, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia.

132. Duling, K. S. (2012). The principal's Role in Supporting Professional Learning Communities, . **Ph.D. Thesis**, Department

of Educational Leadership College of Education, Kansas State University, Manhattan.

133. Eley, A. (2017). Professional Learning Communities, **Journal of Primary Science**, No. (148), May, pp. 4-8.

134. Erkens, C., Twadell, E. (2012). **Leading by Design: An Action Framework for PLC at Work Leaders**. Indiana: Solution Tree Press.

135. Finch, J. A. (2017). Multidisciplinary Professional Learning Communities in a Public High School: An Action Research Study, **Ph.D. Thesis**, Capella University.

136. Fred, H., Pierre, V. M., Ellen, R. & Marjan, V. (2020). How to Enhance Teachers' Professional Learning by Stimulating the Development of Professional Learning Communities: Operationalizing A Comprehensive PLC Concept for Assessing its Development in Everyday Educational Practice, **Professional Development in Education,** Vol. (46), No. (5), DOI: (10.1080/19415257.2019.1634630), pp. 751-769.

137. Gaspar, S. (2010). Leadership and The Professional Learning Communities, **Ph.D. Thesis,** Faculty of The Graduate College, the University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.

138. Gilbert, K. A., Voelkel, R. H. & Johnson, Ch. W. (2018). Increasing Self-Efficacy Through Immersive Simulations: Leading Professional Learning Communities, **Journal of Leadership Education**, Vol. (17), No. (3), DOI:(10.12806/V17/I3/R9), pp. 154-174.

139. Gordon, S. P. & Espinoza, S. (2020). Instructional Supervision for Culturally Responsive Teaching, ***Educational Considerations***, *Vol. (45), No. (3), DOI: (10.4148/0146-9282.2208), pp. 1-22.*

140. Gore, J. & Roser, B. (2022). Beyond Content-Focused Professional Development: Powerful Professional Learning Through Genuine Learning Communities Across Grades and Subjects, **Professional Development in Education,** DOI: (10.1080/19415257.2020.1725904), Vol. (48), No. (2), pp. 1-15.

141. Higgins, K. (2016). An Investigation of Professional Learning Communities in North Carolina School Systems, **Journal of Research Initiatives**, Vol. (2), No. (1), pp. 1-21.

142. Hipp, K.K. & Huffman, J. B. (2003). Professional Learning Communities: Assessment, Development, Effects, **Paper Presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement**, Sydney Australia, January, **ERIC No.** (ED482255), pp. 1-22.

143. Ho, J., Ong, M. & Tan, L. S. (2020). Leadership of Professional Learning Communities in Singapore Schools: The Tight–Loose Balance, **Educational Management Administration & Leadership,** Vol. (48), No. (4), DOI: (10.1177/1741143219833698), pp. 635–650.

144. Hord, Sh. M. (1997). **Professional Learning Communities-Communities of Continuous Inquiry and Improvement**, Austin, Texas, Southwest Educational Development Laboratory.

145. Hudson, P. (2011). Professional Learning Communities: Leaders, Mentors and Like-Minded Professionals. In Millwater, J., Ehrich, L. & Beutel, D. (Eds.). **Practical Experiences in Professional Education: Transdisciplinary Approach**, Brisbane, QLD: Post Pressed, pp. 73-92.

146. Ismail, K., Ishak, R. & Kamaruddin, S. H. (2020). Professional Learning Communities in Malaysian Schools: A Contemporary Literature Review, **Universal Journal of Educational Research,** Vol. (8), No. (4), DOI: (10.13189/ujer.2020.080447), pp. 1535-1541.

147. Jafar, M. F., Yaakob, M. F, M., Awang, H., Zain, F. M. & Kasim, M. (2022). Disentangling the Toing and Froing of Professional Learning Community Implementation by Reconnecting Educational Policy with School Culture, **International Journal of Instruction**, April, Vol. (15), No. (2), pp. 307-328.

148. Jones, Ch. M. & Thessin, R. A. (2017). Sustaining Continuous Improvement Through Professional Learning Communities in a Secondary School**, Journal of School Leadership,** Vol. (27), pp. 214-241.

149. Kang, M. M., Park, S. &Sorensen, L. C. (2021). Empowering the Frontline: Internal and External Organizational Antecedents of Teacher Empowerment, **Public Management Review**, May, DOI: (10.1080/14719037.2021.1919185), pp. 1-22.

150. Kelly, V. D. S. (2012). The Relationship between Teacher Empowerment and Student Achievement, **Ph.D. Thesis**, the Graduate Faculty, Georgia Southern University.

151. Keung, Ch. P. Ch., Yin, H., Tam, W. W. Y., Chai, Ch. S. & Nh, C. K. K. (2020). Kindergarten Teachers' Perceptions of Whole-Child Development: The Roles of Leadership Practices and Professional Learning Communities, **Educational Management Administration & Leadership**, Vol. (48), No. (5), DOI: (10.1177/1741143219864941), pp. 875–892.

152. King, M. (2016). 6 Key Features of Successful Community of Practice, **Learning Forward'**, Vol. (37), No. (6), pp. 12-14.

153. Kruse, Sh. D. & Johnson, B. (2017). Tempering the Normative Demands of Professional Learning Communities with the Organizational Realities of Life in Schools: Exploring the Cognitive Dilemmas Faced by Educational Leaders, **Educational Management Administration & Leadership**, Vol. (45), No. (4), DOI: (10.1177/1741143216636111), pp. 588–604.

154. Leithwood, K. (2012). **The Ontario Leadership Framework 2012: with a Discussion of the Research Foundations.** Ontario: The Institute for Education Leadership.

155. Little, J. W. (2006). **Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School, Washington**, DC: National Education Association of the United States.

156. Louis, K. S., Marks, H. M. & Kruse, Sh. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools, **American Educational Research Journal**, Vol. (33), No. (4), pp. 757-798.

157. Mathews, L., Holt, Ch. & Arrambide, M. (2014). Factors Influencing the Establishment and Sustainability of Professional Learning Communities: the Teacher's Perspective, **International Journal of Business and Social Science**, Vol. (5), No. (11), pp. 23-29.

158. Mory, J. A. (2019). Teacher Leaders' Perceptions of Professional Learning Communities in Middle Schools, **Ph.D. Thesis,** Walden University.

159. Moulakdi, A. & Bouchamma, Y. (2020). Elementary Schools Working as Professional Learning Communities: Effects on

Student Learning, **International Education Studies**, Vol. (13), No. (6), pp. 1-13.

160. Mullen, C. A. & Schunk, D. H. (2010). A View of Professional Learning Communities Through Three Frames: Leadership, Organization, and Culture, **Mc Gill Journal of Education,** Vol. (45), No. (2), Spring, DOI: (10.7202/045603ar), pp. 185-203.

161. Naaman, R. M. (2018). Using the Action Research rationale to Enhance the Creation of Teachers' Professional Learning Communities (PLCs), **Action Research and Innovation in Science Education**, Vol. (1), No. (1), pp. 27-32.

162. Owen, S. (2014). Teacher Professional Learning Communities: Going Beyond Contrived Collegiality Toward Challenging Debate and Collegial Learning and Professional Growth, **Australian Journal of Adult Learning**, Vol. 54, No. (2), July, pp. 54-76.

163. Park, J. H., Lee, I. H. & Cooc, N. (2019). The Role of School-Level Mechanisms: How Principal Support, Professional Learning Communities, Collective Responsibility, and Group-Level Teacher Expectations Affect Student Achievement, **Educational Administration Quarterly**, Vol. (55), No. (5), DOI: (10.1177/0013161X18821355),pp. 742–780.

164. Parlar, H. (2020). The relationship between Social Capital and Innovativeness Climate in Schools- The intermediary role of professional learning communities, **International Journal of Educational Management,** Vol. (34), No. (2), December, DOI: (10.1108/IJEM-10-2018-0322), pp. 232-244.

165. Preast, J. L. (2018). Effects of Consultation of Professional Learning Communities, **Ph.D. Thesis**, University of Missouri, Columbia.

166. Prenger, R., Poortman, C. L. & Handelzalts, A. (2019). The Effects of Networked Professional Learning Communities, **Journal of Teacher Education**, Vol. 70, No. (5), DOI: (10.1177/0022487117753574), pp. 441-452.

167. Pyle, A., Woolley, L. W. & Hutchinson, N. L. (2011). "Just Listen to us": The Role of Teacher Empowerment in the Implementation of Responsiveness to Intervention, **Alberta Journal of Educational Research**, Vol. (57), No. (3), Fall, PP. 258-272.

168. Qiao, X., Yu, Sh. & Zhang, L. (2018). A Review of Research on Professional Learning Communities in Mainland China (2006–2015): Key Findings and Emerging Themes, **Educational Management Administration & Leadership**, Vol. (46), No. (5), DOI: (10.1177/1741143217707523), pp. 713–728.

169. Ratte, R. F., Pat, J. L., Archibald, J. G., Andrews, Sh. P., Ballard, Ch. C. & Lowney, K. S. (2015). The Influence of Professional Learning Communities on Student Achievement in Elementary Schools, **Journal of Education & Social Policy**, Vol. (2), No. (4), October, pp. 51-61.

170. Saad, Kh. A. (2019). Peer Coaching in Malysia- Exploring the Implementation of Professional Learning Communities Programme for Arabic Language Secondary School Teachers, **Ph.D. Thesis,** Liverpool John Moores University.

171. Senge, P. M. (2006). **The Fifth Discipline- The Art and Practice of the Learning Organization**, New York: Doubleday.

172. Shaimemanya, (2017). Transforming Education Through Teacher Empowerment in Namibia: Possibilities and Challenges, In: Azmat, I. H. & Valdez, N. P. (eds). **Teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices Perspectives Across Borders,** Springer Nature Singapore Pte Ltd.

173. Shirley, H. (2015). What Is An Authentic Professional Learning Community, **Journal of Staff Development**, Vol. (36), No. (3), June, pp. 38-39.

174. Shong, K. Oh. & Choi, J. (2017). Structural Analysis of Factors that Influence Professional Learning Communities in Korean Elementary Schools, **International Electronic Journal of Elementary Education- JeJee,** Vol. (10), No. (1), September, pp. 1-9.

175. Siamack, Z., Camille, B., Anuj, L. & Rhea, J. (2021). Professional Learning Communities at a Primary and Secondary School Network in India, ***Asia Pacific Education Review***, Vol. (22), No. (2), June, pp. 291-303.

176. Somprach, K., Tang, K. N. & Popoonsak, P. (2017). The Relationship Between School Leadership and Professional Learning Communities in Thai Basic Education Schools, **Educ**

Res Policy Prac, DOI: (10.1007/s10671-016-9206-7), pp. 157-175.

177. Song, H. (2012). The Role of Teachers' Professional Learning Communities in the Context of Curriculum Reform in High Schools, **Chinese Education & Society**, Vol. (45), No. (4), DOI (10.2753/CED1061-1932450406), pp. 81-95.

178. Steyn, G. M. (2013). Building Professional Learning Communities to Enhance Continuing Professional Development in South African Schools**, Anthropologist**, Vol. (15), No. (3), pp. 277-289.

179. Stoll, L. (2010). Connecting Learning Communities: Capacity Building for Systemic Change. In: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (eds). **Second International Handbook of Educational Change,** Springer International Handbooks of Education, New York, Springer Dordrecht Heidelberg.

180. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. M. (2006). Professional Learning Communities- A Review of the Literature, **Journal of Educational Change,** Vol. (7), No. (4), DOI: (10.1007/s10833-006-0001-8), pp. 221-258.

181. Stool, L. & Louis, K. S. (2007). Professional Learning Communities- Elaborating new Approaches. In: Stool, L. & Louis, K. S. (eds). **Professional Learning Communities- Divergence, Depth and Dilemmas**, McGraw - Hill Education, Open University Press.

182. Svanbjörnsdóttir, B. M., Macdonald, A., & Frímannsson, G. H. (2016). Teamwork in Establishing a Professional Learning Community in a New Icelandic School, **Scandinavian Journal of Educational Research**, Vol. (60), No. (1), DOI: (10.1080/00313831.2014.996595), pp. 90-109.

183. Talbert, J. E. (2010). Professional Learning Communities at the Crossroads: How Systems Hinder or Engender Change. In: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (eds). **Second International Handbook of Educational Change,** Springer International Handbooks of Education, New York, Springer Dordrecht Heidelberg.

184. Tannehill, D. & MacPhail, A. (2017). Teacher Empowerment Through Engagement in a Learning Community in Ireland:

Working Across Disadvantaged Schools, **Professional Development in Education**, Vol. (43), No. (3), PP. 334–352.

185. Teague, G. M. & Anfara, V. A. (2012). Professional Learning Communities Create Sustainable Change Through Collaboration, **Middle School Journal**, November, Vol. (44), No. (2), pp. 58-64.

186. Tentama, F. & Pranungsari, D. (2016). The Roles of Teachers' Work Motivation and Teachers' Job Satisfaction in the Organizational Commitment in Extraordinary Schools, **International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE),** Vol. (5), No.(1), March, pp. 39 -45.

187. The Glossary of Education Reform (2022). **"Professional Learning Community"**, Available at: https://www.edglossary.org/professional-learning-community/, Retrieved on: 10/3/2022.

188. Themaat, J, V. L. V. (2019). Thinking Together Changes the Educational Experiences, Provision and Outcomes for SEND Pupils – Professional Learning Communities Enhancing Practice, Pedagogy and Innovation, **Support for Learning**, Vol. (34), No. (3), DOI: (10.1111/1467-9604.12263), pp. 290-311.

189. Thompson, J. J., Hagenah, S., McDonald, S. & Barchenger, Ch. (2019). Toward A Practice-Based Theory for How Professional Learning Communities Engage in the Improvement of Tools and Practices for Scientific Modeling, **Science Education**. Vol. (103), DOI: (10.1002/sce.21547), pp. 1423- 1455.

190. Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional learning Communities, Leadership, and Student Learning, **Research in Middle Level Education Online**, Vol. (28), No. (1), pp. 1–15.

191. Thornton, K. & Cherrington, S. (2014). Leadership in Professional Learning Communities, **Australasian Journal of Early Childhood**, Vol. (39), No. (3), September, pp. 94-102.

192. Turner, J. C., Christensen, A., Kackar - Cam, H. Z., Fulmer, S. M. & Trucano, M. (2017). The Development of Professional Learning Communities and Their Teacher Leaders: An Activity Systems Analysis, **Journal of the Learning Science**, Vol. (26) DOI: (10.1080/10508406.2017.1381962), pp. 49-88.

193. Vanblaere, B. & Devos, G. (2018). The Role of Departmental Leadership for Professional Learning Communities, **Educational Administration Quarterly**, Vol. (54), No. (1), DOI: (DOI: 10.1177/0013161X17718023), pp. 85–114.

194. Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning, **Teaching and Teacher Education**, Vol. (24), pp. 80–91.

195. Vijayadevar, S., Thornton, K. & Cherrington, S. (2019). Professional Learning Communities: Enhancing Collaborative Leadership in Singapore Early Childhood Settings, **Contemporary Issues in Early Childhood,** Vol. (20), No. (1), DOI: (10.1177/1463949119833578), pp. 79–92.

196. Voelkel, R. H. & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the Link Between Professional Learning Communities and Teacher Collective Efficacy, **School Effectiveness and School Improvement, An International Journal of Research, Policy and Practice**, Vol. (28), No. (4), DOI: (10.1080/09243453.2017.1299015), pp. 1-22.

197. Warwas, J. & Helm, Ch. (2018). Professional Learning Communities Among Vocational School Teachers- Profiles and Relations with Instructional Quality, **Teaching and Teacher Education**, Vol. (73), DOI: (10.1016/j.tate.2018. 03.012), pp. 43-55.

198. Waterhouse, J, Moller, J. (2009). Shared Leadership. In MacBeath, J., Dempster, N. (Eds.), **Connecting Leadership and Learning: Principles and Practice**, London & New York: Routledge.

199. Wilson, A. (2016). From Professional Practice to Practical Leader: Teacher Leadership in Professional Learning Communities, **International Journal of Teacher Leadership**, Vol. (7), No. (2), pp. 45-62.

200. Woodland, R. H. & Mazur, R. (2015). Beyond Hammers Versus Hugs: Leveraging Educator Evaluation and Professional Learning Communities Into Job - Embedded Professional Development, **NASSP Bulletin**, Vol. (99), No. (1), DOI: (10.1177/0192636515571934), pp. 5-25.

201. Woodland, R. H. (2016). Evaluating PK–12 Professional Learning Communities: An Improvement Science Perspective, **American Journal of Evaluation**, Vol. (37), No. (4), DOI: (10.1177/1098214016634203), pp. 505-521.

202. Yalçınkaya, S., Daglı, G., Altınay, F., Altınay, Z. & Kalkan, Ü. (2021). The Effect of Leadership Styles and Initiative Behaviors of School Principals on Teacher Motivation, **Sustainability**, Vol. (13), No. (2711), pp. 1-18.

203. Zhang, J. & Pang, N. S. K. (2016). Exploring the Characteristics of Professional Learning Communities in China: A Mixed-Method Study, **Asia-Pacific Edu Res**, Vol. (25), No. (1), DOI: (10.1007/s40299-015-0228-3), pp. 11–21.

204. Zhang, J. & Sun, Y. (2018). Development of A Conceptual Model for Understanding Professional Learning Communities in China: A Mixed-Method Study, **Asia Pacific Education Review**, Vol. (19), DOI: (10.1007/s12564-018-9548-3), pp. 445–457.

205. Zhang, Si., Liu, Q. & Wang, Q. (2017). A Study of Peer Coaching in Teachers' Online Professional Learning Communities, **Univ Access Inf Soc**, Vol. (16), DOI: (10.1007/s10209-016-0461-4), pp. 337–347.

206. Zheng, X., Yin, H., Liu, Y. & Ke, Z. (2016). Effects of Leadership Practices on Professional Learning Communities: The Mediating Role of Trust in Colleagues**, Asia Pacific Educ. Rev**, Vol. (17), DOI: (10.1007/s12564-016-9438-5), pp. 521-532.

207. Zhu, J., Yao, J. & Zhang, L. (2019). Linking Empowering Leadership to Innovative Behavior in Professional Learning Communities- The Role of Psychological Empowerment and Team Psychological Safety, **Asia Pacific Education Review**, Vol. (20), DOI: (10.1007/s12564-019-09584-2), pp. 657–671.

أسماء السادة مُحكمي أدوات البحث(*)

م	الاسم	الدرجة العلمية
١	إبراهيم عباس الزهيري	أستاذ التربية المقارنة، والإدارة التعليمية، كلية التربية- جامعة حلوان.
٢	أحمد نجم الدين أحمد عيداروس	أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة، والإدارة التعليمية، كلية التربية- جامعة الزقازيق
٣	عبد الباسط محمد دياب	أستاذ التربية المقارنة، والإدارة التعليمية، كلية التربية- جامعة سوهاج،
٤	عنتر محمد أحمد عبد العال	أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة، والإدارة التعليمية، كلية التربية- جامعة سوهاج
٥	فاطمة عبد القادر حسن	أستاذ التربية المقارنة المساعد، كلية التربية- جامعة الإسكندرية
٦	فؤاد أحمد حلمي محمد فراج	أستاذ التخطيط والتطوير المؤسسي، المركز القومي للبحوث والتنمية
٧	محمد أحمد عبد الدايم	أستاذ التربية المقارنة، والإدارة التعليمية، كلية التربية- جامعة الزقازيق
٨	محمد خميس حرب	أستاذ ورئيس قسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم، كلية التربية- جامعة الإسكندرية
٩	محمود عطا محمد علي مسيل	أستاذ التربية المقارنة، والإدارة التعليمية، كلية التربية- جامعة الزقازيق
١٠	نهلة سيد حسن أبو عليوة	أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة، والإدارة التعليمية، كلية التربية- جامعة حلوان
١١	نهلة عبد القادر هاشم	أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة، والإدارة التعليمية، كلية التربية- جامعة عين شمس

(*)**تم ترتيب أسماء السادة المُحكمين أبجديًا.**