درجة أهمية تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية

إعداد

سعيد بن محمد آل عاتق الغامدي

إشراف

أ.د/ علي بن محمد زهيّد الغامدي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط

بحث مشتق من رسالة الدكتوراة الخاصة بالباحث

درجة أهمية تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية

إعداد
سعيد بن محمد آل عاتق الغامدي

إشراف
أ.د/ علي بن محمد زهيّد الغامدي
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط

المستخلـــص

هدفت الدراسة إلى بيان درجة أهمية تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات: المنطقة التعليمية، العمل الوظيفي، المؤهل العلمي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الكمي والاستبانة كأداة لجمع البيانات وتكونت من (٥٤) عبارة,وأجاب عنها عدد (٩١٠) من عينة الدراسة وتم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية من: قادة وقائدات ومعلمي ومعلمات مدارس المرحلة الثانوية في خمس إدارات تعليمية: الرياض، جدة، الأحساء، حائل، جازان، وبعد جمع البيانات تم معالجتها واستخدمت أساليب التحليل الإحصائي الآتية: ألفا كرونباخ، المتوسطات والانحرافات المعيارية اختبار دلالة الفروق بين النسب المئوية، اختبار مان – ويتني، اختبار كروسكال – واليس، اختبار كولموجروف – سميرنوف، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها ما يلي:

- استجابات العينة حول أهمية تطوير أداء القيادة المدرسية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية جاءت "مهمة بدرجة عالية جدا"
- وجدت فروق دالة احصائيا في إدراك أفراد العينة لدرجة أهمية القيادة التشاركية في تطوير القيادة المدرسية لصالح منطقة حائل،وفي متغير "طبيعة العمل" جاءت الفروق لصالح المعلمات.
- وجدت فروق دالة احصائيا في إدراك أفراد العينة لأهمية القيم والرؤية المشتركة وفقا لطبيعة العمل لصالح المعلمات، في إدراك العينة لدرجة أهمية ظروف بيئة العمل الداعمة جاءت الفروق لصالح منطقة حائل، ولطبيعة العمل لصالح المعلمات،
- في إدراك أفراد العينة لدرجة أهمية الإبداع والتعلم الجماعي وجدت الفروق لصالح منطقة حائل،
- وجدت فروق دالة احصائيا في إدراك أفراد العينة لدرجة أهمية تشارك الخبرات المهنية والممارسات الشخصية تعزى للمؤهل الدراسي لصالح الأفراد ما دون مرحلة البكالوريوس.

وبناء على نتائج الدراسة جاءت التوصيات ومنها:تفعيل كل السلوكيات المتضمنة في الأبعاد الخمسة عن بناء برامج تطوير القادة المدرسيين، الاستفادة من حماس وتوجه المعلمات نحو التطوير، مراجعة معايير ترشيح القيادات، أهمية تنفيذ قادة وقائدات المدارس مراجعات دورية للرؤية والرسالة بشكل جماعي العناية بمشاركة المجتمع المحلي للمدرسة، مراجعة متطلبات البيئة المدرسية الحالية، تطوير أساليب تحفيز المعلمين لزيادة دافعيتهم.

الكلمات المفتاحية: تطوير الأداء، القيادة المدرسية، التعليم العام، مجتمعات التعلم المهنية.

مقدمـــة الدراســـة:

يشهدُ العالم تطوراً متلاحقاً في كافة جوانب الحياة، ولايمكن تصور هذا التقدم المتسارع دون الإشارة إلى دور التعليم، فالتعليم هو رائد التغيير، وتعتبر المدرسة من أكثر المؤسسات التي تشارك في ذلك التغيير والتقدم، وهي المدخل الحقيقي المعني بتكوين المفاهيم الصحيحة وتعزيزها في أذهان الناشئة، ويمكن وصف المدرسة بإنها بوابة التحوّل إلى مجتمعِ المعرفة (عليان, ٢٠٠٨).

وقد ظهرت محاولات الإصلاح التعليمي التي ترمي إلى تحويل المدرسة من النموذج التقليدي السائد إلى نموذج مهني ومعرفة ولكن الكثير منها لم يحقق أهدافه، مما يدعو الباحثين إلى ضرورة التفكير في مدخل تطويري إصلاحي، ينبع من داخل المدرسة. (Thornton & Cherrington، ٢٠١٤).

وتوالت الدراسات في تطوير القيادة المدرسية والبحث عن النماذج الأكثر تحقيقاً لمفهوم التعلم الشامل، وفي اطار تلك البحوث برز مفهوم مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير أداء المدرسة (السحيباني،٢٠١٢).

و يعتبر مفهوم مجتمعات التعلم المهنية Professional learning communities من الاتجاهات التعليمية الحديثة، التي تسهم في تحول المدرسة من النمط المقتصر على التعليم فقط إلى أن تكون مؤسسة تربوية تهيىء بيئة التعلم (Caine،٢٠١٠)،

وقد حظي مفهوم مجتمعات التعلم المهنية باهتمام العديد من الأنظمة التعليمية على المستوى العالمي والإقليمي والمحلي، بل قامت بعض الجهات التعليمية بتطبيق ذلك المفهوم بشكل مشاريع محددة، مثل مشروع (REALIGN) في جامعة جورج واشنطن بالشراكة مع مدارس مقاطعة فيرفاكس بفرجينيا، ومشروع (KEEPS) بدائرة التعليم بولاية تكساس الامريكية (السحيباني،٢٠١٢).

وبالرغم من تلك المشاريع إلا أن مفهوم مجتمعات التعلم المهنية لا يزال بحاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث بشكل مركز، حيث تناولت بعض الدراسات العالمية أحد أبعاد مفهوم مجتمعات التعلم المهنية ألا وهو بعد القيادة المدرسية، كما في دراسة ميريز (Meyers،٢٠٠٨) حول سلوكيات القيادة لمدير مدرسة لوثر الثانوية التي تؤثر على تطبيق مجتمعات التعلم المهني، ودراسة ريتشارد سون (Richardson،٢٠٠٩) حول إدارك مديري المرحلة الابتدائية لمدارسهم كمجتمعات تعلم، ودراسة(Moore،٢٠١٠) لمعرفة أثر القيادة المدرسية على تطبيق

مجتمعات التعلم المهنية ومساندتها، ودراسة جاسبر (Gasper،٢٠١٠) حول القيادة ومجتمعات التعلم المهنية، ودراسة جيلسباي (Gillespie،٢٠١٠) حول القيادة لمساندة مجتمعات التعلم المهني، ودراسة فيليبس (Phillips،٢٠٠٩) لمعرفة العلاقة بين مديري المدارس لمجتمعات التعلم المهني ورضا المعلمين وأولياء الامور عن عمل المدارس، ودراسة موهايبر (Mohabir،٢٠٠٩) لتحديد أدوار مدير المدرسة في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، ودراسة ماينور (Maynor،٢٠١٠) حول تطوير وديمومة مجتمعات التعلم المهني ودور مدير المدرسة وتأثيره على التعلم.

أما على الصعيد العربي فقد نفذت بعض الدراسات العلمية في هذا المفهوم كما في دراسة ناصف (٢٠١٢) حول مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر، ودراسة الصغير (٢٠٠٩) عن مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية، ودراسة أحمد (٢٠٠٩) لبيان النمط القيادي لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية، وعلى الصعيد المحلي بالمملكة العربية السعودية جاءت دراسة المولد (٢٠١٥) عن إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، ودراسة الصيعري(٢٠١٤) للإشارة إلى متطلبات قيادة مجتمعات التعلم من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في محافظة بيشة، ودراسة السحيباني (٢٠١٢) حول تطوير أداء مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في ضوء مدخل مجتمع التعلم المهني.

مشكلة الدراسة:

يمر التعليم في المملكة العربية السعودية بمرحلة مهمة من مراحل التطوير الذي يشمل كافة الجوانب والعناصر البشرية والمادية، ويمتد إلى الجوانب الإدارية والتقنية، ومع كل ذلك تبقى الوحدة الأهم في هذه المنظومة هي المدرسة، حيث يرى القباطي (٢٠١١) أن المدرسة هي المؤسسة الأكثر تأثيراً والأجدر بالإهتمام لدى التربويين ومطوري التعليم نظراً لتأثيرها المباشر على مخرجات التعليم علمياً وتربوياً وسلوكياً.

ومع كل التطورات المتلاحقة في العلوم عموما وفي مجال التعليم على وجه الخصوص إلا أن المدرسة لا تزال تؤدي أدواراها بأداء تقليدي، حيث يصفها الخطيب (٢٠٠٦) بأنها تدور كالمصنع فيقول " أن المدرسة لا تزال تستمد بنيتها التنظيمية، والفكرية من النظرية العلمية لفرديدك تايلور، والتي أسهمت في تكريس النموذج المصنعي (Factory Model) كنموذج إداري للمدرسة، والذي ينظر للعملية التعليمية والتربوية بمثابة خط إنتاج. (الخطيب،٢٠٠٦: ١٥٧)، ومع ما

يضطلع به القائد المدرسي من مهام إدارية وتربوية وأدوار قيادية متعددة، إلا أن بعض الدراسات تشير إلى ضعف قدرة القيادات المدرسية على مواكبة التطورات الحديثة لأسباب مختلفة إدارية وتنظيمية كما في دراسة (السحيم،٢٠٠٥)و(الدندني،٢٠١٠)و(الدوسري،٢٠٠٧) و(البشر،٢٠١٠)

ويذكر القباطي (٢٠١١: ٣٩٢) أن مشكلة ضعف الأداء لمديري المدارس من المشاكل التي تؤرق القيادات العليا في وزارات التربية والتعليم، وذلك بسبب المشكلات التي تعيق سير العملية التربوية والتعليمية،حيث أشارت بعض التقارير الرسمية إلى أن بعض مديري ومديرات المدارس دون المستوى المطلوب من حيث الكفاءة والقدرة على مزاولة الأعمال الإدارية والفنية.

ورغم كثرة الدراسات التي تناولت القيادة المدرسية إلا غالب ما اطلع عليه الباحث من تلك الدراسات تناولت الجوانب الإدارية والقيادية البحتة، وظهرت إنعكاساً وتبعاً للدراسات القيادية في الإدارة العامة ومجالات الصناعة والاقتصاد، وانعكاسا لنظريات تطوير الإدارة في قطاع الأعمال، وقد يعود ذلك لأن علم الإدارة في مجال التعليم قد اشتق الكثير من مفاهيمه وقواعده من علم الإدارة العامة.

في ضوء ذلك شعر الباحث بالحاجة إلى البحث في مجال تطوير أداء القيادة المدرسية بمفهومها المؤسسي المنظمي وليس بمفهوم القائد الوحيد الفذ، وذلك من خلال دراسة إحدى الاتجاهات الحديثة التي تساهم في تطوير المجتمع المدرسي بكافة عناصره بحيث يشمل التطوير الإداري والفني في آن واحد ويؤثر في بيئات التعلم وتطوير المخرجات التعليمية، والحاجة لدراسة تجمع بين تطوير القيادة المدرسية إدارياً وفنياً، وتشمل تطوير القيادة المدرسية بصفة شاملة وليس من خلال نظريات تقتصر على تطوير القائد المدرسي فقط.

وبالاطلاع على بعض ما وصل إليه المختصون في تطوير التعليم من تطبيقات تساعد القائد المدرسي في التجاوب السريع مع المستجدات ومواجهة التحديات وجد الباحث مفهوم مجتمعات التعلم المهنية منطلقاً مناسباً لبناء تصور حول تطوير أداء القيادة المدرسية.

وتشير بعض الدراسات إلى أن مفهوم مجتمعات التعلم المهنية يحقق ذلك التقدم للمدرسة كما في دراسة (المولد،٢٠١٥) و(السحيباني،٢٠١٢)، كما إن تطبيقات مفهوم مجتمعات التعلم المهنية في بعض الدول مثل فلندا وسنغافورا أدى إلى استراتيجيات تعتني بالتحسين المستمر في المدرسة (حيدر والمصيلحي، ٢٠١٠) وكان له تأثير على الأداء العام للطلاب والمعلمين (الصيعري،٢٠١٥)، ويؤكد كاين (Caine،٢٠١٠) أن مفهوم بناء مجتمعات التعلم المهنية يمكّن المدرسة من الأداء بفعالية أكبر، ويشير الصغير(٢٠٠٩) الى العلاقة بين

بناء مجتمعات التعلم المهنية وضمان جودة الأداء في المدارس لأنها تمثل رؤية للعلاقات العلمية والمهنية بين منسوبي المدرسة الواحدة.

ويذكر أبوالنور(٢٠٠٥) أن مجتمعات التعلم تمثل الأمل الحقيقي لإصلاح المدارس وتحسين الإنتاجية التعليمية، خاصة وأنه مدخل للإصلاح منخفض التكلفة إذا قيس بغيره من المداخل الإصلاحية الأخرى، كما ان له العديد من الممارسات الفعلية وتحول كثير من المدارس من النمط التقليدي إلى مجتمعات تعلم مهنية في بعض دول العالم، والنجاح الذي حققته تلك التجارب على مستوى تحصيل الطلاب وتحسين البيئة المدرسية وتحقيق الأهداف التعليمية. (أبو النور،٢٠٠٥: ٩٧٧)

ورغم التشابه بين مفهوم مجتمعات التعلم المهنية PLC وبين مفاهيم أخرى مثل:التعلم المنظمي وإدارة المعرفة والمنظمة المتعلمة وغيرها، إلا أنه يعتبر من المفاهيم الحديثة التي اضافت أبعاداً أخرى في السلوك والممارسات التعليمية.

وبناءً على ما سبق ولحاجة ميدان التعليم إلى دراسات تسهم في الإرتقاء والتحسين للعمليات الفنية والمهنية في القيادة المدرسية، وشعور الباحث وإحساسه بأهمية تطوير أداء القيادة المدرسية،جاءت هذه الدراسة كمحاولة لبيان درجة **أهمية تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية.**

أسئلـــة الدراســـة:

١-ما درجة أهمية تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية: (القيادة التشاركية، القيم والرؤية المشتركة، ظروف بيئة العمل الداعمة، الإبداع والتعلم الجماعي، تشارك الخبرات المهنية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠,٠٥ بين إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات:المنطقة التعليمية، العمل الوظيفي، المؤهل العلمي ؟

أهميـــة الدراســـة:

تنبع أهمية الدراسة من أمرين:

- **الأهميـة العلميـة النظريـة:**المتمثلة في إلقاء الضوء على موضوع تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، حيث يعتبر مدخلاً مهماً وحديثاً لتطوير الأداء العلمي والعملي للمدرسة وبأدوات مهنية شاملة.

- **الأهمية العملية التطبيقية:** من خلال ما قد تسهم به نتائج الدراسة وتوصياتها في إيجاد حلول مناسبة لمشكلة الدراسة والمساهمة في تطوير مستوى أداء القيادة المدرسية، وتزويد المسؤولين في وزارة التعليم بمعلومات حول تطوير مستوى أداء القيادة المدرسية من منظور مجتمعات التعلم المهنية.

ومن هنا تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١- تحاول المساهمة في رسم ملامح وأبعاد المستقبل التربوي عموماً والإدارة المدرسية تحديداً، والبحث عن النماذج والتطبيقات في التجارب العالمية الناجحة.

٢- قدتسهم الدراسة الحالية في إثراء خبرات القيادات المدرسية من خلال تقديم عدد من المفاهيم والأفكار التي يمكن تطبيقها في مجال القيادة المدرسية.

٣-يمكن أن تساعد الدراسة الحالية في الارتقاء أداء القيادة المدرسية، وزيادة فاعلية القائد المدرسي في تحسين العملية والتعليمية لتتلاءم مع التحولات التربوية في ضوء مفاهيم مجتمعات التعلم المهنية.

٤-نتائج الدراسة الحالية قد تدفع الباحثين إلى إجراء مزيدٍ من الدراسات حول تطوير أداء القيادة المدرسية.

حـــدود الدراســـة:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر هذه الدراسة على تناول أهمية تطوير أداء القيادة المدرسية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية التي حددتها هورد (Hord،٢٠٠٨) من خلال تنظيرها لمجتمعات التعلم المهنية وهي كما يلي:القيادة التشاركية ((participative leadership، القيم والرؤية المشتركة (shared values and vision)، ظروف بيئة العمل الداعمة (supportive conditions) الإبداع والتعلم الجماعي (collective creativity) تشارك الخبرات المهنية والممارسات الشخصية (shared personal experience)
- **الحدود البشرية:** نفذت هذه الدراسة من خلال تطبيق أدواتها على عينة تضمنت قادة وقائدات ومعلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية، ومشرفي ومشرفات القيادة المدرسية.
- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على المدارس الثانوية الحكومية للبنين والبنات بالإدارات العامة للتعليم للمدن التالية: الرياض، جدة، الأحساء، جازان، حائل.
- **الحدود الزمانية:** طبقت أدوات الدراسة خلال النصف تاثتني من عام ٢٠١٧.

مصطلحـــات الدراســـة:

- **التطـوير Development**: عرفـه رسـلان(٢٠١٣: ٩) بأنـه:خطوات مدروسـة مـن قبـل المنظمـة لتحسـين الأداء بالإسـتعانة بـأدوات حديثـة وأفكـار جديـدة وخبـراء فـى مجـال هـذا القطاع ليتم الحصول على أقصى عائد من المخرجات، ويعرفه عامر (عامر،٢٠١٠: ١٤) بأنـه التغيير نحـو الأفضـل فـي أداء المؤسسـة مـن خـلال تجويد ممارسـة العمليـات الاداريـة بشكل شامل ومستمر وفعال.
- ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه:الإرتقاء بأداء فريق القيادة المدرسية في المدارس الثانوية بما ينعكس على الأداء العام لجميع منسوبي المدرسة إداريا وتربويا وتعليمياومجتمعيا.
- **القيـادة المدرسـية School Leadership**:يعرفها الخواجا(٢٠٠٩: ١٧) بأنها:مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الجماعي التعاوني بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل، ويعرفها جابر(٢٠٠٩:٢٢) بأنها الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من مدرسين وإداريين وغيرهم بغية تحقيق الأهداف التربوية مع ما تهدف إليه الأمة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أساس سليم.
- ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الهيئة الإدارية من قيادات المدرسة التي تقوم بتنفيذ السياسة التربوية بأساليب منظمة لتحقيق الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية وتوظيفها والتأثير فيها لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.
- **مجتمعـات الـتعلم المهنيـة Professional learning communities (PLC)**: تعرفها المنظمة العربية للتنمية الإدارية(٢٠٠٧) بأنها " الجو العام المحيط بالجماعة والذي يشارك فيه كل العاملين في المسئولية تجاه تعليم بعضهم البعض وتحسين الأداء والمشاركة بشكل عملي في تحقيق ذلك (٢٠٠٧: ٢٨٨)، ويعرفها توماس (Thomas،٢٠٠٨) بأنها جماعة من الأفراد لديهم اهتمامات ومشكلات وانفعالات مشتركة حول موضوع أو مجال معين، ويعمقون معارفهم وخبراتهم في هذا المجال من خلال التفاعل المستمر. (٣١: Thomas،٢٠٠٨)

ويعرفها دولينغ (Duling ،٢٠١٢) بأنها فريق مؤسسي يتعاون لتحقيق التحسين المستمر، بما يحقق توقعات واحتياجات المتعلم من خلال رؤية مشتركة تركز على الطالب(٨: Duling،٢٠١٢)

ويعرفها كيم(Kemp.,2010) بأنها: بيئة توجه المتعلمين فيها معاً لتبادل المعلومات والتعلم من بعضهم البعض،وإنشاء معارف جديدة والحصول على مهارات مكان العمل مثل التعاون والإبداع والتفكير النقدي وحل المشاكل (Kemp.,2010:63)

وتعرفها هورد (Hord،٢٠٠٨) بأنها: المجتمع الذي يكون فيه المعلمون وإدارة المدرسة في سعى دائم للمشاركة في التعلم، والبناء على هذا التعلم، بهدف تعزيز فاعليتهم المهنية، بما يعود بالفائدة على الطلاب، وحددت أبعادها بخمسة عناصر وهي:القيادة التشاركية (participative leadership)، القيم والرؤية المشتركة (shared values and vision)، ظروف بيئة العمل الداعمة (supportive conditions) الإبداع والتعلم الجماعي (collective creativity)، تشارك الخبرات المهنية والممارسات الشخصية (shared personal experience).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها:بيئة مدرسية نشطة، يرتبط منسوبوها برؤية وقيم مشتركة، ويتآزرون لتبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات، في ظل قيادة تشاركية توفر بيئة عمل داعمة للتعلم الجمعي تجعل تعلم الطالب بؤرة التركيز.

الإطـــار النظـــري للدراســـة:

المبحث الأول: القيادة المدرسية School Leadership:

حظي موضوع القيادة المدرسية باهتمام الكثير من الباحثين، وتناولته دراسات متعددة من جوانب مختلفة، وذلك أن القيادة المدرسية تضطلع بأدوار ومسؤوليات تمثل بوابة التحول الحقيقي في شخصية الطالب وفي أسرته وبالتالي التأثير على المجتمع بأكمله

ويشير عبدالقادر (٢٠١٣) أن التأثير المباشر للقيادة في كافة المؤسسات عموماً وفي المؤسسات التربوية بصفة خاصة محفزا كبيراً للباحثين للاهتمام بدراسة فنون القيادة وآثارها في تحقيق الأهداف وتأثيرها على العمل والعاملين.

ولذلك تعد مهمة القيادة المدرسية شاقة ومعقدة، ولم تعد تمارس أعمالها بشكل روتيني بل إنها مطالبة بالبحث والمعالجة العلمية، واللجوء إلى تجريب العلوم والنظريات على أرض الواقع، وعليه فإن الإدارة المدرسية شهدت اتجاهات جديدة فلم تعد تهدف إلى مجرد تيسير شؤون المدرسة والمحافظة على النظام وضبط التلاميذ فيها أو تلقين التلاميذ وحشو أذهانهم بالعلوم والمعارف بل أصبحت أهدافهم تتمحور حول تهيئة وتوفير الإمكانيات التي تساعد المتعلم على النمو المتكامل (الحريري وآخرون، ٢٠٠٧: ٧٢).

مفهوم القيادة Leadership:

ذكر الفيروز أبادي (٢٠٠٨) أن القيادة: من القود وهو نقيض السَوق، فهو من الأمام، والسَوق من الخلف، ومعناها الرئاسة وتدبر الأمر، يقال: قاد الدابة قوداً، وقياداً، وقيادةً إذا مشى أمامها آخذاً بمقودها. وقاد الجيش قيادة: رأسه ودبر أمره. والقائد: من يقود الجيش. والقائدة: الأكمة تمتد على وجه الأرض. والقائدة من الإبل: التي تتقدمها (الفيروز أبادي،٢٠٠٨: ١٣٧٩).

يعرفها كنعان (٢٠٠٩:٨٩) بأنها: القدرة على التأثير في الناس في النواحي المرغوبة، فتكون عبارة عن ممارسة التأثير من قبل فرد على آخرين لتحقيق أهداف معينة، أما جواد (٢٠١٠: ٣٤) فرأى أنها:تلك المجموعة من الخصائص الشخصية التي تجعل التوجيه والتحكم في الآخرين أمراً ناجحاً، وذهب المنيف(٢٠١١: ٢٠) إلى أن القيادة:قوة وتأثير لتحقيق هدف ومزيج للأبعاد المتمثلة في القوة والتأثير والهدف.

ويلاحظ أن التعريفات السابقة تعطي القائد الأهمية الكبرى وتبرز دوره المركزي، وفكرة القيادة فيها تتمحور حول القائد صاحب الصفات والسمات الخاصة التي تؤهله للإشراف على مجموعة من العاملين لتحقيق أهداف محددة وبوسيلة التأثير والاستمالة أو استخدام السلطة بالقدر المناسب وعند الضرورة.

وهناك نظرة أخرى من التعريفات جعلت تركيزها واهتمامها على التأثير الذي يمارسه القائد مع الجماعة ؛ بغية تحقيق الأهداف فنجد حريم (٢٠١٠: ٢١٥) يعرفها بأنها: قدرة فرد وهو القائد على التأثير في آخر ليتصرف بالطريقة التي يرغبها.فالقائد يرسي توجها من خلال تطوير رؤية مستقبلية.

ويعرف العجمي (٢٠١٥: ١٨) القيادة بأنها:الجهود المبذولة للتأثير على أو تغيير سلوك الناس من أجل الوصول إلى أهداف المنظمة والأفراد، وهي علاقة يستخدم فيها شخص قوته وتأثيره لحث أفراد الجماعة على العمل معاً لإنجاز مهمة مشتركة.

وأشار إركينز وتواديل (٢٠١٥) الى هذا المفهوم من حيث أن القيادة هي:عملية تأثير في سلوك العاملين لتحقيق الأهداف في موقف معين، كما عرفها حسن (٢٠١٧: ٢٠) بأنها: عملية تأثير في نشاطات فرد أو مجموعة نحو تحقيق الأهداف في موقف محدد، وتكون نتيجة لتفاعل متغيرات القائد والمرؤوسين والموقف.

وفي مفهوم أكثر شمولية للقيادة يشير المنيف (٢٠١١) إلى أن القيادة أحد أشكال التفاعل الاجتماعي الذي يقوم الفرد باعتباره قائداً تكون له القوة والقدرة في التأثير على الآخرين وتحقيق أهداف الجماعة والحفاظ على تماسكها.

وقدم جواد (٢٠١٠) تصوراً أكثر شمولاً حول طبيعة مكونات عمليات القيادة حيث أشار إلى أن القيادة دالة للتفاعل بين كل عدة أطراف:شخصية القائد وتوقعات الأتباع لأدائه، وشخصية الأتباع ومتطلبات الأداء كما يدركها الأتباع، والمناخ التنظيمي الذي يتفاعل فيه كل من القادة والأتباع.

ومن خلال التعريفات السابقة والتي تنوعت في صياغتها إلا أن الباحث يرى أنها تتقاطع في الكثير من العناصر المشركة، وأبرز تلك العناصر التي تدور حولها التعريفات السابقة ما يلي:قائد يمتلك صفات تمنحه قوة التأثير في الآخرين، تابعون يستجيبون لتوجيه القائد ويحققون الأهداف، تواصل ايجابي بين القائد والتابعين، أهداف واضحة يعمل من أجل تحقيقها القائد والتابعون.

القيـــادة المدرسيـــة:

يمكن ايضاح مفهوم القيادة المدرسية من خلال تحليل الدور القيادي في الإدارة المدرسية وعدم الاقتصار فيها على الدور الاداري، وفي هذا سبيل ايضاح مفهوم القيادة المدرسية تعددت التعريفات بتعدد المفاهيم والاتجاهات الادارية وما صاحبها من تطورات، كما أن المفهوم قد تطور بتطور العملية التعليمية، إلا أن هناك مرتكزات رئيسة ومحددات مشتركة، ومن تلك التعريفات:

عرف ماثيو(Matthew،٢٠٠٨ :٩) أنها: قدرة القيادي المدرسي على الوعي المتزايد بالمواطنة العالمية، وجعل مدرسته تنظر لنفسها من خلال علاقتها بمجتمعها الواسع والعالم الذي تنتمي إليه، والتكيف مع الظروف المتجددة، والبقاء فعالة وسط السياقات المتغيرة، واتخاذ القرارات المنسجمة مع التوجهات في سياقها المحلي والعالمي، وامتلاك المرونة، وتعزيز عمليات التغيير والإبداع، والعمل بانفتاح مع وجهات نظر متعددة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة

وذهب جلام (٢٠٠٩) أنها:عملية التأثير التي يقوم بها القائد في مدرسته لإقناع العاملين وحثهم على المساهمة الفعالة بجهودهم للقيام بنشاط متعاون، والتأثير في سلوك الآخرين الذين يعملون معهم، وتوجيه سلوكهم لتحقيق قيادة فاعلة مبنية على أسس تربوية قادرة على تحقيق الاهداف(جلام، ٢٠٠٩: ٣٦١-٣٦٢).

ومما سبق؛ يمكن أن يتوصل الباحث إلى تعريف الإدارة المدرسية إجرائياً بأنها:

الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق القيادة بالمدرسة لتحقيق الغايات التربوية والتعليمية وتنفيذ السياسة التربوية الوطنية بأساليب منظمة لتحقيق الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية وتوظيفها والتأثير فيها.

أهداف القيادة المدرسية:

يحدد المجلس الأمريكي للتعليم (American Council on Education,2011:24) هدف رئيس للقيادة الدرسية وهو معالجة القضايا التي تشكل تحدياً للمؤسسات التعليمية بكافة أنواع المشكلات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية، والعمل على إيجاد اقتراحات لتلك المعوقات والمشكلات سواء في المنهاج الصفي وغير الصفي.

وشير الحريري وآخرون (٢٠٠٧) إلى بعض الأهداف الأخرى وهي: النمو المهني للمعلمين ودفعهم للتطوير الذاتي المستمر، تحقيق متطلبات تنمية القيادة المدرسية للنهوض بالمستوى التنافسي للمؤسسة التعليمية، السعي لتمكين الكادر التعليمي من مواجهة التوترات البيئية، والتكيف العالمي، إدراك وفهم واحترام جميع ثقافات وقيم وأساليب حياة العاملين بالمؤسسة التربوية.

القيادة المؤسسية وقيادة الفرد:

يشير ماثيو(٩: Matthew،٢٠٠٨) أن القيادة ليست فرد واحد يجلس في أعلى الهرم المنظمي، لكنها عبارة عن فريق عمل مؤمن بقضيته ويتقدمه صاحب المهارات الأعلىفي التأثير، ويضيف هوج وآخرون (Hauge et al, 2014) أن القيادة المدرسية كتيبة نجاح تتألف من القائد المدرسي ومعاونيه وبعض المعلمين والإداريين، كل حسب مسئولياته ومهامه ومتطلبات عمله، ويعمل الكل بروح من التعاون والرغبة في نجاح العملية التعليمية، ويؤكد نشوان (٢٠٠٧) أن القيادة المدرسية يجب أن تخرج من رأي الرجل الواحد ناظر المدرسة وتنتقل لأن تكون مؤسسة تعليمية يقودها فريق القيادة المدرسية، وهذه هي الممارسات الإدارية الحديثة والتي تحقق الشكل المؤسسي (نشوان: ٢٠٠٧: ص٩٣).

والمدرسة الحديثة تقوم على أصول علمية توجه العمل في المدرسة الوجهة الصحيحة، وينبغي على مدير المدرسة أن يكون على وعي بهذه الأصول حتى يستطيع أن يحقق الدور القيادي الذي يلعبه، فالوظيفة الرئيسية للإدارة المدرسية هي تهيئة الظروف وتقديم الخدمات التي

تساعد على تربية الطلاب وتعليمهم رغبة في تحقيق النمو المتكامل لهم (إركينز وتواديل،٢٠١٥).

وبناء على ما سبق؛ لم يعد مقبولاً في القرن الحادي والعشرين الاعتماد على القائد الفرد فقط مهما امتلك من مهارات وقدرات، بل لابد من التحول إلى القيادة المؤسسية وليس القائد الفذ، وهذا المفهوم هو ما يعتمد عليه الباحث من خلال أداء القيادة المدرسة وقدراتها التنظيمية على بناء مؤسسي يعطي القيادة المدرسية منهجية الفريق الواحد الذي يشمل قائد المدرسة والفريق القيادي معه.

الحاجة إلى تطوير أداء القيادة المدرسية

إن النظرة إلى المدرسة وقيادتها باعتبارها مؤسسة تؤدي أدواراً مختلفة، وتتفاعل معها مجموعة من المجالات والعوامل، جعلت التربويين يعملون على تطوير أداء القيادة المدرسية والوقوف على مدى فاعليتها، وجودة أدائها، وقدرتها على تحقيق أهدافها، وكفاءة معلميها والعاملين بها (المعايطة، ٢٠١٢).

إن الدور الجديد للقائد المدرسي يفرض عليه أن يتفهم المتغيرات الخاصة بسلوك الأفراد داخل المدرسة، فالقيادة المدرسية الواعية هي القادرة على تفعيل دور العاملين وتنظيم جهودهم، وتحسين مستوى أدائهم من اجل النهوض بالعملية التربوية كمّاً وكيفاً، وصولاً لتحقيق نتاجات تسمو بالمجتمع (الظالمي، ٢٠١٠).

ويشير قاسم (٢٠١٤) إن الموقع الذي يحتله القائد المدرسي بجوانبه المختلفة المرتبطة بالطلاب والمعلمين والعاملين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحيط بالمدرسة تتطلب أن يقوم بأدوار كثيرة ومتعددة، فهو يتحمل مسؤوليات مختلفة نحو هؤلاء جميعاً.

منطلقات تطوير أداء القيادة المدرسية :

لتحقيق التطوير المنشود في القيادة المدرسية لابد من وجود منطلقات أساسية لذلك التطوير، ويعتبر ابو الحجاج (٢٠٠٩) منطلقات تطوير القيادة المدرسية من خلال الافتراضات التالية: اعتبار التعليم العام ثروة الوطن الأولى وأنه الأداة الرئيسية للتطوير والتحول إلى مجتمع المعرفة، رفع جودة التعليم بقيادة مدرسية ناجحة سيزيد الناتج المحلي، وتقليل البطالة، تطوير القيادة المدرسية يتضمن اعتبار المعلم أساساً للعملية التعليمية والتربوية، الطالب محور العملية التعليمية وهو المنطلق الأول للتطوير. (أبو الحجاج، ٢٠٠٩: ص٢٤٦).

مداخل تطوير أداء القيادة المدرسية :

ومن خلال استعراض الباحث لأهم مداخل تطوير القيادة المدرسية في الدراسات يحاول اجمالها في المداخل الرئيسة التالية: تطوير في المنهجيات الإدارية والنظريات القيادية للقائد المدرسي، تطوير في الممارسات الفنية المتعلقة بعمليات التعليم والتعلم والمناهج وطرق التدريس، تطوير من مدخل سلوك المعلمين والمتعلمين وآثاره التربوية على القيم، تطوير في البيئة المدرسية وظروف بيئة العمل وجاذبيتها للعمل التعليمي والتربوي، تطوير مبني على تحسين العلاقة والتواصل بين أفراد المجتمع المدرسي

تحديات تطوير أداء القيادة المدرسية :

تواجه القيادة المدرسية بعض التحديات أمام مبادرات تطوير الأداء، وقد أشار عدد من الباحثين الى تلك التحديات، حيث يشير أحمد والفقيه (٢٠١١) إلى: انخفاض مستوى التأثير والسلطة على الآخرين سواء رأسياً كالمعلمين أو أفقياً، ضعف الرؤية المستقبلية، تدني المستوى التعليمي والثقافي لبعض القيادات المدرسية، وضعف قدرته، ضعف مشاركة العاملين بوسائل التواصل الحديثة. (أحمد، والفقيه، ٢٠١١: ٥٨٦).

كما يشير أحمد والعاني (٢٠١٥) إلى تحديات أخرى أمام تطوير أداء القيادة المدرسية وهي: ضعف السمات الشخصية لبعض القيادات المدرسية، مثل المبادأة والإبداع والابتكار وعدم إشراك الفكر للقيادي المدرسي في تطبيقات الخاصة بالنظام المدرسي، ضعف القدرة على التنبؤ بحاجات ومتطلبات المجتمع المستقبلية، ضعف مستوى التنسيق بين القيادات المدرسية المختلفة وبين القطاعات المهتمة بالتعليم، عدم قدرة الأنظمة التعليمية على استيعاب قدرات بعض القيادة المدرسية، ضعف إشراك الوزارات للقيادات المدرسية في القرارات المتعلقة

المبحث الثاني :مجتمعات التعلم المهنية

Professional learning communities (PLC) :

منذ عام ٢٠٠٥، قام Dufour and Eaker بتطوير أدوات وعقد برامج تنمية مهنية على مستوى الإدارات التعليمية والمدارس بالولايات المتحدة الأمريكية لتيسير تطبيق مجتمعات التعلم المهني (السحيباني،٢٠١٢)

وفي عام ٢٠٠٦، طبقت هورد Hord نتائج بحثها على مدارس المستقبل. فقد تنبأت بأن مدارس المستقبل الناجحة ستحظى بمديرين ومعلمين متعاونين، أصحاب كفاءة، ملتزمين،

يشاركون باستمرار في التعلم، الدراسة، التأمل، والحوار، وبذا تكون المدرسة تجاوزت التعاون على مستوى الفرق إلى التعلم على مستوى المدرسة. وأضافت الظروف الثقافية إلى الأبعاد السابقة من الرؤية المشتركة، القيادة التشاركية الداعمة، التعلم الجماعي، الظروف الداعمة، تبادل نتائج الممارسات المهنية الشخصية. حيث قسمت الظروف الداعمة إلى ظروف تنظيمية وأخرى ثقافية، معتبرة الثقة عامل أساسي في تطوير العلاقات بين العاملين في المدرسة (Hord ،٦٨،٢٠٠٨).

ويصف ستشريد(Schroeder, 2009) جهود هورد Hord بأنها نظرية الطابع، وجهود دوفور Dufour بأنها عملية وواقعية، ولكن بالإجمال فإن جهودهما البحثية هي السبب الرئيس لانتشار ممارسات مجتمع التعلم المهني في الولايات المتحدة الأمريكية والعالم أجمع (Schroeder, 2009:42)

مفهوم مجتمعات التعلم المهنية Professional Learning Communities

ظهرت فكرة مجتمعات التعلم المهنية Professional Learning Communities كنموذج واعد للتحسين المدرسي في بعض الأنظمة التعليمية في العالم، مما حدا بالعديد من الدول إلى تنمية مهارات مديري المدارس والمطورين والتربويين حول آليات إنشاء مجتمعات تعلم مهنية في مدارسهم (Hord ,٢٠٠٨)

وينبه هلل(٢٠١٤) أن بعض الباحثين يستخدم مصطلحات: منظمات تعلم والمنظمة المتعلمة كمرادف لمصطلح مجتمعات التعلم المهنية، إلا أن هناك فرق بين تلك المفاهيم، ويشير أن أن منظمات التعلم تختلف عن مجتمعات التعلم، طبقاً لاختلاف مصطلح المنظمة عن المجتمع، فالمنظمة هي بناء وظيفي وإداري، ينصب على البنية Structure والفعالية Efficiency، وفي المقابل فإن مصطلح مجتمع Community يشير إلى تواصل جماعي من خلال اهتمامات مشتركة، أو مكان للدعم النفسي مع مشاركة عميقة وترابط مع الآخرين، وبمرور الوقت أصبح مصطلح مجتمعات التعلم هو الأكثر شيوعاً واستخداماً بالنسبة للمدارس كمؤسسات تربوية.(هلل،٣٨:٢٠١٤-٤٠).

ولذلك تعددت تعريفات ومفاهيم مجتمعات التعلم المهنية تبعاً للمنهجية والمنظور الذي بني عليه التعريف، يعرفها ملتون (٢٠٠٧) أنها:جماعة صغيرة نسبياً يمكن أن تشمل طلاباً ومدرسين وإداريين وغيرهم ممن لديهم إحساس واضح بالعضوية، وأهداف مشتركة، وفرصة للتفاعل الشامل وجهاً لوجه (ملتون،٢٠٠٧)

ويعرف توماس(Thomas, 2008) مجتمع التعلم بأنه جماعة من الأفراد لديهم اهتمامات ومشكلات وانفعالات مشتركة حول موضوع أو مجال معين، ويعمقون معارفهم وخبراتهم في هذا المجال من خلال التفاعل المستمر.

كما يعرفها دوفور وآخرون (٢٠١٠) بأنها:المجتمع الذي يركز على تعلم الطلاب والإلتزام به ويكون رؤية واضحة ويسعون لتحقيقها معاً. (دوفور وآخرون، ٢٠١٠، ٣٣)

كما يعرفها حيدر والمصيلحي(٢٠١٠) بأنها:مجموعة من الأفراد يعملون معاً وفق رؤية مشتركة ويستقصون مشكلات مهنية محددة تواجههم، ويتشاركون فيما يتوصلون إليه مع الأفراد الآخرين في المجتمع المهني، بما يسهم في تنمية معارفهم ووعيهم ومعارف ووعي المجتمع المهني (حيدر والمصيلحي، ٢٠١٠، ٤٠)

و تعرفها هورد(Hord,2008) بأنها: المجتمع الذي يكون فيه المعلمون وإدارة المدرسة في سعى دائم للمشاركة في التعلم، والبناء على هذا التعلم، بهدف تعزيز فاعليتهم المهنية، بما يعود بالفائدة على الطلاب، وحددت أبعادها بخمسة عناصر وهي:القيادة التشاركية، القيم والرؤية المشتركة، ظروف بيئة العمل الداعمة الإبداع والتعلم الجماعي، تشارك الخبرات المهنية والممارسات الشخصية.

وفي ضوء تلك التعريفات يمكن التوصل إلى تعريف إجرائي يصف مجتمع التعلم المهني حيث يعرفها الباحث إجرائيا بأنها:بيئة مدرسية نشطة، يرتبط منسوبوها برؤية وقيم مشتركة، ويتآزرون لتبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات، في ظل قيادة تشاركية توفر بيئة عمل داعمة للتعلم الجمعي تجعل تعلم الطالب بؤرة التركيز.

مصطلحات مرتبطة بمجتمعات التعلم المهنية:

يعتقد الباحثون (Blackock.2009) و(Hardin.2010) (Hannaford.2010)، (Voelkel,2011) أن المنظمة المتعلمة لسينج ((Senge كانت حجر أساس الإطار النظري للبحوث التربوية عن مجتمع التعلم المهني في المدارس، بينما يرى (Ceislak,2001) أن جهود Rosenholtz تمثل مرحلة الطفولة لمجتمع التعلم المهني، ونظرية المنظمة المتعلمة (Senge) وبحوث التربويين لتطبيقها بالمدارس في التسعينيات تمثل مرحلة المراهقة، أما مرحلة النضج تتمثل بجهود هورد Hord. (السحيباني،٢٠١٢).

ولعل من أسباب كثرة التعريفات لمجتمعات التعلم المهنية وتداخلها وجود بعض المصطلحات القريبة من ذلك المفهوم، وهي: مجتمع المعرفة، إدارة المعرفة، التعليم المنظمي، المنظمة المتعلمة.

أهمية مجتمعات التعلم المهنية :

أن عملية التعلم تمثل المفهوم الأساسي الذي تعتمد عليه أي مؤسسة تعليمية لكي تؤدي دورها كمنظمة تعلم، ويظهر ذلك من خلال الاهتمام بالتطوير المستمر لقدرات العاملين بها، وتنمية أنماط جديدة من التفكير لديهم، وحثهم على العمل الجماعي لإنجاز المهام والأنشطة وتحقيق الأهداف، ولا يتأتى ذلك إلا في ظل قيادة واعية تدمج عملية التعلم في رؤية المنظمة وأهدافها واستراتيجياتها وأنشطتها اليومية.

ويشير كل من (البنا،٢١٠٢) و(سليمان،٢١٠٢) إلى أن أهمية مجتمعات التعلم المهنية المدرسية تتضح من خلال تميزها بالبحث المستمر عن التحسين والتطوير وتعزيزها لمهارات البحث والابتكار والاستقصاء، كما أنها تستخدم الخبرات والمعارف الذاتية، وتستفيد من الآخرين في تطوير وتحسين أداء الطلبة والمعلمين على حدٍ سواء، بحيث يتم تأسيس ثقافة المسؤولية المشتركة للجميع.

ومما يزيد من أهمية هذا المفهوم هو إتاحة فرص التعلم أمام جميع الأعضاء والأطراف المعنية بالمدرسة، واتفاقهم حول تحقيق هدف مشترك، ومشاركة أصحاب المصلحة في عمليات صنع القرار، ومشاركة الأنشطة القيادية، وتحمل منسوبي المدرسة مسئولية مشتركة عن نتائج أعمالهم كفريق واحد من خلال العمل الجماعي التعاوني الذي يعمل على تنمية قدراتهم المتنوعة. (دوفور وآخرون،٢٠١٠).

كما أثبتت البحوث الحديثة في المجال التربوي أن قدرة المنظمة على التحسين ودعمه تعتمد إلى حد كبير على قدرتها على بناء ودعم مجتمعات تعلم مهنية(Professional Learning Communities) تتميز بمشاركة منسوبي المدرسة في أنشطة القيادة وصنع القرار، ويكون لديهم شعوراً مشتركاً بالهدف، كما يشاركون في العمل التعاوني ويتحملون مسئولية مشتركة عن نتائج أعمالهم. (أحمد وزغلول، ٢٠٠٩)

أبعاد مجتمعات التعلم المهنية (PLC) :

حددت الأدبيات المعاصرة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية على النحو التالي:

١- **القيادة التشاركية** participative leadership: تعرفها هورد (Hord,2008) بأنها: مشاركة مدير المدرسة للقيادة والسلطة من خلال دعوة طاقم العمل للمشاركة الفعلية في صنع القرارات المدرسية.

وتوضح أحمد وزغلول (٢٠٠٩) أن قائد المدرسة في مجتمعات التعلم يتبادل القيادة مع العاملين، ويشارك معهم بأسلوب جماعي ديمقراطي في العمل المدرسي، ويتقاسم معهم السلطة والقوة، وبذلك يمكن أن تزدهر استقلالية المعلمين وتمكينهم، ومن ثم فمن أهم مقومات مجتمعات التعلم المهنية الناجحة أن تكون القيادة تعاونية حيث يثق المديرون والعاملون كل منهم بالآخر، ويتحملون مسئولية صنع القرار واتخاذه.

وتعرف القيسي (٢٠١٠: ١٢٩) القيادة التشاركية بأنها: دعوة المدير لمرؤوسيه والإلتقاء بهم لمناقشة مشكلاتهم الإدارية وتحليلها، ومحاولة الوصول إلى افضل الحلول الممكنة لها، مما يخلق الثقة لديهم ويحفزهم على بذل الجهود لتحقيق مستوى أعلى من الانتاجية.

ويعرفها حمود والشيخ (٢٠١٠، ١٤٧) بأنها: مشاركة المرؤوسين في صنع واتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل، وتفويض القائد لبعض سلطاته للعاملين معه بما يتناسب مع المسؤوليات الممنوحة لهم، واستشارة المرؤوسين واستثمار مالديهم من قدرات إبداعية وابتكارية.

مماسبق يتضح للباحث أن القيادة التشاركية هي صفة للقيادة التي يكون محورها درجة عالية من الثقة بالأفراد المرؤوسين وبقدرتهم على تحمل المسئولية، وهذا النوع من القادة الذين يتمتعون بالإحساس بالأمن الذاتي وبمفهوم إيجابي عن ذواتهم وميل إلى الثقة بالآخرين، وهذا هو النمط القيادي المناسب لتطوير ممارسات المدارس ونقلها لتكون مجتمعات تعلم مهنية.

٢- **القيم والرؤية المشتركة shared values and vision**: تعرفها هورد (Hord,2008) بأنها: توافق عناصر المجتمع المدرسي على صياغة جماعية تعبر عن تطلعاتهم إلى مستقبل ناجح للمدرسة وللطلاب والالتزام بذلك، ويبين العتيبي وابراهيم (٢٠١٥) بأنه لايمكن بناء منظمة تعلم بدون رؤية مشتركة يتفق عليها جميع العاملين، حيث يتميز مجتمع التعلم بوجود رؤية ورسالة مشتركة، ويشعر جميع الأعضاء العاملين بمسئوليتهم المشتركة نحو تحقيق الأهداف. ولما كان السبيل إلى نجاح مجتمع المهني هو تركيز رسالة المدرسة على تحسين تعلم الطلاب – وهو المبدأ الموجه لجميع أنشطة صنع "القرار والتخطيط والتعاون على مستوى المدرسة فعلى جميع الأعضاء أن يعملوا بصورة جماعية لتطبيق المبادئ والممارسات التي تحقق هذا الهدف. (العتيبي،إبراهيم، ٢٠١٥)

و يشير هلل (٢٠١٤) أن المؤسسات التعليمية تتميز كمجتمعات تعلم عن المؤسسات التعليمية العادية، بأنها مؤسسات يلتزم أعضاؤها بقواعد وقيم مشتركة واضحة لدى جميع العاملين توجه سلوك أعضاء المجتمع المدرسي.

وتمثل الرؤية صورة النجاح التي يتشارك فيها منسوبي المدرسة في جميع جوانب العمل المدرسي، وتتضمن تطلعات المدرسة، وسياساتها، ومستقبلها، ووجود حس مشترك بينهم حول التوجيه المدرسي، وإتاحة الفرصة للمشاركة المجتمعية، وفحص الممارسات الحديثة ونقدها.

وإذا كانت القيادة تعتبر ميزة تنافسية في المنظمة ممثلة في وجدود القائد الفذ؛ فإن وجود رؤية واضحة لدى القائد تعدالميزة التنافسية بين أولئك القادة (Mirali & Morteza, 2008)

٣- **ظروف بيئة العمل الداعمة** supportive conditions: تعرفها هورد (Hord,2008) بأنها:الأبعاد المادية للمجتمع المدرسي مثل الوقت والمكان، والأبعاد الثقافية مثل الثقة والإحترام، ويعرفها العبيدي(٢٠١٣) بأنها: الحيز الذي يمارس فيه البشر مختلف أنشطة حياتهم، ويرى الشربيني(٢٠١٠) أن من متطلبات تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم أن تكون البيئة الحالية أو السياق الحالي داعم وقوي بدرجة كافية بحيث يسمح للعاملين بالمشاركة في الأنشطة التعاونية، ويذكر كرين وكاين (٢٠١٢) أن الظروف المناسبة في البيئة المدرسية عامل مهم يدعم عمل المعلمين والمديرين ويوفر الكثير من الوقت والفرص للتعاون الحر، والاتصال المستمر، والتخطيط الجماعي، وحل المشكلات والتعلم، إلى جانب شعور العاملين بالثقافة الجماعية، وقد تنعكس تلك العوامل على الممارسات الابتكارية والإبداعية للعاملين مما يزيد من فعالية المدرسة وتحسين مخرجاتها. (Krain & Cain, 2012)

٤- **الإبداع والتعلم الجماعي** collective creativity: وتعرفه هورد (Hord,2008) بأنه: تعاون المجتمع المدرسي بكافة عناصره لتحصيل المعارف والمهارات الجديدة وتطبيقها لتطوير الممارسات التعليمية بما يحقق تطلعات الطلاب ويستوعب قدراتهم الابداعية ومهاراتهم العلمية.

ويرى فيليبس (٢٠٠٩) إن وجود ثقافة وممارسة التعلم الجماعي في المجتمع المدرسي تجعل منسوبي المدرسة يبحثون بصورة جماعية عن معارف جديدة، ويبادرون لتبادل تلك المعارف،مما يؤثر بإيجابية على ممارساتهم العلمية والتعلمية داخل المدرسة.

وفي ظل الابداع والتعلم الجماعي يتم بناء قاعدة معارف وتحديثها باستمرار بممارسات جديدة فعالة. (Phillips ،٢٠٠٩)

٥- **تشارك الخبرات المهنية والممارسات الشخصية shared personal experience:** تعرفها هورد **(Hord,2008)** بأنها:مراجعة عناصر المجتمع المدرسي للممارسات التعليمية والمهارات التدريسية وتزويد كل معلم لزملائه بالخبرات الجديدة منه والتغذية الراجعة لأدائهم، ويعدد العتيبي (٢٠١٥) وآخرون عدداً من الممارسات التي تساعد في بناء المؤسسة التعليمية وبناء شخصيتها لتصبح مجتمعات تعلم مهنية قيادية وتتمثل تلك الممارسات فيما يلي: ممارسات تأملية، الاستمرارية، فرص التعلم، التدريس التفاعلي، مشاركة المتعلم، بناء فرق تعلم (العتيبي وإبراهيم، ٢٠١٥).

القيادة المدرسية ومجتمعات التعلم:

عملية تحويل المدرسة لمجتمع تعليم مهني يتوقف على توافر تطوير النمط القيادي الذي يجعل قدرات الفرد التنموية عالية من الناحية القيادية، وهذا يعود من خلال والمشاركة في صنع القرار وتوزيع النشاط القيادي، إذا كانت المؤسسة المدرسية ترغب في تحول وتطور التعليم إلى مجتمع تعليم مهني، فعلي المؤسسة أن تسعى تبرمج التعلم الفعال لكل طلابها والعاملين (الصغير، ٢٠٠٩).

والقائد لا يمكن أن يعمل بمعزل عن الآخرين، لذا فإن من الشروط الأساسية لنجاحه في القيادة تفهم قدرات واستعدادات من يعملون بمعيته والتجاوب مع حاجاتهم وآمالهم وطموحاتهم لكي يستطيع أن يؤثر فيهم التأثير الفاعل (البراهيم،١٤٢٨: ٤) حيث أن نجاح المدارس في أداء رسالتها يتوقف على وجود القيادة المؤثرة التي تدفع الآخرين بصورة احترافية إلى العمل الناجح، وتحويل المدرسة إلى مؤسسة متعلمة تتسم بثقافة التعاون والتشارك (انموذج تطوير المدارس، ١٤٣٣: ٨٤).

ويذكر الحر (٢٠١٠) أن شرط بناء مدرسة دائمة التعلم، أن تكون هناك قيادة مدرسية مرنة إدارتها متفتحة في أفكارها، مشاركة في حل مشكلاتها، جماعية في مسؤوليتها، إبداعية في أفكارها، متعاونة في أداء مهامها، مركزة على تحصيل طلابها، قيادة متوقدة شغوفة بالتغيير والتجديد والتطوير، تعي مفهوم المدرسة دائمة التعلم. (الحر، ٢٠١٠، ص:١٣)

و أشارت سو ومارغريت وتامي (٢٠٠٣) أن بناء مجتمع التعلم المهني يتطلب من القادة التركيز على التعلم والبحث عن استراتيجيات للمحافظة عليه، وإدراك احتياجات التعلم

بالنسبة للمدرسة، والمشاركة بفاعلية في عمل المعلمين وفي تقدم الطلاب، فالتعلم يجب أن يكون محور اهتمام القيادة المدرسية بمجتمعات التعلم المهنية.

وتؤكد مؤسسة والاس(The Wallace Foundation,٢٠١٣) إن قيادة مجتمعات التعلم معنية بتغيير العادات المتأصلة في المدرسة التي تعوق التطوير والتحول لمجتمع تعلم، إما لعدم اكتمال دوائر التعلم، أو لعدم القدرة على التفكير في الكل بدلا من الفرد، أو للنزعة الدفاعية بين أفراد المجتمع التعليمي لحماية أنفسهم من المواجهة والنقد الصريح، وذلك لأن قائد مجتمع التعلم بالتعاون والتكامل مع شبكة الشركاء يعملون لتحريك ودفع عجلة الإصلاح والتغيير المتمركزة حول التعلم.

متطلبات قيادة مجتمعات التعلم المهنية :

وتذكر أحمد وزغلول(٢٠٠٩) أنه في ضوء طبيعة وخصائص مجتمعات التعلم المهنية، والحاجة الى بناء قدرات العاملين بها، فإن من أهم المتطلبات اللازمة لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية هو تبني نمط قيادي معاصر يدعم مشاركة العاملين: حيث إن مجتمعات التعلم تتطلب نمطاً مختلفاً من القيادة يزيد فيه مستوى مشاركة العاملين في عملية صنع القرار، وتبادل السلطة، والمحاسبية بين الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، ويعمل فيه القادة على بناء القدرة القيادية بين زملائهم، ويهتمون في الوقت ذاته بتحسين الإنجاز الطلابي على المدى الطويل.

ويرى دولينغ (٢٠١٢) أن من أهم متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية التركيز على التعلم حيث أن بناء مجتمع التعلم المهني يتطلب من القادة التركيز على التعلم والبحث عن استراتيجيات للمحافظة عليه، وإدراك احتياجات التعلم والمشاركة بفاعلية في عمل المعلمين وفي تقدم الطلاب، فالتعلم يجب أن يكون محور اهتمام جميع القادة بمجتمعات التعلم المهنية، ومن يحتاج هؤلاء القادة إلى قاعدة عريضة من المعارف حول التعليم والتعلم حتى يمكنهم قيادة التغيير وإدراته بنجاح، وتحفيز الأفراد وإدراتهم، وتصميم النظم والعمليات والموارد وتنظيمها بفاعلية(١٦: ٢٠١٢، Duling)

وأشار الصيعري (٢٠١٤) إلى متطلبات مهمة لنجاح بيئة مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة، وصنفها الى: المتطلبات التنظيمية، والمتطلبات الفنية، والمتطلبات البشرية. (الصيعري،٢٠١٤)

الدراســـات السابقـــة:

- **دراسة (حسن بت، ٢٠١٦) بعنوان: الكفايات المهنية المنشودة لدى القيادات المدرسية لتطبيق معايير مجتمعات التعلم بمؤسسات التعليم العام السعودية"**، هدفت الدراسة إلى التعرف على معايير مجتمعات التعلم، وتحديد الكفايات المهنية لدى القيادات المدرسية اللازمة لتطبيق معايير مجتمعات التعلم، وبناء أنموذج مقترح حول الكفايات المهنية المنشودة لدى القيادات المدرسية لتطبيق معايير مجتمعات التعلم بمؤسسات التعليم العام في السعودية، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التفكير في استراتيجيات تدعم التعلم النشط بمؤسسات التعليم العام السعودية من خلال تحديد أسس ومبادئ وأهداف محددة من أنشطة التعلم النشط بين كل من المعلمين والطلاب بهذه المؤسسات التعليمية السعودية، وقد أوصت الدراسة بتصميم برامج تدريبية للقيادات المدرسية بمؤسسات التعليك العام السعودية لنشر ثقافة تحول المدارس إلى مجتمعات تعلم.
- **دراسة (محمد،٢٠١٥) بعنوان: "مجالس الأمناء والآباء والمعلمين كآلية لتحويل المدرسة المصرية إلى مجتمع تعلم مهني،** هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسس النظرية المرتبطة بتحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني، والوقوف على واقع مجلس مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في المدرسة المصرية، واشتملت على محورين وهما مجتمعات التعلم المهنية، ومجلس مجالس الأمناء والآباء والمعلمين، ومن نتائج الدراسة أن هناك أهمية كبيرة لدور مجلس مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في تطوير المدرسة المصرية، وزيادة دور مشاركة أولياء الأمور داخل مجلس مجالس الأمناء والآباء والمعلمين تساعد في عمليات صنع القرار، وأن هناك عدة معوقات لأداء مجلس مجالس الأمناء والآباء والمعلمين بالمدارس المصرية وتحويلها إلى مجتمعات تعلم مهني، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاختيار الدقيق لأعضاء مجلس مجالس الأمناء والآباء والمعلمين من ذوي المستويات العلمية والمراكز المرموقة، وتنمية وعي القيادات المدرسية بأهمية دور مجلس مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في تطوير العملية التعليمية، وضرورة زيادة مشاركة مؤسسات المجتمع المهني المحلي في تطوير العملية التعليمية داخل المدرسة من خلال تزويدها بأحدث الوسائل التكنولوجية.

- **دراسة (المولد،٢٠١٥). بعنوان " إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة** ":هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الادارية بالمدارس الثانوية من حيث الجوانب الإدارية والتنظيمية والفنية والاجتماعية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بتصميم استبانة تضمنت (٤٥) عبارة موزعة على اربعة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) مدير مدرسة بمدينة مكة المكرمة، وقد توصلت الدراسة الى مجموعة نتائج منها: أن درجة امكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية الحكومية بمكة من وجهة نظر مديري المارس بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابة أفراد مجتمع الدراسة حول درجة تقدير امكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الادارية وفقاً لمتغير المؤهل، بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمتغير نوع الثانوية لصالح نظام المقررات، وفروق تعزى الى فئات الخبرة لصالح الذين خبرتهم عن ١٥ سنة فأكثر
- **دراسة (الصيعري، ٢٠١٤). بعنوان:" متطلبات قيادة مجتمعات التعلم من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في محافظة بيشة** ".هدفت الدراسة إلى تحديد درجة توافر المتطلبات التنظيمية والفنية والبشرية لقيادة مجتمعات التعلم، والكشف عن الفروق بين متوسطات استجابة أفراد مجتمع الدراسة حول متطلبات قيادة مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام في محافظة بيشة والتي تعزى لمتغير سنوات الخدمة ومتغير الحصول على دورة الادارة المدرسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام بتصميم استبانة تضمنت (٦٩) عبارة موزعة على ثلاث محاور، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس التعليم العام (بنين) بمحافظة بيشة والبالغ عددهم (٢٤٥) مديراً، تم تطبيق الدراسة على (١٠٣) مديراً، وقد توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج منها:أن المتطلبات الإدارية والفنية والبشرية جاءت بدرجة (متوسطة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات تقدير افراد العينة تعزى لمتغير الخبرة أو متغير الحصول على دورة الإدارة المدرسية.
- **دراسة ثورنتون وشيرنتون (Thornton and Cherrington, 2014). بعنوان "القيادة في المجتمعات التعليمية (PLCs)**: هدفت الدراسة الى التعرف على العوامل التنظيمية والهيكلية التي تؤدي الى زيادة فعالية القيادة في المجتمعات التعليمية في تعليم

رياض الأطفال. وتضمنت تحليل دراسات حالة لأربع مجتمعات تعليمية تم انشاؤها وتصميمها خلال ستة أشهر، حيث تم تقسيمها الى قسمين، القسم الأول تضمن دراستين حالة (PLC A and PLC B) والتي احتوت على (١٦) مدرس في مجال تعليم رياض الأطفال، والقسم الثاني تضمن دراستين حالة (Cluster PLCs) والتي احتوت على (١٩) مدرس، حيث تم التركيز وتحليل ممارسات القيادة عن طريق استخدام الاستبانة والمقابلات الشخصية والجماعية، بالاضافة الى استخدام المودل في تنظيم نشاطات مختلفة على الانترنت. أظهرت نتائج الدراسة الأهمية الكبيرة لنمط القيادة التشاركية في المؤسسة التعليمية، كما وأشارت الدراسة الى أهمية قيام القائد على توفير الدعم اللازم والبيئة المناسبة لتفعيل دور المجتماعت التعليمية بشكل يخدم الأهداف التعليمية، وتحفيز المدرسين على القيام بأدوار قيادية تناسب مهاراتهم ومعرفتهم في البيئة التعليمية، وأشارت العينة الى أهمية ايجاد عامل الثقة المتبادلة في نجاح وتطور المجتمعات التعليمية.

- **دراسة هوج (Hauge et al, 2014). بعنوان "القيادة المدرسية والتغيرات التعليمية: الممارسات والأدوات المستخدمة تطوير القيادة المدرسية التشاركية"** هدفت الدراسة الحالية الى تحليل خصائص القيادة المدرسية لتحسين وتطوير ممارسات فريق من القادة في المدارس الثانوية. طبقت الدراسة تصميم مكون من ثلاث مستويات تضمنت العديد من الأدوات لتطوير أداء فريق القادة، احتوى المستوى الأول على نموذج عمل تم من خلاله مناقشة الممارسات والأدوات المستخدمة في القيادة في بيئة مستقلة عن العمل الروتيني اليومي، وتم تجميع المعلومات عن طريق الملاحظة وورشات العمل الجماعية، وفي المستوى الثاني تم استخدام نظرية النشاطات الثقافية والتاريخية كأداة في التصميم لتحليل القيادة المدرسية وممارسات فريق القادة، وفي المستوى الثالث استخدام تقنيات رقمية لتعزيز عمل نموذج نظرية النشاطات الثقافية والتاريخية في توثيق التغيرات في الممارسات القيادية. خلصت نتائج الدراسة الى أن القيادة المدرسية في المدارس الناجحة تشجع نمط القيادة التشاركية والذي يعزز بدوره قدرة المدرسة على التأقلم مع التغيرات، كما وأكدت النتائج على أهمية العمل على التخلص من المعوقات والتناقضات المتواجدة في القيادة المدرسية لتطوير عملها بشكل مستمر.

- **دراسة (السحيباني،٢٠١٢). بعنوان " تطوير أداء مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في ضوء مدخل مجتمع التعلم المهني "**. وهدفت الدراسة إلى:التعرف على عناصر مجتمع التعلم المهني، واستعراض أبرز التجارب العالمية في تطبيقه، كما استهدفت التعرف على درجة توافر عناصر مجتمع التعلم المهني في مدارس التعليم العام بمدينة الرياضوالتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين اجابات أفراد العينة باختلاف المتغيرات التالية:الجنس،العمل الحالي،المرحلة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، البرامج التدريبية، كما هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات التطبيق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر خبراء الإدارة التربوية، وتقديم نموذج مقترح لتطبيق مفهوم مجتمع التعلم المهني في مدارس التعليم العام واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقامت بتصميم استبانتين:الأولى لأفراد عينة الدراسة من مشرفي ومشرفات الإدارة المدرسية ومديري ومديرات المدارس والمعلمين والمعلمات في المراحل الدراسية الثلاث، واستبانة أخرى لعدد ٣١ من خبراء الإدارة التربوية، وقد توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج: توافر عناصر مجتمع التعلم المهني في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض بدرجة متوسطة،، واتفق أفراد عينة الدراسة على أهمية توافر عناصر مجتمع التعلم المهني بدرجة عالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بعض إجابات أفراد عينة الدراسة لمتغيرات الدراسة، واتفق خبراء الدراسة على أهمية متطلبات تطبيق مجتمع التعلم المهني بدرجة عالية، كما قدمت الدراسة نموذجاً مقترحاً للتبيق مفهوم مجتمع التعلم المهني في مدارس التعليم العام.
- **دراسة (ناصف، ٢٠١٢) بعنوان " مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر دراسة تحليلة "**. هدفت الدراسة إلى تحليل مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، وأسس ومقومات هذه المجتمعات حتى نصبح قادرين على تصور جيد لطبيعة هذه المجتمعات، ووضع رؤية جديدة للإصلاح المدرسي، وتفعيل عمل المدارس، وتحسين إنتاجيتها من خلال مساعدتها على بناء مجتمعات تعلم مهنية، وبيان مدى إمكانية مدارس التعليم العام في مصر لتبني نموذج مجتمعات التعلم المهنية كمدخل إصلاحي يساعدها على التحول من النموذج التقليدي للمدرسة إلى نموذج مجتمعات التعلم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث بإعداد استبانة من ٢٠ عبارة تتضمن قائمة بأهم مواصفات مجتمعات التعلم المهنية، وطبقت على عينة من مدارس

التعليم العام، حيث تم اختيار ٢٢٠ مدرسة من مدارس التعليم العام في مصر من ثلاث محافظات هي القاهرة والشرقية والدقهلية موزعين على المرحلتين الابتدائية والثانوية بواقع ١١٠ مدرسة لكل مرحلة.

- **دراسة دولينغ (٢٠١٢، Duling) بعنوان: دور المدير في في دعم ومساندة مجتمعات التعلم المهنية.** هدفت الدراسة إلى بيان السلوكيات الخاصة بالمدير كما يتصورها المعلمين والمديرين انفسهم والتي لها الاثر في دعم مجتمعات التعلم المهنية كذلك اختبرت الدراسة التقاطع بين التعلم المستند الى القيادة والسمات والصفات الحاسمة لمجتمعات التعلم المهنية، والكشف بين مجتمعات التعلم المهنية وبين تحصيل الطالب وأنواع سلوكيات المدير المهمة التي تصورها المدراء والمعلمين في دعم مجتمعات التعلم المهنية، واشتملت العينة على معلمين من المرحلة الأساسية ومن الاداريين في مدارس ذات دخل محدود، واستخدم الباحث الاستبيان لجمع البيانات وكذلك المقابلات، ولقد خلصت الدراسة الى أن المدراء والمعلمين يتشاركون النظرة الواحدة في التعلم وفي تلبية الحاجات لجميع المتعلمين، وقد كانت الأبعاد التالية المتعلقة بالقيادة هي مهمة بالدرجة الأولى في دعم مجتمعات التعلم المهنية وهي كالتالي: مقدار معرفة المدير ومدى مشاركته في المنهاج والتعليم، مقدار معرفة المدير ومشاركته في برنامج التقييم، مقدار أثر المدير على الثقافة التنظيمية، كما كشفت الدراسة أنه عندما تتفق القيادة التي تتمركز حول التعليم والتعلم ومجتمعات التعلم المهنية، فإن القيادة المشتركة والتعليم الجماعي الشامل يمكن له أن يتحقق بشكل أكيد، مقدار الفرصة التي يوليها المدير في قيادته في المدرسة للمعلمين وما يتبع ذلك من حوافز ومبادرات تجعل من المعلم مديرا ثانيا مصغرا يمثل المدير في توجهاته تجاه مدرسته للعمل على تحسين اداء الطالب،
- **دراسة كريق (٢٠١٢، Craig) بعنوان:التصورات حول السلوكيات القيادية الداعمة من اجل مجتمعات التعلم المهني في المدارس الثانوية،** تهدف الرسالة اختبار العلاقة بين تصورات المعلمين حول دور المدير في دعم مجتمعات التعلم المهنية وعلاقتها بتصوراتهم حول السلوكيات القيادية الحقيقية والفعلية للمدير. وتم العمل على تحليل المعلومات باستخدام العلاقات وعدد من الانحدار المتعدد، تكونت العينة من ١١٦ معلما من معلمي الرياضيات واللغة الانجليزية من أربع مدارس متوسطة ومدرستين ثانويتين في ولاية كاليفورنيا الامريكية في نفس المنطقة،لقياس تصوراتهم حول ممارسات

القيادة الحقيقية للمدير والتي تصب في خمسة أبعاد: القيادة الداعمة والمشاركة، مشاركة القيم والتصور، التعلم الجماعي والتطبيق،مشاركة الممارسة الشخصية، والظروف الداعمة، وقد توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج منها: أن التصورات بخصوص مجتمعات التعلم المهني قدحسنت من كفاءة المعلمين ومن تحصيل الطلاب، تفهم المعلمون القيمة في الصفات الناقدة للخمس أبعاد في دعم مجتمعات التعلم المهنية، يشعر المعلمون بأنهم يستقبلون دعما مكثفا من المدير في جميع مستويات الأبعاد الخمسة مع بعض التركيز على القيم المشتركة دعم مدير المدرسة الكبير عن طريق تطبيق القيادة الداعمة المشتركة، العلاقة بين تصورات المعلمين للسلوكيات التي تقدم دعما قيما لمجتمعات التعلم المهنية وتصوراتهم لسلوكيات قيادة المدير الحقيقية بدرجة عالية.

- **دراسة جاسبر(Gasper ،٢٠١٠) بعنوان:القيادة ومجتمع التعلم المهني،** استهدفت الدراسة وصف تحويل برامج التطوير المهني لإدارة تعليمية صغيرة، حيث ركزت على الإجراءات التي قام بها قادة المدرسة لاستبدال برنامج تقليدي يعتمد على ورش العمل ويعتبر غير فعال بنموذج جديد للتطوير المهني صمم لإيجاد مجتمعات التعلم المهني بالاستفادة من قيادة المعلمين وتمكينهم. استخدمت دراسة الحالة كمنهج للبحث، شملت أدوات الدراسة الاستبانات والمقابلات. توصلت الدراسة إلى اعتماد فعالية مجتمعات التعلم المهني جزئياً على القيادة الديمقراطية حيث يشارك المعلمون في السلطة واتخاذ القرارات.
- **دراسة جيلسباي(Gillespie ،٢٠١٠) بعنوان:القيادة لمساندة مجتمعات التعلم المهني.** استهدفت الدراسة الوقوف على خصائص القيادة لدى ٣٠ مدير لمدارس ابتدائية ودورها في تشكيل الثقافة التنظيمية وتوفير الدعم لمساندة مجتمع التعلم المهني. اعتمدت المنهج الوصفي وشملت أدوات الدراسة:الاستبانة والمناقشة الجماعية المركزة، وكان من أهم نتائجها:أن المشاركة الواسعة في القيادة تعد من أبرز عناصر نجاح مجتمعات التعلم المهني. كما قدمت نموذجاً للتطوير المهني يوفر المعرفة بالعناصر الاساسية للقيادة اللازمة لمساندة مجتمعات التعلم المهني.
- **دراسة ماينور (Maynor،٢٠١٠) بعنوان:تطوير وديمومة مجتمعات التعلم المهني في مدرستين ابتدائيتين:دور مدير المدرسة وتأثيره على التعلم والتدريس.** واستهدفت

الدراسة التعرف على دور مدير المدرسة في تطوير مجتمع التعلم المهني وديمومته وتحديد طبيعة العلاقة بين تطوير مجتمعات التعلم المهني وتحسين التدريس وتعلم الطلاب. تم اختيار مدرستين ابتدائيتين بناء على تاريخهما مع مجتمع التعلم المهني والنمو الكبير لتحصيل الطلاب في السنوات الاخيرة باستخدام المنهج الانثوغرافي، شملت أدوات الدراسة:المقابلات الشخصية، الملاحظة المباشرة، وتحليل الوثائق. أوضحت الدراسة دور المديرين في تطوير مجتمع التعلم المهني عبر مشاركة المعلمين في صنع القرار، ووضع توقعات عالية، ايجاد بيئة داعمة تعزز الشعور بالتقديري والمساندة، كما كشفت عن ممارسات للمديرين عملت على ديمومة مجتمع التعلم المهني، وهي:فهم المعلمين لمجتمعات التعلم المهنية، العمل الدؤب للتغلب على حاجز الوقت، تقييم حاجات المعلمين للتطوير المهني، المشاركة الفعالة.

- **دراسة مور (Moore ،٢٠١٠) بعنوان:مجتمعات التعلم المهني:هل تؤثر ممارسات القيادة على تطبيقها ومساندتها؟ ومالعلاقة بين مجتمع التعلم المهني للمدرسة ومناخها؟**. واستهدفت الدراسة التعرف على دور القيادة في تطبيق ومساندة مجتمع التعلم المهني، وطبيعة العلاقة بين تطبيق مجتمع التعلم المهني والمناخ المدرسي. اعتمدت المنهج الارتباطي، وشملت أدوات الدراسة المقابلات، جلسات المناقشة المركزة، الاستبانة. وتوصلت الى علاقة ايجابية قوية بين القيادة التشاركية وتطبيق ومساندة مجتمع التعلم المهني، وتأثير أيجابي لمجتمع التعلم المهني على مناخ المدرسة.
- **دراسة ريشاردسون (Richardson،٢٠٠٩) بعنوان:إدارك مديري المرحلة الابتدائية لمدارسهم كمجتمعات تعلم**. واستهدفت الدراسة التعرف على إدارك مديري المدارس الابتدائية ذات الأداء المرتفع وأخرى ذات أداء منخفض لمدارسهم كمجتمعات تعلم، وفق مكونات خمسة:الاتقان الشخصي،الرؤية المشتركة، النماذج العقلية، تعلم الفريق، التفكير المنظمي، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وزعت الاستبانة على ٤٠ مدير لمدارس ابتددائية ذات أداء مرتفع و٤٠ مدير لمدارس ذات أداء منخفض كما حددهم مؤشر الأداء الأكاديمي في كاليفورنيا لعام٢٠٠٦. توصلت الدراسة إلى انتظام المدارس ذات الأداء المرتفع مع مكونات سنج الخمسة لمجتمع التعلم أكثر من المدارس ذات الأداء المنخفض ووجدت فرقاً ذا دلالة إحصائية بين ادارك المديرين لمدارسهم كمجتمعات تعلم لصالح مديري المدارس ذات الأداء المرتفع.

- **دراسة موهبير (Mohabir،2009) بعنوان:أدوار مدير المدرسة في تطبيق مجتمعات التعلم المهني بالمدرسة:دراسة حالة.** واستهدفت الدراسة التعرف على كيفية تنظيم مدرسة متوسطة لدمج مجتمعات التعلم والاستراتيجات الأساسية لتطبيق مجتمعات التعلم، والتحديات التي تم مواجهتها أثناء التطبيق لمجتمعات التعلم ن شملت أدوات الدراسة:المقابلات، الملاحظات، تحليل الوثائق. وأوضحت الدراسة دور مدير المدرسة في تغيير الثقافة من العزلة إلى التعاون عبر تحويل أندية الكتب الموجودة إلى مجتمعات تعلم مع المديرين كقادة، وإيجاد فرص متنوعة لتشجيع طاقم العمل على التفاعل والتطوير المهني، وكشفت الدراسة عن الاستراتيجيات الناجحة للتحويل نحو مجتمعات التعلم المهني ومنها:بناء قدرات طاقم العمل، التخطيط لزيادة المشاركة الجماعي في جمع البيانات وتحليلها، دمج أنشطة بناء الثقة في المجتمعات، وتأسيس هدف تربوي مشترك أما التحديات فقد شملت:اختيار الهدف، تعزيز مهارات القيادة للمديرين، تطوير استراتيجيات لتشجيع طاقم العمل
- **دراسة (أحمد، ٢٠٠٩). " بعنوان:النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية:سيناريوهات مقترحة ".** هدفت الدراسة إلى تحديد الأسس الفكرية لتحويل المدارس المصرية الى مجتمعات تعلم مهنية في ضوء تبني بعض الأنماط القيادية المعاصرة، والوقوف على جوانب القوة والضعف المرتبطة بتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية. واستخدمت الباحثة المنهج الوثائقي التحليلي إلى جانب الاستعانة باسلوب السيناريوهات، حيث قدمت ثلاث سيناريوهات مقترحة لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهني وهي: السيناريو المرجعي ويقوم على افتراض استمرار الأوضاع الراهنة، سيناريو اصلاحي يقوم على إحداث بعض التحسينات، سيناريو ابتكاري يعتمد على التغيير الجذري وإحداث نقلة للوضع القائم.
- **دراسة (الصغير، ٢٠٠٩). بعنوان: مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية:دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات ".** هدفت الدراسة الى التعرف على الأهمية التربوية لمجتمعات التعلم المهنية كنموذج لضمان الجودة في المدارس، والكشف عن مدى تواجد مجتمعات تعلم مهنية في بعض المدارس الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة، ومعرفةالمعوقات التي تحد من تطبيق معايير المجتمعات التعلمية في المدارس، وتقديم طرق عملية لتحويل المدارس الثانوية إلى مجتمعات تعلم، واستخدم

الباحث المنهج الوصفي في الدراسة، وتم تطبيق استبانة من أربعين عبارة على عينة المديرين والموجهين والمعلمين بمدارس التعليم الثانوي الحكومي في الامارات، واختيرت، وتوصل إلى مجموعة من النتائج منها / أن المدارس الثانوية (عينة الدراسة) تفتقر إلى كثير من معايير مجتمعات التعلم، وتواجه مجموعة من المشكلات التي تؤثر على جودة الأداء، وقدمت الدراسة تصوراً إجرائياً لتحويل المدارس إلى مجتمعات للتعلم.

- **دراسة ميريز (Meyers،٢٠٠٨) بعنوان: فحص سلوكيات القيادة لمديري مدرسة لوثر الثانوية التي تؤثر على تطبيق مجتمعات التعلم المهني.** استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين سلوكيات محددة للقيادة الناجحة لهيئة التدريس الى مجتمع معلم مهني، وتأثير كل من:حجم المدرسة، سنوات الخبرة، الالتحاق بالبرامج التدريبية عن مجتمع التعلم المهني، اعتمدت الدراسة المنهج الارتباطي، وشملت أدوات الدراسة الاستبانات. وتوصلت الدراسة إلى:وجود علاقة قوية بين سلوكيات القيادة المتعلقة بإنشاء علاقات ايجابية مع العاملين والتطوير لمجتمع التعلم المهني، وجود علاقة بين سلوكيات القيادة المتعلقة بالانظمة وتوزيع المهام والتطوير لمجتمع التعلم المهني، الحجم الصغير للمدرسة والالتحاق ببرامج تدريبية ارتبطت بالتطوير لهيئة التدريس الى مجتمع التعلم المهني، لم تحصل سنوات الخبرة على فروق ذات دلالة، كان تقييم المعلمين للمديرين أعلى في ثلاث مجالات من سلوكيات القيادة وهي: تمثيل الجماعة، تحمل الضغوط، الإقناع.

منهـــج الدراســـة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الكمي.

مجتمـــع الدراســـة:

يتكون مجتمع الدراسة من قادة وقائدات المدارس ومعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية الحكومية بإدارات التعليم بالمدن التالية: الرياض، جدة، الأحساء، جازان، حائل، والذين هم على رأس العمل خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ؛ حيث يبلغ مجموع قادة وقائدات المدارس (١٦٠٥) قائداً وقائدة، وبلغ مجموع المعلمين والمعلمات في المرحلة الثانوية (٤٢٦٢١)، وقد تم اختيار المدن المذكورة لكونها تمثل كافة الجهات في المناطق الجغرافية الرئيسة بالمملكة العربية السعودية. وتمثل الجهات الرئيسة: الشمال والجنوب والشرق والغرب والوسط، كما أنها تمثل أكثر من ٣٢% من المجموع الكلي للمدارس بالمملكة العربية السعودية، وتغطي مساحة جغرافية واسعة، وتحتوي هذه المناطق تنوع ثقافي واجتماعي كبير.

عينـــة الدراســـــة:

تحددت عينة الدراسة وفقا للإجراءات التالية:

أ) **تصميم إطار للمعاينة** من خلال الاعتماد على قوائم بأسماء أفراد المجتمع بكل فئاته من القادة والقائدات والمعلمين والمعلمات بالمرحلة الثانوية الحكومية بإدارات التعليم بالمدن التالية: الرياض، جدة، الأحساء، جازان، حائل، والذين هم على رأس العمل خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

ب) **تحديد حجم العينة الأساسية للدراسة:** اعتمد الباحث في تعيين الحجم المناسب للعينة على حجم كل أصل فرعي، مع الأخذ في الاعتبار مستوى محدد من الدقة، وسحبت هذه العينات بطريقة عشوائية في كل طبقة من: القادة والقائدات والمعلمين والمعلمات بالمرحلة الثانوية الحكومية بإدارات التعليم المختلفة لتكون في مجموعها النهائي عينة أساسية للبحث مكونة من (٩١٠) منهم: (٢١٢) قائداً، و(٢١٨) قائدة، و(٢٢٦) معلماً، و(٢٥٤) معلمة، وتعتبر هذه العينة ممثلة لمجتمع الدراسة بالاعتماد على ما حدده (Bartlett Kotrlik & Higgins,2001) أنه عند وصول حجم المجتمع إلى (١٦٠٥) فإن حجم العينة الملائم عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) هو(٣٢٣) بينما بلغ حجم العينة في الدراسة الحالية لهذه الطبقة (٤٣٠)، وعند وصول حجم المجتمع إلى (٤٢٦٢١) فإن حجم العينة الملائم عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) هو(٣٧٠) بينما بلغ حجم العينة في الدراسة لهذه الطبقة (٤٨٠)، وبهذا يكون حجم العينة (٩١٠) يزيد عن الحد الإفتراضي الأدنى لحجم العينة، وبناء عليه توزعت العينة على النحو المبين بالجدول رقم التالي رقم (١).

الجدول(١)

توزيع أفراد العينة وفقا لطريقة المعاينة العشوائية الطبقية

م	المدينة	قادة وقائدات المدارس الثانوية				معلمي ومعلمات المدارس الثانوية			
		بنين		بنات		بنين		بنات	
		الكلي	العينة	الكلي	العينة	الكلي	العينة	الكلي	العينة
١	الرياض	٣٥٠	٧٠	٣٦٢	٧٤	٧٤٨٧	٧٤	١٠٥٥٦	٩٤
٢	جدة	٢٠٨	٤٦	٢٢٠	٤٣	٥٨٣٤	٥٦	٦٣٣٣	٥٩
٣	الأحساء	٨٣	٣٤	٦٦	٣٥	٢٤٤٤	٣٣	٢٢٥٢	٣٣
٤	جازان	٨٤	٣١	٧٢	٣٤	٢٠٨١	٣٣	١٩٩٩	٣٦
٥	حائل	٨٧	٣١	٧٣	٣٢	١٨٢٦	٣٠	١٨٠٩	٣٢
المجموع		٨١٢	٢١٢	٧٩٣	٢١٨	١٩٦٧٢	٢٢٦	٢٢٩٤٩	٢٥٤
مجموع العينة		٤٣٠				٤٨٠			
اجمالي العينة		٩١٠							

أ- أداة جمع البيانات:

استخدم الباحث الاستبانة لتكون أداة جمع البيانات الكمية من أفراد عينة الدراسة،، وقد اتبع الباحث عددا من الخطوات لبناء الاستبيان على النحو الآتي: تحديد الهدف من الاستبيان، الرجوع إلى الأدب النظري لموضوع الدراسة، والاستفادة من الاستبانات والمقاييس الواردة في الدراسات السابقة، ومن جملة هذه الأدبيات صمم الباحث أداة البحث مكونا من عدد (٥٤) مفردة، وهي الصورة التي طبقت على عينة استطلاعية مكونة من (٥٢) كعينة تشتمل على كل شرائح العينة الأساسية للبحث بهدف التحقق من الخصائص السيكو مترية للاستبيان وذلك على النحو الآتي:

صدق الاستبيان:

استخدم الباحث ثلاث طرق للتحقق من صدق الاستبيان: صدق المحكمين، والصدق الذاتي، علاوة على الصدق التمييزي لبنود الاستبيان.

(أ)**صدق المحكمين:** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على فريق من المحكمين بلغ عددهم (١٦) محكماً وبعد استعادة النسخ المحكمة تم تعديل صياغة بعض العبارات في ضوء آراء المحكمين وتثبيت العبارات التي نالت اتفاق بين المحكمين بنسبة ٨٠% أو أعلى،وشل التعديل ١٢ عبارة ، وحذف ٦ عبارات،

(ب)الصدق الذاتي: بحساب معامل ثبات الاستبيان وجد أنه يساوي ٠,٧٥٧ وبناء عليه فإن قيم معامل الصدق الذاتي تعبر عن درجة عالية من الصدق التي يتمتع بها الاستبيان.

(ج)**الصدق التمييزي:** يمكن الحصول على مؤشرات للصدق التمييزي من خلال استخدام محك "وير، وزملائه" Ware (٢٠٠٧) المستند لقيم الارتباطات البينية بين المقاييس الفرعية، حيث ربط "وير" وزملاؤه بين التجانس الداخلي للمفردات والصدق التمييزي Item internal consistency and discriminant validity ؛ وفي ضوء هذا الربط قُيم الاتساق الداخلي لكل مفردة من مفردات الاستبيان وذلك من خلال فحص النسبة المئوية للمفردات ذات الارتباط المتجاوز لقيمة 0.4 مع مقياسها الفرعي المفترض. ويكون معدل الاتساق الداخلي لكل مفردة مرضيا لو كان أكثر من ٩٠% من ارتباطات المفردات بمقياسها الفرعي متجاوزة للقيمة 0.40 كما بين وير (Ware et al., 2007). وقد قيس الصدق التمييزي لكل مفردة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل مفردة

ومقياسها الفرعي المفترض مع مقارنته بالمقاييس الفرعية الأخرى لبنية الاستبيان ككل. فحينما يكون أكثر من ٨٠% من ارتباطات المفردات بمقياسها الفرعي المفترض دالة وبقيم أعلى من الارتباطات بالمقاييس الفرعية البديلة فإنه يمكن اعتبار الصدق التمييزي للمفردات مرضيا، ويبين جدول(٢) الارتباطات البينية بين مفردات كل بُعد فرعي مع الأبعاد الفرعية الأخرى للاستبيان.

جدول(٢) الارتباطات البينية بين مفردات كل بُعد فرعي مع الأبعاد الفرعية الأخرى للاستبيان

المفردة	القيادة التشاركية	القيم والرؤية المشتركة	بيئة العمل الداعمة	الإبداع والتعلم	تشارك الخبرات	المفردة	القيادة التشاركية	القيم والرؤية المشتركة	بيئة العمل الداعمة	الإبداع والتعلم	تشارك الخبرات
١	.٨٥٣**	.٧٥٦**	.٦٩٦**	.٧٢٢**	.٦٧٦**	٢٨	.٥٦٢**	.٦٩٩**	.٧٢٠**	.٧٥٣**	.٧٥٤**
٢	.٧١٥**	.٥٢١**	.٥٧٣**	.٥٤٠**	.٤٥٥**	٢٩	.٥٥٩**	.٤٥١**	.٥٩٠**	.٤٦٢**	.٤٥٦**
٣	.٩٢٦**	.٨١٩**	.٨٤١**	.٧٧٦**	.٧٨٠**	٣٠	.٦٤٦**	.٧١٤**	.٧٩١**	.٦٨١**	.٦٣٥**
٤	.٨٧١**	.٧٣١**	.٧٧٩**	.٨٠٢**	.٧٨٣**	٣١	.٥٨٦.	.٥٦٣.	.٧٠٦.	.٤٢٣.	.٣١١.
٥	.٨٥٥**	.٧٧٤**	.٨٤٣**	.٨٣٦**	.٧٢٢**	٣٢	.٥١٧**	.٦٠٦**	.٦٩٣**	.٨٦٦**	.٩٤٢**
٦	.٨٣١**	.٧٩٩**	.٨٢٢**	.٨٠١**	.٧٤٤**	٣٣	.٥٦١**	.٥٩٦**	.٦٧٩**	.٩٥٩**	.٩٤٢**
٧	.٨٠٨**	.٧٣٥**	.٦٨٣**	.٦٥١**	.٦٨٣**	٣٤	.٥٧٤**	.٦٥١**	.٦٢٣**	.٩٤٦**	.٩٠٤**
٨	.٩٠٥**	.٨٢٤**	.٧٨٤**	.٧٧٥**	.٧٩٦**	٣٥	.٣٩٧**	.٤٧٣**	.٤٧١**	.٨٣٠**	.٧٧٠**
٩	.٧٨٣**	.٧٧١**	.٧٦٢**	.٦٦٢**	.٦٢٨**	٣٦	.٥٥٢**	.٦٤٥**	.٦٣٤**	.٩٠٩**	.٨٤٨**
١٠	.٨٤٨**	.٧٢٤**	.٧٤٧**	.٧٠٤**	.٦٥٧**	٣٧	.٤٩٦**	.٦١٤**	.٧٢٨**	.٨٧٥**	.٧٦٢**
١١	.٦٤٧**	.٨٦٦**	.٧١٢**	.٦١٢**	.٧٧٦**	٣٨	.٦١٥**	.٧٤٤**	.٧٨٢**	.٩٣٥**	.٨٥٩**
١٢	.٥٣٠**	.٦٩٧**	.٦١١**	.٥٩٩**	.٤٩١**	٣٩	.٦٢٤**	.٦٩٦**	.٦٨٦**	.٩٢٦**	.٨٦٢**
١٣	.٦٦١**	.٨٥٩**	.٦٦٥**	.٦٦٢**	.٦٣٤**	٤٠	.٥٨٩**	.٦٦٨**	.٧٢٠**	.٩٣٧**	.٨٨٩**
١٤	.٧٥٠**	.٩٠٦**	.٧٤٢**	.٧٩٩**	.٧٣٧**	٤١	.٥٥٧**	.٥٨١**	.٦٠٠**	.٩٥٩**	.٨١٧**
١٥	.٦٥٩**	.٨١٥**	.٦٧٤**	.٧٦٣**	.٧٠٦**	٤٢	.٣٩٧**	.٤٠٦**	.٦٩٣**	.٩٢١.	.٩٢٠.
١٦	.٥٣٨**	.٨٣٧**	.٥٦٣**	.٦٣٣**	.٦٤٨**	٤٣	.٨٩٥**	.٨١٨**	.٨٦٣**	.٩٢٨**	.٩٩٣**
١٧	.٦٦٩**	.٨٥٤**	.٥٨٧**	.٦٤٣**	.٦٧٧**	٤٤	.٨٩٨**	.٨٠٢**	.٨٦٩**	.٨٨٠**	.٨٩٩**
١٨	.٧٢٧**	.٨٤٨**	.٧٣٠**	.٧١٤**	.٧٧٧**	٤٥	.٨٦١**	.٨٦٥**	.٨٥٨**	.٨٦٤**	.٩٤٠**
١٩	.٦٦٩**	.٨٧٠**	.٦٨٧**	.٧٠٠**	.٧١٠**	٤٦	.٨٤٦**	.٨٤٩**	.٨٩٩**	.٨٧٢**	.٩٣٧**
٢٠	.٦٣٢**	.٦٥٢**	.٥١٨**	.٧٥٤**	.٤٧١**	٤٧	.٨٩٠**	.٨٩٧**	.٨٥٥**	.٨٨٦**	.٩٥٢**
٢١	.٥٥٠**	.٦٩٠**	.٨٠٨**	.٦٨١**	.٧٤٥**	٤٨	.٨٦١**	.٨٤٤**	.٨٥٨**	.٨٧٤**	.٩٢٦**
٢٢	.٦٨٠**	.٦٥٤**	.٨٢٨**	.٧٥٨**	.٧٨٥**	٤٩	.٩٠٧**	.٩١١**	.٨٨٤**	.٩٠٨**	.٩٥٨**
٢٣	.٥٢٠**	.٦٢٦**	.٧٧٧**	.٦٤٩**	.٦٥٠**	٥٠	.٨٩٦**	.٩٠١**	.٨٥٣**	.٨٨٧**	.٩٤١**
٢٤	.٥٨٧**	.٦٢١**	.٧٧٣**	.٥٧٨**	.٦٢١**	٥١	.٨٨٥**	.٨٩٦**	.٨٧٠**	.٨٧٤**	.٩٢١**
٢٥	.٥٥٨**	.٥٢٥**	.٦٦٣**	.٤٩٣**	.٥١٧**	٥٢	.٩٢٢**	.٨٥٦**	.٨٩٤**	.٨٦٨**	.٩٤٢**
٢٦	.٣٦٥**	.٤١٣**	.٤٨٩**	.٣٤٧*	.٣٥٥**	٥٣	.٣٩٥**	٨١٨.	٨٦٣.	٨٦٨.	٨٩٣.
٢٧	.٥٢٨**	.٤٣٤**	.٥٥٨**	.٥٧٦**	.٥٢٦**	٥٤	.٤٩٨**	٧٤٩.	٧١٨.	٧٩٨.	٨٧٢.

مما يلاحظ على نتائج الجدول(٢) ما يأتي:

النسبة المئوية للارتباط المتجاوز قيمة ٠,٤٠ بالنسبة للبُعد الفرعي الأول(القيادة التشاركية) تصل إلى ١٠٠ % تماما، حيث تراوحت قيم الارتباط بين. ٧١٥- ٠,٩٠٥ كما أنها تعكس مستوى مرض من الاتساق الداخلي خاصة وأن نسبة الارتباطات المتجاوزة للقيمة ٠,٤٠ قد بلغت المحك. وباستعراض كل قيم الارتباطات بين المفردات المرتبطة بالبُعد الأول وبقية الأبعاد الفرعية الأخرى يتضح مدى تمتع بنية هذا المقياس الفرعي بدرجة عالية من الصدق التمييزي حيث إن ١٠٠ % من مفرداته دالة بقيم ارتباط أعلى مقارنة بارتباطها ببقية الأبعاد الفرعية الأخرى للاستبيان الأمر الذي يمكن تعميمه بالنسبة لبقية الأبعاد الفرعية الأخرى حيث أنها تتمتع باتساق داخلي ودرجة عالية من الصدق التمييزي (Ware et al., 2007)

ثبات الاستبيان:

قيس ثبات الاتساق الداخلي لكل بُعد فرعي من الاستبيان بواسطة ألفا كرونباخ من بين تقديرات الاتساق الداخلي المختلفة يعد مقياس ألفا كرونباخ من أنواع مقاييس الثبات التي تعد أكثر مناسبة للبحوث المسحية التي تستخدم مدى من الإجابات المحتملة لكل مفردة، وبناء عليه فقد حسب ألفا كرونباخ لكل بُعد من الأبعاد الخمسة في ضوء الاستجابات الخماسية لمقياس ليكرت، وقدرت قيمة معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ ككل، وكذلك قيم معاملات الثبات للأهمية ككل في حالة حذف مفردة من مفرداته حتى يمكن التحقق من مدى الحاجة لوجود كل مفردة من مفرداته، وقد استخدم الباحث نفس الإجراء بالنسبة لكل الأبعاد. ويبين الجدول (٣) نتائج قيم ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد كدرجة كلية، وكذلك في حالة حذف كل مفردة من مفرداته.

الجدول (٣)

نتائج قيم ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد كدرجة كلية، وكذلك في حالة حذف كل مفردة من مفرداته

ألفا للبعد ككل	العبارة	قيمة ألفا	ألفا للبعد ككل	العبارة	قيمة ألفا	ألفا للبعد ككل	العبارة	قيمة ألفا	ألفا للبعد ككل	العبارة	قيمة ألفا
القيادة التشاركية = ٧٨٥.	١	٧٦٣.	القيم والرؤية المشتركة = ٧٨٨.	١٥	٧٦٩.		٢٩	٧٦٧.	تشارك الخبرات المهنية =٧٨٤.	٤٣	٧٦٧.
	٢	٧٦٧.		١٦	٧٦٤.		٣٠	٧٦٤.		٤٤	٧٦٩.
	٣	٧٦٦.		١٧	٧٦٧.		٣١	٧٦٤.		٤٥	٧٦٧.
	٤	٧٦٢.		١٨	٧٦٣.	الإبداع والتعلم الجماعي =٧٨٧.	٣٢	٧٧٠.		٤٦	٧٦٧.
	٥	٧٦٦.		١٩	٧٦٨.		٣٣	٧٦٧.		٤٧	٧٦٦.
	٦	٧٦٥.		٢٠	٧٦٦.		٣٤	٧٦٧.		٤٨	٧٦٣.
	٧	٧٦١.	ظروف بيئة العمل الداعمة =٧٨٥.	٢١	٧٦٢.		٣٥	٧٧١.		٤٩	٧٦٦.
	٨	٧٥٨.		٢٢	٧٦٤.		٣٦	٧٦٨.		٥٠	٧٦١.
	٩	٧٦٧.		٢٣	٧٦١.		٣٧	٧٦٦.		٥١	٧٦١.
	١٠	٧٦٢.		٢٤	٧٦٢.		٣٨	٧٦٣.		٥٢	٧٦٦.
	١١	٧٧٠.		٢٥	٧٦٣.		٣٩	٧٦٧.		٥٣	٧٦٥.
	١٢	٧٦٩.		٢٦	٧٧٠.		٤٠	٧٦٧.		٥٤	٧٦٣.
	١٣	٧٦٥.		٢٧	٧٧٠.		٤١	٧٦٦.			
	١٤	٧٦٢.		٢٨	٧٦٦.		٤٢	٧٦٥.			

ويتضح من الجدول(٣) أن جميع معاملات الثبات لكل بُعد من الأبعاد الفرعية الخمسة قد كان أكبر من القيمة المحكية لمعامل ألفا كرونباخ المساوية 0.7بما يشير للاتساق الداخلي بين مفردات كل بُعد فرعي وقدرته على قياس نفس البنية. من جانب آخر فقد وجد أن جميع قيم معامل ثبات ألفا لكل بُعد كدرجة كلية في حال حذف كل مفردة من مفرداته أقل من قيمة معامل الثبات للبعد ككل بما يشير لضرورة تواجد جميع المفردات في كل الأبعاد وعدم حذف أية مفردة من المفردات بالنسبة لكل بُعد من الأبعاد الخمسة للاستبيان بما يشير في النهاية لتمتع الاستبيان في محور الأهمية بدرجة مقبولة من الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول للدراسة: ينص السؤال على " ما درجة أهمية تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية: (القيادة التشاركية، القيم والرؤية المشتركة، ظروف بيئة العمل الداعمة، الإبداع والتعلم الجماعي، تشارك الخبرات المهنية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ؟"

للإجابة عن السؤال استخدم الباحث النسب المئوية والتكرارات، وللتحقق من مدى دلالة الفروق بين النسب المئوية لاستجابات العينة ككل فقد استخدم الباحث مقياس مربع كاي لجودة المطابقة Chi – Square Goodness of Fit وذلك لتعرف ما إذا كانت هناك فروق دالة في مدى إدراك عينة البحث لدرجة أهمية كل بُعد من الأبعاد الخمسة في تطوير القيادة المدرسية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية (القيادة التشاركية، القيم والرؤية المشتركة، ظروف بيئة العمل الداعمة، الإبداع والتعلم الجماعي، تشارك الخبرات المهنية). ويبين الجدول (٤) النسب المئوية لاستجابات عينة البحث المكونة من(٩١٠) وقيمة إحصاءة مربع كاي، ودرجات الحرية، وقيمة الاحتمال، والدلالة الإحصائية لكل بُعد من الأبعاد الخمسة

جدول (٤)

النسب المئوية لاستجابات عينة البحث المكونة من٩١٠ وقيمة إحصاءة مربع كاي، ودرجات الحرية، وقيمة الاحتمال، والدلالة الإحصائية لكل بُعد من الأبعاد الخمسة

البُعد	النسب المئوية لكل فئة من فئات الاستجابة للاستبيان					إحصاءة مربع كاي	درجة الحرية	قيمة الاحتمال	الدلالة الإحصائية
	مهم بدرجة عالية جدا	مهم بدرجة عالية	مهم بدرجة متوسطة	مهم بدرجة منخفضة	مهم بدرجة منخفضة جدا				
القيادة التشاركية	٥٢,٢٪	٢٦,١٧٪	١٢,٧٧٪	٣,٩٣٪	٤,٩٣	١٣٧٠	٣٢	٠,٠٠٠	دالة
القيم والرؤية المشتركة	٤٩,٨٧٪	٢٧,٤٣٪	١٢,٨٧٪	٤,٨٣٪	٥٪	١٩٢٦	٣٨	٠,٠٠٠	دالة
ظروف بيئة العمل	٦٥,٩٧٪	٢٠,٨٪	٤,٧٪	٢,٨٪	٥,٧٣٪	٣٣٠٩	٣٥	٠,٠٠٠	دالة
الإبداع والتعلم	٧٠,٥٪	١٨,٨٪	٤,٣٪	٨٪	٥,٦٪	٢٤٩٢	٣٤	٠,٠٠٠	دالة
تشارك الخبرات	٥٠,٤٪	٣٢٪	١٠,١٪	٢,٥٪	٤,٩٪	٢٢٧٦	٤٣	٠,٠٠٠	دالة
الكلي	٥٦,٤١٪"	٢٥,٠٤٪	٨,٩٥٪	٤,٤٪	٥,٢٪	١٣١٥	١٠٣	٠,٠٠٠	دالة

مما يلاحظ على نتائج الجدول(٤) ما يأتي:

يتبين أن جميع الفروق جاءت دالة في اتجاه مهم بدرجة عالية جدا بالنسبة لاستجابات العينة حول أهمية تطوير أداء القيادة المدرسية، حيث كانت قيم الاحتمال المصاحبة لقيمة إحصاءة مربع كاي لجودة المطابقة أقل من مستوى الدلالة 0.0005 وهو مستوى عالي من الدقة والدلالة، وبالتالي رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البحثي ولصالح إدراك درجة الأهمية على أنها "مهمة بدرجة عالية جدا" لكل الأبعاد.

وقد قدرت قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية للعبارات، ثم رتبت من أعلاها قيمة للمتوسط إلى أقلها قيمة للمتوسط والانحراف المعياري. ويبين الجدول(٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية مرتبة من أعلى إلى أقل

جـــدول(٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات الاستبيان مرتبة من أعلى متوسط إلى أقل متوسط

البعد	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	البعد	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	البعد	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
القيادة التشاركية	٣	٤,٤٦	١,٠٤٦	ظروف بيئة العمل الداعمة	٢٦	٤,٥٤	١,٠٥٥	تشارك الخبرات المهنية	٤٣	٤,٣٢	١,٠٧١
	٥	٤,٤٣	١,٠٥٣		٢٥	٤,٥٢	١,٠٢٧		٤٥	٤,٢٩	١,٠٩٤
	٤	٤,٢٥	١,٠٧٤		٢٩	٤,٤٨	٩٧٩.		٤٧	٤,٢٧	١,٠٧٠
	٦	٤,٢٤	١,٠٨٥		٢٧	٤,٤٨	١,٠١٢		٤٩	٤,٢٤	١,٠٧٩
	١٠	٤,٢٤	١,٠٩٥		٢٢	٤,٤٣	٩٩٩.		٥٣	٤,٢٠	١,٠٥٤
	١	٤,٢٤	١,٠٢٦		٢٤	٤,٤٠	١,٠٥٢		٤٤	٤,٢٠	١,٠٦٧
	٩	٤,٢٢	١,١٥٢		٢٨	٤,٣٩	١,٠٢٠		٤٦	٤,١٦	١,١٣٦
	٢	٤,٢١	١,١٢٣		٢٣	٤,٣٥	١,٠٥١		٤٨	٤,١١	١,١١٦
	٨	٤,٠٦	١,٠٩٣		٢١	٤,٣٣	١,١٣٠		٥٤	٤,٠٧	١,١٦٥
	٧	٣,٨١	١,١٣٩		٣١	٤,٣١	١,٠٩٨		٥١	٤,٠٢	١,١٣٤
القيم والرؤية المشتركة	١٢	٤,٣٧	١,٠٦٤		٣٠	٤,٢٦	١,٠١٩		٥٢	٣,٩٦	١,١٦٩
	١٥	٤,١٩	١,٠٧٢	الإبداع والتعلم الجماعي	٣٢	٤,٤٨	١,٠٢٧		٥٠	٣,٨٠	١,٢٣٣
	٢٠	٤,١٨	١,٠٨٠		٣٥	٤,٤١	١,٠١٢				
	١١	٤,١٨	١,١٥٣		٣٧	٤,٣٨	٩٩٤.				
	١٩	٤,١١	١,١٠١		٣٣	٤,٣٢	١,٠٦١				
	١٤	٤,٠٨	١,١٠٣		٣٩	٤,٣٢	١,٠٧٤				
	١٨	٤,٠٧	١,١٢٢		٤٠	٤,٣٠	١,٠٣٧				
	١٣	٤,٠٧	١,١١٧		٤١	٤,٢٦	١,٠٤٦				
	١٧	٣,٩٨	١,١٣٢		٣٨	٤,٢٤	١,٠٨٦				
	١٦	٣,٩٦	١,١٧٨		٣٤	٤,٢٢	١,٠٦٨				
					٣٦	٤,١٩	١,٠٤٥				
					٤٢	٤,١٨	١,٠٧٩				

مما يلاحظ على نتائج الجدول (٥) ما يأتي:

- في محور الأهمية لبُعد " القيادة التشاركية " حظيت معظم العبارات بمتوسطات عالية باستثناء العبارة رقم "٧" التي حظيت بأقل متوسط، وتنص هذه العبارة على "مشاركة المجتمع المحلي في تطوير الأداء المدرسي" وقد يشير هذا الى عدم شعور المجتمع المدرسي بأهمية مشاركة المجتمع لتطوير الأداء المدرسي، ويأتي هذا الشعور في سياق ثقافة عامة لطبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع وأن مستوى العلاقة هو أن المدرسة تقدم الخدمة والمجتمع يتلقى الخدمات وليس مستوى شراكة حقيقية.
- بالنسبة للأهمية المدركة لبعد القيم والرؤية المشتركة فقد حظيت جميع العبارات بمتوسطات عالية رتبت من اعلى لأقل قيمة باستثناء العبارتين "١٧" التي تنص على "ربط مبادرات تحسين الأداء بالرؤية المشتركة"، والعبارة رقم "١٦" التي تنص على "مراجعة الرؤية المشتركة دوريا بشكل جماعي"
- بالنسبة للأهمية المدركة لبعد تشارك الخبرات المهنية والممارسات الشخصية فقد حظيت كل العبارات بمتوسطات عالية باستثناء العبارتين "٥٢"، "٥٠" على التوالي وتنصا على " تفويض فرق عمل مجتمعات التعلم في إعداد قواعد العمل"، " توجيه منسوبي المدرسة نحو البحوث الإجرائية أثناء العمل".

ربما ليس غريبا على اهتمام المدارس والإدارات التعليمية بمدارس التعليم العام بالمملكة أن تبدي كل هذا الاهتمام ودرجة الأهمية بأبعاد مجتمعات التعلم المهنية باعتبارها مدخلا لتطوير أداء القيادة المدرسية وبما ينعكس على واقع العملية التعليمية وخدمة الطالب خاصة وأن المملكة تسعى في رؤيتها ٢٠٣٠ للتطوير والتجويد وتحسين المخرجات، وهذا يلقي بظلاله على تطوير اداء القيادات ويضع أمامهم مسئولية كبيرة لاستيعاب المستحدثات الجديدة والتوافق مع نتائج الدراسات الحديثة المعنية بتطوير اداء القيادات بالمدارس، ومواجهة تحديات أخرى تتعلق بربط التعليم ومخرجاته بسوق العمل وتجويد العملية التعليمية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة دولينغ (Duling ،٢٠١٢) التي عنيت بدراسة دور المدير في دعم ومساندة مجتمعات التعلم المهنية، وكان من بين أهداف هذه الدراسة بيان السلوكيات الخاصة بالمدير كما يتصورها المعلمون والمديرون أنفسهم والتي لها الاثر في دعم مجتمعات التعلم المهنية، وقد خلصت الدراسة الى أن المدراء والمعلمين يتشاركون النظرة الواحدة في التعلم، وفي تلبية الحاجات لجميع المتعلمين، وقد كانت الأبعاد التالية المتعلقة

بالقيادة مهمة بالدرجة الأولى في دعم مجتمعات التعلم المهنية. كما اتفقت مع نتائج دراسة جيلسباي Gillespie (٢٠١٠) التي استهدفت الوقوف على القيادة لمساندة مجتمعات التعلم المهني. استهدفت الدراسة الوقوف على خصائص القيادة لدى ٣٠ مدير لمدارس ابتدائية ودورها في تشكيل الثقافة التنظيمية وتوفير الدعم لمساندة مجتمع التعلم المهني، وخلصت لنتائج هي أن المشاركة الواسعة في القيادة تعد من أبرز عناصر نجاح مجتمعات التعلم المهني. كما اتفقت مع دراسة ماينور Maynor (٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على دور مدير المدرسة في تطوير مجتمع التعلم المهني وديمومته وتحديد طبيعة العلاقة بين تطوير مجتمعات التعلم المهني وتحسين التدريس وتعلم الطلاب. أوضحت الدراسة دور المديرين في تطوير مجتمع التعلم المهني عبر مشاركة المعلمين في صنع القرار، ووضع توقعات عالية، ايجاد بيئة داعمة تعزز الشعور بالتقديري والمساندة، كما كشفت عن ٤ ممارسات للمديرين عملت على ديمومة مجتمع التعلم المهني، وهي:فهم المعلمين لمجتمعات التعلم المهنية، العمل الدؤوب للتغلب على حاجز الوقت، تقييم حاجات المعلمين للتطوير المهني، المشاركة الفعالة.

ويرى الباحث أن إدراك المعلمين والمعلمات والقادة والقائدات لأهمية أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بهذه الدرجة العالية من الأهمية لم يأت من فراغ؛ وذلك لأن ما تتضمنه هذه الأبعاد من سلوكيات إنما يمثل حاجات فطرية في النفس الإنسانية متمثلة في الحاجة لتحقيق الذات التي تعبر عن نفسها في الشعور بالإبداع والقدرة على تطوير الذات المتمثلة في كل السلوكيات الخاصة بالبعد الرابع "الإبداع والتعلم الجماعي"، والحاجة للشعور بقيمة الذات؛ وهذه الحاجة ربما يمكن إشباعها من خلال إدراك المعلمين والمعلمات وغيرهم لوجود مناخ داعم لرأيهم وإتاحة الفرص ليعبروا عن آرائهم من خلال المشاركة في صنع القرارات الإدارية، والمشاركة في تطوير الأداء المدرسي، ومن جانب آخر ربما تكون الحاجة للانتماء للجماعة ممثلة كذلك في بعض السلوكيات المتضمنة في أبعاد مجتمعات التعلم المهنية منها سلوكيات توفير فرص للتعلم الجماعي، توجيه المعلمين لتنفيذ عمليات التدريب بالأقران، وتنفيذ حلقات نقاش جماعية حول الأداء التعليمي للطلاب. كما تظهر بعض الحاجات الأخرى في بعض السلوكيات مثل الحاجة للمعرفة وتطوير الذات المتمثلة في سلوكيات مثل تحفيز المعلمين للاستفادة من أفضل الأبحاث في التعليم والتعلم.

إجابة السؤال الثاني للدراسة:

ينص السؤال على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠,٠٥ بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تطوير أداء القيادة تبعاً لمتغيرات:المنطقة التعليمية، العمل الوظيفي، المؤهل العلمي ؟

للإجابة عن السؤال حاول الباحث أن يتحقق من مدى توفر شروط التوزيع الاعتدالي لمتغيرات الدراسة المتمثلة في الأبعاد الخمسة بالنسبة لاستجابات عينة الدراسة حول الأهمية المدركة لهذه الأبعاد لتطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام،ويبين الجدول(٦) نتائج استخدام اختبار كولموجروف – سميرنوف لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل بُعد من الأبعاد الخمسة في مجال الأهمية.

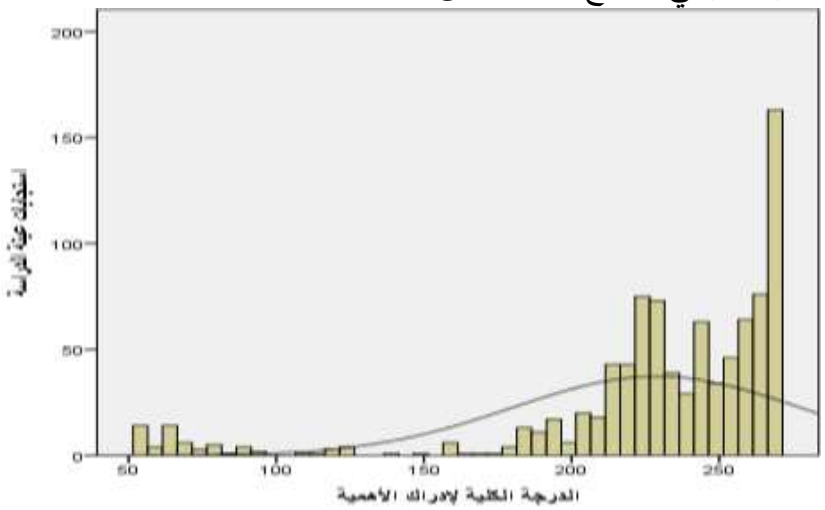
الجدول(٦)

نتائج استخدام اختبار كولموجروف – سميرنوف لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل بُعد من الأبعاد

البُعد	اختبار Smirnov – Kolmogorov		
	قيمة الإحصاءة	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
القيادة التشاركية	١٩٧.	٩١٠	٠٠٠.
القيم والرؤية المشتركة	١٨٢.	٩١٠	٠٠٠.
ظروف بيئة العمل	٢٦١.	٩١٠	٠٠٠.
الإبداع والتعلم الجماعي	٢٢٧.	٩١٠	٠٠٠.
تشارك الخبرات المهنية	١٨٥.	٩١٠	٠٠٠.
درجة كلية	١٩٩.	٩١٠	٠٠٠.

مما يلاحظ على النتائج المبينة بالجدول(٦) ما يأتي:

ترفض النتائج المبينة بالجدول الفرضية الصفرية للاعتدالية التي تعبر عن أن التوزيع الحقيقي لكل بُعد من الأبعاد الخمسة في كل مجال يلائم النمط الذي نتوقعه لو كان طبيعيا في توزيعه. وقد رُفضت الفرضيات الصفرية للاعتدالية في ظل نتائج عينة الدراسة في كل بُعد من الأبعاد الخمسة في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتدالية Kolmogorov-Smirnov test حيث وجد أن جميع قيم الاحتمال في كل الأبعاد بالنسبة لمجال الاستبيان أنها أقل من مستوى الدلالة 0.0005 بما يشير إلى أن التوزيع ليس اعتداليا في كل بُعد. ومما يؤكد على نتائج الدليل الإحصائي الدليل البياني للنتائج لكل بعد من الأبعاد.



ويعبر الرسم البياني شكل(١) عن نموذج واحد فقط للتوزيع الملتوي للدرجات الكلية، ما أدى بالباحث لاستخدام الأساليب الإحصائية اللامعلمية للإجابة عن أسئلة الدراسة.

وبناء على السابق أمكن للباحث الإجابة على النحو الآتي:

وينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ ٠,٠٥ بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تطوير أداء القيادة تبعاً لمتغيرات:المنطقة التعليمية، العمل الوظيفي، المؤهل العلمي؟ وحيث إن المتغيرات الديموجرافية للدراسة الممثلة بالمنطقة التعليمية، العمل الوظيفي، والمؤهل العلمي كلها متغيرات مستقلة تصنيفية قد صنفت استجابات عينة الدراسة لأكثر من فئتين؛ لذا استخدم الباحث اختبار "كروسكال– واليس" للإجابة عن هذا السؤال.

و يبين الجدول (٧) متوسط الرتب للمتغير التابع (الممثل بمدى إدراك عينة البحث لدرجة أهمية **القيادة التشاركية** في تطوير أداء القيادة المدرسية بمدارس التعليم العام وفقا لفئات كل متغير من المتغيرات المستقلة التصنيفية)، وقيم إحصاءات اختبار كروسكال – واليس قيمة مربع كاي Chi-square الممثلة لقيمة (Kruskal-Wallis H)، ودرجات الحرية، وقيمة الاحتمال، والدلالة.

الجدول(٧)

متوسط الرتب، وقيم احصاءات كروسكال – واليس

المتغير المستقل	مستويات المتغير المستقل	متوسط الرتب	العدد	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	قيمة الاحتمال	الدلالة
المنطقة	الرياض	٤٨٣,١٠	٣١٢	١٨,٠٦٢	٤	٠,٠٠١	دالة
	جدة	٤١٣,٣٠	٢٠٤				
	الإحساء	٤٠٥,٣٤	١٣٥				
	جازان	٤٦٠,٩٥	١٣٤				
	حائل	٥٠٣,٨١	١٢٥				
العمل	قائد	٤١٧,٢٣	٢١٢	١٠,٢٦٩	٣	٠,٠١٦	دالة
	قائدة	٤٧٨,٣٨	٢١٨				
	معلم	٤٣٧,٤٤	٢٢٦				
	معلمة	٤٨٣,٨٧	٢٥٤				
المؤهل	دون البكالوريوس	٥٠٣,٧٤	٥٠	٣,٣٣٤	٢	٠,١٨٩	غير دالة
	البكالوريوس	٤٤٦,٠٢	٦٣٠				
	دراسات عليا	٤٧٠,٩٩	٢٣٠				

مما يلاحظ على نتائج الجدول(٧) ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك عينة البحث لدرجة أهمية القيادة التشاركية في تطوير القيادة المدرسية بين المناطق الخمس حيث إن (H(4) = 18.062, *P* = 0.001) بمتوسط رتب 483.10 لمنطقة الرياض، 413.30 لمنطقة جدة، 405.34 لمنطقة الإحساء، 460.95 لمنطقة جازان،503.81 لمنطقة حائل؛ وبالتالي تصبح الفروق لصالح عينة البحث الموجودة بمنطقة حائل فهم من أكثر أفراد العينة إدراكا لدرجة أهمية القيادة التشاركية في تطوير أداء القيادة المدرسية.
- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك عينة البحث لدرجة أهمية القيادة التشاركية في تطوير القيادة المدرسية تعزى لطبيعة العمل حيث إن (H(3) = 10.269, *P* = 0.016) بمتوسط رتب 417.23 بالنسبة للقادة، 478.38 بالنسبة للقائدات، 437.44 بالنسبة للمعلمين، 483.87 بالنسبة للمعلمات ؛ وبالتالي تصبح الفروق لصالح المعلمات فهن من أكثر أفراد العينة إدراكا لدرجة أهمية القيادة التشاركية في تطوير أداء القيادة المدرسية.
- عدم جود فروق دالة إحصائيا في إدراك عينة البحث لدرجة أهمية القيادة التشاركية في تطوير القيادة المدرسية تعزى للمؤهل الدراسي لأفراد العينة حيث إن (H(2) = 3.334, *P* = 0.189)، حيث إن قيمة الاحتمال المصاحبة لإحصاءة كروسكال – واليس أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي قُبل الفرض الصفري للإحصاءة الذي يعبر عن تعادل إدراك أفراد العينة لأهمية القيادة التشاركية بين أفراد العينة ذوي المؤهلات الدراسية المختلفة وهذا يشير إلى أنه لا علاقة بين المؤهل الدراسي لأفراد العينة وإدراكهم لدرجة أهمية القيادة التشاركية في تطوير أداء القيادة المدرسية.

ويبين الجدول (٨) متوسط الرتب للمتغير التابع (الممثل بمدى إدراك عينة البحث لدرجة أهمية **القيم والرؤية المشتركة** في تطوير أداء القيادة المدرسية وفقا لفئات كل متغير من المتغيرات المستقلة وقيم إحصاءات اختبار كروسكال – واليس قيمة مربع كاي Chi-square الممثلة لقيمة (Kruskal-Wallis H)، ودرجات الحرية، وقيمة الاحتمال، والدلالة.

الجدول(٨)

متوسط الرتب، وقيم احصاءات كروسكال–واليس

المتغير المستقل	مستويات المتغير المستقل	متوسط الرتب	العدد	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	قيمة الاحتمال	الدلالة
المنطقة	الرياض	٤٦٧,٥٠	٣١٢	٦,١٦٣	٤	٠,١٨٧	غير دالة
	جدة	٤٦٦,١٩	٢٠٤				
	الإحساء	٤٠٥,٨٤	١٣٥				
	جازان	٤٥٠,٧٣	١٣٤				
	حائل	٤٦٦,٨٦	١٢٥				
العمل	قائد	٤٠٣,٠٣	٢١٢	١١,٥٠٣	٣	٠,٠٠٩	دالة
	قائدة	٤٧٤,٢٨	٢١٨				
	معلم	٤٦٣,١٣	٢٢٦				
	معلمة	٤٧٦,٣٩	٢٥٤				
المؤهل	دون البكالوريوس	٤٨٦,٢٣	٥٠	٢,٣٩٨	٢	٠,٣٠٢	غير دالة
	البكالوريوس	٤٤٦,٧٧	٦٣٠				
	دراسات عليا	٤٧٢,٧٣	٢٣٠				

مما يلاحظ على نتائج الجدول(٨) ما يأتي:

- عدم جود فروق دالة إحصائيا في إدراك عينة البحث لدرجة أهمية القيم والرؤية المشتركة في تطوير القيادة المدرسية تعزى لمتغيرات(المنطقة، المؤهل، والخبرة) لأفراد العينة حيث إن قيم الاحتمال المصاحبة لإحصاءة كروسكال – واليس أكبر من مستوى الدلالة 0.05 لكل متغير من المتغيرات الثلاثة، وبالتالي قُبل الفرض الصفري للإحصاءة الذي يعبر عن تعادل إدراك أفراد العينة لدرجة أهمية القيم والرؤية المشتركة بين أفراد العينة من ذوي الخبرات المختلفة أو المؤهلات المختلفة او المناطق المختلفة التي ينتمون إليها.
- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك عينة البحث لدرجة أهمية القيم والرؤية المشتركة في تطوير القيادة المدرسية تُعزى لمتغير طبيعة العمل حيث إن $(H(3) = 11.503, P = 0.009)$ بمتوسط رتب 403.03 للقادة، 474.28 للقائدات، 463.13 للمعلمين، 476.39 للمعلمات ؛ وبالتالي تصبح الفروق لصالح المعلمات فهن من أكثر أفراد العينة إدراكا لدرجة أهمية القيم والرؤية المشتركة في تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام.

يبين الجدول (٩) متوسط الرتب للمتغير التابع (الممثل بمدى إدراك عينة البحث لدرجة أهمية ظروف بيئة العمل الداعمة في تطوير أداء القيادة المدرسية وفقا لفئات كل متغير من المتغيرات المستقلة) وقيم إحصاءات اختبار كروسكال – واليس قيمة مربع كاي الممثلة لقيمة ودرجات الحرية، وقيمة الاحتمال، والدلالة.

الجدول(٩)

متوسط الرتب، وقيم احصاءات كروسكال – واليس

المتغير المستقل	مستويات المتغير المستقل	متوسط الرتب	العدد	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	قيمة الاحتمال	الدلالة
المنطقة	الرياض	٤٧٦,١٧	٣١٢	١٦,٧٧٣	٤	٠,٠٠٢	دالة
	جدة	٤١٤,٧٩	٢٠٤				
	الإحساء	٤٠٧,٨٩	١٣٥				
	جازان	٤٧٠,٥٣	١٣٤				
	حائل	٥٠٥,٦٥	١٢٥				
العمل	قائد	٤١٣,٣٨	٢١٢	١٢,١٣١	٣	٠٠٧٠.	دالة
	قائدة	٤٧٩,٥١	٢١٨				
	معلم	٤٣٧,٥٤	٢٢٦				
	معلمة	٤٨٦,٠٣	٢٥٤				
المؤهل	دون البكالوريوس	٤٨١,٢١	٥٠	٢,٧٧٧	٢	٠,٢٤٩	غير دالة
	البكالوريوس	٤٤٦,٠٠	٦٣٠				
	دراسات عليا	٤٧٥,٩٢	٢٣٠				

مما يلاحظ على نتائج الجدول(٩) ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك عينة البحث لدرجة أهمية ظروف بيئة العمل الداعمة في تطوير القيادة المدرسية بين المناطق الخمس حيث إن $(H(4) = 16.773, P = 0.002)$ بمتوسط رتب 476.17 لمنطقة الرياض، 414.79 لمنطقة جدة، 407.89 لمنطقة الإحساء، 470.53 لمنطقة جازان،505.65 لمنطقة حائل؛ وبالتالي تصبح الفروق لصالح عينة البحث الموجودة بمنطقة حائل فهم من أكثر أفراد العينة إدراكا لدرجة أهمية ظروف بيئة العمل الداعمة في تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام.

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك عينة البحث لدرجة أهمية ظروف بيئة العمل الداعمة في تطوير القيادة المدرسية تعزى لطبيعة العمل حيث إن ($H(3) = 12.131, P = 0.007$) بمتوسط رتب 413.38 بالنسبة للقادة، 479.51 بالنسبة للقائدات، 437.54 بالنسبة للمعلمين، 486.03 بالنسبة للمعلمات ؛ وبالتالي تصبح الفروق لصالح عينة المعلمات فهن من أكثر أفراد العينة إدراكا لدرجة أهمية ظروف بيئة العمل الداعمة في تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام.
- عدم جود فروق دالة إحصائيا في إدراك عينة البحث لدرجة أهمية **ظروف بيئة العمل الداعمة** في تطوير القيادة المدرسية تعزى للمؤهل الدراسي لأفراد العينة حيث إن ($H(2) = 2.777, P = 0.249$)، حيث إن قيمة الاحتمال المصاحبة لإحصاءة كروسكال– واليس أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي قُبل الفرض الصفري للإحصاءة الذي يعبر عن تعادل إدراك أفراد العينة لأهمية **ظروف بيئة العمل الداعمة** بين أفراد العينة ذوي المؤهلات الدراسية المختلفة. وهذا يشير إلى أنه لا علاقة بين المؤهل الدراسي لأفراد العينة وإدراكهم لدرجة أهمية **ظروف بيئة العمل الداعمة** في تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام.
- عدم جود فروق دالة إحصائيا في إدراك عينة البحث لدرجة أهمية **ظروف بيئة العمل الداعمة** في تطوير القيادة المدرسية تعزى لخبرة أفراد العينة حيث إن ($H(2) = 3.32, P = 0.847$)، حيث إن قيمة الاحتمال المصاحبة لإحصاءة كروسكال – واليس أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي قُبل الفرض الصفري للإحصاءة الذي يعبر عن تعادل إدراك أفراد العينة لدرجة أهمية **ظروف بيئة العمل الداعمة** بين أفراد العينة ذوي مستويات الخبرة المختلفة. وهذا يشير إلى أنه لا علاقة بين متغير الخبرة لأفراد العينة وإدراكهم لدرجة أهمية **ظروف بيئة العمل الداعمة** في تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم.

ويبين الجدول (١٠) متوسط الرتب للمتغير التابع (الممثل بمدى إدراك عينة البحث لدرجة أهمية **الإبداع والتعلم الجماعي** في تطوير أداء القيادة المدرسية بمدارس التعليم العام وفقا لفئات كل متغير من المتغيرات المستقلة التصنيفية)، وقيم إحصاءات اختبار كروسكال – واليس قيمة مربع كاي Chi-square الممثلة لقيمة (Kruskal-Wallis H)، ودرجات الحرية، وقيمة الاحتمال، والدلالة.

الجدول(١٠)

متوسط الرتب، وقيم احصاءات كروسكال – واليس

المتغير المستقل	مستويات المتغير المستقل	متوسط الرتب	العدد	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	قيمة الاحتمال	الدلالة
المنطقة	الرياض	٤٦٦,٤٩	٣١٢	١٤,٩	٤	٠,٠٠٥	دالة
	جدة	٤١٠,٥٨	٢٠٤				
	الإحساء	٤٢٥,٦٠	١٣٥				
	جازان	٤٧٧,٦٢	١٣٤				
	حائل	٥٠٩,٩٦	١٢٥				
العمل	قائد	٤٣٢,١٤	٢١٢	٧,٥٠٩	٣	٠,٠٥٧	غير دالة
	قائدة	٤٦٦,٢٨	٢١٨				
	معلم	٤٣٢,٢٢	٢٢٦				
	معلمة	٤٨٦,٤٦	٢٥٤				
المؤهل	دون البكالوريوس	٤٩٥,٢١	٥٠	٣,٢٨٤	٢	٠,١٩٤	غير دالة
	البكالوريوس	٤٤٥,٥٣	٦٣٠				
	دراسات عليا	٤٧٤,١٨	٢٣٠				

مما يلاحظ على نتائج الجدول(١٠) ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك عينة البحث لدرجة أهمية الإبداع والتعلم الجماعي في تطوير القيادة المدرسية بين المناطق الخمس حيث إن ($H(4) = 14.9, P = 0.005$) بمتوسط رتب 466.49 لمنطقة الرياض، 410.58 لمنطقة جدة، 425.60 لمنطقة الإحساء، 477.62 لمنطقة جازان،509.96 لمنطقة حائل؛ وبالتالي تصبح الفروق لصالح عينة البحث الموجودة بمنطقة حائل فهم من أكثر أفراد العينة إدراكا لدرجة أهمية الإبداع والتعلم الجماعي في تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام.
- عدم جود فروق دالة إحصائيا في إدراك عينة البحث لدرجة أهمية **الإبداع والتعلم الجماعي** في تطوير القيادة المدرسية تعزى للمؤهل الدراسي لأفراد العينة، أو طبيعة العمل، أو سنوات الخبرة حيث إن جميع قيم الاحتمال المصاحبة لقيمة إحصاءة كروسكال – واليس أكبر من مستوى الدلالة المقبولة 0.05، وبالتالي قُبل الفرض الصفري للإحصاءة الذي يعبر عن تعادل إدراك أفراد العينة لأهمية **الإبداع والتعلم الجماعي** بين أفراد العينة ذوي المؤهلات الدراسية المختلفة، وذوي طبيعة العمل المختلفة، وكذلك ذوي الخبرات المتباينة. وهذا يشير إلى أنه لا علاقة بين هذه المتغيرات المستقلة الثلاثة لدى أفراد العينة وإدراكهم لدرجة أهمية **الإبداع والتعلم الجماعي** في تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام.

يبين الجدول (١١) متوسط الرتب للمتغير التابع (الممثل بمدى إدراك عينة البحث لدرجة أهمية **تشارك الخبرات المهنية والممارسات الشخصية** في تطوير أداء القيادة المدرسية بمدارس التعليم العام وفقا لفئات كل متغير من المتغيرات المستقلة التصنيفية)، وقيم إحصاءات اختبار كروسكال – واليس قيمة مربع كاي Chi-square الممثلة لقيمة (Kruskal-Wallis H)، ودرجات الحرية، وقيمة الاحتمال، والدلالة.

الجدول(١١)

متوسط الرتب، وقيم احصاءات كروسكال – واليس

المتغير المستقل	مستويات المتغير المستقل	متوسط الرتب	العدد	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	قيمة الاحتمال	الدلالة
المنطقة	الرياض	٤٥٩,٤٠	٣١٢	٣,٣١٠	٤	٠,٥٠٧	غير دالة
	جدة	٤٣٤,٥١	٢٠٤				
	الإحساء	٤٤٠,٩٤	١٣٥				
	جازان	٤٧٠,٧٧	١٣٤				
	حائل	٤٧٩,٣٦	١٢٥				
العمل	قائد	٤٣٥,٢٨	٢١٢	٦,٨٠١	٣	٠,٠٧٩	غير دالة
	قائدة	٤٦٤,٩٠	٢١٨				
	معلم	٤٣١,٦٥	٢٢٦				
	معلمة	٤٨٥,٥٣	٢٥٤				
المؤهل	دون البكالوريوس	٥٣١,٧٩	٥٠	٦,٩٦٢	٢	٠,٠٣١	دالة
	البكالوريوس	٤٤٢,٦٥	٦٣٠				
	دراسات عليا	٤٧٤,١١	٢٣٠				

مما يلاحظ على نتائج الجدول(١١) ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك عينة البحث لدرجة أهمية **تشارك الخبرات المهنية والممارسات الشخصية** في تطوير القيادة المدرسية تعزى للمؤهل الدراسي حيث إن ($H(2) = 6.962, P = 0.031$) بمتوسط رتب 531.79 لذوي المؤهل دون البكالوريوس، 442.65 لحملة البكالوريوس، 474.11 لذوي الدراسات العليا ؛ وبالتالي تصبح الفروق لصالح عينة البحث ذوي المؤهل دون البكالوريوس فهم من أكثر أفراد العينة إدراكا لدرجة أهمية **تشارك الخبرات المهنية والممارسات الشخصية** في تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام.
- عدم جود فروق دالة إحصائيا في إدراك عينة البحث لدرجة أهمية **تشارك الخبرات المهنية والممارسات الشخصية** في تطوير القيادة المدرسية تعزى للمنطقة، وطبيعة العمل، ومستوى

الخبرة لأفراد العينة، حيث إن قيمة الاحتمال المصاحبة لإحصاءة كروسكال – واليس أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي قُبل الفرض الصفري للإحصاءة الذي يعبر عن تعادل إدراك أفراد العينة لأهمية **تشارك الخبرات المهنية والممارسات الشخصية** بين أفراد العينة المنتسبين لإدارات تعليمية بالمناطق المختلفة، ومستوى الخبرة، وطبيعة العمل. وهذا يشير إلى أنه لا علاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة ومدى إدراك العينة لدرجة أهمية **تشارك الخبرات المهنية والممارسات الشخصية** في تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم.

توصيـــات الدراســـة:

١- أشارت نتائج الدراسة إلى أي مدى يدرك المنتسبون للعملية التعليمية من المعلمين والمعلمات والقادة والقائدات أهمية أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في تطوير اداء القيادة المدرسية بما يمثل ركيزة أساسية يمكن من خلالها استثمار هذا التوجه في تعظيم الاستفادة منه في كل آليات التطوير التي يجب اتباعها للتغلب على معوقات التطوير الإداري في المدارس وذلك من خلال تفعيل كل السلوكيات المتضمنة في كل بُعد من الأبعاد الخمسة حينما يرسم المسؤولون أية سياسات للتطوير الإداري للقادة المدرسيين.

٢- أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمات أكثر إدراكا لأهمية أبعاد مجتمعات التعلم المهنية وبالتالي يمكن أن يستفاد من هذه النتيجة في انضاج التصور المقترح بشكل تجريبي في مدارس البنات، بحيث يكون تمثيل المعلمات بنسبة أكبر في أي اجتماعات أو ورش عمل يكون الهدف منها تفعيل هذه الأبعاد في تطوير العمل الإداري حتى يمكن الاستفادة من حماسهن وتوجهاتهن الإيجابية لدفع أي خطط للتطوير الإداري في المستقبل.

٣- كشفت نتائج الدراسة أن الفروق فيما يتعلق بالمؤهل الدراسي لذوي "ما دون البكالوريوس" ولم تكن الفروق لصالح حملة البكالوريوس أو الحاصلين على درجات علمية أعلى ؛ وبالتالي يقترح على المسئولين الاهتمام بالفئة الأولى من العاملين في قطاع التعليم لأنه ربما لا تكون لديهم المعرفة الكافية بمفاهيم مجتمعات التعلم المهنية بما انعكس على إجاباتهم بالشكل الذي أظهرهم أكثر إدراكا لدرجة الأهمية مقارنة بغيرهم. وهذا الاهتمام يكون من خلال إدراجهم في برامج تدريبية أو دورات تدريبية إضافية لصقل معارفهم ومهاراتهم في كل ما هو جديد في العمل التربوي والإداري.

٤- أظهرت نتائج الدراسة كذلك أن هناك فروقا تعزى للمنطقة، وقد كانت هذه الفروق لصالح بعض المحافظات دون محافظات أخرى؛ وهذا يتطلب إعطاء المزيد من الاهتمام

بالمنتسبين من المعلمين والمعلمات والقادة والقائدات العاملين بإدارات التعليم بمناطق الرياض، وجدة، والإحساء لزيادة تعريفهم أو حثهم على الاهتمام أكثر بأبعاد مجتمعات التعلم المهنية ودورها في تطوير العمل الإداري.

٥- تبين من نتائج الدراسة الحاجة الى تنفيذ دراسة لمعرفة معوقات اتجاه منسوبي المدرسة نحو عمل البحوث الإجرائية أثناء العمل ويمكن أن تكون تحت إشراف كلية التربية بجامعة طيبة للاستفادة من نتائجها في زيادة وعي منسوبي المدرسة بقيمة بحوث العمل الإجرائية ودورها في تطوير العمل الإداري بالمدرسة وذلك نتيجة ما ظهر من قلة الإهتمام بتوجيه المعلمين نحو البحوث الاجرائية.

٦- أظهرت نتائج الدراسة أهمية تنفيذ قادة وقائدات المدارس مراجعات دورية للرؤية والرسالة بشكل جماعي من خلال ورش عمل بحضور المعلمين ومنسوبي المدرسة كافة بما يزيد من وعيهم لأهمية وقيمة هذه المراجعة الدورية وبشكل مستمر وجماعي.

٧- كشفت نتائج الدراسة عن الحاجة للبحث عن وسائل محفزة للمعلمين لزيادة دافعيتهم وهذا يدعو القادة التربويين للاطلاع على نتائج الدراسات التربوية والنفسية ذات العلاقة بتطوير الأداء المدرسي وإمكانية ابتكار محفزات مادية ومعنوية.

مقترحـــات الدراســـة:

استنادًا إلى موضوع الدراسة الحالية وحدودها والنتائج وتفسيراتها يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

١- إجراء الدراسة ذاتها على مستوى مدن أخرى بالمملكة العربية السعودية.

٢- إجراء الدراسة ذاتها على المدارس الابتدائية والمتوسطة.

٣- تحليل محتوى تقارير الدراسة الذاتية ذات العلاقة بأداء مديري المدارس في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم.

٤- تصور مقترح لتعزيز المفاهيم القيادية في مجتمعات التعلم المهنية لدى الطلاب بمدارس التعليم العام.

٥- سببية وارتباط بعض العوامل بالاتجاه نحو تفعيل أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

٦- دراسة توجهات القيادات التربوية بوزارة التعليم نحو دور أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في تطوير أداء القادة بالمدارس.

٧- دراسة حالة لقيادة مدرسية تطبق منهجيات مجتمعات التعلم المهنية.

٨- دراسة تطوير أداء القيادة المدرسية في ضوء مدخل آخر للإصلاح.

المـــراجـــــع

أبو الحجاج، يوسف، (٢٠٠٩). الإدارة المتميزة، وسمات المدير الناجح، دار الكتاب العربي، القاهرة، مصر.

أبو النور، محمود (٢٠٠٥). تطبيق معايير الإدارة المتميزة بمدارس التعليم الابتدائي في مصر، المؤتمر الثانوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية في بني سويف، جامعة القاهرة، ج٣، ص ٩٧٦.

أحمد، أشرف والفقيه، محمد(٢٠١١). القيادة الاستراتيجية لرؤساء الأقسام الأكاديمية، دراسة ميدانية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١٤٦.

أحمد، إيمان وزغلول، راغب (٢٠٠٩). النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية: سيناريوهات مقترحة، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**،مصر، م ١٥، ع ٤، ص ٤٧٥-٥٦٠.

أحمد، محمد جاد والعاني، وجيه (٢٠١٥). خصائص القيادة المدرسية العالمية ودرجة تحققها لمديري المدارس الثانوي في مصر وسلطنة عمان: دراسة مقارنة، بحوث ومقالات، **مجلة الإدارة التربوية**، العدد٢، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مصر.

إركينز، كساندرا وتواديل، إريك (٢٠١٥)، الإدارة المدرسية قائد أم منظومة، مجموعة النيل العربية، مصر، القاهرة.

جابر، عبدالحميد جابر (٢٠٠٩)،القيادة المدرسية والضبط، دار الفكر العربي، سورية، دمشق، ط٢.

جلام، عبد الكريم، (٢٠٠٩). نظرة ملك أو المفهوم الجديد للسلطة، إصلاح نظام التربية والتكوين, ط١، المطبعة والواردة الوطنية, مراكش، ص٣٦١-٣٦٢.

جواد، شوقي ناجي (٢٠١٠) المرجع المتكامل في إدارة الأعمال منظور كلي، الأردن، عمان، دار الحامد.

الحر، عبد العزيز (٢٠١٠):أدوات مدرسة المستقبل – القيادة التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج.، الرياض، ط٣.

حريم، حسين (٢٠١٠). مبادئ الادارة الحديثة النظريات العمليات، دار حامد للطباعة والنشر، عمان، ط٢

حسن بت، حسين بن قاسم، (٢٠١٦). الكفايات المهنية المنشودة لدى القيادات المدرسية لتطبيق معايير مجتمعات التعلم بمؤسسات التعليم العام السعودية: نموذج مقترح، بحث ومقالات، الثقافة والتنمية، مصر.

حسن، ماهر محمد صالح (٢٠١٧)، **القيادة:أساسيات ونظريات ومفاهيم**، الأردن، عمان: دار الكندي، ط٢.

حيدر، عبداللطيف،و المصيلحي، محمد (٢٠١٠). دور المدرسة كمجتمع تعلم في بناء ثقافة التعلم وتنميتها، **مجلة كلية التربية جامعة الامارات العربية المتحدة**، ع ٢٣،ص ٣١-٥٨.

الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح (٢٠٠٦)، المدرسة المجتمعية، وتعليم المستقبل، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، عمان.

الخواجا، عبدالحميد (٢٠٠٩)، تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية، دارالثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.

دوفور، ريتشارد ودوفور،ربيكا وإيكر، روبرت وماني، توماس (٢٠١٠)،التعلم بالممارسة دليل مجتمعات التعلم المهني أثناء العمل، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

الدندني، أحمد عبدالعزيز(٢٠١٠). تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية،**رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الدوسري،خلود (٢٠٠٧), الإدارة الذاتية في مدارس البنات في مدينة الرياض، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

رسلان، علاء الدين (٢٠١٣) التطوير التنظيمي، دار رسلان للطباعة والنشر ، سوريا، دمشق، ط٢.

السحيباني، ابتهال سليمان(٢٠١٢). تطوير أداء مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في ضوء مدخل مجتمع التعلم المهني، **رسالةدكتوراه (غيرمنشورة)**،جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.

صالح، إبراهيم (٢٠١١م): الإدارة والإشراف التربوي" دراسة تربوية" دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان.

الصغير، أحمد حسين (٢٠٠٩). مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية:دراسة ميدانية في مجتمع الامارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة، ع ٢٦، ص١٥٧-١٩٧.

الصيعري، عبدالرحمن عامر(٢٠١٤). متطلبات قيادة مجتمعات التعلم من وجه نظر مديري مدارس التعليم العام في محافظة بيشة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس(ASEP)**-مصر،ع ٤٦،ج٤،ص ٢٣١.

الظالمي، محسن، (٢٠١٠). قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل، دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط.

عامر، سامح عبدالمطلب (٢٠١٠)، التطوير التنظيمي وأدواته، دار الفكر للنشر والتوزيع،سورية، دمشق.

عبدالقادر، أحمد دحماني، (٢٠١٣). القيادة المدرسية في ظل المقارنة بالكفاءات، بحوث ومقالات، **مجلة البحوث التربوية والتعليمية**، العد ٤، المدرسة العليا بوزريعة، الجزائر.

العتيبي، تركي بن كديميس، وإبراهيم، هيفاء بنت عبد العزيز (٢٠١٥). درجة توفر أبعاد المنظمة المتعلمة وعلاقتها بتمكين العاملين بجامعة الطائف، بحوث ومقالات، الثقافة والتنمية، مصر.

العجمي، محمد حسنين (٢٠١٥)، الاتجاهات الحديثة في القيادة الادارية والتنمية البشرية، دار المسيرة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ط٣.

عليان, ربحي مصطفى(٢٠٠٨)، إدارة المعرفة, عمان, الأردن, دار صفاء للنشر والتوزيع.

الفيروز أبادي، محمد بن يعقوب (٢٠٠٨).القاموس المحيط، مصر، القاهرة،دار الحديث للنشر.

قاسم، أمجد، (٢٠١٤). القيادة التربوية والمدرسية تعريفها وعناصرها وأركانها ووظائفها وأنماطها ومعوقاتها.

القباطي، عثمان سعيد(٢٠١١). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية العامة في مدينة تعز بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم، **مجلة جامعة دمشق(٢٧)**، ص ص ٣٨٩- ٤٢٦.

كنعان، نواف (٢٠٠٩) القيادة الإدارية، مكتبة دار الثقافة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ط ٣.

محمد، إكرام أحمد (٢٠١٥). مجالس الأمناء والآباء والمعلمين كآلية تحويل الدرسة المصرية إلى مجتمع تعلم مهني: دراسة تحليلية، بحوث ومقالات، **مجلة الإدارة التربوية**، س ٢، ع ٤، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مصر.

محمد، محمد عبد الحميد (٢٠٠٧). رؤية مقترحة لاختيار القيادات المدرسية في ضوء معايير الإدارة المتميزة، بحوث ومقالات، المؤتمر السنوي الخامس عشر، تأهيل القيادات التربوية في مصر والوطن العربي، القاهرة، مصر.

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام ـ تطوير (١٤٣٣) أنموذج تطوير المدارس ، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض

المنيف، ابراهيم عبدالله (٢٠١١)،القيادة والإدارة وإعداد القيادات الإدارية العربية، مجلة المدير، المملكة العربية السعودية، الرياض.

المولد، عبدالله أمان (٢٠١٥). إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة،**رسالة ماجستر(غيرمنشورة)**،جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

ناصف، محمد أحمد(٢٠١٢). مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر: دراسة تحليلية، **مجلة كلية التربية** بجامعة الزقازيق، ع٤، م ٤٨، ٢٠١٢.

نشوان، يعقوب (٢٠٠٧): الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى.

هلل، شعبان أحمد (٢٠١٤). مجتمعات التعلم مدخل للإصلاح التربوي بالمؤسسات التعليمية، مصر: الاسكندرية، مكتبة بستان المعرفة.

وزارة التعليم، الموقع الرسمي الإلكتروني، تم استرجاعه بتاريخ ١٤٣٧/١/٢٥على الرابط:
http://www.moe.gov.sa/ar/Ministry/BoysEducationAgency/Pages/GeneralStatistics.aspx

American Council on Education, (2011): Strength Through Global Leadership and Engagement: U.S. Higher Education in The 21th Century.
Report of The Blue Ribbon on Global Management, Washington,
American Council on Education.

Cain,Geoffrey and Cain,Renate(2010). Strengthening and enriching your professional learning community:The Art of Learning Toghether. Alexandria.VA:Association for Supervision and Curriculum Development.

Craig C, Bertsch(2012) perceptions of supportive leadership behaviors for professional learning communities in secondary schools, Doctoral Dissertation, University of California.

Duling, Karen S.(2012)The Principal's Role In Supporting Professional Learning Communities.(Unpublished Ph.DThesis),Kansas State University ,Usa

Gasper,Sandra(2010). Leadership and Professional Learning Communities**. Doctoral Dissertation**,University of Nebraska.

Gillespie,Kelly(2010). Leadership To Sustain Professional Learning Communities. **Doctoral Dissrtation**, Walden University.

Hauge, T.E. Norenes, S.O. Vedøy, G. (2014). **School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership development**, J Educ Change (2014) 15:357–376.

Hord,shirly M(2008). **Professional Learning Community: What, Why, And How. Boene**,TX: National Staff Development Council.

Kemp, Linzi (2010): **Teaching & Learning for International Students in a "Learning Community**": Creating, Sharing and Building Knowledge, Insight: A Journal of Scholarly Teaching, v5 p63-74 2010. (EJ902864).

Krain,Geoffrey and Cain,Renate(2012). **Strengthening and enriching your professional learning community:The Art of Learning Toghether**. Alexandria.VA:Association for Supervision and Curriculum Development.

Matthew, K. (2008): Toward a Conceptual Model of Contextual Intelligence, A Transferable Leadership Construct Leadership Review Kravis Leadership Institute, Claremont McKenna College, Vol. 8,

Maynor,Chad Edward (2010). The Development and Perpetuaion of Professional Learning Communities in tow Elementary Schools: The role of the Principal and Impact on Teaching and Learning , **Doctoral Dissertation**,Western Carolina Universty.

Mirali, S. & Morteza, R, (٢٠٠٨): *Effective Global Leaders*, 2nd International Conference on Business, Economics, Management and Behavioral Science (BEMBS, ٢٠٠٨), October, 13-14, Bali, Indonesia.

Mohabir,Anjani Devi(2009). Principal's Role In Implementing Professional Learning Communities within a School: A Case Study. Doctoral Dissertation, University of Florida.

Moore,Theresa (2010). Professional Learning Communities: Do Leadership Parctices Impact Implementation and Sustainability and What Is the Relationship Between A School's PLC and A School's Climate?. **Doctoral Dissertation**, University of South Carolina.

Phillips, Daundria(2009). The Relationship Among Principals' Perception of Professional Learning Communities and Parents and Teachers Satisfaction of Schools Functioning As Professional Learning Communities. **Doctoral Dissertation**, Mercer University.

Richardson, Michelle Ann (2009). Perceptions of Principals from High and Low Performing Elementary Shools Concerning Shools, As Professional Learning Communities. **Doctoral Dissertation**, Walden University.

Senge, Peter M. (1990). The fifth discipline: The Art and practice of the learning organization. New York: Doubleday/Currency.

Thornton, K. Cherrington, S. (2014). **Leadership in professional learning communities,** Australasian Journal of Early Childhood Volume 39 Number 3 September 2014.

Thomas, E.(2008).A study of the implementation of schedule embedded faculty professional learning communities in Asuburban Massachusetts high school", Ed. D., Boston College, USA

Ware JE, Kosinski M, Bayliss MS, et al.(2007), Comparison of Methods for Scoring and Statistical Analysis of SF-36,(Suppl 4):AS264–AS279