قيادة مجتمعات التعلّم الأكاديمية في الأقسام العلمية بالجامعات السعودية (جامعة الملك عبدالعزيز أنموذجاً)

إعداد

د. إبراهيم بن حنش سعيد الزهراني

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد

كلية التربية. جامعة القصيم

مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تقديم نموذج مقترح لقيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في الجامعات السعودية؛ يمكن أن يساهم في تحويل الأقسام العلمية إلى مجتمعات تعلم أكاديمية ،من خلال التعرف على درجة ممارسة أنماط قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز، وتحديد مدى توافرخصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية في الجامعة، بالإضافة إلى اختبار وتحليل علاقات تأثير الأنماط القيادية "القيادة الموزّعة، القيادة التعليمية، القيادة الخادمة" في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٣) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الملك عبدالعزيز، وذلك باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن أنماط قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية تمارس في الجامعة بدرجات متفاوتة بين منخفضة ومتوسطة، وأن خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية بشكل عام تتوافر بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) لأنماط قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات، من أبرزها تبني رؤساء الأقسام العلمية للأنماط القيادية المقترحة في نموذج الدراسة (القيادة الموزعة، والقيادة الخادمة، والقيادة التعليمية أو القيادة للتعلم) . لتفعيل دورهم في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية وتحويل الأقسام العلمية إلى مجتمعات تعلم، وتركيز الاهتمام بالتعلم الجماعي وتعزيز الممارسات الفردية لأعضاء هيئة التدريس واندماجهم في فرق عمل تعاونية تساهم في تبادل المعلومات والخبرات وتشارك المعرفة؛ بما

يساهم في تحسين الممارسات الإدارية والأكاديمية وتطوير الخدمات التعليمية والبحثية والمجتمعية.

الكلمات المفتاحية : مجتمعات التعلم الأكاديمية -القيادة الموزعة - القيادة للتعلم - القيادة الخادمة

Abstract:

The present study aimed to achieve a proposed model for leading academic learning communities in Saudi universities. This model may contribute to transforming the scientific departments into academic learning communities. This required identifying the degree of practicing leadership styles of academic learning communities in scientific departments at King Abdulaziz University, it also required identifying the extent to which aspects of learning academic learning community exist in the scientific departments. Relationships and influence of leadership styles in establishing and supporting academic learning communities in scientific departments in King Abdulaziz were tested and analyzed, these styles include distributed leadership, educational leadership, and servant leadership

To achieve the objectives of the study, analytical descriptive approach was utilized. Sample of the study consisted of (283) members of the teaching staff at King Abdulaziz University. Questionnaire was used as a data collection instrument. Results of the study showed that leadership styles of the academic learning communities were practiced in the university at varying degrees, between low and medium. It was found that the characteristics of the academic learning communities are exist in a medium degree. The results also showed a statistically significant effect at the level of (α = 0.05) of leadership styles of the academic learning communities in establishing and supporting academic learning communities in the scientific departments. A number of recommendations were presented, most notably heads of scientific departments need to adopt leadership styles proposed in the study model (distributed leadership, leadership, leadership or learning leadership) to be able to activate their role in establishing and supporting academic learning communities. More focus on collective learning and to promote individual practices of faculty members and their integration into collaborative working groups to be made, that may contribute to the exchange of information, experience and knowledge sharing; thus contributing to

the improvement of administrative and academic practices and the development of educational, research and community service.

Key wards: Faculty Learning Communities -Distributed Leadership - Leadership for learning - Servant leadership

مقدمة :

يحظى موضوع مجتمعات التعلم في الوقت الراهن باهتمام متزايد لدى كثيرمن الباحثين،فطبيعة عصر المعرفة . الذي تغلب عليه سمة التغيير المستمر . تفرض على مؤسسات التعليم الجامعي تطوير ذاتها وتحسين قدراتها بشكل مستمر، وتعتبر مجتمعات التعلم الأكاديمية أحد مداخل التحسين المستمر التي تهدف إلى إحداث التغيير والتطوير الذي ينطلق ويخطط له من داخل الأقسام العلمية على ضوء رؤية ورسالة واضحة؛ حيث تمارس وظائف الجامعة وغيرها من العمليات والأنشطة التي تتشكل فيها المعارف والمهارات والسلوكيات، وتُستثمر فيها قدرات وخبرات أعضاء هيئة التدريس من خلال عمل جماعي في بيئة أكاديمية تعاونية تعزز الثقة بين الأعضاء وتشجع التعاون المهني وتساعد على التعلم والتجريب والإبداع، ومن ثم تحسين وتطوير الممارسات الإدارية والأكاديمية، وهذا يتطلب من رؤساء الأقسام التبني لأنماط قيادية تساهم في تحويل الأقسام العلمية إلى مجتمعات تعلم أكاديمية.

وفي هذا السياق يشير "هوليوك وآخرون" (Holyoke, et al, 2012,p.435) إلى أن مؤسسات التعليم الجامعي بحاجة إلى أن تكون مستقرة ومرنة قادرة على التكيف بنجاح مع الاحتياجات والتغيرات المتزايدة الداخلية والخارجية في الوقت المناسب، مما يتطلب بناء ودعم مجتمعات تعلم أكاديمية تسعى لتحقيق مبدأ التعلم المستمر.

ويشير البربري (٢٠١٤: ٢) إلى أن مجتمعات التعلم الأكاديمية أصبحت اتجاهاً عالمياً لإصلاح التعليم، وانتشرت انتشاراً واسعاً خلال العقدين الماضيين، وأصبحت ظاهرة تربوية في كثير من المؤسسات الجامعية؛ حيث يتعين على القائمين على إدارتها إدراك أن كلاً من العمل والتعليم لا يمكن أن ينفصلا

عن بعضهم البعض، فأعضاء هيئة التدريس يعملون معاً على ابتكار أنواع جديدة من العلاقات التي تسودها الثقة والصراحة والتعاون والمساندة، لتكون بيئة العمل أكثر إنسانية، فهم ليسوا مجرد موظفين مكلفين بأداء مهام محددة بقدر ما يشكلون مجتمعاً أكاديمياً متكاملاً يسعى إلى النمو والتطور.

ومن هنا ظهر مفهوم مجتمعات التعلم الأكاديمية Academic Learning Communities بوصفها كما يشير "وونج" (Wong, 2010, p.p.136-137) أداةً لتحقيق الكفاءة العلمية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس، وتحسين الممارسات الأكاديمية، ففي مجتمعات التعلم يتشارك الأعضاء المعرفة، ويتبادلون نتائج الممارسات الفردية والخبرات الشخصية؛ من أجل الوصول إلى ممارسات أفضل، مما يعمل على إعادة تشكيل الثقافات والقيم السائدة وجماعية الأداء، ومن ثم إعادة تشكيل البيئة الثقافية للمجتمع الأكاديمي.

إن قدرة المؤسسة الجامعية على إحداث التغيير والتطوير تعتمد بدرجة كبيرة على ما يمتلكه أعضاء المجتمع الأكاديمي في القسم العلمي من قدرات ومهارات وخبرات؛ وذلك من خلال توظيف هذه القدرات لخدمة أهدافالجامعة؛ سواءً فيما يتعلق بالتدريس أو البحث العلمي أو خدمة المجتمع، وقد أثبتت بعض الدراسات والبحوث كما يشير "دانيال" و"هاريس" (Daniel & Harris, 2005) بأن قدرة مؤسسات التعليم الجامعي على التحسين والتطوير تعتمد إلى حد كبير على قدرتها على بناء ودعم مجتمعات تعلم أكاديمية يشارك فيها أعضاء هيئة التدريس في أنشطة القيادة وصنع القرار، ويكون لديهم شعور مشترك بالهدف، ويتحملون مسئولية مشتركة عن نتائج أعمالهم.

وتنطلق أهمية مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بالجامعات من أهمية تكوين وبناء مجتمعات التعلم داخل مؤسسات التعليم الجامعي لتُصبح منظمات متعلمة؛ حيث ينتقل "سيرجيوفاني" (Sergiovanni,1996,pp.48) في تعريف المنظمة المتعلمة من فكرة المنظمة إلى فكرة المجتمع؛ ويعرّف مجتمع التعلم بأنه مجموعة يرتبط أفرادها بوحدة

متناغمة شبيهة بارتباط أعضاء الأسرة المتقاربة؛ التي تنتظم حول رؤية موحدة، وعلاقات تجمع الأفراد بعضهم ببعض، وينتج هذا الرباط إطاراً اجتماعياً يتكون من القيم المشتركة والرؤية الموحدة.

ويشير "ستول"(Stoll, 2006, p.233) إلى إن تفسير مجتمعات التعلم يختلف باختلاف السياق الذي تفسر فيه، إلا أنه يوجد شبه إجماع على أن المقصود بها "مجموعة من الناس يعملون بشكل جماعي بمشاركة بعضهم البعض في ممارساتهم، والبحث الناقد والمستمر لهذه الممارسات بطريقة تتسم بالتعاونية والتأمل والاستيعاب والتوجيه التعليمي، والدفع دوماً نحو التطوير.

كما يؤكد "وارد" و"سلفيستر" (Ward &Selvester 2012,p.113) على أن الممارسات الأكاديمية تتحسن وتتطور من خلال الاستفسار والحوار البناء والتأملي، حيث تتطور تلك الحوارات التي تجري في سياقات اجتماعية مع أقرانهم من خلال مجتمعات تعلم أكاديمية توفر سياقاً اجتماعياً وهيكلاً شبكياً داعماً لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في عمليات التحسين والتطوير.

وتشير دراسة "ديلنج" (Duling, 2012) إلى أن مجتمعات التعلم الأكاديمية تتميز بالبحث المستمرعن التحسين والتطويرمن خلال تعزيزالنمو والابتكار، البحث والاستقصاء،كماأنهاتستخدم خبرتها الذاتية ومعارفها،وتستفيد من الآخرين في تطوير وتحسين الأداء الأكاديمي، بحيث يتم تأسيس ثقافة المسؤولية المشتركة للجميع،بالإضافة إلى إتاحة فرص التعلم أمام جميع الأعضاءوالأطراف المعنية، واتفاقهم حول تحقيق هدف مشترك، ومشاركتهم في عمليات صنع القرار،وممارسة الأنشطة القيادية،وتحملهم مسئولية مشتركة عن نتائج أعمالهم، من خلال العمل الجماعي التعاوني الذي يعمل على تنمية قدراتهم المتنوعة.

ومن هنا تبرز أهمية القيادة في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية؛ حيث أن للنمط القيادي تأثيراً على ثقافة القسم العلمي وعلى الممارسات الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية، وذلك من خلال دمج مبادئ

النمط القيادي في ثقافة المجتمع الأكاديمي بما يساهم في إحداث التغيير والتطوير المستمر، فبناء مجتمعات التعلم الأكاديمية يتطلب ممارسة أنماط قيادية ملائمة تعمل على توفير فرص التعلم لجميع الأعضاء وتشجع على متابعة الجديد في مجال تخصصهم، ودراسة ما يواجهونه من مشكلات وقضايا ومعالجتها بطرق علمية تستثمر فيها قدراتهم العلمية والقيادية؛ مما ينعكس بدوره على تحسين وتطوير الأداء الإداري والأكاديمي للقسم العلمي.

وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية، وضرورة تبني رؤساء الأقسام العلمية لأنماط قيادية تتلاءم ومتطلبات إدارة هذه المجتمعات، بهدف دعم وتعزيز مبادئ وخصائص مجتمعات التعلم في المجتمعات الأكاديمية وتوفير مناخ يتسم بالعطاء والإنجاز في مختلف جوانب الحياة العلمية والإدارية والفنية، ويتميز بروح العمل الجماعي القائم على التعاون بين الأعضاء في سبيل التحسين والتطوير المستمر، ومن ثم تحقيق أهداف القسم باعتبارها أهدافاً مشتركة؛ وتسعى الدراسة الحالية إلى تقديم نموذج مقترح لقيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية، كنموذج إرشادي يمكن من خلاله تفعيل الدور القيادي لرؤساء الأقسام وتحويل الأقسام العلمية إلى مجتمعات تعلم أكاديمية.

مشكلة الدراسة:

تولي وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية أهمية كبيرة بالأقسام العلمية باعتبارها وحدة الفعل ونواة التغييراللازم لتطوير التعليم الجامعي، وتعد مجتمعات التعلم الأكاديمية أحد مشروعات تطوير الأقسام العلمية في الجامعات السعودية المدعومة من قبل الوزارة، وهو من المشروعات الجديدة في جامعة الملك عبدالعزيز، وربما في مؤسسات التعليم العالي السعودية، ومن أهدافها زيادة الاهتمام بتطوير قدرات ومهارات أعضاء القسم العلمي، والعمل على زيادة التعاون والترابط وتبادل الأفكار والمعارف بين أعضاء هيئة التدريس، وتشجيع ثقافة الحوار لتطوير المؤسسة التعليمية؛ حيث تشير نتائج التجارب في

الجامعات العالمية إلى أن وجود مجتمعات التعلم في مؤسسات التعليم الجامعي يزيد من اهتمام أعضاء الهيئة التدريسية، وإنشاء بيئة آمنة وداعمة للابتكار وتبني أساليب جديدة، مما يساهم في تحسين نوعية المخرجات وتطوير قدرات ومهارات الهيئة الأكاديمية في القسم العلمي. (وكالة الجامعة للشؤون التعليمية ٢٠١٠: ٢)

إن نجاح القسم العلمي في بناء مجتمع تعلم أكاديمي كما يرى كوكس (٢٠٠٧: ٣٧) مرهون بدرجة كبيرة بقدرته على بناء بيئة تعاونية تتسم بالصداقة، بحيث يتولد ليهم إحساس الأسرة الواحدة، التي تعمل بانسجام على خلق جو من الثقة والمساواة والتعاون وروح الفريق، ويتم التركيز فيها على العلاقات الإنسانية.

كما يرى البربري (٢٠١٤ :١٠) أن مجتمع القسم العلمي في ضوء مفهوم مجتمعات التعلم يُشرك جميع أعضاء هيئة التدريس ويجمعهم سوياً داخل مجتمع ذاتي ويدعمه، حيث تُعد عملية تعلم الأعضاء ورؤساء الأقسام أكثر عمقاً وأكبر تعقيداً، ولكنها أجدى نفعاً في إطار اجتماعي، يمكن للمشاركين فيه التفاعل واختبار أفكارهم، وتحدي استنتاجاتهم وتفسيراتهم للمواقف، ومعالجة معلوماتهم وخبراتهم بشكل جماعي وتعاوني في بيئة العمل.

وقد أكدت دراسة "مور" (Moore, 2010) ودراسة "لانبرج" (Lunenburg,, 2010)أهمية عنصر القيادة في بناء وتطور مجتمعات التعلم؛ وأن هناك علاقة بين القيادة واستدامة مجتمعات التعلم الأكاديمية، حيث تحتاج المؤسسة إلى قيادة تدرك مفاهيم وخصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية، ويعد دعم واستدامة هذه المجتمعات أحد أهم مسؤوليات القيادة.

وبناءً على ما سبق يمكن القول بأن نجاح القسم العلمي في تحقيق أهدافه مرهون بالأنماط القيادية التي يمارسها رئيس القسم؛ فمن خلال هذه الأنماط يحدد الأهداف ويوزع المهام بوضوح، ويستثمر قدرات الأعضاء وجهود

المجموعات من أجل إحداث التغيير والتطوير المستمر، وبالتالي تحويل القسم إلى مجتمع دائم التعلم.

ورغم أهمية دور رؤساء الأقسام العلمية في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية بما يضمن تحقيق أهداف الجامعة وأداء رسالتها بكفاءة وفاعلية، ومع الإيمان بأن القسم العلمي يمثل حجر الزاوية في البناء التنظيمي للجامعة ونواة التغيير اللازم للتحول نحو مجتمع المعرفة والتكيف مع البيئة المتغيرة، إلا أن الكثير من الدراسات تشير إلى أن واقع الأقسام العلمية في بعض الجامعات لا يشجع عملية التحول نحو مجتمعات التعلم، نظراً لما تعانيه من جوانب الضعف والمعوقات التي تحد من كفاءتها وفعاليتها؛ حيث تؤكد دراسة سليمان (٢٠٠٥) على ضعف وقصور النظم الإدارية في الأقسام العلمية لبعض الجامعات العربية، وغموض الرسالة والرؤية إضافةً إلى عدم وضوح أهدافها، وشيوع الروتين والتطبيق الحرفي للوائح والأنظمة، وأن أسلوب الإدارة التقليدية هو الأسلوب الغالب في إدارة الأقسام العلمية؛ والذي لم يعد ملائماً لمتطلبات العصر ومتغيراته.

كما تؤكد دراسة الثبيتي (٢٠١٤) أن رؤساء الأقسام العلمية في بعض الجامعات السعودية يفتقدون المهارات الإدارية اللازمة لتحقيق أهداف الأقسام، إضافةً إلى غياب ثقافة العمل التشاركي بين الأعضاء نتيجة النمط الإداري غير الملائم، وضعف العمل الجماعي نتيجة ضعف العلاقات الإنسانية والاجتماعية داخل الأقسام العلمية.

وقد أشارت دراسة المليجي (٢٠١٦) إلى أن الأقسام العلمية في بعض الجامعات السعودية تُواجه مجموعة من المعوقات الإدارية والتنظيمية والتعليمية التي تحد من تحقيق فعاليتها التنظيمية، ومنها ضعف كفاءة بعض القيادات الأكاديمية، وغياب روح العمل الجماعي وفرق العمل، وضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات الجامعية، وضعف التخطيط والتحسين المستمر، وعدم توافر خطة لبرامج التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة

التدريس، وضعف اهتمام إدارة القسم بمشاركة المجتمع في تطوير العملية التعليمية، وافتقاد بعض رؤساء الأقسام ،القدرة على قيادة التغيير والتطوير.

إن بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية في الجامعات السعودية يتوقف على وجود قيادة أكاديمية واعية تدرك خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية وأهميتها في إحداث التغيير والتطوير، وتسعى إلى تحويل الأقسام العلمية إلى مجتمعات تعلم أكاديمية قادرة على التكيف مع المتغيرات المتلاحقة في عصر المعرفة؛ وذلك من خلال ممارسة أنماط قيادية ملائمة.

ونظراً لحداثة مفهوم مجتمعات التعلم الأكاديمية وبالرجوع للأدبيات العربية لمس الباحث ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع رغم أهميته في بيئة مؤسسات التعليم الجامعي. وعليه فقد تبلورت مشكلة الدراسة في محاولة إعداد نموذج مقترح لقيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بالجامعات السعودية.

أسئلة الدراسة:

في ضوء ما سبق يُمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما النموذج المقترح لقيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في الجامعات السعودية؟ والذي يتفرع منه الأسئلة الآتية:

١. ما درجة ممارسة أنماط قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية: "القيادة الموزعة والقيادة للتعلم والقيادةالخادمة"في الأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاءهيئة التدريس في جامعة الملك عبدالعزيز؟
٢. ما درجة توافر خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاءهيئةالتدريس في جامعة الملك عبدالعزيز؟
٣. هل يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لأنماط القيادة "القيادة الموزّعة، القيادة التعليمية، القيادةالخادمة" في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز؟

فرضيات الدراسة :

في ضوء ما تمت مراجعته من الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، وبهدف اختبارنموذج الدراسة وتحقيق أهدافه اقام الباحث بتطويرالفرضية التالية: **لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لأنماط القيادة (القيادة الموزعة، القيادة التعليمية "القيادة للتعلم"، القيادة الخادمة) في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز**، ويتفرع عنها الفرضيات التالية:

الفرضية الفرعية الأولى: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05)لنمط القيادة الموزعة في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز.

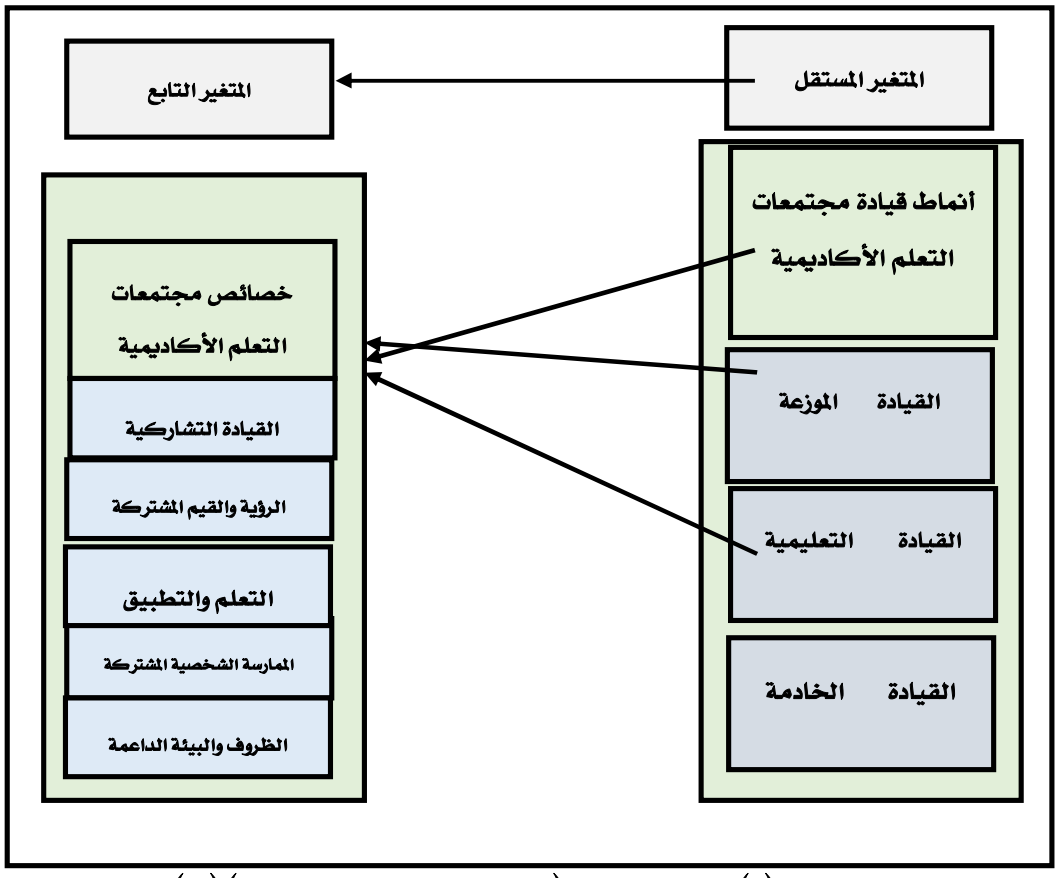
الفرضية الفرعية الثانية: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لنمط القيادة الموزعة في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز.

الفرضية الفرعية الثالثة: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لنمط القيادة الموزعة في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز.

أنموذج الدراسة :

بناءً على أهداف ومشكلة وأسئلة الدراسة، واعتماداً على الأدبيات والنماذج النظرية، وما توصلت إليه الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة من نتائج وتوصيات؛ فقد تم اقتراح نموذج افتراضي يوضح كيف يمكن قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية؛ حيث يتطلب ذلك من رؤساء الأقسام ممارسة أنماط سلوكية من أنواع مختلفة من أنماط القيادة وهي: القيادة الموزعة والقيادة للتعلم والقيادة الخادمة؛ وذلك بهدف الاضطلاع بالأدوار القيادية اللازمة لبناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام

العلمية،ويبين شكل (١) نموذج الدراسة الحالية الذي يوضح العلاقة المنطقية بين متغيرات الدراسة.



الشكل (١): نموذج البحث (العلاقة بين متغيرات البحث) (❖)

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم أنموذجاً مقترحاً لقيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في الجامعات السعودية، كمدخل تطويري ونموذج إرشاديلرؤساء الأقسام العلمية؛ يمكن أن يساهم في تحويل الأقسام العلمية إلى مجتمعات تعلم أكاديمية، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١. التعرف على درجة ممارسة أنماط قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز.
٢. تحديد مدى توافر خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز.
٣. اختباروتحليل علاقات تأثيرالأنماط القيادية "القيادة الموزّعة، القيادة التعليمية، القيادة الخادمة" في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتصدى له وهو مجتمعات التعلم الأكاديمية كأحد مجالات التعلم التنظيمي والتطوير التنظيمي، وأهمية موقع القسم العلمي باعتباره نواة التطوير وإحداث التغيير في المؤسسة الجامعية؛ والذي يمثل بُعداً خاصاً في اتخاذ القرارات الأكاديمية والعلمية للجامعية، بالإضافة إلى أهمية دور رئيس القسم العلمي كقائد أكاديمي في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية وتطوير الأداء الإداري والأكاديمي وتحقيق أهداف التعليم العالي على نحو أكثر كفاءة وفاعلية.

وتتضح أهمية الدراسة فيما يلي:

- تأتي هذه الدراسة استجابة موضوعية لمسعى التحسين المستمر والتطوير لمؤسسات التعليم العالي، والاستفادة من المفاهيم والأساليب الإدارية التي أثبتت جدواها مثل مفهوم مجتمعات التعليم باعتباره أحد الأساليب الإدارية الحديثة في مجال التعلم والتطويرالتنظيمي؛ حيث أن هذه الدراسة، وفي حدودعلم الباحث . قد تكون الأولى من نوعها في محاولة سبر غورهذاالموضوع في بيئة التعليم العالي السعودي تحديداً؛ لذا فهي تأتي لمعالجة النقص في هذا المجال.
- تأتي هذه الدراسة استجابةً لما أوصت به بعض الدراسات السابقة؛ حيث أوصت دراسة "شيرل" (Cheryl, 2011)، ودراسة "جاي" (Gaye, 2011)،

ودراسة "كروس وآخرون" (Gross, et al, 2013)، ودراسة البربري (٢٠١٤) ، ودراسة "انجن واتكنسون" (Engin& Atkinson, 2015)، بتوظيف وتفعيل مفهوم مجتمعات التعلم الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، كما أوصت دراسة "بول" (Pohl,2012)،ودراسة أحمد (٢٠٠٩)،ودراسة "ديلنج" (Duling,2012) بدراسة الكيفية التي يمكن من خلالها تحويل المؤسسات التعليمية إلى مجتمعات تعلم مهنية أو أكاديمية، ومن جانب آخر فقد أوصت دراسة "ريكن" (Ricken,2011)،ودراسة "ميلر" (Miller,2012)،ودراسة "بيرتش" (Bertsch,2012)،ودراسة صلاح الدين (٢٠١٥) بتقديم نماذج لقيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية يتم من خلالها التأثير على أعضاء هيئة التدريس وحفزهم للمشاركة الفاعلة في الارتقاء بمستواهم المهني في جوٍ تسوده الثقة، بما يساهم في التحسين المستمر للأداء وتطوير مستوى تعلم الطلبة.

- تقديم أنموذج مقترح لقيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز وغيرها من الجامعات السعودية، يتم من خلاله تفعيل الدور القيادي لرؤساء الأقسام في بناء ودعم تلك المجتمعات، وتحويل الأقسام العلمية إلى مجتمعات تعلم أكاديمية.
- يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة إدارات الجامعات السعودية "التطوير الأكاديمي" في تصميم برامج تدريبية لتطوير القدرات القيادية لرؤساء الأقسام العلمية وغيرهم من القيادات الأكاديمية لتفعيل دورهم في عملية التحول إلى مجتمع المعرفة من خلال بناء ودعم مجتمعات التعلم.
- تأتي هذه الدراسة متزامنةً مع التطلعات الراهنة لتطوير مؤسسات التعليم العالي من خلال التركيز على تطوير أقسامها العلمية، والجهود المستمرة التي تبذلها الجامعات السعودية من أجل التحول نحو مجتمعات التعلم وبناء مجتمع المعرفة، حيث يمثل النموذج المقترح دليلاً إرشادياً لرؤساء

الأقسام العلمية لدعم مجتمعات التعلم الأكاديمية، وبشكلٍ عام فإن نتائج هذه الدراسة قد تفيد المخططين التربويين وصناع السياسة والقرارالتربوي في جامعة الملك عبدالعزيز وغيرها من الجامعات السعودية في مجال بناء ودعم مجتمعات التعلم والتحول نحو مجتمع المعرفة.

- قد تساهم الدراسة الحالية في فتح المجال أمام مزيد من الدراسات المتعلقة بكيفية تفعيل مجتمعات التعلم الأكاديمية ودورها في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وتحقيق التحسين المستمر للممارسات الأكاديمية، وتطوير مؤسسات التعليم العالي.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على مفهوم مجتمعات التعلم الأكاديمية في إطار عمل القسم العلمي، وتناول خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية المتمثلة في خمسة أبعاد حسب تصنيف (Hord& Sommers,2008)، (Russel,2008): "القيادة التشاركية والداعمة، الرؤية والقيم المشتركة، التعلم والتطبيق التعاوني، الممارسات الشخصية المشتركة، الظروف والبيئة الداعمة"، كما تقتصر الدراسة في تناولها لأنماط قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية على ثلاثة أنماط وفقاً لأدوار القائد "القائد كمصمم، القائد كمعلم، القائد كخادم" في بناء ودعم مجتمعات التعلم التي حددها "سينج" (Senge, 1990) و"كافالري وفيرون" (Cavaleri&Fearon, 1996): "القيادة الموزعة، القيادة التعليمية "القيادة للتعلم"، والقيادة الخادمة".
- **الحدود البشرية:** أعضاء هيئة التدريس من الرتب العلمية المختلفة: (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).
- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق أداة هذه الدراسة على الأقسام العلمية في جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية؛ حيث تمتلك الجامعة خبرة أكاديمية وتجربة سابقة في إنشاء مجتمعات التعلم

ضمن الهيئة التعليمية منذ عام ٢٠١٠كأحد مشروعات تطوير الأقسام العلمية في الجامعات السعودية المدعومة من قبل وزارة التعليم العالي (سابقاً).

- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

مصطلحات الدراسة:

تتحدد أبرز المصطلحات المستخدمة في الدراسة الحالية على النحو الآتي:

١. مجتمعات التعلم الأكاديمية:

عرّف "سينج" (Senge,1990,p.14) مجتمع التعلم بأنه: مجموعة من الأفراد تسودهم الألفة والتفاعل الإيجابي، ويسعون باستمرار إلى تطوير وتوسيع قدراتهم لتحقيق النتائج التي يرغبون في الوصول إليها، ويرتبطون بالعالم المحيط بهم، ويشتركون في ثلاث خصائص، هي: التفكير الإبداعي، التعلم مدى الحياة، والتعلم الجماعي.

وقد عرّف "كوكس" (٢٠٠٧: ٢٧) مجتمع التعلم بأنه جماعة صغيرة نسبياً؛ يمكن أن تشمل طلاباً وأعضاء هيئة تدريس وإداريين وغيرهم ممن لديهم شعور بالانتماء وإحساس بالعضوية، وأهداف مشتركة، وفرص للتفاعل الشامل وجهاً لوجه.

ويُعرّف مجتمع التعلم الأكاديمي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: تجمع لعدد من أعضاء الهيئة الأكاديمية بالجامعات، يعملون معاً وفق رؤية مشتركة، ويشاركون في عمليات صنع القرار وممارسة الأنشطة القيادية المختلفة، ويتعاونون بفاعلية لتدعيم فرص التعلم الجماعي، ويتشاركون المعرفة بما يساهم في تنمية قدراتهم القيادية والمعرفية والمهنية، ومن ثم تحسين الممارسات الإدارية والأكاديمية وتطوير الخدمات التعليمية والبحثية والمجتمعية.

٢. قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية:

تعرّف صلاح الدين (٢٠١٥: ١٥٤) قيادة مجتماعات التعلم الأكاديمية بأنها عملية التأثير المتبادل بين القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس من أجل تحقيق أهداف جماعات التعلم الأكاديمية التي تنعكس بالتالي على الجامعات وقدرتها على إنتاج المعرفة وتشاركها، ومن ثم تحقيق ميزة تنافسية لهذه الجامعات.

ويعرّف الصعيري (٢٠١٤:٢٣٥) قيادة مجتمعات التعلم بأنها قدرة القائد على التأثير في الآخرين وتفعيل مبدأ التعاون والتكامل والعمل الجماعي التشاركي وتوظيف جميع الإمكانات والتجهيزات الحديثة بما يواكب المستجدات لضمان تعديل السلوك أو تغييره من خلال معايير محددة بهدف تحقيق الرؤية المشتركة.

ويمكن تعريف قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: عملية التأثير المتبادل بين القيادة الأكاديمية "رئيس القسم العلمي"والمجتمع الأكاديمي بالجامعات بوصفهم مجتمعاً مهنياً دائم التعلم؛ من أجل دمج عملية التعلم برؤية واستراتيجيات الجامعة وتوفير بيئة أكاديمية محفزةلإحداث التغيير والتحسين المستمر للأداء الإداري والأكاديمي.

وتتحدد قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في هذه الدراسة بتلك الأنماط القيادية التي تدعم عملية التعلم، وتؤكد على مشاركة الأعضاء في الأنشطة والمهام القيادية، وكذلك على أهمية توزيع السلطة وتبادل الأدوار القيادية وبناء فرق العمل؛ بما يتوافق مع البيئة الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي.

وتتناول الدراسة الحالية الأنماط القيادية التي تتميز بتلك الخصائص وفقاُ للأدوار القيادية التي حددها "سينج" (Senge,1990p.21) (القائد كمصمم، القائد كمعلم، القائد كخادم)؛ واللازمة لبناء ودعم

مجتمعات التعلم، وتشمل ثلاثة أنماط قيادية يمكن من خلالها قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية، وهي على النحو التالي:

١. القيادة الموزعة (Distributed Leadership): نمط قيادي يتم من خلاله تصميم الإطار التنظيمي بطريقة تسمح بمشاركة المهام القيادية مع الأعضاء بهدف استثمار قدراتهم من جهة ورفع مستوى الدافعية والانتماء لديهم، وتحفيزهم على المبادرة والمشاركة الفاعلة في تحقيق أهداف القسم ورؤيته المستقبلية.

٢. القيادة التعليمية (Instructional Leadership) أو القيادة للتعلم (Leadership for learning): نمط قيادي يتم من خلاله توحيد الفهم لرؤية ورسالة القسم العلمي في جوٍ أكاديمي تعاوني مُحفز على التعلم والتطور المهني المستمر، تتكامل فيه الأدوار ويحدث فيه التطور المنشود في بيئة المجتمع الأكاديمي؛ حيث يتم ربط التعلم بالأهداف الاستراتيجية للجامعة بما يضمن التحسين والتطوير المستمرللقسم العلمي.

٣. القيادة الخادمة (Servant leadership): نمط قيادي يتم من خلاله تشكيل ثقافة التعاون وخدمة الآخرين والاهتمام بالاحتياجات والعلاقات الإنسانية، بما يضمن تحقيق الدافعية الذاتية لدى الأعضاء للمشاركة في تحقيق أهداف القسم العلمي، وتشجيع التعلم والتطور على المستوى الشخصي والجماعي، بما يخدم رؤية ورسالة الجامعة.

الدراسات السابقة:

تُعد الدراسات التي تناولت مفهوم مجتمعات التعلم في مؤسسات التعليم العالي، في حدودعلم الباحث، قليلة جداً؛ لذا فإنه سيتم استعراض دراسات أخرى تناولت مفهوم مجتمعات التعلم المهنية في التعليم العام، ويمكن عرض الدراسات السابقة على النحو التالي:

هدفت دراسة الهنداوي وآخرون (٢٠١٦) إلى التعرف على واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية في كل من جمهورية مصر وسلطنة عمان، ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من ١٢٣٥ معلماً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها تتوافر بدرجة مرتفعة طبقاً لتقدير عينة الدراسة، وقدمت الدراسة مجموعة من الآليات المقترحة لدعم أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الحكومية وتحسين الممارسات القيادية الداعمة لها.

وقدمت دراسة صلاح الدين (٢٠١٥) إجراءات مقترحة لتحقيق قيادة فعالة لجماعات التعلم الأكاديمية بالجامعات المصرية في ضوء الإفادة من بعض الجامعات الأمريكية والسعودية من خلال الوقوف على الأسس النظرية لقيادة جماعات التعلم، والتعرف على واقع قيادة جماعات التعلم الأكاديمية في بعض الجامعات الأمريكية والسعودية، وتحليل أوجه التشابه والاختلاف بينهم وتفسيرها، ووصف الجهود المبذولة لتطبيق جماعات التعلم الأكاديمية في الجامعات المصرية وتحليلها، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى تحديد عدد من الإجراءات المقترحة لتحقيق قيادة فعالة لجماعات التعلم الأكاديمية بالجامعات المصرية منها: بناء ثقافة تنظيمية داعمة لجماعات التعلم الأكاديمية، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في جماعات التعلم، وتحقيق الاستقلالية لأعضاء هيئة التدريس، والتوجه نحو اللامركزية، وتدعيم الروابط المهنية والاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

وهدفت دراسة البربري (٢٠١٤) إلى التعرف على مساهمات مجتمعات التعلم في تحقيق التكاتف الأكاديمي بالأقسام العلمية بالجامعات، من خلال المقارنة بين واقع مجتمعات التعلم بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية، وباستخدام المنهج المقارن، بمدخله الوصفي التحليلي، تم فحص هذه الظاهرة

داخل الجامعات المصرية، والوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين خبرة جامعة نورث كارولينا كنموذج لأحد جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، بغية الإفادة منها في تحقيق التعاون والتكاتف الأكاديمي اللازم لتيسير اندماج أعضاء الهيئة التدريسية المعاونة بالأقسام العلمية بالجامعات، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود عدد غير قليل من التحديات التي ينبغي على الأقسام العلمية مواجهتها والتغلب عليها لممارسة السلوك القيادي والتوجيهي والارشادي ببعديه الوظيفي والانساني، واعتبار مجتمعات التعلم بها مشروعا إصلاحيا ومنهاجا لتغيير الأقسام العلمية نحو الأمثل، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً يؤكد على أن التكاتف الأكاديمي مشروع إصلاح ومنهج تغيير للعمل بالأقسام العلمية.

وقام كل من "انجن واتكنسون" (Engin& Atkinson, 2015)بدراسة تهدف إلى التعرف على مدى دور مجتمعات التعلم لأعضاء هيئة التدريس كنموذج للتنمية المهنية بجامعة إنجليزية في الإمارات، من خلال وصف مساهمة التكنولوجيا الجديدة للتعليم والتعلم في تأسس مجتمع تعليمي لأعضاء هيئة التدريس عبر الإنترنت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت أدوات الدراسة ملاحظات الاجتماعات وموضوعات المدونات والاستبيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أعضاء من مجتمعات التعلم لأعضاء هيئة التدريس، وأظهرت نتائج لدراسة أن مجتمع التعلم لأعضاء هيئة التدريس حقق معيار الفعالية، وأن هناك مجموعة من المعوقات التي تحد من تفعيل مجتمع التعلم، ومن أبرزها ضعف التعاون والزمالة بين أعضاء هيئة التدريس ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية عامل التحفيز، ووضوح الهدف المشترك، وإتاحة الفرص لحل المشكلات، ومشاركة الأفكار والخبرات في إطار الممارسة الفعلية في تفعيل مجتمعات التعلم الأكاديمي.

وسعت دراسة المولد (١٤٣٥هـ) إلى تعرف إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية بالمدارس الثانوية من حيث جوانب التطبيق بالمجالات الإدارية التنظيمية والفنية والاجتماعية،واستخدم الباحث المنهج الوصفي،من

خلال تطبيق الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات على عينة مكونة من (٨٠) مديراً في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن المتوسط الكلي لإمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية بالمدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر عينة الدراسة كان بدرجة كبيرة، حيث جاء محورالممارسات الادارية والتنظيمية في الرتبة الاولى ثم محورالممارسات الفنية وبالرتبة الثالثة الممارسات الاجتماعية، وكان من أبرزتوصيات الدراسة الاستفادة من الممارسات الادارية والتنظيمية والفنية والاجتماعية التي كشفت عنها الدارسة والتأكيدعلى ضرورة الاستثمارفي تفعيلها من أجل تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية بالمدارس الثانوية الحكومية.

وحددت دراسة الصعيري (٢٠١٤) المتطلبات التنظيمية والفنية والبشرية لقيادة مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام في محافظة بيشة، وكشفت دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول المتطلبات والتي تعزى لمتغيرات سنوات الخدمة في مجالات الادارة المدرسية، والحصول على دورة الادارة المدرسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وصممت استبانة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (١٠٣) مديراً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى توافر المتطلبات التنظيمية والفنية والبشرية لقيادة مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام في محافظة بيشة بدرجة منخفضة إلى متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية للفروق بين استجابات أفراد العينة على مستوى محاور الاستبانة والتي تعزى للمتغيرات المذكورة، وأوصت الدراسة بضرورة التوعية بمفهوم مجتمع التعلم وأنشطته ومتطلباته، وتدريب مديري المدارس على انماط الادارة والقيادة، وتقديم الحوافز لأعضاء مجتمع التعلم.

وهدفت دراسة "كروس وآخرون" (Gross, et al, 2013) إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو المشاركة في مجتمعات التعلم الأكاديمية بجامعتهم، كما هدفت إلى التعرف على معوقات المشاركة في هذه

المجتمعات، وسُبل تفعيل مجتمعات التعلم الأكاديمية، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكونت العينة من (١٠٠) عضو هيئة تدريس من جامعة ميويتسرن ، والذين يمثلون (٣٢) قسماً مختلفاً وكافة كليات الجامعة، وكان توزيعهم تبعاً للنوع (٥٣٪) من الذكور و (٣٧٪) من الإناث، وقد أظهرت نتائج الدراسة أهمية البيئة الاجتماعية الداعمة لمبادرات مجتمع التعلم، وأن الأكثر ميلا للمشاركة في مجتمعات التعلم هم أساتذة الجامعة الذين يقومون بالتقييم الإيجابي لأهمية نتائج مجتمعات التعلم، والذين يدركون مشاركة زملائهم التي تدعم مجتمعات التعلم، كما أظهرت الدراسة أن أبرز المشكلات التي تعوق المشاركة في مجتمعات التعلم تتمثل في نقص الموارد وعدم تلبية تلك البرامج للأهداف المهنية لأعضاء هيئة التدريس ، فضلا عن نقص المعلومات المتعلقة بمجتمعات التعلم، وفيما يتعلق بما يمكن للجامعة ان تقوم به لزيادة المشاركة ، واقترحت الدراسة زيادة المكافآت والحوافز المالية وتوفير الوقت الكافي.

وسعت دراسة ناصف (٢٠١٢) إلى تحليل مفهوم مجتمعات التعلم المهنية،وتوضيح أسس ومقومات هذه المجتمعات،ووضع رؤية جديدة للإصلاح المدرسي،وتفعيل عمل المدارس،وتحسين إنتاجيتها من خلال مساعدتهاعلى بناءمجتمعات تعلم مهنية، وبيان مدى إمكانية مدارس التعليم العام في مصرأن تبني نموذج مجتمعات التعلم المهنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وصممت استبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من ٢٢٠ مديرا و٨٨٠ معلما بمدارس التعليم العام في ثلاث محافظات هي القاهرة والشرقية والدقهلية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إن تجاوب المدرسة المصرية مع مبادرات الإصلاح غالباً ما يكون تجاوباً شكلياً،ويشكل الهيكل التنظيمي للمدرسة عائقاً أمام تحول المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني،فالهيكل التنظيمي وضع ليكرس نمط القيادة الرأسي الهرمي، وأن المدرسة لا تزال تنظر إلى التنمية المهنية للمعلم على

أنها ليست من مهامها، وأوصت الدراسة بضرورة وجود مشاريع بحثية تنجزمن قبل المدرسة،ففي مجتمعات التعلم المهنية يتحول المعلمون إلى باحثين.

وهدفت دراسة "بيرتش" (Bertsch,2012) إلى التعرف على العلاقة بين تصورات معلمي المدارس الثانوية لمدى دعم مديري المدارس لمجتمعات التعلم المهنية،وتصوراتهم حول سلوكيات قيادةالمديرفي ست مدارس في منطقةواحدة،واستخدمت مقياس مجتمعات التعلم المهنية (Professional Learning Communities) ل "أويفر وآخرون" والمكونة من خمسة أبعادهي: القيادةالمشتركة والداعمة، القيم والرؤيةالمشتركة،التعلم والتطبيق الجماعي،الممارسات الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة،واشتملت الدراسةعلى (١١٦) معلم،وتوصلت إلى أن المعلمين يقدرون قيمة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية،كما أكدوابأنهم يتلقون دعمامن مديرالمدرسة في جميع الأبعاد مع وجود دعم طفيف في الرؤية والقيم المشتركة. وتوصلت الدراسة إلى أن البعد الأكثرظهورافي المدارس هوبعد الظروف الداعمة وأقلها بعدالرؤيةالمشتركة وبعد الممارسةالشخصية والمشتركة.

وهدفت دراسة "بول" (pohl,2012)إلى التعرف على مدى استعداد مديري المدارس لقيادة مدارسهم لتكون جاهزة للتحول إلى مجتمعات تعلم مهنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وذلك باستخدام مقياس مجتمعات التعلم المهنية المعدل . "أوليفروآخرون" لتحديد مدى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية،وتم توزيعه على (٤٠٩)من المديرين والمساعدين والمعلمين في (٤٥) مدرسة،وكذلك توصلت الدراسة إلى نتائجها من خلال مقابلات مع (٦) من مديري المدارس و(٦) معلمين من نفس المدارس،حيث توصلت إلى أن المديرقادرعلى قيادة مجتمعات التعلم المهنية من خلال ممارسة التواصل والتنمية،وفهم مستوى المدرسة، والأهداف واجتماعات التعلم،وسهولة الوصول للبيانات،وتوافرالدعم الإداري للمعلمين، والشفافية في عمليات اتخاذ القرار.

وهدفت دراسة "ديلنج" (Duling, 2012) إلى التعرف على سلوكيات مديري المدارس التي تدعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظركل من المعلمين ومديري المدارس،كماهدفت إلى معرفة العلاقة بين أبعاد مجتمعات التعلم المهنية وأبعاد القيادةالتعليمية،واستخدمت الدراسة الأسلوب النوعي بتطبيق مقابلات مع (٥) من مديري المدارس ومع (١٦) معلما،وتحليل الوثائق،وخلصت الدراسة إلى وجود أكثرمن ممارسة تدعم مجتمعات التعلم المهنية منها: إشراك المعلمين في وضع رؤية المدرسة،وتلبية احتياجات المتعلمين،كما أوضحت الدراسة الدورالأساسي لمديرالمدرسة في التأثيرفي ثقافة المدرسة والعمل الجماعي،والقيادة التشاركية،ودعم بناء مجتمعات التعلم المهنية.

وسعت دراسة"ميلر"(Miller,2012) إلى التعرف على كيفية تنفيذ المديرلمجتمعات التعلم المهنية،كمايراها(١٤) مشاركاً من مديري المدارس الابتدائية، وقد استخدمت الدراسة الأسلوب النوعي من خلال مقابلات مع مديري المدارس،وأشارت النتائج إلى أن الفرص المنتظمة لمديري المدارس في تبادل الأفكار، والتفكيرمع زملائهم،تساعدعلى تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية،كذلك يرى المشاركون أن هناك سمات مطلوبة لتطوير المهارات والقدرات القيادية منها القدرةعلى القيادة في الممارسات اليومية،وطبيعة التعاون، والقيادةالمدرسية، والتمكين،والتركيزعلى تعلم الطلاب والمبادئ التوجيهية للقيادة الفعالة. وأوصت الدراسة بضرورة متابعة ممارسة المدير داخل مجتمعات التعلم المهنية وملاحظة التغير الذي يطرأعليها.

وهدفت دراسة "شيرل" (Cheryl, 2011) إلى التعرف على مدى مساهمة مؤسسات التعليم العالي في التطوير والارتقاء بأعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وشملت عينة الدراسة (٤٠) عضو هيئة تدريس في سبع من المؤسسات الأكاديمية، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن تعلم وتنمية أعضاء هيئة التدريس يتحسن من خلال أبعاد محددة لمجتمع

التعلم لأعضاء هيئة التدريس، ويشمل ذلك أنشطة محددة موجهة ذاتيا ومستقلة، وتوافر فرص التعلم وبناء الكفاءة وبناء العلاقات الموازية مع الأقسام الأخرى، وتعمل هذه العناصر أو الأبعاد على تقوية تعلم اعضاء هيئة التدريس وتعزز من ممارساتهم التعاونية، كما أن أعضاء هيئة التدريس تكون لديهم فرص وضع أجندة لمجتمع التعلم الأكاديمي من خلال تصميم المشروعات بناء على أعمالهم، وأن هذه المشروعات تساعدهم في تبني أدوار قيادية لمبادرات جديدة، مما ساعد في تحسين المعرفة وتطوير الممارسات الأكاديمية.

وسعت دراسة "ريكن" (Ricken,2011) إلى تحديد مدى إمكانية تأثيرالممارسات القيادية والقيم التوجيهية لمجتمعات التعلم المهنيةعلى طبيعة العلاقات المهنية بين المعلمين،باستخدام الأسلوب النوعي من خلال مقابلات مع مديري مدرستين والملاحظةاليومية لعمل مديريالمدرستين ومعلميها،وتحليل الوثائق المرتبطة بالموضوع، وقداستخدمت الدراسة نموذج مجتمعات التعلم المهنية لـ "هورد" (Hord,1997)، وتوصلت إلى أن القيادة التشاركية لها دورفي زيادةا لعلاقات في المجموعات الصغيرة وأن تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية لها دوركبيرفي تحسين تعلم الطلاب، كما أن تنفيذها يتطلب قيادة غيرتقليدية خاصة في المدارس ذات الأداء المنخفض.

وهدفت دراسة "جاي" (Gaye, 2011) إلى التعرف على مستوى الثقة في الزملاء والثقة في الإدارة في التعليم العالي، كما هدفت إلى الكشف عن مدى وجود علاقة بين مجتمعات التعلم لأعضاء هيئة التدريس ومكانة عضو هيئة التدريس والثقة في الزملاء والثقة في الإدارة في الجامعات الحكومية والخاصة بالولايات المتحدة ، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، عن طريق الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٧١) عضو هيئة تدريس من ثلاث كليات (جامعة خاصة في الساحل الشرقي . كلية المجتمع بوسط أميركا . كلية المجتمع بجنوب شرق الولايات المتحدة)، وخلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين العلاقة الخطية لمجتمعات التعلم لأعضاء هيئة

التدريس ومدة الخدمة والمكانة الأكاديمية وبين الثقة في الزملاء أو الثقة في الإدارة في مؤسسات التعليم العالي، وأن المتغيرات الثلاثة المستقلة لا تتنبأ بثقة أعضاء هيئة التدريس في الزملاء أو في الإدارة، وأوصت الدراسة بتقديم رؤية حول صعوبات الحفاظ على الثقافة او تغييرها بمؤسسات التعليم العالي ، بما يمكن من تعزيز البيئات الداعمة للتعلم والتنمية المهنية والشخصية الإيجابية، وتقديم أساس للتغيير البنائي في التعليم العالي.

وهدفت دراسة عبدالفتاح (٢٠١١) إلى التعرف على كيفية انشاء مجتمعات التعلم الشبكي، واستخلاص نشاطات ونواتج التعلم لمجتمع التعلم الشبكي ومعوقات تشكيل مجتمع التعلم في جامعة الملك عبدالعزيز، ووضع رؤى تطويرية مقترحة لتطبيق مجتمع التعلم الشبكي في الجامعات العربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستعانت بدليل المجتمع المعرفي الشبكي، وطبقت أداة الاستبانة على عينة بلغ عددها (١٣) من أعضاء هيئة التدريس و(٣١) من منسوبي الدبلوم العام بكلية التربية في جامعة الملك عبدالعزيز، وأشارت النتائج إلى وجود مهارات ضرورية لمجتمع التعلم الشبكي ،وهي اكتساب المعرفة والفهم المتعمق، واكتساب مهارات التفكير العليا، والاستخدام الجيد للتكنولوجيا، والقدرة على العمل في فريق وبيئة العمل التعاونية، وقدمت الدراسة رؤى تطويرية قائمة على توطين ثقافة التدريس، وتشجيع التفكير الناقد والابداعي في العملية التدريسية، وتطوير أداء الهيئات التدريسية.

وهدفت دراسة أحمد (٢٠١٠) إلى تحليل وتحديد مفهوم مجتمعات التعلم وخصائصها،والتعرف على واقع مجتمعات التعلم بالمدارس التجريبية بمحافظة الاسكندرية وفق نموذج "ماركوأردت" لمجتمعات التعلم، بالإضافة إلى تحديد أهم الأسباب التي تعوق تحويل هذه المدارس إلى مجتمعات تعلم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على عينة بلغ عددها (١٥٠) من مديري ومعلمي المدارس التجريبية، وكان من أبرز نتائجها أن المدارس التجريبية تطبق ضوابط "ماركوأردت" بدرجة متوسطة، كما كشفت الدراسة

عن بعض المعوقات التي قد تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس ، ومنها عدم دعم الإدارة العليا، وغلبة الطابع المركزي، وعدم وجود رؤية واضحة للإدارة التعليمية في مجال مجتمعات التعلم، كما قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً يمكن أن يساهم في تفعيل مجتمعات التعلم بالمدارس التجريبية في مصر.

وهدفت دراسة الصغير (٢٠٠٩) إلى التعرف على الأهمية التربوية لمجتمعات التعلم كنموذج لضمان الجودة في المدارس، والكشف عن مدى تواجد مجتمعات التعلم في بعض المدارس الثانوية بدولة الامارات العربية المتحدة، وكذا المعوقات التي تحد من تطبيق معايير مجتمعات التعلم في هذه المدارس، ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة من المدراء والموجهين والمعلمين بمدارس التعليم الثانوي الحكومي بالإمارات الشمالية بلغت ٦٥٠ فردا، وتوصلت الدراسة إلى أن المدارس الثانوية (عينة الدراسة) تفتقر إلى كثير من معايير مجتمعات التعلم، وتواجه مجموعة من المشكلات التي تؤثر على جودة الأداء فيها، وقدمت الدراسة تصورا اجرائيا لتحويل المدارس إلى مجتمعات للتعلم بهدف التغلب على ما يواجهها من مشكلات ، حتى تتمكن من تطبيق معايير الجودة على مكوناتها المختلفة.

وسعت دراسة أحمد (٢٠٠٩) من خلال دراسة نظرية إلى تقديم سيناريوهات مقترحة لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مع الاستعانة بأسلوب السيناريو كأحد الأساليب المستخدمة في الدراسات المستقبلية، واشتملت على ثلاثة أقسام تم فيها تحديد الأسس الفكرية لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية في ضوء بعض الأنماط القيادية المعاصرة، وتحديد جوانب القوة والضعف المرتبطة بتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم، وقد توصلت الدراسة إلى ثلاثة سيناريوهات مقترحة لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية في ضوء تبني بعض الأنماط القيادية المعاصرة (نمط القيادة التوزيعية، والقيادة

التشاركية)، وشملت السيناريو المرجعي أو سيناريو الوضع القائم، والسيناريو الإصلاحي، والسيناريو الابتكاري الذي يمكن من خلاله دعم جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف ويركزعلى خبرات العاملين،و يشجع العمل الجماعي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق حداثة الدراسات السابقة التى تناولت موضوع مجتمعات التعلم الأكاديمية، وقد يرجع ذلك إلى حداثة المجال، كما يتضح أن معظم الدراسات العربية التي تناولت مفهوم مجتمعات التعلم كانت في محيط بيئةالتعليم العام، بينما لم يحظ المفهوم بدراسات كافية في مؤسسات التعليم العالي، وقد ركزت بعض هذه الدراسات على تحليل وتحديد مفهوم مجتمعات التعلم وخصائصها، ودراسة المعوقات التي تحو دون تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس مثل دراسة ناصف (٢٠١٢)، ودراسة المولد (١٤٣٥هـ)، ودراسة أحمد (٢٠١٠)، ودراسة الصغير (٢٠٠٩) دراسة أحمد (٢٠٠٩)، كما اهتمت دراسات أخرى بدراسة دور المدير وسلوكيات القيادة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس مثل دراسة الهنداوي وآخرون (٢٠١٦)، ودراسة الصعيري (٢٠١٤)، ودراسة "بيرتش" (Bertsch,2012)، ودراسة "بول" (pohl,2012)، ودراسة "ديلنج" (Duling, 2012)، ودراسة"ميلر"(Miller,2012)، ودراسة "ريكن" (Ricken,2011).

وتجدر الإشارة إلى أنه رغم أهمية تبني هذا المفهوم في بيئة التعليم العالي، وخصوصاً في الأقسام العلمية يُلاحظ ندرة البحوث والدراسات التي تناولت موضوع مجتمعات التعلم في مؤسسات التعليم العالي، حيث أن بعض الدراسات الأجنبية ركزت على التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو المشاركة في مجتمعات التعلم الأكاديمية، ومعوقات المشاركة في هذه المجتمعات، وعلاقة بعض المتغيرات مثل الثقة في الزملاء والثقة في الإدارة بتفعيل مجتمعات التعلم الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، ومن هذه الدراسات دراسة "انجن واتكنسون" (Engin& Atkinson, 2015)، ودراسة "كروس وآخرون"

(Gross, et al, 2013)،ودراسة "شيرل" (Cheryl, 2011)، ودراسة "جاي" (Gaye, 2011)، كما أن هناك دراسات عربية قليلة ركزت على الوصف النظري لواقع مجتمعات التعلم في مؤسسات التعليم العالي مثل دراسة صلاح الدين (٢٠١٥)، ودراسة البربري (٢٠١٤)، ودراسة عبدالفتاح (٢٠١١).

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها حاولت تقديم أنموذج لقيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية؛ كنموذج إرشادي لرؤساء الأقسام العلمية يمكن من خلاله ممارسة الأدوار القيادية اللازمة لبناء ودعم مجتمعات التعلم وتحويل الأقسام العلمية إلى مجتمعات تعلم أكاديمية؛ حيث تعدهذه الدراسة . على حد علم الباحث . المحاولة الأولى على مستوى مؤسسات التعليم العالي ومجتمعات التعلم الأكاديمية في المملكة العربية السعودية.

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة ، في إثراء الخلفية العلمية وتدعيم الإطارالنظري حول موضوع مجتمعات التعلم،واختيار المنهج وبناء أداة الدراسة،وتفسير بعض النتائج،كما استفادت من النتائج والتوصيات والاقتراحات التي قدمتها بعض الدراسات السابقة؛ حيث عززت قناعة الباحث بضرورة التحول وتطبيق مفهوم مجتمعات التعلم في مؤسسات التعليم العالي، سواء في المجال الأكاديمي أو الإداري، لما تمثله من أهمية بالغة في تطوير وتحسين الأداء ومواكبة التغيرات والتطورات السريعة والمستمرة والتنافس مع الجامعات العالمية.

الإطار النظري للدراسة :

أولاً : مفهوم وأبعاد مجتمعات التعلم الأكاديمية :

تعددت وتنوعت وجهات النظر في تناول مصطلح مجتمع التعلم، حيث عرف "سينج" (Senge,1990,p.14) مجتمع التعلم بأنه: مجموعة من الأفراد تسودهم الألفة والتفاعل الإيجابي، ويسعون باستمرار إلى تطوير وتوسيع قدراتهم لتحقيق النتائج التي يرغبون الوصول إليها، ويرتبطون بالعالم المحيط

بهم، ويشتركون في ثلاثة خصائص، هي: التفكير الإبداعي، التعلم مدى الحياة، والتعلم الجماعي.

وقد عرفه "هاريس وجونز" (Harris & Jones, 2010,p.174) بأنه مجموعة من الأفراد يعملون . بشكل فردي أو جماعي . بشكل مستمر على زيادة وتدعيم قدراتهم للمشاركة في صنع واتخاذ القرارات والتحسين المستمر.

في حين عرف "كوكس" (٢٠٠٧: ٢٧) مجتمع التعلم بأنه جماعة صغيرة نسبياً؛ يمكن أن تشمل طلاباً وأعضاء هيئة تدريس وإداريين وغيرهم ممن لديهم شعور بالانتماء وإحساس بالعضوية، وأهداف مشتركة، وفرص للتفاعل الشامل وجهاً لوجه.

وفي ضوء ما سبق ومن خلال مراجعة الأدبيات، وتحليل وجهات النظر المتعددة التي تناولت تعريف مجتمع التعلم من زوايا متعددة، يمكن القول بأن هناك من تناول مفهوم مجتمع التعلم في إطار العمل . كأسلوب إداري . لغرض تحقيق أهداف العمل، وهناك من تناول مفهوم مجتمع التعلم في إطار أعضاء الهيئة التدريسية أو في إطار المهنة . كأسلوب للتنمية المهنية . لغرض تحسين الممارسات المهنية وتطوير المهنة، وبعبارة أخرى فإن مجتمعات التعلم تتشكل بحسب الغرض منها سواءً على مستوى المنظمة أو الوحدة التنظيمية لغرض تحقيق الأهداف المؤسسية أو التنظيمية، أو على مستوى أعضاء الهيئة التدريسية ككل ، أو على مستوى القسم أو التخصص الواحد لغرض تحقيق الأهداف المشتركة.

وبناءً على ما تقدم، يتضح أن مجتمع التعلم الأكاديمي في القسم العلمي يتميز بإتاحة فرص التعلم أمام كافة الاعضاء والأطراف المعنية بالعمل الأكاديمي، واتفاقهم حول تحقيق هدف مشترك، ومشاركتهم في عمليات صنع القرار وممارسة الأنشطة القيادية، وتحملهم مسئولية جماعية عن نتائج العمل الأكاديمي للقسم، وذلك من خلال العمل الجماعي التعاوني الذي يعمل على

إثارة دافعيتهم وتنمية قدراتهم؛ الأمر الذي يدعم عمليات التغيير والتطوير في القسم.

ويشير "هاريس وموجز"(Harris & Muijs,2005, pp47-48) إلى أن فكرة القسم العلمي كمجتمع تعلم أكاديمي تعبّر عن القسم الذي يجذب الأكاديميين المهنيين والمحترفين للمشاركة معاً من أجل التعلم في إطار مجتمع مدعم ومهيأ ذاتياً، ويعتمد بناء مثل هذا المجتمع على ثلاثة أبعاد أو مقومات مترابطة تتمثل في الثقة بين الأعضاء الأكاديميين، والإلمام بماهية المهام والمسئوليات المطلوبة لإحداث التغيير ودعم التحسين المستمر، وقدرة القيادة على القيام بالعمل المطلوب بطريقة تسمح بالتعديل وتحث على التأمل في الممارسات الإدارية والأكاديمية.

كما يشير "ديفورومارزانو " (Dufour& Marzano,2011) إلى أن أبعاد وخصائص مجتمع التعلم الأكاديمي تتمثل في عمل أعضاء الهيئة التدريسية والقيادات الأكاديمية في فريق واحد تسود فيه ثقافة التساؤل والعمل الجماعي، وإتاحة فرص للتنمية المهنية مما ينعكس بشكل إيجابيي على الممارسات ويساهم في تطويرها، والتحسن أو التطور الملحوظ في مستوى التحصيل الأكاديمي والإنتاج العلمي والخدمات المجتمعية، بالإضافة إلى تحوّل أعضاء الهيئة التدريسية والقيادية إلى متعلمين في مناخ من الاحترام والالتزام الفردي والجماعي بالتعلم.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن مفهوم مجتمع التعلم المهني يلتقي في جزء منه مع مفهوم التعاون المهني؛ حيث يحدد علم الاجتماع مفهوم التعاون بأنه آلية يقوم بها مجموعة من الأفراد يعملون معاً بدافع مشترك، وتؤكد أبحاث "هورد وسومرز" (Hord& Sommers,2008) أن تطبيق مفهوم التعاون المهني يزيد شعور القادة بالمسئولية تجاه تحقيق حاجات أفراد المجتمع الأكاديمي إلى التطوير، كما يتيح الفرص أمام الأفراد في تعلم مهارات جديدة كجزء من عملهم المباشر

مع الآخرين، ويسمح بأن يضيف كل فرد خبراته وقدراته الشخصية لإنجاز مهمة ما، أو لحل مشكلات العمل التي تعترض تحقيق الأهداف المرجوة.

كما يشير "ديفورومارزانو " (Dufour& Marzano,2011) على أن التعاون المهني عمل تعاوني بين اعضاء المجتمع الأكاديمي، حيث يعمل الأفراد معاً باستقلالية، ويحللون أوضاع عملهم، ويبحثون في الصعوبات التي تعترضهم، ويساهمون في صنع القرارات، ويؤثرون على ممارساتهم المهنية بهدف تطوير التصورات والممارسات، وتحسين الأداء الفردي والجماعي ومن ثم تطوير الأداء الإداري والأكاديمي.

ويرى "ديفور" Dufourو"إيكر" Eaker أن من أهم شروط بناء مجتمع التعلم المهني وجود القيادة التشاركية الداعمة، وطرح الرؤية والقيم المشتركة، والإبداع الجماعي، والظروف الداعمة، وتبادل الممارسات الشخصية (دوفور& إيكار، ٢٠٠٨، ٢٣ -٢٧)

وفي هذا السياق يؤكد البربري (٢٠١٤، ١٣) على أن هذه الأسس تتداخل مع مجموعة من الأبعاد من أبرزها التغيير والبيئة الداعمة، وقيادة القسم العلمي، ودورها الفاعل في التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية، وذلك لضمان استمرار التحسين، مع التركيز على الأداء الأكاديمي والعمل التعاوني وفرق العمل.

وهناك عدد من الممارسات التي تساعد في بناء قدرة الأقسام العلمية كمجتمعات تعلم أكاديمية، وتلعب القيادة دوراً محورياً في تلك العملية، وتتمثل تلك الممارسات في: الفهم المشترك والمسئولية المشتركة، والممارسات التأملية، والموارد التنظيمية، والاستمرارية، وفرص التعلم، والتدريس التفاعلي، ومشاركة المتعلم، ومجتمع من القادة، والمشاركة المجتمعية، والوحدة وبناء فرق تعلم (Sackney& Walker,2006,pp.349-350).

وقد حددت الأدبيات عدداً من الأبعاد أو الخصائص التي تميز مجتمعات التعلم الأكاديمية على النحو الآتي: (Hord& Sommers,2008;8-16)، (Russel,2008,pp.13-15)

أ. قيادة داعمة وتشاركية Supportive and Shared Leadership: ففي مجتمع التعلم الأكاديمي يتبادل رئيس القسم العلمي القيادة مع أعضاء الهيئة التدريسية، ويشارك معهم بأسلوب جماعي ديمقراطي في العمل الأكاديمي، ويتقاسم معهم السلطة والقوة، وبذلك يمكن أن تزدهر استقلالية الأعضاء وتمكينهم، ومن ثم يكون من أهم مقومات مجتمعات التعلم المهنية الناجحة أن تكون القيادة تعاونية حيث تسود الثقة في المجتمع الأكاديمي، ويتحمل الجميع مسئولية صنع القرار واتخاذه.

ب. رؤية ورسالة وأهداف مشتركة تركز على التحسين Shared Vision, Mission and Goals, Focused on Improvement : يؤكد "سينج" على أنه لا يمكن بناء منظمة تعلم دون رؤية مشتركة يتفق عليها جميع الأعضاء، حيث يتميز مجتمع التعلم بوجود رؤية ورسالة مشتركة، ويشعر جميع الأعضاء بمسئوليتهم المشتركة نحو تحقيق الأهداف.

ت. التعلم الجماعي والبحث أو الاستقصاء المستمر Collective Learning and Continuous Inquiry: عندما يتعاون الأعضاء فإنهم يبحثون بصورة جماعية عن معارف جديدة ويتبادلونها، ويؤثر هذا النشاط بإيجابية على ممارساتهم الإدارية والأكاديمية. وفي ظل ثقافة التعلم التعاوني يتم تطوير قاعدة معارف عامة يتم تحديثها باستمرار بممارسات جديدة فعالة، ويقوم الأعضاء بعرض خبراتهم سواءً الناجحة أو الفاشلة والتي تعمل على توسيع معارف كل منهم في المجالات الأكاديمية المختلفة.

ث. الظروف أو البيئة الداعمة Supportive Conditions: ينبغي أن تكون البيئة أو الظروف المحيطة داعمة وبدرجة كافية تسمح للأعضاء بالمشاركة في الأنشطة التعاونية، وتتضمن الظروف الداعمة قدرات الأعضاء المشاركين،

والتي تمثل الجانب الثقافي العلمي، بالإضافة إلى الظروف الطبيعية والهيكلية، والتي تمثل الجانب التنظيمي للقسم العلمي.

وتدعم هذه الظروف عمل الأعضاء من خلال توفير الوقت والمكان والفرص للتعاون، والاتصال المستمر، والتخطيط الجماعي، وحل المشكلات والتعلم، إلى جانب شعور الأعضاء بالثقافة الجماعية، وقد تنعكس تلك العوامل على الممارسات الابتكارية والإبداعية للأعضاء مما يزيد من فعالية القسم العلمي وزيادة الإنتاجية العلمية وتحسين جودة المخرجات.

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول بأن القادة في هذه المجتمعات لديهم شعورقوي بالرؤية المشتركة للمستقبل، كما أنهم يقودون عملية التعلم من خلال تعلمهم مع الآخرين، ويتبادلون الأدوار القيادية ويوزعونها، ويعملون بصورة جماعية تعاونية من أجل تحقيق التحسين والتطوير الأكاديمي المستمر، كما أن تحويل الأقسام العلمية إلى مجتمعات تعلم أكاديمية يعتمد إلى حد كبير على بناء قدرات رؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسية وتنمية معارفهم ومهاراتهم، ومن أبرز الممارسات التي تساهم في ذلك ، مشاركة جميع أعضاء المجتمع الأكاديمي في العمل القيادي وصنع القرارات، وتوفير فرص التنمية المهنية والموارد التنظيمية اللازمة إلى جانب التدريس التفاعلي والبحوث المشتركة والمشاركة المجتمعية، بالإضافة إلى مشاركة الطلاب، والتركيز على التعلم الفردي والجماعي، والتعاون الجماعي وبناء فرق العمل في إطار المجتمع الأكاديمي، وفي ضوء ذلك يمكن تحديد خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية فيما يلي: القيادة التشاركية والداعمة، الرؤية والقيم المشتركة، التعلم والتطبيق التعاوني، الممارسات الشخصية المشتركة،الظروف والبيئة الداعمة.

ثانياً : قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية :

تُقدم نماذج القيادة التربوية أنماطاً معاصرة متنوعة تدعم مجتمعات التعلم من خلال مشاركة العاملين بما يضمن المسئولية المشتركة وتحقيق نوع من المحاسبية من منظور تعاوني، وبناء فرق العمل والثقة المتبادلة والقدرات القيادية بما يساهم في تحسين المخرجات وتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية؛ حيث يؤكد حيدر ومحمد (٢٠٠٦) على أهمية دور القيادة في دعم مجتمع التعلم من خلال استثمار قدرات الأعضاء، والأخذ باللامركزية في القرار، والثقة في أحكام الآخرين وتمكينهم وتسهيل مشاركتهم في صنع القرار.

وفي ذات السياق يشير "ساكني وولكر" (Sackney& Walker,2006,p.347)إلى أن قيادة مجتمعات التعلم تتطلب امتلاك مجموعة من المهارات؛ ومن أبرزها مهارات الاتصال، وتيسير العمل الجماعي والبحث، وإدارة الصراع، وإدارة البيانات، حيث يقوم القادة ببناء القدرة التنظيمية من خلال التعبير باستمرار عن المعايير والقيم التي تحدد رؤية المؤسسة والمبادرة بالحوار حول تحسين عمليتي التعليم والتعلم، إلى جانب توزيع المسئوليات على الأفراد بصورة عادلة، ومن الأهمية أن يتذكر القادة أن بناء قدرة المجتمع لن يتحقق بدون مشاركة الأفراد العاملين في عملية القيادة.

كما يشير البغدادي والعبادي (٢٠١٠) إلى أن عنصر القيادة هو أبرز ما يميز مجتمع التعلم المهني؛ حيث تلعب القيادة أدواراً جديدة تختلف عن تلك الأدوار في المجتمعات التقليدية؛ وقد حدد كل من "كافالري وفيرون" (Cavaleri&Fearon, 1996) ثلاثة أدوار رئيسة للقادة في مجتمعات التعلم تتماثل مع أدوار القائد في بيئة التعلم التي حددها "سينج" (Senge, 1990) وهي على النحو التالي:

١. القائد كمصمم Leader as Designer: حيث يمتلك القائد في هذا الإطار مهمتين أساسيتين: تتلخص المهمة الأولى في تصميم الأفكار التي تؤثر على إدارة الجامعة في مجالها الاجتماعي حيث يكون تركيزه على الغرض

والرسالة والقيم الرئيسة للمنظمة، وهذه تعكس الجوانب المرئية للبناء الاجتماعي للمنظمة وتساهم في قيادتها وقت الأزمات. أما المهمة الثانية فهي أكثر عمقاً ومهارةً وترتبط بتصميم السياسات والاستراتيجيات والهياكل بطريقة تسمح لفرق العمل بالفهم والاستيعاب وتبادل الخبرات وتحقيق التعلم المشترك، ويسعى القائد من خلال عملية التصميم إلى تحقيق التكامل بين مختلف موارد الجامعة وتناسبها مع الأطر الوظيفية والفكرية لأعضاء الهيئة الأكاديمية بحيث تكون الجامعة مترابطة ليس فقط من الداخل ولكن مع البيئة الخارجية أيضاً. فالمصمم الحقيقي هو من يفهم ويستوعب الكليات ويضع النظم الكفيلة بتكامل الرؤى والأهداف والقيم بحيث يحقق النجاح الملموس في التعلم ونقل الخبرات.

ومن خلال هذا الدور يضطلع القائد الأكاديمي بتحديد الغرض والاتجاه للقسم العلمي في ضوء رؤية المؤسسة الجامعية، وصنع الاستراتيجية والسياسات والهياكل الملائمة لتوجه الجامعة في ضوء ظروف البيئة الداخلية والخارجية.

٢. القائد كمعلم Leader as Teacher : وفقاً لهذا الدور يعمل القائد على تقديم النماذج العملية والافتراضات الجديدة ومساعدة الأعضاء على التعلم واكتساب الخبرات وإعادة صياغة وجهات نظرهم بخصوص الواقع من أجل رؤية الحوادث على حقيقتها والوقوف على أسبابها الحقيقية، فهم بهذا العمل يفتحون آفاقاً جديدة لإعادة تشكيل وصياغة المستقبل.

ومن خلال هذا الدور يقوم القائد الأكاديمي بتشجيع وتحفيز الأعضاء على تعلم الرؤية بالشكل الملائم؛ حيث يمتلك القائد الرؤية حول حقيقة المؤسسة الجامعية وتوجهاتها المستقبلية.

٣. القائد كخادم Leader as Steward or Servant: يتجسد دور القائد هنا في رغبته الصادقة في خدمة الجامعة والأعضاء فيها، وتقديم الرعاية لهم. فالقيادة يجب أن تكون لخدمة الآخرين وإشباع رغباتهم. والقائد وفق هذا

الدور لا يقدم الأفكار ويجبر الأعضاء على قبولها؛ فقد يكون لديهم أفكار أفضل من أفكاره.

ومن خلال هذا الدور يقدم القائد الأكاديمي الرعاية للأعضاء الذين يحتاجون إلى ذلك بما يخدم غرض الجامعة، ودعم المبادرات النوعية والأعضاء المبادرين بالأفكار والممارسات الجديدة.

وتأسيساً على ما سبق؛ يمكن القول بأن هناك حاجة إلى تبني أنماط قيادية تساعد رئيس القسم العلمي كقائد أكاديمي على ممارسة الأدوار الحيوية والأساسية وقيادة فريق العمل بالقسم بوصفهم مجتمع تعلم مهني، حيث تتجاوز هذه الأدوار عملية ضبط الأمور الإدارية والتنظيمية إلى دعم جميع أعضاء المجتمع الأكاديمي للتعلم والتحسين المستمر وربط مسؤولياتهم ومهامهم الوظيفية والمهنية بأهداف الأداء الإداري والأكاديمي.

ويقترح الباحث في الدراسة الحالية ثلاثة أنماط قيادية يمكن من خلالها ممارسة الأدوار القيادية اللازمة لبناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية، وقيادة المجتمع الأكاديمي للوصول إلى الأهداف المنشودة؛ وذلك وفقاً للأدوار الرئيسة لقائد مجتمع التعلم التي حددها "سينج" (Senge, 1990)و"كافالري وفيرون"(Cavaleri&Fearon, 1996) وتتمثل هذه الأنماط فيما يلي:

١. القيادة الموزعة (Distributed Leadership):

يرى "ريتشي ووودس" (Ritchie & Woods, 2007;363) أن مفهوم القيادة الموزعة ينبع من مفهوم القيادة الديقراطية التي تقوم على اللامركزية في اتخاذ القرارات؛ فالتشارك الحقيقي يحدث نتيجة لتوزيع المهام والمسئوليات على الأعضاء، كلُ بحسب قدراته واهتماماته أو ميوله، والعمل في فريق متكامل الأدوار يسعى لتحقيق أهداف مشتركة.

ويحدد "آروسميث" (Arrowsmith, 2004, pp.31) خمسة متطلبات أو مرتكزات رئيسة للقيادة الموزعة كنمط لقيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية،

كما يلي:الثقة الذاتية القيادية، ووضوح الهيكلية والمسؤولية، واستثمار القدرات القيادية المتوافرة، والجاهزية للتغيير والتطور، وإنشاء ثقافة تعاونية يسودها الثقة والاحترام.

في حين أشارت دراسة كارول وميشيل (Carole and Michele, 2008) إلى عدة مبادئ للقيادة التوزيعية تتمثل في تبني النظم التي تستفيد من خبرة جميع أعضاءالمنظمة ، وتبني الهياكل المؤسسية التي تدعم ترتيبات توزيع السلطة، ونشر ثقافة التعاون بين الأفراد والتي تقدرقيمة الآراء المتعددة والتنوع فيما بينهم.

وفي ضوء ما سبق؛ يمكن القول بأن واقع قيادة المجتمعات الأكاديمية في الأقسام العلمية يفرض على رئيس القسم العلمي أن يتشارك المهام القيادية مع أعضاء القسم بهدف استثمار قدراتهم من جهة ورفع مستوى الدافعية والانتماء لديهم، وتحفيزهم على الالتزام والمشاركة الفاعلة في تحقيق أهداف القسم ورؤيته المستقبلية، ووفقاً لنمط القيادة الموزعة فإنه ينبغي على رئيس القسم العلمي التركيز على العلاقات والعمل في آنٍ واحد بما يوفر نظام اتصالات فعال بين جميع الأعضاء، يمكن من خلاله استثمار قدراتهم الإبداعية، ضمن هيكلية واضحة تكون الأهداف والسياسات والرؤية المشتركة والمتفق عليها موجهةً للأنشطة الإدارية والأكاديمية والبحثية في القسم العلمي.

٢. القيادة التعليمية (Instructional Leadership) أو القيادة للتعلم (Leadership for learning):

يُشير "ليثوود وآخرون" (Leithwood et al., 2010) إلى أن مفهوم القيادة للتعلم قد تطور في التسعينات من القرن العشرين، وارتبطت المبادئ الأساسية للمفهوم بعمل الأعضاء كقادة، وهي عملية تأثير متواصلة يقوم بها القائد لإحداث تغيير في المؤسسة، وتحقيق التطوير، بحيث يحدد القائد من خلالها رؤية ورسالة المؤسسة، ويحفز الأعضاء على إنجاز العمل التربوي والأكاديمي بكفاءة عالية، وينظم تطورهم المهني، ويوفر الدعم اللازم لاستمراره.

ويحدد "مورفي" (Murphy, 2006) ثلاثة مبادئ للقيادة التعليمية، وهي: تحديد الرسالة والأهداف، وإدارة البرامج الأكاديمية، وتوفير مناخ تعلّم إيجابي.

كما حدد "دمبستر" (Dempester, 2009) مفهوم القيادة التعليمية "القيادة للتعلم" بثلاثة مرتكزات، وهي:

أ. الهدف (Purpose): وهو المحرك الأساسي الذي يقود إلى عملية تحسين البيئة الأكاديمية، وتحقيق رسالة القسم العلمي.

ب. السياق (Context): حيث ينبغي قراءة وفهم حاجات ومتطلبات البيئة الأكاديمية، ومن ثم العمل على تطوير السياق وفقاً للحاجات الخاصة والأهداف المشتركة.

ت. العنصر البشري (Human Agency): حيث لا يمكن أن تتحقق أهداف التطوير بجهود القادة فقط، بل يجب أن يشارك جميع الأعضاء في قيادة عمليات التحسين والتطوير ومن ثم تحقيق الأهداف المنشودة.

وبناءً على ما سبق؛ يمكن القول أن القيادة التعليمية أو ما يُعرف بالقيادة للتعلم ، نمط قيادي تتناسب فلسفته القيادية وتطبيقاته مع مبادئ وخصائص المؤسسة المتعلمة وتحديداً خصائص مجتمع التعلم الأكاديمي حيث أن المفاهيم والمبادئ أو الخصائص مشتركة، كما أن تأثيرها مباشر وإيجابي على ثقافة العمل الأكاديمي في القسم وعلى نتائج ومخرجات البرامج الأكاديمية، وعلى بيئة العمل الأكاديمي، بالإضافة إلى تأثيرها المباشر على أداء أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام العلمية كقادة أكاديميين؛ ووفقاً لنمط القيادة للتعلم فإنه ينبغي على رئيس القسم العلمي أن يحدد رسالة القسم بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس، ويوحد رؤية القسم بالتشارك مع الأعضاء، ويعملون كفريق واحد على إدارة البرامج الأكاديمية التي يقدمها القسم، مع متابعة وتقييم مدى تحقيق أهداف القسم، في جوٍ أكاديمي تعاوني مُحفز على التعلم المستمر، تتكامل فيه الأدوار ويحدث فيه التطور المنشود في بيئة المجتمع الأكاديمي، بما يضمن التحسين والتطوير المستمر للقسم العلمي.

٣. القيادة الخادمة (Servant leadership):

يعرف "بلانشارد" (Blanchard, 2004:33) القيادة الخادمة بأنها نمط قيادي يمكن من خلاله التأثير في الآخرين بحيث يشاركون في تحقيق الأهداف المشتركة بإرادتهم واختيارهم بكل قلوبهم وعقولهم وأرواحهم وإبداعهم وتميزهم وكل الموارد الأخرى التي يمتلكونها.

وقد تعددت آراء الباحثين والكتاب في تحديد وتوزيع خصائص القيادة الخادمة، وقد صمم كل من "باج وونج" (Page & Wong, 2003) نموذجاً شاملاً لتلك الخصائص على النحو التالي:

١. الخصائص الشخصية: وتهتم بموقف القائد وما يحمله من عواطف وقيم، وتشمل الاستقامة، والتواضع، والخدمة.
٢. الخصائص الموجهة نحو الآخرين: وتبين هذه الخصائص الكيفية التي يتعامل بها القائد مع الآخرين، وتشمل: الاهمام بالآخرين وتمكينهم، وتطوير قدراتهم.
٣. الخصائص الموجهة نحو المهام: وتهم بالفعاليات والأنشطة والاستراتيجيات وتركز على المهام التي يضطلع بها القائد الخادم لتحقيق النجاح والتميز، وتشمل الرؤية، ووضع الأهداف، والقيادة.
٤. الخصائص الموجهة نحو العمليات: وتهتم برفع كفاءة المؤسسة وتركز على قدرة القائد لتشكيل وتطوير العمليات، وتشمل: النمذجة، وبناء الفريق، والمشاركة في صنع القرار.

وبناءً على ما سبق؛ يمكن القول أن القيادةالخادمة تهتم بالعنصرالبشري اهتماماً مباشراً؛ حيث تعمل على الاستجابة للاحتياجات الشخصية وفي ذات الوقت تشجع التعلم المستمرلدى الأعضاء وفرق العمل من خلال اهتمامها بالاحتياجات والعلاقات الإنسانية ممايدفعهم إلى النموالتطورالمستمرعلى المستوى الشخصي والجماعي. وفي ذلك يقول "باس" (Bass, 2009:29) إن ما يميزالقيادة الخادمة هوامتلاكها لمجموعة من

الخصائص المشجعة للفرد كي يتعلم وينموويستقل، ولذلك فإن هذا النمط القيادي سيلعب دوراً أساسياً في القيادة المستقبلية لمجتمعات ومنظمات التعلم.

وفي ذات السياق يؤكد "سينج" (Senge, 1990: 4) على أنه لم يعد كافياً أن يتعلم شخص أومجموعة أشخاص في المنظمة، فالمنظمات المبدعة هي التي تمكن الأفراد من التعلم في كل المستويات في المنظمة؛ ولذلك فإن سلوكيات القيادةالخادمة وامتلاك رئيس القسم العلمي لخصائص القيادة الخادمة تساعد على تشجيع التعلم المستمر والعمل بروح الفريق مما يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي والإداري، كما أنها ستساهم في تشكيل ثقافة التعاون وخدمة الآخرين داخل الجامعة وخارجها.

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ الذي يعتمد على وصف ما هو كائن وتفسيره، ولا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها، بل يمضي إلى أكثر من ذلك فيتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات والتعبير عن نتائج الدراسة بالأساليب الإحصائية (عبيدات وآخرون، ١٤٢٤هـ)؛ حيث تهدف الدراسة إلى وصف واقع ممارسة أنماط قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية "القيادة الموزعة والقيادة للتعلم والقيادة الخادمة"في الأقسام العلمية ومدى توافر خصائص مجتمعات التعلم المهنية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز، بالإضافة إلى تحليل وتفسير العلاقة والأثر بين كلٍ من "القيادةالموزعة والقيادة للتعلم والقيادة الخادمة"كمتغيرات مستقلة وخصائص مجتمعات التعلم المهنية كمتغير تابع.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس من الرتب العلمية المختلفة: (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيزممن هم على رأس العمل خلال الفصل الأول من العام

الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ ، وتجدر الإشارة هنا إلى أن جامعة الملك عبدالعزيز تمتلك خبرة أكاديمية وتجربة سابقة في إنشاء مجتمعات التعلم ضمن الهيئةالتعليمية منذ عام ٢٠١٠، وهومشروع مدعوم من قبل وزارةالتعليم العالي في ذلك الوقت، كما أن جامعة الملك عبدالعزيز تعد من الجامعات السعودية العريقة ذات الحجم الأكبر من حيث عدد أعضاء هيئة التدريس وعدد الأقسام العلمية؛ مما يجعل الفرصة أكبر لتشكيل وبناء مجتمعات التعلم الأكاديمي، وقد بلغ العدد الإجمالي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة (١٨٨٧) عضواً، والجدول (١) يوضح العدد الكلي لمجتمع الدراسة موزعاً وفقاً للجنسية والرتب العلمية.

جدول (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للجنسية والرتب العلمية

أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد		المجموع
سعودي	غير سعودي	سعودي	غير سعودي	سعودي	غير سعودي	
٢٥٣	٣٠٤	٢٣٢	٢٥٠	٥٢٢	٣٢٦	١٨٨٧
٥٥٧		٤٨٢		٨٤٨		

المصدر: وزارة التعليم، مركز إحصاءات التعليم،١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ

وقد تم اختيار عينة الدراسة باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية بحيث تشمل الفئات أو الرتب العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)،وقد بلغ عدد أفراد العينة التي تم تحديدها (٣٢٠) عضواً يمثلون ما نسبته (١٧٪) من مجتمع الدراسة؛ حيث تم توزيع الاستبانات إلكترونياً عن طريق المجموعة البريدية لأعضاء هيئة التدريس، ومتابعة ذلك وتوزيع أخرى ورقية يدوياً، وبلغت الاستبانات المسترجعة (٣١٤) استبانة، وتم استبعاد (٣١) استبانة غير مكتملة، وبناءً عليه فإن عدد الاستبانات

الصالحةلأغراضلتحليلالإحصائي (٢٨٣) استبانة، ويوضح الجدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (٢٨٣) عضواً . بنسبة (١٥٪) من مجتمع الدراسة . وذلك وفقاً للرتب العلميةلأعضاء هيئة التدريس.

الجدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسةوفقاً للرتبة العلمية

أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد		المجموع
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
٨٤	٪٢٩,٧	٦٨	٪٢٤	١٣١	٪٤٦,٣	٢٨٣

ويتضح من الجدول السابق توزيع أفراد العينة حسب الجامعة ووفقاً للرتبة العلمية لأعضاء هيئة التدريس مصنفين بحسب التكرارات والنسب المئوية، حيث يظهر أن النسبة الكبرى من أفراد عينة لدراسة هم ممن يشغلون رتبة "أستاذ مساعد" حيث بلغت نسبتهم (٤٦,٣٪)، ويليهم من يشغلون رتبة "أستاذ" وذلك بنسبة (٢٩,٧٪)، ثم أعضاءهيئة التدريس ذوي رتبة "أستاذ" مشارك بنسبة (٢٤٪).

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت من (٥١) عبارة ضمن محورين على النحو التالي:

المحور الأول: وتضمن العبارات الخاصة بالمتغيرات المستقلة "أنماط قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية" ؛ وقد بلغ عدد العبارات في هذا المحور (٢٤) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد تمثل أنماط القيادة اللازمة لبناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية، والتي تتلاءم مع تصنيف "سينج" (Senge,1990) و"كافالري وفيرون" (Cavaleri&Fearon, 1996)لأدوار القائد "القائد كمصمم، القائد كمعلم، القائد كخادم" في بناء ودعم مجتمعات التعلم،حيث تم تحديد الأبعاد والعبارات التي تخص قياس هذا المتغير بالاستفادة من عدد من

الدراسات، ومن أبرزها دراسة الزكي وحماد (٢٠١١)، ودراسة، ودراسة أحمد (٢٠٠٩)، ودراسة "جاي" (Gaye, 2011)، ودراسة "كروس وآخرون" (Gross, et al, 2013)، وقد تم تحديد (٩) عبارات لنمط القيادة الموزعة Distributed Leadership، و(٧) عبارات لنمط القيادة التعليمية Instructional Leadership أو القيادة للتعلم Leadership for learning، و(٨) عبارات لنمط القيادة الخادمةServant leadership.

المحور الثاني: وتضمن العبارات الخاصة بالمتغير التابع "خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية" ؛ حيث تم تطوير (٢٧) عبارة، موزعة على خمسة أبعاد تمثّل خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية حسب تصنيف(Hord& Sommers,2008)، (Russel,2008)، وذلك بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات في هذا الموضوع، ومن أبرزها "بول" (pohl,2012)، ودراسة دراسة "انجن واتكنسون" (Engin& Atkinson, 2015)، ،ودراسة الهنداوي وآخرون (٢٠١٦) التي اعتمدت المقياس الذي قدمه "أوليفر وآخرون" (Olivier, Hipp& Huffman, 2010)، والذي يتضمن خمسة أبعاد ؛ حيث تم تحديد (٦) عبارات لبعد القيادة التشاركية والداعمة، و(٥) عبارات لبعد الرؤية والقيم المشتركة، و(٥) عبارات لبعد التعلم والتطبيق التعاوني، و(٥) عبارات لبعد الممارسات الشخصية المشتركة، و(٦) عبارات لبعد الظروف والبيئة الداعمة.

وتم استخدام مقياس التدرج الخماسي حسب نظام ليكرت (Likert) والذي يتراوح بين درجة مرتفعة جداً (٥) نقاط، ودرجة منخفضة جداً بنقطة واحدة، وللحكم على استجابة أفراد عينة الدراسة، تم الاعتماد على قاعدة التقريب الحسابي للأعداد الصحيحة لتحديد معيار الحكم، كما هو موضح في الجدول (٣).

جدول (٣)

المعيار المعتمد في تفسير درجة (الممارسة/ التوافر) لمحاور ومتغيرات الدراسة

التقدير اللفظي لدرجة الممارسةأو التوافر	التقدير الكمي (الوزن)	الدرجة	
		من	إلى
منخفضة جداً	١	١	١,٧٩
منخفضة	٢	١,٨٠	٢,٥٩
متوسطة	٣	٢,٦٠	٣,٣٩
مرتفعة	٤	٣,٤٠	٤,١٩
مرتفعة جداً	٥	٤,٢٠	٥

(أ) صدق أداة الدراسة:

للوقوف على مدى صدق مقاييس متغيرات الدراسة وعناصرها؛ فقد تم استخدام أسلوب صدق المحكمين (الصدق الظاهري)، حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من أساتذة الإدارة التربوية في بعض الجامعات السعودية، وتم إجراء التعديلات في ضوء آراء وملاحظات المحكمين. كما تم استخدام أسلوب صدق الاتساق الداخلي لحساب معاملات الارتباط "بيرسون" Pearson's Correlation Coefficient بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه، وذلك بتطبيقهاعلى عينة استطلاعية (Pilot Sample) مكونة من (٤٠) عضوهيئة تدريس من مجتمع الدراسةوخارج العينة، بهدف التأكد من مدى اتساق العبارات في كل بُعد من أبعاد الدراسة، وقد جاءت عبارات الاستبانة ذات دلالة إحصائيةعند مستوى دلالة (٠,٠١)،حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٧٢ -٠,٩٣)،مما يدل على صدق العبارات وأنها تقيس الجوانب أو الأبعاد التي أعدت من أجل قياسها.

(ب) ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معاملات الثبات من خلال معامل"ألفا كرونباخ"Cronbach's Alpha المستخدم لقياس ثبات الأداة، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية (Pilot Sample) مكونة من (٤٠) عضوهيئة تدريس من مجتمع الدراسة وخارج العينة، وجاءت النتائج كمافي الجدول رقم (٤) التالي:

جدول (٤)

معامل الثبات "ألفا كرونباخ"Cronbach'sAlpha لأبعاد وأداة الدراسة

متغيرات الدراسة		عدد العبارات في الاستبانة	Cronbach's Alpha
أنماط قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية	القيادة الموزعة	٩	٠,٨٣٦٠
	القيادة التعليمية "القيادة للتعلم"	٧	٠,٧٧٢٥
	القيادة الخادمة	٨	٠,٨٠٤٤
خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية	القيادةالتشاركيةوالداعمة	٦	٠,٨٢٦٨
	الرؤية والقيم المشتركة	٥	٠,٨٤٤٨
	التعلم والتطبيق التعاوني	٥	٠,٨٤٠٦
	الممارسات الشخصية المشتركة	٥	٠,٧٦٢٧
	الظروف والبيئة الداعمة	٦	٠,٧٩٤٩
الكلي		٥١	٠,٨٧٦٢

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل"ألفا كرونباخ" Cronbach'sAlphaلأبعاد الدراسة تراوحت بين (٠,٧٦) و(٠,٨٤)، وأن معامل الثبات للأداة ككل بلغ (٠,٨٨) وهي نسبة مرتفعة مما يؤكد أن الاستبانة صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها :

من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبدالعزيز يمكن الإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

إجابة السؤال الأول: ما درجة ممارسة أنماط قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية: "القيادة الموزعة والقيادة للتعلم والقيادة الخادمة" في الأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعةالملكعبدالعزيز؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة كل نمط من أنماط قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيزكما هي موضحة بجدول (٥) الآتي:

جدول (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لآراء عينة الدراسة حول:

درجة ممارسة أنماط قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية

أنماط قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
القيادة الموزعة	٢,٨٢١	٠,٨٧٦	متوسطة	٢
القيادة التعليمية "القيادة للتعلم"	٢,٣٦٨	٠,٦٨٩	منخفضة	٣
القيادة الخادمة	٣,٠٢٩	٠,٨٨٢	متوسطة	١

تشير النتائج في الجدول السابق إلى أن أنماط قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز تمارس بدرجات متفاوتة بين منخفضة ومتوسطة؛ حيث تراوحت المتوسطات بين (٢,٣٦٨) و(٣,٠٢٩)،مما يدل على الحاجة إلى تعزيز ممارسات وسلوكيات القيادة في الأقسام العلمية، وقد احتل نمط القيادة الخادمة على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٠٢٩) وانحراف معياري (٠,٨٨٢) وهذا يدل على أن درجة ممارسة نمط القيادة الخادمة في الأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي درجة متوسطة، وقد يعود السبب في حصول هذا النمط على المرتبة الأولى إلى طبيعة عمل رئيس القسم العلمي الذي يركز نوعاً ما على خدمة الأعضاء سواءً فيما يتعلق بالجوانب الإدارية أو الجوانب الأكاديمية.

وقد تعزو هذه النتيجة إلى أن رؤساء الأقسام العلمية يحرصون إلى حدٍ ما على خدمة الأعضاء والعمل على تلبية متطلباتهم وتحقيق نوع من التكامل بين أهدافهم الشخصية وأهداف القسم العلمي، حيث تؤكد السالم(٢٠٠٥) في هذا الصدد على أهمية إيجاد فرص للأعضاء للقيام بحل المشكلات والاستفادة من خبراتهم الشخصية، وتزويدهم بالمعلومات، وتشجيعهم على طرح التساؤلات والقضايا التي تزيد من وعيهم بصحة افتراضاتهم وتوقعاتهم بما يساهم في تحقيق أهدافهم من جهة، وأهداف القسم من جهة أخرى.

في حين جاء في المرتبة الثانية نمط القيادة الموزعة بمتوسط حسابي (٢,٨٢١) وانحراف معياري (٠,٨٧٦)، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن نمط القيادة الموزعة يمارس في الأقسام العلمية بدرجة متوسطة، وربما يرجع ذلك إلى طبيعة عمل الأقسام العلمية التي تعتمد بشكل كبير على اللجان وفرق العمل، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن رؤساء الأقسام العلمية يدركون أهمية تنظيم أعمال اللجان داخل القسم العلمي في ضوء رؤية ورسالة القسم العلمي، فالقسم العلمي ينجح في تحقيق أهدافه حين يحدد القائد الرؤية والأهداف ويوزّع الأدوار بوضوح، ويستثمر قدرات وجهود الأعضاء والمجموعات من

أجل التطوير المستمر، وتحويله إلى مجتمع دائم التعلم، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة أحمد (٢٠٠٩) من أهمية مشاركة جميع الأعضاء في عمليات صنع القرار واتخاذه وممارسة الأنشطة القيادة المختلفة.

ثم جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة نمط القيادة التعليمية او ما يسمى بالقيادة للتعلم بمتوسط حسابي (٢,٣٦٨) وانحراف معياري (٠,٦٨٩)، مما يدل على أن هذا النمط من القيادة يُمارس في الأقسام العلمية بدرجة منخفضة، وفي هذا إشارة إلى قصور في الدور القيادي لرئيس القسم العلمي في مجال تحفيز أعضاء هيئة التدريس نحو التأمل في الممارسات الأكاديمية في ضوء أهداف ورؤية القسم، بهدف مراجعتها وإعادة النظر فيها ومناقشتها ، ومن ثم العمل على تحسينها وتطويرها ، بما يساهم في تحقيق الأهداف على نحو أكثر كفاءة وفاعلية، حيث تؤكد دراسة "بول" (pohl,2012) على أهمية القيادة التعليمية التي تركز على التعلم والممارسة المستمرة والعمل الجماعي كأساس لتحسين وتطوير الممارسات الأكاديمية.

وقديكون السبب في عدم إعطاء رؤساء الأقسام العلمية الأهمية اللازمة لنمط القيادة التعليمية مقارنة بنمط القيادة الموزعة ونمط القيادة الخادمة هو طبيعة العمل الإداري في الأقسام العلمية الذي يهتم بالجوانب الإدارية أكثر من الاهتمام بالجوانب الفنية والأكاديمية، فضلاً عن تعدد مسؤوليات أعضاء هيئة التدريس وعدم وجود مساحة من الوقت لتبادل الخبرات وتقاسم المعارف مع زملاء المهنة من جانب، وضعف امتلاك المهارات القيادية لدى رؤساء الأقسام في مجال القيادة التعليمية من جانب آخر، ممايتطلب ضرورة الاهتمام بتنمية القدرات القيادية لدى رؤساء الأقسام العلمية في مجال القيادة التعليمية أو ما يُسمى بالقيادة للتعلم.

وفي ضوء ما سبق يمكن الاستنتاج بأن هناك ميلاً لدى رؤساء الأقسام العلمية في جامعة الملك عبدالعزيز لاستخدام نمط القيادة الخادمة مقارنةً بنمط القيادة الموزعة والقيادة التعليمية. وتأتي هذه النتيجة متسقة مع طبيعة

العمل الإداري في الأقسام العلمية الذي يهتم بالجوانب الإدارية كمرحلة تأسيسية تسبق الاهتمام بالجوانب الفنية أو الأكاديمية، كما يمكن استنتاج ضعف ممارسة نمط القيادة التعليمية أو ما يسمى بالقيادة للتعلم، وكون هذا النمط لا يحظى بالاهتمام اللازم من قبل رؤساء الأقسام؛ مما يتطلب رفع مستوى ممارسة هذه الأنماط القيادية في الأقسام العلمية، باعتبارها أنماطاً قيادية حديثة تتلاءم مع طبيعة العصر ومتطلبات التحول نحو مجتمع المعرفة.

إجابة السؤال الثاني: ما درجة توافر خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبدالعزيز؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيزكما هو موضح في جدول (٦).

جدول (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لآراء عينة الدراسة حول:

درجة توافرخصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية

خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
القيادةالتشاركية والداعمة	٢,٧٣٧	٠,٦٣٥	متوسطة	٢
الرؤية والقيم المشتركة	٢,٦١٢	٠,٧٢٦	متوسطة	٣
التعلموالتطبيقالتعاوني	٢,٢٨٦	٠,٦٩٦	منخفضة	٥
الممارسات الشخصية المشتركة	٢,٣٨٢	٠,٨١٤	منخفضة	٤
الظروف والبيئة الداعمة	٢,٩٠٦	٠,٨٠٩	متوسطة	١
المحور ككل	٢,٦٠٢	٠,٥٤١	متوسطة	

ويتضح من الجدول السابق أن خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية بشكل عام تتوافر في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز بدرجة متوسطة؛ حيث كان متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة (٢,٦٠٢) وانحراف معياري (٠,٥٤١)، وقد كانت أكثر الخصائص توافراً هي "الظروف والبيئة الداعمة" بمتوسط حسابي (٢,٩٠٦) وانحراف معياري (٠,٨١٤)،مما يدل على اهتمام رؤساء الأقسام العلمية وسعيهم لتهيئة الظروف والبيئة الداعمة بدرجة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام رؤساء الأقسام العلمية نوعاً ما بتقديم الخدمات وتهيئة الظروف الملائمة وتوفير الدعم لأعضاء القسم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "مور" (Moore, 2010) ودراسة "جاي" (Gaye, 2011)، و دراسة "كروس وآخرون" (Gross, et al, 2013)التي خلصت إلى أهمية البيئة الاجتماعية الداعمة لمبادرات مجتمع التعلم، وتوفير الدعم واستدامة القيادة لإيجاد المناخ الملائم المعزز لبيئة التعلم.

وجاء في المرتبة الثانية "القيادة التشاركية والداعمة" بمتوسط حسابي (٢,٧٣٧) وانحراف معياري (٠,٦٣٥)، وربما يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة العمل الإداري في الأقسام العلمية والذي يعتمد إلى حدٍ كبير على مشاركة أعضاء القسم من خلال اللجان ومجلس القسم في صنع واتخاذ القرارات، وقد يرجع السبب في ذلك إلى الممارسات القيادية لرؤساء الأقسام العلمية التي تميل إلى نمط القيادة الموزعة، وتوزيع القيادة كشرط ضروري وغير كافٍ لتحمل مسئولية المشاركة، وهذا ما أشار إليه عدد من الدراسات مثل دراسة "ديلنج" (Duling, 2012) التي تؤكد أهمية تأسيس ثقافة المسئولية المشتركة في المجتمع الأكاديمي من خلال إتاحة فرص التعلم لجميع الأعضاء وتحفيزهم للمشاركة في صنع القرار.

وجاء في المرتبة الثالثة "الرؤية والقيم المشتركة" بمتوسط حسابي (٢,٦١٢) وانحراف معياري (٠,٧٢٦)، مما يدل على اهتمام رؤساء الأقسام العلمية

بتحديد رؤية يتبناها أعضاء القسم ويشتركون في مسئولية تحقيقها بدرجة متوسطة،بينما جاء في المرتبة الرابعة "الممارسات الشخصية المشتركة" بمتوسط حسابي (٢,٣٨٢) وانحراف معياري (٠,٨١٤)، مما يدل على توافر هذه الخاصية في الجامعة بدرجة منخفضة، مما يشير إلى ضعف التشارك المعرفي وتبادل نتائج الممارسات الفردية لدى أعضاء هيئة التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "بيرتش"(Bertsch, 2012) حيث حصل بُعد الممارسات الشخصية على مرتبة متأخرة مقارنةً بغيرها من خصائص مجتمعات التعلم رغم أهميتها في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

وأخيراً جاء في المرتبة الخامسة "التعلم والتطبيق التعاوني" كأقل الخصائص توافراً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (٢,٢٨٦) وانحراف معياري (٠,٨٠٩)، وهذا يدل على أن درجة توافر خاصية "التعلم والتطبيق التعاوني" في الأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي درجة منخفضة، وينسجم هذا مع الانخفاض النسبي لدرجة توافر خاصية الممارسات الشخصية وتبادل الخبرات في مجال التدريس أو البحث العلمي او أنشطة خدمة المجتمع، ويمكن اعتبار هذه النتيجة مؤشراُ لضعف اهتمام رؤساء الأقسام العلمية بتبادل الممارسات والخبرات بين أعضاء هيئة التدريس في القسم وتشارك المعرفة التخصصية، وضعف الاهتمام بالتعلم الجماعي والتعاون في تطبيق بعض المقترحات والأفكار الجديدة والتي من شأنها تحسين الممارسات الأكاديمية في لقسم العلمي، ممايشيرإلى ضرورة الاهتمام بتنمية وتعزيز الممارسات الفردية واندماج الأعضاء في فريق عمل تعاونية تساهم في تبادل المعلومات والخبرات وتشارك المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس في القسم، والعمل على تعزيزالتعلم الجماعي والتطبيق التعاوني، وتتفق هذه النتيجة في جزء منها مع ما توصلت إليه نتائج دراسة ""انجن واتكنسون" (Engin& Atkinson, 2015)، وفي هذا الصدد تؤكد دراسة حيدر ومحمد (٢٠٠٦) أهمية

العمل الجماعي التعاوني في تنمية القدرات الفردية والجماعية من أجل تحقيق الرؤية والأهداف المشتركة للمجتمع الأكاديمي.

وفي ضوء ما سبق يمكن الاستنتاج بأن خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية المرتبطة بالجوانب الإدارية أو التنظيمية"القيادة التشاركية والداعمة، الرؤية والقيم المشتركة، الظروف والبيئة الداعمة" كانت أعلى نسبيا من تلك الخصائص المرتبطة بالجوانب الأكاديمية والتي ترتبط مباشرة بأعضاء هيئة التدريس والمتمثلة في: " التعلم والتطبيق التعاوني، الممارسات الشخصية المشتركة"؛ وقد يأتي هذا منسجما مع ضعف ممارسة نمط القيادة التعليمية مقارنةً بنمط القيادة الموزعة ونمط القيادة الخادمة.

إجابة السؤال الثالث: هل يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لكل نمط من أنماط القيادة "القيادة الموزّعة، القيادة التعليمية، القيادة الخادمة" في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار البسيط Simple Regression Analysis لاختبارالنموذج وتأثيركل متغيرمستقل على حده على المتغيرالتابع، بهدف اختبار الفرضية الرئيسة للدراسة، والتي تنص على أنه " لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لكل نمط من أنماط القيادة "القيادة الموزعة، القيادة التعليمية "القيادة للتعلم"، القيادة الخادمة" في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز"، وذلك من خلال اختبار الفرضيات الفرعية على النحو التالي:

اختبار الفرضية الفرعية الأولى "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لنمط القيادة الموزعة في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز"، وذلك باستخدام تحليل الانحدارالبسيط كما هو موضح في الجدول (٧).

جدول (٧)

تحليل الانحدار البسيط لأثر نمط القيادة الموزعة في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية

نمط القيادة	F	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	الخطأ المعياري للتقدير	المعامل المعياري (Beta)	B	T
القيادة الموزعة	*١٦١,٨٧	٠,٦٠٥	٠,٣٦٦	٠,٥٠٧	٠,٦٠٥	٠,٤٣٨	*١٢,٧٢٣

* Significant at ($p \leq 0.01$)

ويتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين درجة ممارسة القيادة الموزعة في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز وخصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية؛ حيث بلغ معامل الارتباط R (٠,٦٠٥)، وهذا يعني أنه كلما زاد مستوى ممارسات القيادة الموزعة في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز زادت فرص بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية.

كما أظهرت النتائج أن هناك تأثيراً معنوياً لنمط القيادة الخادمة في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية، حيث بلغت درجة التأثير (٠,٦٠٥) وأيدت قيمة T معنوية هذا التأثير إذ بلغت (١٢,٧٢٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٠)، كما كان معامل التحديد R^2 لنموذج الاختبار معنوياً أيضاً عند مستوى دلالة (٠,٠٠)، وهذا يعني أن نمط القيادة الموزعة يفسر ما مقداره (٣٧٪) من التباين في خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز، مما يدل على أن التغير في نمط القيادة الموزعة سيؤدي إلى التغير في خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية،ويمكن الاستنتاج بأن نمط القيادة الموزعة ،من خلال تحديد المسؤولية وتشارك المهام القيادية ، مع جميع أعضاء هيئة التدريس واستثمار القدرات القيادية المتوافرة وتشكيل ثقافة تعاونية تسودها الثقة والاحترام المتبادل سيساهم في دعم تعلم المجتمع الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده عدد من الدراسات؛ حيث يشير "هاريس وموجز"

(Harris & Muijs,2005) إلى أن نمط القيادة الموزعة ضمن المجتمع المؤسسي يحث على التواصل المفتوح فيما بين المرؤوسين والقيادة، ويشجع على الالتزام بأهداف المؤسسة، وعلى التعاون المهني والمشاركة في صنع القرار؛ مما يؤثر إيجابياً على تطور المؤسسة، كما تؤكد هذه النتيجة العلاقة المنطقية بين القيادة الموزعة والقيادة التشاركية التي أشار إليها "ريتشيوودس" (Ritchie, & Woods, 2007)، فالقيادة الموزعة كمفهوم نابع من الإدارة الديمقراطية تقوم على احترام آراء أفراد المجتمع الأكاديمي والأخذ بها، ولذلك فإنها ترتكز في تطبيقها على اللامركزية، فلا يكون القرار تشاركياً إلا عندما تتوزع المهام على الأفراد كل بحسب قدراته،ضمن فريق عمل متكامل الأدوار يسعى لتحقيق رؤية مشتركة.

كما تتفق النتيجة السابقة مع ما أشار إليه "ليثوود وآخرون" (Leithwood et al., 2010) من أن القيادة الموزعة ذات علاقة مباشرة بالقيادة التشاركية والتي بدورها تعمل على تكوين الظروف المناسبة التي تدعم عمليتي التعليم والتعلم، وتساعد على تبني مفهوم التعلم المستمر والتطوير الذاتي. وإضافةً إلى ذلك فإن تلك النتيجة تتسق مع ما أكدته دراسة النبوي (٢٠٠٨)، ودراسة أحمد (٢٠٠٩)، ودراسة "ريكن" (Ricken,2011)، ودراسة"بيرتش" (Bertsch,2012) بأن للقيادةالموزعة دوراً كبيراً في تعزيزمجتمعات التعلم المهنية وذلك من خلال تركيزهاعلى توزيع ثقافة الثقةوالتعاون والتواصل وحل المشكلات المشتركة، فضلاً عن أهمية هذا لنمط من القيادة في دعم العمليات الإدارية وتنظيم عمل أعضاء المجتمع الأكاديمي.

وفي ضوء ما سبق يمكن رفض الفرضية الفرعية الأولى والتي تقضي بعدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لنمط القيادة الموزعة في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية، وقبول الفرضية البديلة التي تقضي بوجود ذلك التأثير المعنوي.

اختبار الفرضية الفرعيةالثانية "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لنمط القيادة التعليمية في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز"، وذلك باستخدام تحليل الانحدارالبسيط كما هو موضح في الجدول (٨):

جدول (٨)

تحليل الانحدار البسيط لأثر نمط القيادة التعليمية في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية

نمط القيادة	F	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	الخطأ المعياري للتقدير	المعامل المعياري (Beta)	B	T
القيادة التعليمية	٨٥,٠٦٧*	٠,٤٨٢	٠,٢٣٢	٠,٥٥٧	٠,٤٨٢	٠,٤٤٤	٩,٢٢٣*

* Significant at ($p \leq 0.01$)

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين درجة ممارسة القيادة التعليمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز وخصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية؛ حيث بلغ معامل الارتباط R (٠,٤٨٢)، وهذا يعني أنه كلما زاد مستوى ممارسات القيادة التعليمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز زادت فرص بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية، كما أظهرت النتائج أن هناك تأثيراً معنوياً لنمط القيادة الخادمة في بناء وعم مجتمعات التعلم الأكاديمية، حيث بلغت درجة التأثير (٠,٤٨٢) وأيدت قيمة T معنوية هذا التأثير إذ بلغت (٩,٢٢٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٠)، كما كان معامل التحديد R^2لنموذج الاختبار معنوية أيضاً عند مستوى دلالة (٠,٠٠)، وهذا يعني أن نمط القيادة التعليمية يفسر ما مقداره (٢٣٪) من التباين في خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز، وهذا يدل على أن التغير في نمط القيادة التعليمية سيؤدي إلى التغير في

خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية،لاسيما ما يتعلق بالجوانب الفنية والمهنية المرتبطة بعمل عضو هيئة التدريس.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه عدد من الدراسات منها على سبيل المثال دراسة "بول" (pohl,2012) التي خلصت إلى أن نمط القيادة التعليمية هو النمط الأنسب لبناء وتعزيز مجتمعات التعلم الأكاديمية.وربما يرجع ذلك إلى أن هذا النمط من القيادة يركز بالدرجة الأولى على ممارسات أعضاء هيئة التدريس المرتبطة بشكل مباشر بطبيعة العمل الأكاديمي من الأنشطة التدريسية والبحثية والمجتمعية؛ من خلال توفير مناخ تعلم إيجابي يشجع الأعضاء على تطوير الممارسات الفردية والجماعية وتبادل الخبرات وتشارك المعارف، والتعاون المهني في ضوء رؤية مشتركة للتعلم،وهو ما تؤكده دراسة "موريف" (Murphy, 2006)، ودراسة "ليثوود وآخرون" (Leithwood et al., 2010)، و دراسة "شيرل" (Cheryl, 2011)التي تؤكد بأن لتطبيق مبادئ القيادة التعليمية الأثر الإيجابي على بناء ثقافة التعلم وتطوّر الممارسات المهنية وتحفيز أعضاء هيئة التدريس وتحسين جودة المخرجات.

وفي ضوء ما سبق يمكن رفض الفرضية الفرعية الثانية والتي تقضي بعدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لنمط القيادة التعليمية في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية، وقبول الفرضية البديلة التي تقضي بوجود ذلك التأثير المعنوي.

اختبار الفرضية الفرعيةالثالثة "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لنمط القيادة الخادمة في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز"، وذلك باستخدام تحليل الانحدارالبسيط كما هو موضح في الجدول (٩):

جدول (٩)

تحليل الانحدار البسيط لأثر نمط القيادة الخادمة في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية

نمط القيادة	F	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	الخطأ المعياري للتقدير	المعامل المعياري (Beta)	B	T
القيادة الخادمة	١٤١,٥٤*	٠,٥٧٩	٠,٣٣٥	٠,٥١٩	٠,٥٧٩	٠,٤١٧	١١,٨٩٧*

* Significant at ($p \leq 0.01$)

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين درجة ممارسة القيادة الخادمة في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز وخصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية؛ حيث بلغ معامل الارتباطR (٠,٥٧٩)، وهذا يعني أنه كلما زاد مستوى ممارسات القيادة الخادمة في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز زادت فرص بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية، كما أظهرت النتائج أن هناك تأثيراً معنوياً لنمط القيادة الخادمة في بناء وعم مجتمعات التعلم الأكاديمية، حيث بلغت درجة التأثير (٠,٥٧٩) وأيدت قيمة T معنوية هذا التأثير إذ بلغت (١١,٨٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٠)، كما كان معامل التحديد R^2لنموذج الاختبار معنوية أيضاً عند مستوى دلالة (٠,٠٠)، وهذا يعني أن نمط القيادة الخادمة يفسر ما مقداره (٣٤٪) من التباين في خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز، وهذا يدل على أن التغير في نمط القيادة الخادمة سيؤدي إلى التغير في خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية، ويمكن تفسير ذلك بأن نمط القيادة الخادمة واهتمام رئيس القسم بالأعضاء وتقديم الخدمات اللازمة لتطوير الممارسات الأكاديمية يؤثر إيجابياً في دافعية الأعضاء ويساهم في تحقيق التعاون والمشاركة في عمليات التحسين والتطويربما يخدم أهداف القسم والجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "جاي" (Gaye, 2011)،

ودراسة "ميلر"(Miller,2012) والتي أظهرت أن نمط القيادة الخادمة يعززمن تطبيق مفهوم مجتمعات التعلم من خلال الاستجابة لاحتياجات الأعضاء وتعزيز الثقة وبالتالي ينعكس على الأداء بشكل إيجابي.

وتلخيصاً لما سبق يمكن القول بأن اختيار النمط القيادي الملائم يتوقف على الحاجات الخاصة بالقسم العلمي وعلى الثقافة السائدة في القسم وفي الجامعة وظروفها الاجتماعية والبيئية والتربوية، كما أن رئيس القسم العلمي كقائد أكاديمي يؤثر على ثقافة القسم من خلال نمطه القيادي ويتأثر بالثقافة السائدة فعملية التأثير هنا عملية متبادلة، وينبغي على رئيس القسم أن يجعل هذه العملية تحدث تفاعلاً إيجابياً يتم من خلاله تشجيع الثقافة التشاركية التي تحث على تطور ممارسات أعضاء المجتمع الأكاديمي وعلى التعلم المستدام.

وفي ضوء ما سبق يمكن رفض الفرضية الفرعية الثالثة والتي تقضي بعدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لنمط القيادة الخادمة في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية، وقبول الفرضية البديلة التي تقضي بوجود ذلك التأثير المعنوي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. تبني رؤساء الأقسام العلمية للنموذج المقترح الذي قدمته الدراسة لقيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بجامعة الملك عبدالعزيز وغيرها من الجامعات السعودية، وتفعيل الأنماط القيادية: القيادة الموزعة، والقيادة الخادمة، والقيادة التعليمية أو القيادة للتعلم على وجه الخصوص؛ نظراً لضعف ممارسة هذا النمط وبالتالي ضعف تأثيره في بناء ودعم مجتمعات التعلم الأكاديمية في جامعة الملك عبدالعزيز.

٢. العمل على توفير خصائص مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية، وتركيز الاهتمام بالتعلم الجماعي، وتعزيز الممارسات الفردية

لأعضاء هيئة التدريس واندماجهم في فرق عمل تعاونية تساهم في تبادل المعلومات والخبرات وتشارك المعرفة، والتعاون في تطبيق بعض المقترحات والأفكار الجديدة والتي من شأنها تحسين الممارسات الأكاديمية.

٣. إعادة بناء التصميم التنظيمي وتشكيل اللجان وفرق العمل داخل الأقسام العلمية، وتوزيع المهام والمسئوليات بطريقة تشجع العمل التعاوني والتشاركي وصنع القرارات التطويرية، واستثمار قدرات أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية من أجل تطورها المستمروتحويل الأقسام العلمية إلى مجتمعات دائمة التعلم.

٤. توفير المناخ الأكاديمي الذي يساعد على نشر ثقافة التحسين المستمر، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الحوارالتأملي في واقع الممارسات الأكاديمية، وتبادل الخبرات والممارسات الشخصية الناجحة، والمشاركة في مناقشة مشكلات الأداء الإداري والأكاديمي للقسم العلمي وسُبل تطويره، وإتاحة فرص المبادرة والتعلم الذاتي والجماعي لأعضاء المجتمع الأكاديمي.

٥. تصميم وتنظيم برامج تدريبية لتنمية القدرات القيادية لرؤساء الأقسام العلمية، تتضمن أنماط القيادة: "القيادة الموزعة، القيادة التعليمية أو القيادة للتعلم، القيادة الخادمة" في ضوء النموذج المقترح لقيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في الجامعات؛ الذي قدمته الدراسة.

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء بعض الدراسات المستقبلية على النحو التالي:

١. إجراء المزيد من الدراسات حول تأثيربعض العوامل التنظيمية مثل الهيكل التنظيمي، والثقة التنظيمية، والحرية الأكاديمية وغيرها من العوامل في دعم وتعزيز مجتمعات التعلم الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي.

٢. إجراء دراسة حول محفزات الإبداع والمشاركة في مجتمعات التعلم الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

٣. إجراء دراسة حول مفهوم مجتمعات التعلم الأكاديمية في إطار الهيئة التدريسية على أساس الموضوع، بحيث تشمل تخصصات متنوعة على مستوى الكليات أو على مستوى الجامعة ككل، بهدف تطوير المناهج والبرامج الأكاديمية، واستراتيجيات التعليم والتعلم، وأساليب التقويم في الجامعة.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

- أحمد، إيمان زغلول راغب (٢٠٠٩). النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية: سيناريوهات مقترحة. دراسات تربوية واجتماعية. مصر، المجلد الخامس عشر، العدد الرابع، أكتوبر. ٤٧٥ -٥٦٠.
- البربري، محمد أحمد عوض (٢٠١٤). مجتمعات التعلم في تحقيق التكاتف الأكاديمي بالأقسام العلمية بالجامعات، دراسة مقارنة بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، العدد ٣٦
- البغدادي، عادل هادي، العبادي، هاشم فوزي (٢٠١٠). التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وعلاقتهما بالمفاهيم الإدارية المعاصرة، الطبعة الأولى، الوراق للنشر والتوزيع، الأردن.
- الثبيتي، خالد عواض (٢٠١٤). تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (٣٣)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- حيدر، عبداللطيف؛ ومحمد، محمدالمصيلحي (٢٠٠٦). دورالمدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها. مجلة كلية التربية، جامعةالامارات العربية المتحدة، العدد ٢٣، السنة الحادية والعشرون.
- دوفور، ريتشارد &إيكر، روبرت (٢٠٠٨). المجتمعات المهنية التعليمية أثناء العمل، ترجمة مدارس الظهران، الطبعة الثانية، الدمام، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- الزكي، أحمد عبد الفتاح؛ وحماد، وحيد شاه (٢٠١١). القيادة الموزعة: أسسها ومتطلبات تطبيقها في مدارس التعليم العام بمصر، دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، العدد العاشر، يونيو.

- السالم، مؤيد سعيد. (٢٠٠٥). منظمات التعلم. المنظمة العربية للتنمية الإدارية جامعة الدول العربية.
- سليمان، نجدة (٢٠٠٥). إدارة الأقسام العلمية وفق مدخل الجودة الشاملة دراسة ميدانية، المؤتمر القومي الثاني عشر العربي الرابع: تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس القاهرة، ١٨ -١٩ ديسمبر.
- الصعيري، عبدالرحمن عامر (٢٠١٤). متطلبات قيادة مجتمعات التعلم من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في مدينة بيشة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد السادس والاربعون، الجزء الرابع، فبراير.
- الصغير، أحمد حسين (٢٠٠٩). مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية، دراسة ميدانية في مجتمع الامارات. مجلة التربية، العدد ٢٦، نوفمبر.
- صلاح الدين، نسرين صالح محمد. (٢٠١٥). قيادة جماعات التعلم الأكاديمية في بعض الجامعات الأمريكية والسعودية وإمكانية الإفادة منها في مصر، مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية العدد الرابع. مارس.
- عبدالفتاح، عمرو صالح (٢٠١١). بناء مجتمعات التعلم المعرفي الشبكي وأثرها على معلمي العلوم. مجلة كلية التربية، العدد الحادي عشر.
- عبيدات، ذوقان، وعدس، عبدالرحمن، وعبدالحق، كايد (١٤٢٤هـ). البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه، الأردن،عمّان، دارالفكر.
- كوكس، ملتون ، لاوريرتشلن "محرر" (٢٠٠٧)، إنشاء مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية، ترجمة سميح أبو فارس وعبدالمطلب يوسف جابر، سلسلة اتجاهات جديدة في التعليم والتعلم (٢٦)، الرياض، مكتبة العبيكان.

- مرسي، وفاء حسن، (٢٠١٠)، تصور مقترح لتحويل المدارس التجريبية الحكومية في مصر لمجتمعات تعلم وفق ضوابط ماركواردت، التربية المعاصر، العدد ٢٧، ص ص ١٤١ -٢٢٧.
- المليجي، رضا إبراهيم (٢٠١٦). تطوير الأقسام العلمية بجامعة حائل في ضوء معايير إدارة التميز، مجلة مستقبل التربية العربية . مصر، المجلد (٢٣)، العدد (١٠٠)، يناير.
- المولد، عبدالله امان (١٤٣٥هـ). إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ناصف، محمد أحمد (٢٠١٢). مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر، دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد الرابع (٤٨)، اكتوبر.
- النبوي، أمين محمد (٢٠٠٨). مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي. القاهرة: الدارالمصرية اللبنانية.
- الهنداوي، ياسر؛ والحارثية، عائشة؛ والرواحية، بدرية (٢٠١٦). واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكمية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان، مجلد الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس، المجلد (١)، العدد (٢).
- وزارة التعليم، مركز إحصاءات التعليم،١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ
- وكالة الجامعة للشؤون التعليمية (٢٠١٠).إنشاء مجتمعات تعلم ضمن الهيئة التعليمية في جامعة الملك عبدالعزيز، مشروع تطوير الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية مدعم من قبل وزارة التعليم العالي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة الملك عبدالعزيز.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Arrowsmith, Trevor. (2004). Distributed leadership; three questions, two answers. MiE, Vol. 19 (2), Hay Group Education Research.
- Bass .Keith, K. M. , (2009). " Servant Leaders " Leadership Excellence, SanFrancisco: Jossey3.
- Bertsch, C., (2012). *Perceptions of supportive leadership behaviors for professional learning communities in secondary schools*. (Doctoral dissertation). Retrieved from Pro QuestDissertations& Theses database. (UMI No. 3528605)
- Blanchard, K. (2004), Reflections on encourage the hert.in J.M.Kouzes ,&B.Z.poster(Eds.) Christian reflections on the leadership challenge, San Francisco ,Jossey-Bass.
- Carole, K. and Michele, F.(2008).” Distributed Leadership: Leadership in Context”, UNESCO- APEID International Conferee: Quality Innovations for Teaching and Learning”. Bangkok, Thailand, p. 5
- Cavaleri, Steven; Fearon, David, 1996, Managing in Organizations That Learn, Blackwell Publisher Inc., Oxford, UK.
- Cheryl J. Daly (2011) : Faculty Learning Communities: Addressing the Professional Development Needs of Faculty and the Learning Needs of Students .Currents In Teaching And Learning Vol. 4 No. 1, pp.3-16.
- Daniel, Muijs& Harris, Alma (2005). “Teacher Leadership-Improvement Through Empowerment : An Overview of the Literature”, Educational Management & Administration, vol. 31, No. 4, p. 337
- Dempester, Neil. (2009). Leadership for Learning: a framework synthesizing recent research, EdVentures, Canberra, The Australian College of Educators.
- DuFour. R.P., &Marzano, R.J, (2011). Leaders of Learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement. Bloomington, IN: Solution Tree.

- Duling, K. S. (2012). *The principal's role in supporting professional learning communities*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3513446)
- Engin ,Marion & Atkinson ,Fairlie (2015) : Faculty Learning Communities: A Model for Supporting Curriculum Changes in Higher Education, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, Volume 27, Number 2, 164-174
- Firestone, William A., & Martinez, Cecilia. (2007). Districts, Teacher Leaders, and distributed leadership: changing instructional practice, Leadership and Policy in Schools, vol. 6, pp. 3-35.
- Gaye R. Wilson(2011) : Trust Or Consequences: The Relationship Between Faculty Trust And Faculty Learning Communities In Higher Education, Phd. Dissertation , University Of Alabama , USA.
- Gross ,C. ; Whitbred, R.;Skalski ,P(2013).Influencing Faculty Willingness to Participate in Learning Communities.The Florida Communication Journal XLI Spring, PP. 1-15.
- Harris, Alma &Muijs, Daniel. (2005). Improving Schools Through Teacher Leadership. (New York: Open University Press.
- Harris, Alma, & Jones, Michelle. (2010). Professional Learning Communities and System Improvement. Improving Schools. Vol. 13(2), pp. 172-181.
- Holyoke,Laura B., et al. (2012). Are Academic Departments Perceived as Learning Organizations?, Educational Management Administration & Leadership, 2012 4: 436 Originally published online 25, April 2012.
- Hord, Shiry M., &Sommers, Wiliam A. (2008). Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice. Thousands, CA: Crowin Press.
- Leithwood, Kenneth, Patten, &Jantzi, Doris. (2010). Testing a conception of school leadership influences student. Educational Administration Quarterly. Vol. 46, pp671-705. SA GE Publications.

- Miller, D., G., (2012). A study of district leadership practices in the principal professional learning community. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No.3553657)
- Murphy, Joseph. (2006). Anew view of leadership, Journal of Staff Development, Vol. 27 (3), pp. 51-64.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools. In K. K. Hipp& J. B. Huffman (Eds.), Demystifying professional learning communities: School leadership at its Best. Lanham, MD: Rowman& Littlefield.
- Page, D., & Wong, T. P. , (2003) , " A conceptual framework for measuring servant-leadership " , In S. Adjibolosoo , The human factor in shaping the courseof history and development. Lanham, MD: University Press of America.
- Pohl, J., M., (2012). An investigation into building level leadership that promotes professional learning communities. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3506936)
- Ricken, J., S., (2011). The influence of leadership practices and guiding values on professional learning. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3500075)
- Ritchie, Ron, & Woods, Philip A. (2007). Degrees of distribution: towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools, School Leadership & Management, Vol. 27, No. 4.pp.363-381. Routledge, Taylor &Francic Group.
- Russel Cole, "The Distributed Leadership Experiment: First Year Impacts On School Culture, Teacher Networks, and Student Achievement", A Dissertation in Education Presented to The Faculties of The University of Pennsylvania in Partial Futial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, 2008, pp. 13 - 15 .
- Sackney, Larry & Walker, Keith,(2006). "Canadian Perspectives On Beginning Principals: Their Role in Building Capacity ForLearning Communities", Journal of Educational Administration. vol. 44, No. 4, 2006, pp. 349 - 350.

- Senge, P., (1990), The Fifth Discipline - The Art & Practice of theLearning Organization, Sage, New York.
- Sergiovanni, Thomas. J. (1996). Leadership for the Schoolhouse: How is it Different? San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Singe, Peter. (1990). The fifth discipline: THE art and Practice of the Learning Organization. USA: Currency Doubleday.
- Stoll, Louise (2006). Professional learning Communities: A Review of the Literature, Journal of Educational Change, (7), 221-258.
- Ward, H. C., &Selvester, P. M. (2012). Faculty learning communities: Improving teaching higher education. Educational Studies, 38(1), 111-121. doi: 1080/03055698.2011.567029
- Wong, Jocelyn L.N. (2010). What Makes a Professional Learning Community Possible? A Case Study of a Mathematics Department in a Junior Secondary School in China, *Asia Pacific Educ. Review*, (11), 131-139.