واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان

ياسر فتحي الهنداوي المهدي*
جامعة عين شمس، مصر

وعائشة بنت سالم الحارثية
جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان

وبدرية بنت عبدالله الرواحية
وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان

استلم بتاريخ: ٢٠١٥/٣/٢٣ عدل بتاريخ: ٢٠١٥/٥/٢٤ قبل بتاريخ: ٢٠١٥/٦/٩

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية، وتحديد الفروق في ذلك طبقا لاختلاف الجنسية (مصر/سلطنة عمان) واختلاف النوع (ذكور/إناث)، وتكونت العينة من ١٢٣٥ معلما منهم ٥٠٩ معلما من جمهورية مصر العربية، و ٧٢٦ معلما من سلطنة عمان، وقد تم تطبيق مقياس أوليفير وآخرون بهدف تعرف درجة تقدير المعلمين لواقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم، ودرجة توافر الممارسات القيادية الداعمة لها من قبل مديري المدارس طبقا لمعايير القيادة المدرسية في ضوء تصنيف بول Pohl وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها تتوافر بدرجة مرتفعة طبقا لتقدير عينة الدراسة ككل، وأن هناك تأثير لاختلاف الجنسية بين العينتين المصرية والعمانية في درجة توافر الأبعاد والممارسات القيادية الداعمة لها وذلك لصالح العينة العمانية، كما أن هناك تأثير لاختلاف النوع لصالح الإناث في تقدير درجة توافر الأبعاد والممارسات القيادية الداعمة لها، وقد تم تفسير النتائج وتقديم مجموعة من الآليات المقترحة لدعم أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الحكومية وتحسين الممارسات القيادية الداعمة لها في مصر وسلطنة عمان.

كلمات مفتاحية: مجتمعات التعلم المهنية، الممارسات القيادية، الإدارة التربوية، معايير القيادة المدرسية، المدارس الحكومية.

Availability of Professional Learning Community and the Leadership Practices that Support it in Governmental Schools in Egypt and the Sultanate of Oman

Yasser F. Al-Mahdy*,
Ain Shams University, Egypt

Aisha S. Al-Harthi,
Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

& Badria A. Al-Rawhia
Ministry of Education, Sultanate of Oman

Abstract: The purpose of this study was to identify the availability of the dimensions of Professional Learning Communities (PLCs) and the leadership practices that support them in government schools. It also investigated the differences in the previous areas across nationality (Egyptian/Omani), and gender (male/female). The study sample consisted of 1235 teachers 509 from Egypt and 726 from Oman. The scale developed by Olivier, Hipp and Huffman (2010) was used to measure PLC dimensions, and Pohl (2012) classification was used to identify school leadership practices that support PLCs in schools. This classification is aligned with school leadership standards. The overall sample rated highly both the availability of PLC dimensions and the leadership practices that support them. The study found significant differences due to nationality in favor of the Omani sample, and due to gender in favor of females. The study concludes with some mechanisms recommended to improve PLCs and school leadership to support them in government schools.

Keywords: Professional Learning Communities (PLCs), leadership practice, educational administration, school leadership standards, governmental schools.

*y_fathy1975@yahoo.com

تشهد معظم دول العالم جهودا مستمرة لإصلاح نظمها التعليمية، وتتجه النظرة صوب المدرسة بوصفها الوحدة الأساسية لتنفيذ تغييرات فعالة بما يكفي لتحسين نواتج تعلم الطلبة، ويهتم التربويون بالمدارس من حيث التخطيط، والبحث، ووضع الاستراتيجيات التي تجعلها قادرة على التحسين، ومواكبة التغيرات المستمرة. وقد ثبت فشل فكرة النظر إلى المدرسة كمنظمة المصنع، وبدلا من ذلك فالمدرسة مجتمع حي ينمو فيه الجميع، طلابا ومعلمون، فنيون وإداريون، رؤساء ومرؤسون؛ ومن ثم ظهرت فكرة مجتمعات التعلم المهنية Professional Learning Communities كنموذج واعد للتحسين المدرسي في معظم دول العالم، كما ظهرت أهمية قيادة هذه المجتمعات لتحقيق التعلم المستمر والنجاح معا وللجميع.

وتعتبر مجتمعات التعلم المهنية الاستراتيجية المثلى لبقاء المدارس من حيث التأثير الإيجابي لها داخل النظام المدرسي، مما حدا بالعديد من الدول إلى تنمية مهارات مديري المدارس والمطورين والتربويين حول آليات إنشاء مجتمعات تعلم مهنية في مدارسهم (Hord, 1997; Hardoin, 2009; Moore, 2010; Gaspar, 2010). وقد عرفت هورد (Hord, 1997) مجتمعات التعلم المهنية بأنها الإطار التنظيمي للمدرسة الذي يتعاون فيه جميع المهنيين الإداريين، والمعلمين بشكل مستمر من أجل التركيز على تعلم الطلبة.

ويرجع ظهور مفهوم مجتمعات التعلم المهنية إلى الربع الأخير من القرن العشرين على ألسنة كثير من المفكرين، وتركز تعاريف المفهوم على التعاون الجماعي من أجل استدامة التعلم وتحسين أداء الطلاب والتحسين المستمر للعمليات المدرسية من خلال الجهود المشتركة بين المعلمين والإداريين وأولياء الأمور والطلبة أنفسهم، للبحث معا عن أفضل الممارسات التربوية واختبارها في فصولهم الدراسية، وفحص نتائجها (DuFour & Eaker, 1998) ويؤكد حيدر ومحمد (٢٠٠٦) على أهمية التعاون الجماعي من أجل تحقيق الرؤية والأهداف المشتركة في المجتمع المهني، وأضافت أحمد (٢٠٠٩) أهمية مشاركة جميع العاملين والأطراف المعنية في عمليات صنع القرار واتخاذه وممارسة الأنشطة القيادية المختلفة في المدرسة، ومن أبرز هذه الأدوار القيادية كما يرى مور (Moore, 2010) دور القيادة المدرسية في توفير الدعم واستدامة القيادة لإيجاد مناخ مدرسي يعزز بيئة التعلم بشكل إيجابي للمعلمين والطلاب.

وتتميز مجتمعات التعلم المهنية المدرسية بالبحث المستمر عن التحسين والتطوير من خلال تعزيز النمو والابتكار، والبحث والاستقصاء، كما أنها تستخدم خبرتها الذاتية ومعارفها، وتستفيد من الآخرين في تطوير وتحسين أداء الطلبة والمعلمين على حد سواء، بحيث يتم تأسيس ثقافة المسؤولية المشتركة للجميع، بالإضافة إلى إتاحة فرص التعلم أمام جميع الأعضاء والأطراف المعنية بالمدرسة، 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 (أحمد، ٢٠٠٩؛ البنا، ٢٠١٢؛ سليمان، ٢٠١٢؛ Duling, 2012). كما تركز مجتمعات التعلم المهنية على الاستفادة من الموارد الموجودة في هذه المجتمعات سواء أكانت بشرية أم مادية، بحيث تعكس الرؤى والأفكار والقيم والمعتقدات والممارسات التعليمية ركيزة أساسية يتم تداولها داخل المدرسة بشكل تعاوني وجماعي، وهذه بدورها تسهم في رفع المستويات التحصيلية للطلبة، ودعم وتحسين نتائج التعلم، الذي يعتبر الهدف الأساسي للمدرسة.

وتواجه مجتمعات التعلم المهنية تحديات كبيرة يجب التعامل معها وتفاديها، حيث تتطلب القدرة على استدامتها جهد ووقت وعزيمة كبيرة، فقد ذكر مكلاجلين وتالبرت "لقد وجدنا مجتمعات تعلم مهنية حيوية حقا في المدارس، ولكنها

تتبخر مع تغير مدير المدرسة" (McLaughlin & Talbert, 2010: 39) ومن ضمن هذه التحديات أيضا: عدم وجود قواعد أساسية توجه الأعضاء في المدرسة، وعدم وجود أهداف واضحة محددة تسير عليها الفرق المدرسية، وانعدام الثقة بين أعضاء المجتمع المدرسي مما يؤدي إلى قلة ثقة كل عضو في الأخر، وغياب التواصل بين أعضاء الفرق المدرسية مع بعضهم البعض بصورة رسمية وغير رسمية (DuFour, Eaker & DuFour, 2005; Weber, 2011)، كما أضاف بينت (Bennett, 2010) تحديات مثل: وجود أعضاء يقاومون أي تغيير مستهدف وعدم بذل أي جهد لاستيعاب إيجابيات أي نظام جديد يتم تدشينه في المدرسة، كما أن عدم وجود صف ثان من القيادة يعتبر من أبرز التحديات حيث يصبح نجاح أي مشروع معتمدا فقط على دور المدير، أما بريتش (Bertsch, 2011) فقد أدرج تحديات تمثلت في وقت وحجم وموقع المدرسة وقدرة المدير على مواجهة التحديات.

وقد أكدت عدة دراسات وبحوث ميدانية على أن تطور مجتمعات التعلم المهنية يعتمد على دور مدير المدرسة في دعم أبعادها واستدامتها، وكيفية قيادة هذه الأبعاد داخل المدرسة (Hord, 2008; Gaspar, 2010; Moore, 2010; Wolford, 2011; Duling, 2012)، وبينت كل من دراسة مور (Moore, 2010) ودراسة لانبرج (Lunenburg, 2010) أن القيادة عنصر مهم في مجتمعات التعلم المهنية بحيث يتوقع من القادة في المدرسة إيجاد بيئة آمنة، ومنظمة تعزز المناخ الذي يولد الثقة بين المعلمين، ويشجع التعاون المهني، كما أكدا على وجود علاقة بين القيادة المدرسية واستدامة مجتمعات التعلم المهنية، حيث يحتاج النظام المدرسي إلى قيادة تدرك مفاهيم مجتمعات التعلم المهنية وهي المسؤولة عن وجوده، ويعتبر دعم واستدامة أي نظام داخل المدرسة من مسؤوليات القيادة المدرسية.

وتقدم نماذج القيادة التربوية الحديثة كما يرى بول (Pohl, 2012) الأسلوب الأنسب لبناء وتعزيز مجتمعات التعلم المهنية من خلال القيادة التشاركية، والقيادة التعليمية، والقيادة التحويلية، وعلل سبب ذلك بأن القيادة التعليمية (Instructional Leadership) تركز على الممارسة المستمرة والعمل الجماعي فيما يخص التعليم والتعلم، بينما القيادة التحويلية (Transformational Leadership) لها تأثير كبير على تحصيل الطلاب وثقافة المدرسة، أما القيادة التشاركية (Shared Leadership) فتركز على المشاركة في المسؤولية وتقاسم السلطة وصنع القرارات المشترك (Pohl, 2012)، كما أكدت مجموعة من الأدبيات بأن القيادة التوزيعية (Distributed Leadership) أيضا لها دور كبير في تعزيز مجتمعات التعلم المهنية وذلك من خلال تركيزها على توزيع ثقافة الثقة والتعاون والتواصل وحل المشكلات المشتركة، بالإضافة إلى أهمية القيادة التوزيعية في دعم عمليات المدرسة وتنظيم عمل أعضاء المجتمع (النبوي، ٢٠٠٨؛ أحمد، ٢٠٠٩؛ Wolford, 2011).

وفي ضوء الدور الأساسي لمدير المدرسية في بناء مجتمعات التعلم المهنية، تأتي أهمية قياس أداء القيادة المدرسية لأدوارها المتعددة داخل المدرسة، وتوجد عدة معايير لذلك منها معايير اتحاد الترخيص لقادة المدارس عبر الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تم تحديد ستة معايير أساسية (Interstate School Leaders Licensure Consortium, ISLLC)، تعكس قدرة المدير كقائد تعليمي يعزز نجاح كل طالب من خلال ما يلي: (ISLLC, 2008)

١. تيسير وتطوير وصياغة وتنفيذ رؤية للتعلم، ويتم دعمها ومشاركتها من قبل أعضاء المجتمع المدرسي. (معيار الرؤية المدرسية)
٢. دعم الثقافة المدرسية والمحافظة عليها، وتنفيذ البرامج التعليمية التي تركز على تعلم الطلاب، وتدعم التنمية المهنية لأعضاء المجتمع المدرسي. (معيار القيادة التعليمية)
٣. إدارة العمليات والموارد من أجل بيئة تعلم آمنة وفاعلة وتتسم بالكفاءة. (معيار القيادة التنظيمية)

٤. التعاون مع أسر التلاميذ، وأعضاء المجتمع المحلي، والاستجابة لمصالح واحتياجات المجتمع والاستفادة من موارده. (معيار القيادة المجتمعية)

٥. تعزيز القيم والسلوكيات كالأمانة والاستقامة والعدالة، والعمل وفق سلوكيات أخلاقية. (معيار القيادة الأخلاقية)

٦. الاستجابة والتأثير في السياق والمحيط الاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثقافي. (معيار فهم السياق المجتمعي)

وتتبنى ستة وأربعين ولاية أمريكية تطبيق هذه المعايير الستة للقيادة (ISLLC) في تأهيل وتدريب وتقييم مديري المدارس، حيث يتطلب من المرشح لشغل وظيفة مدير مدرسة اجتياز اختبار تحريري مبني على المعايير، كما تلزم بعض الولايات مديري المدارس باستخدام المعايير في خطط التنمية المهنية الخاصة بهم (Browne-Ferrigno & Fusarelli, 2005) وقد قامت المنظمة الوطنية الأمريكية لاعتماد برامج إعداد المعلم الـ NCATE باستخدام نسخة معدلة من معايير القيادة (ISLLC) في عام ٢٠١١، عن طريق الهيئة التابعة لها الخاصة بالقيادة المدرسية وهي مجلس القيادة التربوية الأمريكي (ELCC)، وذلك لمساعدة المنظمة في تقييم برامج إعداد القادة التربويين، وهذا الأمر جعل كلا المعايير (ISLLC و ELCC) متطابقة، حيث تم توحيد المعايير في النسخة الحديثة حتى لا تشكل الاستجابة لأكثر من مجموعة من المعايير عبئا على الكليات، وقد تم تحديث المعايير أكثر من مرة، وربطها بالقيادة الفعالة عن طريق عدة دراسات Canole & Young, 2013; ELCC, 2002, (2011).

وترتبط وظائف المدير المنبثقة من معايير القيادة المدرسية بأبعاد مجتمعات التعلم المهنية من حيث أن المدرسة بحاجة إلى رؤية وقيم مشتركة، وأنه لا بد أن يكون العمل بين الأعضاء جماعي ومشترك، ولا بد من توفير الموارد اللازمة من أجل توفير بيئة مناسبة للتعلم، كما أن تعاون أولياء الأمور والمجتمع المحلي مع المجتمع المدرسي يسهم في خدمة العملية التعليمية، كما يرتبط مضمون معايير القيادة المدرسية (ISLLC) ارتباطا كبيرا بالخطوات التي قدمها دوفور وإيكر (٢٠٠١) والتي يسهل على مدير المدرسة إتباعها في قيادة مجتمعات التعلم المهنية بفعالية، وهي أن يقود المدرسة من خلال الرؤية والقيم المشتركة وليس من خلال القواعد والقوانين، ويزود المعلمين بالمعلومات والتدريب اللازم والمبادئ التوجيهية التي يحتاجونها في اتخاذ القرارات المبنية على البيانات، ويؤسس مدير مجتمعات التعلم المهنية مصداقيته بأن يقدم نفسه كنموذج للسلوك المنسجم مع رؤية المدرسة وقيمها، ويركز على النتائج، ويوظف فرق العمل، ويشرك أعضاء الهيئة التدريسية في عمليات صنع القرار في المدرسة، ويعمل على تمكين العاملين في العمل.

وقد أوضحت كثير من الدراسات الأجنبية دور قيادة مجتمعات التعلم المهنية حيث سعت دراسة ريكن (Ricken, 2011) إلى تحديد مدى إمكانية تأثير الممارسات القيادية والقيم التوجيهية لمجتمعات التعلم المهنية على طبيعة العلاقات المهنية بين المعلمين، باستخدام الأسلوب النوعي من خلال مقابلات مع مديري مدرستين والملاحظة اليومية لعمل مديري المدرستين ومعلميها، وتحليل الوثائق المرتبطة بالموضوع، وقد استخدمت الدراسة نموذج مجتمعات التعلم المهنية لهورد (Hord, 1997)، وتوصلت إلى أن القيادة التشاركية لها دور في زيادة العلاقات في المجموعات الصغيرة وأن تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية لها دور كبير في تحسين تعلم الطلاب، كما أن تنفيذها يتطلب قيادة غير تقليدية خاصة في المدارس ذات الأداء المنخفض.

أما دراسة بيرتش (Bertsch, 2012) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تصورات معلمي المدارس الثانوية لمدى دعم مديري المدارس لمجتمعات التعلم المهنية، وتصوراتهم حول سلوكيات قيادة المدير في ست مدارس في منطقة واحدة، واستخدمت مقياس مجتمعات

التعلم المهنية المعدل (Professional Learning Communities) لأوليفر وآخرون والمكونة من خمسة أبعاد هي:القيادة المشتركة والداعمة، القيم والرؤية المشتركة، التعلم والتطبيق الجماعي، الممارسة الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة، واشتملت الدراسة على (١١٦) معلم، وتوصلت إلى أن المعلمين يقدرون قيمة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، كما أكدوا بأنهم يتلقون دعما من مدير المدرسة في جميع الأبعاد مع وجود دعم طفيف في (الرؤية والقيم المشتركة). وتوصلت الدراسة إلى أن البعد الأكثر ظهورا في المدارس هو بعد الظروف الداعمة وأقلها بعد الرؤية المشتركة وبعد الممارسة الشخصية والمشتركة.

وتعتبر دراسة بول (Pohl, 2012) من الدراسات الرئيسية التي ربطت معايير القيادة المدرسية (ISLLC) بأبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أي مدى يكون مديرو المدارس قادرين على قيادة مدارسهم لتكون جاهزة للتحول إلى مجتمعات تعلم مهنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وذلك باستخدام مقياس مجتمعات التعلم المهنية المعدل لأوليفر وآخرون ، لتحديد مدى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وتم توزيعه على (٤٠٩) من المديرين والمساعدين والمعلمين في (٤٥) مدرسة، كذلك توصلت الدراسة إلى نتائجها من خلال مقابلات مع (٦) من مديري المدارس و(٦) معلمين من نفس مدارس المديرين، حيث توصلت إلى أن المدير قادر على قيادة مجتمعات التعلم المهنية من خلال ممارسة التواصل والتنمية، وفهم مستوى المدرسة، والأهداف واجتماعات التعلم، وسهولة الوصول للبيانات، وتوافر الدعم 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 نظر كل من المعلمين ومديري المدارس، كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين أبعاد مجتمعات التعلم المهنية وأبعاد القيادة التعليمية، واستخدمت الباحثة الأسلوب النوعي بتطبيق مقابلات مع (٥) من مديري المدارس ومع (١٦) معلم، وتحليل الوثائق، وخلصت الدراسة إلى وجود أكثر من ممارسة تدعم مجتمعات التعلم المهنية منها: إشراك المعلمين في وضع رؤية المدرسة، وتلبية احتياجات المتعلمين، كما أوضحت الدراسة الدور الأساسي لمدير المدرسة في التأثير في ثقافة المدرسة والعمل الجماعي، والقيادة التشاركية، ودعم بناء مجتمعات التعلم المهنية.

أما دراسة ميلر (Miller, 2012) فسعت إلى التعرف على كيفية تنفيذ المدير لمجتمعات التعلم المهنية، كما يراها (١٤) مشارك 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، والتفكير مع زملائهم، تساعد على تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية، كذلك يرى المشاركون أن هناك سمات مطلوبة لتطوير المهارات والقدرات القيادية منها القدرة على القيادة في الممارسات اليومية، وطبيعة التعاون، والقيادة المدرسية، والتمكين، والتركيز على تعلم الطلاب والمبادئ التوجيهية للقيادة الفعالة. وأوصت الباحثة بضرورة متابعة ممارسة المدير داخل مجتمعات التعلم المهنية وملاحظة التغير الذي يطرأ عليها.

ومن الدراسات التي استخدمت معايير القيادة (ISLLC) كمؤشر لجودة أداء المدير دراسة كابلان وأوينجز وننري (Kaplan, Owings, Nunnery, 2005)، وقد هدفت للكشف عن العلاقة بين جودة أداء المدير والمستوى العلمي للطلاب، وتكونت عينة الدراسة من ١٦٠ مديرا ومديرة من ولاية فرجينيا الأمريكية ممن قضوا خمس سنوات على الأقل في مدارسهم، وتم استخدام مقياس تقدير لأداء المديرين من قبل المشرفين عليهم، وتم استخدام نتائج الطلاب من خلال الاختبارات التحصيلية المقننة لطلاب مدارس عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أنه كلما ارتفع تقييم مديري المدارس في معايير القيادة ارتفع أداء الطلاب في مدارسهم، وكانت هذه

العلاقة أكثر وضوحا في المرحلة الابتدائية كونها كما أوضح الباحثون تتضمن عدد أقل من المدرسين مما يوفر للمدير فرصة أكبر للتفاعل معهم كقائد تعليمي منها في المدارس المتوسطة أو الثانوية التي يكون عادة عدد المدرسين فيها كبيرا مما لا يتيح هذه الفرصة بنفس الدرجة.

وفي دراسة لفكلين (Ficklin, 2010) تم استقصاء آراء وخبرات (٦) من مديري المدارس السابقين باستخدام الأسلوب النوعي من خلال المقابلات المعمقة معهم، وذلك لمعرفة تأثير استخدام معايير القيادة (ELCC) في رفع مستويات الطلاب الذكور من الأصل الأفريقي-الأمريكي في الاختبارات المقننة، ومن الثيمات (الأفكار الأساسية) التي نتجت عنها الدراسة إمكانية استخدام معايير العدالة والاهتمام لتعزيز مستويات هذه الفئة من الطلبة، بينما تحتاج معايير الشراكة المجتمعية والأسرية إلى المزيد من التطوير لتقديم الدعم المطلوب لهذه الفئة من الطلبة، كما أوضحت الدراسة بعض التحديات والمواقف التي يمكن أن يؤدي استخدام المعايير فيها إلى نتائج سلبية.

كما هدفت دراسة بينت (Bennett, 2010) إلى التعرف على الاستراتيجيات المستخدمة من قبل مدربي ومعلمي ثلاث مدارس ابتدائية في منطقة واحدة للحفاظ على مجتمعات التعلم المهنية، حيث استخدم البحث المنهجية متعددة المصادر فقد جمع البيانات عن طريق استبانة، واستبيان مفتوح الأسئلة استهدف (٣٧) معلم وثلاثة مدربين، وتوصلت الدراسة إلى وجود خمسة مجالات تساعد على الحفاظ على مجتمعات التعلم المهنية وهي التعاون والظروف الداعمة والقيادة الداعمة والعلاقات والتركيز على تعلم الطلاب.

وفي المجتمعات العربية توجد ندرة في الدراسات العربية التي تناولت الظاهرة بالبحث ومن هذه الدراسات دراسة أحمد (٢٠٠٩) في مصر والتي سعت إلى تقديم سيناريوهات مقترحة لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية، حيث قدمت دراسة نظرية ذكرت فيها ثلاثة أقسام شمل القسم الأول الأدبيات الخاصة بتحويل المدارس إلى مجتمعات التعلم المهنية في إطار تبني بعض الأنماط القيادية المعاصرة، وشمل القسم الثاني جوانب القوة والضعف المرتبطة بتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية، وشمل القسم الثالث السيناريوهات الثلاثة المقترحة بتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات التعلم المصرية في ضوء الأنماط القيادية المعاصرة وهي (السيناريو المرجعي، والسيناريو الإصلاحي ، والسيناريو الابتكاري) ويعتبر السيناريو الابتكاري أفضلها حيث يركز على التغيير الجذري واحداث نقلة نوعية للأوضاع من خلال دعم جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف ويركز على خبرات العاملين يشجع العمل الجماعي، ويدعو إلى الاتصال المفتوح، والاستثمار الأمثل للتكنولوجيا.

اما في سلطنة عمان فلا توجد دراسات وثيقة الصلة بالموضوع حتى الآن (على حد علم الباحثين) ومن ضمن الدراسات العمانية التي ركزت على معايير الإدارة المدرسية دراسة الخروصي (٢٠١٤) التي هدفت إلى الكشف عن درجة توفر الممارسات الداعمة للقيادة الأخلاقية لدى مديري ومديرات مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان بحسب معايير مجلس القيادة التربوية الأمريكي (ELCC)، وقد استخدمت الدراسة الاستبانة لجمع بيانات من (٥٠٠) من المشرفين التربويين، والمعلمين، والطلبة، وأولياء أمورهم، بمحافظة جنوب الباطنة، وكان من أهم نتائج الدراسة توفر الممارسات الداعمة للقيادة الأخلاقية لدى مديري ومديرات المدارس بدرجة كبيرة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، في حين توفرت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم.

وتأسيسا على ما سبق، يمكن القول بأن الممارسات القيادية لمدير المدرسة تسهم في تحقيق مجتمعات التعلم المهنية من خلال الدور الذي يقوم به مدير المدرسة كقائد تعليمي وأخلاقي واجتماعي وثقافي، وبالتالي فمن الطبيعي ربط الممارسات القيادية لمدير

المدرسة بمدى توفر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدرسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بما أن مجتمعات التعلم المهنية تهدف إلى تحقيق مخرجات تعلم عالية في مستويات أداء الطلاب، وهو أحد الأهداف الذي تسعى له جميع الدول ومنها جمهورية مصر العربية وسلطنة عمان للرقي بالممارسات القيادية المدرسية، والارتقاء بتعليم الطلاب، إلا أن الواقع في كل من مصر وسلطنة عمان يشير إلى جوانب قصور عديدة في انتقال المدارس لتصبح مجتمعات تعلم مهنية وفي الممارسات القيادية الداعمة لها، ففي مصر هناك دلائل على إخفاق معظم جهود ومبادرات التحسين المدرسي وأن مرد ذلك هو ضعف قدرة المدرسة على قيادة عمليات التحسين بداخلها (المهدي، ٢٠١٢) علاوة على سيادة ثقافة المركزية على مستوى المدرسة، وافتقار المدارس إلى إتباع أسلوب فرق العمل، وضعف مشاركة الأطراف المعنية في صنع القرارات المدرسية، وغياب العمل الجماعي التعاوني بين أعضاء المجتمع المدرسي، وقلة الاهتمام ببناء القدرات اللازمة للقيادات المدرسية وأعضاء الفريق المدرسي. (أحمد، ٢٠٠٩).

وفي سلطنة عمان توصلت الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم وخبراء البنك الدولي (٢٠١٢) إلى أن هناك حاجة لمديري المدارس لدورات تدريبية في التخطيط والمتابعة والتقويم المستندة إلى نتائج المدرسة، كما أن هناك حاجة لتطوير مهارات القيادة التي تسهم في تطوير بيئة مدرسية داعمة بقوة لتعلم الطلبة، وكذلك أشارت العديد من الدراسات العمانية إلى بعض جوانب القصور والضعف المرتبطة بالممارسات القيادية للمديرين مثل ضعف إشراك مدير المدرسة لجميع العاملين في ممارسة السلطة والمسؤولية، وقصور دور المدير في إدارة التعلم (الكندي، ٢٠٠٩)، وضعف إشراكه أيضا للمجتمع المدرسي في اتخاذ القرار المشترك (البكري، ٢٠٠٦؛ المياحي، ٢٠١١؛ الحسني، ٢٠١٢؛ المشيخي، ٢٠١٢؛ المعمرية، ٢٠١٢).

وتأسيسا على ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن دعم أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الحكومية وتحسين الممارسات القيادية الداعمة لها في مصر وسلطنة عمان؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الحكومية في مصر وسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟
٢. ما واقع توافر الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الحكومية في مصر وسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟
٣. هل يوجد تأثير لاختلاف متغير الجنسية (مصر/عمان) في تقدير المعلمين لدرجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية ودرجة الممارسات القيادية الداعمة لها بالمدارس الحكومية؟
٤. هل يوجد تأثير لاختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) في تقدير المعلمين لدرجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية ودرجة الممارسات القيادية الداعمة لها بالمدارس الحكومية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية، وتحديد الفروق في ذلك طبقا لاختلاف الجنسية (مصر وسلطنة عمان) واختلاف النوع (ذكور/ إناث)، وصولا إلى تقديم مجموعة من الآليات المقترحة لدعم أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الحكومية وتحسين الممارسات القيادية الداعمة لها في مصر وسلطنة عمان.

أهمية الدراسة

للدراسة الحالية أهمية نظرية وتطبيقية؛ حيث تتمثل الأهمية النظرية فيما تقدمه من مراجعة لأدبيات مجتمعات التعلم المهنية والممارسات

القيادية الداعمة لها في ضوء الفكر الإداري التربوي المعاصر وهو ما يمثل إضافة للأدبيات العربية النادرة في هذا المجال رغم الاهتمام الكبير بهذه القضية في الأدبيات الأجنبية، علاوة على أن الدراسة الحالية تقارن وضع الظاهرة البحثية في دولتين عربيتين، حيث أن هذه المقارنة تفيد في تبادل الخبرات والتجارب الناجحة بما يسهم في تطوير العملية التعليمية كما قد تسهم في إثراء الأدبيات ذات العلاقة. أما الأهمية التطبيقية للدراسة فتكمن فيما تقدمه من آليات مقترحة يؤمل أن يستفيد منه صناع القرار في كل من مصر وسلطنة عمان في إعداد الدورات والبرامج المناسبة للقيادات المدرسية التي تساعد على بناء مجتمعات التعلم المهنية وتنمية الممارسات القيادية الداعمة لها، والتوجيه لإعادة النظر في بعض الممارسات الإدارية مثل الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة واللامركزية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية طبقا لمقياس مجتمعات التعلم المهنية المعدلة Professional Learning Communities Assessment-Revised (PLCA-R) لأوليفير وآخرين (Olivier, Hipp & Huffman, 2010) والمتمثلة في الأبعاد الخمسة التالية: (القيادة الداعمة والمشتركة، الرؤية والقيم المشتركة، التعلم التعاوني والتطبيق الجماعي، والممارسة الشخصية والمشتركة، والظروف الداعمة)، كما تم تصنيف الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية في ضوء المقياس نفسه طبقا لتصنيف بول (Phol, 2012) الذي ربط هذا المقياس بالمعايير الستة للقيادة المدرسية في الولايات المتحدة (ISLLC).

الحدود البشرية والمكانية: تتحدد نتائج هذه الدراسة بنتائج التطبيق على عينة من المعلمين للابتعاد عن التحيز الذاتي للمديرين، وذلك في محافظتي الجيزة بجمهورية مصر العربية ومحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان وذلك لسهولة جمع البيانات من خلال أعضاء الفريق البحثي.

الحدود الزمانية: تم التطبيق خلال العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤م.

مصطلحات الدراسة

مجتمعات التعلم المهنية: Professional Learning Communities

تعرف مجتمعات التعلم المهنية إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: ما تقيسه أداة الدراسة الحالية والتي تدور حول التنظيم الذي يسعى فيها جميع أعضاء المجتمع المدرسي إلى إيجاد واستدامة التعلم بينهم من خلال توافر الأبعاد الخمسة الآتية: القيادة الداعمة والمشتركة، الرؤية والقيم المشتركة، التعلم التعاوني والتطبيق الجماعي، الممارسات الشخصية والمشتركة، والظروف الداعمة.

الممارسات القيادية: Leadership Practice

تعرف الممارسات القيادية إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: الأفعال التي يقوم بها مدير المدرسة من أجل تحقيق معايير القيادة المدرسية الداعمة لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس طبقا لما تقيسه أداة الدراسة.

الطريقة وإجراءات الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، نظرا لكونه يتناسب مع طبيعتها وأهدافها، حيث يهتم هذا المنهج بدراسة واقع الظواهر، وتحليلها وتفسيرها، من أجل الوصول إلى نتائج مفيدة قابلة للتعميم.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين بمدارس التعليم الحكومي طبقا للإحصاءات الرسمية لوزارة التربية والتعليم في مصر وسلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣، والبالغ عددهم في محافظة الجيزة بجمهورية مصر العربية (٣٧٨٣٨) معلما ومعلمة، وفي محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان (٤٥٣٥) معلما ومعلمة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٢٣٥) معلم بالمدارس الحكومية المصرية والعمانية، ينقسمون إلى(٥٠٩) معلم في مصر بمحافظة الجيزة بنسبة ١.٣ % من أصل مجتمع الدراسة وبنسبة ٤١% من إجمالي عينة الدراسة الحالية، و(٧٢٦ معلم) في سلطنة عمان من محافظة شمال الشرقية بنسبة ١٦% من أصل مجتمع الدراسة وبنسبة ٥٩% من إجمالي عينة الدراسة الحالية ، وقد تقاربت نسب الذكور والإناث في العينة الإجمالية حيث بلغ عدد الذكور (ن= ٦١٧) وعدد الإناث (ن = ٦١٨) رغم اختلاف النسبة بصورة كبيرة في العينات الفرعية، ففي العينة المصرية كان معظم أفراد العينة من الذكور بنسبة ٨٣% (ن= ٤٢٣) في حين كانت النسبة الغالبة من الإناث في العينة العمانية (ن= ٥٣٢) بنسبة ٧٣%. وقد تم اختيار العينة من المحافظتين موضع الدراسة بطريقة عشوائية.

أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية

اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس أوليفير وآخرون (Olivier, Hipp & Huffman, 2010) وقد تم ترجمته إلى العربية بتصريح من أوليفر، ويهدف إلى قياس واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس، وقد قام بول (Phol, 2012) بربط هذا المقياس بمعايير القيادة المدرسية (ISLLC) والذي استهدف قياس الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، وقد تم استخدام مقياس التدرج الرباعي حسب نظام ليكرت (Likert) لاستجابات أفراد العينة في الأبعاد الخمسة والذي اتبع في مقياس أوليفير وآخرين، حيث (١) غير موافق بشدة ، (٢) غير موافق ، (٣) موافق ، (٤) موافق بشدة.

وللحكم على واقع توافر أبعاد لمجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة تم الاعتماد على قاعدة التقريب الحسابي للأعداد الصحيحة لتحديد معيار الحكم على الاستجابة وذلك من خلال تحديد طول خلايا المقياس (الحد الأدنى والأعلى) ثم حساب المدى (٤-١ = ٣) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المعيار للحصول على طول الفئة أي (٤/٣ = ٠.٧٥) ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المعيار (بداية المعيار ١) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، ويفيد هذا الأسلوب في توضيح وتلخيص مدى ممارسة كل مرحلة بصفة عامة. ويوضح جدول ١ ذلك:

وتفسير ذلك أن البعد أو الممارسة التي تقع بين (١ –١.٧٤) تعني أنها تتوافر بدرجة منخفضة جدا، والقيمة الواقعة بين (١.٧٥ –٢.٤٩) فتعني أنها تتوافر بدرجة منخفضة، أما القيمة الواقعة بين (٢.٥٠ –٣.٢٤) تتوافر بدرجة مرتفعة، وأخيرا القيمة الواقعة بين (٣.٢٥-٤.٠٠) فتتوافر بدرجة مرتفعة جدا.

جدول ١
المعيار المعتمد في تفسير درجة الموافقة على توافر الأبعاد والممارسات

درجة التوافر	قيمة الوزن	درجة الحدوث من	إلى
غير موافق بشدة (منخفضة جدا)	١	١	١,٧٤
غير موافق (منخفضة)	٢	١,٧٥	٢,٤٩
موافق (مرتفعة)	٣	٢,٥٠	٣,٢٤
موافق بشدة (مرتفعة جدا)	٤	٣,٢٥	٤,٠٠

ثبات وصدق أداة الدراسة

للتأكد من ثبات المقياس وصدقه تم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها ٥١ من المعلمين في عمان و ٥٠ من المعلمين في مصر، وتم حساب معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الخمسة الفرعية للمقياس ومعاملات الارتباط بينها(صدق الاتساق الداخلي) ويوضح ذلك جدول ٢:

يلاحظ من جدول ٢ أن معاملات الثبات مرتفعة لأبعاد المقياس في الدراسة الأصلية لأوليفر وآخرون وكذلك الحال في العينة العمانية والمصرية والتي تراوحت بين (٠,٨١- ٠,٩٤) وتعتبر هذه القيم عالية (George & Mallery, 2003)، كما أن معامل الثبات للمقياس ككل بلغ كحد أدنى (٠,٩٦) وهي نسبة عالية مما يؤكد صلاحية المقياس لأغراض الدراسة، وللتأكد من صدق المقياس تم الاعتماد على صدق الاتساق الداخلي، عن طريق حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين أبعاد المقياس لدى العينة الاستطلاعية ككل، ويلاحظ من جدول ٢ أن معاملات الارتباط لجميع الأبعاد عالية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل

على صدق المقياس المستخدم وصلاحية استخدامه في الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يقدم هذا المحور إجابة لأسئلة الدراسة ومناقشة لنتائجها على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول: "ما واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الحكومية في مصر وسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من أبعاد مجتمعات التعلم المهنية كما يظهر في جدول ٣، وللممارسات القيادية الداعمة لها طبقا لمعايير القيادة المدرسية كما يظهر في جدول ٤.

يتضح من جدول ٣ أن توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الحكومية جاءت بدرجة مرتفعة، وقد كان أكثر الأبعاد توافرا في مدارس التعليم الحكومي في مصر وسلطنة عمان بعد القيادة الداعمة والمشتركة بمتوسط حسابي (٢,٨٩) وانحراف معياري (٠,٧٠)، وجاء في المرتبة الثانية بعد التعلم التعاوني والتطبيق الجماعي بمتوسط حسابي (٢,٧٥) وانحراف معياري (٠,٨٠)، ثم جاء في المرتبة الثالثة بعد الرؤية والقيم المشتركة بمتوسط حسابي (٢,٧٤) وانحراف معياري (٠,٧٦)، وجاء في المرتبة الرابعة والخامسة البعد الخامس بعد الظروف الداعمة حيث جاء البعد الفرعي (الظروف الداعمة- العلاقات) أولا بمتوسط حسابي (٢,٧٥) وإنحراف معياري (٠,٨٦) ثم البعد الفرعي الثاني (الظروف الداعمة-الهياكل) بمتوسط حسابي (٢,٦٩) وإنحراف معياري (٠,٨٠) وأخيرا جاء بعد الممارسات الشخصية والمشتركة كأقل الأبعاد توافر لدى عينة الدراسة ككل بمستوى متوسط (٢,٦٦) وانحراف معياري (٠,٧٩)، وربما يرجع سبب حصول بعد القيادة الداعمة والمشتركة على المرتبة الأولى في مدارس التعليم الحكومي إلى كثرة الأعمال الملقاة على عاتق المدير والتي تتطلب منه اشراك أعضاء المجتمع المدرسي وإلى طبيعة الأعمال التي تتطلبها الأنظمة والمشاريع المطبقة في المدارس والتي تتطلب العمل التعاوني في انجازها, أما حصول بعد الممارسات الشخصية والمشتركة على المرتبة الأخيرة فقد يشير إلى قصور في جانب تنمية الفرد وزيادة القدرة المهنية له من خلال مساندته وتشجيعه على الابتكار، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بيرتش (Bertsch, 2012) في حصول بعد الممارسة الشخصية والمشتركة على المرتبة الأخيرة، كما تتفق مع دراسة الغيثي (٢٠١٢) التي أشارت إلى قصور في دور إدارة المدرسة في إثارة الفكر النقدي بين أعضاء المجتمع المدرسي لتطوير العملية التعليمية وتشجيعه. إن هذا القصور يؤثر في تقديم التغذية الراجعة بما فيها من جوانب قوة وأولويات تطوير بين الأعضاء، كما أنه لا يشجع على تبادل الأفكار والمقترحات في سبيل تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

جدول٢
معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية ومعاملات الثبات (ألفا)

أبعاد الدراسة	عدد الفقرات	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	الفا للعينة المصرية	الفا للعينة العمانية	الفا للمقياس الأصلي
(١) القيادة الداعمة والمشتركة	١١	١					٠,٩٠	٠,٨٩	٠,٩٤
(٢) الرؤية والقيم المشتركة	٩	٠,٧٩٩	١				٠,٨٨	٠,٨٧	٠,٩٢
(٣) التعلم والتطبيق التعاوني	١٠	٠,٧٤٤	٠,٧٩٦	١			٠,٩١	٠,٩٠	٠,٩١
(٤) الممارسات الشخصية المشتركة	٧	٠,٦٧٣	٠,٧٣٦	٠,٨٣٠	١		٠,٨٨	٠,٨٦	٠,٨٧
(٥أ) الظروف الداعمة- العلاقات	٥	٠,٧٣٣	٠,٧٥٩	٠,٨٠٨	٠,٧٩٥	١	٠,٨١	٠,٨٥	٠,٨٢
(٥ب) الظروف الداعمة- الهياكل	١٠	٠,٧٣٣	٠,٧٥٩	٠,٨٠٨	٠,٧٩٥	١	٠,٨٩	٠,٨٨	٠,٨٨
(١) الدرجة الكلية	٥٢	٠,٨٧٧	٠,٩٠٠	٠,٩٢٢	٠,٨٨١		٠,٩٢٥	٠,٩٧	٠,٩٧

جدول ٣

واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الحكومية لدى المعلمين

م	الرتبة	أبعاد مجتمعات التعلم المهنية	أرقام الفقرات	م	ع	درجة التوافر
١	١	البعد الأول: القيادة الداعمة والمشتركة	١-١١	٢,٨٩	٠,٧٠	مرتفعة
٢	٣	البعد الثاني: الرؤية والقيم المشتركة	١٢-٢٠	٢,٧٤	٠,٧٦	مرتفعة
٣	٢	البعد لثالث: التعلم التعاوني والتطبيق الجماعي	٢١-٣٠	٢,٧٥	٠,٨٠	مرتفعة
٤	٦	البعد الرابع: الممارسات الشخصية والمشتركة	٣١-٣٧	٢,٦٦	٠,٧٩	مرتفعة
٥	٤	البعد الخامس (أ): الظروف الداعمة-العلاقات	٣٨-٤٢	٢,٧٥	٠,٨٦	مرتفعة
٦	٥	البعد الخامس (ب): الظروف الداعمة- الهياكل	٤٣-٥٢	٢,٦٩	٠,٨٠	مرتفعة

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير القيادة المدرسية (ISLLC)

الرتبة	رقم المعيار	معايير القيادة المدرسية	أرقام الفقرات	م	ع	المستوى
٤	المعيار الأول	الرؤية المدرسية	١-٤-٥-٩-١٢-١٤-١٦-١٨-١٩-٢٠	٢,٧٤	٠,٧٨	مرتفع
٣	المعيار الثاني	القيادة التعليمية	٦-٨-١٠-١٣-٢٢-٢٦-٢٨-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٥-٣٩-٤١-٤٢-٤٣-٤٥-٤٧	٢,٧٦	٠,٧١	مرتفع
٦	المعيار الثالث	القيادة التنظيمية	٢٤-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٢	٢,٥٧	٠,٨٤	مرتفع
٥	المعيار الرابع	القيادة المجتمعية	١٧-٢٣-٢٥-٥١	٢,٦٠	٠,٨٥	مرتفع
١	المعيار الخامس	القيادة الأخلاقية	٢-٣-٣٨-٣٩-٤٢	٢,٨٢	٠,٧٨	مرتفع
٢	المعيار السادس	فهم السياق المجتمعي	١٥-٥١	٢,٧٨	٠,٧٩	مرتفع

إجابة السؤال الثاني: ما واقع توافر الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الحكومية في مصر وسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية طبقا للمعايير الست للقيادة المدرسية ويوضح ذلك جدول ٤.

يتضح من خلال جدول ٤ أن مستوى ممارسة مدير المدرسة لمعايير القيادة المدرسية (ISLLC) في مدارس التعليم الحكومي جاء متوسطا، وقد كان أكثر المعايير وجودا في مدارس التعليم الحكومي في مصر وعمان والقانوني والسياسي بمتوسط حسابي (٢,٧٨) وانحراف معياري (٠,٧٩) ثم جاء في المرتبة الثالثة المعيار الثاني المتعلق بالقيادة التعليمية بمتوسط حسابي (٢,٧٦) وانحراف معياري (٠,٧١) وجاء في المرتبة الرابعة المعيار الأول المتعلق بالرؤية المدرسية بمتوسط حسابي (٢,٧٤) وانحراف معياري (٠,٧٤) وجاء في المرتبة قبل الأخيرة المعيار الرابع حول القيادة المجتمعية بمستوى متوسط (٢,٦٠) وانحراف معياري (٠,٨٥) أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء المعيار الثالث حول القيادة التنظيمية من إدارة الموارد والبيئة التعليمية بمستوى متوسط (٢,٥٧) المعيار الخامس المتعلق بالقيادة الأخلاقية بمتوسط حسابي (٢,٨٢) وانحراف معياري(٠,٧٨)،

وجاء في المرتبة الثانية المعيار السادس المتعلق بفهم السياق الاجتماعي والاقتصادي وانحراف معياري (٠,٨٤)، وربما يرجع سبب حصول المعيار الخامس على المرتبة الأولى في مدارس التعليم الحكومي إلى صعوبة تشخيص مدى توفر الممارسات الأخلاقية في المدارس وبالتالي فمن الصعب الحكم بقلة توفرها، وتتفق نتيجة هذه الدراسة من توفر معيار القيادة الأخلاقية بدرجة متوسطة مع نتائج دراسة الخروصي (٢٠١٤)، والتي استقصت أراء أكثر من عينة في المجتمع المدرسي بما فيها المعلمين، وربما يعود حصول القيادة التنظيمية على أقل متوسط إلى طبيعة الأعمال التي تتطلبها إدارة وتنظيم الموارد المدرسية والتي تتطلب خبرات قانونية ومالية وإدارية وخبرات في التنمية المهنية وإدارة الموارد البشرية، وقد تكون طبيعة هذه الأعمال بعيدة نوعا ما عن الجانب التعليمي، وفي كثير من الأحيان لا يتلقى مديري المدارس التدريب الضروري لتزويدهم بمثل هذه المهارات الجديدة، وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات

مثل دراسة سالتر وجارسيا وجوروساف Slater, (Garcia & Gorosave, 2008) التي بحثت في المشكلات التي يواجهها المديرون الجدد في المكسيك ووجدت أن كمية العمل الإداري المطلوب كان أهمها وتحديدا العمل الورقي المتعلق بالجوانب التنظيمية للمدرسة من موارد بشرية ومالية وغيرها.

إجابة السؤال الثالث: هل يوجد تأثير لاختلاف متغيرات الجنسية (مصر/عمان) في تقدير المعلمين لدرجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية ودرجة الممارسات القيادية الداعمة لها بالمدارس الحكومية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات MANOVA لاختبار تأثير اختلاف متغير الجنسية على اختلاف تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم ودرجة الممارسات القيادية الداعمة لها وذلك كما في جدول ٥.

يتضح من جدول ٥ وجود تأثير لاختلاف متغير الجنسية (مصر/سلطنة عمان) على توافر جميع أبعاد مجتمعات التعلم المهنية وبفحص متوسطات الدولتين كما يبين جدول ٦ يتضح أن الفروق دالة في جميع الأبعاد لصالح العينة العمانية، وربما يرجع ذلك إلى الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها المجتمع المصري ككل في الفترة الراهنة والمدارس المصرية على نحو خاص حيث يوضح تقرير

جدول ٥

تحليل التباين متعدد المتغيرات لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها طبقا لاختلاف متغير الجنسية (مصر/عمان)

	الأبعاد (المتغيرات التابعة)	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	القيادة الداعمة والمشتركة	١٨,٨٥	١	١٨,٨٥	٤٠,٣٣٦	٠,٠١
	الرؤية والقيم المشتركة	٥٠,١٨	١	٥٠,١٨	١٠٥,٢٨٨	٠,٠١
مجتمعات التعلم	التعلم التعاوني والتطبيق الجماعي	٥٨,٩٣	١	٥٨,٩٣	١١٣,٦٨٩	٠,٠١
المهنية	الممارسات الشخصية والمشتركة	١٠٦,١٣	١	١٠٦,١٣	٢٢٣,٦٧٣	٠,٠١
	الظروف الداعمة–العلاقات	١٢٥,١٣	١	١٢٥,١٣	٢١٠,٤٩٩	٠,٠١
	الظروف الداعمة– الهياكل	٣٣,٧٤	١	٣٣,٧٤	٧١,٢١٣	٠,٠١
	معيار الرؤية المدرسية	١٢٢,٧٦	١	١٢٢,٧٦	٢٤٤,١٦٦	٠,٠١
الممارسات القيادية	معيار القيادة التعليمية	١٠٦,٦٢	١	١٠٦,٦٢	٢٥٥,٩٥	٠,٠١
الداعمة طبقا	معيار القيادة التنظيمية	٢٠٤,٧٥	١	٢٠٤,٧٥	٣٧٨,٤٥	٠,٠١
لمعايير القيادة	معيار القيادة المجتمعية	٢٧٤,٤٣	١	٢٧٤,٤٣	٥٥٦,١٧	٠,٠١
المدرسية	معيار القيادة الأخلاقية	١٢٢,٢٥	١	١٢٢,٢٥	٢٣٧,٩٣	٠,٠١
	معيار فهم السياق المجتمعي,	١٩٤,٣٦	١	١٩٤,٣٦	٤١٥,٧٨	٠,٠١

جدول ٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها طبقا لاختلاف متغير الجنسية (مصر/عمان)

الأبعاد (المتغيرات التابعة)		العينة المصرية (ن= ٥٠٩)		العينة العمانية (ن=٧٢٦)	
		م	ع	م	ع
	القيادة الداعمة والمشتركة	٢,٧٢	٠,٨٤	٣,٠١	٠,٥٥
	الرؤية والقيم المشتركة	٢,٣٦	٠,٨٣	٣,٠٠	٠,٥٨
مجتمعات التعلم	التعلم التعاوني والتطبيق الجماعي	٢,٣٤	٠,٨٩	٣,٠٤	٠,٥٨
المهنية	الممارسات الشخصية والمشتركة	٢,١٩	٠,٧٨	٢,٩٩	٠,٦٢
	الظروف الداعمة–العلاقات	٢,٣٠	٠,٩٣	٣,٠٧	٠,٦٤
	الظروف الداعمة– الهياكل	٢,٢٧	٠,٨٤	٢,٩٩	٠,٦١
	معيار الرؤية المدرسية	٢,٣٧	٠,٨٩	٣,٠١	٠,٥٥
	معيار القيادة التعليمية	٢,٤١	٠,٧٧	٣,٠١	٠,٥٤
الممارسات القيادية	معيار القيادة التنظيمية	٢,٠٨	٠,٨٩	٢,٩١	٠,٦٠
الداعمة طبقا لمعايير	معيار القيادة المجتمعية	٢,٠٣	٠,٨٥	٢,٩٩	٠,٥٨
القيادة المدرسية	معيار القيادة الأخلاقية	٢,٤٤	٠,٨٩	٣,٠٨	٠,٥٦
	معيار فهم السياق المجتمعي,	٢,٣٠	٠,٧٩	٣,١١	٠,٦٠

التنافسية العالمية لعام (٢٠١٣-٢٠١٤)، والذى يصدره المنتدى الاقتصادي العالمي سنويا، أن مصر حلت في المرتبة الأخيرة بين الدول في جودة التعليم الأساسي، وأوضح التقرير تراجع ترتيب الاقتصاد المحلي ليحتل المركز (١١٨) مقابل المركز (٩٤) في تقرير (٢٠١١-٢٠١٢).

وأرجع التقرير تراجع الاقتصاد المحلى إلى التأثر سلبا بفترة التحول السياسى، والانفلات الأمنى والخلافات السياسية، التى تقوض تنافسية الاقتصاد، وقدرته على النمو.

أما بالنسبة لتأثير اختلاف الجنسية (مصر/عمان) على درجة توافر الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية في ضوء معايير القيادة المدرسية فيتضح من جدول ٥ أن الفروق طبقا للجنسية في الممارسات القيادية دالة إحصائيا أيضا لصالح العينة العمانية، كما يتضح من جدول ٦ حيث يتبين أن المتوسطات الحسابية مرتفعة لدى العينة العمانية مقارنة بمتوسطات العينة المصرية في جميع معايير القيادة المدرسية، وربما يرجع ذلك إلى صغر حجم المدارس العمانية من حيث عدد المعلمين والطلبة مقارنة بالمدارس المصرية، وقد أكدت دراسة كابلان وأوينجز وننري (Kaplan, Owings, Nunnery, 2005) أنه كلما قل عدد المدرسين في المدرسة كلما توفرت للمدير فرصة أكبر للتفاعل معهم كقائد تعليمي، وربما ينسحب التفسير السابق عن الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها المجتمع المصري وما تبعه من ضعف أداء النظام التعليمي بالمجتمع المصري بما فيه من قصور في إعداد وتدريب مديري المدارس وزيادة الأعباء الملقاة على مدير المدرسة في مصر ومن ثم ضعف ممارساته القيادية الداعمة لبناء مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس لاسيما في ضوء نقص جاهزية كثير من المدارس وضعف تلبيتها لمتطلبات جودة التعليم سواء من الناحية المادية أو الفنية.

إجابة السؤال الرابع:

هل يوجد تأثير لاختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) في تقدير المعلمين لدرجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية ودرجة الممارسات القيادية الداعمة لها بالمدارس الحكومية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات MANOVA لاختبار تأثير اختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) على اختلاف تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم ودرجة الممارسات القيادية الداعمة لها وذلك كما في جدول ٧ .

بالنسبة لتأثير النوع (ذكور/إناث) على توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية يتضح من جدول ٧ أن هناك تأثير دال إحصائيا للنوع في جميع الأبعاد، والفروق في كل الحالات لصالح عينة الإناث كما يتبين من جدول ٨ أن المتوسطات الحسابية أعلى لدى الإناث، وتختلف الدراسات المتعلقة بالفروق بين المدرسين الذكور والإناث في وجهة نظرهم لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية فبعضها وجد فروق بين النوعين مثل دراسة تايلور (Taylor, 2011)، بينما لم تظهر هذه الفروق في دراسات أخرى مثل دراسة هيرارد (Herard, 2013) وهوبر (Hooper, 2011)، ويرى الباحثون أن هذه النتيجة قد تعزى إلى الطبيعة الاجتماعية التعاونية للمرأة، ويعتبر التعاون من الخصائص الأساسية لبناء مجتمعات التعلم المهنية وتوفرها.

كما كانت الفروق طبقا للنوع في محور الممارسات القيادية الداعمة دالة لصالح عينة الإناث أيضا في جميع معايير القيادة المدرسية الستة، ويعزو الباحثون ذلك للتشابه بين النمط القيادي للمرأة مع النمط القيادي في مجتمعات التعلم المهنية، والذي يكون كما ورد في دراسة أحمد (٢٠٠٩) أقرب إلى نمط القيادة التوزيعية (Distributed Leadership) ونمط القيادة التشاركية (Participatory Leadership). وتوكد العديد من الدراسات التي حللها إيجل وجوناسن- شميت وفان إنجين (Eagly, Johannesen-Schmidt & van Engen, 2003) على الارتباط الايجابي بين الخصائص القيادية التي تفوقت فيها المرأة على الرجل مع جوانب

جدول ٧

تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة MANOVA لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها طبقا لاختلاف متغير النوع (ذكور/إناث)

الأبعاد (المتغيرات التابعة)		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مجتمعات التعلم المهنية	القيادة الداعمة والمشتركة	١٠,٦٦	١	١٠,٦٦	٢٢,٠٩	٠,٠١
	الرؤية والقيم المشتركة	٧٥,٤٠	١	٧٥,٤٠	١٤٤,٧٨	٠,٠١
	التعلم التعاوني والتطبيق الجماعي	٧٧,٧٤	١	٧٧,٧٤	١٣٣,٦٩	٠,٠١
	الممارسات الشخصية والمشتركة	٧٨,٩٩	١	٧٨,٩٩	١٣٩,٩١	٠,٠١
	الظروف الداعمة–العلاقات	٥٠,٥٠	١	٥٠,٥٠	٧٢,٣٥	٠,٠١
	الظروف الداعمة– الهياكل	١٢٢,٠٩	١	١٢٢,٠٩	٢٢٥,٧٥	٠,٠١
الممارسات القيادية الداعمة طبقا لمعايير القيادة المدرسية	معيار الرؤية المدرسية	٧٢,٩٥	١	٧٢,٩٥	١٣٤,٣١	٠,٠١
	معيار القيادة التعليمية	٥٩,٢٨	١	٥٩,٢٨	١٣٠,٣٠	٠,٠١
	معيار القيادة التنظيمية	١٣٤,١٩	١	١٣٤,١٩	٢٢٤,٣١	٠,٠١
	معيار القيادة المجتمعية	١٢٥,٤٨	١	١٢٥,٢٨	٢٠٤,٢٧	٠,٠١
	معيار القيادة الأخلاقية	٦٨,٢٦	١	٦٨,٢٦	١٢٢,٤٢	٠,٠١
	معيار فهم السياق المجتمعي	١٠٧,١٢	١	١٠٧,٤٢	١٩٩,٦٦	٠,٠١

جدول ٨

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها طبقا لاختلاف متغير النوع (ذكور/إناث)

الأبعاد (المتغيرات التابعة)		الذكور (ن=٦١٧)		الإناث (ن=٦١٨)	
		م	ع	م	ع
مجتمعات التعلم المهنية	القيادة الداعمة والمشتركة	٢,٨٠	٠,٨٤	٢,٩٨	٠,٥١
	الرؤية والقيم المشتركة	٢,٤٩	٠,٨٥	٢,٩٩	٠,٥٦
	التعلم التعاوني والتطبيق الجماعي	٢,٥٠	٠,٩٣	٣,٠٠	٠,٥٥
	الممارسات الشخصية والمشتركة	٢,٤١	٠,٨٥	٢,٩١	٠,٦٤
	الظروف الداعمة–العلاقات	٢,٥٥	٠,٩٥	٢,٩٦	٠,٧٠
	الظروف الداعمة– الهياكل	٢,٣٨	٠,٨٨	٣,٠١	٠,٥٦
	معيار الرؤية المدرسية,	٢,٥٠	٠,٩٠	٢,٩٩	٠,٥٣
	معيار القيادة التعليمية	٢,٥٤	٠,٨٠	٢,٩٨	٠,٥٣
الممارسات القيادية الداعمة طبقا لمعايير القيادة المدرسية	معيار القيادة التنظيمية	٢,٢٤	٠,٩٣	٢,٩٠	٠,٥٧
	معيار القيادة المجتمعية	٢,٢٨	٠,٩٤	٢,٩٢	٠,٥٨
	معيار القيادة الأخلاقية	٢,٥٨	٠,٩١	٣,٠٥	٠,٥٣
	معيار فهم السياق المجتمعي	٢,٤٨	٠,٨٧	٣,٠٧	٠,٥٦

كفاءة المؤسسة، فيما لم يوجد هذا الارتباط أو وجد ارتباط سلبي للخصائص القيادية التي تفوق فيها الرجل على المرأة مع جوانب كفاءة المؤسسة. وفي كل الأحوال لابد من إعادة النظر والبحث في هذه النتائج في ضوء طبيعة المجتمع العربي الاسلامي والخصائص الاجتماعية للمرأة فيه.

آليات مقترحة لدعم أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الحكومية وتحسين الممارسات القيادية الداعمة لها في مصر وسلطنة عمان.

بمراجعة الأدبيات النظرية وبالاستفادة من المقترحات التي قدمها أفراد العينة من المعلمين في الدراسة الحالية، يمكن تقديم بعض الآليات المقترحة والإجراءات التنفيذية لدعم أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الحكومية وتحسين الممارسات القيادية الداعمة لها في مصر وسلطنة عمان، على النحو التالي:

الآلية الأولى: التوسع في تطبيق نمط الإدارة الذاتية بالمدارس:

ويقصد بذلك منح الصلاحية الكاملة للقيادة المدرسية في تدبر سير عمل المدرسة والإشراف

على الجوانب التعليمية والبشرية والمادية دون تدخل جوهري من القيادة العليا، ويتطلب ذلك إيمان القيادات الإدارية التعليمية واقتناعها ومن ثم:

- تخصيص ميزانية لكل مدرسة ومنحها الحرية في مجال صرفها لتحسين العملية التعليمية.
- إعطاء المدرسة صلاحيات واسعة في اختيار الموارد البشرية والوسائل التعليمية.
- تشجيع كل مدرسة على تحديد الرؤية والرسالة والأهداف الخاصة بها والمتسقة مع رؤية ورسالة وأهداف المستويات الإدارية التعليمية الأعلى.
- تحديد أدوار العاملين فيها بدقة.
- منح المعلمين الصلاحيات الكافية للعمل باستقلالية وتحميلهم مسئولية النتائج.
- توفير التدريب اللازم لفريق العمل المدرسي لتزويدهم بالمعارف والمهارات المطلوبة.

الآلية الثانية تبني فلسفة تمكين المعلمين في المدارس:

وترتبط هذه الآلية بما سبقتها ويقصد بها اشراك المعلمين في كل قرارات المدرسة وتوفير كل ما يلزم لتطويرهم في سبيل تحسين العملية التعليمية ويتطلب ذلك إيمان القيادات الإدارية التعليمية واقتناعها بالتمكين ومن ثم تنفيذ مجموعة من الإجراءات مثل:

- منح المعلمين الصلاحيات الكافية للعمل باستقلالية وتحميلهم مسئولية النتائج.
- توفير التدريب اللازم للمعلمين لتزويدهم بالمعارف والمهارات المطلوبة.
- اعتماد مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار التربوي على مستوى المدرسة أساسا للعمل في المدرسة.
- اتاحة الفرص لأجراء المناقشات الجماعية بين أعضاء المجتمع المدرسي يسهم في تبادل الخبرات وذلك من خلال اللقاءات وحلقات النقاش والورش التدريبية لمناقشة مشكلات تتعلق باحتياجات الطلاب، وبالممارسات التعليمية والمشاركة في كيفية علاجها بشكل جماعي.

الآلية الثالثة: تحويل المدرسة إلى وحدة للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين

ويقصد بهذه الآلية الاستفادة من جميع الكوادر الموجودة في المدرسة لتبادل الخبرات والاستفادة من بعضهم البعض ويتطلب ذلك مجموعة من الإجراءات يتم تنفيذها داخل المدرسة مثل:

- إحداث تنمية مهنية مستدامة لأعضاء المجتمع المدرسي من خلال الاستفادة من الخبرات المهنية في تقديم برامج تدريبية كل حسب تخصصه.
- إعداد برامج تعزيزية مهنية وتربوية لأعضاء المجتمع المدرسي.
- تقديم تسهيلات (وسائل تعليمية، أجهزة، خبرات) لدعم العملية التعليمية.
- تشجيع تبادل الزيارات بين أعضاء المجتمع المدرسي.
- إقامة مسابقات بين التخصصات في مجال تبادل الزيارات.
- توفير فرص لتطبيق ومشاهدة حصص نموذجية ومناقشتها وتقديم التغذية الراجعة لها.
- تحفيز الفكر النقدي البناء والتشجيع على تقبله بين أعضاء المجتمع المدرسي.

- الاتصال الفعال مع أعضاء المجتمع المدرسي بما يسهم في تحسين العملية التعليمية من خلال إشاعة مناخ يتسم بالوضوح والثقة المتبادلة والاحترام بين أعضاء المجتمع المدرسي والمحلي ، بما يسهم في قبول المبادرات على قبول التحديات، وإيجاد علاقات إنسانية طيبة بين أعضاء المجتمع المدرسي، وتطبيق مبدأ العدالة في توزيع المهام المدرسية.

الآلية الرابعة: تطوير نظام اختيار القيادات المدرسية:

ويقصد بهذه الآلية الجوانب التي ينبغي التركيز عليها عند اختيار القيادات المدرسية وتدريبها لتكون قادرة على بناء مجتمعات تعلم مهنية، مثل:

- امتلاك مهارات وصفات تجعله قادر على نشر الثقة والعدالة في المجتمع المدرسي.
- إلمامه بالمستجدات التربوية والتعليمية.
- القدرة على مواجهة الأزمات وحل المشكلات والتكيف مع الظروف الطارئة.
- الخبرة في مجال الاستفادة من الموارد البشرية والمالية.

الآلية الخامسة: توفير الدعم المادي والتنظيمي للمدارس

وتركز هذه الآلية على الأدوات والتجهيزات والتسهيلات المطلوبة للتفاعل والتعلم التعاوني بين أعضاء المجتمع المدرسي، أو من النواحي الاجتماعية وما تشمله من تطوير لمناخ العمل الاجتماعي والإنساني بين الأعضاء ويتطلب ذلك مجموعة من الإجراءات مثل:

- تحديد الاحتياجات المادية والبنية التحتية المساندة لفعالية العمل الجماعي والتعاوني بالمدارس والعمل على توفيرها.
- تشجيع العمل الفريق والتعاوني بين المعلمين وجميع أعضاء المجتمع المدرسي، وتبنيها كوسيلة ضمن وسائل تقييم الأداء وتطويره.
- تدريب مديري المدارس على وسائل دعم الثقة التنظيمية داخل المجتمع المدرسي.
- تبني أسلوب الملازمة Mentorship والتبني الوظيفي بين الأعضاء الجدد والقدامى لمزيد من غرس الثقة والتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي.

المراجع
References

أحمد، ايمان زغلول راغب (٢٠٠٩). النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية: سيناريوهات مقترحة. **دراسات تربوية اجتماعية- مصر، ١٥** (٤)، ٤٧٥-٥٦٠.

البكري، نعيمة بنت حمد (٢٠٠٦). **واقع التعلم التنظيمي بمدارس التعليم الحكومي بسلطنة عمان ومعوقات تحقيقه** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

البنا، شادي ابراهيم محمد (٢٠١٢). **درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، فلسطين.

الحسني، خالد بن علي(٢٠١٢). **الالتزام الوظيفي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي للصفوف (٥-١٠) بسلطنة عمان وعلاقتها بالعدالة التنظيمية** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

حيدر، عبد اللطيف؛ ومحمد، محمد المصيلحي (٢٠٠٦). دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني

في بناء ثقافة التعلم وتنميتها. **مجلة كلية التربية**، جامعة الامارات العربية المتحدة **٢١**(٢٣)، ٣١-٥٨.

الخروصي، أحمد بن محمد بن عبدالله (٢٠١٤). **درجة توفر الممارسات الداعمة للقيادة الأخلاقية لمديري المدارس بسلطنة عمان كما تحددها معايير مجلس القيادة التربوية الأمريكي** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

دوفور، ريتشارد؛ وإيكر، روبرت (٢٠٠١). **المجتمعات المهنية التعلمية أثناء العمل.** ترجمة مدارس الظهران. المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

سليمان، هالة عبد المنعم أحمد (٢٠١٢). آليات عمل المنظمات غير الحكومية في تعلم الكبار دراسة تحليلية في ضوء مفهوم مجتمعات التعلم. **التربية-قطر**، **٤١**(١٧٧)، ١٨٥-٢١٥.

الغيثي، هاني بن سعيد (٢٠١٢). **معايير إدارة الجودة الشاملة في تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان نموذج مقترح** (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة تونس، تونس.

الكندي، مياسة بنت عبدالله (٢٠٠٩). **تصور مقترح لتحويل مدارس التعليم ما بعد الأساسي (الصفين ١١-١٢) بسلطنة عمان إلى منظمات متعلمة** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

المشيخي، أحمد سعيد (٢٠١٢). **الرضا الوظيفي لدى الإداريين العاملين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار**(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، سلطنة عمان.

المعمرية، ريا بنت صالح (٢٠١٢). **تصور مقترح للمهارات القيادية الإنسانية لمدير المدرسة في ضوء المنهج التربوي النبوي** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

المهدي، ياسر فتحي الهنداوي (٢٠١٢). بناء القدرة على التحسين المدرسي المستمر: دراسة حالة أربع مدارس مصرية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية / جامعة الإمارات العربية المتحدة**،٣١، ٢٥١-٢٩٦.

المياحي، سليمان بن خلفان (٢٠١١). **واقع مراعاة مديري المدارس بسلطنة عمان لمبادئ العلاقات الإنسانية عند اتخاذ القرار في المواقف الإدارية** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

النبوي، أمين محمد (٢٠٠٨). **مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي.** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢). التعليم في سلطنة عمان المضي قدما في تحقيق الجودة. دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي: **وزارة التربية والتعليم**، سلطنة عمان.

Bennett, P. R., (2010). *Effective strategies for sustaining professional learning communities*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3397338)

Bertsch, C., (2012). *Perceptions of supportive leadership behaviors for professional learning communities in secondary schools*. (Doctoral dissertation). Retrieved from Pro Quest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3528605)

Browne-Ferrigno, T. & Fusarelli, B. (2005). The Kentucky Principalship: model of school leadership reconfigured by ISLLC standards and reform policy implementation. *Leadership and policy in schools*, 4(2), 127-156. doi:10.1080/15700760590965587.

Canole, M., & Young, M. (2013). *Standards for educational leaders: An analysis.* Washington, DC. Retrieved from: http://www.ccsso.org/Documents/Analysis%20of%20Leadership%20Standards-Final-070913-RGB.pdf.

Dufour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, Indiana: *association for supervision and curriculum development.*

Dufour, R., Eaker, R., & Dufour, R. (2005). Recurring themes of professional learning communities and the assumptions they challenge. In R. DuFour, R. Eaker, & R. DuFour (Eds.), on common ground: The power of professional learning communities. (pp.7-29). Bloomington, IN: National Education Service. Retrieved from: https://keylearning.wikispaces.com/file/view/Recurring%20Themes%20of%20Professional%20Learning%20Communities%20-%20DuFour,_et_al.pdf

Duling, K. S. (2012). *The principal's role in supporting professional learning communities*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3513446)

Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & Van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men. *Psychological bulletin*, *129*(4), 569-591.

ELCC. (2002). *Standards for advanced programs in educational leadership: For principals, superintendents, curriculum directors, and* Educational Administration. From: https://www.nassp.org/portals/0/content/55089.pdf.

ELCC. (2011). Educational leadership program recognition standards: building level supervisors. Washington, DC: National Policy Board for for Educational Administration. From: http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zRZI73R0nOQ%3D&tabid=676

Ficklin, H.C. (2010). *Former principals' perceptions of the effectiveness of the Educational Leadership Constituent Council (ELCC) standards on raising the performance of African American males on the State High School Graduation Test (GHSGT)*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3420122)

Gaspar, S. (2010). *Leadership and the professional learning community.* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3427790)

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Hardoin, L. J. (2009). *The relationship of principal leadership to organizational learning and sustained academic achievement*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3370707)

Herard, B. H.(2013). *The identification of effective models for developing professional learning communities*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3568638)

Hooper, J. M. (2011). *Perceptions of teachers in Albemarle county (VA) public schools on the five dimensions of professional learning communities.* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3486432).

Hord, S. (1997*). Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf

Hord, S. (2008). Evolution of the professional learning community: revolutionary concept is based on intentional collegial learning. *Journal of Staff Development,* 29*(3)*, 10-13.

ISLLC (2008). *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC2008*. The Council of Chief State School Officers, Washington. From: http://www.danforth.uw.edu/pdfs/ISLLC.pdf

Kaplan, L. S., Owings, W. A., & Nunnery, J. (2005). Principal quality: A Virginia study connecting interstate school leader's licensure consortium standards with student achievement. *NASSP Bulletin*, 89*(643)*, 28-44. doi:10.1177/019263650508964304

Lunenburg, F., C., (2010). Creating a professional learning community. *National*

forum of educational administration and supervision journal, 27*(4)*. 1-7.

McLaughlin, M., & Talbert, J. (2010). Professional Learning Communities: Building blocks for school culture and student learning. *Voices in Urban Education*, 27, 35-45.

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)

Moore, T. (2010). *Professional learning communities: Do leadership practices impact implementation and sustainability and what is the relationship between a school's PLC and a school's climate?* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3402809)

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.

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)

Slater, C. L., Garcia, J. M., & Gorosave, G. L. (2008). Challenges of a successful first-year principal in Mexico. *Journal of Educational Administration*, 46*(6)*, 702-714. doi:10.1108/09578230810908299

Taylor, J. Y. S. B. (2011). *Teachers' perceptions of professional learning communities in public schools on Saipan*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3454128)

Weber, S. (2011). *Five dysfunctions of a professional learning community*. Retrieved from http://www.wholechildeducation.org/blog/five-dysfunctions-of-a-professional-learning-community.

Wolford, D., W., (2011). Effective leadership practices in the sustainability of professional learning communities in two elementary. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3493351)

World Economic Forum (2013). *The Global Competitiveness Report* 2013–2014, Geneva. from:http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_201314.pdf