دور شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر

إعداد

التهامي محمد إبراهيم متولي عبد القادر

أستاذ الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة المساعد

كلية التربية بنين بالقاهرة–جامعة الأزهر

١٤٤٦هـ/٢٠٢٥ م

دور شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر

التهامي محمد إبراهيم متولي عبد القادر

المستخلص:

استهدفت الدراسة الوقوف على واقع مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من خلال الأبعاد: الرؤية والقيم المشتركة–القيادة الداعمة والمشتركة–التعلم الجماعي وتطبيقاته–مشاركة الممارسات المهنية–الظروف الداعمة، وتحديد درجة أهمية أدوار شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، والكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول معوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية، واستخدمت المنهج الوصفي نمط الدراسات المسحية، والاستبانة أداة لها، وكان مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، وعينتها (١٩١) عضو هيئة التدريس، وخلصت نتائج الدراسة في المحور الأول: والمتعلقة بتوضيح أهم أدوار شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلى الترتيب التالي من حيث المتوسط الحسابي ودرجة الأهمية إلى: أولا: القيادة الداعمة والمشتركة، ثانيا: الرؤية والقيم المشتركة، ثالثا: التعلم الجماعي وتطبيقاته، رابعا: الظروف الداعمة، خامسا: مشاركة الممارسات المهنية، كما جاءت المعوقات مرتبة كالتالي حسب الأكثر تأثيراً أول: المعوقات البشرية ثانيا: المعوقات المادية ثالثا: المعوقات الثقافية، وفي النهاية تم وضع بعض المقترحات التي قد تسهم في تحسين مجتمعات التعلم المهنية للمعاهد الأزهرية منها تشجيع التعاون بين التخصصات المختلفة في المعهد بتشكيل مجموعات تخصصية يمكنها تبادل الخبرات والأفكار التعليمية الجديدة، وفتح قنوات اتصال مع المؤسسات التربوية مثل كليات التربية باستضافة خبراء تربويين لتقديم ندوات ومحاضرات وورش عمل سواء للقادة أو المعلمين أو الطلاب.

الكلمات المفتاحية: دور، شيوخ المعاهد الأزهرية، تحسين، مجتمعات التعلم المهنية، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر.

The Role of Al-Azhar Institutes' Principals in Enhancing Professional Learning Communities from the Perspective of Teaching Staff at the Faculty of Education for Boys in Cairo Al-Azhar University

Dr. El-Tohamy Mohamed Ibrahim Metwally Abdelkader
Assistant Professor of Administration, Planning, and Comparative Studies, Faculty of Education for Boys, Cairo - Al-Azhar University

Abstract:

This study aims to examine the current state of professional learning communities (PLCs) within Al-Azhar institutes through the following dimensions: shared vision and values, supportive and shared leadership, collective learning and its applications, sharing professional practices, and supportive conditions. It also seeks to determine the significance of the roles played by Al-Azhar institutes' principals in improving PLCs from the perspective of teaching staff at the Faculty of Education for Boys in Cairo, Al-Azhar University. Furthermore, it explores aspects of agreement and disagreement among study participants regarding the obstacles facing PLCs in Al-Azhar institutes. The study employs a descriptive survey methodology using a questionnaire as its tool. The research population consists of teaching staff at the Faculty of Education for Boys in Cairo, Al-Azhar University, with a sample size of (191) teaching staff. The findings related to the first axis—clarifying the key roles of Al-Azhar institutes' principals in enhancing PLCs from teaching staff 's perspectives—are ranked according to their mean scores and level of importance as follows: Firstly, Supportive and shared leadership, secondly Shared vision and values, thirdly Collective learning and its applications, fourthly Supportive conditions and fifthly Sharing professional practices. Regarding obstacles hindering PLCs within Al-Azhar institutes, they are categorized based on their impact as follows: firstly Human-related obstacles are identified, secondly Material-related obstacles, thirdly Cultural obstacles. Finally, several recommendations are proposed to improve PLCs within Al-Azhar institutes, including encouraging collaboration across different disciplines within each institute by forming specialized groups capable of exchanging expertise and innovative educational ideas, establishing communication channels with educational institutions such as faculties of education by hosting educational experts to deliver seminars, lectures, and workshops targeting leaders, teachers, or students alike.

Keywords: Role; Principals of Al-Azhar Institutes; Improvement; Professional Learning Communities; Faculty of Education for Boys, Cairo; Al-Azhar University.

تناولت الدراسة الحالية مجموعة من المكونات الرئيسة تتمثل في الإطار التمهيدي، الإطار النظري، الإطار الميداني، والنتائج والتوصيات.

الجزء الأول الإطار التمهيدي للدراسة: ويتكون من مقدمة ومشكلة الدراسة وأسئلتها والأهداف والأهمية والمنهج المستخدم والأداة والحدود والمصطلحات والدراسات السابقة والتعليق عليها.

مقدمة:

في ظل المتغيرات المتلاحقة من الانفجار المعرفي المتسارع والثورة المعلوماتية والتكنولوجية والتحول الرقمي وتطبيقاته المتعددة، وما يشكل ذلك من ضغوطات متزايدة علي المؤسسات التعليمة للارتقاء بمخرجاتها حتي تكون قادرة علي البقاء والتميز والتنافسية، ويفرض ذلك علي المؤسسات التعليمية التحول من النموذج التقليدي السائد والقائم علي نقل المعرفة في بيئة تعليمية منغلقة إلي النموذج المعلوماتي المعرفي القائم علي تقديم تعليم جيد، يعتمد علي استخدام وتوليد المعرفة ونشرها، ومنفتحاً علي غيره من الأنظمة التعليمية الأخرى ومستفيدا منها، ومن هنا تعالت الأصوات التي تنادي بإصلاح التعليم.

وتتعدد مداخل الإصلاحات التعليمية التي تُفرض على المؤسسات التعليمية من خارجها (المستويات الإدارية العليا)، والتي لا تراعي–غالبا–ما بين هذه المؤسسات من تفاوت في الإمكانات المادية والبشرية، ومدى استعدادات وتقبل العاملين لهذه الإصلاحات، مما يؤثر علي نجاح هذه الإصلاحات، ومدي تحقيقها للأهداف والنتائج المرجوة منها، الأمر الذي أدى إلى ضرورة التفكير جيداً في مدخل إصلاحي يخطط له وينبع من داخل المؤسسات التعليمية ذاتها.

وتبرز مجتمعات التعلم المهنية كمدخل إصلاحي تطويري، لتحسين الإنتاجية التعليمية، ومنخفض التكلفة بالقياس بغيره من المداخل الإصلاحية، وينبع ويخطط له من داخل مؤسسات التعليم، على ضوء رؤيتها ورسالتها وإمكاناتها البشرية والمادية المتاحة، وهو ما يمكن تسميته إصلاح التعليم بالتعليم أو مجتمعات الممارسة، حيث تنطلق عملية الإصلاح والتحسين من الميدان الفعلي للممارسة، تقوم هذه المجتمعات على فهم أكيد للواقع، ونمط قيادي يعمل على تنمية القدرات القيادية لدى جميع العاملين ومشاركتهم بقناعة وفاعلية لتحقيق الإصلاح تجمعهم رؤية واحدة، وكل منهم قائد في أداء عمله، يتبادلون الخبرات ويشجعون التعلم والبحث والتجريب لمزيد من الإبداع والتجديد ونصب أعينهم نتائج ذلك على أدائهم وتعلم طلابهم.

ومجتمعات التعلم المهنية مدخل للإصلاح المدرسي يتميز بالرؤية والرسالة والقيم المشتركة، والبحث الجماعي وفرق العمل التعاونية، والتوجه نحو المبادأة والاستعداد للتجربة، الالتزام بالتحسين المستمر، والتركيز على النتائج (Huang, X. 2018 :4) ويساهم هذا النهج التعاوني الإصلاحي في إرساء ثقافة التحسين المستمر التي يتعاون فيها المعلمون لحل المشكلات، واستنباط تقنيات جديدة، وتحسين مهارات التدريس، وتبادل أفضل الممارسات (Adam H Frank:2023: 1).

ومجتمعات التعلم المهنية مسؤولة عن إيجاد طرق لتحويل الثقافة المدرسية من المنظمات التقليدية التي تحكمها القواعد واللوائح والسياسات المفروضة من الخارج إلى المسؤولية التشاركية، الطالب الإيجابي، المعلمون المفكرون الذين يحاولون إيجاد طرق جديدة للتدريس، وتجربتها، وتبادل خبراتهم مع الآخرين .(Edwards ، C. H 2011:160)..وتهتم بإنشاء وترسيخ ثقافة مدرسية قائمة على التعاون والمشاركة، وفحص ممارسات المعلمين بشكل نقدي لتحسين نتائج الطلاب، وتفترض أن ما يفعله المعلمون معًا خارج الفصل الدراسي يمكن أن يكون بنفس أهمية ما يؤدونه داخل الفصل في التأثير على إعادة هيكلة المدارس، وتعلم الطلاب (Bolam, R., et al . 2005:6-7)

وتعمل مجتمعات التعلم المهني الناجحة (PLCs) على تعزيز مشاركة الممارسات الفعالة بين المعلمين وتؤدي إلى تحسين أداء الطلاب، وتعد مشاركة المعلمين في محادثات ومناقشات مهنية حول تعلم الطلاب والممارسات التدريسية أمرًا هاما للغاية، بما ينعكس إيجابيا على أداء الطلاب (Steyn, G,2013: 278).

كما تعمل هذه المجتمعات على الاستفادة من التقنيات الحديثة وانعكاسها على أساليب التعلم وطرق تقاسم المعرفة، وتوثيق التعاون بين المدارس، وبين المدارس ومجتمعاتها، وأنه يمكن الجمع بين معرفة ومهارات وتصرفات المعلمين في المدرسة أو عبر المدارس لتعزيز التعلم والتطوير المشترك (Bolam, R, et al،2005: 21). والاستفادة من الفرص التي يوفرها الإنترنت للمعلمين للتعاون والتأمل مع المعلمين خارج مدارسهم وتمكّن الأفراد من التفاعل والتعلم والوصول إلى المعرفة وتتجاوز حاجز المكان والزمان وتحظى هذه المجتمعات بطبيعة ديناميكية لأعضائها تتفوق بها على الأساليب التقليدية للتعلم (Duncan-Howell, J.2010: 326).

والمدرسة مجتمع حي ينمو فيه الجميع، طلابا ومعلمون، فنييون وإداريون، رؤساء ومرؤوسون، 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 معاً (الهنداوي وآخرون، ٢٠١٦: ٢٧٢)، ولهذه المجتمعات دور كبير في التحسين المستمر، حيث تقوم التوجهات الحديثة في معايير الاعتماد ونظم توكيد الجودة المدرسية على ركائز منها التحسين المستمر بشكل ثابت، والنظر للتعلم على أنه عملية تفاعل مستمر،(الداوود، الجارودي، ٢٠١٩: ٢١٩) فهي مجتمعات تتسم بالمرونة والوظيفية، لا تستند على أسس بيروقراطية أو تنظيم رسمي أو هرمي، وليس هدفها الحاضر وأوضاعه، بل تتعداه إلى المستقبل وبدائل تحسين نوعية الحياة. (النبوي، ٢٠٠٨: ٥١).

وتساعد مجتمعات التعلم المهنية في بناء ثقافة تعاونية بين كافة المشاركين فيها ولا سيما المعلمين والإدارة المدرسية، والمشاركة في التعلم التنظيمي، والتفكر والتأمل في الممارسات التدريسية، وتدعيم مبدأ التعلم مدى الحياة والتنمية المستدامة، وتنمية الإبداع والابتكار، والتأمل في الممارسات، وتدعيم العلاقات بين المشاركين فيها، وتزيد من مستويات الرضا الوظيفي لديهم (محمد، عبد الله، ٢٠١٨: ٣١٧) لما تتضمنه من بناء ثقافة مدرسية تؤكد على المهنية والعمل التعاوني وفرق العمل، ومهارات الاتصال، والتأكيد علي عمليات الاستقصاء والتفكر وتطبيق معايير الجودة وتدعم القيادة التشاركية، التي تسمح باتخاذ القرارات المشتركة، وتعزيز والرؤية المشتركة القيم، كما تسهم مجتمعات التعلم في تحقيق الجودة من خلال توفير مناخ إيجابي تسوده العلاقات الإنسانية والثقة المتبادلة، فضلا عن التواصل والتفاعل الإيجابي بين جميع الأعضاء، وهو ما يسهم بدور كبير في تحسين الأداء وتعظيم نواتج التعلم. (الصغير، ٢٠٠٩: ١٧٢).

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 مثل دراسة

(Hord,2008 ,Gaspar, 2010; Moore, 2010; Wolford, 2011 ، Duling, 2012)

وأكدت دراسة كل من مور ولنبرج (Moore, 2010 ,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 أن وجود علاقة بين القيادة المدرسية واستدامة مجتمعات التعلم المهنية، يحتاج إلى قيادة تدرك مفاهيم مجتمعات التعلم المهنية. (الهنداوي وآخرون ٢٠١٦: ٢٧٣).

فمجتمعات التعلم المهنية تعتمد إلى حد كبير على بناء قدرات القادة والأفراد العاملين بتلك المدارس وتنمية معارفهم ومهاراتهم، ومن أبرز الممارسات التي تسهم في ذلك مشاركة جميع أفراد المجتمع المدرسي في العمل القيادي وصنع القرارات المدرسية، بالإضافة إلى مشاركة الطلاب والمتعلمين أنفسهم، والتركيز على التعلم الفردي والتنظيمي، والقيام بالأنشطة المختلفة من خلال العمل الجماعي وبناء فرق العمل (أصلان، ٢٠١٨: ٧٠٥).

ومجتمعات تعلم مهنية في حاجة إلى قادة أكثر من حاجته إلى مديرين، فالقائد غالباً ما تكون لديه القدرة على الإبداع والابتكار، ووضع حلول جذرية مبدعة للمشكلات المدرسية، وتعبئة الآخرين، وحفزهم على العمل، وتغيير الثقافة المدرسية التقليدية، وبناء ثقافة جديدة مرنة، تدعم التعاون والعمل الجماعي المشترك، والاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية، وتطوير التنظيم المدرسي، وتوفير مناخ مدرسي داعم لعملية التعلم، الأمر الذي يجعل البيئة المدرسية بيئة غنية بالتعلم، وتصبح المعرفة معلماً من معالم المجتمع المدرسي (ناصف، ٢٠١٢: ٣٠٥).

فالمدير في مجتمعات التعلم المهنية قائد تربوي يقود العاملين من خلال الرؤية والقيم المشتركة وليس من خلال القوانين والإجراءات، شخص مرن ومتعاون، يضع بالاشتراك مع أعضاء المجتمع المدرسي الرؤية والرسالة، ويخطط معهم لتطبيق ذلك، يشعر كل منهم أنه قائد في موقعه، هو منسق لجهود العاملين في المدرسة، ويشجع على المبادرة ويؤسس لنظام اتصال قوي، يستفيد من تكنولوجيا الاتصالات والحاسوب والإنترنت المدرسي والعالمي، ويتضاءل الدور التقليدي للمدير القادر على عمل كل شيء، وتحل محله القيادة التشاركية، حيث يعمل المدير والمعلمون معا، ويشتركون في اتخاذ القرارات. (الأخناوي، ٢٠١٦: ١١٥-١١٦).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

مع ما تتطلبه مجتمعات التعلم المهنية من قيادة مدرسية (شيوخ المعاهد) واعية، تتميز بالمشاركة والشفافية، وتهيئة الفرص لنمو العاملين ودعمهم وتقديم المساعدة لهم وحفزهم على

العمل التعاوني، وحثهم على المبادأة والمشاركة، من خلال رؤية وقيم مشتركة تعلي قيمة العمل الجماعي وجودة الأداء وتحسين تعلم الطلاب، وقد أشارت الكثير من الدراسات السابقة للدور الكبير للقيادات المدرسية (شيوخ المعاهد) في دعم مجتمعات التعلم المهنية بها، ويأتي شيخ المعهد على رأس الجهاز الإداري بالمعهد وتتعدد المهام التي يقوم بها وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود بعض جوانب القصور في أداء شيوخ المعاهد الأزهرية وهى ذات صلة بأبعاد مجتمعات التعلم المهنية على النحو التالي:

-قلة مراعاة بعض شيوخ المعاهد للعلاقات الإنسانية داخل المعهد أو توفير مناخ يشجع التعاون والعمل الجماعي، وضعف العمليات الإدارية التي يمارسها شيوخ المعاهد (أبو حجاب، ٢٠١٣: ١٩٧-١٩٨).

-لا تكافئ السلطات الممنوحة لشيوخ المعاهد الأزهرية مع المسؤوليات الملقاة على عاتقهم، فضلاً عن تقييد شيوخ المعاهد بالإجراءات الإدارية الروتينية التي من شأنها أن تحد من فاعلية الممارسات القيادية لشيوخ المعاهد (حمدي، ٢٠١٣، ٢٢٦)

-غلبة الروتين والبيروقراطية في العمل، وضعف ثقافة التطوير، ومن ثم التمسك بالاستراتيجيات والأهداف القديمة، وعدم كفاية الدعم المقدم للعاملين بالمعاهد الأزهرية مقابل انجازاتهم (رمضان، ٢٠١٤:٢٣٩١)

-ضعف جودة أداء القيادات بالمعاهد الأزهرية وزيادة أعباء العمل الملاقاة، على عاتقهم (محمد، ٢٠١٥: ٢٧٥).

-تحتاج المعاهد الأزهرية إلى قيادة داعمة تهتم بالعاملين بها وتعمل على حل مشكلاتهم، مما يؤدي إلى تطوير للمعهد على نحو ينافس المؤسسات التربوية الأخرى. (محمدين، موسي،٢٠١٧، ٥٢)

-قلة الإعداد والتدريب لشيوخ المعاهد الأزهرية أثناء الخدمة وعدم حصول الغالبية منهم على دورات تدريبية في -الإدارة المدرسية وينعكس ذلك على ضعف مستوى آداهم الإدارى٠(عبد العزيز، ٢٠١٧: ٩٠).

- ضعف بعض جوانب القيادة التحويلية لدي شيوخ المعاهد مثل الحفز الإلهامي والاعتبارات الفردية، قلة وجود رؤية واضحة يعمل شيوخ المعاهد في ضوئها ويجمع العاملون عليها، ضعف

التركيز على العمل التعاوني داخل المعهد وإنجاز المهام بروح الفريق، قلة استثارة شيخ المعهد لروح التحدي لدى العاملين وتشجيعهم على الأداء المتميز ٠ (إبراهيم، ٢٠١٧: ١٢٨-١٢٩).

– ضعف تأثير شيوخ المعاهد الثانوية الأزهرية في توفير الصحة التنظيمية بالمعاهد ،غياب المناخ التربوي العام المناسب داخل المعاهد، وقصورالإمكانات البشرية والتجهيزية والمعمليه والمادية، واعتماد الاتصال داخل المعاهد على الاتصال الهابط، وضعف التفاعل بين أعضاء المجتمع التعليمي ٠(عيسي، ٢٠١٧: ١٧٣).

–ضعف بعض جوانب التمكين الإداري لدي شيوخ المعاهد الأزهرية مثل الاتصال الفعال، الحوافز، وتوافر بعضها الآخر بنسبة متوسطة مثل (التنمية المهنية، فرق العمل، المشاركة في اتخاذ القرار والمحاسبية) ما يدل على المركزية في إدارة المعاهد الأزهرية. (القط، ٢٠١٧: ١٢٧)٠

–قلة توافر الوقت والموارد لدعم التعلم المهني داخل المعاهد الأزهرية والذي يحد من عقد دورات للتعلم المهني داخل المعهد، ما يشير إلى ضعف الاهتمام بالتعلم المهني داخل المعاهد٠(كفافي،٢٠١٩: ٣٥٣).

– قلة رغبة شيوخ المعاهد الأزهرية في تفويض سلطاتهم للعاملين، فلا تتوفر لديهم الرغبة للأخذ بمبدأ تفويض السلطة، وكذلك عدم منح العاملين السلطات التي تساعدهم على أداء العمل ٠(بخيت، ٢٠١٩:٣١٨)

–قصور أداء شيوخ المعاهد في بعض الجوانب منها ضعف الرغبة في اشراك المعلمين في إدارة شئون المعهد، وقلة فتح قنوات اتصال مع العاملين أو الاهتمام بتنمية مهارات القيادة لديهم. (كفافي،٢٠١٩: ٣٥٨).

–قلة ممارسة التفكير الاستراتيجي من قبل شيوخ المعاهد أو إشراك العاملين معهم في عملية التخطيط ودراسة المشكلات بالمعهد، ولا ينوع شيخ المعهد في استخدامه أدوات التقويم. (بكر وآخرون، ٢٠٢٠: ٨٣)

–ضعف مواكبة شيوخ المعاهد الأزهرية للتطور الرقمي والتكنولوجي والمنظومة التعليمية التي تعكس دور القائد التربوي في تحقيقها بما يلقي بالعبء الكثير على القائد الأزهري ٠(طه وآخرون:٢٠٢٢ :٩٢٨)

-ضعف توافر المهارات الفنية والإنسانية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية اما يقلل لتفاهم بين جميع من يعملون داخل المعاهد الأزهرية٠(طه وآخرون:٢٠٢٢ :٩٤٠)

-ضعف أداء شيوخ المعاهد الأزهرية، مما يحتم ضرورة تحسين آدائهم في العمليات الإدارية وربطها بمداخل وأساليب حديثة تتوافق مع التغيير المستمر. (سيد وآخرون،٢٠٢٣: ٢١٠)

-اعتماد شيوخ المعاهد الأزهرية على أساليب إدارية تقليدية، بالإضافة إلى عدم إشراك العاملين في عملية التخطيط، عدم المشاركة من جانب المرؤوسين في صنع القرا ر، وغياب نظم الاتصال الفعال، ضعف عمليات المتابعة الميدانية. (سيد وآخرون،٢٠٢٣: ٢١١-٢١٢)

ومن خلال ما يعانيه أداء شيوخ المعاهد الأزهرية وما أوضحته الدراسات والأدبيات التربوية من دور كبير لشيوخ (القادة) المعاهد الأزهرية في مجتمعات التعلم المهنية يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما دور شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

-ما الإطار المفاهيمي لمجتمعات التعلم المهنية؟

-ما دور(القادة) شيوخ المعاهد لأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية؟

-ما واقع مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من خلال الأبعاد التالية (الرؤية والقيم المشتركة-القيادة الداعمة والمشتركة-التعلم الجماعي وتطبيقاته-مشاركة الممارسات المهنية-الظروف الداعمة)؟

-ما درجة أهمية أدوار شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر؟

-ما معوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل، تعزى لمتغيرات (الدرجة الوظيفية أو الرتبة، والمنصب الإداري، والقسم أو التخصص، وجهة الحصول على الدكتوراه)؟

-ما أهم النتائج والتوصيات والمقترحات التي قد تساعد شيوخ المعاهد الأزهرية في القيام بأدوارهم في تحسين مجتمعات التعلم المهنية؟

-أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة بشكل رئيس التوصل إلى توصيات ومقترحات تساعد شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية، ومن أهداف الدراسة أيضا:

-رصد ومعرفة الإطار المفاهيمي لمجتمعات التعلم المهنية.

-تعرف دور (القادة) شيوخ المعاهد لأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية.

-الوقوف على واقع مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من خلال الأبعاد التالية (الرؤية والقيم المشتركة-القيادة الداعمة والمشتركة-التعلم الجماعي وتطبيقاته-مشاركة الممارسات المهنية-الظروف الداعمة).

-تحديد درجة أهمية أدوار شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

- الكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاًف بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول معوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية.

- تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل، والتي تعزى لمتغيرات (الدرجة الوظيفية أو الرتبة، والمنصب الإداري، والقسم أو التخصص، وجهة الحصول على الدكتوراة) على محاور الاستبانة الثلاث.

-أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية وحيوية الموضوع الذي تناولته (مجتمعات التعلم المهنية) كأحد مداخل إصلاح التعليم المطروحة على الساحة التربوية، ودور شيوخ المعاهد الأزهرية (القادة) في العمل على تحسينها أهمية الدارسة إلى أهمية نظرية وأهمية تطبيقية على النحو التالي:

أ-الأهمية النظرية:

-تبني الدراسة مدخلاً من مداخل تطوير التعليم، في تحسين وإصلاح المؤسسات التعليمية، التي طبقت في كثير من الدول وحققت نجاحاً كبيراً في عملية التحسين المدرسي

-تقديم المعرفة في ايضاح ماهية مجتمعات التعلم المهنية.

-يأمل الباحث أن تسهم الدراسة الحالية في إضافة جديدة لحقل المعرفة العلمية وإثراء المكتبة العربية وذلك عبر تلبية الحاجة إلى دراسات محلية عن دور شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية، وفتح مجالا جديدا أمام الباحثين لعمل المزيد من الدراسات في هذه المجال.

-يمكن أن تفيد الباحثين في مجال القيادة التربوية في تقديم مقترحات تزيد من فاعلية القيادة التربوية في اتخاذ القرارات لتربوية، وتفتح آفاق جديدة في مجال مجتمعات التعلم المهنية، وفتح المجال أمامهم لإجراء دراسات مشابهة.

-تساير الدراسة الحالية التطورات الحديثة والتوجهات العالمية التي تنادي بضرورة الاهتمام بمجتمعات التعلم المهنية في إصلاح التعليم.

-إلقاء الضوء على الأدوار التربوية التي يقوم بها شيوخ المعاهد الأزهرية سعيا لتطوير التعليم الأزهري للارتقاء بمكانته محلياً وعالمياً

-مواكبة شيوخ المعاهد الأزهرية عصر التطور الرقمي والتكنولوجي والانفجار المعرفي، ودوره كقائد تربوي، في تحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية.

ب-الأهمية التطبيقية:

-زيادة اهتمام شيوخ المعاهد الأزهرية وكافة منسوبيها بالعمل التعاوني المثمر وتوليها المسؤولية كاملة في التحسين والتطوير والإصلاح.

-تزويد القائمين على العملية التعليمية وصناع القرار بالأزهر الشريف بصورة واضحة عن دور شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية، والتي تسهم في تحسين العملية التعليمية بالمعاهد الأزهرية.

-تبصير شيوخ المعاهد الأزهرية في بأهمية دورهم في تحسين مجتمعات التعلم المهنية، القائم على توفير بيئة داعمة وعلاقات إيجابية وتنمية مستمرة بين جميع منسوبي المعاهد الأزهرية لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

-يؤمل أن تفيد هذه الدراسة شيوخ المعاهد الأزهرية في معرفة واقع مجتمعات التعلم المهنية في المعاهد الأزهرية والعمل على تحسين هذا الواقع.

-يؤمل أن تفيد هذه الدراسة المخططين والقائمين على تطوير التعليم الأزهري بأهمية تحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية ودور شيوخ المعاهد الأزهرية في ذلك، بالإضافة توفير البنية التحتية لهذا التطوير.

- قد تسهم الدراسة الحالية في لفت نظر القائمين على صناعة القرار بالأزهر الشريف إلى ضرورة تدريب شيوخ المعاهد الأزهرية على مهارات بناء وتحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية.

-منهج الدراسة وآداتها:

حاولت الدراسة الحالية الكشف عن دور شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، فاستخدمت المنهج الوصفي نمط الدراسات المسحية باعتباره أكثر المناهج البحثية المناسبة لطبيعة الدراسة، وتحقيق أهدافها، ويقوم على وصف الظاهرة المراد دراستها وصفًا دقيقًا عن طريق جمع البيانات والمعلومات وتصنيفها واخضاعها للدراسة واستخدمت الدراسة هذا المنهج في رصد الإطار المفاهيمي لمجتمعات التعلم المهنية، أبعادها، ودور شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسينها، واقع مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية، جمع الدراسات السابقة، وأداة الدراسة الميدانية هي الاستبانة التي تم إعدادها ،تفسير النتائج التي تم التوصل إليها من تطبيق الاستبانة، وصولاً إلى التوصيات والمقترحات التي قد تساعد شيوخ المعاهد الأزهرية في القيام بأدوارهم في تحسين مجتمعات التعلم المهنية المعاهد الأزهرية.

- مجتمع عينة الدراسة:

مجتمع الدراسة هو السادة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، وعددهم **(٢٤٦)** وفقاً لإحصائية عام ٢٠٢٢م وكانت عينة الدراسة **(١٩١)** عضو هيئة التدريس.

-**محددات الدراسة:** تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

أ-المحدد الموضوعى: تعتمد الدراسة الحالية في الحدود الموضوعية على تناول أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والمتمثلة في (الرؤية والقيم المشتركة، القيادة الداعمة والمشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، مشاركة الممارسات المهنية، الظروف الداعمة)

ب-المحدد البشري: عينة ممثلة من السادة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

باعتبارهم المعنيين والأكثر اهتماما بالتعليم الأزهري قبل الجامعي، والارتقاء به.

ج-المحدد المكاني: اقتصر نطاق الدراسة الحالية من حيث مكان الدراسة على كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

د-المحدد الزماني : تم تطبيق أداة الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢١م

-مصطلحات الدراسة:

الدور Role: يُعرَّفه (مرسي ١٣٩:٢٠٠١) بأنه: مجموعة من الأنشطة المرتبطة، أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، ويترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة.

-ويُعرَّفه (عاشور ١٤:٢٠٠٣) بأنه: مجموعة السلوكيات والأعمال التي يقوم بها مدير المدرسة بحكم مركزه الإداريّ في المدرسة، والذي يمكن تقويمه من خلال توقعات معينة لسلوكه.

-ويعرف بأنه: مجموعة من الأنماط المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة وتترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف لمختلفة ويمثل الدور نوعا من الممارسات السلوكية المتميزة التي ترتبط بموقع اجتماعي معين والتي تتسم نسبية بالاستمرار والثبات ويمكن التنبؤ بها (الذكي، فليه، ٢٠٠٤: ١٦٥).

-ويعرف بأنه: جميع الأعمال الفنية والإدارية المنظمة التي يقوم بها مدير المدرسة من أجل نجاح العملية التعليمية في مدرسته (الداعور، ٢٠٠٧: ٩).

-كما يعرف بأنه: الوظائف والمهام والمسؤوليات المتوقعة التي يقوم بها مدير المدرسة لتحقيق أهداف تربوية داخل المدرسة (اللخاوي، ٢٠٠٨: ٦).

-يعرفه كل من (جوهر، جمعة، ٤٤:٢٠١٠) مجموعة من التكليفات التي يكلف بها البعض لإقامتها بنجاح وفاعلية بما يحقق الصالح العام للمنظمة.

-كذلك يعرف بأنه: ما يقوم به مدير المدرسة من جهود تتضمن طرق وأساليب وأعمال يقوم بها مدير المدرسة لحل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية الموجهين للتطبيق والتدريب بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض (الشهري، ٢٠١٣: ٩).

-وأشار إليه (Zeljko Burcar 2014:87-88) بأنه الوظيفة التي يؤديها شخص ما، ليصبح مرادفًا للوظيفة Function، وقد يعني توقعات الآخرين تجاه الشخص الذي يعمل في وظيفة معينة، أو هو السلوك المتوقع من الفرد الذي يعمل في وظيفة معينة داخل المؤسسة.

-كما يعرفه (الجرايدة، الحجري، ١٨:٢٠١٥) مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي يقوم بها الفرد؛ لتحقيق ما هو متوقع منه في مواقف معينة، ويترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة، وتتحدد الأدوار للعاملين من خلال وصف الأعمال والواجبات التي سيقومون بها.

- ويعرفه (العبد الله، آخرون، ٣٥٥:٢٠١٩) بأنه مجموعة من التصرفات والأعمال والمتغيرات والتأثيرات التي يقوم بها الفرد أو يتسبب فيها، وهي تكون في مجموعها دور الفرد في التنظيم.

ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: مجموعة الممارسات التي يقوم بها شيوخ المعاهد الأزهرية من أجل تحسين مجتمعات التعلم المهنية

شيوخ المعاهد الأزهرية: عرفها (محمود ،٢٠٠٢: ٩٠) على أنهم مجموعة من الأفراد يقومون بتنفيذ مهام تعليمية وتربوية بواسطة مساعدة مجموعة من العاملين في القطاع التربوي، وذلك من خلال التخطيط والتنظيم والتنسيق والرقابة لمجهوداتهم، ومدى تأثيرها في سلوك الأفراد العاملين داخل المؤسسة التعليمية.

-يعرفه (شرير، ٢٠٠٣: ٩) المسؤول بشكل تام عن إدارة المدرسة وتنظيمها ورفع تقارير عن سيرها وعملها وكل ما يحدث داخل نطاق حدود المدرسة التي يشرف عليها.

-كما يعرفه (الحر، ٢٠٠٥: ٢٣) بأنه: فرد في المدرسة مسؤول عن أداء مجموعة من المرؤوسين بغرض تحقيق أهداف المدرسة وذلك من خلال ما يقوم به من وظائف العملية الإدارية من تخطيط وتنظيم وصنع واتخاذ القرار وقيادة وتوجيه ثم الرقابة مع الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة في المدرسة.

-كذلك يعرفه (اللخاوي، ٢٠٠٨: ٦) بأنه: الشخص الذي يقوم بالأعمال الإدارية والفنية في مدرسته، بغرض تطوير معلميه ورفع مستوى طلاب مدرسته من خلال استثمار الموارد المادية والبشرية وحسن تنظيمها.

-عرّفه (الغامدي، ٢٠١١، ٢٢) بأنه شخص مؤهل علميا ومهنياً لديه القدرة على القيام بوظائف الإدارة داخل المدرسة بكل كفاءة ليسهم في تقديم الخدمة التربوية والتعليمية وتحقيق أهداف المجتمع على جميع المستويات.

-عرفها (عبد المجيد ،٢٠١٩،٢٣) على أنهم مجموعة من الأفراد الذين يقومون بالإشراف على المعاهد وتجهيزاتها وتنظيماتها وإعداد خطط العمل وتنظيم الجداول وتوزيع الأعمال.

-ويشير (قطاع المعاهد الأزهرية، ٢٠١٩ :١٥) إلى أن شيخ المعهد الأزهري: يعد قائداً تربوياً ومديراً للعملية التعليمية بالمعهد، ويعمل على تسهيل كافة المتطلبات التنظيمية والتنفيذية والتقويمية والتطويرية ومتابعتها، ودراسة كافة التحديات التي تواجه المعهد في الجوانب الإدارية والمالية والفنية والعمل على حلها، كما يعد مشرفاً على جميع العاملين والطلبة وجميع البرامج والأنشطة وكافة المرافق بالمعهد الأزهري.

ويمكن تعرف شيوخ المعاهد الأزهرية إجرائيا بأنهم: مجموعة من القادة التربويين المؤهلين علمياً ومهنياً يقومون بالإشراف على شؤون المعاهد الأزهرية من جميع النواحي والإدارية والتعليمية والتربوية والاجتماعية، ويعملون جاهدين على استغلال الموارد البشرية والمادية المتاحة سعيًا منهم لتطوير الحياة التعليمية داخل معاهدهم التي يديرونها في ظل بيئة تتسم بالجاذبية والأمن والاستقرار وبما يؤدي إلى تحقيق أهداف التعليم الأزهري قبل الجامعي.

التحسين المدرسي:

عرفه (جودة، ٢٠٠٨:٩٠) بانه الوثيقة التي تحتوي على جميع الانشطة التي ستقوم بها المؤسسة التعليمية على مدار العام الدراسي وذلك في ضوء نتائج التقييم الذاتي للمدرسة والمصممة وفق معايير جودة التعليم، ويمكن القول إن التحسين بمثابة مجموعة النشاطات والإجراءات التي تتخذها المؤسسة لضمان كفاءة الممارسة المراد تحسينها وفق معايير محددة وضعت مسبقاً من قبل هيئة ضمان الجودة والاعتماد بهدف الارتقاء بالمؤسسة للتميز والتنافسية.

-ويعرفه (Anthony Kelly , 2008:519-520) بأنه تفكير نظمي، يهدف إلى إحداث التغيير في الظروف الداخلية الحاسمة في نجاح المدرسة لتحسين عمليتي التدريس والتعلم والظروف الخارجية بما يساعد في الوصول إلى أفضل المخرجات التعليمية.

-وكذلك يعرفه (David Hopkins, 2008:2-3) بأنه الجهد المبذول لتعزيز قدرة المدرسة على إدارة التغير في الظروف الداعمة لعمليتي التعليم والتعلم، بما يساعد في زيادة مستوي أداء الطلاب، وتحقيق جودة التعليم، وبالتالي الوصول الي المخرجات التعليمية المرجوة.

-يعرف بأنه جميع الأنشطة والتدخلات التي ستقوم بها المدرسة على مدار العام الدراسي، وذلك في ضوء نتائج تطبيق أدوات التقييم الذاتي للمدرسة، والمصممة وفق معايير الجودة للتعليم، والتي تعبر عن فجوات الأداء المدرسي (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ٢٠٠٩م، ص ١٣٠).

ويمكن تعرف التحسين إجرائياً بأنه: العملية التي يقوم المعهد الأزهري من خلالها بإجراء تعديل أو تغيير مستوى الأداء الحالي لإنجاز مستوى أفضل من المخرجات أو زيادة كفاءة وفعالية المخرجات.

مجتمعات التعلم المهنية: -

تعددت تعريفات الباحثين لمجتمعات التعلم المهنية ومنها ما يلي:

-يعرفها (Dufour, others, ،2002:1) بأنها عملية تعاونية بين المعلمين والإداريين وأولياء الأمور والطلاب الذين يعملون معا للبحث عن أفضل الممارسات واختبارها في الفصول الدراسية والتركيز على النتائج، بهدف التحسين والتطوير المستمر للعمليات.

-وعرفها (حيدر والمصيلحي،٢٠٠٦:٤٠) بأنها: مجموعة من الأفراد يعملون معًا وفق رؤية مشتركة، ويستقصون مشكلات مهنية محددة تواجههم، ويتشاركون بما يتوصلوا إليه مع الأفراد الآخرين في المجتمع المهني، وبذلك يسهموا في تنمية معارفهم ووعيهم ومعارف أعضاء مجتمع التعلم المهني.

-ويعرفها (مالتون كوكس ،٢٠٠٧ :٣٢) بأنها جماعة صغيرة نسبياً يمكن أن تشمل طلاباً ومدرسين وإداريين وغيرهم ممن لديهم إحساس واضح بالعضوية، وأهداف مشتركة، وفرصة للتفاعل الشامل وجهاً لوجه.

-ولقد حدد (معجم المصطلحات الإدارية،٢٠٠٧:٢٨٨) تعريفاً لمجتمع التعلم بأنه الجو العام المحيط بالجماعة , والذي يشارك في العاملين في المسؤولية تجاه تعليم بعضهم البعض, وتحسين الأداء , والمشاركة بشكل عملي في تحقيق ذلك.

-وعرفها (الصغير، ٢٠٠٩:١٦٤) بأنها مجموعة من الأفراد يعملون بروح الفريق، لتطوير قدراتهم من خلال توفير فرص أكبر للتعلم وإنتاج المعارف، على مستويات مختلفة وفي إطار من الثقة والاحترام والانفتاح على الآخرين.

-وعرفها (أحمد، ٢٠٠٩ :٤٨٢) بإنها تنظيم مدرسي يتفق فيه جميع العاملين والأطراف المعنية على تحقيق هدف مشترك، ويشاركون في عمليات صنع القرار واتخاذه وممارسة الأنشطة القيادية المختلفة، ويتعاونون بفاعلية لتدعيم فرص التعلم الجماعي، ويتبادلون المعارف والخبرات المختلفة فيما بينهم بما يسهم في توفير بيئة متعاونة نشطة، وتنمية قدرات متنوعة، وتحقيق التحسين المدرسي.

-كما عرفها (Kemp, L., 2010:63) بأنها: بيئة يوجه المتعلمين فيها معا لتبادل المعلومات والتعلم من بعضهم البعض، وإنشاء معارف جديدة والحصول على مهارات مكان العمل مثل التعاون والإبداع والتفكير النقدي، وحل المشاكل في العمل.

-ويري (Blitz, 2013, 66) أنها فرق من المعلمين الذين يستخدمون تقنيات الإتقان الرقمية للتأمل والتعاون فيما بينهم مع الخبراء بهدف التعليم والتخطيط وحل المشكلات دون قيود زمنية أو مكانية.

-ويعرفها أيضاً (دوفور وآخرون، ٢٠١٤:١٣) على أنها: عملية مستمرة يعمل فيها المعلمون بشكل تآزري في دورات متكررة من التقصي الجماعي والبحث الإجرائي من أجل تحقيق نتائج أفضل للطلبة الذين يخدمونهم.

-ويعرفها (الماجد ،٢٠١٩ :٥٥٦) بأنها عمليات مخطط لها تتعلق بجميع عناصر العملية التعليمية بهدف تحسين وتطوير أداء المعلمين وينعكس ذلك على تحسين أداء الطلاب.

- وتعرف مجتمعات التعلم المهنية بأنها مجموعة من المعلمين وغيرهم من المعنيين بالعملية التعليمية في المدارس تجمعهم رؤية تعليمية ورسالة مشتركة، ويعملون بشكل تعاوني وتشاركي، ويدعمون عمل بعضهم البعض، ويتأملون في ممارساتهم وسلوكياتهم المهنية، ويعتمدون على أساليب جديدة في العمل تعزز وتحسن عمليات تعليم وتعلم الطلبة (Holmquist,2020, 12).

-ويعرفها (الغافرى وآخرون، ٢٠٢١:١٥٥) بأنها: مجموعة من المشرفين التربويين يشكلون فرق عمل مع المدرسة لتحقيق أهداف مبنية على رؤية مشتركة وفق ثقافة تآزرية تركز على التعلم منسجمة مع دور المدرسة لتحقيق أفضل النتائج من خلال البحث الجماعي.

-كما عرفها(Adam H. Frank:2023: 1) بأنها مجموعات من المعلمين الذين يجتمعون لتبادل المعلومات والأفكار والتكتيكات لتحسين ممارساتهم التعليمية ونتائج التعلم لطلابهم. توفر PLCs بيئة خاضعة للرقابة وداعمة للمعلمين للمشاركة في التعلم التعاوني والتفكير على أساس مستمر، ويساهم هذا النهج التعاوني للتطوير المهني في إرساء ثقافة التحسين المستمر التي يتعاون فيها المعلمون لحل المشكلات، واستنباط تقنيات جديدة، وتحسين مهارات التدريس، وتبادل أفضل الممارسات.

ويمكن تعريف مجتمعات التعلم المهنية إجرائيا بأنها: مجموعة من العاملين بالمعاهد الأزهرية المنتمين إلى نفس المهنية يعملون بروح الفريق وفي إطار من الثقة والاحترام من خلال قيادة تشاركية داعمة تهدف للارتقاء بمستوى أداء الفرق التي تعمل بشكل تعاوني بحثا عن أفضل الممارسات المهنية في ضوء رؤية وقيم مشتركة، وتعزيز التعلم الجماعي والبحث والتجريب وتبادل الخبرات لتنمية مهاراتهم وخبراتهم وتحسين تعلم طلابهم، من خلال طرق ووسائل تعتمد على المدخل أو الأسلوب التأملي مثل الحوار والمناقشة، والبحث عن المعرفة الجديدة.

ويمكن تعريف دور شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية إجرائيًا: بأنه قدرة شيوخ المعاهد الأزهرية على تحسين مجتمعات التعلم المهنية من خلال الممارسات التي يقومون بها والتي تشمل الرؤية والقيم المشتركة، القيادة الداعمة والمشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، مشاركة الممارسات المهنية، الظروف الداعمة.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، فتوجد دراسات تناولت دور شيوخ المعاهد الأزهرية (القادة)، وأيضًا دراسات تناولت مجتمعات التعلم المهنية، فضلاً عن بعض الدراسات التي جمعت بينهما، وجميعها دراسات لها أهميتها، وسوف تعرض الدراسة الحالية بعض هذه الدراسات، وبطبيعة الحال فإن مسح الدراسات السابقة لا يعني رصدًا لجميع الدراسات، بل تحليلًا لبعض إسهاماتها في تكوين الإطار النظري للدراسة الحالية والاستفادة من

نتائجها، وفيما يلي عرضًا لبعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة وقد تم ترتيبها في كل تصنيف تبعًا للتسلسل الزمني لها من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

أولاً: دراسات ركزت اهتمامها على دورشيوخ المعاهد الأزهرية:

في إطار دور شيوخ المعاهد الأزهرية هدفت دراسة (إبراهيم ،٢٠١٧) التعرف على درجة ممارسة شيوخ المعاهد الثانوية الأزهرية لأبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين. وتوصلت إلى أن ممارستهم للقيادة التحويلية جاءت متوسطة، من حيث الأبعاد جاءت ممارستهم لبعدي التأثير المثالي، الاعتبارات الفردية بدرجة متوسطة، بعدي الحفز الإلهامي، الاستثارة الفكرية بدرجة ضعيفة. كما هدفت دراسة (عبد العزيز،٢٠١٧) التعرف على مشكلات التنمية المهنية لشيوخ المعاهد الثانوية الأزهرية، والكشف عن مشكلات التنمية المهنية لشيوخ المعاهد الثانوية الأزهرية من وجهة نظرهم، وأوصت بدعم وتعزيز ثقافة التنمية المهنية المستدامة لشيوخ المعاهد وجميع العاملين بالمعاهد الأزهرية، التطوير والتحديث المستمر لبرامج التنمية المهنية بما يتلاءم مع الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية.

كما قدمت دراسة (القط،٢٠١٧) تصور مقترح للتمكين الإداري لشيوخ المعاهد ووكلائها وذلك من خلال الاستفادة من الأسس النظرية للتمكين الإداري وخبرات بعض الدول التي نجحت في تحقيق التمكين الإداري بمؤسساتها التعليمية وتوصلت إليها توافر بعض أبعاد التمكين الإداري بالمعاهد بدرجة متوسطة وتمثلت في (التنمية المهنية، فرق العمل، المشاركة في اتخاذ القرار، تفويض السلطة، المحاسبية) بينما توافرت بعض أبعاد التمكين الإداري بالمعاهد بدرجة ضعيفة وتمثلت في بعدى (الاتصال الفعال والحوافز)

كما هدفت دراسة (إبراهيم ،٢٠١٩) إلى التعرف على مفهوم القيادة الخادمة وأبعادها، ومفهوم وعوامل الرضا الوظيفي للمعلمين، ومقترحات لتفعيل القيادة الخادمة لشيخ المعهد لتحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين بالمعاهد الثانوية الأزهرية. وتوصلت إلى ضرورة تحسين بيئة العمل بالمعاهد الثانوية الازهرية، اهتمام شيخ المعهد الثانوي الأزهري بالمعلمين، مشاركتهم في إدارة المعهد واتخاذ القرارات

وأكدت دراسة (حافظ وآخرون،٢٠٢١) أن مؤسساتنا التعليمية والتي منها المعاهد الأزهرية بحاجة إلى نوعية معينة من القادة لديهم مهارات قيادية تمكنهم من إيجاد حلول ابتكارية وغير

مألوفة للعديد من المشكلات التي تواجه هذه المؤسسات، الأمر الذي يُسهم بتحسين أدائهم القيادي في العديد من المجالات، واقترحت الدراسة تدريب شيوخ المعاهد على توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية والإدارية، اختيار شيوخ المعاهد بعناية على أسس موضوعية كالمؤهل والخبرة العلمية، وعدد الدورات، تنمية القيادات التربوية على فن التعامل مع الأزمات التعليمية.

وقام (البدوي ،٢٠٢١) بدراسة للتعرف على الأسس النظرية للقيم الإدارية لدى مديري المعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على الوضع الراهن للمعاهد الأزهرية بمصر، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتنمية القيم الادارية منها تصميم ميثاق أخلاقي للمعهد، عقد دورات تدريبية في مجال أخلاقيات المهنة بالمعاهد الأزهرية، وفي مجال أساليب الإدارة العصرية لشيوخ المعاهد الأزهرية، عقد مقابلات شخصية قبل تعيينهم، توزيع مطويات في مجال القيم الأخلاقية على كافة العناصر البشرية بالمعهد

كما قدمت دراسة (صابر،٢٠٢٢) تصور لأهم متطلبات تفعيل الأدوار التربوية لقيادات المعاهد الأزهرية، منها اللامركزية في اتخاذ القرار بمعنى إعطاء مساحة للمدير والقائد التربوي من تنفيذ القرار حسب ما يتلاءم وبيئة ومجتمع وامكانات المعهد، التدريب المستمر للقيادات التربوية على نظم الإدارة التربوية والاتجاهات الحديثة، ضرورة وضوح الأهداف ووضع رؤية لتحقيقها بمشاركة كافة المستويات القيادية.

وأشارت دراسة (طه،٢٠٢٢) إلى أن قطاع المعاهد الأزهرية المنظومة الأساسية للتعليم الأزهري قبل الجامعي، وهو تعليم له مكانته، وإيمانًا بأهميته، فإن الارتقاء به إلى المكانة التي تليق به يُعد أمرًا واجبًا حتى تتأتى فعاليته، الأمر الذي جعل الاهتمام به كبيرا في جميع النواحي، سواء التي تتعلق بالمعلم، أو المتعلم، أو قائد هذا التعليم بمختلف المراحل التعليمية، بالإضافة الإصلاحات التعليمية المتعددة.

وقدمت دراسة (عبد الواحد،٢٠٢٣) تصور مقترح لتحسين الأداء الإداري لدى قيادات(شيوخ)المعاهد الأزهرية في ضوء مدخل جمبا كايزن، وتوصلت إلى إجماع أفراد العينة على وجود ضعف في الأداء الإداري، كما أكدت دراسة (مطاوع وآخرون،٢٠٢٣) على دور الثقافة التشريعية في تحسين الأداء الإداري لدى شيوخ المعاهد الثانوية الأزهرية من وجهة نظر

المعلمين، وأظهرت النتائج أن درجة توافر دور الثقافة التشريعية في تحسين الأداء الإداري لدى شيوخ المعاهد الثانوية الأزهرية كانت "ضعيفة".

ثانياً: دراسات ركزت اهتمامها على مجتمعات التعلم المهنية:

هدفت دراسة كل من (حيدر والمصيلحى،٢٠٠٦) إلى بيان الأبعاد الرئيسية لبناء ثقافة التعلم في التربية وهي :تغيير الثقافة المدرسية السائدة، وتكوين مجتمعات تعلم كوعاء تتبلور فيه الثقافة الجديدة للتعلم، وتبني مفاهيم التعلم النشط والتشاركي لتنمية الثقافة الجديدة، وأوضحت الدراسة أهمية دور القائد التربوي مع الطاقم الإداري في تجاوز العديد من العقبات لتحويل المدرسة لمجتمع للتعلم وبناء ثقافة التعلم من خلال الرؤية والرسالة الواضحتين والاعتماد على القيادة الجماعية والعمل الجماعي، وتهيئة البيئة المدرسية وتشجيع العلاقات بين الزملاء، والتشجيع على الحوار، وتوفير فرص التنمية المهنية . والتأكيد على الدور البارز للمعلمين في بناء ثقافة التعلم من خلال الانخراط في مجتمعات التعلم على مستوى المدرسة.

وقد كشفت دراسة (Yamraj jasmattie,2008) عن آليات تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية ومستقبل تنفيذها وفوائدها والتحديات والمشاكل التي تعيق تنفيذها، وأوصت الدراسة بضرورة توفير الوقت اللازم لإنجاح التنفيذ، وتخصيص الوقت للتطوير المهني، وتحسين مستوى التنشئة الاجتماعية للحد من الشعور بالعزلة المهنية، وأهمية تغيير اتجاهات المعلمين تجاه التدريس، وتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب، وزيادة التعاون بين المعلمين.

وتوصلت دراسة (الصغير، ٢٠٠٩) **إلى** افتقار المدارس الثانوية بإمارات إلى كثير من معايير تطبيق مجتمعات التعلم، ووجود عدد من المعوقات التي تعرقل تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية من أهمها: الكثافة العددية في حجرات الدراسة، وحشو المناهج بالمعلومات، وغلبة الفردية والانعزالية بين أعضاء المدرسة، وافتقارهم إلى الرغبة والتجديد، وقلة خبرة المعلمين في التعلم التعاوني، وافتقارهم للثقة المتبادلة مما سبب غياب العمل بروح الفريق الواحد.

وأجرى (Blacklock P.J., 2009) دراسة للتعرف على مدى تطوير الأبعاد الخمسة لمجتمعات التعلم المهني للخصائص التعليمية في خمس مدارس ابتدائية في ولاية تكساس، واعتمد الباحث مقياس أوليفر (Olivier et al ،2008) الذي يعتمد على أبعاد مجتمعات التعلم الخمسة وهي (القيادة المشتركة، القيم والرؤية المشتركة، التعلم الجماعي وتطبيق التعلم –

الممارسات الشخصية المشتركة ،العلاقات والهياكل) وقد أظهرت الدراسة أن مجتمعات التعلم المستدامة واضحة في المدارس ذات الأداء العالي، كما أن أبعاد مجتمعات التعلم أسهمت في رفع مستوى الطلاب، ويعزى النجاح في هذ المدارس إلى التعلم الجماعي للموظفين، والثقة والاحترام المتبادل، وانخراط المدراء في السلوكيات الداعمة لمجتمع التعلم .

وتوصلت دراسة (Bennet,2010) إلى وجود خمسة مجالات تساعد على الحفاظ على مجتمعات التعلم المهنية وهي التعاون والظروف الداعمة والقيادة الداعمة والعلاقات والتركيز على تعلم الطلاب، وأن عدم وجود صف ثان من القيادة يعتبر من أبرز التحديات حيث يصبح نجاح أي مشروع معتمدا فقط على دور المدير، وكشفت دراسة Lujan, Nan; Day, (Barbara.,2010) عن الحواجز التي تؤثر على التعاون في تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية وفق تعريف (دوفور،٢٠٠٦) وأثر مجتمعات التعلم في تجاوز هذه العقبات، وأشارت النتائج إلى أن هذا النموذج يخفف من الحواجز أمام التعاون، وذلك يحتاج لبذل جهود مستمرة لتطوير ثقافة تعاونية، وأوصت الدراسة للتغلب على الحواجز بأن يخطط للوقت جيداً أثناء اليوم الدراسي، وتدريب الهيئة التدريسية خاصة الجدد، وتحسين الثقافة التعاونية .

وكان الغرض من دراسة (الزايدي، ٢٠١١) تقديم تصور مقترح لتوطين الاشراف التربوي في المدرسة كمجتمع تعلم مهني من خلال التعرف على ثقافة المدرسة في مدن مكة وجدة والطائف، واستخدمت في بناء الاستبانة المقياس الذي صممه أوليفر وآخرين (Olivier et al.,2003) والمصنف إلى خمسة محاور هي أبعاد مجتمعات التعلم المهنية (القيادة المشتركة ،الرؤية والقيم المشتركة، التعلم الجماعي والتطبيق ,توفر الظروف الداعمة، والممارسات الشخصية المشتركة) وقد أوصت الدراسة بضرورة دعم وزارة التربية والتعليم للمدارس من أجل تبني مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، وتعزيز الإشراف التربوي لدور المدرسة في تبني مفهوم مجتمعات التعلم المهني من خلال تجسيد مفهوم الشراكة المهنية وتقديم الدعم المهني والإداري لتحويل مفهوم مجتمع التعلم من نظرية إلى تطبيق واقعي.

وقد كشفت دراسة (Stegall, 2011) عن العلاقة بين مجتمعات التعلم المهنية والكفاءة الذاتية للمعلمين، تضمن البحث مشاركون من (١٢) مدرسة ابتدائية في منطقة Piedmont في نورث كارولينا، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة كبيرة بين مكونات مجتمعات التعلم المهنية والكفاءة الذاتية للمعلم، وعلى وجه الخصوص فإن مكون "القيادة المشتركة والداعمة" في

مجتمعات التعلم المهنية أكبر درجة من الارتباط بالمكونات الثلاثة للكفاءة الذاتية (الفعالية في مشاركة الطلاب، وفعالية الاستراتيجيات التعليمية، والفعالية في إدارة الفصول الدراسية)، وتؤكد دراسة.(Cox,T.,2011) بعنوان وجهات نظر المعلمين حول بناء مجتمع التعلم المهني، أن مجتمعات التعلم المهني تمتلك إمكانات لمعالجة قضايا التطوير المهني والتعاون مع المعلمين وكيفية تأثيرها على إنجاز الطلاب وفقاً للمبادئ التوجيهية.

وفي ذات الإطار كشفت دراسة .(Coldwell, Fried, A. ,2012) عن مدى إمكانية تحول المدارس البريطانية لمفهوم مجتمعات التعلم وتمت المقارنة بين تصورات مخططي الموارد البشرية في بريطانيا وألمانيا وجنوب أفريقيا وتوصلت الدراسة إلي أن ثقافة النظام التربوي وهيكلته تؤثران في التحول نحو المجتمعات المهنية وخصوصا في أوربا التي تعتمد علي اللامركزية أما في جنوب افريقيا تحتاج إلي إعادة هيكلة نظرًا لأن النظام مركزياً، كما هدفت دراسة (Askew, Cheryl Cessna, 2012) اختبار تطبيق مجتمعات التعلم المهنية (PLCs) في عشرة مدارس للثانوية العامة في قسم كبير من مدارس الضواحي في جنوب شرق الولايات المتحدة. وذلك لتحديد مدى تنفيذ مكونات PLC في المدارس الثانوية، والمعوقات التي يجب معالجتها للحفاظ على ثقافة PLC توصلت الدراسة إلى أن تقييمات المعلمين والمديرين لم تكن مختلفة بشكل كبير في مجالات التعلم، والتطبيق الجماعي، والممارسة الشخصية المشتركة، والعلاقات الداعمة، بينما كانت التصورات مختلفة بشكل كبير في مجالات القيادة المشتركة والداعمة، والقيم والرؤية المشتركة، والهياكل الداعمة.

وهدفت دراسة (yamina ,2014) لاكتساب نظرة ثاقبة حول كيفية تمكين الإعداد لمشرفي التدريس من التدريب الجماعي وتعزيز ممارساتهم، خاصة فيما يتعلق بدورهم الجديد والبرنامج المقترح، وتوصلت الى النتائج التالية: (١) التحديات الهيكلية التي تعوق تنفيذ البرنامج و (٢) الجوانب المتأصلة في تكامله والحلول المقترحة لتسهيل التغيير في الممارسات الإشرافية، وأوصت من خلال النتائج بـ: المشاركة أو بناء المعنى (مفاهيم التقييم المختلفة) والتوحيد (مفاهيم مختلفة من حيث الأدوات أو الممارسات).

وتوصلت نتائج دراسة (Turner,C .J ,2015) إلى أن قيام جميع أفراد المدرسة بدراسة الكتاب السنوي المشترك الذي تم تعيينه كان جانباً مهما من جوانب التطوير المهني للمعلمين في هذه المدرسة، حيث وصفها الكثيرون بأنها أكثر استراتيجيات مجتمعات التعلّم المهنية

المفيدة التي تستخدمها المدرسة،كما أشارت نتائج دراسة (Brunton,G.,2016) بعنوان التعاون داخل مجتمعات التعلم المهني متعددة الثقافات دراسة حالة أن مجتمعات التعلم المهني وسيلة لتنظيم التعليم حتى يتمكنوا من الانخراط في التعلم الهادف والجماعي وأنه على الرغم من وجود مزايا وعيوب للعمل بشكل تعاوني في مجتمعات التعلم المهنية ووجود تحديات في التواصل داخل هذه الثقافات المتعددة والتركيز على أهمية الأهداف المشتركة والجهود المبذولة فيجب على المعلمين أن يأخذوا الوقت الكافي لتطوير العلاقات المهنية والشخصية وقبول الاختلافات أثناء تعلمهم عن الثقافات الأخرى .

وقد أجرى كل من (محمدين، موسى،٢٠١٧) دراسة للتعرف على متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين، وتوصلت الدراسة الى أن متطلبات التطبيق تندرج تحت محاور سته تمثلت في: صياغة الرؤية، وجود قيادة داعمة، التعلم الجماعي المقصود، الظروف الداعمة، الممارسات الشخصية المتبادلة، التركيز على التعلم،وقد كشفت دراسة (Snyders, E. M., 2017)عن دور مجتمعات التعلم المهنية في التنمية المهنية للمعلمين، واكتشاف الفجوة بين ممارسات التعلم الحالية وإمكانية التعلم في مجتمع التعلم المهني وتوصلت إلي أن مجتمع التعلم المهني يحظى بثقافة متميزة سمحت للمشاركين بفعالية التواصل، لعب مجتمع التعلم المهني دوراً إيجابياً في الدعم الجماعي، تعلم المشاركون رسميًا وبشكل غير رسمي وتبنوا مسؤولية جماعية لدعم تعلمهم.

وفي نفس الإطار هدفت دراسة (الزايد ،٢٠١٨) الكشف عن تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات، ومعرفة الكيفية التي يتم بها هذا التأثير، وأسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي للممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات بأبعاده الثلاثة: الوعي المعرفي، والممارسات الصفية، والمعتقدات التربوية.

وتوصلت دراسة (حسين وآخرون ،٢٠١٨) إلى أهمية مجتمعات التعلم المهنية في تطوير وتحسين الأداء، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينتي الدراسة على جميع محاور الاستبانة، اتفاق عينة الدراسة على عدم توافر المتطلبات اللازمة التطوير الأداء بالمدارس الثانوية الصناعية، وأكدت نتائج دراسة (Li, Yang; Tu, Chia-Ching, 2018) إلى أن تصورات المعلمين لتقوية مجتمع التعلم المهني تضمين "الممارسة الشخصية المشتركة" و "التعلم والتطبيق الجماعي" يتحقق في المستوى المتوسط بالمقارنة مع مجتمعات التعلم

المهنية الغربية . وافتقار مجتمعات التعلم المهنية إلى القيادة الديموقراطية والرؤية المشتركة. وأن "القيمة المشتركة والرؤية" و "القيادة المشتركة والناعمة" تحتاج إلى مزيد من الإصلاح في مجتمعات التعلم المهنية الحالية.

وهدفت دراسة (شهاب الدين ،٢٠١٩) الي مقارنة لشبكات مجتمعات التعلم المهنية في سنغافورة وانجلترا للإفادة منها في المدارس المصرية، تحليل لأبرز ما يميز خبرة كل من سنغافورة وانجلترا في تطبيق شبكات مجتمعات التعلم المهنية، والخروج بالدروس المستفادة وجوانب التميز المشتركة في دولتي المقارنة اعتمدت عليها في صياغة تصور مقترح لشبكات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس المصرية، كما هدفت دراسة (الداوود ،٢٠١٩) الي تعرف درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر، أوصت الدراسة بتدريب قائدات المدارس على أنماط القيادة المعاصرة، مثل القيادة التشاركية، التي تعتمد على مشاركة العاملين والمعنيين في قيادة المدرسة وصنع القرار فيها، وهدفت دراسة (O'Neill ,2019) معرفة الآثار الإيجابية لمجتمعات التعلم المهنية (PLCs) على جودة التدريس ونجاح الطالب، كشفت الدراسة أنه في حين أن المديرين لديهم فهم متشابه لـ PLCs بسبب تماسك النظام، تفعيل هذه المعرفة كان أكثر إشكالية، كان الاكتشاف الرئيس هو أنه من أجل تطوير مجتمعات التعلم المهنية، يحتاج المديرون إلى مزيد من المعرفة العملية حول كيفية تطويرها واستدامتها.

وأكدت دراسة (محمد ،٢٠١٩) على ضرورة توفير متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام، والاتفاق على دور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين الأداء الأكاديمي، وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لبناء وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام لتجويد الأداء وتحقيق التنمية المهنية المستمرة لكافة أعضاء المجتمع المدرسي، كما أكدت دراسة (الوحشي، ٢٠٢٠) أن مجتمعات التعلم المهنية تقدم منهجا إيجابيا لدفع تحسين المدرسة، إذا كان هناك شيء اتفقت عليه الأوساط البحثية فهو التعاون المستمر والمنظم المعلمين يحسن نوعية التعليم ومردوده على تعلم الطالب والأخلاقيات المهنية مرتفع وعادة ما تكون مريحة في جميع السياقات.

هدفت الدراسة (جايل ،٢٠٢٠) إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية والرقمية بمدارس التعليم الثانوي العام محافظة أسيوط، وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة على معاناة

بعض المعلمين من قلة الخبرة في التعامل مع الحواسيب وتكنولوجيا المعلومات الحديثة، وافتقار بعض المعلمين لمهارات اللغة الإنجليزية لدعم التواصل بينهم وبين ذويهم في مختلف دول العالم فيما يتعلق بما هو جديد في مجال التدريس الإلكتروني، وضرورة توفير شبكة اتصال بالإنترنت جديدة وسريعة بداخل المدارس والمديريات ومراكز التدريب الإلكتروني.

وقد كشفت دراسة (الخريمي،٢٠٢٠) عن درجة جاهزية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة، وقد خلصت الدراسة إلى عدة توصيات منها: أنه على المسؤولين في وزارة التعليم العمل على الجمع والموازنة بين المبادرات الإصلاحية، والعمل على موازنة الأعباء غير الصفية على المعلمات بحيث يكون تركيزهن على التعليم وتجويده، وعلى قائدات المدارس العمل على إعادة هيكلة الجداول الدراسية لإيجاد وقت ثابت لإقامة مجتمعات التعلم المهنية، وكان الغرض من دراسة (طالب،٢٠٢٠) وضع تصور مقترح لتنمية مجتمعات التعلم المهنية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في جميع أبعاد واقع مجتمعات التعلم المهنية ودرجتها الكلية عدا بعد القيادة الداعمة والمشتركة في مدارس وكالة الغوث الدولية بين فئة المختصين التربويين والمعلمين، وكانت الفروق لصالح فئة المعلمين.

وأكدت دراسة(محمد،٢٠٢٠) علي أهميه مجتمعات التعلم كفلسفة تعليمية ومشروع تطويري إصلاحي يخطط له من داخل المدرسة على ضوء رؤية ورسالة المدرسة ذاتها وطبيعة الإمكانات المادية والبشرية المتاحة وذلك من خلال العمل الجماعي المشترك والتعاون المثمر بين الطلاب والمعلمين وإدارة المدرسة والمجتمع المحلي ،وتناولت دراسة (Soga ,2020) بعنوان دور مجتمع التعلم المهني في إعادة بناء هويات المعلمين أثناء انتقالهم إلى مرحلة ما قبل الروضة في المدارس الابتدائية العامة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها: تزويد المعلمين بالمعرفة والممارسات المناسبة من الناحية التنموية من خلال مجتمع التعلم المهني والتركيز على أهمية بناء العلاقات من خلال مجتمع التعلم المهني وتطوير الهوية.

وأشارت نتائج دراسة (شاهين،٢٠٢١) أن مجتمعات التعلم المهنية عبر الإنترنت تخفف عبء المعلمين عند تعاونهم مع المعلمين الآخرين مع العمل على عدم تكرار العمل، كما أنها توفر للمعلمين فرصا للتعاون وإنشاء مجتمع الممارسة والذي يتجاوز جدران الفصل الدراسي

بكثير ليصل إلى أجزاء كثيرة حول العالم كما أنها تعمل على تلبية احتياجات معلم القرن الحادي والعشرين عن طريق اعتماد برامج التنمية المهنية المعتمدة على نتائج البحوث التربوية.

وهدفت دراسة (عطيف، وشراحيلي،٢٠٢١) إلى إعداد برنامج قائم على مجتمعات التعلم المهنية لتحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وأوصت الدراسة تزويد المعلمين بأدلة توضح كيفية بناء مجتمعات تعلم مهنية لتحسين ممارساتهم التدريسية، والاهتمام بالممارسات التدريسية في برامج التنمية المهنية للمعلمين.

واقترحت دراسة (جورج وآخرون،٢٠٢٢) تفعيل دور مجتمعات التعلم المهنية في تطوير التعليم الأساسي من خلال أربع ركائز تمثل الأسس الرئيسة لمجتمعات التعلم المهني وهي: الرسالة والرؤية والقيم والأهداف، والتوافق بين المعلمين والمديرين، وإذا ما تحقق هذا التوافق فإنهم يكونون قد بنوا أساساً صلباً للمجتمع المهني التعلّمي، وأن يكون هناك حوار جاد ونقاشات عميقة، وبناء أرضية مشتركة فيما بينهم، وتكوين فهم مشترك لدى الجميع في التطوير للتعليم الأساسي في ضوء نماذج مجتمعات التعلم المهنية.

وتوصلت دراسة(غنيم ،٢٠٢٢) إلى أن مستويات الآراء نحو واقع ممارسات مجتمعات التعلم المهنية الداعمة للتميز التنظيمي، وقعت في مستوى "تتحقق إلى حد ما" لجميع الممارسات، وجاءت الممارسات المتعلقة بصياغة الرؤية المشتركة الداعمة للتميز التنظيمي هي الأكثر تحققا يليها الممارسات المتعلقة بالقيادة الداعمة للتميز التنظيمي، ثم الممارسات المتعلقة بالتعلم الجماعي وتطبيقاته الداعمة للتميز، ثم الممارسات المتعلقة بتشارك الخبرات المهنية الداعمة للتميز التنظيمي، وأخيرا الممارسات المتعلقة بتوفير الظروف الداعمة لمجتمعات التعلم لتحقيق التميز،وقد أشارت دراسة (Tyrone ,2022) الي تحديد كيفية عمل التربويين في مدرسة تخدم في المقام الأول الطلاب الملونين وصفوا تجاربهم المتعلقة بـ تنفيذ PLCs، وكيف حددوا الفرص أو الثغرات في حالتهم الحالية (موارد)، أشارت النتائج إلى أن المعلمين لديهم خبرة في مفهوم PLC، ويشعرون بالدعم، ولديهم موارد كافية وقت المشاركة، التعاون هو أهم مورد مطلوب، ويُنظر إلى التفاعل وجهاً لوجه على أنه أكثر فعالية من أشكال التفاعل عبر الإنترنت.

وتوصلت نتائج دراسة (الشعيلي ،٢٠٢٣) إلى أن مستوى توافر كفايات بناء ودعم مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمي مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج

ولاية نوفا سكوتيا الكندية جاء عاليا بصورة إجمالية، كما جاءت أيضاً عالياً في مجالي الدراسة وهما الكفايات المعرفية و الكفايات المهارية، كما توصلت نتائج دراسة (محمد عيسي،٢٠٢٣) إلى حاجة معلمات رياض الأطفال إلى العديد من متطلبات التنمية المهنية، والتي تجعلهن قادرات على إقامة مجتمع تعلم مهني فعال وإيجابي، بما يؤكد على ضرورة الاهتمام ببرامج التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال وضرورة تطوير أداءاتهن التربوية بصورة أكثر فاعلية، كما تم التوصل لتصور مقترح لتطوير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال من خلال مجتمعات التعلم المهنية.

وسعت دراسة (البحيري ،٢٠٢٣) إلى تقديم نموذج مقترح لتعزيز الهوية المهنية للمعلمين باستخدام مجتمعات التعلم المهنية في مصر. وأكدت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قائمة على التأثير والتأثر بين استخدام مجتمعات التعلم المهنية والهوية المهنية للمعلمين، وتوفر هذه المجتمعات مُناخ ونظام تعليمي ومهني متميز يسهم في تحقيق أهداف ومجالات ومعايير الهوية المهنية المتنوعة للمعلمين وتنميتهم باستمرار، فكلما تحققت أهداف ومعايير مجتمعات التعلم كلما زادت الهوية المهنية وتحققت معاييرها.

كما قدمت دراسة (حمد،٢٠٢٣) نموذج مقترح لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالبيئة المدرسية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى إمكانية تطبيق مجتمعات التعليم المهنية من خلال ستة أبعاد ترتكز عليها المدرسة وهي: القيادة الداعمة والمشتركة، القيم والرؤى المشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، الممارسات الشخصية المشتركة، الظروف الداعمة (العلاقات)، الظروف الداعمة(الهيكلة).

هدفت الدراسة (المطيري ،٢٠٢٣) إلى إبراز أهمية مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة، واستقراء الاتجاهات العالمية في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في هذه المرحلة وتوصلت الدراسة إلى استخلاص خمس متطلبات تربوية لتعزيز مجتمعات التعلم المهنية في هذه المرحلة وهي: اتجاه نحو قيادة المعلم، اتجاه نحو الشراكة الداعمة، اتجاه في طرق التفعيل، اتجاه نحو الية التنظيم، اتجاه نحو الرؤية والقيم.

وقام كل من (الشمري، الغامدي ،٢٠٢٣) بدراسة للكشف عن واقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع مجتمعات التعلم المهنية في مدينة حائل يشير إلى درجة عالية على الأبعاد: الرؤية والقيم

المشتركة، القيادة المشاركة والداعمة، الاستقصاء الجماعي، الظروف الداعمة، بينما يشير إلى درجة متوسطة على البعد مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية.

وهدفت دراسة (الفضيل ٢٠٢٤) إلى التعرف على مستوى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة من وجهة نظر المعلمين، ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيري (الجنس، المؤهل العلمي) وقد أوصت الدراسة بضرورة تعزيز مجتمعات التعلم المهنية داخل مدارس التعليم العام والذي سيكون له الأثر الكبير في تطوير العملية التعليمية عبر مشاركة الأسئلة والأفكار الجديدة المتعلقة بإدارة سلوكيات الطلاب داخل الفصل الدراسي وتطوير التعلم، وتقديم دورات تدريبية وورش عمل تعزز المشاركة وتفاعل المعلمين وتساعد على تبادل المعرفة والخبرات.

كما هدفت دراسة (الدوسري، السدراني ٢٠٢٤) إلى التعرُّف على دور مجتمعات التعلُّم المهنية الرقمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين: (مهارة الثقافة المعلوماتية الرقمية، ومهارة حلّ المشكلات، ومهارة التوجيه الذاتي) لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بمدينة الرياض، وقد أوصت الدراسة بتدريب عضوات مجتمعات التعلُّم المهنية الرقمية على مهارات التفكير النقدي والتأملي، وحلّ المشكلات مع توجيه عضوات مجتمعات التعلُّم المهنية الرقمية لمصادر تعلُّم رقميَّة موثوقة ومحفِّزة تساعدهن على تطوير مهاراتهن الرقمية بشكل فعّال و تشجيع المعلمات على القيام بالبحوث الإجرائية لتقويم تجربتهن فيها، ولحل مشكلات تخصصهن.

واستكشفت دراسة (Zhang ، others ,2023) آثار مجتمعات التعلم المهنية (PLCs) على الكفاءة الذاتية للمعلمين والرضا الوظيفي في شنغهاي بالصين، أظهرت النتائج أن هناك سمتان تتمحوران حول المعلم في PLCs، وهما الاستقصاء الجماعي والمشاركة والغرض والمسؤولية المشتركة، مما أثر بشكل كبير وإيجابي على الكفاءة الذاتية للمعلمين والرضا الوظيفي.

واختبرت دراسة (Liu , Yin ,2023) نموذج الوساطة الخاضعة للإشراف للعمليات التي تربط القيادة الأخلاقية الرئيسة ومجتمعات التعلم المهنية في الصين، وتعتبر مشاركة المعلم في صنع القرار المدرسي وسيطًا، كشفت نتائج ٣٣٧٤ معلمًا عن تأثيرات مباشرة وغير مباشرة كبيرة

للقيادة الأخلاقية على مجتمعات التعلم المهنية من خلال التزام المعلم، أدت مشاركة المعلمين في صنع القرار إلى تخفيف آثار القيادة الأخلاقية بشكل كبير على التزام المعلم وعلى مجتمعات التعلم المهنية.

وقد أشارت دراسة (Beddoes ، others,2023) الي أن مجتمعات التعلم المهنية (PLCs) أصبحت شائعة بشكل متزايد في المدارس الأمريكية. كجزء من المجتمع المدرسي، الوصول إلى حالة الأداء العالي يتطلب هياكل مدرسية داعمة مقترنة بديناميكيات الفريق الإيجابية، يمكن أن يكون التعلم الشخصي عبارة عن تكوين عمل جماعي مع إمكانية تعزيز ممارسة المعلم وتعلم الطلاب بشكل إيجابي.

إلى التعرف على الخصائص التي يجب أن تتمتع بها(Olmo,Fernández, 2024) وهدفت دراسة القيادة من أجل جعل مجتمع التعلم المهني مستداما وذلك بإجراء مراجعة للأدبيات من منظور نوعي مما يسمح بتحديد مجموعة من المواضيع الناشئة من الأدبيات التي تمت دراستها. ومن بين النتائج التي توصلت إليها أنه من أجل تحقيق مجتمعات تعلم مهنية ذات قيادة مستدامة، من الضروري توزيع المسؤوليات، والتفكير بشكل مشترك فيما يتم تدريسه ولماذا يتم تدريسه، وكذلك إقامة علاقات خارجية مع المؤسسات والمدارس الأخرى، ورعاية الجانب العاطفي.

إلى فحص كيفية تصميم وتنفيذ مجتمع التعلم المهني لتعزيز(Sepulveda, 2024) تسعى دراسة التعلم المهني لمعلمي المعلمين خلال الأزمة الصحية الأخيرة، كما أن مجتمعات التعلم توفر مساحة منخفضة المخاطر للكشف عن ممارسات التدريس والتفكير فيها والتعلم مع ومن الزملاء والمساهمة الرئيسة لهذه الدراسة هي وصف تفصيلي لتصميم وتنفيذ مجتمع التعلم وخصائصه مع تسليط الضوء على أهمية التعلم الذاتي المعلمين لنموهم المهني.

وتشير دراسة (Truong, T. D. , Others , 2025) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية للمعلمين تعتبر منصة مهمة لتحسين جودة التدريس والتعلم، ومع ذلك فإن بناء مجتمع تعلم مهني فعال والحفاظ عليه أمر صعب، وأظهرت النتائج أن المديرين قادوا تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية الفعالة، وكان تخطيطهم الاستراتيجي أمرًا بالغ الأهمية في تحديد الأهداف طويلة الأجل التي وجهت جهود المدرسة بأكملها، ولعب قادة المجموعات الأكاديمية دورًا محوريًا في تنظيم أنشطة مجتمع التعلم المهني واستدامتها.

ثالثاً: دراسات تربط بين مدراء المدارس (شيوخ المعاهد الأزهرية) ومجتمعات التعلم المهنية:

في إطار دور مديري المدارس (شيوخ المعاهد الأزهرية)هدفت دراسة (Voulalas,Z;Sharpe,F.,2005)إلى توضيح مفهوم مجتمع التعلم، وتحديد الحواجز التي ينظر إليها بأنها تمنع إنشاء مجتمعاتدوا التعلم في المدارس التقليدية، وتحديد كيف يعمل مديرو المدارس لتحويل مدارسهم، وأهم الخصائص القيادية المطلوبة لتحويل المدارس لمجتمعات تعلم بنجاح خلصت الدراسة إلى غياب الفهم الواضح للمنظمة المتعلمة، كما أن القيادة هي العامل الرئيس في تحويل المدارس لمجتمعات تعلم كما خلصت إلى تحديد العديد من العوائق التي تمنع التحول لمجتمعات التعلم والتي من أهمها: البنى التقليدية للمدرسة، والثقافات السائدة، والافتقار إلى وقت التنفيذ.

وقام (أحمد ،٢٠٠٩) بدراسة لتحديد الأسس الفكرية لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية في ضوء تبني الأنماط القيادية المعاصرة، وأشارت النتائج إلى غياب الرؤية والرسالة المشتركة، وعزوف مديري المدارس عن اتباع المداخل الحديثة في القيادة المدرسية، وضعف مشاركة الأطراف المعنية بالتربية في صنع القرار، والافتقار لاتباع أسلوب فرق العمل، وقلة الاهتمام ببناء القدرات اللازمة للقيادات المدرسية وأعضاء المجتمع المدرسي، اقترحت الدراسة لتحويل المدارس المصرية لمجتمعات تعلم مهنية من خلال بناء النمط القيادي التشاركي، كما هدفت دراسة (wallac,2010) الي تحديد الصفات القيادية التي يستخدمها مديري المدارس الثانوية في مجتمعات التعلم المهنية، وقد حددت الدراسة خصائص القيادة وسمات مديري المدارس الذين تحسنوا باستمرار خلال مدة الدراسة. وتوصلت إلى بروز عدة عناصر تسهم في تنفيذ مجتمعات التعلم المهني ومنها، بناء القدرات القيادية، وحاجة مديري المدارس والمعلمين إلى التدريب لتسهيل التعاون الجماعي، وتوفير دورات تدريبية لتعزيز المهارات القيادية.

وتوصلت نتائج دراسة (Lee.et.al, 2013) أن مدير المدرسة يقوم بأدوار متميزة في دعم مجتمعات التعلم المهنية في سنغافورة حيث يقوم بالمشاركة في بناء رؤية تشاركية لمجتمعات التعلم المهنية ومنح الصلاحيات لأعضائها حتى يستطيعوا تنفيذ برامجها للوفاء باحتياجات الطلبة المتنوعة، وضمان تعلم متميز لجميع الطلبة والتركيز على نتائجهم، وبناء ثقافة تعاونية، وتشكيل فرق تعلم مهنية.

وأبرزت نتائج دراسة (Bonces ,2014) أن بنية مجتمعات التعلم المهنية تتكون من رئيس من المعلمين الذين يقومون باختياره من أعضاء الإدارة المدرسية وتوصلت الدراسة إلى أن مدير المدرسة له أدوار متميزة في دعم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الكولومبية، حيث يقوم بالمشاركة بفعالية في وضع الخطط العملية التنفيذية لهذه المجتمعات والتي تركز على استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والاعتماد على البحث العلمي والعمل الجماعي التشاركي.

وفي هذا الصدد أكدت دراسة (Stamper,2015) على تصورات مدراء المدارس والمعلمين حول الأبعاد الخمسة لمجتمعات التعلم المهنية وتوصلت نتائج الدراسة إلى اختلاف تصورات المدرس والمدير فيما يتعلق بأهمية الأبعاد الخمسة مجتمعات التعلم المهنية كما وصفها (Hord) وكما تم قياسها بواسطة (Hipp & Oliver)، إلا أن النتائج أظهرت أن المدراء والمعلمين يتفقون على وجود هذه الأبعاد الخمسة بما في ذلك: القيادة المشتركة والداعمة، والقيم المشتركة والرؤية، والتعلم الجماعي والتطبيق ،والممارسة الشخصية المشتركة، العلاقات والظروف الداعمة والهياكل.

وتؤكد نتائج دراسة (yunus,2016 ، Yaakob) أن مُدير المدرسة له دور في دعم هذه المُجتمعات من خلال توفير برامج التنمية المهنية المُستمرة للمعلمين، وتقاسم المسئوليات والسلطات بينهم، والاهتمام بتقويم النتائج والاستفادة منها في دعم عمليات التطوير والتحسين المدرسي، وتحقيق الرؤية الوطنية للتعليم.

وتوصلت دراسة (Saavedra,2017) إلى أن أكثر ممارسات المدراء فاعلية في مجتمعات التعلم المهنية هي: إيجاد رؤية لمجتمعات التعلم المهنية، تعزيز ثقافة التعلم للجميع، وتخصيص الوقت للمعلمين للتواصل، والتأكيد علي نجاح الطلاب باعتباره الهدف النهائي، وإيجاد الدعم المتبادل والجو الجماعي، وتوفير فرص النمو المهني المستمر، ورصد تنفيذ الممارسات داخل مجتمعات التعلم، التركيز علي تحسين الممارسات التعليمية

وهدفت دراسة (حسن،٢٠١٧) إلى تحديد الأسس النظرية لتمكين القيادات المدرسية في ضوء مجتمعات التعلم المهنية، توصلت الدراسة إلى ضعف مشاركة المستفيدين من خارج المدرسة في إعداد رؤية ورسالة المدرسة، وجود حرص من قبل القيادات المدرسية على تدعيم العلاقات التعاونية بينها وبين الزملاء، توفر مناخ يشجع على العمل الجماعي، هناك ضعف

بين قيادات المدرسة في التواصل مع قيادات المدارس الأخرى في فريق، قصور إعلان العاملين داخل المدرسة بالتوصيف الوظيفي لوظائفهم داخل المدرسة، وكذلك هدفت دراسة (أصلان،٢٠١٨) إلى التعرف على مجتمعات التعلم المهنية ودورها في التحسين المدرسي في ضوء بعض الأنماط القيادية المعاصرة، وبالتطرق إلى كيفية تحويل المدارس من نمطها التقليدي إلى مجتمع تعلم مهني اتضح أن هناك مجموعة من المتطلبات هي تبني نمط قيادي معاصر يدعم مشاركة العاملين، توزيع المهام والمسئوليات القيادية على جميع العاملين بالمدرسة وفقا لقدراتهم، وبناء هياكل تنظيمية تدعم ثقافة التعاون بين العاملين .

وتؤكد نتائج دراسة (Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. ,2019) أن القيادة التعليمية لها تأثير كبير على أبعاد مجتمع التعلم المهني، بينما تأثيرها على الكفاءة الذاتية للمعلم لم يكن كبيرًا، ووجود تأثير إيجابي لأربعة من أبعاد لمجتمعات التعلم المهنية PLC وهي: النشاط التعاوني، التركيز الجماعي على تعلم الطلاب، وتشارك الممارسة، والحوار التأملي على الكفاءة الذاتية للمعلم. وتتوافق هذه النتائج إلى حد كبير مع الأدبيات، كما تشير نتائج دراسة Robert H. Voelkel Jr ,2019) إلى أنه عندما ينشئ القادة هياكل تعزز الإجراءات التعاونية وتمكن الفرق من اتخاذ قرارات تعليمية رئيسية لطلابهم، فإنهم يغرسون ثقة الفاعلية الجماعية، ويعززون فعالية مجتمعات التعلم المهنية.

وهدفت دراسة (رضوان،٢٠١٩) الدراسة تحديد الأسس النظرية للقيادة الموزعة، لبناء مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس. التعرف على واقع الممارسات القيادية بالمدارس الفنية الصناعية في جمهورية مصر العربية، ومن ثم التوصل إلى متطلبات بناء مجتمعات تعلم مهنية بهذه المدارس في ضوء القيادة الموزعة. والتي من بينها توفير هيكل تنظيمي مرن، مناخ إبداعي، ثقافة مدرسية داعمة، غرس فكرة المشاركة والعمل الجماعي.

واستهدفت دراسة (الحوسنية،٢٠١٩) إلى التعرف على دور مديري المدارس في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين وعلى دوره في التطوير والإصلاح المدرسي وتحقيق الرضا الوظيفي للعاملين، وتؤكد نتائج الدراسة على أنه كلما ارتفع دور مدير المدرسة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية أدى ذلك إلى ارتفاع في مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

وكشفت نتائج دراسة (Alicia,2019) إلى أن السلوكيات القيادية الرئيسة قوية التأثير على تنمية مجتمعات التعلم المهنية، أن المبادئ التي توضح ممارسات القيادة التوزيعية لديها حضور قوي في تطوير PLCs، أن القيادة المشتركة والداعمة والرؤية والقيم المشتركة والظروف الداعمة لها حضور قوي عند تطوير PLCs في البداية ضمن هيكل تنظيمي، تقديم المشورة لمديري المدارس حول ممارسات القيادة والأبعاد الخمسة لـ PLC (Hord,2004)، المرتبطة بمجتمعات التعلم المهنية الفعالة.

أكدت دراسة (Ramaka,2020) أن التعاون المهني يؤدي إلى تحسين المدرسة وان العزلة في مهنة التدريس أو الخوف من التعرض للخطر في المجتمعات المدرسية تحتاج إلى قادة لديهم فهم للثقافة المدرسية المعقدة وكيفية دعم أشكال التعاون المهني ذات المغزى وفهم العناصر الأساسية لثقافة تعاونية مهنية من أهم النتائج أن القادة والموظفين والمجتمع يقدرون التعاون المهني وهناك رغبة مشتركة لتوسيع وتعميق التعاون المهني مع الزملاء وقبول واحترام الآخرين.

وتوصلت دراسة (السبيعي وآخرون،٢٠٢٠) إلى أن الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام تتم بدرجة عالية جدا، وأوصت بضرورة مراعاة توفير الوقت للهيئة التعليمية، عقد الحوارات التأملية والنقاشات، وتبادل التجارب والممارسات الناجحة بين المدارس التي تعمل كمجتمعات تعلم مهنية،وتؤكد نتائج دراسة (الشعيلي، إبراهيم ،٢٠٢٠) أن درجة ممارسة مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة عالية بشكل عام، وعالية أيضاً في جميع المحاور وهي القيادة الداعمة والمشتركة، والقيم والرؤى المشتركة، والتعلم الجماعي وتطبيقاته، والممارسات الشخصية المشتركة، والظروف المساندة.

وقام (خواجى،٢٠٢١) بدراسة للتعرف على واقع ممارسات قائدات المدارس الثانوية الأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بإدارة تعليم صبيا في منطقة جازان، وكانت درجة ممارسات قائدات المدارس الثانوية بإدارة تعليم صبيا لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية جاءت بدرجة عالية، أوصت الدراسة بضرورة دعم ممارسات قائدات المدارس، وتعزيز فرص نجاح قيادة مجتمعات المهنية

بالمدارس، عن طريق نشر ثقافة التغيير وفكرة مجتمعات التعلم بين القائدات، وتنظيم برامج متنوعة تعمق فكرة مجتمعات التعلم لدى الأفراد، وتوفير الموارد المالية الداعمة للتطوير.

وفي ذات الإطار أجرى (الشطيطي،٢٠٢١) دراسة للتعرف على دور القيادة الريادية في مجتمعات التعلم بمحافظة الجبيل، التعلم. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للقيادة الريادية ودورها في مجتمعات التعلم لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الجبيل من وجهة نظر المعلمات تعزى لاختلاف المؤهل العلمي أو عدد سنوات الخبرة، كما تم تحديد المعوقات التي تواجه القيادة الريادة في مجتمعات التعلم داخل البيئة التعليمية الداخلية والخارجية.

هدفت دراسة (الدوسري، النوح ،٢٠٢١) إلى تحديد المتطلبات (التنظيمية، والمادية، والبشرية) اللازمة لتطوير الممارسات القيادية الداعمة للتعلم المهني بمدارس التعليم العام وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: المتطلبات التنظيمية كان أبرزها: نشر ثقافة التعلم المهني، وضع السياسات المنظمة للتعلم المهني، منح الصلاحيات الممكنة لقائد المدرسة في دعم التعلم المهني. المتطلبات المادية كان أبرزها: بناء قاعدة بيانات متكاملة عن مجتمع المدرسة، وضع حوافز مادية ومعنوية تشجع التعلم المهني، توفر القاعة والتجهيزات التقنية اللازمة للتعلم المهني. المتطلبات البشرية كان أبرزها: تأهيل قائد المدرسة على قيادة التعلم المهني في المدرسة، بناء فريق التعلم المهني، توفر الكوادر الإدارية المساندة لقائد المدرسة، كما هدفت دراسة (دلاك، عبد التواب،٢٠٢٢) إلى تعرف الإطار المفاهيمي مجتمعات التعلم المهنية والوقوف إلى واقع أداء المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية للإشراف وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الموافقة لإجمالي أبعاد مجتمعات التعلم (القيادة الداعمة –الرؤية والقيم المشتركة –الظروف الداعمة –تشارك الخبرات المهنية) جاءت بدرجة موافقة "عالية.

وتشير دراسة (عبدالفتاح ،آخرون٢٠٢٢) إلي الأسس النظرية لمجتمعات التعلم المهنية لتطوير برامج التنمية المهنية لمديري مدارس التعلم الأساسي بمصر، وتوصلت الدراسة إلى أن مجتمعات التعلم من التوجهات الحديثة في التنمية المهنية المستدامة كما أنها تمثل أحد أهم الاتجاهات المعاصرة في تحسين وإصلاح المدارس، وطبقت في كثير من المجتمعات وحققت نجاحا كبيراً في عمليات التحسين والتطوير، ومن ثم اقترح ضرورة السعي لبناء مجتمعات تعلم مهنية وربط التنمية المهنية بنتائج التحصيل، تحسين الأداء، وكان الغرض من دراسة

(عطيه،٢٠٢٢) تحديد أهم الأسس الفكرية لمجتمعات التعلم المهنية ،واستقراء أهم الممارسات القيادية للمشرف التربوي وتطويرها في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، قد أشارت أهم نتائج الدراسة إلى تحقق الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بدرجة متوسطة.

وفي هذا الصدد أوصت دراسة (بني عطا،٢٠٢٢) بضرورة التأكيد على أهمية مجتمعات التعلم المهنية في رفع مستوى المعلمين أكاديميا بما ينعكس على الطلبة، وقدمت لأصحاب القرار أداة تساعدهم في التخطيط لتنمية هذه المجتمعات من خلال دعم مدراء المدارس وتوفير البنية التحتية والبيئة الداعمة لهذه المجتمعات.

هدفت دراسة (Irby , others ,2023) إلى البحث التجريبي الذي يدرس آثار التوجيه والتدريب الافتراضي (VMC) على تطوير القيادة الرئيسة، لا يُعرف سوى القليل عن قادة المدارس الذين يشاركون في مجتمعات تعلم القيادة المهنية الافتراضية (VPLCs)، كان الغرض من هذه الدراسة هو فحص تأثير VMC على النمو المهني لقادة المدارس وتحديد كيفية إدراك قادة المدارس لفعالية VMC أثناء مشاركتهم في VPLCs. أظهرت النتائج آثارًا إيجابية لـ VMC على تطوير القيادة المهنية لقادة المدارس.

وأشارت دراسة (Olmo-Extremera ، others,2023) الي تحديد الخصائص التي يجب أن تتمتع بها القيادة من أجل جعل مجتمع التعلم المهني مستداما، وتوصلت الدراسة إلى أهمية توزيع المسؤوليات، والتفكير بشكل مشترك فيما يتم تدريسه ولماذا يتم تدريسه، وإقامة علاقات خارجية مع المؤسسات والمدارس الأخرى، والاهتمام بالرفاهية العاطفية للطلاب، أفراد المجتمع المدرسي، لتحقيق مجتمعات تعلم مهنية ذات قيادة مستدامة.

وقد أثبتت نتائج دراسة (Shapaka, R. K.,2025) أثر استراتيجيات التدريس التي يتبعها المديرون على تعزيز مجتمعات التعلم المهنية، والاستراتيجيات التعليمية السائدة المستخدمة والعلاقة بين الاستراتيجيات التعليمية ومجتمعات التعلم المهنية الموجودة في المدارس وأن المديرون بحاجة إلى دراسة وتعلم تطبيق الاستراتيجيات التعليمية لتحسين نجاحهم وتعزيز التدريس والتعلم مما يؤدي إلى نتائج أكاديمية إيجابية للطلاب.

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أهمية مجتمعات التعلم المهنية ودورها في تحسين الأداء وبيئة العمل، وما قد يعانيه شيوخ المعاهد الأزهرية من بعض الصعوبات في العمل، فضلا عن الدور الكبير للقادة (شيوخ المعاهد الأزهرية) في بناء وتحسين عمل مجتمعات التعلم المهنية وتحقيق الفعالية التعليمية، وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المنهج والأداة المستخدمتين مثل دراسة (رضوان، ٢٠١٩)، دراسة (السبيعي ٢٠٢٠)، (Robert H. Voelkel Jr.2019) بينما تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت على أسلوب دراسة الحالة مثل دراسة (Snyders, E. M. 2017) كما تختلف عن الدراسات السابقة في الهدف الذي تسعى لتحقيقه متمثلا في التعرف على دور شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تأصيل الإطار النظري للدراسة، المساهمة في بناء أداة الدراسة الميدانية.

الجزء الثاني: الإطار النظري للدراسة:

تناول الإطار النظري للدراسة أربعة محاور: الأول مجتمعات التعلم المهنية (إطار مفاهيمي)، والثاني أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، والثالث دور القادة (شيوخ المعاهد الأزهرية) في تحسين مجتمعات التعلم المهنية، والرابع واقع مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية، ويمكن تناول تلك المحاور على النحو التالي: –

المحور الأول: مجتمعات التعلم المهنية:(إطار مفاهيمي).

نشأة وفلسفة مجتمعات التعلم المهنية:

تعود جذور فكرة مجتمعات التعلم إلى فلسفة جون ديوي الذي أكد على التعلم الجماعي، إضافةً إلى ظهور نظريات التعلم التعاوني وفرق العمل، التي أغنت مفهوم مجتمعات التعلم الذي برز لتعزيز المفاهيم المشتركة وتحقيق التآزر والمشاركة والتوافق بين الجهد الفردي والجماعي لتحقيق الانسجام والتكامل.(الحربي، ٢٠١٩:١)

ويعتبر " بيتر سينج Peter Senge " هو الأب والمؤسس لمنظمات التعلم والذي اعترف بأهمية مجتمعات التعلم في المدارس، حيث أكَّد "سينج" أن المدارس مكان للتعلم يشارك فيه الجميع، لذا يعزي البعض نشأة مجتمعات التعلم إلى نظرية النظم، التي تُعد مقدمة أساسية

تمخضت عنها منظمات التعلم، والتي تحولت بدورها إلى مجتمعات التعلم (توفيق،٢٠١٧: ١٤٥)

وتبرز فلسفة مجتمعات التعلم المهنية كونها مشروعاً إصلاحياً، يخطط له من داخل المدرسة، على ضوء رؤية ورسالة المدرسة ذاتها، وطبيعة الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة لديها، وذلك من خلال العمل الجماعي المشترك، والتعاون المثمر بين كل من الطلاب والمعلمين وإدارة المدرسة والمجتمع المحلي، وتمثل فلسفة مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة ما بيئة تفاعلية حيث يشترك المعلمون والمدراء والآباء في صنع القرارات، والتعاون في الممارسات، وتبادل الآراء والخبرات، مما يعزز ويحسن تعلم الطلاب. (عبد الرحيم وآخرون، ٢٠١٨: ٢٢) وتدور مجتمعات التعلم حول ثلاثة أفكار رئيسة وهي، التركيز على التعلم والعمل التعاوني لحل المشكلات، بناء ثقافة تعاونية، التركيز على النتائج حيث تقاس فاعلية مجتمعات التعلم على أساس النتائج المحققة (Pratt،A. 2014 :42-43)

وتدعو مجتمعات التعلم لإيجاد الطرق لتحويل الثقافة المدرسية التقليدية إلى ثقافة مدرسية قائمة على التعاون والمسؤولية المشتركة، والتفاعل النشط للمعلمين خارج الفصل الدراسي يمكن أن يكون بنفس أهمية ما يقومون به داخل الفصل الدراسي.

مفهوم مجتمعات التعلم:(PLC) professional learning communities

يرجع مفهوم مجتمعات التعلم المهنية في الأصل إلى قطاع الأعمال وقد ارتبط إلى حد كبير بالدراسات البحثية التي ركزت علي التعلم التنظيمي والتأكيد علي ثقافة العمل التعاونية ,Harris (& Jones,2017:23)، كما ارتبط بمفهوم المنظمة المتعلمة Learning Organization التي تعكس قدرة المنظمة على التعلم، ومع انتقال المفهوم إلى الميدان التربوي حيث تمَّ تعديله لملاءمة الممارسات التربوية من خلال ما يعرف بمجتمعات التعلم Learning Communities التي تقوم على ثقافة العمل التعاوني بين المعلمين وأصبح مصطلح منظمات التعلم يشار إليه باسم مجتمعات التعلم المهني في المدارس. (Thomnpso, et al, 2004:2)

ومجتمعات التعلم هي: المجتمعات الذي يبحث فيها المعلمون والإداريون في المدرسة عن التعلم ويشاركونه باستمرار، ويتصرفون في ضوء هذا التعلم، لتعزيز فعاليتهم المهنية ولصالح طلابهم وبما يمكن أن يطلق عليه مجتمعات البحث والتطوير المستمر (Hord, S.1997:10)

وتؤكد مجتمعات التعلم المهنية على دمج ثلاثة مفاهيم ذات تأثير متبادل: ثقافة مدرسية تؤكد على المهنية وهي موجهة نحو الطالب وقائمة على المعرفة، التأكيد على التعلم مع إعطاء قيمة عالية لاستفسارات المعلمين وتفكيرهم، ووحدة مجتمعية تؤكد على الروابط الشخصية، بالإضافة إلى أهمية تفاعل العلاقات الاجتماعية داخل مجتمع التعلم المهني (Cranston, J.2009:3)

مجتمعات التعلم هي: مجموعة من الأفراد يعملون معا وفق رؤية مشتركة، ويستقصون مشكلات مهنية محددة تواجههم، ويتشاركون بما يتوصلوا إليه مع الأفراد الأخرين في المجتمع المهني، وبذلك يسهموا في تنمية معارفهم ووعيهم ومعارف ووعي المجتمع المهني (نجم ،٢٠١٧: ١٧٣)

ومجتمعات التعلم المهنية هي مبادرات تعاونية من قبل مجموعة من المعلمين الملتزمين بالعمل كفريق واحد لتحسين جودة التعليم والتعلم من خلال تبادل المعرفة والخبرات لضمان فاعليتهم المهنية وتعلم أفضل لطلابهم. (Hassan, et al, 2018 : 433) وهي التي تعمل على إعادة صياغة للثقافة المدرسية التقليدية بهدف بناء إطار مشترك من القيم والرؤى والأهداف التي تضمن استمرار عمليات التحسين المدرسي وجعل هذا الأداء موجهاً بالنتائج٠(حسن، ٢٠١٦: ١٤)

وعلى الرغم من عدم وجود اتفاق على تعريف محدد لمجتمعات التعلم المهنية إلا أن هناك إجماع واسع النطاق بين مجموعة من الباحثين أمثال (Darling-Hammond 1996؛ DuFour and Eaker 1998؛ Hord 1997؛ Senge 1990؛ Stoll et al. 2003) أن مجتمعات التعلم المهنية تعبر عن مجموعة من الأشخاص يشاركون ممارساتهم ويقومونها بشكل نقدي بطريقة مستمرة، تأملية، تعاونية، شاملة، موجهة نحو التعلم، حيث يسعي المديرون والمعلمون إلى التعلم المستمر ومشاركته وتعديل سلوكياتهم في ضوء نتائجه لتعزيز فاعليتهم المهنية ولصالح طلابهم (Hairon, et. al,2016:2).

وبالنظر لمجتمعات التعلم المهنية كفكرة انتقلت من قطاع الأعمال إلى قطاع التعليم، لتسهم في تعزيز العمل التعاوني بين المعلمين، ثم توالت البحوث والدارسات لتحديد معالم وطبيعة مجتمعات التعلم بشكل أكثر دقة واحترافيه، يلاحظ تركيزها على التعلم وتبادل الخبرات وتشجيع أعضاؤها على التفكر والتأمل في المواقف المهنية وتقييمها لصالح تعلم الطلاب وجودة وتحسين الأداء، في ضوء قيادة داعمة ورؤية مشتركة وبيئة تعاونية محفزة.

أهداف مجتمعات التعلم المهنية:

إن إقامة مجتمع تعلم مهني ربما تكون أهم طريقة لتحسين مدرسة ما، وأنه في مجتمع التعلم يكون التركيز منصباً على النمو الشخصي وتطوير الأفراد كوسيلة لتحقيق نتائج تعلم جيدة، ويوجد التزام محوري ببناء القدرة على التعلم، فهذا هو المنتج النهائي، مجتمع حي يتعلم. (جودسون وهارجرفيز، ٢٠٠٧:٨٣). وتتعدد الأهداف التي يسعى مجتمع التعلم المهني لتحقيقها ومنها ما يلي:

-تحسين الأداء الأكاديمي للمدرسة: إن تحسين الأداء الأكاديمي هو من أهم أهداف مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة. (ناصف، ٢٠١٢:٢٨٩) فالمدارس التي تتبنى نظام المجتمعات المهنية تحافظ على معدلات تحصيل عالية

-إيجاد بيئة مدرسية داعمة ومحفزة على التعلم :بيئة تعاونية تتسم بالصداقة ومساعدة العاملين بعضهم البعض، بحيث يتولد لديهم إحساس بأنهم أسرة واحدة تعمل بانسجام وتعمل على خلق جو من الثقة والمساواة والتعاون والروح الودية، ويتم التركيز على الجانب الإنساني في التعامل (مخلوف،٢٠١٥: ٣٧٨)

-تنمية خبرات ومهارات الطلاب والمعلمين: سواء كانت خبرات (تعليمية، اجتماعية، أكاديمية، مهنية) ويتم دمج هذه الخبرات معًا وكذلك تنمية مهارات التفكير العليا، خاصة التفكير الإبداعي، وزيادة مهارات الطلاب والمعلمين في التعلم والبحث والتأمل، والتدريب على ممارسة البحث العلمي في مواجهة المشكلات التعليمية (أصلان،٢٠١٨: ٧٠١)

-إصلاح وتطوير وتحسين المدارس: ويمثل هذا الهدف الغاية الكبرى لمجتمع التعلم المهني، وهو تحقيق الإصلاح المدرس وتطوير عملية التعلم، والمميز في عملية الإصلاح أنها تتم من خلال التعليم نفسه، أو ما يمكن تسميته"إصلاح التعليم بالتعليم." والاعتماد في ذلك على قدرات المعلمين وإمكانات المدرسة من خلال إيجاد بيئة تساعد على التعلم عبر الإبداع والتجريب (أصلان،٢٠١٨: ٧٠٠)

-تنمية الشعور بالشخصية الجماعية :تعتمد مجتمعات التعلم على مناخ عمل جماعي يتسم بالتواصل والمشاركة في صنع القرار، والعمل القائم على الفرق التعاونية، مما يؤدي إلى شعور الفرد بالعضوية في الجماعة، تقليل العزلة، وتعزيز الروابط بين المدرسين، وزيادة فرص نجاح العمل الجماعي والتعاوني (رضوان،٢٠١٩: ١٠٢٠).

فمجتمعات التعلم المهنية تهتم بتهيئة كافة الظروف التي تسمح لأعضاء المجتمع المدرسي بأن يكونوا أكثر مهارة في مهنتهم، إشراك المعلمين فيما يجب على الطلاب تعلمه بالتحديد، زيادة فهم المعلمين لكيفية تقويم الطلاب والمعيار المستخدم في ذلك، وتزويدهم بالملاحظات المستمرة حول تقدم كل طالب.

كما إن العمل في إطار مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس يركز بدرجة كبيرة على سد الفجوات في الإنجاز الطلابي، ومن ثم فإن قادة المدارس يركزون على إجراء امتحانات معيارية تساعدهم على متابعة مدى تقدم الطلاب وأن لمجتمعات التعلم المهنية أهداف عديدة منها ما يتعلق بالمعلمين ومنها ما يخص الطلاب ومنها ما يستهدف المدرسة والمجتمع المدرسي بأكمله، حيث إن الهدف الأسمى لمجتمعات التعلم هو تحسين التعليم والتعلم من خلال فرق تعاونية تعمل وتتعلم في بيئة داعمة ومحفزة.

دواعي الاهتمام بمجتمعات التعلم المهنية:

تتمثل دواعى الاهتمام بمجتمعات التعلم المهنية حسبما ورد بكتلبات المهتمين بهذا المجال فيما يلى:-

-تسعى مجتمعات التعلم المهنية لتحقيق الجودة والتميز، ولا تقف عند الحد الأدنى للأداء، بل تسعى إلى ترسيخ ثقافة الجودة والإتقان، والتحسين المستمر، وهي الإطار الأكثر فاعلية لتحسين أداء المدرسة بشكل عام. (الاخناوي، ٢٠١٦: ١١٠)

- قدرة مجتمعات التعلم المهنية القدرة على التنبؤ بالمستقبل، وتوقع المشكلات التي قد تواجهها مستقبلا، وتهتم بالبيئة الخارجية المحيطة بها بما فيها من فرص يمكن استغلالها للتغلب على نقاط الضعف الموجودة لديها، وقدرتها على مواجهة التحديات والتهديدات التي تواجهها (مغاوري، ٢٠١٧: ٢٣٤)

-تدعو مجتمعات التعلم المهنية للالتزام بالتحسين المستمر، حيث تتميز بعدم الرضا أو التسليم بما هو قائم من أوضاع والبحث المستمر عن أفضل الطرق لتحقيق أهداف المنظمة، وهذه ثقافة عمل متأصلة، تشرك كل عضو في المنظمة، بهدف إيجاد ظروف للتعلم الدائم، وهذا يخلق بيئة يُنظر فيها إلى الابتكار والتجريب على أنهما أسلوب عمل يومي وباستمرار فضلًا عن عدم حصر المشاركة في هذه العملية على من يشغلون مناصب قيادية، بل إنها مسؤولية كل عضو في المؤسسة التعليمية (DuFour, R & Eaker, R,2008: 4-5)

-قدرة مجتمعات التعلم على تخطي حاجز الزمان والمكان من خلال مجتمعات الممارسة عبر الإنترنت، واعتبارها وسيلة للتعلم والتنمية المهنية وبناء العلاقات بين الأفراد، وتتيح لهم مساحة زمنية أكبر للتحدث معا، واكتشاف أفكار جديدة، وهو ما يؤدي في النهاية إلى تبادل الثقافات والخبرات المتنوعة، وتعزيز الشعور بقيمة المجتمع والعمل الجماعي٠ (السيد، ٢٠٢٠: ٢٨٣-٢٨٤)

-تعتبر مجتمعات التعلم المهنية أحد الآليات المحفزة، لتكوين الثقافة التي تهيئ الفرص المناسبة لجميع العاملين بالمؤسسة التعليمية ليصبحوا متعلمين مدى الحياة، وليكونوا مشتركين في رسالة وقيمة واضحة، وعمل جماعي قائم على التفكير، وتبادل المعارف، لتحسين ممارساتهم المهنية. (حيدر ومصيلحي ،٢٠٠٦: ٢٣)

-تعمل مجتمعات التعلم المهنية على بناء علاقات إنتاجية مطلوبة للتعاون والتفكير والعمل من أجل تنفيذ برامج تحسين المدرسة، إشراك المعلمين على جميع المستويات في التعلم الجماعي ودعم المعلمين الذين يعملون مع الطلبة الذين يحتاجون أكبر قدر من المساعدة٠ (Joens&Stall&yarbray2013:385)

تساعد مجتمعات التعلم المهنية على التنمية المهنية للمعلمين في مجال تخصصهم، تشجيع التعاون بين المعلمين وتقليل عزلتهم في مكان عملهم، تقديم تعلم أفضل للطلاب، وزيادة تحصيلهم الأكاديمي، تحقيق الإصلاح المدرسي إداريا ومهنيا. (سعودي، ٢٠١٨:١٠٣)

وقد أشار البرنامج الوطني لتطوير المدارس لمجموعة من دواعي التوجه نحو مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس على النحو التالي (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، ٢٠١٤: ٢٠-٢١):

-الملكية العامة للخبرات والممارسات التعليمية، وعدم احتكار الخبرة الجيدة والممارسات الفعالة، فلا يوجد ملكية خاصة في أدوات واستراتيجيات التعليم والتعلم، وتكون على المقاربات الناجحة ملكاً للجميع.

-سرعة النمو المهني للمشاركين فيها، فالبحث والاستقصاء التي تقوم عليه هذه المجتمعات، وتبادل الخبرات والأفكار، وتوفر التغذية الراجعة الفورية من الزملاء، تجعل من مجتمعات التعلم أسرع وسيلة النمو المهني.

-اكتساب المهارات القيادية، لأن عملية تبادل الأدوار داخل المجموعة وحرية طرح الأفكار والاطلاع على خبرات القيادة والتفاعل مع أنماط متعددة من الشخصيات يتيح للمشارك اكتساب المهارات القيادية العملية

-تسهم في تخفيف الأعباء عن مدير المدرسة، من حيث توزيع المسؤوليات القيادية على منسوبي المدرسة مما يساعد على تحفيزهم على المبادرة الذاتية وأداء العمل بأقل قدر من المتابعة، وأحيانا بدون متابعة على الإطلاق

-إيجاد بيئة عمل إيجابية في المدارس أو الفصول الدراسية تؤثر على تحسين السلوك والتعلم في نفس الوقت.

ومن دواعي التوجه نحو مجتمعات التعلم بالمؤسسات التعليمية ما أشارت إليه دراسة (هلل، ٢٠١٤:٢٥) على النحو التالي:

- تعد مدخلا للإصلاح المدرسي المتكامل الذي يحفز عمليات التحسين في جميع جوانب المؤسسة التعليمية من خلال رؤية مشتركة.

- تمنح كل من المعلمين والآباء والطلبة وأعضاء المجتمع المدرسي فرصة للمشاركة في صنع القرار.

- تستثمر مواردها البشرية في جميع المستويات الإدارية بأقصى طاقة ممكنة.

- تنشر المعرفة بين أفراد ووحدات المؤسسة التعليمية وبينها وبين غيرها من المؤسسات التعليمية الأخرى

وقد أشارت دراسة (مخلوف، ٢٠١٥:٣٧٩) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية تكمن أهميتها فيما يلي:

-توفر دورًا مهمًا في تطوير الهيئة التدريسية شخصياً واجتماعياً ومهنياً.

-تساعد في تبادل وجهات النظر والثقافات المتنوعة ومعرفة أفراد آخرين واحترامهم من قبل الطلبة وهيئة التدريس على السواء.

-تعد وسيلة مدير المدرسة لنشر ثقافة التعلم والتفكير والنمو الجماعي المستمر.

-أنها أحد أساليب القيادة، وطريقة تسمح لجميع العاملين بالمدرسة بالعمل كفريق، وتوزيع مهام القيادة وأدوارها عليهم، واتخاذ القرار الجماعي.

لذلك فإن مجتمعات التعلم المهنية كأحد مداخل الإصلاح المدرسي المهمة، تساهم في مواجهة التحديات والتغيرات التي تواجه التعليم، وتمكن القيادة المدرسية من امتلاك الآليات المناسبة لمواجهتها، وتدعم بناء القدرات والمهارات الإدارية والفنية لدى الجميع ،كما تسعى لتنمية جميع أعضاءها وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التواصل الفعال، وتبادل الخبرات ونتائج الممارسات المهنية، والاعتماد على فرق العمل ومشاركة القيادة، وتنمية المسؤولية المشتركة، تحقيق جودة الأداء، كما أنها تسهم في تنمية معلومات المعلمين وشعورهم بالمحاسبية الذاتية، وتحقيق الإبداع والابتكار في التدريس، والمشاركة الإيجابية في قيادة العمل المدرسي.

مبادئ عمل مجتمعات التعلم المهنية:

تقوم مجتمعات التعلم المهنية في المؤسسات التعليمية على عدة مبادئ، كما ذكرها كل من (ملتون كوكس، رتشلن ولاوري، ٢٠٠٧: ٤٦-٤٧)، (محمد، ماهر، ٢٠١٩: ٧١) تتمثل فيما يلي:

-الثقة والأمان: حتى يتمكن أعضاء مجتمعات التعلم من التفاعل الإيجابي مع بعضهم البعض، يجب أن يتوفر لديهم شعور بالأمان والثقة، وبخاصة عندما يكشف المشاركون نقاط الضعف في تدريسهم أو تنفيذ الأعمال والمهام المكلفين بها.

-الصراحة: وذلك لتوفير جو من الحرية لأعضاء مجتمعات التعلم لتقاسم أفكارهم وخبراتهم، والتعبير عنها، ومشاركة الآخرين فيها دون خوف من العقوبات أو الجزاءات وغيرها.

-الاحترام: حتى يندمج الأعضاء في مجتمعات التعلم، لابد من إحساسهم بأنهم موضع تقدير واحترام من جانب المسئولين وكافة أفراد المجتمع المحلي

-التعاون: يعتمد نجاح مجتمعات التعلم في المدارس على مدى قدرة الأعضاء على التعاون، والعمل الجماعي، والتفاعل مع بعضهم البعض لتبادل المعارف والمعلومات والخبرات المختلفة.

-التمكين: فالإحساس بالتمكين يعد عنصر حاسم ونتيجة محفزة لأعضاء المجتمع المدرسي للمشاركة بفاعلية في مجتمعات التعلم، ويولد لديهم إحساسا جديدا بالثقة في قدراتهم.

-المبادأة: فنجاح مجتمعات التعلم يتطلب من الأعضاء ضرورة المبادأة والمبادرة في أداء المهام والأعمال المكلفين بها، والبحث عن الأفكار الجديدة وتجريبها.

-المسؤولية الجماعية: حيث يتحمل أعضاء مجتمعات التعلم مسؤولية جماعية نحو تجويد أدائهم الأكاديمي، والارتقاء بالمخرجات التعليمية، وتحسين عمليات التعليم المستمر للطلاب.

-الاستقصاء المهني التأملي: يعد هذا المبدأ القلب النابض لمجتمعات التعلم، ويتضمن ذلك الحوارات التأملية بين المعلمين حول الموضوعات التربوية المهمة، والمشاركة في نقل المعرفة وتطبيقها في الفصول الدراسية

-التعلم المستمر: حيث تتيح مجتمعات التعلم فرص عديدة للتعلم المستمر أمام الطلاب والمعلمين والإداريين، ويقوم المديرون بتنمية ثقافة تحث على التعلم المستمر ودعمه.

وظائف مجتمعات التعلم المهنية:

تعمل مجتمعات التعلم المهنية في المؤسسات التعليمية على القيام بأداء ثلاثة وظائف رئيسة، وهي (مالك، عاصم، ٢٠١٩: ٩٥):

-حل المشكلات: إذ تعمل هذه المجتمعات على دراسة المشكلات التي تواجه المعلمين، والعمل على حلها، وتجريب هذ الحلول ومناقشتها وتحسينها؛ حتى يتم الوصول إلى أفضل الممارسات، ويتم الاستفادة من إستراتيجية بحث الدرس lesson study التي ظهرت في اليابان منذ أكثر من خمسين عاما، وما زالت العديد من الدول المتقدمة تتبنى هذه الإستراتيجية، وجامعة ليستر في إنجلترا من الجامعات التي تتبنى هذه الإستراتيجية، وتوجه المدارس التي تشرف عليها في توظيف هذه الإستراتيجية داخل مجتمعات التعلم المهني.

-مشاركة المعرفة: إذ يتم تبادل المعرفة بين المعلمين، وسد الفجوات المعرفية لدى بعض المعلمين.

-تحسين الأداء ونشر الممارسة الأفضل: إذ يعمل مجتمع التعلم المهني على مشاركة الممارسات الجيدة.

خصائص مجتمعات التعلم المهنية:

يتميز مجتمع التعلم المهني بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره من المجتمعات حيث يشير (النبوى،٢٠٠٨ :٧٧) بأن مجتمع التعلم يتميز بأنه مجتمع يتنبأ بالمشكلات المستقبلية، ويهتم بالبيئة الخارجية، ويبحث عن التحسين والتطوير المستمر، ويكافئ ويعزز النمو والمبادرة والابتكار وتحديد الوظائف ويشجع على الاستكشاف والمبادرة والمشاركة في المعلومات.

وقد أشارت دراسة (هلل، ٢٠١٤: ٦٧ -٦٨) و(الحوسنية ،٢٠١٩: ٣٥-٣٦) إلى تلك الخصائص على النحو التالي:

-الرؤية والرسالة والقيم المشتركة: الرؤية المدى الذي يشارك عنده العاملين وخاصة المعلمين في جميع جوانب العمل المدرسي، وتتضمن وضع سياسة المدرسة، وعملية صنع القرار والإشراك في العمل المدرسي، وإتاحة الفرصة للمشاركة المجتمعية.

-الاستقصاء الجماعي: يمثل الاستقصاء الجماعي، الطاقة المحركة للتحسين والتجديد في مجتمعات التعلم،شكلومن خلال البحث عن الطرق والأفكار والنظريات الجديدة.

-التعلم الفريقي: يعد التعلم الفريقي من البنى الأساسية لمجتمعات التعلم، والذي يشير إلى مجموعة من الفرق المتعاونة التي يجمعها هدف مشترك، فالأفراد الذين ينشغلون وينخرطون في تعلم جماعي، يستطيعون التعلم من بعضهم، ويمثلون الطاقة التي تعزز التحسين المستمر، حيث يركز التعلم الفريقي على الاتصال والمناقشة بين الأفراد العاملين بقنوات الاتصال المفتوحة.

-التركيز على العمل والتجريب: تركز مجتمعات التعلم المهنية على التجربة والعمل المستمر، حيث يحول أعضاء المجتمع المدرسي تطلعاتهم إلى عمل ورؤاهم إلى واقع، فهم يدركون أن التعلم لا يحدث إلا في سياق العمل، كما أنهم مستعدون للتجريب وتحمل أخطاء التطبيق، حيث يعتبر الفشل فرصة للتعلم، وهنا يختلف عن الفكر السائد في المؤسسات التعليمية التقليدية التي تنزع إلى التطبيق وعندما تفشل تسعى إلى توجيه اللوم.

-التحسين المستمر: دائما ما تكون لدى أعضاء فريق مجتمع التعلم المهني رغبة بتغيير الوضع الراهن، والبحث المستمر عن أفضل الطرق، ويتطلب التحسين المستمر التفكير المستمر من قبل الأعضاء في الأهداف المأمول تحقيقها وترجمتها للواقع عن طريق العمل التشاركي.

-التركيز على تعلم الطلاب: تهدف مجتمعات التعلم إلى إحداث تغيرات جذرية في الممارسات التعليمية والسلوكيات اليومية للطلاب في المدرسة، حيث يتم التركيز من قبل الفريق المتابع لسير تعلم الطلاب وملفات إنجازهم ومتابعة نتائجهم وتحصيلهم الأكاديمي، والحرص على تغيير القيم والاتجاهات التي توجد لدى بعض المعلمين بأن الطلاب لا يمكنهم التعلم، وإنما الحرص على اكتساب الطلاب للمعرفة والقيم بشتى الطرق.

-التركيز على النتائج (مخرجات التعلم): تؤكد مجتمعات التعلم أن الجهود المبذولة في بناء رؤية المؤسسات التعليمية، وفي الاستقصاء الجماعي وبناء الفرق التعاونية، والتركيز على التحسين المدرسي المستمر، التركيز على تعلم الطلاب، يجب تقييمها على أساس النتائج لا

النيات، وإلا أصبح العمل عشوائياً بدلا من كونه يهدف إلى تحقيق تحسينات هادفة، فالفكرة التعليمية الجيدة هي التي تؤدي إلى نتائج جيدة.

وعليه فإن مجتمعات التعلم المهنية تستمد خصائصها من طبيعة العمل الذي يتم من خلالها، وتكمن هذه الخصائص، في وجود القيادة التشاركية الداعمة والقادرة على حشد الجميع حول رؤية واضحة ورسالة وقيم مشتركة، وانتشار ثقافة الاستقصاء المهني التأملي، ثقافة المسؤولية المشتركة لجميع الأعضاء، وكذلك الفرق المتنوعة، والعمل الجماعي والتطبيقي واستمرارية التحسين، فضلا عن الاهتمام بالنتائج والاستفادة منها في تحسين مجتمعات التعلم.

متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية:

نظراً لأهمية مجتمعات التعلم المهنية كمدخل حديث للإصلاح التربوي تتبناه القيادات التربوية داخل المؤسسات التعليمية، فهي الأمل نحو التغيير من النمط التقليدي إلى مجتمعات تعلم مهنية ناجحة، فالأمر يحتاج إلى التعرف على متطلبات هذه المجتمعات لتكون الموجه الأساسي لهذه القيادات وبشكل علمي ومهني.

وتحدد دراسة (Stoll.et.al, 2006:4) متطلبات مجتمعات التعلم على النحو التالي:

-بناء الثقافة: بما في ذلك النشاطات التي تعزز ثقافة التعلم والتفكير العقلي، بالإضافة إلى ثقافة الدعم حيث تسود الثقة والاحترام ويشعر المعلمون بالراحة لتحمل المخاطر.

-ضمان الهياكل الداعمة: بما في ذلك الوقت والمساحة المادية للتخطيط والعمل معا، والتنسيق، والاستخدام الفعال للاجتماعات، والتمويل المناسب.

-تشجيع فرص التعلم المهني: بما في ذلك الملاحظة المتبادلة والتغذية الراجعة، والاستقصاء الناقد المتعلق بالمعلمين وغيرها من البيانات والأدلة مثل تدقيق أعمال الطلبة معاً، والبحث الإجرائي، والفرق التي تضع سياسات التعلم على مستوى المدرسة ككل.

-التزام القيادة بتطوير واستدامة مثل هذه المجتمعات التي يتم تقاسمها مع قيام الأعضاء بتوليد الأفكار والمعارف الجديدة، وتحديد ممارسات التعلم والتعليم عالية الجودة، وتحمل المسؤولية المهنية والريادة في المشاركة وتعميق الفهم التربوي وتعزيز الممارسات باستمرار.

-الاعتماد على الميسرين ورعايتهم، داخلياً وخارجياً، الذين يمكنهم العمل كأصدقاء مهمين، وتقديم التعليقات والدعم والتشجيع، وفي بعض الأحيان، تقديم حافز إضافي للبدء.

ومن متطلبات مجتمعات التعلم المهنية ما ذكره (RonCormier, 2009:19) على النحو التالي:

-تبني نمط قيادي معاصر يدعم مشاركة العاملين: إن مجتمعات التعلم تتطلب نمطاً مختلفاً من القيادة يزيد فيه مستوى مشاركة العاملين في عملية صنع القرار، وتبادل السلطة، ويعمل فيه القادة على بناء القدرة القيادية بين زملائهم، ويهتمون في الوقت ذاته بتحسين الإنجاز الطلابي على المدى الطويل (Bartlett, 2006:15).

-توزيع المهام والمسئوليات القيادية على جميع العاملين بالمدرسة وفقاً لقدراتهم وفي هذا السياق ذهب ستيفن (Stephen,2007:1) إلى أنه لا يمكن إنجاز المهام الصعبة في أي مشروع يقوم على المعرفة مثل التعليم والتعلم بدون توزيع المسئوليات والمهام القيادية ونشرها بين العاملين، وبهذا المعنى فإن تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية يتطلب من القادة توزيع المسئوليات والمهام القيادية على كافة أعضاء المجتمع المدرسي وفقاً لقدراتهم.

-توفير مناخ صحي للعلاقات: وفي سياق تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني تزداد العلاقات بين جميع الأفراد من قادة وتابعين، ومن ثم فعلى القادة توفير مناخ صحي للعلاقات لكي يحقق جميع الأفراد في المجتمع المدرسي مستويات مرتفعة من التعلم. كما يتطلب بناء مجتمع التعلم المهني أن يعمل مدير المدرسة على تعزيز المناخ الإيجابي للتعلم من خلال الحفاظ على درجة عالية من الشفافية، وتوفير الحفاظ للعاملين.

-التركيز على التعلم: أسفرت نتائج إحدى الدراسات التي أجريت في ولاية تسمانيا بأستراليا (٢٠٠٣م) عن أن بناء مجتمع التعلم المهني يتطلب من القادة التركيز على التعلم والبحث عن استراتيجيات للمحافظة عليه (Sue et al,2003:11).

-بناء هياكل تنظيمية تدعم ثقافة التعاون بين العاملين: وفي سياق بناء مجتمع التعلم المهني يدرك التربويون ضرورة العمل بصورة جماعية لتحقيق هدفهم الجماعي لتعلم الجميع، ومن ثم فهم يقومون ببناء هياكل تدعم ثقافة التعاون.

-بناء الثقة بين أطراف التعلم في المدرسة: يعد أمراً جوهرياً لنجاح العمل التعاوني في مجتمعات التعلم، فثمة حاجة إلى بناء الثقة المتبادلة بين الزملاء والأقران، وبينهم وبين القادة.

-دعم ثقافة التنمية المهنية المستدامة: إن ثقافة التنمية المهنية المستمرة تعد من المتطلبات المهمة لنجاح المدارس كمجتمعات تعلم، وتتضمن تلك التنمية جميع الأفراد العاملين، وتعتمد على رؤية مشتركة، وعلى العمل الجماعي / الفريقي، وتعتبر المدير كقائد متعلم.

-فرق العمل ضرورة لبناء مجتمعات التعلم: وتكمن أهمية فرق العمل كأحد المتطلبات الأساسية لبناء مجتمعات التعلم في كونها تقنية أو أسلوب حديث يساعد على تفهم وتقبل الأفراد الآخرين في العمل ومعرفة أبعاد سلوك كل فرد وما يتسم به من دوافع واستعدادات وقدرات للتفكير والإبداع، كما أنه يساعد على تعزيز الدعم والثقة والاتفاق وتحقيق الأهداف.

وباستقراء ما سبق يمكن إجمال متطلبات مجتمعات التعلم المهنية فيما يلي: -

-تبني نمط قيادي معاصر يتبنى نشر الثقافة الداعمة للتعلم لتحقيق التغيير المنشود والارتقاء بجودة التعليم والتعلم، يدعم مشاركة العاملين في عملية صنع القرار، وتبادل السلطة.

-تحديد الإطار المفاهيمي يستند إلى رؤية مشتركة، ورسالة واضحة والتخطيط المشترك لأهداف مجتمع التعلم، وتوفر معايير لقياس الأداء وتقييمه.

-دعم استقلالية العاملين وتمكينهم، وإتاحة الفرص لهم لممارسة القيادة.

-توزيع المهام والمسئوليات القيادية ونشرها بين أعضاء فرق العمل المدرسي.

-بناء الثقة بين أطراف التعلم وتدعيم ثقافة التعاون والعمل الجماعي بين جميع الأعضاء.

-توفير مناخ صحي للعلاقات بين أعضاء فرق العمل المدرسي.

أساليب مجتمعات التعلم:

تتحدد معالم مجتمعات التعلم المهنية من خلال أوعيتها المختلفة، فالأوعية عبارة عن أساليب تتخذها المدارس لتحقيق غاية مجتمعات التعلم المهنية، وقد أشارت إليها (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، ٢٠١٤: ٢٧).

-التدريب المباشر: حيث يقدم هذا الوعاء برامج مصممة على أسس ومعايير مهنية , وفق احتياجات تدريبية للمعلمين ولمديري المدارس , مبنية بشكل علمي يحقق رؤية التطوير في المدرسة ويواكب المستجدات التربوية.

-ورش العمل وحلقات النقاش: يقوم هذا الوعاء على دعوة مجموعة من المعلمين أو المشرفين التربويين، يكون القاسم المشترك بينهم مهام ومسئوليات واهتمامات مشتركة، والغرض من ورش العمل إكساب المشاركين مهارات معينة.

-المؤتمرات والندوات المتخصصة: يتم تنفيذ هذا الوعاء بإقامة مؤتمرات وندوات لمجموعة من الاختصاصيين في مجال معين، ويمكن أن يقام هذا المؤتمر على مستوى إدارة التربية والتعليم، ويتم في هذه المؤتمرات التعرف على أحدث الدراسات العلمية والأبحاث التطبيقية وإثراء خبرا ت المشاركين.

-البرامج الاكاديمية: يقدم هذا الوعاء برا مج أكاديمية تصمم من جهات متخصصة كالجامعات وغيرها، ويمكن أن تتم على مستوى إدارة التربية والتعليم أو المدرسة من خلال قيام مجموعة من المعلمين المختصين في مجال معين بتأهيل مجموعة أخرى.

-البحوث الإجرائية: الهدف من هذا الوعاء هو إكساب المعلمين والقيادات المدرسية خبرات عملية تحسن أداءهم عن طريق طرح أسئلة عن الوضع الراهن والبحث عن أساليب حديثة وتعتبر عملية البحث بحد ذاتها هدفاً مهماً، لأن ما يتم تعلمه خلال البحث عن الحل يمثل رصيداً كبيراً من الخبرة بأساليب وطرق البحث , وهذا يساعدهم على التوصل إلى حلول للمشكلات التي تواجههم بطرق أسرع.

-التدريب بالقران: يقوم هذا الوعاء على مبدأ تبادل الخبرات بين زميلين يشتركان في المهام والمسؤوليات من خلال العمل الجماعي , مما يؤدي إلى تحسين أدائهما وممارستهما المهنية.

-التوأمة المهنية: هي أداة يتم من خلالها ربط مؤسسة تعليمية بقيادة ذات خبرة؛ لتحقيق مستوى أكبر من الفائدة يحدث هذا عند ربط المدرسة بوحدة تطوير المدارس في إدارة التربية والتعليم.

-الشبكات المهنية: عبارة عن شبكات تربط بين مجموعة من الاختصاصيين أو المعلمين أو المديرين، من خلال القنوات الإلكترونية ووسائل اتصال أخرى، لتوفر لهم فرصة تبادل الخبرات ودعم بعضهم بعضاً.

-مجموعات التخصص: يتم تشكيلها بناءً على اهتمامات محددة، قد تكون اهتمامات علمية أو تربوية، وتمثل مجموعات التخصص فرصة لتبادل الخبرات لتحقيق أهداف مشتركة.

المحور الثاني: أبعاد مجتمعات التعلم المهنية:

اهتم الباحثون والمفكرون في تحديد أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، مع اختلاف وجهات النظر حول هذه الأبعاد والنماذج المقدمة لها، يمكن ملاحظة اتفاقها الكبير فيما تبنته من أبعاد ولعل النموذج الذي قدمته هوورد (Hord 2004) وطورته كل من" أوليفر، هيب "(Olivier, & Hipp:2010) من أكثر النماذج تفصيلاً واجرائية، وهناك شبه إجماع في أدبيات مجتمعات

التعلم عليها، وهو ما تعتمد عليه الدراسة الحالية في تناول أبعاد مجتمعات التعلم المهنية على النحو التالي:

١-الرؤية والقيم المشترك ةShared Values and Vision:

تعتبر الرؤية والقيم المشتركة سمة أساسية وأهمية كبيرة في مجتمعات التعلم المهنية لما تمثله من إطاراً قيميًا للمسؤولية الجماعية والأخلاقية، والتعاون المشترك بين جميع العاملين، مما يشعرهم بمسئوليتهم المشتركة نحو تحقيق الأهداف.

ومجتمعات للتعلم المهنية تتطلب بناء رؤية مشتركة وقيم مشتركة، يتم من خلالها توجيه الممارسات المهنية، ودعم معايير السلوك، حيث تتضمن الرؤية ما سيكون عليه مستقبل المدرسة، بينما تظهر القيم من خلال الممارسات والتفاعلات اليومية لأعضاء مجتمع التعلم، والتي تدفع باتجاه تعلم ذو جودة عالية، كما تسهم قيم مجتمع التعلم في توفير معايير للوعي الذاتي والنقد البناء، وتزيد من التزام أعضاء مجتمع التعلم أثناء ممارساتهم المهنية، وتدفعهم إلى مزيد من البحث عن الجديد لتحقيق مزيد من التقدم والتطوير.(الصغير، ٢٠٠٩ : ٤٩-٥٠)

وتتميز المؤسسات التعليمية التي تعمل كمجتمعات تعلم عن المؤسسات التعليمية العادية، بأنها مؤسسات يلتزم أعضاؤها بقواعد وقيم مشتركة واضحة لدى جميع العاملين توجه سلوك أعضاء المجتمع المدرسي. وتمثل الرؤية صورة النجاح التي يتشارك فيها منسوبي المدرسة في جميع جوانب العمل المدرسي، وتتضمن تطلعات المدرسة، وسياساتها، ومستقبلها، ووجود حس مشترك بينهم حول التوجيه المدرسي، وإتاحة الفرصة للمشاركة المجتمعية، وفحص الممارسات الحديثة ونقدها (الغامدي، الغامدي، ٢٠١٧: ٣٤٦).

ويعتمد هذا البعد على افتراض أنه لا يمكن إملاء رؤى القادة على الآخرين، نظراً لأنها تبدأ بالرؤى الشخصية للأفراد الذين قد لا تتفق رؤاهم مع رؤى القائد، وما نحتاجه هنا رؤية حقيقة يشترك جميع الأعضاء في صياغتها، كي يسهل نشرها والالتزام بها على المدى البعيد٠(هلل،٢٠١٤:١٠٢)

ويركز هذا البعد على وجود رؤى وقيم مشتركة توحد المشاركين في هذه المجتمعات على تحقيق أهداف محددة، كما تساعد على الالتزام بأداء المهام والأعمال والمسئوليات الموكلة

لأعضائها، والالتزام بتحسين الأداء، فضلا عن الاعتماد عليها في السياسات والبرامج والأنشطة المدرسية المختلفة (محمد، عبد الله،٢٠١٨: ٣٢٠)

وتعرف الرؤية في مجتمع التعلم المهني بأنها التركيز على جودة الحياة – جودة العمل وجودة التعلم، باختصار هي التركيز على الجودة الشاملة، ومن ثم تعتبر الرؤية المشتركة في مجتمع التعلم المهني بمثابة القوى المحركة لعملية الإصلاح المدرسي. وتؤكد الرؤية على قيم أساسية ضرورية لمجتمع التعلم المهني، والأولوية التي يعطيها مجتمع التعلم لهذه القيم، وتصبح هذه القيم بمثابة قواعد إرشادية وإطار سلوكي يعبر عن نظرة المؤسسة وفلسفتها، وعلى أساس من هذه القيم يمكن سن القواعد والمعايير الملزمة لجميع العاملين حتى يكون كل فرد في هذا المجتمع مسئولاً عن تصرفاته (ناصف، ٢٠١٢، ٣٠٠).

ويذكر الصغير (٢٠٠٩: ٥٨-٥٩) من فوائد الرؤية المشتركة ما يلي :

-محفزة للأفراد :بمعنى انطلاق أعضاء المدرسة من أرضية مشتركة، ومن خلال أهداف متفق عليها، يساعدهم على إنجاز المهام اليومية، ويجعل ممارساتهم ذات معنى.

-تؤسس لمستقبل جديد :بمعنى أنها تساعد الأفراد على الانتقال من الواقع الحالي إلى النظرة المستقبلية.

-توجه الأعضاء :تجعل لدى المربين وضوح في الأغراض والقيم والنموذج المستقبلي للمدرسة، ومن ثم يصبحوا أكثر قدرة على فهم أدوارهم، والعمل بثقة أكبر.

-تضع معايير محددة للتميز :تقدم الرؤية المشتركة معايير مرحلية، تساعد الأعضاء في مجتمع التعلم على العمل من أجل الوصول إلى التميز، ومراجعة ممارساتهم وتقييمها في ضوء هذه المعايير.

-تقدم جدول أعمال واضح للأداء :تنطلق منه الممارسات المهنية بالمدرسة، ويعمل الأفراد على تنفيذه.

وتعبر الرؤية عن صورة ذهنية معينة لما هو مهم للفرد وللمنظمة؛ إنها صورة للمستقبل المأمول؛ توجه العاملين على العمل من أجل تحقيقها. ويقع تعلم الطلاب في بؤرة اهتمام مجتمع التعلم المهني، لذلك فان رؤية مجتمع التعلم، تركز على قدرة جميع الطلاب على التعلم، وتري في العاملين العمل على تهيئة بيئات التعلم لدعم وتحقيق الإنجاز المحتمل لكل طالب (Hord,2004:10) إن وجود رؤية مشتركة وشعور بالغرض له أهمية كبيرة لتوحيد الجهود

والتركيز على تعلم جميع الطلاب، لأن العمل الفردي يُحتمل أن يقلل من فعالية المعلم عندما لا يجد الدعم والمساعدة من الزملاء لتحقيق الأهداف، كما أن قاعدة القيمة المشتركة توفر إطارًا للمشاركة، والجماعية، وصنع القرارات الأخلاقية (Bolam, R., et al,2005:8)

وتهدف الرؤية تحديد الاتجاه الذي تتبناه المدرسة في تعليم طلابها، وتعبر عن تصور مشترك لما تهتم بتحقيقه، كما تعتبر من الدعائم الرئيسية في وجود المنظمة، ويجب أن يكون الطلاب الموضوع الرئيسي لرؤية مدرسية قابلة للتحقيق، ومن خلال إجراء تغييرات سنوية ودورية على رؤية المدرسة، سيتم تحسين الجودة الشاملة للممارسات التعليمية الحالية وبالتالي تحقيق الاستفادة للطلاب، لذلك فإن تطوير رؤية مشتركة للمدرسة ولفريق التعلم والتنمية المهنية بالمدرسة يجب أن ينبع من رؤية النظام التعليمي ذاته كما تُظهر التوقعات العليا لتحصيل الطلاب مسؤولية الفريق تجاه تعلمهم، والبيئة التعليمية التي تعرض جهود التحسين واضحة في المدارس التي تشارك في القيم والرؤية المشتركة(Higgins,2016:3)

ويشمل هذا البعد القيم والمعتقدات المشتركة لدى المعلمين وأصحاب المواقع الإدارية بالمدرسة حول قدرة الطالب على التعلم، وتحقيق مستويات عالية، والممارسة المشتركة والتعاونية والممارسة التأملية وتأثيرها على احتياجات التدريس الإبداعية والتكيفية (Carpenter,2015:684).

والقيم المشتركة ترسم الاتجاه الذي يمكن الأفراد من العمل باستقلالية، فإذا عرف الأعضاء العاملون في مدرسة معينة ما يحاولون أن يوجدوه، وكانوا يستخدمون القيم كمبادئ موجهة لتصرفاتهم وقراراتهم، فأنه لا يكون هناك حاجة للائحة القوانين التفصيلية التي تغطي جميع المواقف المحتملة في البيئة المدرسية (دوفور وايكر،٢٠٠١:١٠٠)

ولكي تضمن المدرسة وضع رؤية سليمة، تعبر عن مستقبل حقيقي للمدرسة، وتتضمن القيم المعززة للتغيير والتطوير، فلابد أن يشارك كل العاملون في المدرسة جميعهم في وضع التصورات لهذه الرؤية، أما إذا فرضت الرؤية على المدرسة من خارجها سواء من مجتمعها المحلي أو من الإدارات والمناطق التعليمية، ولم يشارك العاملون في المدرسة بفاعلية في بنائها فإنها – غالباً – لن تكون فاعلة، ولن يتحمس العاملون بالمدرسة لتطبيقها، ومن ثم تصبح مشاركة العاملين في المدرسة في بناء رؤية تعبر عن قضاياهم واهتماماتهم وأهدافهم وطموحاتهم شرطاً أساسياً لنجاح هذه الرؤية (ناصف، ٢٠١٢، ٣٠٠-٣٠١).

وعليه فإن إشراك جميع منسوبي المدرسة في تكوين الرؤية المشتركة، ينطلق منها الجميع بحيث تكون بمثابة الدليل والبوصلة التي توجه المسار للتوجهات والطموحات المستقبلية، وتعتبر هذه الرؤية دافعاً لهم في الممارسات اليومية بدلا من الرؤية المفروضة عليهم من قبل المدير أو من خارج المدرسة، كما أن القيم المشتركة هي معايير موجهة للسلوك في الأعمال اليومية لجميع منسوبي المدرسة للارتقاء بجودة والتحسين المستمر.

٢-القيادة الداعمة والمشتركة Supportive and Shared Leadership :

في مجتمعات التعلم المهنية يتبادل مدير المدرسة القيادة مع العاملين، في تفويض الصلاحيات وصنع القرارات المدرسية، ويتقاسم معهم السلطة والأدوار ويشاركهم بأسلوب جماعي ديمقراطي في العمل المدرسي، مما يتيح لهم فرصة ليصبحوا أكثر فعالية داخل المدرسة ويوسعوا وجهات نظرهم، ويشجعهم على العمل التشاركي بهدف التحسين والتطوير، وبذلك يعتبر المدير مفتاح البدء للتطوير داخل المدرسة.

وأظهرت أدبيات القيادة التعليمية والتغيير المدرسي بوضوح، تأثير دور القيادة في تحسين المدرسة، وتعتبر هذه القيادة الممارسة من قبل الأفراد داخل المدرسة حاسمة في توجيه ودعم التنفيذ الناجح للسياسات والممارسات الجديدة داخل مجتمع التعلم المهني، واستبدل الدور التقليدي للمدير المتسلط بهيكل قيادة مشتركة، في مثل هذا النموذج، يقوم المديرون إلى جانب المعلمين، بالبحث والاستقصاء عن حلول لتحسين المدرسة، ينمو الجميع بشكل مهني ويتعلمون معاً للوصول إلى الأهداف المشتركة، ويوفر القادة للمدرسة الدعم التنظيمي والهيكلي اللازم لمثل هذا العمل التعاوني فهم يظهرون استعدادًا للمشاركة في حوار جماعي دون تسلط، ويتشاركون في عملية صنع القرار, (Morrissey,2000:5) .

وتتطلب القيادة المدرسية في سياق رؤية وقيم مجتمع التعلم تجاوز رؤية القائد الأوحد إلى القائد الميسر، وهناك مجموعة سمات رئيسة لبناء القدرات القيادية في مجتمع التعلم المهني: -التركيز على القيادة التفاعلية -دعم ومشاركة المعلمين -نمذجة رؤية المدرسة وتضمينها في الأنشطة - تعزيز ثقافة التنمية المهنية -إدارة الصراع - النظر للمدرسة كفرق عمل وتعلم (Cormier,2009:26-27)

فالقيادة المدرسية الرشيدة تعتبر عنصراً مهماً وفاعلاً في مجتمعات التعلم بالمدارس، لا سيما أن النقد الموجه للمدارس التقليدية يتعلق بهرمية القرار والمركزية والبيروقراطية، فمجتمعات

التعلم المهنية بالمدارس تتطلب نمطاً مختلفاً من القيادة يزيد فيه مستوى العاملين بالمدارس في عملية صناعة القرار، وتبادل السلطة، والمحاسبية بين الأطراف المعنية بالعملية التعليمية ويعمل فيه القادة على بناء القدرة القيادية بين زملائهم، ويهتمون بتحسين وتطوير التحصيل الأكاديمي للطلبة (أحمد،٢٠٠٩:٤٩٣)

والقيادة الناجحة هي التي تدعم التعلم التنظيمي، وتحفز العاملين على التعلم في ثلاثة مستويات هي مستوى الفرد، ومستوى الجماعة، ومستوى المنظمة، فهذه المستويات متفاعلة ومتكاملة.(هلل، ٢٠١٤:١٤٩)

والقيادة التشاركية تمكين المعلمين من ممارسة القيادة بغض النظر عن مركزهم داخل المنظمة، وتحقيق فعالية أكبر، وممارسات محسنة، وتعاونًا أفضل، كما أنه عندما يتعلم المعلمون من بعضهم البعض من خلال التوجيه، وملاحظة الأقران، والتفكير المتبادل، فإن ذلك يعزز مهارات القيادة لديهم ويمد المدرسة بصف ثان من القيادات، والمساهمة في إنشاء مجتمعات التعلم المهني داخل المنظمات وفيما بينها(Hampton,2004:123)

ولمديري المدارس دور بالغ الأهمية من خلال بث إيمانهم بمجتمعات التعلم PLCs بين جميع أصحاب المصلحة وإنشاء هياكل تضمن مشاركة القيادة وصنع القرار، والعمل على توزيع القيادة من خلال إتاحة الفرص أمام المعلمين لأداء أدوار قيادية تتعلق بالتعليم والتعلم، يسعي مدير المدرسة ومعلموها لإيجاد حلول للمشكلات التعليمية والعمل على تحسين المدرسة، تؤدي هذه العلاقة الجديدة التي أقيمت بين الإداريين والمدرسين إلى قيادة مشتركة وجماعية، حيث ينمو جميعهم بشكل مهني، تعاوني، تتضح فيه المسؤولية المشتركة والالتزام بتحقيق نفس الهدف: مدرسة أفضل (Al-Mahdy, Y & Sywelem, M.2016: 48)

وعليه فللقيادة المدرسية دور مهم في دعم فرص التعلم التدريب، والتشارك مع جميع منسوبي المدرسة في الاستقصاء والبحث حول كل حديث في العملية التعليمية ويكون ذلك بنمط القيادة الموزعة والتي تقوم على تقاسم القيادة والمساءلة على كافة المستويات في المدرسة، والتي تركز على تنمية الأدوار القيادية للجميع وإيجاد الفرص لتزويد المؤسسة بصف ثاني من القادة لسد احتياجاتها المستقبلية على جميع المستويات والتركيز على التحسين المستمر

٣-التعلم الجماعي وتطبيقاته Collective Learning and Its Application :

يشجع مدير المدرسة جميع المعلمين على العمل والتعلم الجماعي والمشاركة في تبادل المعارف الجديدة والتعاون فيما بينهم، تبادل الأفكار والخبرات حول الأساليب التي ترقى بالممارسات التربوية، حيث إن مجتمعات التعلم المهنية تعتمد على التفكير والمناقشة والتقييم، وتعزز التعليم المستمر بين أعضاء المجتمع المدرسي.

وكان يطلق عليه في الأصل (الإبداع الجماعي) ، وتم تغيير هذا البعد إلى (التعلم الجماعي) ، ليعكس التعلم بشكل أكثر دقة ويبين كيفية تطبيق التعلم القائم، حيث يشترك المعلمون بشكل جماعي في مجتمعات التعلم على جميع المستويات، للتوصل إلى معرفة جديدة وطرق تطبيق تلك المعرفة في عملهم، ويتم اعتماد معايير عالية في جميع المجالات، ويتحمل المعلمون المسؤولية لضمان مستويات عالية من الانجاز لجميع الطلبة.

(Morrice,2000: 6)

والمؤسسات التعليمية كمجتمعات تعلم هي التي تقل فيها المستويات التنظيمية، ويتعاون فيها جميع العاملين لإيجاد ثقافة تنظيمية فعالة، من خلال تبادل الخبرات والقيام بأدوارهم باعتبارهم باحثين إجرائيين في تحسين تعلم طلبتهم، وفي تحقيق شراكة فعالة مع المجتمع المحلي (هلل ،٢٠١٤: ٤٠)

يؤكد هذا البعد على الممارسات الفردية والجماعية داخل المدرسة واعتبار مجتمعات التعلم المهنية آليات لتعزيز كل من أنواع التعلم الفردي والجماعي، والنظر الي جميع المعلمين كمتعلمين مع زملائهم، والتأكيد على أهمية التعلم الجماعي في أيجاد المعرفة Dogan, (S,2017: 1207)، لذا تعتمد مجتمعات التعلم المهنية PLCs على كل من القدرات الفردية والجماعية للمعلمين، وعادةً ما تعزز ثقافة مختلفة مثل مجموعات الأصدقاء الناقدين، الحلقات التعليمية، والبحوث الإجرائية التعاونية .(Patterson, C.2019: 18)

وفي ظل ثقافة التعلم الجماعي التعاوني يتم تطوير قاعدة معارف عامة يتم تحديثها باستمرار بممارسات جديدة فعالة، ويقوم العاملون بعرض خبراتهم سواء الناجحة أو الفاشلة والتي تعمل على توسيع معارف كل منهم في المجالات التعليمية المختلفة، بالإضافة إلى الاستفادة من معلومات الأقران، فالثقافات التعاونية قد تنتج معلومات جديدة يصطنعها الأقران من خلال تبادل خبراتهم التكميلية وعلى ذلك يعد التعاون آلية لإتاحة المعلومات واصطناعها. (أحمد،٢٠٠٩ :٤٧٨)

وفيما يتعلق بتطوير المعرفة يوصف هذا المجتمع بأنه "هيكل اجتماعي يساعد في بناء مسؤولية تطوير وتبادل المعرفة"، وأن مجتمعات الممارسة هي الهيكل الاجتماعي المثالي للمعرفة، والتأكيد على الترابط بين أعضاء المنظمات والذي يعد أمرًا أساسيا لاستراتيجية إدارة المعرفة يمكن العاملين من الجمع بين المعرفة الصريحة والضمنية، وأن التعلم داخل هذه المجتمعات: "يتضمن تفكيكًا نشطًا للمعرفة من خلال التفكير والتحليل، وكذلك المشاركة في بناء (المعرفة) من خلال التعلم التعاوني مع الأقران.(Enthoven,2010:290)

ويعمل المعلمون في فرق عمل متعاونة تتبادل الخبرات والأفكار بين أفرادها حتى يتم تعزيز قدرة المدارس على تحقيق جودة تعلم الطلاب، كما ينتج العمل التعاوني خبرات متراكمة أكثر تأثيرًا من عمل كل معلم بمعزل عن الآخرين، وهو ما ينعكس إيجابيا على تحصيل الطلاب وتقاسم الأهداف ووضوح الرؤية(Ivy, et al,2008:3)

وعليه فالتعلم الجماعي يتعلق بالكيفية التي يتم بها التعلم بشكل تعاوني، بهدف تنمية معارف ومهارات منسوبي المدرسة لتحقيق النتائج المنشودة، من خلال مهارات الحوار والتواصل الهادف والتفكير والتأمل، وبذلك يساعد التعلم الجماعي المدرسة على تنمية العلاقات بين جميع العاملين بها، وتوحيد جهودهم لتحقيق الأهداف المرجوة.

٤-مشاركة الممارسات المهنية Share professional practices:

إن مشاركة الممارسات المهنية بين الأقران من خلال الزيارات واللقاءات والمناقشات، اللقاءات الرسمية وغير الرسمية، وتبادل الأفكار والزيارات الصفية وتقديم التغذية الراجعة لهم، يؤدي إلى تبادل الخبرات بين الأقران وتحسين الممارسات التعليمية التي تحسين تعلم الطلاب، ونقل التعلم الجديد للأقران وزيادة القدرة المهنية لهم فالمؤسسات التعليمية يمكن أن تتحسن بصورة مباشرة عن طريق إيجاد قنوات اتصال متعددة بين المعلمين وتعزيز الممارسات الموجهة من أجل تحقيق معايير عالية لأداء الطلاب، من خلال تفاعل المعلمين الجماعي يمكن بناء ثقافة قائمة على الجدارة، والثقة والاحترام المتبادل، فالمعلمون الذين يقضون المزيد من الوقت في دراسة الممارسات التدريسية هم أكثر فعالية في التفكير والمهارات وتلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين، فتبادل نتائج الممارسات المهنية المشتركة يتطلب استكمال النقلة النوعية من الأدوار التقليدية في التعليم إلى الأدوار الجديدة (هلل،٢٠١٤:١٤١)

وتعمل مجتمعات التعلم على مواجهة مشكلة انعزال المعلمين، من خلال إيجاد فرص للتفاعل بين الأعضاء وتطوير الممارسات الاستقصائية أثناء العمل، فضلًا عن انخراط المعلمين في تنفيذ زيارات صفية لملاحظة أداء أقرانهم، بهدف كسر العزلة بينهم، وتوفير تغذية راجعة لتحسين استراتيجيات التدريس المستخدمة في تحقيق مستويات عليا من تعلم الطلبة(الصغير ٢٠٠٩: ٥٠)

ويركز هذا البعد على عمل المعلمين الجماعي وتبادل خبرات العمل مع زملائهم ومشاركة الممارسات الجيدة وتقييمها، وأن يكونوا على دراية باحتياجات الطلاب واهتماماتهم ومهاراتهم، ويظهر تأثير مجتمعات التعلم من خلال تنوع الخبرات والخلفيات التي يمتلكها المعلمون والمدراء الذين يعملون معًا لتحقيق أهدف المدرسة، و تبادل أفضل ممارسات المعلمين وتطبيقها ستثري المعلمين بالمعرفة والأساليب والخبرات لتحسين عملية التعلم في الفصول الدراسية وبالتالي تعزيز الإنجاز الأكاديمي للطلاب، كما أن مشاركة الممارسة المهنية هي واحدة من علامات نجاح مجتمعات التعلم المهنية في تطوير المرتكزات الهامة داخل المدرسة، كالانفتاح، والثقة المتبادلة والاحترام المتبادل ،مساعدة المعلمين لزملائهم، الرغبة في مشاركة أفضل الممارسات وتكامل دورة المعرفة وإتاحتها والاستفادة منها، وبما ينعكس على جودة العملية التعليمية (Hassan, et al,2018:439)

وعلى المؤسسات التعليمية أن تركز على تنوع الممارسات المهنية المشتركة التي تعزز الثقة، والصراع الصحي، والتعاون، فبدون ذلك قد تؤدي هذه الممارسات إلى إتلاف العلاقات، وقد تكون أحد العوائق أمام بناء مجتمعات التعلم المهنية، فإن وضع الأفراد في مجموعات من شخصين أو أكثر لا يعني بالضرورة أن الأفراد يعملون بكفاءة، فبناء الفاعلية الفردية والجماعية للمشاركة تتطلب الانتباه إلى خصائص المجموعة والعمليات التي تشجع على التعاون، فإن خلق ثقافة الممارسات المهنية المشتركة تشبه الممارسات اللازمة لبناء فرق فعالة. لذا نجد أنه من متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية هو فتح أبواب الفصول، وفتح مجال للحوا رات المهنية المفتوحة وتقديم وأخذ تغذية راجعة بناءة، فهذه الممارسة جزء أصيل من النمو المهني داخل مجتمعات التعلم وليست ممارسة تقييمية فحسب، ويأتي هنا دور القيادة المدرسية في إيجاد قنوات فعالة بين المعلمين، وتعزيز وتعميم الممارسات الجيدة، لتحقيق معايير عالية للأداء،

فتبادل نتاجات الممارسات الشخصية متطلب أساسي لعملية التحول من الدور التقليدي في التعليم إلى دور جديد فعال(Wiseman,2008: 8- 9)

وعلى ذلك فإن ملاحظة المعلمين لزملائهم لتقييم ونقد تدريسهم وتقديم تغذية راجعة مفيدة. يجعل المعلمون التدريس الخاص بهم عاماً لمشاركة ممارساتهم الفردية مع زملائهم أو رؤسائهم وموجهيهم(Zheng , et al, 2019:15) ، وتشجيع الزيارات المتبادلة بين المعلمين، وتبادل الأفكار والاقتراحات لتحسين أداء الطلبة، وتوفير الفرص المتنوعة للتدريب والتوجيه الجميع المعلمين بالمدرسة، وإتاحة الفرص للأفراد والجماعات لتطبيق المعرفة ومشاركة نتائجها مع غيرهم من العاملين بالمدرسة (محمد، عبد الله ،٢٠١٨: ٣٢٠).

ومراجعة الممارسات التربوية والتدريسية الجيدة بين المعلمين قاعدة أساسية في مجتمعات التعلم، وهي ليست عملية نقد أو تقييم بقدر ما هي مساعدة من الأقران لزملائهم، وهي تشمل زيارات متبادلة ومنتظمة بين المعلمين وتدوين الملاحظات التي يتم مناقشتها، ويعمل المعلمون كميسرين للتغيير، يدعمون تبني ممارسات جديدة لتدريب الأقران وما يقدموه من تغذية راجعة بهدف الرغبة في تحسين الفرد والمجتمع من خلال الاحترام المتبادل والثقة بين الموظفين، والتقليل من الفردية والعزلة التي عاشها معظم المعلمين.(Hord,2004: 11)

وهذا يتطلب من المعلمين أن يكونوا على قدر كبير من الوعي وثقافة والقدرة على تقبل النقد والرأي الآخر، وهي ركائز أساسية تساعد على تحقيق الهدف من وراء مشاركة الممارسات المهنية.

٥-الظروف الداعمة: Supportive conditions:

تعتبر الظروف الداعمة أمراً حيوياً لدعم فعالية مجتمعات التعلم المهنية، فبناء مجتمع التعلم يتطلب توفر شروط وعوامل تساعد في التحسين المدرسي، حيث تنقسم إلى الشروط البنائية وتتضمن مناقشة استثمار الوقت، والتواصل وكثافة الفصول وحجم المدرسة، وتقارب المعلمين ومكان التقائهم، والتنمية المهنية للأعضاء، وإلى علاقات الصداقة حيث تتضمن اتجاهات الأعضاء الإيجابية والمشاركة الواسعة في الرؤية والإحساس المشترك بالأهداف والاحترام المتبادل (الصغير، ٢٠٠٩:٥٠)

إن الظروف الداعمة (المساندة) تتضمن العلاقات والتنظيم مثل :بناء الثقة الاحترام المتبادل بين جميع أعضاء تلك المجتمعات، وتحفيز الإنجازات التي تم تحقيقها، والمشاركة في

إحداث التغييرات في المدرسة وما تتضمن من برامج ومشروعات، وتوفير الموارد المالية والبشرية وتوفير بيئة مدرسية جذابة ومشجعة ومحفزة وداعمة، ووجود أنظمة للاتصال تتيح انتقال وتبادل المعلومات بسهولة بين كافة أعضاء هذه المجتمعات. (إبراهيم، مرزوقي ٣٢٠:٢٠١٨)

وتحدد الظروف الداعمة متى وأين وكيف يجتمع العاملون بانتظام كوحدة واحدة أو كفريق عمل للقيام بالتعلم وصنع القرار وحل المشكلات والعمل الإبداعي الذي يميز مجتمع التعلم، فلكي تعمل مجتمعات التعلم بشكل منتج، لابد من توافر الشروط الداعمة التي تشتمل على الظروف المادية أو الهيكلية التي تمكن القيادة المشتركة، والتعلم الجماعي، والممارسة المشتركة من العمل. كما أنها تشتمل على ما يتميز به أعضاء المجتمع المشاركين من قدرات ومهارات وذلك على النحو التالي .(Hord,2004:10)

-**العوامل المادية:** يذكر(جودسون وهارجريفز، ٨٩:٢٠٠٧) قائمة مماثلة للعوامل المادية التي ينجم عنها بيئة مؤدية إلى تغيير المدرسة وتحسينها، توافر الموارد اللازمة، وجود جدا ول زمنية وهياكل تقلل من العزلة، وجود سياسات تشجع على قدر أكبر من الاستقلال الذاتي، وتدعم التعاون والاتصال الفعال، وتساند تطوير العاملين، حيث من لواضح أن الوقت يشكل مورداً(الوقت أو بعبارة أدق عدمه) ، فهو إحدى أصعب المشاكل التي تواجه المدارس، ويمثل قضية هامة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، وتذكره الدراسات على أنه عقبة (عندما لا يكون متاحاً)، وعامل مساند (عندما يكون متاحاً) ومن بين هذه العوامل التي تدعم مجتمعات التعلم: توفر الوقت للالتقاء والتحدث، وصغر حجم المدرسة والعلاقة بين العاملين وتقاربهم ومدى تقبلهم للنصح، وأدوار التدريس التي تعتمد على بعضها البعض، وهيكل وطبيعة الاتصال، التمويل، واستقلالية المدرسة، وتمكين المعلمين، توافر الموارد والجداول والهياكل التي تقلل من العزلة، والسياسات التي توفر قدرًا أكبر من الاستقلالية، وتعزز التعاون، وتوفر التواصل الفعال، وتوفر تنمية مهنية.

ويعتبر الوقت من الموارد الهامة والداعمة في هذا الصدد، كما أن صعوبة توفير الوقت من المشاكل التي تعوق العمل الجماعي في المداس والمناطق، لذا يجب إعادة الترتيب الرسمي لاستخدام الوقت في المدارس بحيث يتم دعم العاملين في تفاعلاتهم، وقد عملت بعض المدارس على تخصيص يوم أسبوعيا لخروج الطلاب مبكرا وفي هذه الأوقات انخرط أعضاء هيئة

التدريس للبحث الجماعي والتعلم، وفيما يتعلق بعامل الحجم الصغير للمدرسة، قد يكون من الضروري في المدارس الكبيرة لأعضاء هيئة التدريس تشكيل مجموعات أصغر لتلبية التعليم الجماعي(Hord,1997:22).

-**العوامل البشرية:** هي مجموعة من العوامل التي ينبغي توفرها في المجتمع المهني هي : الانفتاح نحو التطور، الاحترام والثقة، وجود قاعدة متينة من المعارف والمهارات لدى معلمي المدرسة، توفر القيادة الداعمة، وجود نوع من التطبيع الاجتماعي للمعلمين الجدد كي ينسجموا مع ثقافة المدرسة. (العصيلي، ٢٠١٩:٦٧)

وتوصف بأنها قدرة أعضاء مجتمع التعلم على الانخراط في التعلم الجماعي والقيادة والممارسات المهنية المشتركة في جو جماعي، مع القدرة على الالتزام بمبادئ العمل الجماعي، وقبول الملاحظات، والتقليل من الصراع ووفقا لهورد، فإن القدرة البشرية هي القدرة على أن يكون الفرد مساهمًا نشطًا ومشاركًا فاعلًا في بناء مجتمع التعلم المهني.

وأكد كوان Cowan على علاقة الزمالة بين العاملين والمشاركة في صنع القرار وتأثيرها على وضع خطة التحسين بالمدرسة، والمساهمة في علاقة إيجابية بين الطالب والمعلم ومدير المدرسة في سياق مجتمع التعلم المهني، ويضيف (Huffman and Hip، 2003) أن علاقات الزمالة تعزز الاحترام والثقة والتي تخلق إطارًا من التفاهم بين أعضاء المجتمع يساعد علي قبول التغيير وتقلل من مقاومته، والتأكيد علي أهمية وجود قيادة داعمة على مستوى المدرسة والمنطقة للمساهمة في بناء مجتمعات التعلم، وإيجاد المناخ الملائم لذلك، (Cormier, et al,2009:35) وضرورة تبني المعلمين الاتجاهات الإيجابية تجاه المدرسة والطالب، التطوير، والالتزام بالتعلم والبحث والتحسين المستمر، إضافة إلى مشاركة الطلاب واهتمامهم، والمواقف الداعمة من المجتمع المحلي وأولياء الأمور وأفراد المجتمع كشركاء وحلفاء.(Hord,2004:11)

وعليه فإن مجتمعات التعلم المهنية تتطلب توفير بيئة مدرسية داعمة ومحفزة لجميع منسوبي المدرسة من خلال توفير الإمكانات اللازمة لتنميها والوقت والمكان والتعاون الفعال، وفرص للتواصل المستمر، إيجاد المناخ الملائم، وذلك بالتركيز على تحسين ظروف البيئة المدرسية الداخلية أو الخارجية، والمتمثلة في دعم المجتمع المحلي للمدرسة، وتعزيز الشراكة بينهما.

ومن خلال العرض السابق للأبعاد التي تعتمد عليها مجتمعات التعلم المهنية يمكن ملاحظة النظرة الكلية والتكاملية بين هذه الأبعاد انطلاقاً من الرؤية المشتركة التي تجمع العاملين وتوجههم في أداء عملهم وأيضاً هي المرجع في تقييم الأداء والممارسات واتخاذ القرارات، وتبني القيادة المشتركة والداعمة التي تسهم في تقديم الدعم والمساعدة للعاملين، وتتيح لهم المعلومات التي تيسر عملهم، وتفوض السلطة اللازمة لأداء مهامهم، وترعي مواهبهم وتتيح فرص التنمية والتعلم لهم، ويأتي التعلم الجماعي ومشاركة الممارسات المهنية في قلب مجتمعات التعلم المهنية والركيزة الأساسية لعملها، للتغلب على العزلة والعمل الفردي وتبادل الخبرات الصريحة والضمنية ما يسهم في إدارة المعرفة وتنميتها داخل المؤسسة التعليمية، كما تعتمد مجتمعات التعلم المهنية في عملها على مجموعة من الظروف الداعمة سواء المادية أو البشرية من بنية تحتية مناسبة من حجرات وقاعات مجهزة للاجتماعات والحوارات ووجود شبكات انترنت تسهل التواصل، وتحديد مواعيد منتظمة لاجتماعات العاملين ومقابلاتهم، وإعادة تنظيم الجدول المدرسي بما يدعم عمل مجتمعات التعلم، فضلا عن العلاقات الجيدة بين العاملين والمناخ الإيجابي ونشر الثقة بين العاملين لتحقيق أهداف مجتمعات التعلم ونموها.

المحور الثالث: دور القادة (شيوخ المعاهد الأزهرية) في مجتمعات التعلم المهنية:

تتوقف كفاءة وفاعلية العملية التعليمية والتربوية على وجود قيادة تعليمية تعزز السلوكيات الإيجابية وتمكن ممارسات التطوير المهني للمجتمع المدرسي مستخدمة جميع الوسائل الممكنة، والفرص المتاحة، لبلوغ المدرسة الأهداف التربوية المرجوة. (السلمي، ٢٠١٩: ٧٢)

وتدعوا مجتمعات التعلم المهنية إلى أن يتحول جميع الأفراد داخل المدرسة إلى متعلمين؛ بما في ذلك المدير والمعلم والطالب والهيئة الإدارية، وأن عملية التعلم مستمرة يحرص عليها جميع الأفراد لتحقيق الأهداف الجماعية والفردية، وتتم مراجعة تلك الأهداف بصفة دائمة وعمل تغييرات فيها إذا لزم الأمر، وكذلك متابعة كل جديد في مجالات عملهم كل في تخصصه. (محمد، آخرون، ٢٠١٩: ٢٤).

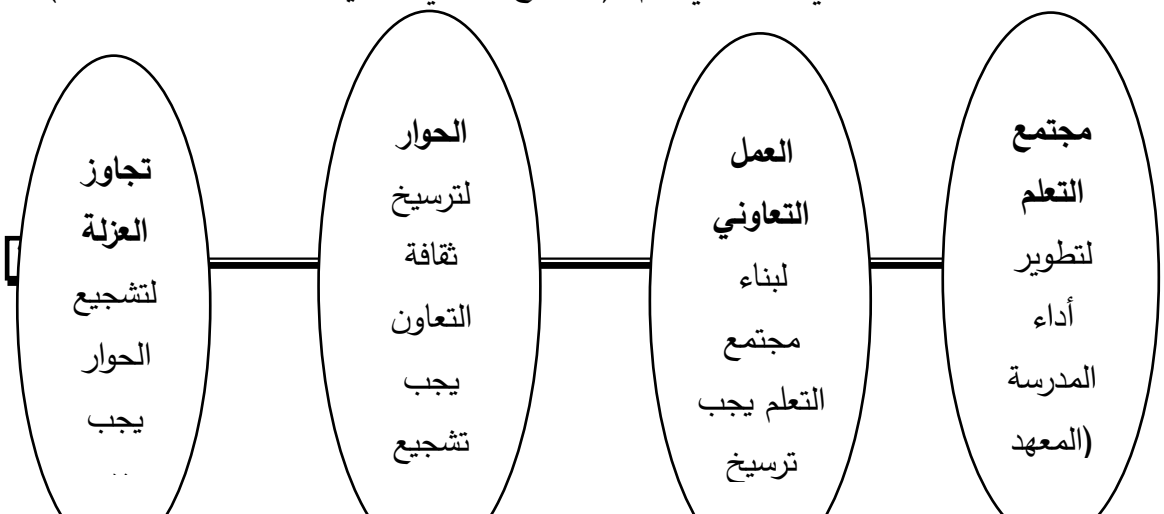
ومدير المدرسة هو المسئول الرئيس عن بناء مجتمعات التعلم المهنية بصورة مستمرة ومساعدتها في التغلب الصعاب أو المشكلات التي تواجهها وتمكينها من مواكبة التحديات المعاصرة، وذلك من منطلق أنه مسئول عن إدارة الموارد البشرية وبناء ثقافة تنظيمية ووضع

توقعات عالية تؤثر بشكل فعال على سلوكيات وأداء العاملين في المدرسة. (إبراهيم، الشهومي، ٢٠١٨: ٣٢٨-٣٢٩)

والقائد المدرسي يتخطى أساليب القيادة التقليدية لخلق مجتمع تعلم مهني، هدفه تطوير الأفراد بما فيهم القائد نفسه وأن العلاقة الإيجابية التي يتم تشكيلها بين القائد والمعلمين تؤول إلى قيادة جماعية مشتركة في المدرسة، بحيث ينمو الجميع بشكل مهني وينظرون إلى أنفسهم على أنهم فريق عمل يجمعهم هدف مشترك؛ وهو مدرسة أفضل. (السبيعي، الهاجري،٢٠٢٠: ٢٠٥)

والمدير في مجتمعات التعلم المهنية قائد تربوي يقود العاملين من خلال الرؤية والقيم المشتركة وليس من خلال القوانين والإجراءات، حيث يضع بالاشتراك مع أعضاء المجتمع المدرسي الرؤية والرسالة، ويخطط معهم لتطبيق ذلك، وهو منسق لجهود العاملين في المدرسة، ويشجع على المبادرة، يزرع الثقة ويقوي العزيمة، ويؤكد على الالتزام الجماعي والتعاون والعمل المشترك ويؤسس لنظام اتصال قوي داخل مدرسته، ويمكنه توظيف تكنولوجيا الاتصالات والإنترنت المدرسي والعالمي، وأي تقنيات أخرى.(الأخناوي، ٢٠١٦: ١١٠)

والقائد التربوي في مجتمعات التعلم المهنية يتخلص من أسوار العزلة المهنية، من خلال تقديم القدوة للأخرين في نفسه فيخرج من أسر الموقع الوظيفي عند الاجتماع مع كادر المدرسة ويتعامل مع آرائهم على قدم المساواة، ويكون الموجه في النقاشات والمداولات هو صاحب التخصص والخبرة و يستخدم صلاحياته في توجيه الأخرين بما يشجعهم على التقارب و العمل المشترك، مثل: الطلب من معلمي التخصص العمل مع تصميم أنشطة التعلم وبناء أدوات التقويم، وتحليل بيانات الطلاب لاكتشاف تحديات التعلم، ويعمل على إعادة بناء الثقافة السائدة، مع الحرص على تمكين العلاقات وتوفير ظروف عمل ملائمة، وتوجيه الموارد المتوفرة لدعم العمل المشترك عند الحاجة، وأن يخطط لإيجاد الفرص والأطر التي تشجع المشاركة والعمل الجماعي، وتشعر المشاركين بالقيمة المضافة من عملهم كمجموعات سواء على مردود العمل نفسه أو على النمو المهني الشخصي لهم. (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، ٢٠١٤: ٢٤)



يمثل الشكل (١) التالي دور مجتمعات التعلم في تجاوز العزلة المهنية والتي تعد أحد أهم التحديات التي تعوق تطور المدرسة (المعهد الأزهري)

ويشجع مدير المدرسة جميع منسوبيها لبناء فرق عمل وتعلم، وعدم استثناء أي فرد من العمل الجماعي حتى لا يتحول إلى معيق لعملية التعاون، ويحرص على تشجيع الزمالة المهنية والعلاقات التعاونية بين منسوبي المدرسة، والتأمل التشاركي في ممارساتهم وكيفية تطويرها لتكون أكثر فاعلية والنظر إلى المعلمين بصفتهم مشرفين على مجتمعات التعلم لطلابهم، تشجيع العمل التعاوني من كل ما يتعلق بعمل المدرسة، وتعزيز التعاون بتوفير فرص الحوارات البناءة التي تحترم كافة الآراء، وتتيح للجميع الإدلاء برأيهم في كافة شؤون المدرسة بغض النظر عن تخصصهم أو موقعهم الوظيفي .(البرنامج الوطني لتطوير المدارس، ٢٠١٤: ٢٤،٢٥)

ويعمل القادة على تعزيز بيئات داعمة، وتعزيز التفكير، وتشجيع المخاطرة، وتحدي الوضع الراهن عندما يتعلق الأمر يتعلم الطلبة، فمجتمعات التعلم المهنية لا تتوف عند الوضع الراهن، بل تناقش الخطوات المقبلة المحتملة، ويدعم قادة المدارس إيجاد القيم الخاصة والتي تجعل الممارسات التعليمية شفافة وواضحة. (الشعبي،٢٠٢٠: ٥٣٠).

والقادة في مجتمعات التعلم المهنية لديهم القدرة على التعامل مع المواقف الغامضة وتحويلها إلى تجارب، ومعارف مفيدة، التحول من المركزية في صنع القرار إلى مشاركة العاملين في عملية صنع القرار واتخاذه، مما يشعرهم بالرضا وتحمل المسئولية وإنجاز الأعمال

بطريقة أفضل توفر الوقت والجهد، وتبني المبادرات التي يتقدم بها العاملون في المدرسة، كما أن القادة لديهم النظرة الاستراتيجية الواعية لربط الأعمال الحالية بمستقبل المدرسة والقدرة على تدوير الوظائف والأعمال بشكل دائم ومستمر، وكسر الروتين الذي يؤدي إلى ضعف الروح المعنوية لدى العاملين داخل المدرسة، والمساواة في التعامل مع العاملين (حسن،٢٠١٧: ٦٢٦).

والقائد في مجتمعات التعلم يتجاوز الفكرة السائدة قديما بان كل مؤسسة لها قائد واحد يصنع فيها القرار حيث أصبحت المؤسسات والمنظمات تحتوي على مستويات متعددة من الأفراد يتشاركون العمل بشكل تعاوني، ويتقاسمون المسؤولية لتحقيق الأهداف المشتركة على نحو فعال، ويركز القائد على العلاقات والمثل العليا المشتركة، والتي تدعم ثقافة قوية من أجل تحسين العمل وتجويده كما أن العمل وفق الروية والقيم المشتركة تؤدي إلى التزام جميع العاملين في المدرسة، وهو ما يعبر عنه بالدافعية والنشاط والانفتاح على الأفكار الجديدة والعمل بروح الفريق الواحد لتحقيق الأهداف المشتركة وتشجيع التجريب كفرصة للتعلم.(الصالحية، بنت الهاشم، ٢٠١٨: ٤٥٥).

ويقوم القائد بدورًا محوريًا في العديد من الممارسات التي تساعد في بناء قدرة المدارس كمجتمعات تعلم مهنية، وتتمثل تلك الممارسات فيما يلي (أصلان، ٢٠١٨: ٧٠٥):

-ممارسات تأملية: فمن الشائع في تلك المدارس أن يتأمل المعلمون ممارساتهم ويختبروا البدائل التعليمية، من خلال اتجاههم نحو جمع مجموعة كبيرة من البيانات حول الفصل والمدرسة.

-الموارد التنظيمية: يتوافر في تلك المدارس موارد تكنولوجية ومنهجية ومكتبية مناسبة، وفرص عديدة للتنمية المهنية.

-الاستمرارية: يحرص العاملون في تلك المدارس على الاطلاع المستمر على أحدث البحوث في مجال التعليم.

-فرص التعلم: تتيح تلك المدارس فرصاً عديدة للتعلم أمام جميع منسوبيها، ويحثهم المديرون على التعلم.

-التدريس التفاعلي: يبحث المعلمون في تلك المدارس عن طرق لتحسين عمليتي التعليم والتعلم بصورة جماعية.

-مشاركة المتعلم: تتسم تلك المدارس بارتفاع مستوى مشاركة الطلاب معرفياً وانفعالياً وسلوكياً

-بناء فرق تعلم: يهتم المديرون في تلك المدارس بتقدير العمل الجماعي وحث الآخرين على القيام بأدوار قيادية.

ويسعي مدير المدرسة لتوفير الموارد المادية والبشرية، ويفوض السلطات والصلاحيات لأداء العمل واتخاذ القرارات بصورة مستقلة، واتباع أساليب قيادية تشاركية، وتوفير وقت الاجتماعات والنشاطات والفعاليات المختلفة، وتقديم الدعم التنظيمي للمعلمين الجدد.(Owen ,2014:59) ويكون قادرًا على التواصل بشكل فعال مع أعضاء PLC من خلال تزويد الموظفين بالمعلومات والتدريب والمعايير التي يحتاجون إليها لاتخاذ القرارات التي ستفيد تعلم الطلاب. وتقديم التغذية الراجعة (Cormier, R., Olivier, D.2009:40-42)

كما أن قيادة مجتمعات التعلم معنية بتغيير العادات المتأصلة في المدرسة التي تعوق التطوير والتحول لمجتمع تعلم، إما لعدم اكتمال دوائر التعلم، أو لعدم القدرة على التفكير في الكل بدلاً من الفرد، وذلك لأن قائد مجتمع التعلم يعمل بالتعاون والتكامل مع جميع الشركاء لدفع عجلة الإصلاح والتغيير المتمركزة حول التعلم. (الغامدي، الغامدي، ٢٠١٧: ٣٤٨)

ويركز القائد على التخطيط المنظم لإعادة توزيع أيام عمل المعلمين لتكون في اجتماعات أكثر انتظاما، تركز على التعلم التنظيمي وليس فقط التركيز على المهام الإدارية الروتينية، والاهتمام بالاجتماعات المهنية إلى ما بعد الدوام الرسمي، والمرونة في الدوام من حيث الحضور والانصراف. (إبراهيم، والمرزوقي، ٢٠١٨: ٣٢١)

وتدعم القيادة التعليمية تدعم بناء رؤية جماعية مشتركة للمدرسة، وتهتم بتعزيز التعاون لأعضائها، وتسند تنفيذ المهام لفرق يتم تشكيلها وتشجيعها على تبادل الخبرات والممارسات لتحقيق تعلم متميز، وتوفير التعاون القائم على القضايا والموضوعات والاهتمامات المشتركة، وتنمية ثقافة موجهة نحو النتائج ومدي تحققها بالجودة المطلوبة، والتخطيط للتقييمات المشتركة، وتحليل أعمال الطلاب وإنجازهم. (Ivy & et.al 2008:3)

وللمدير دور تنظيمي في مجتمع التعلم المهني من خلال تعزيز جهود الأفراد وتطوير ثقافة تعاونية بين أعضاء مجتمع التعلم، التركيز على تنمية المعلمين وتعلم الطلاب، والمحاسبية في ضوء النتائج.

ومن العرض السابق يتضح أن المدير (شيخ المعهد) في مجتمعات التعلم المهنية قائد تربوي يقود العاملين من خلال الرؤية والقيم المشتركة وليس من خلال القوانين واللوائح

والإجراءات الروتينية ويقوم بدور كبير وهام في بناء وتحسين عمل مجتمعات التعلم المهنية في المؤسسة التعليمية من خلال قيامه بما يلي:

-زرع الثقة وتقوية العزيمة عند جميع العاملين، والتشجيع على المبادرة، والتأكيد على الالتزام الجماعي والتعاون والعمل المشترك.

-تأسيس نظام اتصال قوي داخل المؤسسة التعليمية، وتوظيف تكنولوجيا الاتصالات والحاسوب والإنترنت المدرسي والعالمي، وأي تقنيات أخرى

-تقديم القدوة للأخرين والتعامل مع آرائهم على قدم المساواة، فهو الموجه في النقاشات والمداولات وصاحب التخصص والخبرة والعمل على إعادة بناء الثقافة السائدة،

- تشجيع جميع منسوبي المدرسة لبناء فرق عمل وتعلم، وعدم استثناء أي فرد من العمل الجماعي حتى لا يتحول إلى معيق للعمل التعاوني.

- تشجيع الزمالة المهنية والعلاقات التعاونية بين منسوبي المدرسة، واستثمار أية فرصة سانحة للإشادة بالتعاون والثناء على المتعاونين.

- التخطيط لإيجاد الفرص التي تشجع المشاركة والعمل الجماعي، وإعادة توزيع أيام عمل المعلمين لتكون في اجتماعات أكثر انتظامًا.

-تمكين العاملين من المشاركة في عملية صنع القرار واتخاذه، مما يشعرهم بالرضا وتحمل المسئولية وامتلاك القدرة لمعرفة وحصر مهارات ورغبات العاملين داخل المنظمة.

-إيجاد الظروف التي تساعد المؤسسة التعليمية على أن تتحول إلى مجتمع تعلم مهنين ويمكن البدء بتكوين مجتمع على مستوي الصف ثم على مستوى المدرسة.

- التركيز على العلاقات والمثل العليا المشتركة، والتي تدعم ثقافة قوية من أجل تحسين العمل جودته.

- تخطى أساليب القيادة التقليدية وتكوين علاقة إيجابية بين القادة والمعلمين تؤول إلى قيادة جماعية مشتركة في المدرسة،

-توفير الموارد المادية والبشرية، وتفويض السلطات والصلاحيات واتخاذ القرارات بصورة مستقلة.

- العمل على توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع والذي يعد متطلبًا أساسيًا لنجاح العملية التربوية.

-التواصل بالبيئة الخارجية، بما في ذلك المدارس والنظم الأخرى، والمجتمع المحلي.

المحور الرابع: واقع مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية:

أوضحت الدراسات التي تناولت مجتمعات التعلم أو التي أشارت إلى أيٍ من الأبعاد التي تعتمد عليها في أداء عملها أن توافر أبعاد مجتمعات التعلم بالمعاهد الأزهرية جاء بدرجة متوسطة في بعضها وبدرجة ضعيفة في البعض الآخر ما يشير إلى أن المعاهد الأزهرية مازالت تواجه بعض الصعوبات لتحسين مجتمعات التعلم المهنية، وتحتاج إلى مزيد من الدعم والبحث حول كيفية تطويرها والاستفادة منها في تحسين العمل بالمعاهد الأزهرية ويمكن تناول واقع مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية على النحو التالي:

١-الرؤية والقيم المشتركة:

تشير إحدى الدراسات إلى أن توافر قيم الاحترام المتبادل، والصراحة والمصداقية والثقة المتبادلة من حيث احترام وتقدير العاملين بالمعاهد الأزهرية لبعضهم البعض وتبادل المعلومات فيما بينهم بكل وضوح، وقد يرجع ذلك إلى تأصل الأخلاق الإسلامية في نفوس جميع العاملين بالمعاهد الأزهرية والتي تنطلق من رسالة الأزهر وضرورة التأسي بأخلاق الرسول (ص)٠(رمضان، ٢٠١٤: ٢٣٨٩)

في حين أشارت دراسة أخرى أن وافر الرؤية المشتركة حول تعلم الطلاب جاءت بدرجة متوسطة، مع التأكيد على أهمية هذا البعد لتطوير التعليم والتعلم بالمعاهد الأزهرية، ويعد وضع رؤية واضحة من المعايير الأساسية التي وضعتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، كما أكدت الراسة على ضرورة تركيز الرؤية على تعزيز خبرات التعلم (كفافي،٢٠١٩: ٣٤٦)

وهذا يؤكد على ضرورة صياغة رؤية عمل واضحة بمشاركة جميع العاملين بالمعاهد الأزهرية وتشجيع البحث والتعلم والعمل الجماعي٠

٢-القيادة الداعمة والمشتركة:

أشارت إحدى الدراسات إلى أن أداء شيوخ المعاهد يشوبه بعض جوانب القصور منها الاستئثار بالسلطة، وضعف الرغبة في اشراك المعلمين في إدارة شئون المعهد، وقلة اتاحة المعلومات وقلة فتح قنوات اتصال مع العاملين٠(كفافي،٢٠١٩: ٣٥٨)

وأوضحت دراسة أخرى قلة ممارسة التفكير الاستراتيجي من قبل شيوخ المعاهد أو إشراك العاملين معهم في عملية التخطيط ودراسة المشكلات بالمعهد، وقلة إتاحة الفرصة لهم للتعبير بحرية عن آرائهم، وأن شيخ المعهد لا ينوع في استخدامه لأدوات التقويم، لذلك أوصت بتقديم قطاع المعاهد الأزهرية صلاحيات أكثر لشيوخ المعاهد الأزهرية والبعد عن المركزية والأخذ بوجهات نظرهم وإشراكهم في صناعة القرارات لتحقيق التعاون، وعلى شيوخ المعاهد الأزهرية التوجه إلى ديمقراطية الإدارة ٠ (بكر وآخرون، ٢٠٢٠: ٨٣)

على حين أكدت دراسة أخرى أن المعاهد الأزهرية تحتاج إلى قيادة داعمة تهتم بالعاملين بها وتعمل على حل مشكلاتهم، مما يؤدي إلى تطوير للمعهد على نحو ينافس المؤسسات التربوية الأخرى، خاصة إشراك العاملين في صناعة القرارات مما تؤدي إلى زيادة الدافعية للعمل على تطوير المعهد (محمدين، موسي،٢٠١٧، ٥٢)

ومن هنا يتجلى دور القادة (شيوخ المعاهد الأزهرية) في عمل مجتمعات التعلم المهنية وإيجاد بيئة عمل ملائمة لتطورها وتحقيق أهدافها، ترعي جميع العاملين وتشجع مشاركاتهم وتحترم آرائهم، وتوفر فرص التنمية لهم، وتتبني قيم تربوية مشتركة ورؤية عمل واضحة.

٣-التعلم الجماعي وتطبيقاته:

توصلت إحدى الدراسات إلى أن بعد التعلم الجماعي في المعاهد الأزهرية جاء بدرجة توافر ضعيفة إلى متوسطة، كما أشارت الدراسة إلى تركيز فرق العمل بالمعاهد الأزهرية على مهمتهم بشكل جيد، وأهمية التعامل بالتساوي ٠(رمضان، ٢٠١٤: ٢٣٩٠-٢٣٩١)

على حين أكدت دراسة أخرى على دور التعليم الجماعي في تكوين مجتمع تعلم مهني، وأن المعلمين يعمدون فيما بينهم إلى نقل الخبرات المختلفة من خلال اللقاءات والزيارات التبادلية وغيرها، والتأكيد على أن أساس تكوين مجتمع تعلم المهني يعتمد بالدرجة الأولى على تشكيل فرق تعمل تسعي لتحقيق الأهداف ودراسة المشكلات ٠(محمدين، موسي،٢٠١٧، ٥٤).

بينما تؤكد دراسة أخرى على ضرورة عمل الفريق، والاجتماعات الدورية والمناقشات الفردية والجماعية، توحيد المعلمين حول أهداف المعهد الأزهري والمشاركة في صياغتها. (محمد، وآخرون،٢٠٢٠: ٦٦)

وتشير دراسة أخرى إلى أن تحقق العمل الجماعي والتعاوني بالمعاهد الأزهرية جاء بدرجة ضعيفة، لذا أوصت الدراسة بتمكين العاملين ومنحهم الصلاحيات اللازمة لعملهم داخل المعاهد

وبالإدارات التعليمية. تعديل الهياكل التنظيمية وجعلها أكثر مرونة وتشجيع المبادأة والتجريب وتبني الأفكار الابتكارية، تقديم برامج تدريبية للتنمية المهنية المستمرة، توظيف مهارات وخبرات العاملين المتميزين في تطوير أداء العمل تهيئة بيئة عمل قائمة على تكوين فرق عمل من تخصصات مختلفة٠ (علي، أحمد، ٢٠٢٢: ٦٤٣)

كما تشير إحدى الراسات إلى عدم إشراك شيوخ المعاهد الأزهرية العاملين في عملية التخطيط، عدم المشاركة من جانب المرؤوسين في صنع القرار، وغياب نظم الاتصال الفعال، ضعف عمليات المتابعة الميدانية. (سيد وآخرون،٢٠٢٣: -٢١٢)

٤-مشاركة الممارسات والمهنية:

أكدت إحدى الدراسات على أهمية تبادل نتائج الممارسات المهنية وجاءت موافقة عينة الدراسة بدرجة كبيرة، واعتبار ذلك متطلبا هاما لتحقيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية وأن المعلمين يحتاجون دائما لتبادل الممارسات المهنية الشخصية داخل المعهد (محمدين، موسي،٢٠١٧، ٥٦).

أشارت إحدى الدراسات إلى أن مشاركة المعرفة والتعلم بالمعاهد الأزهرية جاءت بدرجة متوسطة رغم أهمية هذا البعد في عمل مجتمعات التعلم ،كما أوضحت الدراسة عدداً من الممارسات الأقل توافراً لدى عينة الدراسة بالرغم من أهميتها ومنها تبادل الخبرات الناجحة والأفكار الإبداعية، ومناقشة الممارسات غير الناجحة لتحليلها وتلافي أسبابها وقلة تزويد أنظمة مشاركة المعرفة للعاملين بالمعاهد بتغذية راجعة عن جميع الأنشطة الفردية والجماعية وتشير تلك النتائج إلى أن عمليات تشارك المعرفة والتعلم لا تزال متوسطة علي الرغم من أهميتها في تنمية مجتمع المعرفة ٠ (كفافي،٢٠١٩: ٣٦٣-٣٦٤).

كما أوصت دراسة أخرى بضرورة تشجيع جميع العاملين بالمعهد الأزهري على التعاون فيما بينهم في بناء رؤية مستقبلية للمعهد، والمشاركة في صنع واتخاذ القرارات المختلفة، العمل على تبادل المعرفة والخبرات بينهم مما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة٠(حسنين، ٢٠٢٠: ١٢٣)

وتأسيساً على ذلك فإن مشاركة الممارسات المهنية يعتبر بمثابة جوهر وأساس عمل مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من خلال البحث الجماعي وتبادل الآراء بين العاملين وشيوخ المعاهد والمشاركة في تخطيط الدروس وتقييمها، وتبادل الزيارات الصفية وتقديم تغذية راجعة عن الممارسات المهنية، والحث على التعاون بين جميع العاملين.

٥-الظروف الداعمة:

تشير إحدى الدراسات إلى أن التعليم الأزهري قبل الجامعي يواجه العديد من التحديات منها افتقاره إلى سياسة واضحة ومخطط لها لإنشاء مؤسسات التعليمية وفقا للبعد الجغرافي والسكاني، حيث إن بعض مباني المعاهد الأزهرية تم بناؤها بشكل غير مخطط له جيداً ثم ضمها إلى المعاهد الأزهرية، مما يؤدي إلى أن معظم هذه المعاهد تفتقر إلى مقومات المبنى المدرسي الجيد من معامل و فصول ذات إضاءة جيدة وتهوية و ملاعب ومعامل كمبيوتر ودون مراعاة معايير الجودة الخاصة بالأبنية التعليمية ٠(عبد الرحيم، ٢٠١٧: ١١)

وأوضحت دراسة أخرى أن المعاهد الأزهرية تعاني من الانغلاق على ذاتها وضعف علاقاتها بالمجتمع المحلي، لأن المعاهد لم تؤسس شراكات مع مؤسسات التعليم العالي والمنظمات الحكومية وغير الحكومية لتبادل الخبرات، وقلة دراستها لحاجات المجتمع الخارجي ومحاولة تلبيتها، وضعف الموارد المالية المخصصة للمعاهد لتمويل احتياجات العمل التعاوني، ويشير ذلك إلى ضعف البنية التحتية ونقص خدمات الإنترنت، وضعف المهارات التكنولوجية لدي العاملين بالمعاهد الأزهرية ٠(كفافي،٢٠١٩: ٣٥٥-٣٥٦).

وقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن سيادة الثقة والاحترام المتبادل واعتبارهما من القيم الأساسية بين العاملين بالمعهد جاءت بدرجة موافقة كبيرة ما يشير إلى أن العلاقات الإنسانية في المعاهد الأزهرية تقوم على الثقة والاحترام بين العاملين ٠(كفافي،٢٠١٩: ٣٥٥)

كما توصلت دراسة أخرى إلى أن الثقة التنظيمية بين المعلمين المعاهد الأزهرية جاءت بدرجة أهمية كبيرة، بما يؤكد قيم التعاون، والقيم الأخلاقية والدينية التي يرسخ لها التعليم الأزهري وتمسك المعلمين بها ٠(حسنين، ٢٠٢٠: ١١٤)

وعليه فإن مجتمعات التعلم بالمعاهد الأزهرية تتطلب توافر الظروف الداعمة من العوامل المادية والعلاقات الجيدة والثقة بين الأعضاء، والمشاركة الفاعلة فيما بينهم، والمناخ الإيجابي والعمل الجماعي، وضرورة توافر وقت كاف للاجتماعات والمناقشات بين المعلمين.

الجزء الثالث: الإطار الميداني للدراسة (إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها

ويتضمن:(أولاً: أهداف الدراسة الميدانية، ثانيًا: أداة الدراسة الميدانية، ثالثًا: مجتمع وعينة الدراسة الميدانية، رابعًا: أساليب المعالجة الإحصائية للنتائج، خامسًا: التحليل الإحصائي للنتائج)

تتناول الدراسة فيما يلي وصفاً لخطوات الجانب الميداني واجراءاته من حيث: أهداف الدراسة الميدانية والاداة المستخدمة لجمع البيانات، بالإضافة لذكر اجراءات التأكد من صدق الاداة وثباتها، وحجم مجتمع الدراسة الميدانية، وحجم العينة المناسب للمجتمع، مع توضيح خصائص العينة، كما تم تحديد الاساليب الاحصائية التي استخدمت في تحليل بيانات الأداة بغية الوصول لنتائج الدراسة.

ايضاً تقدم الدراسة الميدانية في التالي عرضاً وتحليلاً وتفسيراً للنتائج التي تم الوصول اليها، بغرض تحقيق أهداف الدراسة، والوقوف على أهم أدوار شيوخ المعاهد الأزهرية لتحسين مجتمعات التعلم المهنية، والمعوقات التي تؤثر بالسلب على تحقيق هذه الأدوار، وكذلك مقترحات تحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

ويمكن توضيح ذلك بشيء من التفصيل في الآتي:

أولًا: أهداف الدراسة الميدانية: وفقاً لطبيعة مشكلة الدراسة فإن الإطار الميداني لها يستهدف:

الوقوف على واقع **(محاور)** و**(عبارات)** استبيان دور شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

الوقوف على دلالة الفروق لمعرفة هل هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل، فيما يتعلق بمحاور أداة الدراسة الميدانية الثلاثة وهي: (المحور الأول: أهمية أدوار شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية، والمحور الثاني: معوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية، والمحور الثالث: مقترحات لتحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية)، تعزى لمتغيرات (الدرجة الوظيفية أو الرتبة، والمنصب الإداري، والقسم أو التخصص، وجهة الحصول علي الدكتوراه، وتفاعل الدرجة الوظيفية أو الرتبة مع القسم أو التخصص).

ثانيًا: أداة الدراسة الميدانية: استخدمت الدراسة أداة الاستبانة باعتبارها أحد ادوات جمع البيانات الكمية، وقد تم بناءها من خلال استعراض الإطار النظري، ومراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية، وقد اعتمدت استجابة عبارات الدراسة على الاختيار من بين خمس استجابات هي (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وضعيفة، وضعيفة جداً) والتي تعبر عن مقياس ليكرت الخماسي، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١) مستوى درجة التطبيق لكل استجابة

الدرجة	المـــدى
ضعيفة جداً	من (١) وحتى (١.٨٠)
ضعيفة	من (١.٨١) وحتى (٢.٦٠)
متوسطة	من (٢.٦١) وحتى (٣.٤٠)
كبيرة	من (٣.٤١) وحتى (٤.٢٠)
كبيرة جداً	من (٤.٢١) وحتى (٥)

وفيما يلي شرح لمحتوى الاستبانة وللإجراءات التي اتبعها الباحث للتحقق من صدقها وثباتها.

وصف محاور الأداة: اشتملت أداة الدراسة وهي الاستبانة على (٨٣) عبارة في ثلاثة محاور، يمكن توضيحها في الجدول التالي:

جدول (٢) وصف محاور الاستبانة

المحاور	الابعاد	عدد العبارات		إجمالي الاستبانة
اجمالي المحور الاول: دور الشيوخ في تحسين مجتمعات التعلم المهنية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية	أولا: الرؤية والقيم المشتركة	٨	٣٩	٨٣
	ثانيا: القيادة الداعمة والمشتركة	٨		
	ثالثا: التعلم الجماعي وتطبيقاته	٨		
	رابعا: مشاركة الممارسات المهنية	٦		
	خامسا: الظروف الداعمة	٩		
المحور الثاني: معوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية	معوقات بشرية	٧	٢١	
	معوقات ثقافية	٧		
	معوقات مادية وتنظيمية	٧		
المحور الثالث: مقترحات لتحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية			٢٣	

يتضح من الجدول السابق أن أداة الدراسة تكونت من ثلاثة محاور هي: المحور الاول وكان تحت عنوان دور شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية وضم (٣٩)

عبارة مقسمة على خمسة ابعاد، وجاء هذا المحور الأعلى من حيث عدد العبارات؛ والذي يرجع لاهتمامه بتحديد الادوار الرئيسة التي تسعى الدراسة لتحديدها، والمحور الثاني: معوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية ويضم (٢١) عبارة مقسمة على ثلاثة ابعاد، والمحور الثالث: مقترحات لتحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية ويضم (٢١) عبارة، وبالتالي جاء اجمالي الاستبانة (٨٣) عبارة.

صدق اداة الدراسة: تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال استخدام أساليب الصدق الآتية:

صدق المحكمين: بعد تصميم الاستبانة ومراجعتها في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين، للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، وهم عدد من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس من الأقسام المختلفة في مجال الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة وأصول التربية، وذلك لتحديد مدى مناسبة كل عبارة للمحور المندرجة تحته، ووضوح ودقة العبارة، وقد أعد الباحث خطابا مرفقا مع الاستبانة وضح فيه: عنوان الدراسة، وأهدافها، وبعد الاطلاع على استجابات المحكمين تبين أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه، وهي مناسبة من حيث الصياغة اللغوية بشكل عام، مع وجود بعض التصويبات والملاحظات التي تفضل بها المحكمون، وتم بناء عليها إجراء بعض التعديلات، لتصبح الاستبانة بعد تنفيذ هذه التعديلات في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث باختيار عينة عشوائية قوامها (٣٠) من أعضاء هيئة التدريس من مجتمع الدراسة الأصلي، بهدف التحقق من صلاحية الاستبانة في صورتها النهائية للتطبيق على عينة الدراسة، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، وبعد الحصول على الاستجابات، تم تفريغ بياناتها من أجل حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي اليه من محاور الأداة، وذلك باستخدام برنامج التحليل الاحصائي (SPSS)، حيث جاءت النتائج كما يلي:

جدول (٣) معامل ارتباط بنود المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

اجمالي المحور الاول: دور الشيوخ في تحسين مجتمعات التعلم المهنية.									
أولا: الرؤية والقيم المشتركة		ثانيا: القيادة الداعمة والمشتركة		ثالثا: التعلم الجماعي وتطبيقاته		رابعا: مشاركة الممارسات المهنية		خامسا: الظروف الداعمة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٨٨**	١	٠.٨٩**	١	٠.٩١**	١	٠.٨٩**	١	٠.٨٩**
٢	٠.٨٤**	٢	٠.٨٧**	٢	٠.٩٤**	٢	٠.٨١**	٢	٠.٨٤**
٣	٠.٨٦**	٣	٠.٨٧**	٣	٠.٩١**	٣	٠.٨٩**	٣	٠.٨٥**
٤	٠.٨٥**	٤	٠.٨٥**	٤	٠.٩١**	٤	٠.٨٣**	٤	٠.٩٢**
٥	٠.٨٦**	٥	٠.٨٥**	٥	٠.٩٠**	٥	٠.٨٧**	٥	٠.٨١**
٦	٠.٨٢**	٦	٠.٨٦**	٦	٠.٩١**	٦	٠.٨٦**	٦	٠.٩٠**
٧	٠.٨٥**	٧	٠.٩٢**	٧	٠.٨٧**			٧	٠.٨٨**
٨	٠.٨٩**	٨	٠.٨٨**	٨	٠.٨٧**			٨	٠.٩٢**
								٩	٠.٧٦**

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

يلاحظ من الجدول السابق ان معاملات ارتباط بنود (اجمالي المحور الاول: دور الشيوخ في تحسين مجتمعات التعلم المهنية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية) مع الدرجة الكلية للمحور قوية، وأن جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) فأقل، وتتراوح بين (٠.٧٦) الى (٠.٩٤)، ويدل هذا على مستوى عال من الاتساق الداخلي والمصداقية، وتعتبر هذه المعاملات جيدة جدا وتفي بأغراض الدراسة.

جدول (٤) معامل ارتباط بنود المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور، ومعامل ارتباط المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور.

مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية								المحور الثالث: مقترحات لتحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية			
معوقات المحور الثاني: معوقات بشرية		معوقات ثقافية		معوقات مادية وتنظيمية							
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٧٧	١	**٠.٧٥	١	*٠.٥٩	١	**٠.٧٥	١	**٠.٧٨	١٣	**٠.٧٨
٢	**٠.٧٥	٢	**٠.٧٧	٢	**٠.٧٣	٢	**٠.٨٠	٢	**٠.٧٤	١٤	**٠.٧٤
٣	**٠.٨١	٣	**٠.٧٤	٣	**٠.٦٩	٣	**٠.٧١	٣	**٠.٧٨	١٥	**٠.٧٨
٤	**٠.٨٠	٤	**٠.٦٧	٤	**٠.٧٨	٤	**٠.٨١	٤	**٠.٧٩	١٦	**٠.٧٩
٥	**٠.٧٥	٥	**٠.٨٠	٥	**٠.٧٣	٥	**٠.٧٤	٥	**٠.٧٧	١٧	**٠.٧٧
٦	**٠.٧٦	٦	**٠.٧٨	٦	*٠.٤٩	٦	**٠.٧٧	٦	**٠.٧٨	١٨	**٠.٧٨
٧	**٠.٦٨	٧	**٠.٧٢	٧	*٠.٤٣	٧	**٠.٧٦	٧	**٠.٨٣	١٩	**٠.٨٣
						٨	**٠.٨١	٨	**٠.٨٦	٢٠	**٠.٨٦
						٩	**٠.٨٧	٩	**٠.٨٩	٢١	**٠.٨٩
						١٠	**٠.٧٣	١٠	**٠.٧٢	٢٢	**٠.٧٢
						١١	**٠.٧٩	١١	**٠.٦٩	٢٣	**٠.٦٩
						١٢	**٠.٧٥				

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)، (*) دالة عند مستوى (٠.٠٥)

بالنظر إلى الجدول السابق يلاحظ ان معاملات ارتباط بنود (المحور الثاني: معوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية) مع الدرجة الكلية للمحور قوية، وأن جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) فأقل، وتتراوح بين (٠.٥٩) الى (٠.٨١)، وبالتالي تعتبر هذه المعاملات جيدة جدا وتفي بأغراض الدراسة، ويدل هذا على مستوى عال من الاتساق الداخلي والمصداقية.

كما يلاحظ ان معاملات ارتباط بنود (المحور الثالث: مقترحات لتحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية) مع الدرجة الكلية للمحور قوية، وأن جميعها دالة عند مستوى

(٠.٠١) فأقل، وتتراوح بين (٠.٦٩) الى (٠.٨٧)، وبالتالي تعتبر هذه المعاملات جيدة جدا وتفي بأغراض الدراسة، ويدل هذا على مستوى عال من الاتساق الداخلي والمصداقية.

الصدق الداخلي (صدق البناء): للتأكد من هذا النمط من الصدق تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين المجموع الكلي لكل بعد من ابعاد استبانة دور شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية، والمجموع الكلي لأداة الدراسة، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٥) يوضح صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون

م	المحاور	معامل الارتباط
١	أولا: الرؤية والقيم المشتركة	٠.٨٨**
٢	ثانيا: القيادة الداعمة والمشتركة	٠.٩٣**
٣	ثالثا: التعلم الجماعي وتطبيقاته	٠.٩١**
٤	رابعا: مشاركة الممارسات المهنية	٠.٨٥**
٥	خامسا: الظروف الداعمة	٠.٨٨**
٦	اجمالي المحور الاول: دور الشيوخ في تحسين مجتمعات التعلم المهنية	٠.٩٥**
٧	اجمالي المعوقات البشرية	٠.٦٣**
٨	اجمالي المعوقات الثقافية	٠.٥٠*
٩	اجمالي المعوقات المادية	٠.٦٢**
١٠	اجمالي المعوقات	٠.٧٠**
١١	اجمالي المقترحات	٠.٨٦**

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)، (*) دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن معامل ارتباط بيرسون تراوح بين (٠.٥٠) و(٠.٩٥) وهذا يعني أن أداة الدراسة تتمتع بصدق البناء.

ثبات أداة الدراسة:

جدول (٦) معاملات ألفا كرونباخ لتقدير ثبات محاور الدراسة.

المحاور	الابعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ للثبات	مستوى الثبات والصدق
اجمالي المحور الاول: دور الشيوخ في تحسين مجتمعات التعلم المهنية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية	أولا: الرؤية والقيم المشتركة	٨	٠.٩٤	مرتفع
	ثانيا: القيادة الداعمة والمشتركة	٨	٠.٩٦	
	ثالثا: التعلم الجماعي وتطبيقاته	٨	٠.٩٧	
	رابعا: مشاركة الممارسات المهنية	٦	٠.٩٢	
	خامسا: الظروف الداعمة	٩	٠.٩٦	
	اجمالي المحور الأول	٣٩	٠.٩٩	
المحور الثاني: معوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية	معوقات بشرية	٧	٠.٨٨	
	معوقات ثقافية	٧	٠.٨٦	
	معوقات مادية وتنظيمية	٧	٠.٧٦	
	اجمالي المحور الثاني	٢١	٠.٩١	
المحور الثالث: مقترحات لتحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية		٢٣	٠.٩٧	

يبين الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ لتقدير ثبات محاور الدراسة تراوحت بين (٠.٧٦) إلى (٠.٩٧) وهي معاملات قوية، وقيم تشير إلى درجة عالية من الثبات؛ لذلك لم يتم حذف أي عبارة من العبارات.

ثالثًا: مجتمع وعينة الدراسة الميدانية: يشمل مجتمع الدراسة جميع الأفراد ذوي العلاقة بموضوعها، وعند النظر للدراسة الحالية نجد أن مجتمعها يتمثل في أعضاء هيئة التدريس ببعض اقسام كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، والذين يبلغ عددهم وفقا للأقسام التي تضمنتها الدراسة (٢٤٦) عضواً (كلية التربية بنين بالقاهرة، إحصائية بأعداد أعضاء هيئة التدريس بالكلية، ٢٠٢٢م)، ويمكن توضيح توزيعهم في الجدول التالي:

جدول (٧) مجتمع الدراسة

م	القسم	المجتمع
		عدد اعضاء هيئة التدريس
١	علم نفس	٣٤
٢	مناهج	٦٠
٣	صحة نفسية	٢٦
٤	أصول التربية	٣٤

٥	إدارة وتخطيط	٢٣
٦	تربية إسلامية	١٣
٧	مكتبات	٢٣
٨	خدمة اجتماعية	٢٣
٩	تربية فنية	١٠
الإجمالي		٢٤٦

واعتمدت الدراسة الحالية على أسلوب العينة العشوائية في اختيار العينة، إذ يشير العساف (العساف، ٢٠١٢م، ١٠١) إلى ان اختيار العينة بشكل عشوائي وبالمصادفة يعطي الفرصة لجميع افراد المجتمع في المشاركة، ويجعل من يشارك يكون متطوعا بمحض ارادته، لتتحلى اجابته بالدقة، وهذا ما اتبعه الباحث في هذه الدراسة.

وتم تحديد عدد افراد العينة الممثلة للمجتمع باستخدام معادلة ستيفن ثامبسون الإحصائية، والمبينة على النحو التالي (Thompson, s, 2002, p10):

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

حيث إن: n =حجم العينة، N= حجم المجتمع، z= الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة ٠.٩٥ وتساوي ١.٩٦، d= نسبة الخطأ (0.05)، p= نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوي (٠.٥٠).

$$n = \frac{246 \times 0.5\ (1-0.5)}{246-1 \times [(0.05)^2 \div (1.96)^2] + 0.5(1-0.5)]}$$

$$n = \frac{61.5}{0.41}$$

$$n = 150$$

وبالتالي بلغ الحد الأدنى من العينة المطلوبة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر (١٥٠) عضواً، وهو العدد الذي يقل عن العدد الذي اعتمد عليه الباحث في التحليل الاحصائي والذي بلغ (١٩١) كعينة للدّراسة تساعد في تحقيق الهدف الرئيس لها والمتمثل في تحديد دور شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

وتمكن الباحث من تحديد الأعداد المتعلقة بكل خاصية من خصائص افراد عينة الدراسة بعد وصول الاستجابات، حيث يمكن توضيحها في الآتي:

جدول (٨) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة (الدرجة الوظيفية، المنصب الإداري، التخصص، جهة الحصول على الدكتوراة)

الدرجة الوظيفية	العدد	النسبة المئوية	المنصب الإداري	العدد	النسبة المئوية	القسم	العدد	النسبة المئوية	الحصول على الدكتوراه	العدد	النسبة المئوية
أستاذ	٧٧	٤٠	أشغل منصبا إداريا	١١	٦	تربوي	١٠٨	٥٧	جامعة مصرية	١٨٦	٩٧
أستاذ مساعد	٢٣	١٢	لا أشغل منصبا إداريا	١٨٠	٩٤	نفسي	٤٣	٢٣	جامعة أجنبية	٥	٣
مدرس	٩١	٤٨	الإجمالي	١٩١	١٠٠	نوعي	٤٠	٢١	الإجمالي	١٩١	١٠٠
الإجمالي	١٩١	١٠٠				الإجمالي	١٩١	١٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن توزيع عينة الدراسة حسب الدرجة الوظيفية، تبين أن أفراد العينة الذين هم على درجة (مدرس) يمثلوا النسبة الأكبر وهي (٤٨٪)، وقد يرجع ذلك إلى أن المدرسين هم قاعدة الهيكل التنظيمي وبالتالي من الطبيعي أن يكون عددهم هو الأكثر مقارنة بغيرهم من الدرجات العلمية الأخرى.

كما أن توزيع عينة الدراسة حسب المنصب الاداري، يوضح أن أفراد العينة من فئة (لا أشغل منصبا إداريا) هم النسبة الأكبر وهي (٩٤٪)؛ وترجع منطقية هذه النسبة إلى أن من يشغل المناصب الإدارية في الكلية من الأكاديميين يصل عددهم إلى (١٣) ليس أكثر، وفيما يتعلق بعينة الدراسة وفقا لمتغير القسم، فان فئة (تربوي) مثلت النسبة الأكبر والتي بلغت (٥٧٪)؛ وذلك نظراً لتعدد اقسامه مقارنة بالأقسام الأخرى، وأخيرًا متغير الحصول على الدكتوراه، والذي جاء فيه الحاصلين عليها من (جامعة مصرية) بعدد (١٨٦) وبنسبة هي الأكبر حيث بلغت (٩٧٪)؛ وذلك نظرا لأن عدد الحاصلين على الدكتوراه من جامعة اجنبية أو اشراف مشترك الموجودين بالفعل هم (٨) تفاعل مع الاستبيان منهم (٥) وهو أمر منطقي.

جدول (٩) توزيع أفراد العينة وفقاً لتداخل متغير الدرجة الوظيفية مع متغير القسم

الدرجة الوظيفية	القسم			الإجمالي
	تربوي	نفسي	نوعي	
أستاذ	٤٨	١٩	١٠	٧٧
أستاذ مساعد	١٥	٦	٢	٢٣
مدرس	٤٥	١٨	٢٨	٩١
الإجمالي	١٠٨	٤٣	٤٠	١٩١

يظهر الجدول السابق أن درجة أستاذ في القسم التربوي بلغت (٤٨) وهو العدد الأكبر من أستاذ مساعد في القسم التربوي والذي بلغ (١٥) والمدرس في القسم التربوي والذي بلغ (٤٥)، أيضا يظهر أن درجة أستاذ في القسم النفسي بلغت (١٩) وهو العدد الأكبر من أستاذ مساعد في القسم النفسي والذي بلغ (٦) والمدرس في القسم النفسي والذي بلغ (١٨) مما يؤكد على الخبرة الكبيرة التي يتمتع بها غالبية أفراد العينة.

رابعًا: أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة لتحليل بيانات الاستبانة:

لتحقيق اهداف الدراسة الميدانية وتحليل البيانات التي تم جمعها، تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (statistical package for social science) المعروف اختصار ببرنامج (spss)، في تفريغ البيانات الكمية، والتأكد من صدق الأداة وثباتها، وتحليل نتائجها احصائيا باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية هي:

المتوسط الحسابي (mean): وهو أهم مقاييس النزعة المركزية حيث يمكن من خلاله التعرف على متوسط استجابات أفراد العينة

المتوسط الموزون (weighted mean): لتحديد مستوى الموافقة أو مستوى الإجابة على كل عبارة من عبارات الاستبيان، والمتوسط الموزون يساوى (التقدير الرقمي مضروب في تكراره) على (مجموع أفراد العينة)، ويساعد المتوسط الموزون في تحديد الموافقة على كل عبارة وترتيبها. وتم حساب التقدير الرقمي عن طريق إعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الخمسة وفقاً لطريقة ليكرت. فتم إعطاء الاستجابة (كبيرة جداً) الدرجة (٥)، و(كبيرة) الدرجة (٤) والاستجابة (متوسطة) الدرجة (٣)، والاستجابة (ضعيفة) الدرجة (٢) والاستجابة (ضعيفة جداً) الدرجة (١)، وهكذا يكون التقدير الرقمي أو الوزن النسبي لكل عبارة من العبارات كالآتي:

المتوسط الموزون = ٥× تكرارها + ٤× تكرارها +٣× تكرارها + ٢ × تكرارها + ١ × تكرارها ÷ عدد العينة، وتمثل المعادلة االتالية كيفية حساب الوزن النسبي $\text{weighted mean} = \frac{\Sigma (x_i \, w)}{n}$

حيث: x = التكرار المقابل لكل استجابة، w = الدرجة المقابلة لكل استجابة، n= إجمالي عينة الدراسة.

النسبة المئوية في حساب التكرارات: حيث تعتبر النسبة المئوية الأكثر تعبيراً عن الأرقام الخام.

الانحراف المعياري: لتحديد مدى تشتت استجابات أفراد العينة حول متوسطها الحسابي.

اختبار مربع كاى (كا^{٢}) (Chi Square Test): يستخدم اختبار مربع كاى (كا^{٢}) للمقارنة بين التكرار الواقعي المشاهد أو التجريبي والتوزيع التكراري المتوقع للعينة، أي التحقق مما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الملاحظة لعدد أفراد أو استجابات العينة في أقسام المتغير والتكرارات المتوقعة.

اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (one way ANOVA): وهو أسلوب إحصائي يستخدم لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات متغير واحد به أكثر من فئتين. وتكون الفروق بين الفئات معنوية أو ذات دلالة إحصائية إذا كانت الدلالة الإحصائية لقيمة الفاء المحسوبة أقل من أو تساوي (٠.٠٥).

اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه tow way ANOVA: وهو أسلوب إحصائي يستخدم لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات متغيرين مثل الدرجة العلمية والقسم. وتكون الفروق بين الفئات معنوية أو ذات دلالة إحصائية إذا كانت الدلالة الإحصائية لقيمة الفاء المحسوبة أقل من أو تساوي (٠.٠٥).

معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coeifficient): وقد تم استخدامه لتحديد قيم الصدق الارتباطي لعبارات ومحاور الدراسة بعضها ببعض لعينة الدراسة الاستطلاعية.

معامل الفا كرونباخ (alpha cronbach): وقد تم استخدامه للتحقق من ثبات أداة الدراسة الاستطلاعية.

اختبار كروسكال ويلز (Kruskal–Wallis Test): للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول متغير يتضمن اكتر من فئتين، وهو أحد مقاييس الإحصاء اللابارامتري.

اختبار مان وتني (Mann–Whitney U): للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول متغير يتضمن فئتين، وهو أحد مقاييس الإحصاء اللابارامتري.

خامسًا: التحليل الإحصائي للنتائج:

يتضمن التحليل عرض لإجمالي استجابات عينة الدراسة على محاور الدراسة، ثم عرض وتحليل تفصيلي لاستجابات عينة الدراسة على عبارات كل محور من محاور الاستبانة، ثم دراسة للفروق في المحاور بحسب متغيرات الدراسة.

عرض وتحليل استجابات إجمالي العينة على محاور الاستبانة:

يتم في هذا الجزء عرض وتحليل لاستجابات أفراد الدراسة على محاور الأداة بشكل إجمالي، وذلك بهدف التعرف على الاتجاه العام لآراء العينة قبل دراسة الفروق بين الفئات بحسب متغيرات الدراسة، ويساعد هذا المحور أيضا في تحقيق جزء من الهدف الأول للدراسة والخاص بالوقوف على واقع (محاور) استبيان دور شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، وذلك من خلال العرض التالي:

جدول (١٠) النتائج الإجمالية لمحاور الاستبانة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
أولا: الرؤية والقيم المشتركة	٤.١٧	٠.٧٤	كبيرة	٢
ثانيا: القيادة الداعمة والمشتركة	٤.٢١	٠.٧٢	كبيرة	١
ثالثا: التعلم الجماعي وتطبيقاته	٤.١٦	٠.٧٩	كبيرة	٣
رابعا: مشاركة الممارسات المهنية	٤.٠١	٠.٦٨	كبيرة	٥
خامسا: الظروف الداعمة	٤.١٢	٠.٧٤	كبيرة	٤
اجمالي المحور الاول: دور الشيوخ في تحسين مجتمعات التعلم المهنية	٤.١٤	٠.٦٩	كبيرة	
اجمالي المعوقات البشرية	٤.٣٠	٠.٥٨	كبيرة جدًا	١
اجمالي المعوقات الثقافية	٤.١٣	٠.٤٨	كبيرة	٣
اجمالي المعوقات المادية	٤.١٥	٠.٤٧	كبيرة	٢
اجمالي المعوقات	٤.١٩	٠.٤٣	كبيرة	

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
اجمالي المقترحات	٤.٥٢	٠.٥٩	كبيرة جدًا	

يظهر الجدول السابق أن درجة أهمية توافر أدوار شيوخ المعاهد الأزهرية لتحسين مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر جاءت كبيرة بصورة إجمالية، حيث بلغ المتوسط العام للأبعاد (٤.١٤) بانحراف معياري قدره (٠.٦٩)، وقد يعزى ذلك إلى أن وجود قيم مشتركة بالمعاهد الازهرية يجعل العمل يسير في اتجاه واحد دون تشتت، ووجود قيادة تدعم هذا الأمر وتشجع على التعلم التعاوني اقتناع جميع العاملين بأهمية السير ضمن الركب وعدم التخلف عنه، وهو الأمر الذي يساعد في النهاية على تحقيق اهداف العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(Olmo-Extremera ،others,2023) والتي توصلت إلى أهمية توزيع المسؤوليات، والتفكير بشكل مشترك فيما يتم تدريسه ولماذا يتم تدريسه، وإقامة علاقات خارجية مع المؤسسات والمدارس الأخرى، والاهتمام بالرفاهية العاطفية للطلاب، أفراد المجتمع المدرسي، لتحقيق مجتمعات تعلم مهنية ذات قيادة مستدامة.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (بني عطا،٢٠٢٢) والتي توصلت إلى أهمية مجتمعات التعلم المهنية في رفع مستوى المعلمين أكاديميا بما ينعكس على الطلبة، وقدمت لأصحاب القرار أداة تساعدهم في التخطيط لتنمية هذه المجتمعات من خلال دعم مدراء المدارس وتوفير البنية التحتية والبيئة الداعمة لهذه المجتمعات.

أيضا جاء مستوى الموافقة على ضرورة التخلص من المعوقات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية بدرجة اجمالية كبيرة، حيث بلغ المتوسط العام لأنماط المعوقات (٤.١٩) بانحراف معياري قدره (٠.٤٣)، وقد يعزى ذلك إلى قدرة هذه المعوقات على مقاومة التغيير للأفضل والتشجيع على العمل الفردي والتقليل من قيمة وجدوى التعلم المستمر بما يؤثر بالسلب على الاداء.

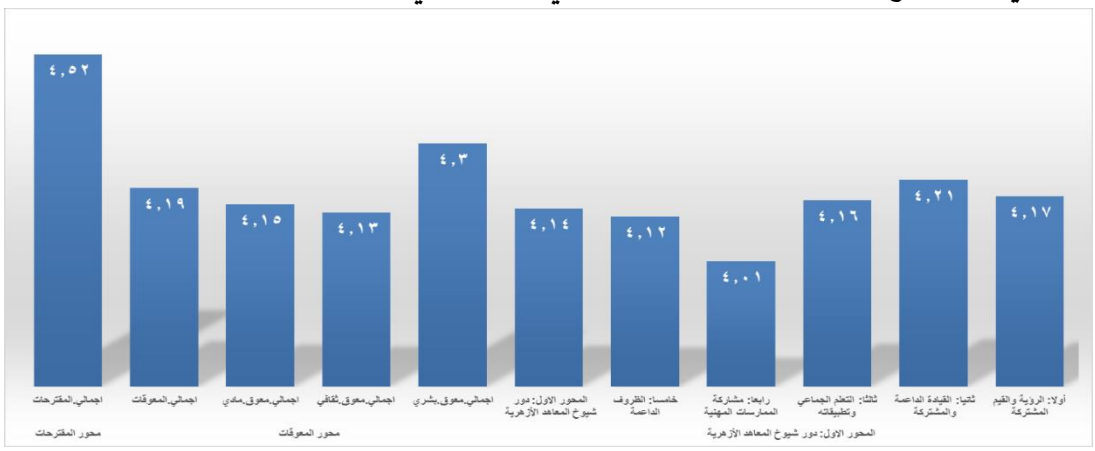
وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حسن،٢٠١٧) حيث اشارت إلى وجود عدد من المعوقات يجب التخلص منها لتمكين القيادات المدرسية من تطبيق ممارسات مجتمعات التعلم المهنية ومنها: ضعف قدرة قيادات المدرسة في التواصل مع قيادات المدارس الأخرى، وقصور إعلان العاملين داخل المدرسة بالتوصيف الوظيفي لوظائفهم داخل المدرسة.

وباستقراء مستوى الموافقة على مقترحات تحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية نجد أنها بمدى اجمالي كبيرة جداً، حيث بلغ متوسطها العام (٤.٥٢) بانحراف معياري قدره (٠.٥٩)، وقد يعزى ذلك إلى القدرة الكبيرة التي تمتلكها هذه المقترحات في تنمية مهارات التفكر والتأمل في الممارسات المهنية اليومية، ونقل المعرفة وانتاجها وابتكارها، ومن ثم المساعدة على تحقيق الأهداف التربوية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (السبيعي وآخرون،٢٠٢٠) والتي اشارت إلى عدد من المقترحات يجب تطبيقها لتحسين توافر ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام ومنها: ضرورة مراعاة توفير الوقت للهيئة التعليمية، عقد الحوارات التأملية والنقاشات، وتبادل التجارب والممارسات الناجحة بين المدارس التي تعمل كمجتمعات تعلم مهنية.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (رضوان،٢٠١٩) والتي قدمت مجموعة من المقترحات لبناء مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس والتي من بينها توفير هيكل تنظيمي مرن، مناخ إبداعي، ثقافة مدرسية داعمة، غرس فكرة المشاركة والعمل الجماعي.

ويمكن توضيح ترتيب المحاور وابعادها أيضا في الشكل التالي:



شكل (٢) النتائج الإجمالية لمحاور الاستبانة

يتضح من الشكل السابق أن اعلى بعد من حيث الأهمية في اجمالي المحور الاول: دور الشيوخ في تحسين مجتمعات التعلم المهنية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية هو (البعد الثاني: القيادة الداعمة والمشتركة)؛ والذي قد يعزى إلى أن العلاقات الطيبة بين القيادة وبين العاملين من ناحية واولياء الأمور والطلاب من ناحية أخرى واتاحة المعلومات للعاملين بيسر

وشفافية وغيرها من الممارسات الإيجابية التي حال قيام القيادة بها سوف تساعد بشكل كبير على وحدة الصف داخل المعهد وتحسين مجتمعات التعلم المهنية.

وفيما يتعلق بالمحور الثاني: معوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية فإن (البعد الأول: المعوقات البشرية) تصدر المعوقات جميعا من حيث ضرورة التخلص منه قبل أي معوق اخر؛ والذي قد يرجع إلى أن ضعف قدرة الافراد البشرية على التواصل والتقارب داخل المعهد وغياب الحوار الفكري حول الممارسات المهنية بين المعلمين يطيح بفكره تحسين مجتمعات التعلم المهنية لأنهم العمود الأهم داخل المعهد.

عرض وتحليل استجابات عينة الدراسة على عبارات كل محور من محاور الاستبانة:

يتناول هذا الجانب من الدراسة الميدانية تحقيق جزء من الهدف الأول للدراسة والذي يختص بالوقوف على واقع (عبارات) استبيان دور شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، واعتمدت الدراسة على التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الموزونة والانحرافات المعيارية وغيرها؛ لمعرفة مستوى أهمية أدوار شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية، والمعوقات التي تؤثر بالسلب على هذه المجتمعات، وبعض المقترحات التي يمكن من خلالها تحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

نتائج عبارات المحور الأول: أهمية أدوار شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية:

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول: أهمية أدوار شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١١) النتائج التفصيلية لعبارات المحور الأول

الابعاد	العبارة		الاستجابات					المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً				
أولا: الرؤية والقيم المشتركة	١.يجمع شيخ المعهد العاملين حول رؤية مشتركة.	ك	٤	٣	٢٠	٨٠	٨٤	٤.٢٤	٠.٨٦	كبيرة جدًا	٤
		%	٢.١	١.٥	١٠.٥	٤١.٩	٤٤.٠				
	٢.ينمي أخلاقيات المهنة	ك	١	٦	١٦	٨٧	٨١	٤.٢٦	٠.٧٨	كبيرة	٢

الابعاد	العبارة		الاستجابات					المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً				
	ويلتزم بها.	%	٠.٦	٣.١	٨.٤	٤٥.٥	٤٢.٤			جدًا	
	٣.يدعم قيم العمل التعاوني، والمشاركة، بين العاملين.	ك	٣	٢	٤٩	١٨	١١٩	٤.٣٠	٠.٩٩	كبيرة جدًا	١
		%	١.٦	١.٠	٢٥.٧	٩.٤	٦٢.٣				
	٤.يطور رؤية للمعهد تركز على جودة الأداء والعمل الجماعي.	ك	٣	٣	٢٢	٧٨	٨٥	٤.٢٥	٠.٨٤	كبيرة جدًا	٣
		%	١.٦	١.٦	١١.٥	٤٠.٨	٤٤.٥				
	٥.يشجع العاملين بالمعهد على تحمل المسؤولية عن تعلم الطلاب.	ك	٢	٢	١٧	١٠٥	٦٥	٤.٢٠	٠.٧٣	كبيرة	٥
		%	١.١	١.٠	٨.٩	٥٥.٠	٣٤.٠				
	٦.يعتمد على رؤية المعهد في تقييم الأعمال واتخاذ القرارات.	ك	٣	٢٩	٣٤	٤٩	٧٦	٣.٨٧	١.١٥	كبيرة	٨
		%	١.٥	١٥.٢	١٧.٨	٢٥.٧	٣٩.٨				
	٧.يقدم القدوة للأخرين ويتعامل مع آرائهم على قدم المساواة.	ك	١	٦	٢٣	١٠١	٦٠	٤.١٢	٠.٧٧	كبيرة	٦
		%	٠.٦	٣.١	١٢.٠	٥٢.٩	٣١.٤				
	٨.يدعم تحقيق التنمية المهنية للعاملين.	ك	٢	٥	١٩	١٠٩	٥٦	٤.١١	٠.٧٦	كبيرة	٧
		%	١.١	٢.٦	٩.٩	٥٧.١	٢٩.٣				
ثانيا: القيادة الداعمة والمشتركة	١.يفوض شيخ المعهد بعض السلطات والمسؤوليات للعاملين معه.	ك	٢	٥	١٩	٨٦	٧٩	٤.٢٣	٠.٨١	كبيرة جدًا	٥
		%	١.١	٢.٦	٩.٩	٤٥.٠	٤١.٤				
	٢.يتيح المعلومات للعاملين بيسر وشفافية.	ك	٣	٥	١٩	٧٢	٩٢	٤.٢٨	٠.٨٧	كبيرة جدًا	٢
		%	١.٦	٢.٦	٩.٩	٣٧.٧	٤٨.٢				
	٣.يبادر بتقديم الدعم للعاملين.	ك	٢	٣	٢٩	٧٠	٨٧	٤.٢٤	٠.٨٤	كبيرة جدًا	٣
		%	١.١	١.٦	١٥.٢	٣٦.٦	٤٥.٥				
	٤.يستعين بآراء المعلمين ومقترحاتهم في صنع القرارات.	ك	٢	٣	٢٢	٧٤	٩٠	٤.٢٩	٠.٨١	كبيرة جدًا	١
		%	١.٠	١.٦	١١.٥	٣٨.٧	٤٧.١				
	٥.يشجع على إقامة فرق عمل لإنجاز المهام.	ك	٢	٣	١٧	١١٣	٥٦	٤.١٤	٠.٧٢	كبيرة	٧
		%	١.٠	١.٦	٨.٩	٥٩.٢	٢٩.٣				
	٦.يشجع المعلمين على التعلم المستمر.	ك	٢	٥	١٧	٩٣	٧٤	٤.٢١	٠.٨٠	كبيرة جدًا	٦
		%	١.١	٢.٦	٨.٩	٤٨.٧	٣٨.٧				
	٧.يعمل على توثيق الصلة	ك	٤	٦	١٩	٧٤	٨٨	٤.٢٤	٠.٩١	كبيرة	٤

الابعاد	العبارة		الاستجابات					المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً				
	بين المدرسة والمجتمع المحلي.	%	٢.٢	٣.١	٩.٩	٣٨.٧	٤٦.١			جدًا	
	٨.يشرك أولياء الأمور في مناقشة القضايا المختلفة بالمعهد ويستعين بآرائهم.	ك	٥	٥	٢١	١٠٨	٥٢	٤.٠٣	٠.٨٥	كبيرة	٨
		%	٢.٧	٢.٦	١١.٠	٥٦.٥	٢٧.٢				
ثالثا: التعلم الجماعي وتطبيقاته	١.يشجع شيخ المعهد المعلمين على التأمل والتفكر في ممارساتهم التدريسية.	ك	٣	٤	٣٢	٨٣	٦٩	٤.١٠	٠.٨٦	كبيرة	٦
		%	١.٥	٢.١	١٦.٨	٤٣.٥	٣٦.١				
	٢.يدعم قيام المعلمين ببحوث إجرائية لحل المشكلات التربوية.	ك	٥	١٢	٢٥	٩٢	٥٧	٣.٩٦	٠.٩٦	كبيرة	٨
		%	٢.٦	٦.٣	١٣.١	٤٨.٢	٢٩.٨				
	٣.يشكل فرق عمل من المعلمين لبحث وتطوير أدائهم ومناقشة الأمور المختلفة داخل المعهد.	ك	٤	٨	٢٨	٧٤	٧٧	٤.١١	٠.٩٥	كبيرة	٥
		%	٢.١	٤.٢	١٤.٧	٣٨.٧	٤٠.٣				
	٤.يعقد جلسات للعصف الذهني مع المعلمين لمناقشة بعض الموضوعات والمشكلات التربوية.	ك	٣	١٠	٢٠	٩٦	٦٢	٤.٠٧	٠.٨٨	كبيرة	٧
		%	١.٥	٥.٢	١٠.٥	٥٠.٣	٣٢.٥				
	٥.يعقد اجتماعات منتظمة مع المعلمين لمناقشة مستوى تحصيل الطلاب.	ك	٢	٥	٢٣	٧٣	٨٨	٤.٢٦	٠.٨٥	كبيرة جدًا	٢
		%	١.١	٢.٦	١٢.٠	٣٨.٢	٤٦.١				
	٦.يتيح الفرص للمعلمين لتطبيق الأفكار والمقترحات الجديدة.	ك	٣	٦	٢١	٩٣	٦٨	٤.١٤	٠.٨٥	كبيرة	٤
		%	١.٦	٣.١	١١.٠	٤٨.٧	٣٥.٦				
	٧.يشرك المعلمين في عملية التخطيط المدرسي ومواجهة المشكلات المختلفة.	ك	٣	٣	٢٢	٤٠	١٢٣	٤.٤٥	٠.٨٧	كبيرة جدًا	١
		%	١.٦	١.٦	١١.٥	٢٠.٩	٦٤.٤				
	٨.يوفر مناخا إيجابيا داعما لعلاقات الزمالة والانفتاح بين المعلمين لتشجيع التعاون والعمل المشترك.	ك	٣	٣	٢٠	٩٦	٦٩	٤.١٨	٠.٨٠	كبيرة	٣
		%	١.٥	١.٦	١٠.٥	٥٠.٣	٣٦.١				

الابعاد	العبارة		الاستجابات					المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً				
رابعا: مشاركة الممارسات المهنية	١.يشجع شيخ المعهد المعلمين على مشاركة أساليب التخطيط والتدريس والتقويم التي يتبعونها.	ك	٢	٦	١٨	٩٠	٧٥	٤.٢٠	٠.٨٢	كبيرة	٢
		%	١.١	٣.١	٩.٤	٤٧.١	٣٩.٣				
	٢.يوفر الفرص للمعلمين لتقديم تغذية راجعة لزملائهم حول ممارساتهم التدريسية.	ك	٣	٨	٤٦	١١٥	١٩	٣.٧٣	٠.٧٦	كبيرة	٦
		%	١.٦	٤.٢	٢٤.١	٦٠.٢	٩.٩				
	٣.يشجع المعلمين على تبادل الخبرات والممارسات المهنية فيما بينهم.	ك	٢	٤	٤١	٧٣	٧١	٤.٠٨	٠.٨٧	كبيرة	٣
		%	١.٠	٢.١	٢١.٥	٣٨.٢	٣٧.٢				
	٤.يدعم مناقشات المعلمين وحواراتهم لتقديم الأفكار والمقترحات لتحسين تعلم الطلاب.	ك	٢	٤	١٩	١٥٣	١٣	٣.٩٠	٠.٥٨	كبيرة	٤
		%	١.١	٢.١	٩.٩	٨٠.١	٦.٨				
	٥.يشجع المعلمين على مشاهدة نماذج من تدريس زملائهم ويقيمونها.	ك	٢	١٢	٣٢	١٢٠	٢٥	٣.٨١	٠.٧٨	كبيرة	٥
		%	١.٠	٦.٣	١٦.٨	٦٢.٨	١٣.١				
	٦.يهتم بتقديم التوجيه والدعم بين الزملاء لتحسين ممارساتهم المهنية.	ك	٢	٦	٣٤	٣٧	١١٢	٤.٣١	٠.٩٤	كبيرة جدًا	١
		%	١.١	٣.١	١٧.٨	١٩.٤	٥٨.٦				
خامسا: الظروف الداعمة	١.يحدد شيخ المعهد مواعيد منتظمة لاجتماعات المعلمين ومناقشاتهم.	ك	٤	٢	٢٠	٥١	١١٤	٤.٤١	٠.٨٨	كبيرة جدًا	١
		%	٢.١	١.٠	١٠.٥	٢٦.٧	٥٩.٧				
	٢.يوفر مكان مناسب لاجتماعات المعلمين.	ك	٤	٣	٢٠	١٣٠	٣٤	٣.٩٨	٠.٧٣	كبيرة	٨
		%	٢.١	١.٥	١٠.٥	٦٨.١	١٧.٨				
	٣.يشجع استخدام التقنيات الحديثة في عملية التواصل بين المعلمين (البريد الالكتروني، مجموعات الواتس اب).	ك	٥	٥	٢٥	١٠٨	٤٨	٣.٩٩	٠.٨٥	كبيرة	٧
		%	٢.٧	٢.٦	١٣.١	٥٦.٥	٢٥.١				
	٤.يسعى لتوفير مصادر التعلم اللازمة للتنمية	ك	٦	٥	١٨	٩٦	٦٦	٤.١٠	٠.٩١	كبيرة	٥
		%	٣.١	٢.٦	٩.٤	٥٠.٣	٣٤.٦				

الابعاد	العبارة		الاستجابات					المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً				
	المهنية للمعلمين داخل المعهد.										
	٥.يحرص على استقطاب معلمين ذوي خبرة وكفاءة علمية ومهنية عالية.	ك	٨	٨	٢٩	١١٣	٣٣	٣.٨١	٠.٩٢	كبيرة	٩
		%	٤.١	٤.٢	١٥.٢	٥٩.٢	١٧.٣				
	٦.ينمي العلاقات الانسانية والثقة والاحترام المتبادل بين العاملين.	ك	٥	٤	١٧	٦٧	٩٨	٤.٣٠	٠.٩١	كبيرة جدًا	٢
		%	٢.٦	٢.١	٨.٩	٣٥.١	٥١.٣				
	٧.يحرص على أن تسود الروح الإيجابية بين المعلمين وتقبل ملاحظات الزملاء.	ك	٤	٣	١٩	٨٣	٨٢	٤.٢٤	٠.٨٥	كبيرة جدًا	٤
		%	٢.١	١.٦	٩.٩	٤٣.٥	٤٢.٩				
	٨.يعمل على إيجاد مناخ مدرسي يدعم التعاون وتبادل الخبرات بين المعلمين.	ك	٤	٥	١٩	٧٥	٨٨	٤.٢٥	٠.٨٩	كبيرة جدًا	٣
		%	٢.١	٢.٦	٩.٩	٣٩.٣	٤٦.١				
	٩.يشيد بالإنجازات ويقدرها.	ك	٤	٣	١٦	١٢٩	٣٩	٤.٠٣	٠.٧٤	كبيرة	٦
		%	٢.١	١.٦	٨.٤	٦٧.٥	٢٠.٤				

يتضح من الجدول السابق أن أهمية جميع عبارات المحور الأول والذي يتعلق بأدوار شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية، تراوحت المتوسطات الموزونة لها بين (٤.٤٥) و(٣.٧٣)، بما يعني أن مستويات الأهمية تتراوح بين (كبيرة جدا) و(كبيرة)؛ والذي قد يعزى إلى قدرة هذه الممارسات على تحسين العلاقة بين شيوخ المعاهد وجميع العاملين وبالتالي قدرتهم على التأثير في العاملين وجعلهم اكثر قرباً ومودة فيما بينهم بما يجعل تبادل المعرفة بينهم وتبادل الخبرات والاستفادة من الكفاءات المتنوعة الموجودة بالمعهد أمر حاصل ويتم بشكل يومي.

جاءت العبارة رقم (٧) والموجودة ضمن البعد الثالث: التعلم الجماعي وتطبيقاته، والتي تدور حول "يوفر مناخا إيجابيا داعما لعلاقات الزمالة والانفتاح بين المعلمين لتشجيع التعاون والعمل المشترك." في الترتيب الأول من حيث الأهمية حيث بلغ المتوسط الموزون لها (٤.٤٥) وبمستوى أهمية (كبيرة جدا)؛ والذي قد يرجع إلى أن توفر مناخ إيجابي داخل المعهد يجعل منه

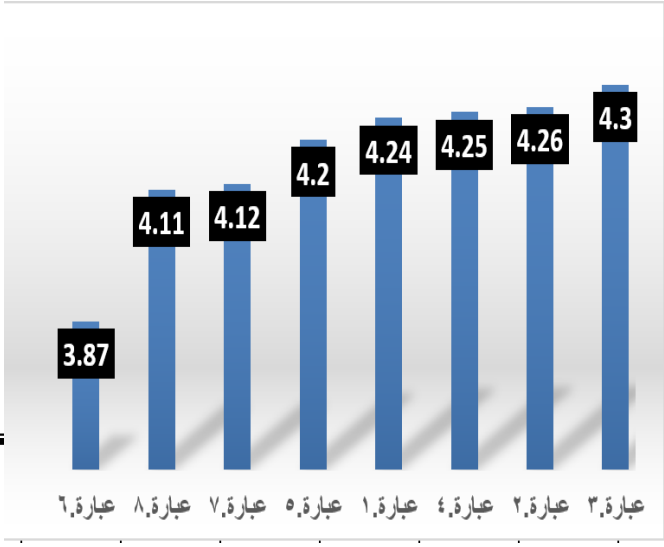
بيئة جاذبة ويزيد من قدرة المعهد على الاحتفاظ بالعاملين، مما يجعل هناك استمرارية للعاملين داخل المعهد وبذلك يكونوا نواة لنشر خبراتهم والتشجيع على التعاون والعمل المشترك.

جاءت العبارة رقم (٢) والموجودة ضمن البعد الرابع: مشاركة الممارسات المهنية، والتي تدور حول " يوفر الفرص للمعلمين لتقديم تغذية راجعة لزملائهم حول ممارساتهم التدريسية." في الترتيب الأخير من حيث الأهمية حيث بلغ المتوسط الموزون لها (٣.٧٣) وبمستوى أهمية (كبيرة)؛ والذي قد يعزى إلى أن بناء القواعد والاسس المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية تجعل من بيئة المعاهد الازهرية بيئة تعاونية تتسم بالصداقة ومساعدة العاملين بعضهم البعض بشكل تلقائي، بحيث يتولد لدى المعلمين إحساس بأنهم أسرة واحدة تعمل بانسجام وتعمل على إيجاد جو من الثقة والمساواة والتعاون والروح الودية، وبالتالي يقدم كل معلم لزميله تغذية راجعة دون الحاجة لطلب شيوخ المعاهد أو غيرهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الخزيمي،٢٠٢٠) والتي كشفت عن أهمية تطبيق عدد من الممارسات لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة، ومنها: أنه على المسؤولين في وزارة التعليم العمل على الجمع والموازنة بين المبادرات الإصلاحية، والعمل على موازنة الأعباء غير الصفية على المعلمات بحيث يكون تركيزهن على التعليم وتجويده، وعلى قائدات المدارس العمل على إعادة هيكلة الجداول الدراسية لإيجاد وقت ثابت لإقامة تقييم للأداء وتقديم تغذية راجعة لزملائهم حول ممارساتهم التدريسية.

والأشكال التالية توضح ترتيب عبارات كل بعد من الابعاد الفرعية داخل إجمالي المحور الأول: دور الشيوخ في تحسين مجتمعات التعلم المهنية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية بحسب المتوسط الموزون:

أولا: الرؤية والقيم المشتركة:

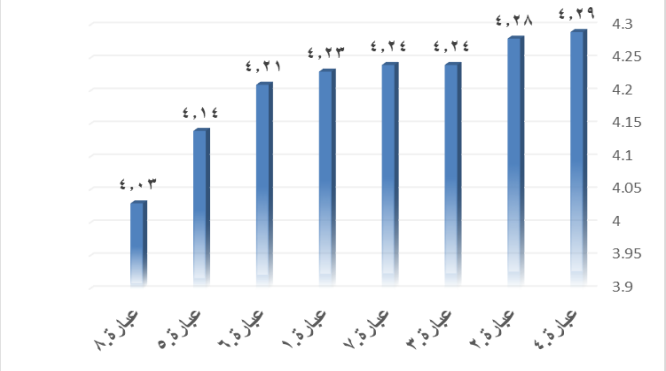


شكل (٣) ترتيب عبارات البعد الاول

بحسب المتوسط الموزون يشير الشكل السابق أن العبارة (٣) جاءت في الترتيب الأول من حيث درجة الأهمية بمتوسط موزون (٤.٣٠)، كما جاءت العبارة (٢) في الترتيب الثاني بمتوسط موزون

(٤.٢٦)، وصولاً إلى العبارة (٦) في الترتيب الثامن والأخير بمتوسط موزون (٣.٨٧).

ثانيا: القيادة الداعمة والمشتركة:

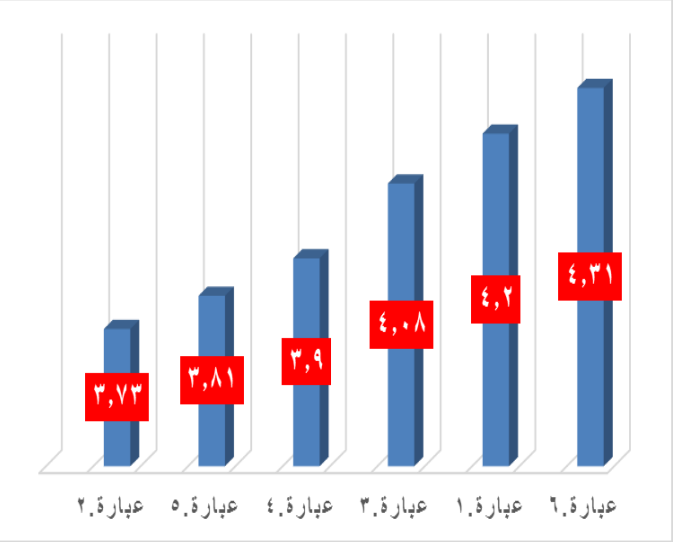


شكل (٤) ترتيب عبارات البعد الثاني بحسب المتوسط الموزون يتضح منه أن العبارة (٤) جاءت في الترتيب الأول من حيث درجة الأهمية بمتوسط موزون (٤.٢٩)، ثم العبارة (٢) في الترتيب الثاني بمتوسط موزون (٤.٢٨) والعبارة (٨) في الترتيب الأخير بمتوسط موزون (٤.٠٣).

ثالثا: التعلم الجماعي وتطبيقاته:

شكل (٥) ترتيب عبارات البعد الثالث بحسب المتوسط الموزون يتبين منه أن العبارة (٧) جاءت في الترتيب الأول من حيث درجة الأهمية بمتوسط موزون (٤.٤٥)، تلتها العبارة (٥) في الترتيب الثاني بمتوسط موزون (٤.٢٦)، في حين كانت العبارة (٢) في الترتيب الثامن والأخير بمتوسط موزون (٣.٩٦).

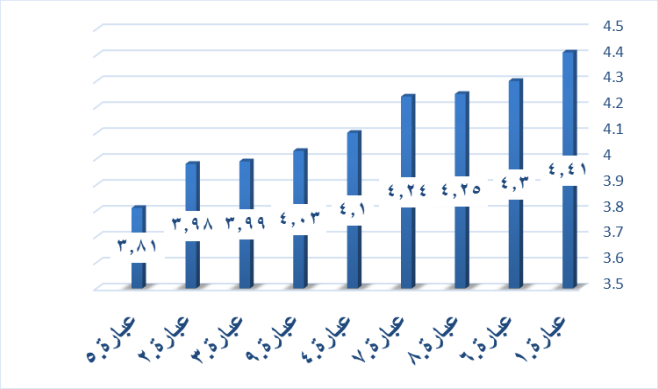
رابعا: مشاركة الممارسات المهنية:



شكل (٦) ترتيب عبارات البعد الرابع بحسب المتوسط الموزون يتضح منه أن العبارة (٦) جاءت في الترتيب الأول من حيث درجة الأهمية

بمتوسط موزون (٤.٣١)، ثم العبارة (١) في الترتيب الثاني بمتوسط موزون (٤.٢٠)، وصولاً إلى العبارة (٢) في الترتيب السادس والأخير بمتوسط موزون (٣.٧٣).

خامسا: الظروف الداعمة:



شكل (٧) ترتيب عبارات البعد الخامس بحسب المتوسط الموزون

يتضح منه أن العبارة (١) جاءت في الترتيب الأول من حيث درجة الأهمية بمتوسط موزون (٤.٤١)، بينما العبارة (٦) في الترتيب الثاني بمتوسط موزون (٤.٣٠)، وصولاً إلى العبارة (٥) في الترتيب التاسع والأخير بمتوسط موزون (٣.٨١).

المحور الثاني: معوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية:

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني: معوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٢) النتائج التفصيلية لعبارات المحور الثاني

م	العبارة		الاستجابات					المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً				
معوقات بشرية	١.ضعف مهارات العمل الجماعي والعمل التعاوني بين المعلمين	ك	١	٣	١٠	٧٧	١٠٠	٤.٤٢	٠.٧١	كبيرة جدًا	٢
		%	٠.٥	١.٦	٥.٢	٤٠.٣	٥٢.٤				
	٢.غياب الحوار الفكري حول الممارسات المهنية بين المعلمين	ك	١	٣	١٤	٦١	١١٢	٤.٤٧	٠.٧٥	كبيرة جدًا	١
		%	٠.٥	١.٦	٧.٣	٣١.٩	٥٨.٦				
	٣.مقاومة التغيير والتطوير من قبل بعض المعلمين.	ك	١	٣	١٢	١٠٤	٧١	٤.٢٦	٠.٦٩	كبيرة جدًا	٦
		%	٠.٥	١.٦	٦.٣	٥٤.٥	٣٧.٢				
	٤.قلة توافر قيادات مدرسية داعمة لمجتمعات	ك	٢	١	١٨	٨٠	٩٠	٤.٣٤	٠.٧٦	كبيرة جدًا	٣
		%	١.٠	٥.	٩.٤	٤١.٩	٤٧.١				

م	العبارة		الاستجابات					المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً				
	التعلم المهنية.										
	٥.التركيز على نتائج الاختبارات التحصيلية للطلاب.	ك	٢	١	١١	١٠٣	٧٤	٤.٢٩	٠.٦٩	كبيرة جدًا	٥
		%	١.٠	٠.٥	٥.٨	٥٣.٩	٣٨.٧				
	٦.قلة توافر الكوادر البشرية المؤهلة علميا ومهنيا لقيادة أنشطة التنمية المهنية بالمعهد.	ك	٥	٢	٣٧	٩٦	٥١	٣.٩٧	٠.٨٦	كبيرة	٧
		%	٢.٦	١.٠	١٩.٤	٥٠.٣	٢٦.٧				
	٧.ضعف مهارات البحث العلمي لدي المعلمين	ك	٣	٢	٢٣	٦٦	٩٧	٤.٣٢	٠.٨٤	كبيرة جدًا	٤
		%	١.٦	١.٠	١٢.٠	٣٤.٦	٥٠.٨				
معوقات ثقافية	١.انتشار ثقافة العزلة والعمل الفردي بين المعلمين.	ك	١	٣	١٦	١٣١	٤٠	٤.٠٨	٠.٦٣	كبيرة	٤
		%	٥.	١.٦	٨.٤	٦٨.٦	٢٠.٩				
	٢.ضعف الوعي بأهمية تبني رؤية مشتركة للعمل.	ك	١	٢	١٠	٩٤	٨٤	٤.٣٥	٠.٦٨	كبيرة جدًا	٢
		%	٥.	١.٠	٥.٢	٤٩.٢	٤٤.٠				
	٣.ضعف الثقة والعلاقات الإيجابية بين المعلمين	ك	١	٢	٢٨	١٢٦	٣٤	٣.٩٩	٠.٦٤	كبيرة	٥
		%	٥.	١.٠	١٤.٧	٦٦.٠	١٧.٨				
	٤.قلة الاهتمام بالتعلم المستمر.	ك	١	٢	١٢	٨١	٩٥	٤.٤٠	٠.٧٠	كبيرة جدًا	١
		%	٥.	١.٠	٦.٣	٤٢.٤	٤٩.٧				
	٥.ضعف تقبل النقد من بعض المعلمين.	ك	١	٢	١٧	١٥٤	١٧	٣.٩٦	٠.٥٢	كبيرة	٦
		%	٥.	١.٠	٨.٩	٨٠.٦	٨.٩				
	٦.قلة دافعية المعلمين لحضور الاجتماعات.	ك	١	٦	٢٦	١٢٤	٣٤	٣.٩٦	٠.٧٠	كبيرة	٧
		%	٥.	٣.١	١٣.٦	٦٤.٩	١٧.٨				
	٧.التركيز الكبير على الحفظ والتلقين للطلاب.	ك	٢	٢	١٢	١٢٢	٥٣	٤.١٦	٠.٦٧	كبيرة	٣
		%	١.٠	١.٠	٦.٣	٦٣.٩	٢٧.٧				
معوقات مادية وتنظيمية	١.المركزية التي تسود إدارة المعاهد الأزهرية.	ك	١	٢	٩	٥٧	١٢٢	٤.٥٥	٠.٦٩	كبيرة جدًا	١
		%	٥.	١.٠	٤.٧	٢٩.٨	٦٣.٩				
	٢.الكثافة الطلابية العالية بالفصول التي تحد من تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.	ك	٢	٣	٢٥	١٠٧	٥٤	٤.٠٩	٠.٧٥	كبيرة	٣
		%	١.٠	١.٦	١٣	٥٦.٠	٢٨.٣				
	٣.قلة التجهيزات وضعف	ك	٣	٢	٦	٦١	١١٩	٤.٥٢	٠.٧٥	كبيرة	٢

م	العبارة		الاستجابات					المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً				
	الموارد بالمعهد.	%	١.٦	١.٠	٣.١	٣١.٩	٦٢.٣			جدًا	
	٤.ارتفاع نصاب المعلمين من الحصص الأسبوعية وبما يقلل من الوقت المتاح للتعاون والمشاركة.	ك	٤	٤	٣٥	٨٤	٦٤	٤.٠٥	٠.٨٩	كبيرة	٥
		%	٢.١	٢.١	١٨.٣	٤٤.٠	٣٣.٥				
	٥.قلة الدعم لأنشطة التنمية المهنية داخل المعهد من قبل المنطقة الأزهرية.	ك	١	١	٣٤	١٠٥	٥٠	٤.٠٦	٠.٧١	كبيرة	٤
		%	٥.	٥.	١٧.٨	٥٥.٠	٢٦.٢				
	٦.عزلة المعهد عن المجتمع المحلي.	ك	١	٣	٥٦	١٠٠	٣١	٣.٨٢	٠.٧٣	كبيرة	٧
		%	٥.	١.٦	٢٩.٣	٥٢.٤	١٦.٢				
	٧.غياب الشراكة الفاعلة بين المعهد وأولياء الأمور.	ك	١	١	٢٨	١٣٠	٣١	٣.٩٩	٠.٦٢	كبيرة	٦
		%	٠.٥	٠.٥	١٤.٧	٦٨.١	١٦.٢				

يوضح الجدول السابق أن هناك أهمية للتغلب من هذه المعوقات، حيث يترتب على وجودها التقليل من تفعيل ممارسات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية، وهو الامر الذي يظهر في الجدول السابق حيث أن جميع عبارات هذا المحور والتي تتعلق بمعوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية، تراوحت المتوسطات الموزونة لها بين (٤.٥٥) و(٣.٨٢)، بما يعني أن هناك ضرورة للحد منها تقع في الفئة (الرابعة) و(الخامسة) بمعنى (كبيرة جدا) و(كبيرة)؛ والذي قد يعزى إلى أن وجود هذه المشكلات قد يعمل على اضعاف قدرة شيوخ المعاهد على دراسة المشكلات التي تواجه المعلمين، واضعاف قدرتهم في تقديم الحلول المناسبة لها، كما قد يترتب عليها قلة اتاحة الفرصة لتبادل المعرفة بين المعلمين وتحسين الأداء، وسد الفجوات المعرفية لدى بعض المعلمين، وبالتالي وعي العينة بضرورة الحد منها ومواجهتها.

وبالنظر للانحرافات المعيارية الموجودة بالجدول السابق نجد أنها تراوحت بين (٠.٨٩) و(٠.٥٢)؛ بما يشير إلى انخفاض مستويات التشتت في آراء العينة، وتمتعها بتقارب ومستويات اتفاق عالية.

جاءت العبارة رقم (١) والموجودة ضمن البعد الثالث: معوقات مادية وتنظيمية، والتي تدور حول "المركزية التي تسود إدارة المعاهد الأزهرية." في الترتيب الأول من حيث قدرتها على

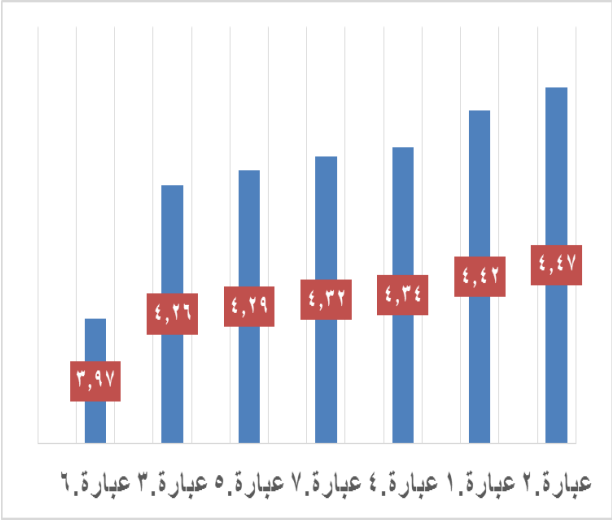
الحد من تفعيل مجتمعات التعلم المهنية للمعاهد الأزهرية حيث بلغ المتوسط الموزون لها (٤.٥٥) وبمستوى (كبيرة جدا)؛ والذي قد يرجع إلى قلة اتاحة الحرية في اتخاذ القرارات لشيوخ المعاهد الازهرية، بما يحد من قدرتهم على الابعاد والابتكار.

العبارة رقم (٦) والموجودة ضمن البعد الثالث: المعوقات المادية والتنظيمية، والتي تدور حول "عزلة المعهد عن المجتمع المحلي." كانت في الترتيب الأخير من حيث قدرتها على الحد من تفعيل مجتمعات التعلم المهنية للمعاهد الأزهرية حيث بلغ المتوسط الموزون لها (٣.٨٢) وبمستوى (كبيرة)؛ والذي قد يرجع إلى ارتباط مجتمعات التعلم المهنية بممارسات غالبيتها نابعة من المعهد نفسه مثل: توافر الثقة والأمان بحيث يتمكن أعضاء مجتمعات التعلم من التفاعل الإيجابي مع بعضهم البعض، ومثل الصراحة بما يوفر جو من الحرية لأعضاء مجتمعات التعلم لتقاسم أفكارهم وخبراتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (صابر، محمد محمود ٢٠٢٢) والتي توصلت إلى أن من المشكلات التي يعاني منها شيوخ المعاهد الثانوية الأزهرية المركزية في اتخاذ القرارات وحاجة المعاهد للتوجه نحو اللامركزية في اتخاذ القرار بمعنى إعطاء مساحة للمدير والقائد التربوي من تنفيذ القرار حسب ما يتلاءم وبيئة ومجتمع وامكانات المعهد.

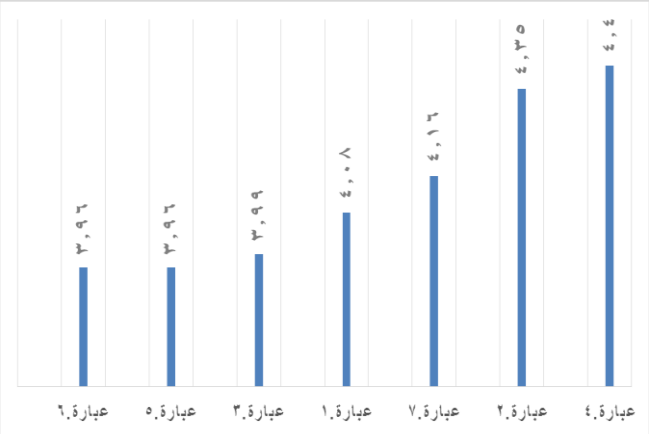
وتوضح الأشكال التالية ترتيب عبارات كل بعد من الأبعاد الفرعية داخل المحور الثاني: معوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية بحسب المتوسط الموزون:

أولا: معوقات بشرية:



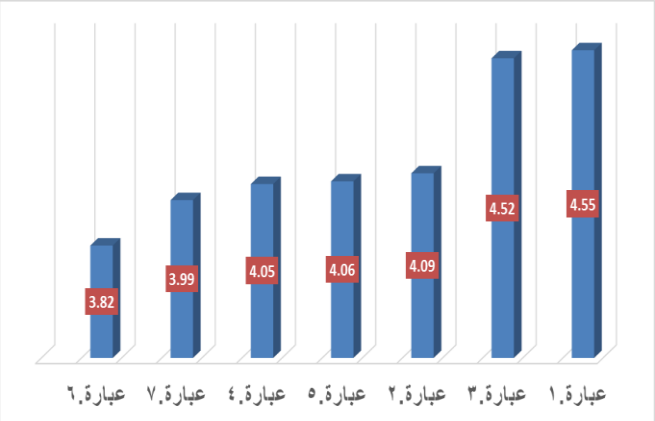
شكل (٨) ترتيب عبارات البعد الأول بحسب المتوسط الموزون يظهر أن العبارة (٢) جاءت في الترتيب الأول من حيث درجة أهمية التخلص منها كمعوق له أضرار سلبية على تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بمتوسط موزون (٤.٤٧)، بينما العبارة (١) في الترتيب الثاني بمتوسط موزون (٤.٤٢)، وصولاً إلى العبارة (٦) في الترتيب السابع والأخير بمتوسط موزون (٣.٩٧).

ثانيا: معوقات ثقافية:



شكل (٩) ترتيب عبارات البعد الثاني بحسب المتوسط الموزون يوضح أن العبارة (٤) جاءت في الترتيب الأول من حيث درجتها كمعوق له اضرار سلبية على تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بمتوسط موزون (٤.٤٠)، بينما العبارة (٢) في الترتيب الثاني بمتوسط موزون (٤.٣٥)، وصولاً إلى العبارة (٦) في الترتيب السابع والأخير بمتوسط موزون (٣.٩٦).

ثالثا: معوقات مادية وتنظيمية:



شكل (١٠) ترتيب عبارات البعد الثالث بحسب المتوسط الموزون تبين منه أن العبارة (١) جاءت في الترتيب الأول من حيث درجتها كمعوق له أضرار سلبية على تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بمتوسط موزون (٤.٥٥)، بينما العبارة (٣) في الترتيب الثاني بمتوسط موزون (٤.٥٢)، وصولاً إلى العبارة (٦) في الترتيب السابع والأخير بمتوسط موزون (٣.٨٢).

المحور الثالث: مقترحات لتحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية:

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث: مقترحات لتحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٣) النتائج التفصيلية لعبارات المحور الثالث:

م	العبارة		الاستجابات					المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً				
١	يحث شيخ المعهد على ممارسة نمط القيادية التشاركية.	ك	٢	٢	١٢	٦٧	١٠٨	٤.٤٥	٠.٧٥	كبيرة جدًا	١٨
		%	١.٠	١.٠	٦.٣	٣٥.١	٥٦.٥				
٢	تنمية الثقة والعلاقات الإيجابية بين العاملين.	ك	١	٢	١٠	٤٤	١٣٤	٤.٦١	٠.٦٩	كبيرة جدًا	٤
		%	٥.	١.٠	٥.٢	٢٣.٠	٧٠.٢				
٣	يقدم القدوة للأخرين ويتعامل مع	ك	١	٢	٩	٧٦	١٠٣	٤.٤٦	٠.٦٩	كبيرة	١٧

م	العبارة		الاستجابات					المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً				
	آرائهم على قدم المساواة.	%	٥٠	١.٠	٤.٧	٣٩.٨	٥٣.٩			جدًا	
٤	يفوض الصلاحيات للعاملين لأداء الأعمال واتخاذ القرارات بصورة مستقلة.	ك	١	٤	٩	٦٤	١١٣	٤.٤٩	٠.٧٣	كبيرة جدًا	١٥
		%	٥٠	٢.١	٤.٧	٣٣.٥	٥٩.٢				
٥	يشجع العاملين بالمعهد على التعلم المستمر.	ك	٢	٣	٩	٤٩	١٢٨	٤.٥٦	٠.٧٥	كبيرة جدًا	١١
		%	١.٠	١.٦	٤.٧	٢٥.٧	٦٧.٠				
٦	يعمل على تنمية مهارات التفكر والتأمل في الممارسات المهنية اليومية.	ك	٥	٢	٨	٤٠	١٣٦	٤.٥٧	٠.٨٤	كبيرة جدًا	٩
		%	٢.٦	١.٠	٤.٢	٢٠.٩	٧١.٢				
٧	يحث المعلمين على عرض ممارساتهم المهنية للمناقشة مع زملائهم.	ك	٣	٢	٧	٩١	٨٨	٤.٣٦	٠.٧٥	كبيرة جدًا	٢١
		%	١.٦	١.٠	٣.٧	٤٧.٦	٤٦.١				
٨	يشجع الزمالة المهنية والعلاقات التعاونية بين منسوبي المعهد.	ك	٢	٢	٨	٥١	١٢٨	٤.٥٨	٠.٧٢	كبيرة جدًا	٦
		%	١.٠	١.٠	٤.٢	٢٦.٧	٦٧.٠				
٩	يشجع التواصل والتعاون بين المعلمين على مستوى (التخصص-الصف-المعهد)	ك	٣	١	٨	٢٣	١٥٦	٤.٧٢	٠.٧١	كبيرة جدًا	١
		%	١.٦	٥٠	٤.٢	١٢.٠	٨١.٧				
١٠	ينمي المسؤولية الجماعية بين العاملين عن أدائهم ومستوي طلابهم.	ك	٢	٢	٨	٥١	١٢٨	٤.٥٨	٠.٧٢	كبيرة جدًا	٦ مكرر
		%	١.٠	١.٠	٤.٢	٢٦.٧	٦٧.٠				
١١	يعمل على بناء فرق عمل تدعم العمل الجماعي ومواجهة المشكلات المدرسية.	ك	٢	١	١٢	٤٨	١٢٨	٤.٥٧	٠.٧٣	كبيرة جدًا	٨
		%	١.٠	٥٠	٦.٣	٢٥.١	٦٧.٠				
١٢	تخصيص وقت محدد للاجتماعات الدورية والمناقشات بين العاملين.	ك	٢	١	٦	٤٤	١٣٨	٤.٦٥	٠.٦٧	كبيرة جدًا	٣
		%	١.٠	٥٠	٣.١	٢٣.٠	٧٢.٣				
١٣	يحث المعلمين على توظيف التقنيات الحديثة في دعم التواصل بينهم.	ك	٣	١	١١	٥٦	١٢٠	٤.٥١	٠.٧٧	كبيرة جدًا	١٣
		%	١.٦	٥٠	٥.٨	٢٩.٣	٦٢.٨				
١٤	دراسة وتقييم البيئة الخارجية، بما في ذلك المعاهد والنظم الأخرى، والمجتمع المحلي.	ك	٥	٢	٨	٨٣	٩٣	٤.٣٥	٠.٨٣	كبيرة جدًا	٢٣
		%	٢.٦	١.٠	٤.٢	٤٣.٥	٤٨.٧				
١٥	تنظيم لقاءات وحوارات بين	ك	٣	١	١١	٨٤	٩٢	٤.٣٧	٠.٧٦	كبيرة	٢٠

م	العبارة		الاستجابات					المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً				
	الخبراء والمعلمين داخل المعهد.	%	١.٦	٥.	٥.٨	٤٤.٠	٤٨.٢			جدًا	
١٦	التخطيط المشترك للتنمية المهنية (معلمون-قادة-خبراء) وإشراف المعهد على تنفيذها.	ك	٣	١	٩	٧٥	١٠٣	٤.٤٣	٠.٧٥	كبيرة جدًا	١٩
		%	١.٦	٥.	٤.٧	٣٩.٣	٥٣.٩				
١٧	تفعيل دور وحدة ضمان الجودة بالمعهد في تدريب وتنمية العاملين.	ك	٣	٢	٨	٥٨	١٢٠	٤.٥٢	٠.٧٧	كبيرة جدًا	١٢
		%	١.٦	١.٠	٤.٢	٣٠.٤	٦٢.٨				
١٨	يسعي شيخ المعهد لتوفير متطلبات مجتمعات التعلم المهنية من موارد مادية وبشرية.	ك	٥	٢	٨	٤٠	١٣٦	٤.٥٧	٠.٨٤	كبيرة جدًا	٩ مكرر
		%	٢.٦	١.٠	٤.٢	٢٠.٩	٧١.٢				
١٩	يخطط لإيجاد الفرص التي تشجع المشاركة والعمل الجماعي.	ك	٣	١	٨	٩٤	٨٥	٤.٣٥	٠.٧٣	كبيرة جدًا	٢٢
		%	١.٦	٥.	٤.٢	٤٩.٢	٤٤.٥				
٢٠	نشر الوعي بأهمية مجتمعات التعلم ودورها في التحسين المدرسي.	ك	٣	١	٩	٤٤	١٣٤	٤.٦٠	٠.٧٥	كبيرة جدًا	٥
		%	١.٦	٥.	٤.٧	٢٣.٠	٧٠.٢				
٢١	فتح قنوات اتصال مع المؤسسات التربوية (معاهد-جامعات)	ك	٣	١	٩	٣٢	١٤٦	٤.٦٦	٠.٧٤	كبيرة جدًا	٢
		%	١.٦	٥.	٤.٧	١٦.٨	٧٦.٤				
٢٢	تشكيل فريق لقيادة مجتمعات التعلم بالمعهد معنيٌ ببنائها وتطويرها.	ك	٥	٢	٨	٥٦	١٢٠	٤.٤٩	٠.٨٥	كبيرة جدًا	١٦
		%	٢.٦	١.٠	٤.٢	٢٩.٣	٦٢.٨				
٢٣	يركز شيخ المعهد على العلاقات والمثل العليا المشتركة، والتي تدعم ثقافة قوية من أجل تحسين العمل جودته.	ك	٤	١	١٠	٥٤	١٢٢	٤.٥١	٠.٨٠	كبيرة جدًا	١٤
		%	٢.١	٥.	٥.٢	٢٨.٣	٦٣.٩				

توصلت الدراسة كما يظهر في الجدول السابق أن هناك ضرورة ملحة من وجهة نظر عينة الدراسة نحو الاخذ بالمقترحات السابقة لتحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية، حيث أن جميع عبارات هذا المحور، تراوحت المتوسطات الموزونة لها بين (٤.٧٢) و(٤.٣٥)، وانحرافات معيارية تتراوح بين (٠.٨٥) و(٠.٦٧)؛ بما يعني أن هناك ضرورة لتطبيقها تقع في

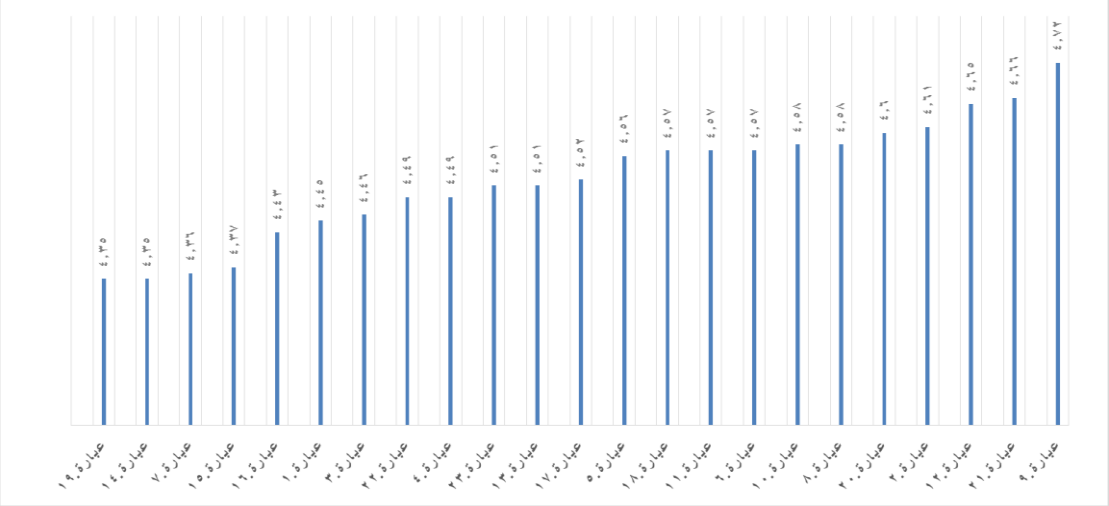
الفئة (الخامسة) بمعنى (كبيرة جدا)؛ والذي قد يرجع إلى قدرتها على تنمية خبرات ومهارات الطلاب والمعلمين سواء كانت خبرات (تعليمية، اجتماعية، أكاديمية، مهنية)، اضافة لدور هذه المقترحات في تنمية الشعور بالشخصية الجماعية داخل المعاهد الازهرية وتوفير مناخ عمل جماعي يتسم بالتواصل والمشاركة في صنع القرار والفهم المشترك، والعمل القائم على الفرق التعاونية.

حصل المقترح (٩)، والذي يدور حول " يشجع التواصل والتعاون بين المعلمين على مستوى (التخصص –الصف –المعهد)." في الترتيب الأول من حيث قدرتها على تحسين مجتمعات التعلم المهنية للمعاهد الأزهرية حيث بلغ المتوسط الموزون لها (٤.٧٢) وبمستوى (كبيرة جدا)؛ والذي قد يرجع إلى كون مبدأ التعاون هو عصب ومحور مجتمعات التعلم المهنية فمن خلاله يتم تبادل الأفكار والخبرات، وتقديم النفع المتبادل بين المعلمين سواء في التخصص والنواحي الفنية او في النواحي المهنية عامة.

جاء المقترح (١٩)، والذي يدور حول " يخطط لإيجاد الفرص التي تشجع المشاركة والعمل الجماعي." في الترتيب الأخير من حيث قدرتها على تحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية حيث بلغ المتوسط الموزون لها (٤.٣٥) وبمستوى (كبيرة جدا)؛ والذي قد يرجع إلى أهمية التخطيط لنجاح شيوخ المعاهد في تحقيق أهداف مجتمعات التعلم المهنية خاصة واهميته في تحقيق اهداف المعهد عامة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (إبراهيم، ٢٠١٧، حافظ وآخرون،٢٠٢١، البدوي ،٢٠٢١، عبد الواحد،٢٠٢٣) والتي توصلت إلى وجود ضعف في الأداء الإداري، قلة استخدام شيوخ المعاهد الأزهرية للأساليب الحديثة في الإدارة.

والشكل التالي يلخص ترتيب عبارات المحور الثالث: مقترحات لتحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية بحسب المتوسط الموزون:



شكل (١١) ترتيب عبارات المحور الثالث بحسب المتوسط الموزون

يتبين أن العبارة (٩) جاءت في الترتيب الأول من حيث درجتها كمقترح قادر على زيادة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بمتوسط موزون (٤.٧٢)، والعبارة (٢١) في الترتيب الثاني (٤.٦٦)، وصولاً إلى العبارة (١٩) في الترتيب الأخير بمتوسط موزون (٤.٣٥).

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالهدف الثاني والذي نص على الآتي: الوقوف على دلالة الفروق لمعرفة هل هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل.

فيما يتعلق بمحاور أداة الدراسة الميدانية الثلاثة وهي: (المحور الأول: اهمية أدوار شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية، والمحور الثاني: معوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية، والمحور الثالث: مقترحات لتحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية)، تعزى لمتغيرات (الدرجة الوظيفية أو الرتبة، والمنصب الإداري، والقسم أو التخصص، وجهة الحصول على الدكتوراه، وتفاعل الدرجة الوظيفية أو الرتبة مع القسم أو التخصص).

وتم عرض نتائج كل متغير على حده على النحو الآتي:

الدرجة الوظيفية (الرتبة): نظراً لوجود أحد فئات المتغير يقل عددها عن (٣٠) مفردة وبالتالي عدم توافر أحد شروط الاختبارات الإحصائية البارامترية، قام الباحث باستخدام أحد الأساليب الإحصائية اللابارامترية وهو اختبار كروسكال واليس لأكثر من مجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول التالي، إضافة إلى متوسطات الرتب لجميع الأبعاد.

جدول (١٤) نتائج اختبار كروسكال واليس للكشف عن أثر الدرجة الوظيفية (الرتبة) على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر

المحور	الدرجة الوظيفية (الرتبة)	العدد	متوسط الرتب	قيمة اختبار كروسكال واليس	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
اجمالي المحور الاول: دور الشيوخ في تحسين مجتمعات التعلم المهنية	أستاذ	٧٧	١٢٠.٧٣	٢٧.٧٣	٢	٠.٠٠٠ دالة
	أستاذ مساعد	٢٣	٩٢.١١			
	مدرس	٩١	٧٦.٠٥			
	الإجمالي	١٩١				
اجمالي المعوقات	أستاذ	٧٧	١٢٥.٧٩	٤٢.٥٣	٢	٠.٠٠٠ دالة
	أستاذ مساعد	٢٣	٩٧.٦٥			
	مدرس	٩١	٧٠.٣٨			

	الاجمالي	١٩١				
اجمالي المقترحات	أستاذ	٧٧	١٢٤.٤٤	٣٤.٨٠	٢	٠.٠٠ دالة
	أستاذ مساعد	٢٣	٧٣.٤٨			
	مدرس	٩١	٧٧.٦٣			
	الاجمالي	١٩١				

يتضح من الجدول السابق وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، بالنسبة لإجمالي المحور الأول وإجمالي المحور الثاني وإجمالي المحور الثالث، بحسب متغير الدرجة الوظيفية (الرتبة)، وكانت الفروق لصالح (أستاذ)، حيث بلغت قيمة اختبار كروسكال واليس على سبيل المثال في إجمالي اجمالي المحور الاول: دور الشيوخ في تحسين مجتمعات التعلم المهنية (٢٧.٧٣)، بدلالة قدرها (٠.٠٠) وبلغ متوسط الرتب لفئة أستاذ (١٢٠.٧٣) وهو أعلى من متوسط الرتب للفئات الاخرى، وقد يرجع هذا إلى الخبرة الكبيرة التي تتمتع بها فئة (أستاذ) وبالتالي الجدارات الكبيرة التي يمتلكونها بما يجعل آرائهم أكثر تقاربا عن غيرهم من الفئات الاخرى.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة الدراسة التي أجراها (الشطيطي، ٢٠٢١) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية دور القيادة في تطبيق مجتمعات التعلم بالمدارس الثانوية بمحافظة الجبيل من وجهة نظر المعلمات تعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

القسم: تم حساب المتوسطات الموزونة، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقا لمتغير القسم، وتم إجراء اختبار تحليل التباين احادي الاتجاه (الفاء) لأكثر من مجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول التالي.

جدول (١٥) نتائج اختبار تحليل التباين احادي الاتجاه (الفاء) للكشف عن أثر القسم على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر

المحور	القسم	العدد	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
اجمالي المحور الاول: دور الشيوخ في تحسين مجتمعات التعلم المهنية	تربوي	١٠٨	٤.٢٠	٠.٨٤	١.٥٠	٠.٢٣ غير دالة
	نفسي	٤٣	٤.١٤	٠.٤٦		
	نوعي	٤٠	٣.٩٨	٠.٣٥		
	الاجمالي	١٩١	٤.١٤	٠.٦٩		
اجمالي المعوقات	تربوي	١٠٨	٤.٢٣	٠.٤٩	١.٧٧	٠.١٧ غير دالة
	نفسي	٤٣	٤.١٩	٠.٣٠		
	نوعي	٤٠	٤.٠٨	٠.٣٥		

المحور	القسم	العدد	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
	الاجمالي	١٩١	٤.١٩	٠.٤٣		
اجمالي المقترحات	تربوي	١٠٨	٤.٥٦	٠.٦٨	٠.٨٢	٠.٤٤ غير دالة
	نفسي	٤٣	٤.٤٨	٠.٤١		
	نوعي	٤٠	٤.٤٤	٠.٤٤		
	الاجمالي	١٩١	٤.٥٢	٠.٥٩		

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، بالنسبة لإجمالي المحاور الثلاثة الخاصة بالدراسة بحسب متغير القسم؛ حيث بلغت قيمة الفاء على سبيل المثال في المحور الاول (**١.٥٠**)، بدلالة قدرها (**٠.٢٣**). الأمر الذي قد يعزى إلى أن الأقسام الثلاثة تعمل تحت مظلة كلية التربية وبالتالي تقارب آرائهم ووجهات نظرهم حول موضوع هام مثل دور شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية ليس أمر مستبعد.

المنصب الإداري: استخدمت الدراسة لتحليل استجابات العينة وفقا لمتغير المنصب الإداري أسلوب إحصائي لابارامتري وهو اختبار مان ويتني لمجموعتين مستقلتين نظراً لوجود أحد فئات المتغير يقل عددها عن (٣٠) مفردة، وبالتالي عدم توافر أحد شروط الاختبارات الإحصائية البارامترية، وهو ما يوضحه الجدول التالي.

جدول (١٦) نتائج اختبار مان ويتني للكشف عن أثر المنصب الإداري على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر

المحور	المنصب الاداري	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	الدلالة الإحصائية
اجمالي المحور الاول: دور الشيوخ في تحسين مجتمعات التعلم المهنية	أشغل منصبا إداريا	١١	٩٩.٨٨	١٧٩٧٨	٢٩٢	٠.٠٠٠ دالة
	لا أشغل منصبا إداريا	١٨٠	٣٢.٥٥	٣٥٨		
	الاجمالي	١٩١				
اجمالي المعوقات	أشغل منصبا إداريا	١١	٩٨.٨٦	١٧٧٩٤	٤٧٦	٠.٠٠٠ دالة
	لا أشغل منصبا إداريا	١٨٠	٤٩.٢٧	٥٤٢		
	الاجمالي	١٩١				
اجمالي المقترحات	أشغل منصبا إداريا	١١	٩٩.١٤	١٧٨٤٦	٤٢٤	٠.٠٠٠

	لا أشغل منصبا إداريا	١٨٠	٤٤.٥٥	٤٩٠		دالة
	الإجمالي	١٩١				

يشير الجدول السابق إلى وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، بالنسبة لإجمالي المحور الأول: أدوار شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية وإجمالي المحور الثاني: معوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية إجمالي المحور الثالث: مقترحات لتحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية، بحسب متغير (المنصب الإداري)، وكانت الفروق لصالح (أشغل منصبا إداريا)؛ حيث بلغت قيمة مان ويتني على سبيل المثال في إجمالي المحور الاول (**٢٩٢**)، بدلالة قدرها (٠.٠٠٠) وبلغ متوسط الرتب لفئة (أشغل منصبا إداريا) (٩٩.٨٨) وهو أعلى من متوسط الرتب لفئة (لا أشغل منصبا إداريا) والذي بلغ (٣٢.٥٥)، وقد يرجع هذا إلى أن من يشغل منصب اداري موجود في موقع المسؤولية ولديه وعي بكل عناصر المؤسسة بما يجعله لديه خبرة كبيرة تمكنه من تقييم أمور إدارة المعاهد الازهرية وغيرها من الإدارات بشكل اكبر ممن لا يشغل منصبا إداريا.

الحصول على الدكتوراة: استخدمت الدراسة لتحليل استجابات العينة وفقا لمتغير الحصول على الدكتوراه أسلوب مان ويتني لمجموعتين مستقلتين، وهو ما يوضحه الجدول التالي.

جدول (١٧) نتائج اختبار مان ويتني للكشف عن أثر الحصول على الدكتوراه على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر

المحور	الحصول على الدكتوراه	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	الدلالة الإحصائية
اجمالي المحور الاول: دور الشيوخ في تحسين مجتمعات التعلم المهنية	جامعة مصرية	١٨٦	٩٥.٢٣	١٧٧١٣	٣٢٢	٠.٢٤ غير دالة
	جامعة أجنبية	٥	١٢٤.٧٠	٦٢٤		
	الاجمالي	١٩١				
اجمالي المعوقات	جامعة مصرية	١٨٦	٩٥.٧١	١٧٨٠٢	٤١١	٠.٦٥ غير دالة
	جامعة أجنبية	٥	١٠٦.٩٠	٥٣٥		
	الاجمالي	١٩١				
اجمالي المقترحات	جامعة مصرية	١٨٦	٩٧.٢٣	١٨٠٨٤	٢٣٧	٠.٠٦ غير دالة
	جامعة أجنبية	٥	٥٠.٤٠	٢٥٢		
	الاجمالي	١٩١				

يُظهر الجدول السابق عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، بالنسبة لإجمالي المحاور الثلاثة الخاصة بالدراسة بحسب متغير الحصول على الدكتوراه؛

حيث بلغت قيمة التاء على سبيل المثال في إجمالي المحور الأول (٣٢٢)، بدلالة قدرها (٠.٢٤). الأمر الذي قد يعزى إلى أن أهمية موضوع مجتمعات التعلم المهنية لا يختلف عليها أحد سواء كان حاصلا على الدكتوراه من جامعة مصرية أو من جامعة أجنبية، خاصة وأن الجامعات المصرية بها أقسام تعمل على دراسة الاتجاهات التربوية الحديثة بشكل مقارن مع الدول المتقدمة في التعليم وتستفيد من خبراتها.

تفاعل الدرجة الوظيفية مع القسم فيما يتعلق بالمحور الأول: يوضح الجدول التالي قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول إجمالي المحور الأول: أدوار شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية بحسب تفاعل متغيري (الدرجة الوظيفية والقسم).

جدول (١٨) إجمالي المحور الأول بحسب تفاعل متغيري (الدرجة الوظيفية والقسم)

الدرجة الوظيفية	القسم	العدد	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	درجة التوفر
أستاذ	تربوي	٤٨	٤.٥٤	٠.٨٢	كبيرة جدًا
	نفسي	١٩	٤.١١	٠.٦٠	كبيرة
	نوعي	١٠	٣.٨٤	٠.٤٤	كبيرة
	الاجمالي	٧٧	٤.٣٤	٠.٧٧	كبيرة جدًا
أستاذ مساعد	تربوي	١٥	٣.٩٠	٠.٩٨	كبيرة
	نفسي	٦	٤.١٢	٠.٥٣	كبيرة
	نوعي	٢	٣.٨٥	١.٣٤	كبيرة
	الاجمالي	٢٣	٣.٩٥	٠.٨٧	كبيرة
مدرس	تربوي	٤٥	٣.٩٤	٠.٦٩	كبيرة
	نفسي	١٨	٤.١٧	٠.٢٠	كبيرة
	نوعي	٢٨	٤.٠٤	٠.٢٠	كبيرة
	الاجمالي	٩١	٤.٠٢	٠.٥١	كبيرة
الاجمالي	تربوي	١٠٨	٤.٢٠	٠.٨٤	كبيرة
	نفسي	٤٣	٤.١٤	٠.٤٦	كبيرة
	نوعي	٤٠	٣.٩٨	٠.٣٥	كبيرة
	الاجمالي	١٩١	٤.١٤	٠.٦٩	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن أدوار شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية والتي حددتها الدراسة تتمتع بأهمية (كبيرة) من حيث مستوى الاهمية الإجمالي بحسب المتوسط الموزون الإجمالي للعينة والذي بلغ (٤.١٤)، وبحسب تفاعل متغير (الدرجة الوظيفية

مع القسم) يأتي الأستاذ التربوي في الترتيب الأول من حيث رؤيتهم لأهمية هذه الادوار لشيوخ المعاهد الأزهرية حتى يمكنهم تحسين مجتمعات التعلم المهنية حيث حصل على متوسط موزون (٤.٥٤) وهو أعلى من المتوسطات الموزونة لباقي الفئات.

ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في إجمالي المحور الأول: أدوار شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية بحسب تفاعل متغيري (الدرجة الوظيفية والقسم).

جدول (١٩) دلالة الفروق في إجمالي المحور الأول: أدوار شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية بحسب تفاعل متغيري (الدرجة الوظيفية والقسم)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة الفاء	الدلالة الاحصائية
الدرجة الوظيفية	٩٥٣.٣	٢	٤٧٦.٦	٠.٧٢	٠.٤٩
القسم	٩١٠.٩	٢	٤٥٥.٥	٠.٦٩	٠.٥٠
الدرجة الوظيفية * القسم	٨١٧٦.٦	٤	٢٠٤٤.٢	٣.١٠	٠.٠٢
الخطأ	١٢٠١٨٧.٢	١٨٢	٦٦٠.٤		
الإجمالي	٥١١٤٤٢٥.٠	١٩١			

بالنظر في النتائج الموجودة بالجدول السابق نصل إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل حول أهمية إجمالي المحور الأول: أدوار شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية بحسب تفاعل متغيري (الدرجة الوظيفية والقسم)، حيث يرى الأستاذ التربوي أن هذه الأدوار مهمة أكثر من غيره من الأساتذة سواء في التخصصات النفسية أو النوعية وربما يرجع ذلك إلى وعي الأساتذة التربويين بالنواحي الإدارية اكثر من غيرهم نظرا لارتباط تخصصهم بهذا المجال خاصة الأساتذة التربويين المتخصصين في مجال الإدارة والتخطيط.

تفاعل الدرجة الوظيفية مع القسم فيما يتعلق بالمحور الثاني

يوضح الجدول التالي قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول إجمالي المحور الثاني: معوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية بحسب تفاعل متغيري (الدرجة الوظيفية والقسم).

جدول (٢٠)

إجمالي المحور الثاني بحسب تفاعل متغيري (الدرجة الوظيفية والقسم)

الدرجة الوظيفية	القسم	العدد	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	درجة التوفر
أستاذ	تربوي	٤٨	٤.٥٣	٠.٢٩	كبيرة جدًا
	نفسي	١٩	٤.٠٨	٠.٢٩	كبيرة
	نوعي	١٠	٤.١٣	٠.٤١	كبيرة
	الاجمالي	٧٧	٤.٣٦	٠.٣٧	كبيرة جدًا
أستاذ مساعد	تربوي	١٥	٤.٠١	٠.٧١	كبيرة
	نفسي	٦	٤.٣٠	٠.٣١	كبيرة جدًا
	نوعي	٢	٤.٠٢	٠.٥١	كبيرة
	الاجمالي	٢٣	٤.٠٨	٠.٦١	كبيرة
مدرس	تربوي	٤٥	٣.٩٩	٠.٤٠	كبيرة
	نفسي	١٨	٤.٢٩	٠.٢٩	كبيرة جدًا
	نوعي	٢٨	٤.٠٧	٠.٣٣	كبيرة
	الاجمالي	٩١	٤.٠٨	٠.٣٧	كبيرة
الاجمالي	تربوي	١٠٨	٤.٢٣	٠.٤٩	كبيرة جدًا
	نفسي	٤٣	٤.١٩	٠.٣٠	كبيرة
	نوعي	٤٠	٤.٠٨	٠.٣٥	كبيرة
	الإجمالي	١٩١	٤.١٩	٠.٤٣	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن هناك ضرورة ملحة للتخلص من معوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية والتي حددتها الدراسة تتمتع بأهمية (كبيرة) بحسب المتوسط الموزون الإجمالي للعينة والذي بلغ (٤.١٩)، وبحسب تفاعل متغير (الدرجة الوظيفية مع القسم) يأتي الأستاذ التربوي في الترتيب الأول من حيث رؤيتهم لضرورة التخلص من هذه المعوقات حتى يمكن لشيوخ المعاهد الأزهرية القيام بالأدوار المنوطة بهم، حيث حصل على متوسط موزون (٤.٥٣) وهو أعلى من المتوسطات الموزونة لباقي الفئات.

ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في إجمالي المحور الثاني بحسب تفاعل متغيري (الدرجة الوظيفية والقسم).

جدول (٢١)

دلالة الفروق في إجمالي المحور الثاني بحسب تفاعل متغيري (الدرجة الوظيفية والقسم)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة الفاء	الدلالة الإحصائية
الدرجة الوظيفية	٢٣٥.٧	٢	١١٧.٩	١.٨٦	٠.١٦
القسم	٩٢.٥	٢	٤٦.٢	٠.٧٣	٠.٤٨
الدرجة الوظيفية * القسم	٢٠٤٣.٢	٤	٥١٠.٨	٨.٠٤	٠.٠٠
الخطأ	١١٥٦١.٤	١٨٢	٦٣.٥		
الإجمالي	١٤٩٦٥٩٨.٠	١٩١			

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل حول إجمالي المحور الثاني بحسب تفاعل متغيري (الدرجة الوظيفية والقسم)، حيث يرى الأستاذ التربوي أن هذه المعوقات لابد من التخلص منها أكثر من غيره من الأساتذة سواء في التخصصات النفسية أو النوعية أو الدرجات العلمية الأخرى.

تفاعل الدرجة الوظيفية مع القسم فيما يتعلق بالمحور الثالث

يوضح الجدول التالي قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول إجمالي المحور الثالث: مقترحات لتحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية بحسب تفاعل متغيري (الدرجة الوظيفية والقسم).

جدول (٢٢)

إجمالي المحور الثالث بحسب تفاعل متغيري (الدرجة الوظيفية والقسم)

الدرجة الوظيفية	القسم	العدد	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	درجة التوفر
أستاذ	تربوي	٤٨	٤.٨٠	٠.٥٨	كبيرة جدًا
	نفسي	١٩	٤.٥٥	٠.٤٥	كبيرة جدًا
	نوعي	١٠	٤.٣٦	٠.٦٨	كبيرة جدًا
	الاجمالي	٧٧	٤.٦٨	٠.٥٨	كبيرة جدًا
أستاذ مساعد	تربوي	١٥	٤.١٨	٠.٩٤	كبيرة
	نفسي	٦	٤.٣٤	٠.٦٦	كبيرة جدًا
	نوعي	٢	٤.٢٨	٠.٥٢	كبيرة جدًا
	الاجمالي	٢٣	٤.٢٣	٠.٨٢	كبيرة جدًا
مدرس	تربوي	٤٥	٤.٤٥	٠.٦١	كبيرة جدًا
	نفسي	١٨	٤.٤٥	٠.٢٥	كبيرة جدًا

	نوعي	٢٨	٤.٤٨	٠.٣٤	كبيرة جدًا
	الاجمالي	٩١	٤.٤٦	٠.٤٨	كبيرة جدًا
الإجمالي	تربوي	١٠٨	٤.٥٦	٠.٦٨	كبيرة جدًا
	نفسي	٤٣	٤.٤٨	٠.٤١	كبيرة جدًا
	نوعي	٤٠	٤.٤٤	٠.٤٤	كبيرة جدًا
	الاجمالي	١٩١	٤.٥٢	٠.٥٩	كبيرة جدًا

يتضح من الجدول السابق أن هناك قدرة عالية لهذه المقترحات في تحسين قدرة شيوخ المعاهد الأزهرية للقيام بالأدوار المنوطة بهم في تحسين مجتمعات التعلم المهنية بدرجة (كبيرة جدا) بحسب المتوسط الموزون الإجمالي للعينة والذي بلغ (٤.٥٢)، وبحسب تفاعل متغير (الدرجة الوظيفية مع القسم) يأتي الأستاذ التربوي في الترتيب الأول من حيث رؤيتهم لضرورة تطبيق هذه المقترحات حتى يمكن لشيوخ المعاهد الأزهرية القيام بالأدوار المنوطة بهم، حيث حصل على متوسط موزون (٤.٨٠) وهو أعلى من المتوسطات الموزونة لباقي الفئات.

ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين الثنائي للتعرف على دلالة الفروق في إجمالي المحور الثالث بحسب تفاعل متغيري (الدرجة الوظيفية والقسم).

جدول (٢٣)

دلالة الفروق في إجمالي المحور الثالث بحسب تفاعل متغيري (الدرجة الوظيفية والقسم)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة الفاء	الدلالة الاحصائية
الدرجة الوظيفية	٥٢٩.٧٠	٢	٢٦٤.٨٥	١.٥٤	٠.٢٢
القسم	٦٧.٢٣	٢	٣٣.٦٢	٠.٢٠	٠.٨٢
الدرجة الوظيفية * القسم	٨٨٥.٧٧	٤	٢٢١.٤٤	١.٢٩	٠.٢٨
الخطأ	٣١٢٩١.٣٢	١٨٢	١٧١.٩٣		
الإجمالي	٢٠٩٧٥٨٨.٠٠	١٩١			

يتضح من النتائج الموجودة بالجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بحسب تفاعل متغير الدرجة الوظيفية والقسم في أهمية توافر المحور الثالث: مقترحات لتحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية، والذي قد يعزى إلى اتفاق آراء العينة من جميع الدرجات الوظيفية وجميع الأقسام على أهمية تطبيق شيوخ المعاهد الأزهرية لهذه المقترحات لتحسين مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية.

الجزء الرابع: النتائج والتوصيات:

أولا: نتائج الدراسة:

نتائج المحور الأول: دور شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية:

جاءت نتائج المحور الأول والمتعلقة بأهم أدوار شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، مرتبة من حيث درجة أهمية الأبعاد والآليات التي يجب اتباعها وفقا للترتيب التالي:

أولا: القيادة الداعمة والمشتركة:

١.يستعين بآراء المعلمين ومقترحاتهم في صنع القرارات.

٢.يتيح المعلومات للعاملين بيسر وشفافية.

٣.يبادر بتقديم الدعم للعاملين.

٤.يعمل على توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

٥.يفوض شيخ المعهد بعض السلطات والمسؤوليات للعاملين معه.

٦.يشجع المعلمين على التعلم المستمر.

٧.يشجع على إقامة فرق عمل لإنجاز المهام.

٨.يشرك أولياء الأمور في مناقشة القضايا المختلفة بالمعهد ويستعين بآرائهم.

ثانيا: الرؤية والقيم المشتركة:

١.يدعم قيم العمل التعاوني، والمشاركة، بين العاملين.

٢.ينمي أخلاقيات المهنة ويلتزم بها.

٣.يطور رؤية للمعهد تركز على جودة الأداء والعمل الجماعي.

٤.يجمع شيخ المعهد العاملين حول رؤية مشتركة.

٥.يشجع العاملين بالمعهد على تحمل المسؤولية عن تعلم الطلاب.

٦.يقدم القدوة للأخرين ويتعامل مع آرائهم على قدم المساواة.

٧.يدعم تحقيق التنمية المهنية للعاملين.

٨.يعتمد على رؤية المعهد في تقييم الأعمال واتخاذ القرارات.

ثالثا: التعلم الجماعي وتطبيقاته:

١.يشرك المعلمين في عملية التخطيط المدرسي ومواجهة المشكلات المختلفة.

٢.يعقد اجتماعات منتظمة مع المعلمين لمناقشة مستوى تحصيل الطلاب.

٣.يوفر مناخا إيجابيا داعما لعلاقات الزمالة والانفتاح بين المعلمين لتشجيع التعاون والعمل المشترك.

٤.يتيح الفرص للمعلمين لتطبيق الأفكار والمقترحات الجديدة.

٥.يشكل فرق عمل من المعلمين لبحث وتطوير أدائهم ومناقشة الأمور المختلفة داخل المعهد.

٦.يشجع شيخ المعهد المعلمين على التأمل والتفكر في ممارساتهم التدريسية.

٧.يعقد جلسات للعصف الذهني مع المعلمين لمناقشة بعض الموضوعات والمشكلات التربوية.

٨.يدعم قيام المعلمين ببحوث إجرائية لحل المشكلات التربوية.

رابعا: الظروف الداعمة:

١.يحدد شيخ المعهد مواعيد منتظمة لاجتماعات المعلمين ومناقشاتهم.

٢.ينمي العلاقات الانسانية والثقة والاحترام المتبادل بين العاملين.

٣.يعمل على إيجاد مناخ مدرسي يدعم التعاون وتبادل الخبرات بين المعلمين.

٤.يحرص على أن تسود الروح الإيجابية بين المعلمين وتقبل ملاحظات الزملاء.

٥.يسعى لتوفير مصادر التعلم اللازمة للتنمية المهنية للمعلمين داخل المعهد.

٦.يشيد بالإنجازات ويقدرها.

٧.يشجع استخدام التقنيات الحديثة في عملية التواصل بين المعلمين (البريد الالكتروني، مجموعات الواتس اب).

٨.يوفر مكان مناسب لاجتماعات المعلمين.

٩.يحرص على استقطاب معلمين ذوي خبرة وكفاءة علمية ومهنية عالية.

خامسا: مشاركة الممارسات المهنية:

١.يهتم بتقديم التوجيه والدعم بين الزملاء لتحسين ممارساتهم المهنية.

٢.يشجع شيخ المعهد المعلمين على مشاركة أساليب التخطيط والتدريس والتقويم التي يتبعونها.

٣.يشجع المعلمين على تبادل الخبرات والممارسات المهنية فيما بينهم.

٤.يدعم مناقشات المعلمين وحواراتهم لتقديم الأفكار والمقترحات لتحسين تعلم الطلاب.

٥.يشجع المعلمين على مشاهدة نماذج من تدريس زملائهم ويقيمونها.

٦.يوفر الفرص للمعلمين لتقديم تغذية راجعة لزملائهم حول ممارساتهم التدريسية.

المحور الثاني: معوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية:

جاءت معوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية مرتبة بالمعوقات البشرية ثم المادية ثم الثقافية وترتيب عباراتها وفقا لأكثرها حدة وظهورا كما يلي:

أ- المعوقات البشرية:

١.غياب الحوار الفكري حول الممارسات المهنية بين المعلمين

٢.ضعف مهارات العمل الجماعي والعمل التعاوني بين المعلمين

٣.قلة توافر قيادات مدرسية داعمة لمجتمعات التعلم المهنية.

٤.ضعف مهارات البحث العلمي لدي المعلمين.

٥.التركيز على نتائج الاختبارات التحصيلية للطلاب.

٦.مقاومة التغيير والتطوير من قبل بعض المعلمين.

٧.قلة توافر الكوادر البشرية المؤهلة علميا ومهنيا لقيادة أنشطة التنمية المهنية بالمعهد.

ب- المعوقات المادية:

١.المركزية التي تسود إدارة المعاهد الأزهرية.

٢.قلة التجهيزات وضعف الموارد بالمعهد.

٣.الكثافة الطلابية العالية بالفصول التي تحد من تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.

٤.قلة الدعم لأنشطة التنمية المهنية داخل المعهد من قبل المنطقة الأزهرية.

٥.ارتفاع نصاب المعلمين من الحصص الأسبوعية وبما يقلل من الوقت المتاح للتعاون والمشاركة.

٦.غياب الشراكة الفاعلة بين المعهد وأولياء الأمور.

٧.عزلة المعهد عن المجتمع المحلي.

ج- المعوقات الثقافية:

١.قلة الاهتمام بالتعلم المستمر.

٢.ضعف الوعي بأهمية تبني رؤية مشتركة للعمل.

٣.التركيز الكبير على الحفظ والتلقين للطلاب.

٤.انتشار ثقافة العزلة والعمل الفردي بين المعلمين.

٥.ضعف الثقة والعلاقات الإيجابية بين المعلمين

٦.ضعف تقبل النقد من بعض المعلمين.

٧.قلة دافعية المعلمين لحضور الاجتماعات.

المحور الثالث: المقترحات التي قد تسهم في تحسين مجتمعات التعلم المهنية للمعاهد الأزهرية:

جاءت المقترحات التي قد تسهم في تحسين مجتمعات التعلم المهنية للمعاهد الأزهرية، مرتبة وفقا لأهميتها كما يلي:

١.يشجع التواصل والتعاون بين المعلمين على مستوى (التخصص- الصف- المعهد)

٢.فتح قنوات اتصال مع المؤسسات التربوية (معاهد- جامعات)

٣.يخصص وقت محدد للاجتماعات الدورية والمناقشات بين العاملين.

٤.تنمية الثقة والعلاقات الإيجابية بين العاملين.

٥.يشجيع الزمالة المهنية والعلاقات التعاونية بين منسوبي المدرسة.

٦.ينمي المسؤولية الجماعية بين العاملين عن أدائهم ومستوي طلابهم.

٧.يعمل على بناء فرق عمل تدعم العمل الجماعي ومواجهة المشكلات المدرسية.

٨.يعمل على تنمية مهارات التفكر والتأمل في الممارسات المهنية اليومية.

٩.يسعي شيخ المعهد لتوفير متطلبات مجتمعات التعلم المهنية من موارد مادية وبشرية.

١٠.يشجيع العاملين بالمعهد على التعلم المستمر.

١١.تفعيل دور وحدة ضمان الجودة بالمعهد في تدريب وتنمية العاملين.

١٢.يحث المعلمين على توظيف التقنيات الحديثة في دعم التواصل بينهم.

١٣.يركز شيخ المعهد على العلاقات والمثل العليا المشتركة، والتي تدعم ثقافة قوية من أجل تحسين العمل جودته.

١٤.يفويض الصلاحيات للعاملين لأداء الأعمال واتخاذ القرارات بصورة مستقلة.

١٥.تشكيل فريق لقيادة مجتمعات التعلم بالمعهد معنيٌ ببنائها وتطويرها.

١٦.يقدم القدوة للأخرين ويتعامل مع آرائهم على قدم المساواة.

١٧.يحث شيخ المعهد على ممارسة نمط القيادية التشاركية.

١٨.التخطيط المشترك للتنمية المهنية (معلمون- قادة- خبراء) وإشراف المعهد على تنفيذها.

١٩.تنظيم لقاءات وحوارات بين الخبراء والمعلمين داخل المعهد.
٢٠.يحث المعلمين على عرض ممارساتهم المهنية للمناقشة مع زملائهم.
٢١.يخطط لإيجاد الفرص التي تشجع المشاركة والعمل الجماعي.
٢٢.دراسة وتقييم البيئة الخارجية، بما في ذلك المدارس والنظم الأخرى، والمجتمع المحلي.

ثانيا: التوصيات:

بعد الانتهاء من نتائج الدراسة يمكن وضع عدد من التوصيات وفقا لكل محور بأبعاده المختلفة والتي تستلزم التكاتف والتعاون بين جميع المسؤولين بالمعاهد الأزهرية سواء في المستويات العليا أو الوسطى أو التنفيذية والمعلمين وجميع العاملين بهذه المعاهد لتحقيق الصورة المثلى لتفعيل تطبيق مجتمعات التعلم المهنية مما ينعكس إيجابيا على مستوى العملية التعليمية وجودتها والتنمية المهنية للمعلمين وتحصيل الطلاب، ويمكن ذكر هذه التوصيات فيما يلي:

المحور الأول: دور شيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين مجتمعات التعلم المهنية:

أولا: القيادة الداعمة والمشتركة:

١- إيجاد مناخ عمل جماعي يسهم في إشراك المعلمين في صنع القرار والاستعانة بآرائهم وأخذ مقترحاتهم بعين الاعتبار مما يؤدي إلى شعورهم بالرضا وتقبل تحمل المسؤولية وتنفيذ هذه القرارات بل والحماسة لذلك.
٢- تيسير الحصول على المعلومات وإتاحتها للعاملين مما يسهم في وجود الشفافية داخل العمل.
٣- تقديم العون والدعم للعاملين من قبل الإدارة.
٤- توثيق العلاقات والصلات بين المعاهد الأزهرية ومؤسسات المجتمع المحلي التي يمكن أن تقدم خدمات لهذه المعاهد أو حتى تستفيد منها، والذي يعد متطلبًا أساسيًا لنجاح العملية التعليمية.
٥- اكساب العاملين المهارات القيادية ودعم حرية طرح الأفكار والاطلاع على خبرات القيادة وتبادل الأدوار للتفاعل مع أنماط متعددة من الشخصيات مما يسهم في تنمية المهارات القيادية لديهم.

٦- توزيع المسؤوليات القيادية على منسوبي المدرسة مما يساعد على تحفيزهم على المبادرة الذاتية وأداء العمل بأقل قدر من المتابعة ويسهم في تخفيف الأعباء عن شيخ المعهد الأزهري.

ثانيا: الرؤية والقيم المشتركة:

١- تنمية قيم العمل التعاوني والمشاركة بين العاملين وتوضيح أهمية هذه القيم لهم ومدى الاستفادة من وجودها والالتزام بها.

٢- تنمية أخلاقيات المهنة وتشجيع العاملين على الالتزام بها، وتوضيح المكاسب التي تعود على التعليم الأزهري والطالب حال التمسك والالتزام بها.

٣- تطوير رؤية المعهد ورسالته وأهدافه والسعي نحو تجويد الأداء التدريسي للمعلمين سعيا للحصول على الاعتماد الأكاديمي، وضمان جودة التعليم.

٤- ترسيخ القيم الإيجابية لدى العاملين بالمعهد ونشرها وبيان أهميتها والعمل بها.

٥- تقديم نموذج القدوة للأخرين والمساواة بين جميع العاملين.

٦- دعم تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بكافة أشكالها ومنها مجتمعات التعلم المهنية.

ثالثا: التعلم الجماعي وتطبيقاته:

١- إشراك المعلمين في عملية التخطيط للعملية التعليمية ولمواجهة المشكلات المختلفة بالمعاهد الأزهرية.

٢- التخطيط لإيجاد الفرص التي تشجع على المشاركة والتفاعل بين الأعضاء والعمل الجماعي.

٣- عقد اجتماعات منتظمة مع المعلمين لمناقشة مستوى تحصيل الطلاب، وإقرار الوسائل المناسبة للتعامل مع الطلاب المتفوقين وكذلك منخفضي التحصيل الدراسي.

٤- توفير تغذية راجعة لتحسين استراتيجيات التدريس المستخدمة في تحقيق مستويات عليا من تعلم الطلبة.

٥- توفير مناخا إيجابيا داعما لعلاقات الزمالة وبناء علاقات إنتاجية للتعاون والتفكير والعمل من أجل تنفيذ برامج تحسين المدرسة، وإتاحة الفرص للمعلمين لتطبيق الأفكار والمقترحات الجديدة.

٦- إشراك المعلمين في مجتمعات التعلم الجماعي ودعم الذين يعملون منهم مع الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي.

رابعا: الظروف الداعمة:

١- تحديد اجتماعات دورية المعلمين ومناقشاتهم في مشكلات العملية التعليمية مع الحرص على أن تسود الروح الإيجابية بينهم وتقبل ملاحظات زملائهم.

٢- تحسين البيئة المدرسية بتجهيز قاعات اجتماعات مخصصة لمجموعات التعلم المهني مزودة بشاشة عرض.

٣- تخصيص ساعات محددة أسبوعياً ضمن الجدول الدراسي لأنشطة مجتمعات التعلم المهني دون التأثير على سير العملية التعليمية.

٤- توفير مناخ مدرسي يدعم التعاون بين العاملين ويسوده الثقة والاحترام المتبادل بينهم مما يساعد في تنمية العلاقات الإنسانية وتبادل الخبرات.

٥- استقطاب المعلمين ذوي الخبرة والكفاءة العلمية والمهنية العالية.

٦- استخدام التقنيات الحديثة في التواصل بين المعلمين مثل وسائل التواصل الاجتماعي وغيرها.

خامسا: مشاركة الممارسات المهنية:

١- تنظيم فعاليات تبادل الخبرات بإقامة ملتقيات شهرية لعرض أفضل الممارسات التدريسية التي تم تطبيقها بنجاح داخل المعاهد الأزهرية ومشاركة أساليب التخطيط والتدريس والتقويم التي يتبعونها.

٢- استخدام التكنولوجيا لنشر المعرفة وذلك بإنشاء منصة إلكترونية خاصة بمجتمعات التعلم المهنية لنشر المقالات، الفيديوهات التعليمية، وأفضل الممارسات بين شيوخ المعاهد الأزهرية والمعلمين.

٣- التوجيه والإرشاد المهني من خلال التوجيه الفني ذوي الخبرة للإشراف على المعلمين الجدد ومساعدتهم في تحسين أدائهم المهني مما يسهم في تحسين تعلم الطلاب.

المحور الثاني: معوقات مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية:

لمواجهة المعوقات التي يمكن أن تواجه تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية يمكن تنفيذ التوصيات التالية:

أ- المعوقات البشرية:

١- تطوير الممارسات الاستقصائية أثناء العمل وتنفيذ المعلمين للزيارات الصفية لزملائهم لملاحظة أدائهم لكسر العزلة بينهم.

٢- إشراك جميع العاملين في المعهد في وضع الخطط المختلفة لضمان تحملهم المسؤولية تجاه نجاح المجتمع المهني.

٣- عقد دورات وورش عمل عن قيادة الفرق مما يسهم في تفعيل الحوار الفكري حول الممارسات المهنية بين المعلمين والعمل الجماعي والتعاوني بينهم.

٤- دعم قيادات المعاهد الأزهرية في تبني رؤى تطبيق مجتمعات التعلم المهنية.

٥- تبنى نمط البحث الإجرائي بين المعلمين لحل المشكلات التي تواجه العملية التعليمية.

٦- اتخاذ ما يلزم من إجراءات لمقاومة التغيير والتطوير من قبل بعض المعلمين.

٧- توفير الكوادر البشرية المؤهلة علميا ومهنيا لقيادة أنشطة التنمية المهنية بالمعهد.

ب- المعوقات المادية:

١- إيجاد الظروف التي تساعد المؤسسة التعليمية على أن تتحول إلى مجتمع تعلم مهني حيث يمكن البدء بتكوين مجتمع على مستوي الصف ثم على مستوى المدرسة.

٢- توفير الموارد المادية والبشرية وتفويض السلطات والصلاحيات التي تسهم في اتخاذ القرارات بصورة مستقلة.

٣- اتباع مبدأ الملكية العامة للخبرات والممارسات التعليمية، وعدم احتكار الخبرة الجيدة والممارسات الفعالة.

٤- تقليل الكثافات الطلابية بالفصول لتسهيل تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.

٥- توفير الدعم اللازم لأنشطة التنمية المهنية داخل المعاهد الأزهرية مثل شراء المواد التدريبية أو تمويل ورش العمل.

٦- خفض نصاب المعلمين من الحصص الأسبوعية بما يسمح لهم بمزيد من الوقت للتعاون والمشاركة.

٧- تفعيل الشراكة بين المعهد وأولياء الأمور من خلال المجالس المختصة بذلك.

ج- المعوقات الثقافية:

١- تكوين الثقافة التي تهيئ الفرص المناسبة لجميع العاملين بالمؤسسة التعليمية ليصبحوا متعلمين مدى الحياة، وليكونوا مشتركين في رسالة وقيمة واضحة، وعمل جماعي قائم على التفكير، وتبادل المعارف، لتحسين ممارساتهم المهنية.

٢- تبادل الخبرات والأفكار وتوفير التغذية الراجعة الفورية بين المعلمين، مما يجعل من مجتمعات التعلم أسرع وسيلة للنمو المهني.

٣- تبني رؤى مشتركة للعمل تجمع بين إدارة المعهد وجميع العاملين حول تطوير العمل وتبني رؤى وقواعد مجتمعات التعلم المهنية.

٤- تشجيع المعلمين على حضور الاجتماعات المختلفة في المعهد مما ينمي لديهم حرية المناقشة والتعبير عن آرائهم تقبل النقد من بعضهم تمهيدا لإشراكهم في القيادة في أي مجال عمل داخل المعهد وخارجه.

٥- دعم المكتبة المدرسية بالمراجع المفيدة في التخصصات المختلفة للمعلمين مما يسهم في دعم مجتمعات التعلم المهنية والتنمية المهنية للمعلمين بصفة عامة.

المحور الثالث: المقترحات التي قد تسهم في تحسين مجتمعات التعلم المهنية للمعاهد الأزهرية:

فيما يلي مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تحسين مجتمعات التعلم المهنية للمعاهد الأزهرية والتي يتطلب العمل بها وتنفيذها من قبل قيادات المعاهد الأزهرية والمعلمين وجميع العاملين وهي:

١- تشجيع التعاون بين التخصصات المختلفة في المعهد بتشكيل مجموعات تخصصية يمكنها تبادل الخبرات والأفكار التعليمية الجديدة.

٢- فتح قنوات اتصال مع المؤسسات التربوية مثل كليات التربية باستضافة خبراء تربويين لتقديم ندوات ومحاضرات وورش عمل سواء للقادة أو المعلمين أو الطلاب.

٣- دعوة شخصيات عامة من المحيط المجتمعي ممن يمكنهم تقديم الدعم والمساندة للمعهد في مجالات متنوعة.

٤- عقد اجتماعات دورية وتحديد جدول أعمال مسبق بذلك موضحا به أهداف هذه الاجتماعات وذلك لضمان فاعلية هذه الاجتماعات.

٥- تنمية الثقة بالمناقشات البناءة، والعلاقات الإيجابية بين العاملين من خلال تقدير الإنجازات الفردية والجماعية.

٦- تشجيع الزمالة المهنية والعلاقات التعاونية بين منسوبي المعهد وتنظيم الفعاليات التعليمية أو الاجتماعية لجميع أعضاء فريق العمل.

٧- تنمية المسؤولية الإيجابية الجماعية بين العاملين عن أدائهم وعلاقتها بمستوى تحصيل طلابهم مع تحمل كل فرد لمسؤوليته تجاه نجاح الطلاب وتفوقهم.

٨- مواجهة المشكلات المدرسية مثل إدارة الأزمات التي تتطلب وضع خطط طوارئ واضحة لمواجهتها مثل الكوارث الطبيعية أو الحوادث الطارئة داخل المدرسة، والانضباط الصفي داخل المدرسة سواء بتدريب المعلمين على مواجهة السلوكيات غير المرغوبة باتخاذ القرارات المناسبة.

٩- تنمية مهارات التفكير والتأمل في الممارسات المهنية اليومية سواء من خلال استخدام أدوات تقييم ذاتي للمعلمين تساعدهم على تحديد نقاط القوة والضعف في عملهم لاتخاذ ما يلزم نحو الاستفادة من ذلك في التطوير المهني.

١٠- توفير وتشجيع المعلمين على الاطلاع على الجديد في مجال التخصص من كتب تعليمية أو بحوث منشورة في مجلات تربوية متخصصة تصدر عن كليات جامعية.

١١- استخدام الإنترنت والتكنولوجيا الحديثة في تفعيل وتنمية مجتمعات التعلم المهنية، واعتبارها وسيلة للتعلم والتنمية المهنية وذلك بإنشاء منصات إلكترونية تسمح للمعلمين بمشاركة الموارد التعليمية والنقاش حول أفضل الممارسات المهنية باستخدام أدوات مثل المنتديات الإلكترونية وغرف الدردشة الافتراضية.

١٢- بناء العلاقات بين الأفراد حيث يتيح الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي للجميع مساحة زمنية أكبر للتحدث معا، واكتشاف أفكار جديدة.

١٣- الاهتمام بوحدة ضمان الجودة بالمعهد وتوفير كافة متطلباتها المادية والبشرية لتلبية احتياجاتها التشغيلية مما يسهم في تدريب وتنمية العاملين وتوضيح كيف يؤثر ذلك إيجابيًا على الأداء العام والحصول على الاعتماد المدرسي، وضمان الجودة.

١٤- تشكيل فريق عمل من أعضاء ذوي خبرة وكفاءة عالية يمثلون مختلف الأقسام داخل المعهد لضمان التنوع والشمول بقيادة شيخ المعهد أو من ينوبه لقيادة مجتمعات التعلم المهنية ومنح

هذا الفريق الصلاحيات اللازمة لتشكيل هذه المجتمعات وتطويرها لمواكبة المستجدات في كافة الجوانب التعليمية بما يتماشى مع أحدث الاتجاهات العالمية.

١٥- تقديم دورات تدريبية عن الذكاء الاصطناعي وكيفية استخدام تطبيقاته في العملية التعليمية مواكبة للتطور الحادث في هذا المجال، وهو خطوة استراتيجية نحو تحسين جودة التعليم وجعلها أكثر كفاءة وفاعلية.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

١. دور شيوخ المعاهد الأزهرية في بناء ثقافة إدارة الجودة الشاملة داخل مجتمعات التعلم المهنية (رؤية مستقبلية).
٢. دور شيوخ المعاهد الأزهرية في تحقيق التكامل بين التعليم والتعلم المهني المستمر (دراسة مقارنة بين المناطق الحضرية والريفية).
٣. دور الشراكة المجتمعية في دعم استدامة مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر شيوخ المعاهد الأزهرية.
٤. مدى فاعلية البرامج التدريبية المقدمة لشيوخ المعاهد الأزهرية في تحسين أدائهم القيادي داخل مجتمعات التعلم المهنية.
٥. استراتيجيات القيادة التعليمية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية ودورها في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية (دراسة تحليلية).
٦. التنمية المهنية المستدامة لدى شيوخ المعاهد الأزهرية وعلاقتها بتطوير بيئات التعلم التعاوني (دراسة ميدانية).
٧. العوامل المؤثرة على مشاركة شيوخ المعاهد الأزهرية في تطوير مجتمعات التعلم المهنية (دراسة ميدانية).

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

١. إبراهيم، إبراهيم أحمد السيد. (٢٠١٩): القيادة الخادمة لشيخ المعهد وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين بالمعاهد الثانوية الأزهرية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع١١١ ، ص ص ٢٥٧ – ٢٩٢.

٢. إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، و الشهومي، سعيد بن راشد بن علي. (٢٠١٨): دور مديرى المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية. جامعة بنها – كلية التربية ، مجلة كلية التربية، مج٢٩, ع١١٦ ، ص ص ٣٣٥ – ٣٧٦.

٣. إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، و المرزوقي، أحمد بن سعيد بن عبدالله. (٢٠١٨): المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع٢٩، ص ص٣٠٦ – ٣٣٧.

٤. إبراهيم، محمود محمد سعيد (٢٠١٧): القيادة التحويلية لدي شيوخ المعاهد الثانوية الأزهرية–دراسة ميدانية، *رسالة ماجستير غير منشورة*–كلية التربية–جامعة الأزهر.

٥. أبو حجاب، سارة محمد حسين(٢٠١٣): بعض مشكلات إدارة التعليم الأزهري قبل الجامعي وسبل مواجهتها في ضوء معايير الجودة والاعتماد (دراسة حالة على محافظة بورسعيد)، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة بورسعيد، كلية التربية.

٦. أحمد، إيمان زغلول راغب (٢٠٠٩م): النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعليم مهنية: سيناريوهات مقترحة. دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية–جامعة حلوان، مج ١٥, ع ٤ ، ص ص ٤٧٥–٥٦٠.

٧. الأخناوي، محمد السيد محمد. (٢٠١٦): متطلبات تجويد الأداء المدرسي بالتعليم الثانوي الصناعي في مصر في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية، *مجلة كلية التربية* –جامعة طنطا، مج ٦٤ , ع٤، ص ص ٨٢ – ١٦٢.

٨. الأزهر الشريف، الإدارة العامة للتدريب وتنمية المهارات (٢٠١١): بطاقة وصف وظيفي (شيخ معهد)، المجموعة النوعية لوظائف هيئة التعليم.

٩. أصلان، أيمن السيد محمد. (٢٠١٨): مجتمعات التعلم المهنية ودورها في التحسين المدرسي في ضوء بعض الأنماط القيادية المعاصرة، *مجلة كلية التربية*–جامعة كفر الشيخ، مج١٨, ع٢، ص ص ٦٨٧ – ٧٤٢.

١٠. البحيري، خلف محمد ، وهبة ،عماد صموئيل ،أدم،أمينة خلف محمد .(٢٠٢٣). نموذج مقترح لتعزيز الهوية المهنية للمعلمين باستخدام مجتمعات التعلم المهنية في مصر. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج, ع(١٤) ج١, ص ص ٩٥-١٣١.

١١. بخيت، انتصار محمد عيد، عامر، ناصر محمد محمود، حسن، منال موسى سعيد (٢٠١٩). الإدارة بالاستثناء كمدخل لتطوير إدارة المعاهد الأزهرية بالوادي الجديد. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة الوادي الجديد –كلية التربية ع٢٩، ٣٠٥-٣٦١.

١٢. البدوي، صبحي حسن السيد (٢٠٢١). تنمية القيم الإدارية لدي مديري المعاهد الأزهرية (دراسة تحليلية .(*مجلة كلية التربية. بنها* ،(١٢٦) ٣٢ ، *ص* ص١٣٥-١٥٢.

١٣. البرنامج الوطني لتطوير المدارس (٢٠١٤م): دليل مجتمعات التعلم المهنية، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام "تطوير "الرياض.

١٤. بكر، عبد الجواد السيد، محمد، أحمد محمد عمر، والسعودي، رمضان محمد محمد. (٢٠٢٠): تصور مقترح لتحسين الأداء الإداري لشيوخ المعاهد الثانوية الأزهرية في مصر. مجلة كلية التربية، كلية التربية–جامعة كفر الشيخ ، مج٢٠،ع٣، ص ص ٦٧ – ٨٨.

١٥. بني عطا، أسامة حسن علي، (٢٠٢٢): دور مديري المدارس الحكومية في محافظة عجلون في بناء مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، مج٦ ,ع١، ص ص ٢٧-٤٤.

١٦. توفيق، فيفي أحمد. (٢٠١٧): سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج –كلية التربية، مج٤٧ ، ص ص ١١٣ –٢٦٠.

١٧. جايل، عفاف محمد (٢٠٢٠): تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية والرقمية بمدارس التعليم الثانوي العام محافظة أسيوط،العلوم التربوية ، جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية، مج٢٨، ع٢ ، ص ص ٢٥٣-٣٢١

١٨. الجرايدة، محمد سليمان ، الحجري، حسنا بنت حمد بن محمد(٢٠١٥م) " تطوير أدوار مديري المدارس في بناء مجتمع المعرفة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان (أنموذج مقترح)"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، جامعة القدس المفتوحة، ع(٣٦)، ص ١١-٥٦.

١٩. جمهورية مصر العربية, الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد (٢٠٠٩), الدليل الإرشادي لعمليتي التقييم الذاتي وخطة تحسين الأداء المدرسي علي مستوي المدرسة.

٢٠. جودة، محفوظ أحمد، (٢٠٠٨):خطط التحسين مفاهيم وتطبيقات، عمان: دار وائل لمنشر والتوزيع.

٢١. جودسون، ايفور وهارجريفز، أندي (٢٠٠٧). تحسين المدارس من خلال دور المعلم القائد، ترجمة: علا أحمد صلاح، القاهرة: مجموعة النيل العربية.

٢٢. جورج، جورجيت دميان،مرزوق، مرجان، نجلاء غريب إبراهيم السيد ، احمد ، رانيا قدري (٢٠٢٢): تصور مقترح لتطوير منظومة التعليم الأساسي في ضوء نماذج مجتمعات التعلم المهنية، مجلة كلية التربية– جامعة بورسعيد ، ع٣٩،ص ص ٣٢-٠٧٧.

٢٣. جوهر، علي صالح، جمعة، محمد حسن(٢٠١٠م) الشراكة المجتمعية وإصلاح التعليم: قراءة في الأدوار التربوية لمؤسسات المجتمع المدني، المكتبة العصرية، المنصورة.

٢٤. حافظ,., سماح عمر مصطفى, مصطفى, يوسف عبد المعطي, الطاهر ,رشيدة السيد. (٢٠٢١). تطوير المهارات القيادية لشيوخ المعاهد الأزهرية على ضوء مدخل إدارة الأزمات .*مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية* ،(١٥) ١٥ ، ص ص١٨١١-١٨٥٠.

٢٥. الحر، خالد. (٢٠٠٥). الإدارة والمدير. الرياض: منشورات مركز إدارة الموارد البشرية.

٢٦. الحربي، ثامر بن علي دخيل، (٢٠١٩)، مجتمعات التعلم المهنية: المفهوم، المبادئ وعوامل النجاح.

٢٧. حسن، حسين بن قاسم (٢٠١٦): الكفايات المهنية المنشودة لدى القيادات المدرسية لتطبيق معايير مجتمعات التعلم بمؤسسات التعليم العام السعودية: نموذج مقترح ، الثقافة والتنمية ، جمعية الثقافة من اجل التنمية، س١٦ ،ع١٠٣،ص ص١ – ٦١.

٢٨. حسن،محمد ميمي السعيد (٢٠١٧م) تمكين قيادات مدارس التعليم الثانوي العام بمصر في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية–جامعة عين شمس.

٢٩. حسنين، محمد عبد المحسن أحمد.(٢٠٢٠): دور الثقة التنظيمية في مواجهة بعض مشكلات إدارة المعاهد الأزهرية بمحافظة الدقهلية، مجلة تطوير الأداء الجامعي ، جامعة المنصورة – مركز تطوير الأداء الجامعي ، مج١٢،ع١ ، ص ص ٩٧–١٢٩.

٣٠. حسين، أحمد جمعه عبد الرحيم، القصيرى، عبده محمد عبده، ومرسي، عمر محمد محمد. (٢٠١٨): تطوير أداء العاملين بالمدارس الثانوية الصناعية في مصر باستخدام مدخل مجتمعات التعلم المهنية في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة ميدانية، الثقافة والتنمية ، *جمعية الثقافة من أجل التنمية بسوهاج* ، س ١٨، ع١٢٨، ص ص ١–٣٤.

٣١. حمد اليحمدي، منى السالمية. (٢٠٢٣). استراتيجية مقترحة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالبيئة المدرسية في المدارس الحكومية بمحافظة مسقط، العلوم التربوية, مجلة علمية محكمة ربع سنوية ،المجلد ٣١،العدد ١، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة ،ص ص٤٢٣–٤٦٢.

٣٢. حمدي، أحمد عبد الفتاح(٢٠١٣): تصور مقترح لنظام المحاسبية بالمعاهد الأزهرية في ضوء معايير الجودة، *رسالة ماجستير، غير منشورة* – كلية التربية –جامعة الأزهر.

٣٣. الحوسنية، موزة بنت عبدالله بن محمد ، (٢٠١٩) دور مديري المدارس في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسى بسلطنة عمان وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية دراسات اللغات الرئيسة ، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية نيلاي.

٣٤. حيدر، عبد اللطيف والمصيلحي، محمد (٢٠٠٦). دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها، مجلة كلية التربية الإمارات العربية المتحدة، (٢٣)،ص ص ٣١–٥٨ .

٣٥. الخريمى، بيان عبدالعزيز ،طيب، عزيزة بنت عبدالله بن عبدالرحمن (٢٠٢٠) : درجة جاهزية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة،مجلة البحث العلمي في التربية– جامعة عين شمس –كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ،ع٢١، ج٢، ص ص٥٨–٨٤ .

٣٦. خواجي، فوزية محمد عبدالله. (٢٠٢١): ممارسات قائدات المدارس الثانوية بإدارة تعليم صبيا لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ع١٠٢ ، ص ص ١٠٥ – ١٦٢.

٣٧. الداعور، سعيد ، (٢٠٠٧) . دور مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة وعلاقته بالثقافة لتنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين ، رسالة ماجستير ،غزة: الجامعة الإسلامية.

٣٨. الداوود ، منال بنت سعد، الجارودي، ماجدة إبراهيم ، (٢٠١٩) د رجة توا فر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر، عمادة البحث العلمي/الجامعة الأردنية ، دراسات، العلوم التربوية، المجلد ٤٦،العدد١،ملحق٢،ص ص ٢١٧–٢٣٧.

٣٩. دلاك، حسن موسى لاحق، فضل، عبدالتواب، محمود عبدالتواب (٢٠٢٢): متطلبات تطوير أداء المشرفين التربويين بإدارة تعليم صبيا في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية،مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية ،جامعة تعز فرع التربة – دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي،ع٢٥ ،ص ص ٣٣٩–٣٦٣.

٤٠. الدوسري ، مبارك بن عبدالله, ، النوح ، عبدالعزيز بن سالم محمد النوح. (٢٠٢١). متطلبات تطوير الممارسات القيادية الداعمة للتعلم المهني بمدارس التعليم العام. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع, (٧١), ص ص ٦٦–٨٦.

٤١. الدوسري، نوره بنت عنان بن مفرج، السدراني، غادة بنت صالح بن حمد. (٢٠٢٤). دور مجتمعات التعلم المهنية الرقمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بمدينة الرياض. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع, (٩٩), ١٦٨–١٩٩

٤٢. دوفور، ريتشارد اويكر، روبرت (٢٠٠١) المجتمعات المهنية التعلمية أثناء العمل، الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

٤٣. دوفور، ريتشارد، دوفور، ربيكا، إيكر، روبرت وماني، توماس. (٢٠١٤). التعلم عن طريق العمل (مدارس الظهران الأهلية، مترجم). دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

٤٤. الذكي، أحمد عبد الفتاح, فليه، فاروق (٢٠٠٤) : *معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا* , دار , الإسكندرية , الوفاء للطباعة والنشر

٤٥. رضوان، عمر نصير مهران. (٢٠١٩). القيادة الموزعة مدخل لتحقيق مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الفنية الصناعية في جمهورية مصر. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ع١٨٤, ج٢ ، ص ص ٥١١ – ٥٥٣.

٤٦. رمضان، عصام جابر. (٢٠١٤). مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين فيها. مجلة جامعة النجاح للأبحاث –العلوم الإنسانية، جامعة النجاح الوطنية، مج٢٨, ع١٠ ، ص ص ٢٣٧٣ – ٢٤١٠.

٤٧. الزايد، زينب عبدالله (٢٠١٨). تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية، رسالة التربية وعلم النفس جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية،ع٦٢،ص ص ٥٥-٧٩.

٤٨. الزايدي ، نور (٢٠١١م) . توطين الإشراف التربوي في المدرسة كمجتمع تعلم مهني (تصور، مقترح) دراسة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

٤٩. السبيعي، عبيد بن عبدالله، و الهاجري، نوال بنت عبدالله. (٢٠٢٠). الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام من وجهة نظر القيادات المدرسية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٢١, ع٤ ، ص ص ٢٤٧ – ٢٨١.

٥٠. سعودي، علاء الدين (٢٠١٨). برنامج قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات تدريسالقواعد والاتجاه نحوها لدى معلمي المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة،١٩٥، ٨٧-١٣٢.

٥١. السلمي، خالد (٢٠١٩). المتطلبات التنظيمية للتطوير المهني للمعلمين في ضوء مستهدفات خطة برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، عدد (٢١٤) ص ص ٥٧ – ٨٧.

٥٢. سيد ،صباح محمد عبدالواحد ، الحلوانى ،حنان صلاح الدين ، سلطان،أمل علي محمود،واقع الأداء الإداري لشيوخ المهد الأزهرية في ضوءمدخل "جمبا كايزن"المجلة التربوية لتعليم الكبار –كلية التربية –جامعة أسيوط – المجمد الخامس العدد الثاني أبريل ٢٠٢٣ ص ص ١٩٠–٢٢٢ .

٥٣. السيد، إيمان وصفى كامل. (٢٠٢٠). دراسة مقارنة لمجتمعات الممارسة في جامعات بعض الدول الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في مصر. المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية، (٦٩)، ص ص ٢٣٧ – ٣٥٧.

٥٤. شاهين، أحمد أنور السيد سند (٢٠٢١) : مجتمعات التعلم المهنية عبر الإنترنت لمواجهة جائحة فيروس كورونا في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية وإمكان الإفادة منها في مصر،مجلة التربية،جامعة الأزهر – كلية التربية، ع١٩٢, ج٤ ،ص ص ٣٦٣–٤٢٧

٥٥. شرير، رندة. (٢٠٠٣). الأدوار المتوقعة والواقعية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى وعين شمس.

٥٦. الشطيطي، عواطف بنت حمدي (٢٠٢١): القيادة الريادية ودورها في مجتمعات التعلم لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الجبيل،مجلة كلية التربية–جامعة أسيوط، مج٣٧ ، ع ١١، ص ص٥٤٧–٥٧١

٥٧. الشعبي، وليد بن عبد الله بن غازي. (٢٠٢٠). مدى توظيف مجتمعات التعلم المهنية في تطوير الممارسات الصفية لدى معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مج٢٠, ع٤ ، ص ص ٥٢١ – ٥٥٨

٥٨. الشعيلي, سعود بن سليم بن سعد (٢٠٢٣). مستوى توافر كفايات بناء ودعم مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمي مدارس محافظة الداخلية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج ولاية

نوفا سكوتيا الكندية (Canadian state of Nova Scotia Mod)المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية ،المؤسسة العربية للتربية والعلوم والاداب ،مصر ،٧ (٣٣) أبريل، ص ص٢٧٥-٢٩٦.

٥٩. الشعيلي، سيف بن محمد بن خلفان،إبراهيم، حسام الدين السيد محمد (٢٠٢٠): دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، دراسات عربية في التربية وعلم النفس- رابطة التربويين العرب،ع١٢٦، ص ص ٤٦٥-٤٩١.

٦٠. الشمري، زيد بن جازع،الغامدي،صالح بن مشعل. (٢٠٢٣). واقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل ومقترحات تطويره. مجلة كلية التربية-جامعة المنوفية،(٣)،ص ص ٧٣-١٢٠.

٦١. شهاب الدين، لبني محمود عبدالكريم .." مقارنة لشبكات مجتمعات التعلم المهنية في سنغافورة وانجلترا للإفادة منها في المدارس المصرية، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، ج٦٥ ، ص ص ٦٣٩-٧٢٩.

٦٢. الشهري، عمر عبدالله ظافر آل هشبول.(٢٠١٣) . دور مدير المدرسة في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض،رسالة ماجستير، السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٦٣. صابر، محمد محمود.(٢٠٢٢). متطلبات تفعيل الأدوار التربوية لقيادات المعاهد الأزهرية الإعدادية بمصر في ضوء بعض التحديات المعاصرة، *مجلة كلية التربية*- جامعة دمياط، ع ٨٠، ص ص ١ - ٣٩

٦٤. صالح العساف، المدخل الى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، دار الزهراء، ٢٠١٢م.

٦٥. الصالحية، فاطمة بنت محمد بن سالم، وبنت الهاشم، نور حياتى. (٢٠١٨). تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٩٧ ، ص ص ٤٤٧ - ٤٧٢.

٦٦. الصغير، أحمد حسين.(٢٠٠٩). مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية دراسة ميدانية في مجتمع الامارات، مجلة التربية، جامعة سوهاج ، مج.(١٢)، ع.(٢٦)، ص ص ١٥٧ – ١٩٧.

٦٧. طالب، دعاء عدلي عبدالباري ، ٢٠٢٠،تصور مقترح لتنمية مجتمعات التعلم المهنية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، رسالة ماجيستير، كلية التربية ،عمادة الدراسات العليا ،جامعة الأقصى –غزة .

٦٨. طه، عبير السعيد عرفات، إبراهيم، صلاح الدين إبراهيم إسماعيل، علاء عاصم، متطلبات الارتقاء بالأدوار التى يقوم بها شيوخ المعاهدالأزهرية لتحقيق التميز الإداري"دراسة تحليلة "، مجلة كلية التربية –جامعة المنصورة–ع١٢٠–أكتوبر ٢٠٢٢ص ص ٩٢٥–٩٤٤ .

٦٩. عاشور ، محمد علي – (٢٠٠٣م): الدور المستقبلي لمدير المدرسة كقائد تربوي في مدرسة المجتمع، دراسات مستقبلية، س ٦، ع (٧)، مركز دراسات المستقبل، جامعة أسيوط، ص ص ٩–٥٩.

٧٠. عبد الرحيم، أحمد جمعه، وآخرون. (٢٠١٨). تطوير أداء العاملين بالمدارس الثانوية الصناعية في مصر باستخدام مدخل مجتمعات التعلم المهنية في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة ميدانية، مجلة الثقافة والتنمية، س١٨, ع١٢٨،ص ص ١–٣٤.

٧١. عبد العزيز، راضي المتولي محمود. (٢٠١٧). بعض مشكلات التنمية المهنية لشيوخ المعاهد الثانوية الأزهرية" دراسة ميدانية" *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الأزهر– كلية التربية.

٧٢. عبد المجيد،ابتسام محمد محمد وآخرون (٢٠١٩): التدريب والتنمية المهنية المستدامة على مستوى المدرسة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية بسنغافورة: دروس مستفادة، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربونة والنفسية، كلية التربية– جامعة الفيوم، عدد(١٢)، جزء(١)، ص ص١–٥٤.

٧٣. عبد الواحد،صباح محمد (٢٠٢٣). واقع الأداء الإداري لشيوخ المعاهد الأزهرية في ضوء مدخل .جمبا كايزن *المجلة التربوية لتعليم الكبار، كليةالتربية ،جامعة أسيوط* ،(٢) ٥ ، *ص* ص١٩٠–٢٢٢ .

٧٤. عبدالرحيم، عثمان أحمد على. (٢٠١٧). استراتيجية مقترحة لتنمية الوعي بثقافة الجودة والاعتماد بالمعاهد الثانوية الأزهرية: دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العريش– كلية التربية.

٧٥. عبدالفتاح، كريمة مصطفى، جوهر، يوسف عبدالمعطي مصطفى. و غانم، أحمد محمد (٢٠٢٢) : دور مجتمعات التعلم المهنية في تطوير برامج التنمية المهنية المستدامة لمديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع١٦، ج٩،ص ص ٦٦٨ – ٧٠٠.

٧٦. العبدالله ، عبدالله نعمان وآخرون،(٢٠١٩م)" تطوير دور مديري المدارس المتوسطة في ضوء مدخل إدارة الأزمات التعليمية: دراسة ميدانية بدولة الكويت"، مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، س ٢٠، ع(١٤٥) القاهرة، ، ص ص ٣٣٩–٣٨٨.

٧٧. العصيلي، ليلى (٢٠١٩) دور مجتمعات التعلم في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.

٧٨. عطيف، يحيي بن منصور حسن، و شراحيلي، جابر بن عبدالله حسن،(٢٠٢١)، برنامج تدريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية وأثره في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع١٣٣ ، ص ص ٤٠٣ – ٤٣٠.

٧٩. عطيه، أفكار سعيد خميس (٢٠٢٢) :تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية (دراسة ميدانية بمحافظة الإسكندرية) ، مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس ، العدد السادس والأربعون ، (الجزء الثالث)، ص ص ٢٩٧– ٥٢٣.

٨٠. على، شاذلي يونس، أحمد، محمود مصطفي. (٢٠٢٢). تقييم مستوي الفعالية التنظيمية بالمناطق الأزهرية وسبل تحسينها في ضوء إطار القيم المتنافسة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، مج٣٧، ع١، ص ص ٥٦٢–٥٨٩.

٨١. عيسى، أحمد عبد النبي عبد العزيز. (٢٠١٧م). واقع الصحة التنظيمية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين (دراسة ميدانية)، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الأزهر – كلية التربية بنين بالقاهرة.

٨٢. الغافري، خميس حمدان، العبري، خلف مرهون والمنذرية، ربا بنت سالم. (٢٠٢١). مدى توظيف المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية ،٨(٤١)،١٥٢-١٨٠ .

٨٣. الغامدي، تركي (٢٠١١). فاعلية استخدام التطبيقات الإلكترونية في الإشراف التربوي بالإدارة العامة للتربية والتعليم بأم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم الدرمان الإسلامية.

٨٤. الغامدي، سعيد بن محمد آل عاتق، والغامدي، علي بن محمد. (٢٠١٧). درجة أهمية تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية. مجلة كلية التربية، جلمعة الأزهر مج٢٨, ع١١٢ ، ص ص ٣٢٩ - ٣٨٢

٨٥. غنيم، رانيا وصفي عثمان (٢٠٢٢) : ممارسات مجتمعات التعلم المهنية الداعمة للتميز التنظيمي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: دراسة ميدانية بمحافظة دمياط، مجلة تطوير الأداء الجامعي، جامعة المنصورة – مركز تطوير الأداء الجامعي، مج١٨, ع١، ص ص ٧٣-١٢٦

٨٦. الفضيل ، محمد أقرون، (٢٠٢٤). مستوى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع, (١٠٥), ٢٣٨-٢٥٦

٨٧. القط، أحمد شبل عبدالرحمن. (٢٠١٧) تصور مقترح للتمكين الإداري بالمعاهد الأزهرية في ضوء خبرات بعض الدول، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الأزهر كلية التربية.

٨٨. –قطاع المعاهد الأزهرية، (٢٠١٩). دليل مهام شيخ المعهد، مطابع الأزهر، القاهرة.

٨٩. كفافي، حنان مصطفى محمد. (٢٠١٩). تصور مقترح لتحقيق متطلبات المنظمات المتعلمة في المعاهد الأزهرية. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ع١٨٤, ج٣، ص ص ٢٩٩ – ٣٨١.

٩٠. كلية التربية بنين بالقاهرة، شؤون أعضاء هيئة التدريس،إحصائية بأعداد أعضاء هيئة التدريس بالكلية ، ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

٩١. اللخاوي، محمد فتحي ،(٢٠٠٨) .دور مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في تنمية الإبداع الجماعي لدى معلميهم وسبل تطويره، رسالة ماجستير، فلسطين: الجامعة إسلامية

٩٢. اللخاوي، محمد فتحي .(٢٠٠٨) . دور مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في تنمية الإبداع الجماعي لدى معلميهم وسبل تطويره ، رسالة ماجستير، فلسطين :الجامعة الإسلامية.

٩٣. الماجد ،هند ناصر محمد.(٢٠١٩)."دور الإشراف التربوي فى تفعيل مشاركة المدارس فى تنفيذ المنهج من وجهة نظر قائدات المدارس والمعلمات"، مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، ٣٥ج، ١٠ع، ص ص ٥٤٨–٥٧٨

٩٤. مالك، خالد مصطفى محمد، وعصام، دينا ماهر. (٢٠١٩). كفايات الإدارة التعليمية وتكنولوجيا التعليم اللازمة لمجتمعات التعلم المهنية في ظل مهارات القرن الحادي والعشرين والثورة الصناعية الرابعة. دراسات في التعليم الجامعي، كلية التربية – جامعة عين شمس، ع٤٤ ، ص ص ٧٤ – ١٩٨.

٩٥. محمد عيسى، سحر عبدالله إبراهيم محمد. (٢٠٢٣). تطوير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مجتمعات التعلم المهنية، جامعة القاهرة ،كلية التربية للطفولة المبكرة، مجلة الطفولة, ٤٤(١)،ص ص ١٩٨٢–٢٠٠٧

٩٦. محمد، أحمد رشاد رجب، زهران، إيمان حمدي رجب، ويوسف، داليا طه محمود. (٢٠٢٠). مقترحات تطوير أنماط إدارة الصراع التنظيمي في المعاهد الأزهرية بمحافظة المنيا. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع١٤, ج٢ ، ص ص ٣٩ – ٧٢.

٩٧. محمد، أسماء على ، عبدالرحمن، حسنية حسين ، عبدالفتاح، هدى معوض (٢٠٢١): مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الدولية باليابان وكيفية الإفادة منها في مصر ،

مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية ، المجلد الخامس عشر ، العدد الخامس عشر ، ص ص٨٩٢-٩٥٠.

٩٨. محمد، حسام الدين السيد، عبد الله، أحمد بن سعيد. (٢٠١٨). المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، (٢٩)، ص ص ٣٠٦-٣٣٧

٩٩. محمد، سميرة حسن الحاجي. (٢٠١٧). متطلبات تطوير المدرسة الثانوية بمنطقة الأحساء في ضوء المنظمة المتعلمة. مجلة التربية، جامعة الأزهر ع١٧٢, ج٢، ص ص ٦١٢ – ٧١١

١٠٠. محمد، ماهر أحمد حسن. (٢٠١٩). بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة – شئون البحث العلمي والدراسات العليا، مج٢٧, ع٦، ص ص ٦٢ – ٩٢.

١٠١. محمد، مروان أحمد. (٢٠١٥م). متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالمعاهد الأزهرية العامة والنموذجية، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة الأزهر – كلية التربية.

١٠٢. محمد،عبد الرحمن أبو المجد رضوان (٢٠١٩) رؤية استشرافية لأدوار معلم التعليم العام بمصر في ضوء مجتمعات التعلم المهنية، *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج- كلية التربية، (٦٤). ص ص ٩٩٤ – ١٠٥٥.

١٠٣. محمدين، حشمت عبدالحكم، و موسى، أحمد محمد بكري. (٢٠١٧). متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين. مجلة التربية: جامعة الأزهر – كلية التربية، ج١ ، ع(١٧٢)، ص ص ١٢ – ٧٢.

١٠٤. محمود، محمد صبري حافظ (٢٠٠٢):" تعاقب سيوخ المعاهد الأزهرية وأثارها على بعض جوانب العملية التعليمية"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٠٧،ص ص ٧٧-٩٨ .

١٠٥. مخلوف، أسماء محمد السيد (٢٠١٥). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان فى ضوء نموذج أوليفير، هيب وهوفمان، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر – كلية التربية، ١٦٥ (٣). ص ص ٣٥٦ – ٤٣٠.

١٠٦. مرسي ، محمد منير (٢٠٠١م): الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة، عالم الكتب.
١٠٧. مطاوع, محمد شبل اسماعيل, العتيقي, إبراهيم مرعي, حمدي ,أحمد عبد الفتاح. (٢٠٢٣). الثقافة التشريعية ودورها في تحسين الأداء الإداري لدى شيوخ المعاهد الثانوية الأزهرية من وجهة نظر المعلمين (دراسة ميدانية .(*التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية* ،(١٩٧) ٤٢ ، ص ص٥٥-٨٩.
١٠٨. المطيري، سارة هليل ، العنزي ،وعد لافي. (٢٠٢٣). المتطلبات التربوية لتعزيز مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة .*مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج* ،مج (١٤) ، ع١٤،ص ص ٥٤١-٥٧٤.
١٠٩. معجم المصطلحات الإدارية (٢٠٠٧).المنظمة العربية للتنمية الإدارية ،القاهرة.
١١٠. مغاوري ،عائشة عبد الفتاح (٢٠١٧) بناء مجتمعات التعلم المهنية بمؤسسات التعليم غير النظامي لتحقيق التنمية المستدامة، مستقبل التربية العربية- المركز العربي للتعليم والتنمية ، ٢٤(١٠٩)، ص ص ٢١١-٣١٠.
١١١. ملتون كوكس، رتشلن ولاوري (٢٠٠٧) مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية، ترجمة سميح أبو فارس، الرياض مكتبة العبيكان.
١١٢. ناصف، محمد (٢٠١٢). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل للإصلاح مدارس التعليم العام في مصر: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية- جامعة الزقازيق، ٤٨،(٤)٢٦٩-٣٥٨.
١١٣. النبوى، أمين محمد. (٢٠٠٨). " مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس "القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
١١٤. نجم، سهام (٢٠١٧) بناء مجتمعات التعلم والممارسات الجيدة، المؤتمر العلمي السنوي الرابع والعشرين: قيادة التعليم وإدارته في الوطن العربي: الواقع والرؤى المستقبلية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ص ص ١٧٣ -١٨٠.
١١٥. هلل، شعبان (٢٠١٤) مجتمعات التعلم المهنية مدخل للإصلاح التربوي بالمؤسسات التعليمية، مصر :مكتبة بستان المعرفة

١١٦. الهنداوي، ياسر فتحي، الرواحية، بدرية بنت عبدالله، الحارثي، عائشة بنت سالم((٢٠١٦) واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مج. ١٠، ع. ٢، ص ص. ٢٧١-٢٨٩

١١٧. الوحشي، عائشة عمير محمد، عبدالرحمن، أسماء ٢٠٢٠ مجتمعات التعلم المهنية وأثرها على أداء المؤسسات التعليمية ، مجلة الحكمة العالمية للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية ، العدد الثالث ، الإصدار الخاص ، ص ص ١٠٧-١٤١.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1. Adam H. Frank,(2023), Professional Learning Communities in Education: Unleashing theCollaborativePowerofEducators,https://betterleadersbetterschools.com/professional-learning-communities-in-education 9/11/2023
2. Alicia Kingcade Alicia.(2019). The Inflfluence of Principal Leadership Behaviors on the Development of Professional Learning Communities In Title I and Developsssssssssment of Professional Learning Communities In Title I and Non-Title I Schools, Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). 2721.
3. Al-Mahdy, Y. F. H., & Sywelem, M. M. G. (2016). Teachers' perspectives on professional learning communities in some Arab countries. International Journal of Research Studies in Education, 5(4), p p 45-57.
4. Anthony Kelly ,(2008), "School Improvement", in GaryMc Culloch and David Crook, The Routledge International Encyclopedia of Education, New York, Routledge Taylor& Francis Group.
5. Askew, C. C. (2012). An investigation of the perceptions of teachers and principals on PLC implementation in the high

schools of a large suburban school district. Dissertation ،Regent University.

6. Balyer, A., Karatas, H., & Alci, B. (2015). School principals' roles in establishing collaborative professional learning communities at schools. Procedia-*Social and Behavioral Sciences,* Vol.197, p p 1340-1347.
7. Bartlett, K.(2006). "Professional Learning Community Within a State Education Organization: An Action Research Study", Ed. 0-, University of Washington, USA.
8. Beddoes, Z., Prusak, K., Barney, D., & Pennington, T. (2023). Attending to the emotional side of professional learning communities (PLCs) by cultivating positive team dynamics. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *94*(4),pp 21-25.
9. Bennett, P. R., (2010). Effective strategies for sustaining professional learning communities Doctoral ProQuest Dissertations & Theses database dissertation). Walden University.
10. Blacklock, P.J. (2009).the five dimensions of professional learning communities in improving exemplary Texas elementary schools: A descriptive study .Ph.D. Dissertation in education, University of Northern Texas.
11. Blitz c. (2013) Canonline learning communities achieve The Goals of tranditionel professional learning communities.
12. Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., ... & Smith, M. (2005*). Creating and sustaining effective professional learning communities* (Vol. 637). Research report.
13. Bonces, Mónica.(2014). Organizing a Professional Learning Community – A Strategy to Enhance Professional Development, Medellín–Colombia,19(3),pp 307-319
14. Bouchamma, Y., & Michaud, C. (2014). Professional development of supervisors through professional learning communities. International Journal of Leadership in Education, 17(1)pp 8- 62.
15. Brunton,G.(2016):Collaboration with in intercultural professional learning communities acase study , lehigh university.

16. Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. International Journal of Educational Management, 29(5).
17. Coldwell, D. A., & Fried, A. (2012). Learning organizations without borders? A cross-cultural study of university HR practitioners' perceptions of the salience of Senge's five disciplines in effective work outcomes. International Journal of Cross Cultural Management, 12(1), 101-114.
18. Cormier, R., Olivier, D. (2009, March). Professional learning committees: Characteristics, principals, and teachers. In Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette, Louisiana
19. Cox,T.(2011):Teachers, perspectives on building aprofessional learning community ,walden university.
20. Cranston, J. (2009). holding the reins of the professional learning community: eight themes from research on principals'perceptions of professional learning communities. *Canadian journal of educational administration and policy*, No.(90),.
21. David Hopkins, (2008), The Practice and Theory of School Improvement, New York, Springer.
22. Dodan, S., Tatik, R. S. & Yurtseven, N.(2017). Professional Learning Communitie Assessment: Adaptation, Internal Validity, and Multidimensional Model Testing, Educational Sciences: Theory and Practice, August, Vol. (17), No. (4) pp.1075-1101
23. Dogan, S., Tatik, R. S. & Yurtseven, N. (2017). Professional Learning Communities Assessment: Adaptation, Internal Validity, and Multidimensional Model Testing in Turkish Context. Educational Sciences: Theory and Practice, 17(4) , p p 1203-1229.
24. DuFour, R & Eaker, R. (2008*). Revisiting professional learning communities at work*: New insights for improving schools. . Solution Tree Press
25. DuFour, R., Guidice, A., Magee, D., Martin, P., & Zivkovic, B. (2002). The Student Support Team as a Professional Learning Community, pp 19-36.
26. Duncan-Howell, J. (2010). Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning. *British journal of educational technology*, 41(2), p p 324-340.

27. Edwards, C. H. (2011). Educational change: From traditional education to learning communities. R&L Education
28. Enthoven, M., & de Bruijn, E. (2010). Beyond locality: the creation of public practice-based knowledge through practitioner research in professional learning communities and communities of practice. A review of three books on practitioner research and professional communities. Educational Action Research, Routledge, Vol. 18, No. 2.
29. Exploration, Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas
30. Hairon, S., & Tan, C. (2016). Professional learning communities in Singapore and Shanghai: Implications for teacher collaboration. Compare: *A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), p p 91-104.
31. Hampton, G., Rhodes, C., & Stokes, M. (2004). A practical guide to mentoring, coaching, and peer networking Teacher professional development in schools and colleges. Routledge
32. Harris, A., & Jones, M. S. (2017). Professional learning communities: a strategy for school and system improvement? Cylchgrawn addysg cymru/wales journal of education, 19(1)
33. Hassan, R., Ahmad, J., & Boon, Y. (2018). Professional learning community in Malaysia. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(3.30), p p 433-443.
34. Higgins, K. (2016). An investigation of professional learning communities in North Carolina school systems. Journal of Research Initiatives, 2(1), p p 1-31.
35. Holmquist, P. L. (2020). Establishing A Culture OF Collaboration -Determining School Readiness for Professional Learning Communities in the Archdiocese of Los Angeles. UN Published Dissertation Doctoral, Department of Educational Leadership, California State University, USA
36. Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement, *Southwest Educational Development Laboratory*, U.S.A.
37. Hord, S. M. (Ed.). (2004). Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities. Teachers College Press.

38. Huang, X. (2018) *Teacher Education in Professional Learning Communities Lessons* from the Reciprocal Learning Project, Springe.
39. Irby, B. J., Pashmforoosh, R., Lara-Alecio, R., Tong, F., Etchells, M. J., & Rodriguez, L. (2023). Virtual mentoring and coaching through virtual professional leadership learning communities for school leaders: A mixed-methods study. *Mentoring & Tutosring: Partnership in Learning*, *31*(1),pp 6-38.
40. Ivy, A., Herrington, D. E., Kritsonis, W. A., & Tanner, T. (2008). The challenge of building professional learning communities: Getting started. *In National Forum of Educational Administration and Supervision Journal* 25(4). p p 1-7.
41. Jones, Leslie & Stall, Gregg & Yarbrough, Debra (2013). The Importance of Professional
42. Kemp, Linzi (2010):Teaching & Learning for International Students in a "Learning Community": Creating, Sharing and Building Knowledge , InSight: A Journal of Scholarly Teaching, v5 pp 63-74.
43. Learning Communities for School Improvement, Creative Education Vol.4, No.5, 357-361
44. Lee, Daphnee Hui Lin; Hong, Helen; Tay, Wan Ying; Lee, Wing On.(2013). Professional learning communities in Singapore schools, Journal of Co-operative Studies, , 46(2),pp 53-56
45. Li, Yang; Tu, Chia-Ching(2018). Research on the Influencing Factors of Highs School English Teacher Professional Learning Community Evaluation in Changchun, China" , English Language Teaching, v11 n5 ,pp 104-115
46. Liu, S., & Yin, H. (2023). How ethical leadership influences professional learning communities via teacher obligation and participation in decision making: A moderated-mediation analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, *51*(2),pp 345-364.
47. Lujan, N. A. N., & Day, B. (2010). Professional learning communities: Overcoming the roadblocks. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, *76*(2), 10.
48. Monkevicius, J., & Čiužas, R. (2017, May). Creation and development of teacher professional learning community: institutional factors. In SOCIETY. INTEGRATION.

EDUCATION. *Proceedings of the International Scientific Conference* (2). p p 493-503.

49. Morrissey,Melanie(2000.) Professional Learning Communities: An Ongoing
50. of the teams within those communities, doctor dissertation, University of la
51. Olmo-Extremera, M., Fernández-Terol, L., & Domingo-Segovia, J. (2024). Leading a professional learning community in elementary education: A systematic review of the literature. Journal of Research on Leadership Education, 19(1), 53-76.
52. O'Neill, S. (2019). Principal impact on developing professional learning communities in new middle schools (Unpublished doctoral thesis). University of Calgary, Calgary, Canada
53. Owen, S. (2014). Teacher Professional Learning Communities: Going beyond Contrived Collegiality toward Challenging Debate and Collegial Learning and Professional Growth. Australian journal of adult learning, 54(2), p p 54-77,
54. Patterson, C. (2019). Enacted Personal Professional Learning: Re-thinking Teacher Expertise with Story-telling and Problematics. Springer،
55. Pratt, A. (2014). Teacher perspectives of professional learning community teams with respect to their collective inquiries: A case study, Doctoral dissertation. Liberty University, U.S.
56. Ramaka, Sh. (2020): An educational case study: understanding professional collaboration in an international context, Wilkes University.
57. Robert H. Voelkel Jr. (2019). Causal relationship among transformational leadership, professional learning communities, and teacher collective efficacy. International Journal of Leadership in Education, p p 1-22.
58. Saavedra, R. M. (2017). *Effective Practices of Professional Learning*
59. Sepulveda-Escobar, P. (2024). Professional learning communities as a place for 'catharsis' and learning during the COVID-19 pandemic. *Cogent Education*, *11*(1), 2264578.
60. Shapaka, R. K. (2025). the effects of principals'instructional strategies on the promotion of professional learning communities in oshana region, namibia, vol. 02, no. 02 pp95-106.

61. Snyders, E. M. (2017). Professional Learning Communities' role in high school teachers' professional learning at a private school in the Western Cape, Master of Education Stellenbosch University-Faculty of Education
62. Soga, C.(2020): Role of aprofessional learning community in the reconstraction of teachers identities as they transition to pre-k in public elementary schools,university of hawai at Manoa.
63. Stamper, J. C. (2015). A Study of Teacher and Principal Perceptions of Professional Learning Communities. Unpublished Theses, USA: University of Kentucky.
64. Stegall, D. A. (2011). Professional learning communities and teacher efficacy: A correlational study. Unpublished dissertation, University of North Carolina.
65. Stephen, C.,(2007). School Leadership Development: Australian Education Seek Effective Leaders to Quality Teaching", Educational Issues.
66. Steyn, G. M. (2013). Building professional learning communities to enhance continuing professional development in South African schools. *The Anthropologist*, 15(3), p p 277-289.
67. Stoll, louise.et.al (2006). Setting professional learning communities in an international context, National college for school leadership, England.
68. Sue, K., Margaret, B. and Tammy, J.(2003) Defining Learning - Communities. RonCormier,(2009)."Professional learning communities: "Characteristics, principals and Discussion Paper Dl/, University of Tasmania – Centre for Research & Learning in Regional Australia (CRLRA).
69. Thompson, S. (2002). Sampling, wiley serios in probability and statistics, new jersey, john wiley and sons.
70. Thompson, S. et al. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. RMLE Online, 28(1), p p 1-15.
71. Townsend, D. W. (2016). Beyond a Meeting: A Case Study Examining the Impact of Data-Focused Professional Learning Communities on Teacher Practice and Student Learning, A Dissertation, Bagwell College of Education-Kennesaw State University
72. Truong, T. D., Van Ha, X., Nguyen, H. T., Dau, L. M., & Tran, N. G. (2025). The role of key stakeholders in building effective

professional learning communities (PLCs) in Vietnamese primary schools. *Social Sciences & Humanities Open*, *11*, 101212. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291124004091 14/12/2025

73. Turner, C. J. (2015). Impact of Professional Learning Community Design on Teacher Instruction. Unpublished Theses, USA: University of Arkansas.
74. Tyrone Sherman.(2022), High School Educator Perspectives of a Professional Learning Community High School Educator Perspectives of a Professional Learning Community Implementation Initiative in a Minority School, Ph.D, College of Education, Walden University.
75. Verne, California
76. Voulalas, Z. D., & Sharpe, F. G. (2005). Creating schools as learning communities: Obstacles and processes. *Journal of educational administration*, *43*(2), pp187-208.
77. Wallace, D. L. (2010). *Voices of secondary high school principals in the successful implementation of a professional learning community: A multi-case study*. Stephen F. Austin State University, Vol.8 (3) pp. 227-248.
78. Wiseman, Perry, (2008). Professional learning communities and the effectiveness -
79. Yaakob, Mohd; Yunus,Jamal. (2016).The Relationship between School Culture and Professional Learning Community in Malaysia, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 6(12),pp 231-236
80. Yamina Bouchamma & Clémence Michaud.(2014)." Professional development of supervisors throughprofessional learning communities. International Journal of Leadership in Education, volmume.17, LSSUE.1 .
81. Yamraj . Jasmattie. (2008). The Challenges and Complexities of Initiating a Professional Learning Community of Teachers. Ph.D. Dissertation University Kingston, Ontario, Canada.
82. Zeljko Burcar (2014): The Role of the Principal in Croatian Education: Manager, Leader or Administrator, European Journal of Mental Health, Vol. 9, No. (1), pp. 87-88.
83. Zhang, J., Yin, H., & Wang, T. (2023). Exploring the effects of professional learning communities on teacher's self-efficacy and

job satisfaction in Shanghai, China. *Educational studies*, *49*(1),pp 17-34

84. Zheng, X., Yin, H., & Li, Z (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. Educational Management Administration & Leadership, 47(6) 843-859.