AL-HIKMAH RESEARCH & PUBLICATION CENTER

مجلة الحكمة العالمية
للدراسات الإسلامية والعلوم الإتسانية
العدد الثالث، الاصدار الخاص، سبتمبر 2020
E-ISSN: 2637-0581

مجتمعات التعلم المهنية وأثرها على أداء المؤسسات التعليمية

Professional learning communities and their impact on the performance of educational institutions

عائشة عمير محمد الوحشي *، أسماء عبد الرحمن **

الملخّص

مجتمعات التعلم المهنية تقدم منهجا إيجابيا لدفع تحسين المدرسة، وقد ذكرت الأبحاث عن ثقافات العمل التعاوني واثاره على تعلم الطالب منذ ثمانينات القرن العشرين، إذا كان هناك شيء اتفقت عليه الأوساط البحثية فهو هذا: ان النوع الصحيح لتعاون المعلمين المستمر والمنظم يحسن نوعية التعليم ومردوده على تعلم الطالب واخلاقيات المهنية مرتفع وعادة ما تكون مربحة في جميع السياقات. اما مجتمع التنمية المهنية في مدرستي بالرغم من ورش وحلقات الانماء المهني التي تعقد بشكل روتيني الا انها غير فعاله للتقليدية التي تسير عليها والتي تتمثل في حضور المعلمات للحلقة وإدارة المعلمة الأولى وانتهت بذلك، وعليه فان انعكاس مثل هذه الممارسات غير مؤثرة في تعلم الطلبة، وأهمية البحث يتمثل في رفع المستوى التحصيلي للطلبة، والارتقاء بمستوى المدرسة في المسابقات العلمية والأنشطة التعليمية وتمثلت أهداف البحث في تحسين عملية الممارسة في الانماء المهني وتحويله الى تنمية مهنية باستخدام مجتمعات التعلم المهنية لتطوير المؤسسة التعليمية (المدرسة). واتبع البحث المنهج الوصفي حيث تكونت عينة البحث من (1320) معلمة حلقة أولى في محافظة الظاهرة ، اما عينة البحث فتكونت من (48) معلمة حلقة أولى من مدرسة طلائع العلم بمحافظة الظاهرة للعام الدراسي 2019/2018 م، وتمثلت أدوات البحث في استمارات تحليل الزيارات الإشرافية الخاصة باستمارات تطوير الأداء المدرسي ومن خلالها تم استقصاء جوانب التطوير من خلال التكرارات والتوصيات المكتوبة وكانت في جانبين الجانب الأول هو: تنوع استراتيجيات التدريس، والثاني:

* مديرة مدرسة، وطالبة دكتوراه في التربية، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، USIM

** أستاذ مشارك بكلية اللغات جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

استخدام مصادر التعلم، اما الادة الثانية فهي كانت هي توزيع استبيان أصول التدريس على المعلمات والأداة الثالثة الجولات التعليمية ومن خلال تحليل الأدوات أظهرت النتائج التالية :ان الفقرات التي حصلت على اقل ممارسة هي استخدام المعلمات للعقلية النامية في التعزيز والثانية قلة ممارسة المعلمات استراتيجية التعلم الفوق معرفي وهي احدى استراتيجيات التعلم النشط للقرن الواحد والعشرين، والاداة او الدليل الثالث هو الجولات التعليمية حيث قام فريق التحالف بالمدرسة ب جولات تعليمية تبين من خلالها انه بالرغم من تأدية المعلمات الحصة بشكل جيد الا انه يوجد بعض الطلاب مشتتين الانتباه ويوجد بعضهم ذو مستويات تحصيلية متدنية ، كما أظهرت الجولة التعليمية قلة ممارسة المعلمات لاستراتيجية التدريس فوق المعرفية بشكل جيد او المطلوب. ولقد ارتفعت متوسط تحصيل الطلبة بين الفصلين من 80% (الفصل الأول) الى 86.4 (الفصل الثاني).

كلمات مفتاحية: مجتمعات التعلم المهنية، أداء المؤسسات التعليمية، الجولات التعليمية، استراتيجية الفوق معرفية، العقلية النامية

Abstract

Professional learning societies offer a positive approach to drive improvement of the school, and research has reported on cooperative work cultures and its effects on student learning since the eighties of the twentieth century, if there is something agreed upon by the research community, it is this: The correct type of continuous and organized teacher cooperation improves the quality of education and its return to learning Student and professional ethics are high and are usually profitable in all contexts. As for the professional development community in my school in spite of the workshops and professional development workshops that are held routinely, but it is not effective for the traditional that it is running on, which is represented in the presence of female teachers for the episode and the management of the first teacher and ended with that, and therefore the reflection of such practices is not affecting students 'learning, and the importance of research It is to raise the achievement level of students, and to raise the level of school in scientific competitions and educational activities. The research followed the descriptive approach, where the research sample consisted of (1320) first-cycle teachers in Al-Dhahirah Governorate, while the research sample consisted of (48) first-cycle teachers from the School of Science in Al-Dhahirah Governorate for the academic year 2018/2019, and the research tools were in visit analysis forms Supervisory of school performance development forms, through which the aspects of development were examined through iterations and written recommendations, and they were on two sides, the first is: the diversity of teaching strategies, and the second: the use of learning resources, while the second period was

the distribution of a questionnaire of teaching assets to teachers and the third tool. Through the analysis of the tools, the following results have been shown: The paragraphs that got the least practice are the use of parameters for the developing mindset in reinforcement and the second is the lack of practice of teachers the strategy of super-knowledge is one of the active learning strategies for the twenty-first century, and the tool or the third guide is the educational tours where the alliance team The school has educational tours that show that although the class teachers perform well, there are some students who are distracted and some of them have low achievement levels. The educational tour also showed the lack of teachers practicing the above-knowledge teaching strategy well or required. The average student achievement between the two semesters increased from 80% (first semester) to 86.4 (second semester).

Keywords: professional learning societies, the performance of educational institutions, educational tours, epistemic strategy, developing mindset.

المقدمة

تعتبر مجتمعات التعلم المهنية أحد الأساليب الواعدة لتحسين النظم التعليمية، وركيزة أساسية في برامج التطوير والتنمية المهنية للمعلم، والتي تطور مفهومها منذ التسعينات باعتبار المدرسة المجتمع والوحدة الرئيسة في إحداث التحولات الفعالة، ووسيلة منهجية لتحسين أداء التعليم والتعلم والثقافة المدرسية. فمن خلال تصميم مجتمعات التعلم المهنية بالإمكان التغلب على ثقافة الانعزال وتجزيئ عمل المعلمين والانفراد. إذ بينت عدد من الدراسات أهمية التعاون بين المعلمين وأثره على الرضى الوظيفي وشعورهم بالمسؤولية نحو تعلم الطلاب، إضافةً إلى أن المعارف والمهارات الحاسمة في التعلم تكمن في خبرات المعلمين وممارساتهم وليس في الكتب والمراجع. وهذا يتطلب فتح قنوات الاتصال بين المعلمين لتبادل الأفكار وتشاركها لتسهم في تطوير المهارات والمعارف لدى المعلمين.

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. ويعد ''بيتر سينج'' هو المؤسس

لمنظمات التعلم والذي أكد على أهمية مجتمعات التعلم في المدارس. وظهر مفهوم مجتمعات التعلم في أواخر ثمانينات القرن العشرين وفي بداية القرن الحادي والعشرين، بتحول العالم من مجتمع الصناعة إلى مجتمع ما بعد الصناعة، ومن مجتمع المعلومات، إلى مجتمع المعرفة، وهذا التحول المتسارع يتطلب من الإنسان المعاصر أن يكون منخرطاً باستمرار في جماعات التعلم، وأن يتعلم الإنسان محتوى فاعلا ويتعلم كيف يتعلم.

يتضمن مفهوم مجتمعات التعلم المهنية مبدأ التعلم الذي يدفع المدرسة نحو التقدم الدائم، وهذا ما أشارت إليه هودر (Horde ،1997) بأن مجتمعات التعلم المهني عبارة عن مجموعة من المهنيين داخل المدرسة، يعملون في مجموعة واحدة، ويسعون لتحقيق هدف التعلم، وهذا التعلم قائم على دراسة وتخطيط وليس عشوائيا. (المطيري، 1439هـ). فمجتمعات التعلم المهنية عبارة عن مجموعة من الأفراد المنتمين إلى نفس المهنة، يلتفون حول رؤية ورسالة واحدة تترجم إلى أهداف مشتركة، ثم يحولون الأهداف إلى مهام، يتم تنفيذها بصورة تعاونية وبروح من المسؤولية المشتركة بينهم، من خلال أوعية متعددة تتيح تبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات ومعالجة الصعوبات والتحديات التي تواجه عملهم، ويكون تعلم الطالب بؤرة التركيز لعمل مجتمعات التعلم للمدرسين الذين ينخرطون في عملية منهجية مستمرة في دورات متكررة من البحث الاستقصائي والإجرائي لتحديد توقعاتهم من تعلم جميع الطلاب، وكيفية تقييم مدى تعلمهم، وتطوير المدخلات اللازمة لمساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبات التعلم، الأمر الذي يساعد على توجيه إمكانات المدرسة لغايتها الأساسية وهي تحسين تعلم الطلاب. (تطوير، 1436هـ) (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2011م)

عرفت (هوارد Hord, 1997)) مجتمعات التعلم المهنية بأنها: "المجتمع الذي يكون فيه المعلمون وإدارة المدرسة في سعى دائم للمشاركة في التعلم، والبناء على هذا التعلم، بهدف تعزيز فاعليتهم المهنية، بما يعود بالفائدة على الطلاب، وهو ما يمكن تسميته بمجتمعات التطوير والبحث المستمر".

كما حدد معجم المصطلحات الإدارية (2007م) تعريفاً لمجتمع التعلم بأنه "الجو العام المحيط بالجماعة والذي يشارك فيه كل العاملين في المسئولية تجاه تعليم بعضهم البعض وتحسين الأداء والمشاركة بشكل عملي في تحقيق ذلك".

تشير إحدى الدراسات إلى تعريف شامل لمجتمعات التعلم المهني بأنها تلك المجتمعات التي تتكون من مجموعة من الأفراد يشتركون في هدف واحد، ويتعاونون في تحديد جوانب القوة لدى كل فرد واستثمارها، ويحترمون تنوع الآراء، ويدعمون فرص التعلم بفاعلية، الأمر الذي يؤدي إلى توفير بيئة متعاونة نشطة، وتنمية قدرات عالية لدى جميع الأعضاء، وإمكانية إنتاج معارف جديدة والعمل على تبادلها (Sue,et al,2003).

ويعرفها ملتون كوكس (2007) بأنها "جماعة صغيرة نسبياً يمكن أن تشمل طلاباً ومدرسين وإداريين وغيرهم ممن لديهم إحساس واضح بالعضوية، وأهداف مشتركة، وفرصة للتفاعل الشامل وجهاً لوجه".

بينما يعرفها رون كورمر (Ron Cormier, 2009) بأنها "مجموعة من الأفراد يكونون فريقاً، ويتعاونون معاً لتحقيق التحسين المستمر، وذلك لتلبية احتياجات المتعلم من خلال رؤية مشتركة تركز على المنهج".

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

وقد ظهر مفهوم منظمة التعلم (Learning Organization) في أواخر ثمانينيات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية، وعرفها جويس (Joyce, 2004) بأنها المنظمة التي تتسع فيها قدرات الأفراد بصفة مستمرة لتحقيق النتائج المرغوبة، ويتم فيها تنمية أنماط جديدة من التفكير، ويتحرر فيها الطموح الجماعي،

ويتعلم فيها الأفراد باستمرار كيف يتعلمون معاً بصورة جماعية، وعندما بحث التربويون تلك الفكرة ونشرتها الصحف والمجلات التربوية تحول المصطلح إلى مجتمع تعلم.

ونظراً لحداثة مصطلح مجتمعات التعلم، فليس هناك تعريف محدد لها، فمجتمعات التعلم قد يختلف تفسيرها باختلاف السياق الذي تفسر فيه، غير أنه يبدو أن هناك إجماعاً واسعاً على أن المقصود بهذه المجتمعات هو قيام مجموعة من الناس يعملون بشكل جماعي بمشاركة بعضهم البعض في ممارساتهم، والبحث الناقد في هذه الممارسات، وذلك بطريقة تتسم بالاستمرارية والتعاونية والتأملية والاستيعاب والتوجيه التعليمي، والدفع نحو التحسين والنمو.

ويرى ستول (Stoll, 2006)) أن مجتمعات التعلم المهنية هي تلك المجتمعات التي تسعى المدارس لوضع الأسس اللازمة لتسهيل عملية التعلم، وتكيف نفسها لتتلاءم مع هذه العمليات.

ولقد أيّد كريستوفر (Christopher,2008) أهمية أن تصبح المدارس مجتمعات للتعلم، وإذا أرادت ذلك فعليها أن تطور هياكل وعمليات ابتكارية تمكنها من تنمية القدرة المهنية على التعلم، والاستجابة السريعة والمرنة لبيئاتها المتغيرة التي لا يمكن التنبؤ بها، وتعتمد تلك المجتمعات على الرؤية الجماعية المشتركة، والعلاقات القيمة التي تهتم بالرعاية والتنمية المستمرة لمواردها البشرية من أجل تحقيق التحسين المستمر.

وإذا كانت المدرسة ترغب في التحول إلى مجتمع تعلم مهني، فعليها أن تسعى لضمان التعلم الفعال لكل من الطلاب والعاملين بها، وعلى قادتها تبنى نمطاً قيادياً يسهم في تحويل الجميع إلى متعلمين (من طلاب ومعلمين وهيئة إدارية)، وعليهم كذلك الاهتمام بآراء كل فرد، وإشراك الجميع في عمليات صنع القرار، ويعني ذلك المشاركة النشطة من الجميع، وتحمل كل فرد مسئولية التعلم في ظل ثقافة تعاونية داعمة.

مشكلة البحث:

إن مجتمعات التعلم تعمل على تيسير التعلم لكافة أعضائها، وتغير ذاتها بصفة مستمرة، حيث يتعلم فيها الأفراد من خلال الخبرة والتأمل، وتتعلم فيها الجماعات من خلال تبادل الخبرات الفردية، وتتعلم فيها المنظمات من خلال تبادل الخبرات الفردية والجماعية. ولقد أيّد كريستوفر (Christopher,2008) أهمية أن تصبح المدارس مجتمعات للتعلم، وإذا أرادت ذلك فعليها أن تطور هياكل وعمليات ابتكارية تمكنها من تنمية القدرة المهنية على التعلم، والاستجابة السريعة والمرنة لبيئاتها المتغيرة التي لا يمكن التنبؤ بها، وتعتمد تلك المجتمعات على الرؤية الجماعية المشتركة، والعلاقات القيمة التي تهتم بالرعاية والتنمية المستمرة لمواردها البشرية من أجل تحقيق التحسين المستمر.

وإذا كانت المدرسة ترغب في التحول إلى مجتمع تعلم مهني، فعليها أن تسعى لضمان التعلم الفعال لكل من الطلاب والعاملين بها، وعلى قادتها تبنى نمطاً قيادياً يسهم في تحويل الجميع إلى متعلمين (من طلاب ومعلمين وهيئة إدارية)، وعليهم كذلك الاهتمام بآراء كل فرد، وإشراك الجميع في عمليات صنع القرار، ويعني ذلك المشاركة النشطة من الجميع، وتحمل كل فرد مسئولية التعلم في ظل ثقافة تعاونية داعمة. وأكد بحث ليتل (1990) على أهمية قيام المعلمين بعمل مشترك حقيقي، يركز على اهداف تعلم مشتركة واضحة' مما يؤدي الى زيادة ثقة المعلم وإيجاد حلول تعليمية أكثر نجاحا وتحقيق مكاسب في تحصيل الطلبة. ووجد روز هولتز (1989) ان المعلمين كانوا أكثر ثقة المعلم في قدراتهم عندما كانت بيئات تدريسية تعاونية.

أما مجتمع التنمية المهنية في مدرستي بالرغم من ورش وحلقات الانماء المهني التي تعقد بشكل روتيني الا انها غير فعاله للتقليدية التي تسير عليها والتي تتمثل في حضور المعلمات للحلقة وإدارة المعلمة الأولى وانتهت بذلك، وعليه فان انعكاس مثل هذه الممارسات غير مؤثرة في تعلم الطلبة، ومن هنا ارتأيت تحسين عملية الممارسة في الانماء المهني وتحويله الى تنمية مهنية باستخدام مجتمعات التعلم المهنية.

أهداف البحث:

وبناء على ما أظهرته الادلة المتمثلة في تحليل استمارات الزيارات الإشراقية لكل مادة على حدة، وتطبيق استبانة أصول التدريس، والجولات التعليمية فتم وضع هدفين للتنمية المهنية وهي كالتالي:

ان تستخدم المعلمات أساليب تنمية العقلية النامية لدى الطلاب بنسبة 90%

ان تطبق المعلمات في الحصة الدراسية استراتيجية التعلم الفوق معرفية بنسبة 90%

وتتفرع من الأهداف الرئيسة أهداف فرعية للبحث تمثلت في:

1. دمج التعلم في كل عمل يقوم به الطلبة.
2. تشجيع ومكافأة التعلم من أجل التعلم ذاته.
3. دعم العمل الفريقي والإبداع والتمكين والجودة.
4. توافر الثقة في العاملين وتشجيعهم على حضور الدورات التي يحتاجونها.
5. تعلم الأفراد أصحاب المناصب المختلفة من الأقسام المختلفة بصورة جماعية.

ويشير ذلك إلى مدى اهتمام مجتمع التعلم بقيمة التعلم، حيث تتيح فرص التعلم لجميع أعضائها على اختلاف مستوياتها الوظيفية وفي جميع ممارساتهم وفي كل الأوقات بحيث يصبح جزءاً لا يتجزأ من ثقافة مجتمع التعلم ذاته.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

بناءً على أهمية مجتمعات التعلم المهنية ودورها في التطوير والإصلاح المدرسي، يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

مفهوم مجتمعات التعلم المهنية

أنواع مجتمعات التعلم المهنية

المجتمعات المهنية في المدارس

القيادة

كيفية قيادةً المجتمعات المهنية

أنواع مجتمعات التعلم المهنية

تأخذ مجتمعات التعلم أوعية مختلفة في تشكيلها، فيمكن أن تكون فريقاً لتقديم الدعم للطلاب الذين يواجهون تحديا في التعلم والتحصيل، ويمكن أن تكون شبكة من المعلمين المتميزين في مهارة محددة ينسق المشرف التربوي عملهم لتقديم الدعم لأقرانهم فيما يخص تلك المهارة. وتمارس مجتمعات التعلم عملها من خلال عدة أوعية منها: (التدريب المباشر- ورش العمل وحلقات النقاش – المؤتمرات والندوات المتخصصة – البرامج الأكاديمية – البحوث الإجرائية – التدريب بالأقران – التوأمة المهنية – الشبكات المهنية – مجموعات التخصص).

كما يمكن تصنيف مجتمعات التعلم حسب محور اهتمامها على النحو الآتي:

- مجتمع يركز على الطالب: يبحث في تعلم الطالب في أكثر من مادة دراسية.
- مجتمع يركز على المادة الدراسية: ويبحث في تطوير أفضل ممارسات تعلم المادة.
- مجتمع تربوي: يركز على قضايا تطوير العمل التربوي في المدرسة وخارجها. (توفيق،2017م) (تطوير، 1436)

المجتمعات المهنية في المدارس

ويقصد بمدخل مجتمعات التعلم المهني تحويل المدرسة من النمط التقليدي المقتصر على التعليم فقط، إلى منظمة تربوية متعلمة تهيئ بيئة للتعلم يسود فيها ثقافة التعاون والدعم المهني المستند على الخبرات التربوية، وتشجع المبادرات التربوية النوعية بين أفرادها سواء كانوا قيادات أم معلمين أم طلاب (Caine , 2010 , 36). حيث تتميز مجتمعات التعلم المهنية ذات الأداء العالي بمجموعة من السمات وهي: وجود رؤية ورسالة وقيم وأهداف مشتركة تركز جميعها على تعلم الطلاب، وثقافة جماعية ترتكز على التعلم، والبحث الجماعي عن أفضل الممارسات، والتعلم عن طريق العمل، والالتزام بالتحسين المستمر، مع التركيز على النتائج، وتعد هذه السمات أفكاراً تساعد على

تركيز انتباه المربين عند تحوّلهم من مدارس تقليدية إلى مدارس يقام فيها مجتمعات التعلم المهنية (دوفور، ريتشارد، إيكر، ٢٠٠٨، ٢٠)

بناء على ما سبق فإن المجتمعات المهنية للتعلم يمكن أن تصبح مدخلاً قوياً إلى التنمية المهنية واستراتيجية فعالة لتغيير وتطوير المدارس. فقد أثبتت التجارب والممارسات التربوية أن الإصلاح التعليمي الذي يفرض على المدرسة من خارجها، لا يحقق – غالباً – النتائج المرجوة منه، فالإصلاحات التي توضع من قبل المسئولين، ثم تطبق على المدارس دون مراعاة للتفاوت فيما بينها في الإمكانات المادية والبشرية والبنى التنظيمية، وكذلك مدى استعداد المدارس لتطبيقها، ومدى تحمس العاملين بها لتقبلها ودعمها، كلها أمور تؤثر بدرجة كبيرة على نجاح هذه الإصلاحات. ولقد أدى الإخفاق المتتالي للإصلاحات التعليمية التي تفرض على المدرسة من خارجها من ناحية، إلى جانب عجز المدرسة التقليدية عن التحول من النموذج التقليدي السائد إلى نموذج المعلومات والمعرفة من ناحية أخرى، أدى ذلك إلى ضرورة التفكير في مدخل تطويري إصلاحي جديد، ينبع من داخل المدرسة ذاتها. وتبرز 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 ((Morrissey, 2000.

ويشير كل من ريتشارد دوفور وروبرت إيكر(2008م) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة ما تمثل ''سياقاً وبيئة حية ومثمرة''، حيث يشترك المعلمون والمدراء والآباء في صنع القرارات، والتعاون في الممارسات، وتبادل الآراء والخبرات، مما يعزز ويحسن تعلم التلاميذ، إلا أن تحول المدارس من النمط التقليدي المألوف إلى نمط مجتمعات التعلم المهنية غير المألوف ليس بالأمر اليسير، ولكنه يتطلب تغييراً جوهرياً في هيكل المدرسة.

وعندما تتحول المدرسة إلى مجتمع تعلم – بالفعل – فإنها لا تصبح بيئة منغلقة – كما كانت من قبل – وإنما تنفتح المدرسة كمجتمع تعلم على غيرها من مجتمعات التعلم

المحلية والعالمية، ويصبح أمام المدرسة نماذج متعددة من مجتمعات التعلم، يمكن أن تتأسى بها وتستفيد من خبراتها، فتتسع بيئة التعلم، فيكون بإمكان كل من المعلمين والمتعلمين داخل المدرسة كمجتمع تعلم أن يتواصلوا مع زملائهم في مجتمعات التعلم الأخرى، ويتبادلوا معهم المعارف والخبرات، الأمر الذي يجعل بيئة التعلم بيئة ممتدة لا حدود لها.

لذا أصبحت مجتمعات التعلم المهنية اتجاهاً عالمياً لإصلاح التعليم، وانتشرت انتشاراً واسعاً خلال العقدين الماضيين، وأصبحت تمثل ظاهرة تربوية في كثير من المجتمعات مثل الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وكندا وأستراليا وفرنسا وألمانيا.. والصين وغيرها من الدول. ومن الجدير بالذكر أن عملية تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني تتوقف على مدى توافر النمط القيادي الذي يسمح بتنمية القدرات القيادية لدى العاملين، ومشاركتهم في عمليات صنع القرار وتوزيع الأنشطة القيادية عليهم وممارستهم لها، وحثهم على التعلم بصورة جماعية تعاونية من خلال فرق العمل. ويؤكد كل من بيتر ودك,2004, فإذا كانت المدرسة ترغب في التحول إلى مجتمع تعلم مهني، فعليها أن تسعى لضمان التعلم الفعال لكل من طلابها والعاملين بها، وعلى قادتها تبنى نمطاً قيادياً يسهم في تحويل الجميع إلى متعلمين (من طلاب ومعلمين وهيئة إدارية).

وتبرز 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 ((Morrissey, 2000. ويشير كل من ريتشارد دوفور وروبرت إيكر(2008م) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة ما تمثل ''سياقاً وبيئة حية ومثمرة''، حيث يشترك المعلمون والمدراء والآباء في صنع القرارات، والتعاون في الممارسات، وتبادل الآراء والخبرات، مما يعزز ويحسن تعلم التلاميذ، إلا أن تحول المدارس من النمط التقليدي المألوف إلى نمط مجتمعات التعلم المهنية غير المألوف ليس بالأمر اليسير، ولكنه يتطلب تغييراً جوهرياً في هيكل المدرسة. وعندما تتحول

المدرسة إلى مجتمع تعلم – بالفعل – فإنها لا تصبح بيئة منغلقة –كما كانت من قبل – وإنما تنفتح المدرسة كمجتمع تعلم على غيرها من مجتمعات التعلم المحلية والعالمية، ويصبح أمام المدرسة نماذج متعددة من مجتمعات التعلم، يمكن أن تتأسى بها وتستفيد من خبراتها، فتتسع بيئة التعلم، فيكون بإمكان كل من المعلمين والمتعلمين داخل المدرسة كمجتمع تعلم أن يتواصلوا مع زملائهم في مجتمعات التعلم الأخرى، ويتبادلوا معهم المعارف والخبرات، الأمر الذي يجعل بيئة التعلم بيئة ممتدة لا حدود لها. لذا أصبحت مجتمعات التعلم المهنية اتجاهاً عالمياً لإصلاح التعليم، وانتشرت انتشاراً واسعاً خلال العقدين الماضيين، وأصبحت تمثل ظاهرة تربوية في كثير من المجتمعات مثل الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وكندا وأستراليا وفرنسا وألمانيا.. والصين وغيرها من الدول. ومن الجدير بالذكر أن عملية تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني تتوقف على مدى توافر النمط القيادي الذي يسمح بتنمية القدرات القيادية لدى العاملين، ومشاركتهم في عمليات صنع القرار وتوزيع الأنشطة القيادية عليهم وممارستهم لها، وحثهم على التعلم بصورة جماعية تعاونية من خلال فرق العمل. ويؤكد كل من بيتر ودك فإذا كانت المدرسة ترغب في التحول إلى مجتمع تعلم مهني، فعليها أن تسعى لضمان التعلم الفعال لكل من طلابها والعاملين بها، وعلى قادتها تبنى نمطاً قيادياً يسهم في تحويل الجميع إلى متعلمين من طلاب ومعلمين وهيئة إدارية). Peter. E and Dick. W, 2004

نظراً للاتجاهات الحديثة في تحويل المؤسسات التعليمية إلى مدارس تتبنى مجتمعات التعلم المهنية كمدخل للتطوير بمعاونة المديرين والعاملين بالمدارس على التطبيق ، فقد تبنت كثير من الدول هذا المدخل (عبابنة ، ٢٠٠٩ ، ٨١) مع الاهتمام بدور كافة العاملين بالمدرسة في تغيير الثقافة من العزلة إلى التعاون وإيجاد فرص متنوعة لتشجيع المعلمين بالمدرسة على التفاعل والتطوير المهني (Mohabir , 2009 , 9)كما أن الحاجة إلى الإنماء المهني حاجة قائمة باستمرار ، نظرًا لأن المعلم لا يمكن أن

يعيش مدى حياته ، بمجموعة محددة من المعارف والمهارات ، وفي ظل التقدم المعرفي الهائل الذي يتميز به العصر الحالي ؛ أصبح من الضروري أن يعمل المعلم على تنمية مهاراته ومعارفه مع تجديد المعلومات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته ، ومن ثم يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة ومتجددة بالأضافة إلى ذلك فإن هناك صعوبة في إعداد المعلم الذي يصلح للزمكنة الزمان والمكان) خاصة في ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات ، ومن هنا بات الإنماء المهني أكثر ضرورة من أجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم ، والتي تتضمن تزويد المعلم بالمهارات والمعارف المتجددة في مجالات العملية التربوية ، وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التعليم والتعلم ، وتدريبه عليها وإجراء البحوث الإجرائية ، واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية ، ومن ثم رفع أداء المعلمين وإنتاجيتهم من خلال تطوير كفايتهم التعليمية بجانبيها المعرفي والسلوكي " الأدائي " . وقد أقيم عدد من المشروعات والبرامج في الولايات المتحدة الأمريكية التي تهدف إلى تطوير مجتمعات التعلم المهنية في المدارس, Wald&Casselberry , 2000)

مثل: مشروع المدرسة الثانوية للتنمية المهنية، ومشروع إعادة التنظيم 'حيث اهتمت هذه المشاريع بمجموعة من الممارسات المهنية منها:

1 – إحداث تغيير في العاملين بالمدرسة.

2– الاهتمام بعمق المعرفة المهنية

3– تعزيز القدرة على العمل التعاوني.

4 – زيادة القدرة على التفكير الجماعي

5 – الاهتمام بالممارسات المهنية من خلال استخدام استراتيجيات تتلاءم مع الطلاب.

وإقليمياً قامت المملكة العربية السعودية بعمل برنامج يهتم بمجتمعات التعلم المهنية وشمي بمشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام (انموذج تطوير المدارس) الذي يعتمد أساساً على تبني مفهوم مجتمعات التعلم المهني والذي تتضح أهم سماته كما وردت بالمشروع

1 – تخطط ذاتيا وفق احتياجاتها وتطلعاتها.

2– تتأمل ممارساتها المهنية وتتفحص نتائجها

3 – يلتزم أفرادها بمبادئ إرشادية تعبر عما يعتقدونه وما يسعون إلى تحقيقه وكيفة الوصول اليه وكيفية قياس مقدار تحققه.

4 – تطلق طاقات منسوبيها الكامنة للتأثير في أداء افرادها عبر قنوات وطرق إبداعية.

5 – توفر فرص التعلم والتدريب المستمر لكل العاملين فيها وتنميتهم مهنياً.

6 – تشجيع العمل الجاد المتميز وتحفيز المشاركة الفعالة من جميع افرادها في كل نشاطاتها.

7 – إنها بيت خبرة تتسم بثقافة فريدة وممارسات نوعية تميزها عن غيرها من المدارس.

8 – التطلع نحو آفاق تربوية رحبة وفرص جديدة وفق تأملها لتجاربها ومستوى رضا المستفيد منها.

9– عمليات صنع واتخاذ القرارات وسرعة الاستجابة والابتكار.

وانعكس هذا التغير على النظم التعليمية كافة، فأصبح لزاماً على هذه النظم أن تتغير وفق معطيات العصر الجديد، وأن تستحدث من الإجراءات الداخلية ما يؤدي إلى التطوير المستمر في كافة عناصر المؤسسات التعليمية. ومن بين مجالات التطوير في النظم التعليمية الاهتمام بالأداء المدرسي؛ لما له من أثر في تحقيق مخرجات التعليم والتعلم المنشودة، ويعد مفهوم مجتمعات التعلم المهنية أحد المفاهيم الحديثة في تطوير الأداء المدرسي، وأحد آليات التغيير المخطط التحويل المدارس إلى مجتمعات تعلّم مهنية، ليكون الهدف من أنشطتها تنمية قدرات المعلمين وتحسين مستويات تعلم الطلاب، (السحيباني، ١٤٣٢, ص20). ويقصد بمدخل مجتمعات التعلم المهني تحويل المدرسة من النمط التقليدي المقتصر على التعليم فقط ، إلى منظمة تربوية متعلمة تهيئ بيئة للتعلم يسود فيها ثقافة التعاون والدعم المهني المستند على الخبرات التربوية ، وتشجع المبادرات التربوية النوعية بين أفرادها سواء كانوا قيادات أم معلمين أم طلاب (36 ,

Caine , 2010،حيث تتميز مجتمعات التعلم المهنية ذات الأداء العالي بمجموعة من السمات وهي : وجود رؤية ورسالة وقيم وأهداف مشتركة تركز جميعها على تعلم الطلاب ، وثقافة جماعية ترتكز على التعلم ، والبحث الجماعي عن أفضل الممارسات ، والتعلم عن طريق العمل ، والالتزام بالتحسين المستمر ، مع التركيز على النتائج ، وتعد هذه السمات أفكاراً تساعد على تركيز انتباه المربين عند تحوّلهم من مدارس تقليدية إلى مدارس يقام فيها مجتمعات التعلم المهنية (دوفور ، ريتشارد ، إيكر ، ٢٠٠٨ ، ٢٠) وتستطيع المدرسة إدارة تطوير عمليات التعليم والتعلم وفق هذا النسق ، وذلك لأن التعلم الجيد يعتمد على البحث والاطلاع الدائم والمستمر ، وإذا تم التعلّم بشكل جماعي وفق رؤية وقيم مشتركة ومن قبل أشخاص في خبرة في مجال التخصص وعلى اتصال بقاعدتهم المعرفية ، فإنهم يشكلون مجتمعات تعلم مهنية (دوفور ، ريتشارد ، إيكر ، ٢٠٠٨ ، وفي هذا الصدد أشارت بعض الدراسات العربية والأجنبية مثل دراسة (حيدر والمصيلحي ، ٢٠٠4 م) ، (أحمد ، إيمان زغلول راغب ٢٠٠٩ م) ، (2009 , Mohabir) ،السحيباني ، ١٩٣٢) إلى أهمية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس ، وأهمية قيام العاملين بالمدرسة في نشر ثقافة مجتمعات التعلم المهنية ، وقد كشفت نتائج تلك الدراسات أن المعلم هو الأساس في تحسين العملية التدريسية ، وأساس تحقيق مجتمعات التعلم المهنية ، فضلاً عن دوره في تحويل المدرسة إلى مجتمعات تعلّم مهنية وبناء ثقافة التعلم والعمل ، حيث يتشارك المعلمون في السلطة واتخاذ القرار ، وتحسين تعلم الطلاب ، ومن ثم فإن المعلم له دور فعال في تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلّم مهنية . إلا أن بعض الدراسات الأجنبية مثل دراسة : (Mohabir , 2009 ، (Kochenour , 2010) ، (Bertsch , 2012)، Duling , (، (2012) Akopoff , 2010)كشفت عن العديد من التحديات والمعوقات التي تواجه المدرسة في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية منها ضعف مستوى التعاون في المدارس وقلة الوقت المخصص للعمل الجماعي ، وصعوبة اختيار الهدف ، وضعف

توعية القيادة المدرسية بأهداف وطرق مجتمعات التعلم المهني، ومقاومة التغيير، وقلة الدعم، وصعوبة التحليل الجماعي الاحتياجات الطلاب ، والصراع والخلاف بين المعلمين من أجل تطوير عمليات تقييم مشتركة، كما أن المعلم يمكن أن يمثل العقبة التي تحول دون تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالإعتماد على الهيكل البيروقراطي . وأظهرت دراسة (الوابلي ، سليمان بن محمد ٢٠١١ م) أن معوقات تبني المدرسة المفهوم مجتمع التعلم المهني من خلال ثقافة المدرسة السائدة في مدارس التعليم العام لم تكن معوقات حقيقية تحول دون تبني مفهوم مجتمع التعلم المهني ، كما عمدت هذه الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتوطين الإشراف التربوي في المدرسة كمجتمع تعلم مهني من خلال المحاور التالية : (الرؤية، الرسالة، أهداف، المنطلقات، الأساليب والممارسات التنظيمية، القيم والميثاق الأخلاقي ، الممارسات التطبيقية، الهيكل التنظيمي للتصور، الأدوار التنفيذية، التقويم) . وفي هذا الاطار اقترحت دراسة (السحيباني ، 1432 هـ) تصوراً لما يجب أن تكون علية مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس في المملكة العربية السعودية قبل تطبيق هذا المفهوم، وأشارت إلى أن هناك توقع لبعض المعوقات التي قد تواجه مجتمعات التعلم المهنية في حالة تطبيقه بمدارس التعليم العام، ومنها مقاومة التغيير من المديرين خوفاً من إضعاف مكانتهم ، وزعزعة هيبتهم بمشاركة القيادة مع المعلمين، أو من المعلمين أنفسهم خوفاً من زيادة الأعباء الإدارية عليهم وتحميلهم مسئوليات جديدة، وضعف الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس ، وخضوع المدارس للإشراف المركزي المباشر، ونقص القيادات المؤهلة ، وضعف إدراك أعضاء المجتمع المدرسي لأهمية دور الرؤية المشتركة في ديمومة مجتمع التعلم المهني . كما حددت دراسة (2016 ، FatmaKalkan ')

العلاقة بين مجتمع التعلم المهني والهيكل البيروقراطي والثقة التنظيمية وفقا لتصورات المعلمين الذين يعملون في مدارس التعليم الابتدائي، حيث جمعت البيانات من ٨٠٠ معلماً، يعملون في مدارس التعليم الابتدائي في المناطق (التنداج ، كاتكايا ، غولباشي ،

كيسيورين ، ماماك ، ينيمال بورساكلار) في أنقرة ، وتم استخدام استبانة للتعرف على مجتمع التعلم المهني ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين مجتمع التعلم المهني ، والهيكل البيروقراطي والثقة التنظيمية . وعلاوة على ذلك، فإن الثقة التنظيمية هي متغير وسيط جزئي في العلاقة بين مجتمع التعلم المهني والهيكل البيروقراطي، يشير وجود هذه العلاقة إلى أنه ينبغي النظر في الهيكل البيروقراطي والثقة التنظيمية، لأن الجوانب الرسمية وغير الرسمية للمنظمة مهمة لاستدامة وتنمية مجتمعات التعلم المهني.

على ضوء ما يؤكده معظم الباحثين من أن مجتمعات التعلم تمثل الأمل الحقيقي لإصلاح المدارس وتحسين الإنتاجية التعليمية، خاصة وأنه مدخل للإصلاح منخفض التكلفة إذا قيس بغيره من المداخل الإصلاحية الأخرى، وكذلك على ضوء الممارسات الفعلية وتحول كثير من المدارس من النمط التقليدي إلى مجتمعات تعلم مهنية في كثير من دول العالم، والنجاح الذي حققته، وبما أن الواقع الممارس يشير إلى أن غالبية المدارس لم تتحول بعد إلى مجتمعات للتعلم، فما زالت الأفكار والقيم السائدة تدور حول تعليم التلاميذ فحسب، بالرغم من أن العصر يؤكد أهمية التعلم لجميع الأفراد في المدارس، بما فيهم المدير والمعلم والتلميذ، فهو مجتمع يعلم بعضه البعض الآخر (حسنين،2003م). كما أن مدير المدرسة لا يدمج العاملين في المدرسة في ثقافة مجتمع التعلم (أبو النور،2005م).

مفهوم القيادة

مصطلح القياد يمكن أن تكون قدرة الشخص أو المجموعة على التأثير أو فرض رأي أو قوانين معينة ليس بالقوة وإنما بالإقناع، ويكون الهدف منها تحقيق مصالح منشودة وإنجازها. حتى يتمكن القادة الناجحون من قياس مدى قدرتهم على تحقيق معنى القيادة بشكل صحيح، يجب أن يحددوا أساليب كيفية ارتباطهم بالآخرين داخل حدود المنظمة أو خارجها. كما يؤخذ بعين الاعتبار كيفية رؤية القائد لنفسه ومركزه.

يعرف مايك (Mike, 2003) النمط القيادي بأنه "مجموعة الأنشطة والتصرفات التي يبديها القائد والتي تشكل في مجموعها طريقة لقيادته" كما يقصد بالنمط القيادي أنه "السلوك الذي يتبعه القائد حتى يستطيع كسب تعاون جماعته وإقناعهم بأن تحقيق أهداف المنظمة هو تحقيق لأهدافهم". ويعرفه ستيفن (Stephen,2007) بأنه "السلوك الذي يمارسه القائد الفعال على أفراد الجماعة العاملة معه بهدف تحسين نوعية العمل والإنتاج في المنظمة".

فالقادة في مجتمعات التعلم لديهم شعوراً قوياً بالرؤية المشتركة للمستقبل كما أنهم يقودون عملية التعلم من خلال تعلمهم مع الآخرين.

كيفية قيادةً المجتمعات المهنية

إن نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها مرتبط بالكيفية التي يدير بها القائد، وبالنمط القيادي الذي يمارسه، وبالصفات القيادية الناجحة التي تتمثل في شخصيته وقدرته على توظيف إمكانياته نحو العمل البناء من أجل بناء علاقات إنسانية إيجابية بين العاملين، وتحسين أداء العمل لديهم وحفزهم على العطاء المستمر، والإدارة المدرسية شأنها شأن الإدارات الأخرى حظيت باهتمام كبير في المجتمعات المعاصرة نظراً للدور المهم الذي تقوم به من أجل تحقيق أهداف المدرسة وإنجاحها (عثمان، محمد مختار، ١٩٩١ م). وتتطلب مجتمعات التعلم المهنية نمطاً مختلفاً من القيادة يزيد فيه مستوى مشاركة العاملين في عملية صنع القرار، وتبادل السلطة، والمحاسبية بين الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، ويعمل فيه القادة على بناء القدرة القيادية بين زملائهم، ويهتمون في الوقت ذاته بتحسين الإنجاز الطلابي على المدى الطويل (Raymond B , Williams . 2006)

إن بناء مجتمعات 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 العملية التعلم ، الأمر الذي يجعل البيئة المدرسية بيئة غنية بالتعلم ، وتصبح المعرفة معلماً من معالم المجتمع المدرسي . . بيد أن القائد ينبغي أن تكون لديه رؤية لما يمكن أن تكون عليه المدرسة مستقبلاً، كما ينبغي عليه أن ينقل هذه الرؤية للآخرين بالتزام وحماسة، وأن يجعلها رؤية مشتركة يتبناها العاملون معه كأنها رؤاهم ، ومن ثم يصبح القائد على هذا النحو حامي الرؤية الذي يلهم الآخرين بالالتزام بالعمل الجدي والمثابرة ليمكن التوصل إلى رؤية مشتركة من شأنها أن توجد إحساساً أساسياً بالاعتماد المتبادل الإيجابي بين المعلمين والعاملين الآخرين والطلاب (ديفيد جونسون ، وروجر جونسون : ٢٠٠٠ م) . كما أوصت بعض الدراسات فيما يتصل بدور القائد داخل مجتمع التعلم المهني بما يلي (Tate , Patricia :2008) : لا بد من وجود قائد المجتمع التعلم بمقدوره أن يوفر مجالاً مكانياً وزمانياً، يمكن للمشاركين فيه أن يتنافسوا ويتشاركوا، ويستخدموا الممارسات المبنية على البحث وهذا القائد هو بمثابة الرابط والمسهل الذي يحيط علماً بجميع جوانب الموضع، وتكون لديه رؤية وأجندة لكيفية الوصول بالمجموعة إلى حيث تريد أن تذهب. على القائد أن يبني على احتياجات المجموعة، وأن يشركهم في التخطيط والتنفيذ، فالاستفادة من الخبرات الموجودة لدى المدرسين من داخل مجتمع التعلم ذاته إلى جانب الاستفادة من خبرات أساتذة الجامعة المشاركين في مجتمع التعلم بما سيكون له أثر إيجابي في تطوير مجتمع التعلم. ولقد ذكر كل من مولينارو ودراك (Drake&Molinaro 1998) أن تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم يتطلب دعم المدير الذي يرفض فكرة صنع القرار بمفرده ، كما ذهبا إلى أن المديرين الذين يرغبون في تقاسم القيادة مع الآخرين يجب أن يستبدلوا الرقابة على المعلمين بدعمهم وإتاحة الفرص أمامهم للنمو والتطور ، ولتحقيق ذلك فعليهم دعم استقلالية المعلمين في الممارسات التدريسية ، والعمل على تنمية الثقة ونمذجة البحث

والاستقصاء ، وتحويل مسئولية حل المشكلات إلى المعلمين ، وبالتالي تأتي درجة أكبر من المحاسبية للمعلمين ، ولكنها تختلف عن المحاسبية في التنظيمات الهيراركية ، حيث تتحول المحاسبة من منظور تعاون، وعلى ذلك فإن قيادة مجتمع التعلم المهني تتطلب من المديرين ما يلي (أحمد ، إيمان زغلول راغب،٢٠٠٩):

1. دعم وتنمية كفايات المعلمين من خلال دعم استقلاليتهم وتوفير الممارسة القيادة
٢. الابتعاد عن النموذج الهيراركي في الأمور المرتبطة بالتعليم والتعلم
٣. الحفاظ على الشرعية الاجتماعية للمدرسة عن طريق تركيز جهود العاملين على تحسين تعلم الطلاب.

يظهر النمط القيادي المتبع بأي مدرسة أومجتمع في ممارسات القادة، ويؤثر على مدى تحقيق المنظمة لأهدافها وفعاليتها، والارتقاء بمستوى أداء العاملين بها.

فالنمط القيادي بهذا المعنى له "أثر كبير على أداء العاملين، إذ بإمكانه أن يكون معوقاً أو محفزاً، مقيداً أو محرراً للمواهب والطاقات، مشجعاً أو مانعاً للمواهب" (Carrol,S.2009)

وليس هناك نمط واحد للقيادة، فلقد ظهرت تقسيمات متعددة لها تختلف باختلاف النظرة إليها ذكرها ريموند (Raymond B.,2006) كما يلي:

1. من حيث تفويض السلطة وعملية اتخاذ القرار، فهناك القيادة المركزية التي تسمح بقدر ضئيل – أو لا تسمح – بتفويض السلطة، ويتم اتخاذ القرارات في المستويات الإدارية العليا، وهناك القيادة اللامركزية وفيها تفويض السلطة للمستويات الإدارية الأدنى، ولا يقتصر اتخاذ القرار على القيادة العليا.
2. هناك التقسيم الكلاسيكي للقيادة إلى قيادة ديكتاتورية تسلطية، وقيادة فوضوية ترسلية، وقيادة ديمقراطية.

ومع زيادة التوجه نحو اللامركزية والعمل الجماعي وتمكين العاملين ومشاركتهم في عملية صنع القرار ضعف الاهتمام تدريجياً بمفهوم القائد الأوحد الذي يتولى قيادة المنظمة بصفة رسمية.

ويتطابق ذلك مع إحدى نتائج الدراسات الحديثة حول القيادة الفعالة، حيث أشارت إلى أن سلطة القيادة لا تستلزم حصرها في شخص القائد، بل يمكن توزيعها داخل المدرسة بين الأفراد (Daniel, M. and Alma, H. 2003)

وحديثاً أوضح الباحثون أن النظريات التقليدية للقيادة لم تعد صالحة في ظل الواقع الحالي وتعقد عمليتي التعليم والتعلم، ولقد دعا علماء التنظير إلى منظور جديد حول القيادة يتضمن مدخل تشاركي لا مركزي يتقبل تفويض السلطة أو نقلها devolved داخل المدرسة. ولقد نادى ستيفن (Stephen ,C.2007) إلى دراسة المنظورات غير التقليدية للقيادة المدرسية حيث يؤيد عملهم أهمية ممارسة المعلمين للمهام القيادية، ويؤكد على أهمية مشاركتهم في القيادة.

وفي هذا السياق كشفت دراسة هاريس (Harris, 2004) أنه في المدارس التي يتم فيها تنظيم عمل المعلمين بطريقة تعزز تبادل الأدوار القيادية والمشاركة فيها كانت هناك علاقة إيجابية بالأداء الأكاديمي للطلاب، وبالتحسين المدرسي.

ويتضح مما سبق أن المنظور المعاصر للقيادة المدرسية يؤكد على التعلم وعلى أهمية مشاركة العاملين والأطراف المعنية في الأنشطة والمهام القيادية، وكذلك على أهمية توزيع السلطة وتبادل الأدوار القيادية فيما بينهم، ويتوافق ذلك إلى حد كبير مع المتطلبات اللازمة لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية.

مجتمع البحث وعينته:

واتبع البحث المنهج الوصفي حيث تكونت عينة البحث من (1320) معلمة حلقة أولى في محافظة الظاهرة، اما عينة البحث فتكونت من (48) معلمة حلقة أولى من مدرسة طلائع العلم بمحافظة الظاهرة للعام الدراسي 2019/2018 م.

منهجية البحث

أما الخطوات التي تم اتخاذها:

بداية: تم الاجتماع بفريق التحالف ومناقشة نتائج الأدلة وتقديم التغذية الراجعة للجولة التعليمية، وبعد المناقشة والتداول تم الاتفاق على هدفين التركيز.

ثانيا: قدمت المديرة للمعلمات بشكل عام ورقة عمل عن الية ممارسة العقلية النامية على الطلاب في الحصة الدراسية وما الفرق بين الحصة العقلية النامية والعقلية الثابتة، وما هي أساليب الثناء المستخدمة في تطوير العقلية النامية، كما تم التطرق الى أهمية استخدام وتطبيقها على الطلاب.

ثالثا: تم تقديم ورقة عمل عن استراتيجية التدريس فوق المعرفية وأساليب تطبيقها، ثالثا تم تصميم بطاقة متابعة للاستراتيجية تم توزيعها على المعلمات الأوائل لمتابعة المعلمات في تطبيق الاستراتيجية خلال الحصة، ومن ثم تكريم المعلمات الأكثر استخداما للاستراتيجية التدريس فوق المعرفية.

رابعا: تم تشكيل مجتمع التعلم المهني ولقد اخترت نوعين من المجتمعات النوع الأول هو دوائر التعلم والنوع الثاني هو الصداقات الناقدة، دوائر التعلم تمثلت الدائرة الأولى الإدارة مع المعلمات الأوائل للتباحث والتحاور حول الجانب النظري والتطبيقي للأهداف، الدوائر الأخرى وهي ثلاث حسب المجالات الموجودة في المدرسة، مجال اول ، والمجال الثاني، والمجال الثالث كل مجموعة تتحاور فينما بينها وتقسم العمل مثل تعدد الأساليب في استراتيجية التدريس فوق المعرفية تم توزيع أساليب التدريس فوق المعرفية والطلب من كل معلمة ان تقدم ورقة عمل في اسلوبين في كل لقاء مع معلماتها وبهذا نكون قد اشركنا جميع المعلمات في المجتمع المهني، اما مجتمع الصدقات الناقدة فلقد تم تطبيقها من خلال تبادل الزيارات واعداد دروس تطبيقية وقيام المعلمات بتقديم التغذية الراجعة لكل معلمة ولقد التركيز على اربع معلمات في مجال تطبيق الاستراتيجية لإثراء خبرتهن في هذا المجال

ومن هذا العرض يتبين ان مجتمعين التعلم المهني قد نوعا في أساليب التنمية المهنية حيث تمثلت في أوراق العمل وعروض البور بوينت وحلقات نقاشية وورش عملية وحصص تطبيقية وزيارات تبادلية وجولات تعليمية.

الذي فاجأني في مجتمع التعلم المهني تقبل ونشاط المعلمات في هذا الجانب ومحاولة اثرائه بمختلف الأنشطة ووجود قناعة تامة من اجل التغيير والتحسين في الممارسات التعليمية في المدرسة فكان هذا بالنسبة لي نقطة قوة ادخل منها من اجل تحسن وتغير تعلم الطلبة في مدرستي، وبالنسبة لرصد فعالية المجتمع المهني سيكون عن طريق الصور والتوثيق من خلال برنامج الموفي ميكر وسيتم التسويق الإعلامي للمدرسة عن طريق حساب المدرسة في تويتر.

تطبيق الإداة الثانية جولة التعلم

هذه الجولة خاصة بالمهمة الثانية للمجتمعات التعلم المهني

خطة جولة التعلم	
W	لماذا مدى استخدام المعلمات لأساليب تنمية العقلية النامية لدى الطلاب مدى تطبيق المعلمات لاستراتيجية التدريس فوق المعرفية وستفيد هذه الجولة للتأكد من مدى ممارسة هذه الاستراتيجيات في الحصة الدراسية مما ه ينعكس ايجابيا على نتيجة الطلاب
W	ماذا مدى تقديم محتوى المادة وفق أحد أساليب استراتيجية التدريس فوق المعرفية مدى احتواء دفتر التحضير للمعلمة في كل من (الاهداف والاساليب

	والتقويم) على أساليب استراتيجية التدريس فوق المعرفية مدى ملائمة البيئة الصفية لتنفيذ عملية التعلم النشط مدى توافر انشطة تعلم نشط في دفتر الطلاب مدى تنوع التعزيز ومناسبته لتنمية العقلية النامية مدى تنوع عبارات الثناء في دفتر وانشطة التقويم لعبارات تنمي العقلية النامية وبالتالي فأن الاشياء التي سيتم ملاحظتها في الحصص الدراسية ودفاتر الطلبة ودفتر تحضير المعلمة ومدى تفاعل الطلاب مع الاستراتيجية المقدمة ومدى ترتيب جلوس الطلاب وتنظيمهم للنشاط المقدم
W	من: أعضاء فريق الجولة هم: المديرة، المساعدة، المعلمات الاوائل، ومعلمة واحدة من كل مجال وذلك حتى يتم تقييم ممارسات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من جميع الجوانب حيث تقوم المديرة والمساعدة بمتابعة مدى تنفيذ استراتيجيات التعلم من قبل المعلمة في الحصه المستهدفة من جولة التعلم كما تقومان بمتابعة التعزيز والثناء ودوره في تنمية العقلية النامية بينما ستقوم المعلمة الاولى للتخصص بمتابعة دفتر تحضير المعلمة وبالأخص خانة الأهداف والاساليب والتقويم ومدى تضمين التحضير استراتيجيات التعلم النشط لان المعلمة الاولى فنيا قادرة على متابعة دفتر تحضير المعلمة معلمة المادة في نفس التخصص تتابع دفاتر الطلبة ومتابعة مدى احتوائها على انشطة تدعم التعلم النشط والعبارات التشجيعية التي تدعم العقلية النامية بينما المعلمات من التخصصات الاخرى ستقوم بمتابعة البيئة الصفية ومدى تهيئة وتنظيم الطاولات والكراسي بشكل يناسب انشطة استراتيجية التعلم النشيط اما الذي سيقوم اعطاء التغذية الراجعة للمعلمات المزارات المعلمة الاولى كل

	حسب تخصصه.
W	متى ستكون الجولة على مدى ثلاث ايام من يوم الاحد بتاريخ 18/3/2018 وسيتم ابلاغ المعلمين عن طريق المعلمة الاولى بوجود زيارة وستكون جولة التعلم في بداية اليوم الدراسي الحصه الثالثة الساعة الواحدة مساء (المدرسة مسائية) وسيتم ابلاغ العاملين في الفريق باجتماع سابق للجولة اما تقديم التغذية الراجعة عما تم جمعه من بيانات سيكون في اجتماع لاحق للجولة
W	أين ستكون الزيارة في الغرفة الصفية لأنه الهدف من الجولة قياس مدى تطبيق استراتيجيات التعلم النشط داخل الحصة الدراسية والحصة الدراسية تنفذ في الغرفة الصفية او في قاعات الحاسوب والمصادر التي سوف يتم متابعتها في الاساس هي دفاتر التحضير للمعلمات قبل الجولة ودفاتر الطلبة بعد الجولة والبيئية الصفية أثناء الجولة من حيث تنظيمها وترتيب جلوس الطلاب في الغرفة الصفية بما يتناسب مع النشاط المقدم وسيتم أيضا متابعة كيفية إعطاء التغذية الراجعة لبعض الاعمال المقدمة من قبل الطلاب أفضل وقت للجولة التعليمية هو اول اليوم الدراسي حيث يكون المعلم والطلاب وفريق الجولة في نشاط وحيوية ومن المفترض ان تكون الجولة في هذا الوقت وسيتم ابلاغ المعلمين عن طريق المعلمين الاوائل للمواد
H	كيف: يمكن تسجيل الملاحظات من خلال ورقة خارجية

	وحتى لا يشعر الافراد بالتهديد او المراقبة سأمهد لهن الموضوع من خلال اجتماع سابق للمعلمات الاوائل وابين انه سوف تكون هناك زيارة من قبل فريق كونته الإدارة هدفه اغراض البحث والدراسة وتحسين الممارسات التعليمية وليس القصد منه تصيد الاخطاء او تعبئيه استمارة زيارة اشرافيه وسأكد على ان وقت الزيارة ستكون خمس دقائق فقط وليس الحصه بأكملها سأقوم بالجولة التعليمية مره في كل فصل الفصل الاول استكشافية وعلاجية والجولة الثانية ستكون في الفصل الثاني لمتابعة الخطة الاجرائية الموضوعة من أجل تحسين الممارسات التعليمية في مجال تطبيق استراتيجيات التعلم النشط

وسيتم تقصي أثر نقاط التركيز على تعلم الطلبة من خلال التالي:

جولات تعليمية لمعرفة تأثير نقاط التركيز على تحسين تعلم الطلبة

الرجوع الى سجلات التقويم واخذ عينة من الفصول والمقارنة بين نتيجة الفصلين الأول والثاني.

مناقشة النتائج:

الاستبانة المستخدمة لقياس أصول التربية والتدريس

	م	أصول التربية والتدريس	دائما استخدمها في ممارساتي اليومية	اعرفها كطريقة للتدريس واستخدمها احيانا	لدى معرفة عن هذه الطريقة	ليس لدي أي معرفة عن هذه الطريقة
	1	نظريات الذكاءات المتعددة				
	2	التقويم التكوني				
	3	الأبحاث في المشاركة الطلابية				
	4	أساليب طرح الأسئلة				
	5	هرم بلوم				
	6	الطالب محور التعلم				
	7	التغذية الراجعة				
	8	تعلم القرن الحادي والعشرون				
	9	التعلم القائم الحادي والعشرون				
	10	التعلم القائم على وجود منتج				
	11	تصنيف المجموعات حسب كوجان				
	12	مفاتيح التفكير				
	13	مراعاة الفروق الفردية				
	14	العقلية الثابتة والعقلية النامية				
	15	التعلم الذاتي				
	16	استراتيجية التدريس فوق المعرفية				
	17	استراتيجية الأصابع				

من خلال تحليل الاستبيان واستخراج التكرار من الإجابات يتبين التالي:

حصول كل من: حصول استراتيجيات القرن الواحد والعشرين على عدد تكرار (12) تحت بند لم اسمع بهذه الاستراتيجية

وفقرة التعلم القائم على مهارات الواحد والعشرين على تكرار بلغ (14) تحت بند لم اسمع بهذه الاستراتيجية

وحصول فقرة تصنيف المجموعات حسب تصنيف كوجان على تكرار بلغ (14) تحت بند لم اسمع بهذه الاستراتيجية

وحصول فقرة العقلية النامية والعقلية الثابتة على تكرار بلغ (14) تحت بند لم اسمع بهذه الاستراتيجية

وحصول فقرة استراتيجية التعلم فوق المعرفية على تكرار نسبته (15) تحت بند لم اسمع بهذه الاستراتيجية

ونظرا لتعدد الفقرات التي حصلت على اعلى نسبة من الفقرات تحت بند لم اسمع بهذه الاستراتيجية (5) فقرات او مواضيع ونظرا لتركيز الهدف وعدم تشتت عملية المجتمعات المهنية ولتحقيق اعلى نسبة من النتائج في تعلم الطلبة فتم التركيز على هدفين فقط وهما العقلية النامية والعقلية الثابتة واستراتيجية التدريس فوق المعرفية.

ارتفعت نسبة أداء الطلبة في التحصيل الدراسي بين الفصلين من 80 % الفصل الأول الى 86.4 في الفصل الدراسي الثاني. وهذا يعود الر دور المجتمعات المهنية في تحسين الأداء.

م	اصول التربية	دائما استخدمها في ممارساتي اليومية	اعرفها كطريقة للتدريس واستخدمها احيانا	لدي معرفة عن هذه الطريقة	ليس لدى اي معرفة عن هذه الطريقة
1		2	10	5	7
2		9	4	8	3
3		2	11	8	2
4		15	8	1	
5		4	8	8	3
6		18	4	2	
7		21	4		
8		1	7	2	12
9		1	7	2	14
10		1	8	4	10
11		2	11	5	14
12		5	9	2	6
13		19	5		
14		5	8	3	14
15		14	8	1	
16		2	11	1	15
17		4	10	4	6

التوصيات

- يجب ان يكون تعلم الطالب بؤرة التركيز لعمل مجتمعات التعلم للمدرسين الذين ينخرطون في عملية منهجية مستمرة في دورات متكررة من البحث الاستقصائي والإجرائي لتحديد توقعاتهم من تعلم جميع الطلاب.
- تنمية مجتمعات التعلم المهنية (Professional Learning Communities (PLCs كأحد أساليب التطوير المهني للمعلم
- جعل المدرسة المجتمع والوحدة الرئيسة لصناعة التحولات الفعالة لتحسين أداء المعلمين ونواتج تعلم الطلاب.
- التركيز على مجتمعات التعلم المهني كوسيلة منهجية لتحسين أداء التعليم والتعلم والثقافة المدرسية.
- . بناء مجتمعات تعلم مهنية قوية في المدرسة تركز على تحسين التعليم والمناهج الدراسية والتقييم مما سيؤدي إلى زيادة تعاون وتشارك المعلمين، وزيادة استخدام الممارسات التعليمية الفعالة في الفصول الدراسية، مما يؤدي إلى تحسين تحصيل الطلبة.
- بناء ودعم مجتمعات تعلم مهنية (Professional Learning Communities) أو مجتمعات الممارسة (Communities of Practice)، التي يشارك فيها المعلمون في أنشطة القيادة وصنع القرار، ويكون لديهم شعوراً مشتركاً بالهدف، كما يشاركون في العمل التعاوني ويتحملون مسئولية مشتركة عن نتائج أعمالهم (Daniel. M and Alm. H, 2000).

- التركيز على المجتمعات المهنية للتعلم التي يمكن ان تصبح مدخلاً قوياً إلى التنمية المهنية واستراتيجية فعالة لتغيير وتطوير المدارس.

وتبرز 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.

المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية

معجم المصطلحات الإدارية، (القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2007)، ص 288.

ملتون، كوكس (2007م). مقدمة لمجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية، في: ملتون، كوكس، لاوري رتشلن: (محرر): إنشاء مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية، سلسلة اتجاهات جديدة في التعليم والتعلم (26)، مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية، ص27.

ريتشارد دوفور، روبرت إيكر. المجتمعات المهنية التعليمية أثناء العمل، ترجمة مدارس الظهران الأصلية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، ط 2، الدمام، المملكة العربية السعودية، 2008.

المطيري، هيا عمر (1439هـ). واقع المجتمعات المهنية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم. جامعة القصيم، رسالة ماجستير

توفيق، فيفي أحمد (2017م). سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج. جامعة سوهاج –كلية التربية: المجلة التربوية. ج47. ص113-260.

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام "تطوير" (1436هـ). مجتمعات التعلم المهنية. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية

مكتب التربية العربي لدول الخليج (2011م). التكوين المهني للمعلم: الإطار النظري. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج

ثانيا: المراجع الأجنبية

Moilanen, R. (2001) "Diagnostic tools for learning organizations", The Learning Organization, Vol. 8 Iss: 1, pp.6 – 20

Christopher, B. (2008), "Towards a Learning Community: The Journey of a Maltese Catholic Church School", Management in Education, vol. 22, No. 3, p. 22.

Morrissey. M (2000). Professional learning communities: An ongoing exploration, southwest educational development laboratory, P. 34

Peter. E and Dick. W (2004) Understanding School Leadership. London: Paul Chapman Publishing, p. 179.

Alice, G (2008). Successful Scenario Planning. Available at: http: // www. jisc. Ac. uk/ publications/ publications/ scenario planning flyer. aspx, p. 1.

Hord,M.(1997). Professional Learning Communities of Continuous Inquiry and Improvement, South West Educational Development Laboratory, Austin, Texas, P. 24

Raymond, W. (2006). "Leadership for School Reform: Do Principal Decision Making Styles Reflect a Collaborative Approach", Canadian Journal of Educational Administration and Policy. No. 53, May 2006, available at: https:// www. umanitoha – ca/ publications/ cjeap/ articles/ williams. html,p. 2.

Mike, K. (2003)."Does Size Matter? : Distributed Leadership in Small Secondary Schools", National College for School Leadership (NCSL), spring 2003, pp. 17 – 18.

Stephen, C. (2007). School Leadership Development: Australian Education Seek Effective Leaders to Quality Teaching", Educational Issues,p. 1

Sue, K., Margaret, B. and Tammy, J. (2003) Defining Learning Communities. Discussion Paper Dl/, University of Tasmania – Centre for Research & Learning in Regional Australia (CRLRA), p. 11.

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

Jane B. and Kristine A. (2000) "Creating Communities of Learners: The Interaction of Shared Leadership, Shared Vision, and Supportive Conditions", A Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana, p. 4

Louis, K. S. (2008). Creating and sustaining professional communities. Sustaining professional learning communities, 1, 41-57

Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas, 1-13.

Seashore Louis, K., Dretzke, B., &Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. School effectiveness and school improvement, 21(3), 315-336

Coburn, C. E., & Stein, M. K. (2006). Communities of practice theory and the role of teacher professional community in policy implementation. New directions in education policy implementation: Confronting complexity, 25-46

Mitchell, Coral: Building-learning Communities in Schools: The next generation or the impossible dream, Interchange Vol. 30/3. 1999, PP. 283 – 303.

Talbert,E.(2010). Professional learning communities at the crossroads: How systems kinder or engender change, in: A. Hargreaves et al. (eds.), Second international handbook of educational change, Springer International handbooks of educational No. 23,PP. 564 –557

Stoll, L. (2006). Professional learning communities: A review of the literature, Journal of educational change, No. 7, PP. 221 – 258.

Dettinger, K. &Brower, A. (2003). What is a learning community? About campus, EBSCO Publishing, PP. 15 – 21.

RonCormier, (2009).”Professional learning communities: “Characteristics, principals and teachers”, paper presented at the annual Meeting of the Louisiana Education Research Association Lafayette, Louisiana,P. 19.

Joyce,B. (2004). “How are professional learning communities created? History has a few messages”, the phi delta kappan. Vol. 86. No. I, P. 78

Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. Educational Administration Quarterly, 35(SUPPL.), 751-781.

James, E. (2009). "Opining the classroom door: professional learning communities in the math and science partnership program", Science Educator, Vol. 18, No. 2,, P. 14

Bartlett, K. (2006). "Professional Learning Community Within a State Education Organization: An Action Research Study", Ed. 0-, University of Washington, USA. P. 15

Wong, J.(2010). What makes a professional learning community possible? A case study of a Mathematics department in a junior secondary school in China, Asia Pacific Educ. Rev. No. 11, PP. 131 – 139.

Carrol, S. (2009)."Relational Leadership: A Key in The Framework of School Leadership for the Children's Sake by Nicolle Hutchinson, Childlight USA Weblog: Supporting a Charlotte Mason Education Worldwide, available at: http: // childlightusa. Word press. co/, p. 2

Daniel, M. and Harris, A. (2003). "Teacher Leadership-Improvement Through Empowerment: An Overview of the Literature", Educational Management & Administration, vol. 31, No. 4, p. 337

Stephen, C.,(2007). School Leadership Development: Australian Education Seek Effective Leaders to Quality Teaching", Educational Issues, p. 1

David, M.,(2008). "Making Sense of Distributed Leadership: Exploring The Multiple Usages of The Concept in The Field", Educational Administration Quarterly,vol. 44, No.3, p. 424

Philip A. et al, (2004).”Variabilities and Dualities in Distributed Leadership: Findings from a Systematic Literature Review”, Educational Management Administration, vol. 32, No. 4, p. 441

Harris,A. (2004). “Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading?” Educational Management Administration & Leadership, vol. 32. No. 1. p. 15

Carole, K. and Michele, F. (2008).” Distributed Leadership: Leadership in Context”, UNESCO- APEID International Conferee: Quality Innovations for Teaching and Learning”. Bangkok, Thailand, p. 5

Mike, K. (2003). “Does Size Matter? Distributed Leadership in Small Secondary Schools”, National College for School Leadership (NCSL), pp. 17 – 18

Russel, C. (2008).”The Distributed Leadership Experiment: First Year Impacts On School Culture, Teacher Networks, and Student Achievement”, A Dissertation in Education Presented to The Faculties of The University of Pennsylvania in Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, pp. 13 – 15

Cheryl, L., (2005). “Principal Leadership, School Climate and the Distribution of Leadership Within The School Community”, A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education, The University Of Montanna, and p. 18.

Jone, B and Kristine A, (2000). “Creating Communities of Learners: The interaction of Shared Leadership, Shared Vision, and Supportive Conditions”, A Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (New Orleans, Louisiana, 24 – 28 April 2000),P 4-5.

Lorraine, S. (2008). Slater, “Pathways to Building Leadership Capacity,” Educational Management Administration & Leadership, vol. 36, No. 1, p. 59.

Joanne, W. and Jorunn, M, (2009). "Shared Leadership Principle 4", in John Mac Beath and Daniel Dempster, Connecting Leadership and Learning. (London: Routledge,), p. 122