دورُ المُشرفةِ التّربويةِ في تعزيزِ ثقافةِ التآزرِ لدى معلماتِ المَرحلةِ المُتوسِّطةِ كأحدِ مُقوِّماتِ مُجتمعاتِ التّعلمِ المِهنيةِ في مَنطقةِ المَدينةِ المُنوَّرةِ

إعداد

د. سليمان بن صالح المسيطير

أصول تربية، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

أ.مريم بنت مضحي عيد المحمدي

أصول تربية، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

مجلة الدراسات التربوية والانسانية. كلية التربية. جامعة دمنهور

المجلد السادس عشر، العدد الثالث ، لسنة 2024م

دَورُ المُشرِفةِ التَّربويةِ في تَعزيزِ ثَقافةِ التَّآزرِ لدى معلماتِ المَرحلةِ المُتوسّطةِ كأَحدِ مُقَوّماتِ مُجتمعاتِ التَّعلمِ المِهْنِيةِ في مَنطقةِ المَدينةِ المُنوَّرةِ

د. سليمان بن صالح المسيطير

أ.مريم بنت مضحي عيد المحمدي

مُلخَّصُ الدِّراسَة

هدف البحث إلى الكشف عن واقعِ الدَّور الذي تُمارسُه المشرفةُ التَّربويةُ في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة، والتعرَّف على العواملِ المؤثِّرة في ممارستِها لدورها المهْني، ومن ثم تقديم مقترحات تُسهم في تحسين دورها المأْمول لتعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مُقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنية في منطقة المدينة المنورة.

واستخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي واستعانت بأداة الاستبانة لجمع البيانات على عينة عشوائية من المشرفات التربويَّات ومعلمات المرحلة المتوسطة في منطقة المدينة المنورة بلغ عددهن ثلاث مائة وتسع عشرة (٣١٩) معلمة.

توصل البحث للنتائج التالية: أظهر البحث حاجة المشرفة التربويَّة للتحسين والتطوير في مجال دعم العمل الجماعي التشاركي، وأساليب تمكين فرق التآزر داخل المدرسة من التخطيط والتنظيم وتبادل الخبرات المتنوِّعة. كما كشفت الدراسة عن عدد من العوامل التي تشكل عائقاً تحول دون قيام المشرفة التربويَّة بدورها في تعزيز ثقافة التآزر، ومن أبرزها: كثرة الأعباء الإداريَّة التي تُكلف بها المشرفة التربوية، وندرة اللقاءات الإشرافيَّة الدَّاعمة لتطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة. وتوصل البحث إلى استخلاص الدور المأمول من وجهة نظر عينة الدِّراسة الذي تمثل في عدد من المهام والإجراءات ذات الصِّلة المباشرة بالدور الداعم من قبل المشرفة التربوية. قدمت الدِّراسة توصيات في ضوء ما أسفرتْ عنه من نتائجُ لكل من وزارة التعليم والإدارات التعليمية.

الكلمات المفتاحية:

الإشراف التربوي . مجتمعات التعلُّم المِهْنية . مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنية . ثقافة التآزر .

Abstract:

The aim of the present research is to uncover the reality of the role played by the Education Superintendent in promoting a culture of synergy for middle-level female teachers, identifying influential factors in the exercise of her professional role, and thus submitting proposals that contribute to improving her hoped-for role of promoting a culture of synergy for middle-level teachers as a component of the city's important learning communities. The study used the descriptive survey curriculum and used the identification tool to collect data on a random sample of female pedagogical supervisors and middle-level teachers in the Medina region, numbering 3 hundred and 19 (319).

Current research has reached the following findings: the research demonstrated the need of the educational supervisor for improvement and development in the field of supporting participatory teamwork, and ways to enable synergies teams within the school to plan, organize and share diverse experiences. The study also revealed a number of factors that constitute an obstacle to the educational supervisor's role in promoting a culture of synergy, most notably: the high administrative burden assigned to the educational supervisor, and the paucity of supervisory meetings that support the application of professional learning societies. The research drew the hoped-for role from the study sample's perspective of a number of tasks and actions directly related to the supporting role of the educational supervisor. The study suggested recommendations in the light of its findings to both the Ministry of Education and the educational departments.

Keywords:

Educational stewardship - Vocational Learning Communities - Components of Professional Learning Communities - Culture of Synergy.

المقدِّمة.

تشير الخطة التنفيذيَّة لبرنامج التحوّل الوطني (2021– 2025م) إلى أن أهمية المورد البشريّ تكمن في دوره المؤثِّر في رفع كفاءة إدارة المنظَّمة وفعاليتها في أداء مهامها وأنشطتها؛ بوصفه محصلة نهائية لكفاءة وفعاليَّة المنظمة ذاتها، حيث ورد ضمن الأهداف الاستراتيجية لبرنامج التحول الوطني: تحسين إنتاجيه موظفي الحكومة (الخطة التنفيذية، 2021).

وفي ظل شمولية الخطط التطويريَّة للمؤسسات الحكومية المختلفة، فقد حظي قطاع التعليم بمؤسساته المختلفة باهتمام بالغ حيث يشكل التعليم مع بقية القطاعات قاعدة أساسية للتنمية بجميع جوانبها(الإمام، 2019). وقد حرصت السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية على التطوير والارتقاء بالمستوى التعليمي لمنسوبيه عامة وللمشرف التربويّ خاصَّة وفي هذا السياق يُشير الدليل التنظيمي للإشراف التربوي(1437) إلى أن دور الإشراف التربوي هو تجويد عمليتي التعليم والتعلُّم، وتطويرهما ، وإحداث التكامل بينهما بما يكفل تحسين المخرجات النوعيَّة لعمليات التعليم والتعلُّم والقيادة المدرسيَّة. فالعملية الإشرافيَّة عملية فنيَّة مبنيَّة على معايير علميَّة تتضمن تنمية المعلم مهنياً في بيئة تربوية تتسم بالثقة، حيث يستند الإشراف التربوي الحديث إلى أسس علميَّة تحرص على تنمية المعلم باعتباره أهم ركائز العمليَّة التعليميَّة، وبنفس الوقت تتيح له ممارسة دوره الإشرافي بمزيد من المسؤوليَّة؛ فيسعى لمساعدة المعلمين وتقديم التوجيه المستمر لهم؛ بهدف رفع مستوى خبراتهم ومهاراتهم وتعميم الأساليب الحديثة في التعليم، ونقل التجارب الناجحة والرائدة في الميدان؛ لتحسين وتطوير كفاءتهم وزيادة نموهم المِهْني (الحريري، 2006). وبالتالي فإن الحاجةَ إلى إعادة النَّظر في مجمل العمليات الإشرافيَّة على مستوى الفكر والممارسة، والبُنى التنظيميَّة والهيكليَّة للإشراف التربوي وتطويرها، ضرورةٌ تتطلبها المتغيرات المتسارعة في جميع المجالات العلميَّة، والتقنيَّة، حيث تؤثر هذه المتغيرات على المجتمعات بصفة عامَّة وعلى النظام التعليمي والتربوي بصفة خاصة بكافة عناصره وفروعه، بما في ذلك الإشراف التربوي (شلدان، والقدرة، 2015). العملية التعليمية –اليوم– تشهد تطويرًا مستمرًا محليًا وعالميًا، أدى إلى تحول جذري في منهجية تعلم وتعليم العديد من

المواد الدراسية؛ لتصبح أكثر فاعلية لمواكبة العصر ومتطلباته، ويتمحور هنا دور المعلم في تسهيل عملية التعلم (الشطي وأخرون، 2018).

وتُعدُّ مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة مدخلاً للتطوير المهني، وأنموذجاً فعالاً؛ يهدف إلى تعزيز التشاركية في الخبرات، والمعارف، وأحد الأساليب الواعدة لتحسين النُظم التعليميَّة، وركيزة في برامج التطوير والتنميَّة المِهْنية للمعلم، والتي تَطور مفهومها باعتبار أن المدرسة المجتمع والوحدة الرئيسة في إحداث التحولات الفعَّالة، ووسيلة منهجية لتحسين أداء التعليم والتعلُّم والثقافة المدرسيَّة (سلمان، والأشقر، 2020). كما أنها المناخ المنظم لكافة المعارف والمعلومات وتحولها لممارسات يومية لدى المعلمين في البيئة المدرسية، وتعمل على إدارة المعرفة وتجعلها مشتركة للجميع، من خلال أوعية متعددة تتيح تبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات، ومعالجة الصعوبات والتحديات التي تواجه عملهم (مكتب التربية العربي، 2011).

وتكمن أهميتها في أنها تعكس ثقافة تشاركية، فضلًا عن عمل جمعي موجه يعتني بفهم الواقع وتحسينه، ويركز على المخرجات وتقييم النتائج، وذلك في إطار ثقافة تعاونيَّة تشاركيَّة تجعل من المدارس مؤسسات تعليميَّة تشاركيَّة، حيث تتضمن مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة أبعاداً تدفع المدرسة نحو التقدم بالتعلم فيما لو نجح قادة التعليم من تمكين المعلمين من بنائها وتفعيلها؛ حيث إنها وسيلة منهجية لتحسين التعليم والتعلم، والثقافة المدرسية؛ عبر تصميم تلك المجتمعات على أساس تعاون بين المعلمين للتغلب على ثقافة الانعزال في العمل بين المعلمين، وتآزر فريق العمل، وزيادة استخدام الممارسات التعليمية في الفصول الدراسية، وبالتالي تحسين نواتج التعلم، ورفع مستوى التحصيل الدراسي (المعولية، 2022)

. وقد تواجه معلمة المرحلة المتوسِّطة –وهي تُؤدي دورها التعليمي في المدرسة– بعض التحدِّيات المتعلقة بهذه المتغيرات التي قد تؤثر على أدائها التدرسي، فهي بحاجة لمزيد من الأساليب التطويرية التي تمكِّنها من القيام بدورها بطريقة فاعلة ومؤثرة، عبر إجراءات تمكِّنها من التطوير المستمر؛ فمفهوم مجتمعات التعلم المهنية يعدُّ أحد أهم المفاهيم الحديثة في تطوير الأداء المدرسي، وأحد آليات التطوير المخطط لتحويل المدارس لمجتمعات تعلم مهنية؛ ليكون الهدف من أنشطتها تنمية قدرات المعلمين، وتحسين مستويات الطلاب (السحيباني ، 2011).

في ضوء ما تقدم فإنه من المفيد معرفة دور المشرفة التربوية في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلم المهنية في منطقة المدينة المنورة؛ للوصول إلى تحسين هذا الدور من وجهة نظر معلمات المرحلة المستهدفة.

مشكلة الدِّراسَة:

ظهر مفهوم مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة كأحد الوسائل المهمة التي تعمل على مساعدة الأفراد والمجتمعات على بناء تعلمهم من خلال عمل جماعي منظَّم يتحمَّل فيه كل أطراف المنظومة مسؤوليَّة صناعة القرار وفق رؤية عمل مشتركة، وقد نفذت وزارة التعليم بالمملكة العربيَّة السعوديّة –من خلال مشروع (الملك عبد الله) لتطوير التعليم– البرنامج الوطني لتطوير المدارس الذي يركزّ على تفعيل مفهوم مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة في المدارس، حيث أشار دليل مجتمعات التعلُّم المهنية (1436هـ) إلى أهمية تفعيل مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة في المدارس؛ لأن خلاصة ما تعرفه المجموعة أكبر من معرفة أي فردٍ في هذه المجموعة، عندها يصبح الانتماء للمجموعة حاجة شخصية للفرد، ومطلبًا مهنيًا.

ويؤكد النبوي (2008) على أن مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة تعدُّ مدخلًا مهمًا لضمان التنمية المِهْنيَّة المستدامة للمعلمين، وكل من يهتم بالتحسين المستمر للعملية التعليميَّة. وفي دراسة أجرتها سلمان، والأشقر (2020) ذكرتا أن بيئة التعلُّم في المدارس المطبقة لمجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة، تتسع وتصبح بيئة تعلُّم ممتدة لا حدود لها. كما أشار دوفور، ودوفور، وإيكر، وماني (2014) إلى أن المدرسة سُرعان ما تصبح بيئة حية ومثمرة بفضل ما يحدث داخلها من اشتراك بين المعلمين والمدراء والمشرفين في صياغة القرارات، والتعاون في الممارسات، وتبادل الخبرات؛ مما يؤثر على تحسين مستوى التلاميذ وهذا ما تصنعه مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة.

ويتطلب النمو المِهْني المستمر للبيئة المدرسيَّة التعليميَّة، بناء فرق تآزريَّه يجمعها هدفٌ واحدٌ، وتشكِّل الرؤية والقيم والأهداف المشتركة داخل المدرسة، والمحرِّك الأساسي لعمل مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة، ويكون التعلم الجمعي هو المنتج الأهم لهذه المجتمعات، مما يشكل المقومات الأساسية لمجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة (Hord,1997).

ويُعرِّف دوفور وآخرون (2014) الفرق التآزرية بأنها: "مجموعة من الأشخاص يعملون بصورة مترابطة فيما بينهم لتحقيق هدف مشترك يكون الأعضاء مسؤولين عنه، وأن الفرق

المتآزرة تزداد فاعليّتها عندما تحدد وتوضح توقّعاتها فيما يتعلّق بالإجراءات، والمسؤوليّات، والعلاقات، مما يُشير إلى أن مكتسبات البيئة التعليميَّة من خلال مهمة الفريق التشاركيَّة التآزريَّة المتمثلة في قدرتها على التعلُّم، أدعى لبقاء فاعلية المدرسة من خلال ممارسات تعليميَّة لمعلمين مؤهلين يتآزرون مع زملائهم" (ص.15).

وقد ذكر عطيف، وشراحيلي (2021) أن نشر ثقافة التآزر والشراكة الفكرية بين أفرد المجتمع التربوي تعد وسيلة ناجحة لتحقيق أهدافه، وأن ثقافة التآزر والشراكة الفكرية تعدُّ أحد الأنشطة التي تقوم عليها فلسفة مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة؛ حيث تتبادل الجماعات ما لديها من خبرات ومعارف لتطوير المجال المعرفي بالاعتماد على أساسات إدارة المعرفة.

ويعدُّ الإشراف التربوي أحد الخدمات المِهْنيَّة التعليميَّة التي يقدمها النظام التربوي بهدف تقديم العون والمساعدة للمعلمين لإكسابهم القدرة على تنفيذ المنهج وتطويره، وتوفير البيئة التعليميَّة المناسبة؛ مما يزيد من كفاءة الناتج التربوي (البلوي ،2011)، ويُشير البرنامج الوطني لتطوير المدارس (1435هـ)، إلى أن الدور المهني للمشرف التربوي يبرز في أنه الإطار الأكثر فاعليَّة للتنمية المِهْنيَّة في سياق العمل؛ كما تشكل مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة أحد الأدوات الأكثر جدوى في تحسين أداء المدرسة بشكلٍ عامٍ، والتطوير المهني للمعلمين بشكلٍ خاصٍ.

وقد أكدتْ دراسةُ الغافري وآخرون (2021) على أن المشرفُ التربوي يُؤدي دورًا مهمًا في رفعِ الأداء المِهْني للمعلمين، من خلال تفعيل مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة بأبعادها الأربعة التي أشار إليها في دراسته والتي تمثلت في : الرؤية المشتركة، والتركيز على التعلم، وثقافة التآزر، والتركيز على النتائج.

وفي ضوءِ ما سبق؛ ولما يحدث من الأثرِ الإيجابي الكبير في حالِ تفعيل مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة من تحسين الأداء المهني للمعلمين، تظهر الحاجةُ إلى الوعي بثقافةِ التآزر ودورها في مواجهةِ ثقافة الانعزال وتحقيق التطوير المهني المستمر لمعلمات المرحلة المتوسطة لمواجهة المتغيرات في المجالات المختلفة، ولتنويع أساليب التطوير المِهْني لهن.

وبالرغم من تنامي الدراسات العلميَّة التي تناولت مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة من ناحيةِ أبعاد مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة ودرجة تطبيقها بالمدارس، ومنها دراسة كل من: مورو (Morrow,(2010، وتوفيق (2017)، والصالحية، وبنت الهاشم (2018)، وعبد الرحمن (2018)، والقحطاني (2020)، وخواجي (2021)، وآدم (2023) إلا أنه لا يوجد دراسة التي تناولت دور المشرفة التربوية في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة، كما واتضح للباحثيْن من خلال دراسة استطلاعية إلى حاجة معلمات المرحلة المتوسطة للتنمية المهنية المستدامة؛ بهدف تحسين الأداء التدريسي، ورفع كفاءة الأداء من خلال تنويع فرص التطوير المهني ، والتأكيد على أهمية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، وتعزيز ثقافة التآزر كأحد مقومات مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات المرحلة المتوسطة. وتأسيسًا على ماسبق، سعت الدِّراسة الحاليَّة لمعرفة واقع الأدوار المِهْنيَّة للمشرفات التربويات في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة والعوامل المؤثرة فيه.

أسئلة الدِّراسَة:

1. ما واقع دور ممارسة المشرفة التربوية لدورها في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة والمشرفات التربويات ؟
2. ما المعوقات التي تؤثر على قيام المشرفة التربوية بدورها في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة والمشرفات التربويات ؟
3. ما المقترحات للدور المأمول من المشرفة التربوية في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة والمشرفات التربويات؟

أهداف الدِّراسَة:

1. تسليط الضوء على واقع الدور الذي تمارسه المشرفة التربويَّة في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة والمشرفات التربويات.
2. التعرف على المعوقات المؤثرة في ممارسة المشرفة التربويَّة لدورها المِهْني في توظيف مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة لتعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة والمشرفات التربويات.
3. تقديم مقترحات تُسهم في تحسين دور المشرفة التربويَّة في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة في منطقة المدينة المنورة

أهميَّة الدِّراسَة:

تكمن أهميَّة الدِّراسَة النظريّة فيما يأتي:

1. تواكب الدراسة الحالية المستجدات التربويَّة المرتبطة بموضوعها، حيث أصبح الاهتمام بتطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة من الاتجاهات العالميَّة، والاستراتيجيات الحديثة التي يعوِّل عليها الكثير لرفع مستوى الأداء لدى المعلمين، وانعكاس ذلك على المستوى التحصيلي للطلاب.
2. تثري الدراسة الأدبيات التي تناولت الممارسات الإشرافيَّة للمشرف التربوي في تعزيز ثقافة التآزر كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة.
3. إثراء المكتبة التعليميَّة بما تتضمنه الدِّراسة الحاليَّة من أطرٍ نظرية، ومعلومات، وأفكار، ومقترحات حول موضوع تعزيز ثقافة التآزر كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة.

ومن الناحية التطبيقيَّة: يُتوقع للدِّراسة الحاليَّة أن يُستفاد منها فيما يأتي:

1. قد تساعد نتائج هذه الدراسة في توجيه اهتمام وزارة التعليم إلى توظيف الممارسات الإشرافيَّة في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمي المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة.
2. يمكن أن تفيد المقترحات الواردة في الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم في التركيز على الدور المهني للمشرفين التربويين في تعزيز ثقافة التآزر داخل المجتمع التعليمي.

3.يمكن أن تُسهم هذه الدِّراسة في فتح المجال أمام دراسات وبحوث أخرى، لمراحل دراسيَّة أخرى وفئات أخرى للتعرَّف على نُظم تعليميَّة مُستحدثة تُسهم في تطوير الأداء المدرسي.

حدود الدِّراسَة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدِّراسة الحالية على الكشف عن واقعِ الدَّور الذي تُمارسُه المشرفةُ التَّربويةُ في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة، والتعرَّف على العواملِ المؤثِّرة في ممارستِها لدورها المهْني، ومن ثم تقديم مقترحات تُسهم في تحسين دورها المأْمول لتعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مُقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنية في منطقة المدينة المنورة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدِّراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

الحدود المكانية: اقتصرت الدِّراسة الحاليَّة على عينة من مدارس التعليم العام الحكومي . بنات . في المرحلة المتوسطة بمنطقة المدينة المنورة.

الحدود البشرية: اقتصرت الدِّراسة الحاليَّة على: عينة من المشرفات التربويات، ومعلمات المرحلة المتوسطة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة.

مصطلحات الدِّراسَة:

دور المشرف التربوي: "الإطار السلوكي للمشرف التربوي، بصفته صاحب مهنة ومكانة اجتماعية، وأداؤه لهذه السلوكيات كما يتصورها، أو يتوقعها هو، أو يتوقعها المجتمع منه" (قناوي، وصلاح، 2001، ص. 170).

وتُعرِّفه الدِّراسة الحالية إجرائيًا بأنه: مجموعة من الأنشطة التربويَّة والتعليميَّة التي تتبناها المشرفة التربوية في سلوكها الوظيفي تضمِّنها خبراتها، وتعمل على نقلها للمعلمات وتتشاركها معهن لتحقيق أهداف التعليم.

تعزيز: في الاصطلاح: هو "عمليَّة تثبيت السلوك المناسب، أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل، بإضافة مثيرات إيجابيَّة، أو إزالة مثيرات سلبيَّة بعد حدوثه"(القبلي، 2014، ص.10).

وتُعرِّفه الدِّراسة الحالية إجرائيًا بأنه: كل فعلٍ إيجابي أو حدثٍ إيجابي يأتي بعد السلوك الجيد، ويؤدِّي إلى زيادة في حدوث ذلك السلوك، أو في تكرار حدوثه.

التآزر:"عمليَّة منهجيَّة يعمل فيها المعلمون معًا، بطريقة مترابطة، من أجل التأثير على ممارساتهم داخل الصفوف، بطرقٍ ستؤدي إلى نتائج أفضل لطلابهم، وفرقهم، ومدرستهم ككل" (دوفور، ودوفور، وإيكر، وماني، 2014، ص.15).

وتُعرِّفه الدِّراسة الحالية إجرائيًا بأنه: التزامٌ جماعيٌّ؛ لتنظيم عمل المعلمات المؤهلات، وذوات الخبرة؛ لتكاتف والتعاون مع زميلاتهن؛ لتطوير مجتمعات تعلُّم قوية؛ لتحسين الأداء، ورفع مستوى التحصيل الدراسي للطالبات.

مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة: "المجتمع الذي يكون فيه المعلمون، وإدارة المدرسة، في سعي دائمٍ للمشاركةِ في التعلُّم، والبناء على هذا التعلُّم، بهدفِ تعزيزِ فاعليتهم المِهْنيَّة؛ بما يعود بالفائدة على الطلابِ، وهو ما يمكن تسميته بمجتمعاتِ التطوير والبحثِ المستمر." (Hord,1997).

وتُعرِّف الدِّراسة الحالية دور المشرفة التربوي في تعزيز ثقافة التآزر كأحد مقومات مجتمعات التعلم المهنية إجرائيًا بأنها: كلُّ الممارسات والأنشطة، التي يقوم بها فريق المعلمات المؤهلات ضمن محتوى مقرر معين في المرحلة المتوسطة؛ لتحقيق أهداف مشتركة، عبر مجموعات التآزر، والتقصي، أو عبر أوعية تطويرية أخرى، كحلقات النقاش، والقراءة الموجهة، وتدريب الأقران، والتدريب المباشر، مجموعات التخصص وغيرها.

الإطار النظري للدِّراسَة:

مفهوم الإشراف التربوي: يُعدُّ الإشراف التربوي أحدُ الأركان الأساسيَّة في المنَظومة التعليميَّة؛ فهو يُقدِّم الدَّعم المباشر لعملية التَّعليم والتعلُّم، كما يُسهم في المتابعةِ الفنيَّة للعملية التعليميَّة؛ بهدف تحسين مخرجاتها من خلال المهام، والمسؤوليات المناطة به، سواء ما يتعلق منها بالمعلِّم وملاحظة ممارساته المِهْنيَّة، وتحديد احتياجاته، أو ما يتعلق منها بالطالبِ كالتقييم، ومتابعة مستوى التعلُّم، مما يتطلب امتلاك المشرف التربوي لعدد من الكفايات الشخصيَّة، والقدرات الأدائية (الطواري، 2018).

ويُشير الترتوري (2006) إلى أن مفهوم الإشراف التربوي، قد تطوَّر من نظامِ التفتيش، الذي يقوم على أساس مراقبة المعلِّمين، والتركيزِ على الأخطاء التي يَقعونَ فيها، إلى عمليَّة التَّوجيه التي تركِّز على عَلاقة التَّعاون بيْن المُشرفِ التربوي، وبيْن المعلمين؛ بهدفِ رَفعِ كفاءتِهم، ثم تطوَّر إلى عمليةِ الإشرافِ التي تعنى بمساعدةِ المعلمين، في مواجهةِ مشكلاتهم التعليميَّة، ومعالجتِها بأسلوبٍ علمي مُنظمٍ، وفق منهجيَّة واضحة.

أما وزارة التعليم في المملكةِ العربيَّة السعوديَّة فقد تبنت مفهوم الإشراف التربوي منذ عام (1416هـ) (1996م) بدلاً عن مسمى التوجيه التربوي، وحددتْ شروط شغل وظيفة المُشرف، وبيان عمله في تحسين العملية التربوية (أبو هاشم، 2007).

ويُعرِّفه الجهني (2020) بأنه:" عَملية فنيَّة قياديَّة تعاونيَّة إنسانيَّة شامِلة، تعمل على تقديم خدمة إشرافيَّة متخصصة؛ لتحسين العمليَّة التربويَّة، وتطويرها، ورفع مستواها، بتذليلِ كافة الصُعوبات، والمعوقات التي تحول تحقيق الأهداف التربوية المنشودة" (ص. 115).

كما أكدَّ المفهومُ الحديثُ للإشراف التربوي على الاهتمام بالجانب الإنساني للمعلم، وأصبح التوجيه والإشراف عمليَّة تعاونيَّة يُشارك فيها المعلِّم بصورةٍ إيجابيةٍ فعَّالة، في وضع الأهداف، والتخطيط والتنفيذ والتقويم (حسن، 2021).

ما سبق يُشير إلى التطوَّر الكبير الذي حَدث في مفهوم الإشراف التربوي، فالإشراف التربوي الحديث؛ هو عمليَّة منظَّمة تتضمن معنى التشاركية والتعاون، بهدف تحسين عمليات التَّعليم والتعلُّم، من خلال مشرفين مؤهلين لأداء هذه المهام عبر علاقات إنسانية تتبنى العمل التعاوني الجماعي وتبادل الخبرات، وتذليل الصعوبات لتحقيق أهداف عملية التَّعليم والتعلُّم.

ويذكر أبو عزام (2019) أنه مهما اختلفت النظرة للإشراف التربوي فإن جميع الأدبيات اتفقت على أن هدفه الأساسي تحسين عمليتي التعليم والتعلُّم، ولتحقيق هذا الهدف فقد عنيّ بالتنمية المِهْنية للمعلمين؛ من أجل رفع كفايتهم الأدائية التعليمية، والإدارية المساندة لعمليات التعليم والتعلم، كما عنيّ بتطوير المناهج التربوية والموارد التعليمية؛ لزيادة كفايات الأنظمة التربوية وإنتاجيتها، ويُسهم الإشراف التربوي في تحسين العمليَّة التعليميَّة وزيادة كفاءتها، ويُشرف على تنمية وتطوير مكوناتها المختلفة فيما يتعلق بأداء المعلمين، ومحتوى المنهج، ومستوى

الطُّلاب، إضافة إلى بيئة التعلُّم المدرسيَّة، كما يُؤدي أدوارًا مختلفةً متعددةً، بهدف رفع مستوى العمليَّة التدريسيَّة، وتحسين مخرجاتها (الطواري، 2018).

أنواع الإشراف التربوي:

اعتمدت الأنظمة التعليميَّة المتطوِّرة اتجاهات جديدة في الإشراف التربوي، دعتْ إليها الاتجاهات المعاصرة للإشراف التربوي، فهناك الإشراف التربوي الذي يعتمد على أسلوب التطوير التَّعاوني المكثَّف من خلال تعاون المشرف التربوي والمعلمين؛ عبر أسلوب الملاحظة المستمرَّة لمستوى أداء المعلمين، ثم تقييمها ووضع الخُطط التطويريَّة ما بين المشرف التربوي والمعلم، ويمكن تسميته بالإشراف التربوي، والإشراف التربوي الإكلينيكي، والإشراف المتنوَّع، والإشراف التطويري، والإشراف بالأقران (الجهني، 2020، حسن، 2007).

كما أن التحول في مفهوم الإشراف والتطور في اتجاهاته، والمسؤوليات والأدوار المناطة بالمشرف التربوي أسهم في إيجاد علاقة قائمة على التعاون والأنماط التشاركية بين المعلمين بعضهم مع بعض وبين المشرف والمعلمين وبين المعلمين ومدراءهم (الغافري، 2018).

وتمثل الاتجاهات التالية بعض أنواع الإشراف التربوي:

1. الإشراف التشاركي: وهو ينطلق من نظرية النظام والسلوك التعليمي للمتعلمين، ويعتمد على مشاركة جميع الأطراف المعنية بأهدافه من مشرفين، ومعلمين وطلبة؛ حيث يذكر عامر (2010) أن هذا النوع من الإشراف منطلق من أساسيات منحى النظم حيث أن كلا من السلوك الإشرافي للمشرف، والسلوك التعليمي للمعلم، والسلوك التعليمي للتلميذ تعتبر أنظمة فرعية من نظام الإشراف التربوي، والذي هو بدوره فرع من النظام التربوي العام.

ويؤكد الشهري (2012) على أنه في الإشراف التشاركي يتم التركيز على سلوك التلميذ؛ فأهداف الإشراف التربوي وأنشطته وأدواته تكرس في سبيل تعلمهم، كما أن التفاعل الإيجابي بين (التلاميذ والمعلمين والمشرفين) سمة من سمات الإشراف التشاركي.

2. الإشراف بالأهداف: ويعرفه الشهري (2012) على أنه "عملية مشاركة مجيع الأفراد المعنيين بالعملية الإشرافية في وضع الأهداف المراد تحقيقها بغرض زيادة فاعلية العملية

الإشرافية وتتضمن هذه العملية تحديد أهداف واضحة وقابلة للقياس والتطبيق، ونتائج محددة بدقة وبرامج واقعية، وتقيما للأداء في ضوء النتائج المتوقع" (ص. 19).

ويذكر الخطيب (2015) أن الإشراف بالأهداف يتم عبر مشاركة المشرفين والمعلمين، والمديرين بتحديد أهداف تربوية، وتحديد مسؤولية كل طرف في تحقيق هذه الأهداف. أما زايد ورمان (2015) فيشيران إلى أن هذا النوع من الإشراف جامع شامل فهو يشترك مع الإشراف التشاركي في توحيد جهود المشرف والمعلم موفرا للوقت والجهد، ويتميز بأنه يعمل على زيادة فاعلية الإشراف في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

3. الإشراف التربوي المتنوع: يستند هذا النوع إلى الدراسات الحديثة في الإشراف التربوي التي تشير إلى تنوع الثقافات والخبرات والكفايات لدى المعلمين مما يتطلب من المشرف التربوي التنوع في الأساليب الإشرافية؛ حيث يعطي المشرف التربوي المعلم ثلاثة أساليب إشرافية ليختار منها ما يناسبه (شلدن و، القدرة، 2015) .ويذكر زايد ورمان (2015) أن هذا النوع يهدف إلى إيجاد مدرسة متعلمة من خلال توطين أنشطة النمو المهني داخل المدرسة، وتفعيل دور المعلمين في هذه الأنشطة مع مراعاة الفروق المهنية بينهم من خلال تقديم أنشطة نمو المهني متنوعة تلبي حجات متنوعة للمعلمين.

وبناءً على ما سبق فإن الأدوار الإشرافيَّة والإداريَّة للإشراف التربوي الحديث تُسهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليميَّة؛ فبرامج النمو المِهْني تقوم على أساس أن المعلِّم هو الأهم في العمليَّة التعليميَّة، وعليه فإن نجاح برامج النمو المِهْني، وتحقيق أهدافه قائمة على استثارة الدافعيَّة الداخليَّة للمعلمين، والتي تقع مسؤولية استثارتها على المشرف التربوي (هشام، 2009، الغرابي، 2019)، فمن المؤمل أن يشترك المشرف التربوي مع مدير المدرسة والمعلمين بصورة تعاونية تآزرية في استخدام النمط الإشرافي المناسب والذي يهدف إلى تحسين أداء المعلمين نحو الأفضل، وما ينتج عنه من آثار إيجابية على الموقف التعليمي ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة (احميدة، جميعان، الخوالدة، 2011).

مشكلات الإشراف التربوي:

ويشير عامر (2010) أن من أهم مشكلات الإشراف التربوي غياب إشراك المعلمين في التخطيط للبرامج الإشرافية، وقلة المتابعة، والاقتصار على الزيارات الصفية، وعدم التنويع في

الأساليب الإشرافية، وغلبة الأعمال الإدارية مما يعيق عمل المشرف التربوي. وأضاف العوران (2010) إلى أن معوقات الإشراف التربوي تتلخص في مشكلات تتعلق بالعدد الإحصائي لمجتمع المعلمين ومنها: الزيادة المضطردة وتضخم أعداد المعلمين، وزيادة الأنصبة، ووجود معلمين لا يدرسون تخصصاتهم، مع عدم استقرار التشكيلات المدرسية بداية العام الدراسي، ومنها مشكلات تتعلق بالتقويم، ومنها مشكلات تتعلق بمقاومة التغيير، ومنها مشكلات تتعلق بعدم التكامل بين الإدارات ذات العلاقة، وضعف توظيف التكنولوجيا في المجال الإشراف.

وحيث أن الإشراف التربوي يمثل أحد أهم العناصر في منظومة التربية، حيث إن السياسة التعليميَّة تتطلب إشرافًا تربويًا فعالًا يعمل على تحسينها، وتوجيه الإمكانات البشريَّة والماديَّة فيها، فهو يمثل القوَّة الدافعة والمحفزة للعمليَّة التعليميَّة، بهدف تجويدها بكافة عناصرها وتطويرها وإحداث التكامل فيما بينها، بما يكفل تحسين المخرجات النوعيَّة لبيئة التعلم المختلفة، كما أن طبيعة المرحلة الحاليَّة والمستقبليَّة، وما تشهده من تغير سريع، تفرض أن يستجيب الإشراف التربوي لتلك المتغيرات وأن يتكيَّف معها، وأن يُعالج ما يطرأ من إشكالات عبر الاستجابة للمستحدثات ومواكبتها (الطواري، 2018، بليل، 2018).

وانطلاقًا من أهميَّة الإشراف التربوي، في تجويد كامل عناصر المنظومة التعليميَّة وإحداث التكامل بينها، وتطويرها؛ تبنَّى الإشراف التربوي الحديث بعض المداخل التي تأخذ بعين الاعتبار زيادة فاعلية العملية الإشرافية من خلال توفير التفاعل المناسب بين المشرف التربوي والمعلِّم (زايد، ورمان ،2015) من أجل حل تلك المشكلات والعمل على تحسين أساليب العمل الإشرافي.

مفهوم مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة: تبرز مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة كفلسفة تعليمية واتجاهًا إصلاحيًا للتعليم، وتمثل ظاهرة تربويَّة في كثير من المجتمعات؛ مثل الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وكندا، وأستراليا، وفرنسا، وألمانيا، والصين وغيرها من الدول (بشاي، 2017)، ومما يميزها: أنها مجتمعات يُخطط لها من داخل المدرسة على ضوء رؤية ورسالة المدرسة ذاتها، وفق طبيعة الإمكانات الماديَّة والبشريَّة المتاحة، من خلال العمل الجماعي، والتَّعاون المثمر بين الطلاب والمعلمين وإدارة المدرسة والمجتمع المحلي، وقد تناول الكثير من الباحثين

مفهوم مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة، وكلٌ أسهم في إيضاح المفهوم من زاوية، وأمكن الاستفادة منها جميعًا لبلورة المفهوم وفق أهداف الدِّراسة الحاليَّة.

فقد عرَّف دوفر، ودوفور، وإيكر، وماني (2014) مجتمع التعلُّم المِهْني بأنه: "عملية مستمرة، يعمل فيها المعلمون بشكل تآزري في دورات متكررة من التقصي الجماعي، والبحث الإجرائي؛ من أجل تحقيق نتائج أفضل للطلاب الذين يخدمونهم" (ص. 13).

أما هاورد Hord فتشير إلى أن مجتمع التعلُّم المِهْني يكون فيه المعلمون وإدارة المدرسة في سعى دائم للمشاركة في التعلُّم، والبناء على هذا التعلُّم، بهدف تعزيز فاعليتهم المِهْنية، وهو ما يمكن تسميته بمجتمعات التطوير والبحث المستمر (Hord,1997, 13).

ويُعرِّف البرعمي، وعبد الرشيد (2020) مجتمعات التعلم المهنية بأنها: "تنظيم لعملية التعليم والتعلم تهدف إلى تحويل التعليم من أسلوبه التقليدي ونقله إلى أسلوب أكثر تفاعلية، من خلال الاعتماد على تطبيق التفاعل الإيجابي بين الفئات الإشرافية المختلفة (المعلم الأول، والمشرف التربوي، والمشرف الأول، والمشرف العام) ، وكذلك المعلمين من أجل ضمان نجاح كافة أفراد المجتمع المهني في تحقيق متطلبات التعليم" (ص. 220).

كما ذكرت أفكار عطية (2022) أن مفهوم مجتمعات التعلُّم المِهْنية يركِّز على بناء ثقافة مدرسيَّة داعمة للتغير وقائمة على الثقة، ونشر ثقافة التعاون، والتَّشارك، والمعرفة بين أعضاء المجتمع المدرسي، وهو يؤكد على المعرفة الجماعيَّة، التي تحدث في إطار أخلاقي.

ونظراً لحداثة مصطلح مجتمعات التعلُّم المِهْنية فإنه لا يوجد تعريف محدد لها؛ حيث يتم تفسيرها وفقاً للسياق الذي تُفسر فيه؛ إلا أنه وباستعراض ما سبق من الأدبيَّات السَّابقة حول مفهوم مجتمعات التعلُّم المِهْنية، فإنها تتفق على أن مجتمعات التعلُّم المِهْنية؛ تركِّز على التعلُّم بطريقة منظَّمة يقوم من خلالها مجموعةٌ من الأشخاصِ بتبنِّي ثقافة التآزر والتَّشارك، ويمارسون التفكير الناقد، بطريقة تعاونيَّة تآزريَّه، مستمرة لتحقيق أفضل النتائج.

وبحسب ما تقدَّم يمكن تعريف مجتمعات التعلُّم المِهْنية داخل المدرسة إجرائياً في هذه الدِّراسة بأنها: كل الممارسات والأنشطة التي يقوم بها فريق المعلمين ضمن محتوى مقرر معين لتحقيق أهداف مشتركة، عبر مجموعات التآزر والتقصي، أو عبر أوعية تطويرية أخرى كحلقات النقاش، والقراءة الموجهة، وتدريب الأقران، والتدريب المباشر، ومجموعات التخصص وغيرها.

أهمية مجتمعات التعلُّم المِهْنية وأهدافها: تظهر أهمية مجتمعات التعلُّم المِهْنية من خلال توفيرها مناخ اجتماعي مدرسي، يُتيح جواً من الاحترام المتبادل بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، ويدعم التعاون والجماعية فيما بينهم، ويتيح الفرصة لمشاركتهم في صنع القرارات المدرسية (عبد الرحمن، 2018).

لذا تكمن قوة مجتمعات التعلُّم المِهْنية في بناء القدرات من أجل الاستمرارية لتحسين العمليَّة التعليميَّة، حيث إن القدرة المؤسسية للارتقاء بالقائمين عليها هي مزيج متشابك من الدافع والمهارة، والتعلُّم الإيجابي، والقدرة التنظيميَّة والوعي والثقافة (موسى، 2020).

توفر مجتمعات التعلُّم المِهْنية فرصاً للتطوير المِهْني للمعلمين من خلال الأوعية المختلفة؛ لذا فإنه يُنظر إلى مجتمعات التعلُّم المِهْنية باعتبارها منصة لتنمية النمو المِهْني للمعلمين، وتعزيز تعلُّم الطلاب في وقتٍ واحدٍ، فضلاً عن دورها في تعزيز التَّعاون، والقيادة، والمشاركة في صنع القرار (Wilson, 2016)، كما تسهم مجتمعات التعلُّم المِهْنية في منح المعلمين فرصاً لتبادل الخبرات والمعارف؛ وذلك من خلال القنوات المهنية التي تسمح بالعمل الجماعي؛ مما ينتج عنه تحسن مستمر في العمليات، والمنتجات، والخدمات، ووظائف الأفراد، وفرق العمل، وبيئة المجتمع المدرسي (تطوير، 1435).

تعد مجتمعات التعلُّم المِهْنية مدخلاً لتعديل ثقافة المدرسة، وإيجاد بيئة العمل الداعمة، حيث تتبنى المدرسة –كمجتمع مهني– ثقافة التعاون بدلاً من العزلة المِهْنية؛ مما يؤثر إيجاباً على تحسين نوعية فرص التعلُّم المقدمة للطلاب، وتحسين كفاءة الأداء المدرسي، وزيادة فاعليته من خلال التنمية المِهْنية المستمرة في سياق العمل التي تتيحها مجتمعات التعلُّم المِهْنية.

مقومات مجتمعات التعلم المهنية وعوامل نجاحها: يشير هلل (2014) إلى أن المؤسسات التعليميَّة التي تتبنى مجتمعات التعلُّم المِهْنية تتميز عن المؤسسات التعليميَّة العادية بالتزام كافة أفرادها كفريق بقواعد وقيم مشتركة وواضحة لدى الجميع يترجمه سلوك أعضاء المجتمع المدرسي.

وقد ذكرت هورد Hord (2009) مجموعة من الأبعاد القائمة على النموذج البنائي لبناء مجتمع التعلُّم المِهْني داخل المدرسة والمتمثِّلة في: القيادة التشاركيّة الدَّاعمة، والرؤية والقيم

والقناعات المشتركة، وتشارك الممارسات والخبرات، وبنية تنظيميَّة توفر الوقت والموارد اللازمة، والتعلُّم الجمعي لدعم تعلُّم الطُّلاب، بالإضافة إلى علاقات عمل إيجابيَّة مبنية على الثِّقة والاهتمام، والاحترام المتبادل، كما عرض كل من دوفر، وإيكر (1998) أبعادًا أساسية لبناء مجتمع التعلُّم وهي: الرسالة، والرؤية، والقيم المشتركة، والتعلُّم الجمعي، وهو بذلك يتفق مع هورد، ولكنه اختلف في زيادة أبعاد أخرى مختلفة عما ذكرته هورد، وهي التركيز على العمل، والتجريب، والتحسين المستمر، والتركيز على النتائج، وشرح آلية عمل جميع العاملين في المدرسة لتحقيق الأهداف في إطار المجتمع المِهْني.

وتُعدُّ هذه الأبعاد أو المقومات أو الركائز الأساس لبناء مجتمعات التعلُّم المِهْنية واستدامتها؛ ذلك أنها تدعم التعلُّم، والعمل الجماعي والتعاوني، وتتطلب أفرادًا فاعلين يملكون حس العمل الجماعي، وتحمل المسؤوليَّة المشتركة، وقابلين للتغيير، تحت قيادة قادرة على جمع الأفراد حول رؤية واضحة، ومشتركة، وقادرة على دعم واستدامة العمل الجماعي، وحاضنة للأفكار الجديدة، وتوفر الظُّروف الدَّاعمة، وقابلة للتغيير.

وفي هذا السياق ترى هورد Hord (2009) أن فرق العمل في مجتمعات التعلُّم المِهْنية تتشارك البحث عن المعرفة الجديدة، في طرق تطبيقها، وأن ثقافة التآزر التي تنشأ بين أعضاء المجتمع تسهم في التوصل إلى الحلول مناسبة ومبتكرة للمشكلات، وتزيد من التزام الأعضاء بجهود التحسين في المدرسة.

وتركز مجتمعات التعلُّم المِهْنية على الشَّراكة والعمل التعاوني، وتقاسم المسؤوليات بين كافة أركان العمليَّة التعليميَّة، والتي هي من صور التآزر بين المعلمين داخل المدرسة، فالفريق حينما يؤمن بثقافة مِهْنية قائمة على التعاون، تصبح العلاقة بين أفراد الفريق عميقة وقوية لتصل لمرحلة التآزر حيث يشير ماتوس Matos وآخرون (2022) إلى أن تحسين عمليات التعلُّم والتركيز على الطُّلاب تتطلب جهداً تآزرياً جماعياً، وهذا أحد أهم الأفكار الكبرى التي تقوم عليها مجتمعات التعلُّم المِهْنية؛ حيث يوجد التزام جماعي تجاه جميع الطلاب في المدرسة، كما أنها تعمل على تحسين وتوجيه الممارسات التعليميَّة الفرديَّة والجماعيَّة للمعلمين، حيث" تمثل ثقافة التآزر بين أفراد المجتمع التربوي وسيلة فاعلة لنجاح أهداف المؤسسة التعليمية وتحسين

مخرجاتها من الطلبة. فالعمل بصورة فردية لا يضمن تحقيق نواتج مخططة بينما تحقق ثقافة التآزر التفكير في تحقيق مستويات عالية للطلبة" (الغافري وآخرون، 2021، ص162).

إن نجاح بناء مجتمعات التعلُّم المِهْنية داخل المدرسة يرتبط بعدة عوامل تتعلق بالثقافة ومكان العمل، والعلاقات، وفرص التنمية المِهْنية التي تركِّز جميعها على تعلُّم الطُّلاب، وعلى النتائج في إطار من التعاون، وتشارك الخبرات، والثقة التي تنشأ في جوٍ من التآلف والعلاقات الجيدة، والحوار البنَّاء (تطوير، 1436).

في ضوء ما سبق يتطلب تحول المدرسة لمجتمع تعلّم مِهْني، وجود خبرة داعمة تعمل على توفير الظروف الملائمة سواء أكانت البيئة الداخليَّة للمدرسة، أو البيئة الخارجيَّة المحيطة بها، كما أن نجاح المدرسة في بناء مجتمع تعلّم مِهْني مرهون بقدرتها على توفير بيئة تعاونية تتسم بالصداقة، ومساعدة العاملين بعضهم مع بعض بحيث يتولَّد لديهم الشعور بأنهم أسرة واحدة تعمل في جو من الاحترام المتبادل، والثقة والمساواة، والتعاون ويتم التركيز على الجانب الإنساني (تطوير، 1436، ناصيف، 2012).

مفهوم التآزر وعلاقته بمجتمعات التعلُّم المِهْنية:

إن مفهوم ثقافة التآزر يرتبط ارتباطاً قوياً بمفهوم مجتمعات التعلُّم المِهْنية؛ حيث تؤدي مجتمعات التعلم المهنية دور المنظومة التي تؤمِّن الخبرات الخاصَّة للأفراد وتجعلها مشتركة للجميع، عليه يلزم بناء مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة داخل المدرسة؛ لتكوين بيئة مناسبة لنمو ثقافة التآزر ورعايتها، وبالتالي تتغير ثقافة المدرسة من الميل إلى العُزلة والفردية إلى الشراكة والعمل التعاوني الذي يسهم اسهامًا فعّالًا في تحسين الممارسة المهنية للمعلمين، حيث إن العمل ضمن فرق تآزرية تولِّد تغيرات إيجابية في اتجاهات المعلمين(تطوير،1436، وسباركس وآخرون، 2019).

يشير ماتوس Matos وآخرون (2022) إلى أن التآزر في مجتمع التعلُّم المِهْني يقتضي المسؤولية الجماعية، وتبادل الخبرات لتحقيق نواتج تعلُّم جيدة للطلاب.

ويرى توماس Tomas وآخرون (2022) أنه لضمان تحقيق التعلُّم للطلاب بمستويات عالية يجب على التربويين الالتزام بالعمل بطريقة تآزرية لتحقيق تلك النتيجة.

وتُعرّفه الدِّراسة الحاليَّة إجرائيًا بأنه: التزام جماعي لتنظيم عمل المعلمات المؤهلات وذوات الخبرة للتآزر مع زميلاتهن لتطوير مجتمعات تعلُّم قوية؛ لتحسين الأداء، ورفع مستوى التحصيل الدراسي للطالبات.

إن العلاقة بين الثقافة التآزرية وتحسُّن المدارس علاقة ثابتة، وأن التآزر يمثِّل أفضل ممارسة تربوية في حال أظهر الأفراد الانضباط حول الأشياء الصحيحة؛ حيث إن فرق التآزر هي اللبنة الأساسية للمؤسسة التعليمية باعتبارها تمثل مجتمعات التعلُّم المهنية (توماس، وآخرون، 2022)، ويُشير دليل مجتمعات التعلُّم المِهْنية إلى أنه: "يؤدي العمل التَّعاوني التَّأملي في دراسة البيانات الناتجة عن تقييم الممارسات وأثرها على تعلّم الطلاب إلى تحويلها لمعلومات ومعارف تساعد على الفهم المشترك" (تطوير، 1436، ص 21).

حيث إن التآزر في مجتمعات التعلُّم المهنية يعد أحد أهم سمات الفرق المتفاعلة؛ إذ يعني أن أي تغير في أي جزء من المجتمع يؤدي بالضرورة للتغير في الكل، ويتخذ التآزر أشكالاً متعددة؛ كالاجتماعات التي تتخللها مناقشات وحوارات، أو تبادل الخبرات، أو اتخاذ قرار، أو استخدام التكنولوجيا والأدوات الإلكترونية لمزيد من مشاركة الآخرين، أو البحث عن أجوبة، وتوليد أفكار (سباركس وآخرون، 2019).

ولتحقيق الانتقال من ثقافة العُزلة إلى ثقافة التآزر، يتطلب التآزر من كل عضوٍ في فريق العمل بشكل متبادل؛ ذلك أن الفرق المتآزرة تتخذ قرارات جيدة بعد الاستقصاء، والتعلّم معاً، كما يتطلَّب أن يخصص الفريق وقتاً كافيًا للتآزر وبشكل منتظم، وأن يتم تزويد الفريق بالإشراف والمصادر والدَّعم المناسب، ودمج التآزر في الممارسات الروتينية للمدرسة (سباركس،2019، ماتوس وآخرون، 2022).

عليه فإن النتائج المتحصل عليها والمنبثقة من خلال سلسلة من الأعمال الجماعيَّة والتي تأثرت بعدد من العوامل كخبرة أعضاء الفريق، والدعم المتوفر من الجهة الإشرافية لتآزر الفريق، يضفي عليها قوة إيجابية مما لو تمت عبر العمل الفردي، وتُشكِّل في محصلتها عمل فريق التآزر ضمن مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة.

وبهدف معرفة الدور المأمول من المشرفة التربوية في دعم فرق التآزر وتعميق ثقافة التآزر كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنية وأثرها في تحسين الأداء التعليمي، فقد تم –من خلال

الدِّراسة الحاليَّة– الوقوف على واقع ممارسة المشرفة التربوية لذلك الدور والعوامل والتحديَّات التي تواجهها.

منهجيَّة البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي؛ كونه الأكثر ملائمة لطبيعتها، ويُعرِّف المشهداني المنهج الوصفي المسحي بأنه: "مجموعة الإجراءات البحثيَّة التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً؛ لاستخلاص دلالاتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة، أو الموضوع محل البحث" (2019، ص 126).

وذلك بهدف تعميم النتائج من خلال استعمال أدوات القياس الكمية (الاستبانة)؛ للوقوف على الدَّور الذي تؤديه المشرفة الفنيَّة في دعم ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة في منطقة المدينة المنورة، والكشف عن العوامل التي تؤثر على قيام المشرفة التربويَّة بدورها في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلم المهنية.

عينة أداة البحث الكمية(الاستبانة):

يتكون مجتمع البحث من: معلمات المرحلة المتوسطة، والمشرفات التربويات، تم اختيار عينة عشوائية البسيطة بالاستناد إلى معادلة مورغان، وقد بلغ عدد الاستبانات الصالحة للتفريغ والتحليل الاحصائي (319)، وتم الاكتفاء بها؛ لكونها تمثل نسبة 92% من حجم عينة البحث، حيث إن نسبة الاستجابات تمثل مجتمع الدِّراسة، وهي نسبة مناسبة للبدء بالتحليل الإحصائي وتفسير النتائج.

أدوات جمع البيانات:

أداة الدراسة الكميَّة (الاستبانة):

اختار الباحثان الاستبانة كأداة جمع بيانات؛ بوصفها وسيلة مناسبة للوصول لجمع البيانات الكميَّة اللازمة لأسئلة البحث، وتحقيق أهدافها، بتوجيهها لأفراد عينة الدِّراسة؛ بهدف التعرُّف على واقع الممارسات الإشرافية للمشرفة التربويَّة الدَّاعمة لثقافة التآزر لدى معلمات المرحلة المتوسطة، ومعرفة العوامل والتحديات التي تؤثر سلباً على ذلك الدور، وصولاً

للمقترحات التي تساعد المشرفة التربويَّة في تحسين دورها في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة في منطقة المدينة المنورة.

خطوات بناء أداة البحث (الاستبانة):

. الخطوة الأولى: تحديد هدف الاستبانة الذي تمثل في الكشف عن دور المشرفة التربوية في تعزيز ثقافة التآزر كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة لمعلمات المرحلة المتوسطة بمنطقة المدينة المنورة، والكشف عن الفروق في الاستجابات وفقا لمتغيرات الدِّراسة.

. الخطوة الثانية: بناء الاستبانة في صورتها الأوليَّة في ضوء الإطار النظري للبحث، والدِّراسات السَّابقة المرتبطة بالدِّراسة الحاليَّة، تم بناء استبانة الكترونيَّة من خلال موقع قوقل درايف "**Google Drive**"، وقد تم إعداد الاستبانة تضم 46 عبارة في ثلاثة محاور تعتمد الاستجابة على عبارة الاستبانة على الاختيار من عدة استجابات، وفقا لمقياس ليكرت الرباعي (موافق، موافق بشدة، غير موافق، غير موافق بشدة).

. الخطوة الثالثة: الصدق الظاهري للاستبانة (صدق المحكمين):للتأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث؛ تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكِّمين في مجالات التربيَّة، وبعض الخُبراء في التَّعليم، وقد بلغ عددهم (10) محكِّمين ؛ وذلك لتحديد مدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها، وتحديد مدى انتماء العبارات للمحور الذي تقيسه، ومدى مناسبة صياغة بدائل الاستجابة، مع إبداء أية مقترحات أو تعديلات يرونها مناسبة؛ لتحقيق أهداف البحث الحالي، وتم الابقاء على العبارات التي حازت نسبة اتفاق (80%) من آراء المحكمين.

. الخطوة الرابعة: بناء الاستبانة في صورتها النهائية: وقد اشتملت الصورة النهائية على ثلاثة محاور:

المحور الأول: واقع ممارسة المشرفة التربوية لدورها في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلم المهنية.

المحور الثاني: العوامل التي تؤثر على قيام المشرفة التربوية بدورها في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة. مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة في منطقة المدينة.

المحور الثالث: الدور المأمول من المشرفة التربوية في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلم المهنية.

أعطى الباحثان لكل فقرة وزناً مدرجاً وفق مقياس ليكرت الرباعي؛ لتقدير وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسة، حول دور المشرفة التربويَّة في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة في منطقة المدينة المنورة بين الواقع والمأمول (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتمثل رقميا (4، 3، 2، 1) على التَّوالي.

. الخطوة الخامسة: صدق الاتِّساق الدَّاخلي لأداة الدِّراسة (الصدق البنائي): بعد أن تم التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث، وإجراء التعديلات التي أبداها المحكِّمون، تم اعتماد (46) عبارة في أداة البحث. وبعد ذلك تم اختيار عيَّنة عشوائية استطلاعيَّة، قِوامَها (60) فرداً من مجتمع البحث الأصلي؛ بهدف التحقُّق من صلاحيَّة الأداة للتطبيق على أفراد عيَّنة البحث، وذلك من خلال حساب صدقها، باستخدام معامل الارتباط " بيرسون"، حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية.

. الخطوة السادسة: حساب ثبات أداة البحث (الاستبانة):

. ثبات الاستبانة: أمكن التأكد من ثبات أداة البحث من باستخدام معامل" ألفاكرونباخ "، حيث تم تطبيق الأداة بعد عرضها على المحكِّمين، على عيِّنة قوامها (60) فرداً من مجتمع البحث الأصلي كما هي موضحة بالجدول التالي:

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول	19	0,977
المحور الثاني	18	0,969
المحور الثالث	9	0,941
الدرجة الكليَّة		**0,949**

يتضح من جدول السابق وجود ثبات عالي، حيث معامل كرونباخ ألفا للمحاور والدرجة الكليَّة أكبر من 70% وبناء على هذه النتيجة، فإن مستوى الثبات لمحتوى الأداة، يعد ملائماً من وجهة نظر البحث العلمي.

إجراءات تطبيق أداة البحث (الاستبانة):

بعد التحقق من صدق وثبات أداة الدِّراسة، طُبقت الاستبانة على أفراد عينة الدِّراسة، وفقاً للخطوات الآتية:

-الحصول على خطاب موافقة سعادة رئيس اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي.

-الحصول على خطاب سعادة عميد كلية التربية بجامعة القصيم، الموجه لمدير عام الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة؛ لتسهيل مهمة الباحثة في التطبيق الميداني.

-استكمال الإجراءات النظاميَّة المتبعة، لتطبيق الدَّراسة في مكاتب التعليم وقسم الإشراف التربوي ومدارس المرحلة المتوسطة . بنات.

-كما تولَّى الباحثان، التواصل مع سعادة مساعد المدير العام للشؤون التعليمية، ومديري /ات مكاتب التَّعليم، ومدير قسم الإشراف التربوي؛ لحث المشرفات التربويات، ومعلمات المرحلة المتوسطة، وتم تزويدهم بالرابط الإلكتروني للاستبانة مشفوعًا بخطاب تسهيل مهمة الباحثة.

-وبدأ الباحثان بإرسال الاستبانة الالكترونية، واستقبال الاستجابات في شهر رجب من العام (1445هـ) . ووصل عدد الاستجابات إلى (319) استجابة في نهاية شهر شعبان من العام نفسه.

-–ثم تم إدخال بيانات الاستبانة في الحاسب الآلي؛ لإخضاعها للتحليل الإحصائي عبر برنامج SPSS، ومن ثم تم استخلاص نتائج الدِّراسة وتفسيرها.

الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة في معالجة البيانات:

لتحقيق أهداف البحث الميدانيَّة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام حزمة البرامج الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعية (Statistical Package For Social Sciences) والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS) في تفريغ البيانات الكميَّة، وتحليلها إحصائيًا، وتم استخدام المعالجات الإحصائيَّة الآتية:

-التوزيعات التكراريَّة، والنسب المئويَّة التي تهدف إلى معرفة توزيع أفراد عيَّنة الدِّراسة بعد التطبيق حسب المتغيرات الديموغرافية.

-معامل ارتباط بيرسون :(Pearson Correlation) للتأكد من صدق أداة الدِّراسة.

-معامل ثبات ألفا كرونباخ :(Alpha Cronbach) للتأكد من ثبات أداة الدِّراسة.

-التوزيعات التَّكرارية (Frequency) والنسب المئوية (Percentage)التي تهدف إلى معرفة تكرار إجابات أفراد عيَّنة الدِّراسة.

-المتوسط الحسابي :(Mean) لمعرفة المستوى العام للبيانات المتحصَّل عليها.

-الانحراف المعياري :(Standard Deviation) لمعرفة مدى انحراف استجابات أفراد الدِّراسة لكل عبارة من عبارات الأداة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن المتوسط الحسابي.

-الأهمية النسبيَّة لعبارات الاستبانة التي تُساعد على تحديد العبارات الأكثر أهمية للموضوع قيد الدِّراسة.

-اختبار التباين- أحادي الاتجاه (One-way Analysis of Variance)، وتم استخدامه للكشف عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين استجابات عينة الدراسة وفقًا لطبيعة العمل.

-اختبار شيفيه (The Scheffe Test)، وتم استخدامه لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لطبيعة العمل.

-اختبار أقل فرق (LSD)، وتم استخدام للكشف عن مصدر الفروقات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة.

مقياس التصحيح ومعيار الحكم:

ولأغراض تفسير النتائج، والخروج باستنتاجات نهائيَّة حول هذه الدِّراسة التي هدفتْ إلى تعرُّف دور المشرفة التربويَّة في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة في منطقة المدينة المنورة بين الواقع والمأمول، اعتمدت الباحثة المحك المعياري الآتي:

-لتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الرباعي (الحدود الدنيا والعليا)، تم حساب المدى (4-1=3)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (3÷4 =0,75)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخليَّة وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

جدول الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الرباعي

درجة الموافقة	طول الخلية (المتوسط الحسابي)
غير موافق بشدة	من 1إلى أقل من 1,75
غير موافق	من 1,75 إلى أقل من 2,50
موافق	من 2,50إلى أقل من 3,25
موافق بشدة	من 3,25 إلى أقل من 4

مناقشة نتائج البيانات:

بعد الانتهاء من جمع البيانات الكمية، تناول البحث مناقشة النتائج التي تم الحصول عليها والربط بينها، وتفسيرها بصورة متكاملة وشاملة، مستخدمة في تفسيرها الأدبيات التربوية ذات الصلة والدراسات السابقة التي تم عرضها في الإطار النظري.

نتائج الدِّراسة: للإجابة عن السُّؤال الأوَّل: "ما واقع ممارسة المشرفة التربوية لدورها في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة والمشرفات التربويات؟"

تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعياريَّة لإجابات أفراد عينة الدِّراسة حول المحور الأول، والذي يشمل عدد (19) عبارة، وقد تم ترتيبها تنازليًا حسب المتوسطات الحسابيَّة، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الموافقة
1	تعزز القيم المشتركة التي تنمي ثقافة العمل الجماعي بين المعلمات.	3.15	0.56	0.79	موافق
2	تشجع المعلمات على التخطيط المشترك للأنشطة التعليمية داخل حجرة الصف وخارجها.	3.18	0.62	0.79	موافق
3	تدعم السلوكيات المشتركة لدى المعلمات التي تُحسن نتائج تعلُّم الطالبات.	3.19	0.59	0.80	موافق
4	تُتيح فرصًا متنوعة للتعلم الجماعي بين المعلمات من خلال الحوار والمناقشة الفاعلة.	3.15	0.62	0.79	موافق
5	تُشرك المعلمات في خبرات تعليمية تعاونية مركزة تسهم في تبادل الخبرات بينهن.	3.16	0.60	0.79	موافق

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الموافقة
6	تُركز على دعم التآزر (التعاون، والتنسيق، والتكامل) في المهام التدريسية داخل المدرسة.	3.15	0.61	0.79	موافق
7	تُمكن أعضاء فريق التآزر في مجتمع التعلم المهني.	3.13	0.62	0.78	موافق
8	تدعم الممارسات المهنية المتبادلة بين أعضاء فرق التآزر داخل المدرسة.	3.16	0.61	0.79	موافق
9	تحث المعلمات داخل فرق التآزر على تبادل الخبرات والتعاون.	3.21	0.58	0.80	موافق
10	توفر للمعلمات فرصًا لتبادل الزيارات الصفية.	3.20	0.59	0.80	موافق
11	تُحفز المعلمات على تقديم الملاحظات مع بعضهن.	3.15	0.61	0.79	موافق
12	تُثني على المعلمات عند تقييم ممارساتهن التدريسية بشكل جماعي.	3.19	0.62	0.80	موافق
13	تُنمي مهارات التواصل الفعّال بين المعلمات.	3.17	0.61	0.79	موافق
14	تُشجع المعلمات على القيام بتحليل نتائج الطالبات بشكل جماعي.	3.09	0.67	0.77	موافق
15	تُتابع فرق التآزر باستمرار لتقيم الممارسات التعليمية.	3.10	0.63	0.78	موافق
16	توفر الأوقات المناسبة لعقد اجتماعات فرق التآزر داخل المدرسة.	2.98	0.71	0.75	موافق
17	تُعزز علاقات الثقة والاحترام في فرق التآزر بين المعلمات وبعضهن وبينهن وبين الطالبات.	3.17	0.61	0.79	موافق
18	تُقدم البرامج التدريبية المناسبة وفقًا لنتائج المتابعة.	3.11	0.64	0.78	موافق
19	تُقدم التغذية الراجعة للمعلمات لتحسين الممارسات التعليمية.	3.18	0.62	0.79	موافق
المتوسط العام للمحور الأول		3.15	0.52	0.79	موافق

عرض نتائج المحور الأول وتفسيرها: يشير الجدول السابق إلى أن واقع ممارسة المشرفات التربويات في المحور الأوَّل أي ما يعادل درجة (متوسط) من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسة، وهي الفئة الثانية من فئات الاختيار لجميع الفقرات التي تُشير إلى استجابة (موافق)، وهذا يعني أن المشرفة التربوية تمارس دورها الإشرافي الداعم لثقافة التآزر بدرجة (موافق).

كما يتضح من الجدول –أيضًا– أن المتوسطات الحسابيَّة لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة تجاه عبارات المحور الأول، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.21– 2.98) وتقع هذه المتوسطات الحسابيَّة في فئة الاستجابة بدرجة (موافق)، وهي الفئة الثانية من فئات الاختيار لجميع الفقرات على المقياس الرُّباعي المستخدم في أداة الدراسة، وكان أعلى متوسط حسابي (3.21) للعبارة (9– تحث المعلمات داخل فرق التآزر على تبادل الخبرات والتعاون)، وهذا يدل على أنه أكثر الممارسات الإشرافية تفعيلاً من قبل المشرفة التربويَّة، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن تبادل الخبرات والتعاون بين المعلمات أسلوب إشرافي غير مباشر، يُحقق نتائج إيجابية في تحسين أساليب التعلُّم، والتَّدريس بين المعلمات، كما أنه يُعالج الفجوة الإشرافيَّة المتمثلة في غياب المشرفة التربويَّة عن التواجد المباشر المستمر؛ بسبب كثرة الأعباء الإداريَّة، وكثرة المدارس التي تعدُّ أحد التحدِّيات التي تواجه المشرفة التربويَّة.

في حين كان أقل متوسط حسابي (2.98) للعبارة (16–توفر الأوقات المناسبة لعقد اجتماعات فرق التآزر داخل المدرسة)، وهذا يدل على أن واقع ممارسة المشرفة التربويَّة لدورها في توفير الأوقات المناسبة لعقد اجتماعات فرق التآزر داخل المدرسة، يتحقق بدرجة متوسطة، وهذا يوضح إلى الحاجة في هذا الجانب المهم من جوانب دعم ثقافة التآزر، إلى تمكين فرق التآزر داخل المدرسة؛ عبر توفير الأوقات التي تسمح بالحوار الجماعي، وتشارك الخبرات، وتتيح للعلاقات الإنسانيَّة أن تبرز بإشراف من المشرفة التربويَّة؛ مما يؤثِّر في دعم ثقافة التآزر لدى معلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة.

وقد تراوحت الانحرافات المعياريَّة بين (0.56– 0.71) وهي قيم متدنيَّة، مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدِّراسة حول دور المشرفة التربوية في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة في منطقة المدينة المنورة بين الواقع والمأمول للمحور الأول، وكان أقل انحراف معياري (0.56) للعبارة (1. تعزز القيم المشتركة

التي تنمي ثقافة العمل الجماعي بين المعلمات)؛مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها آراء أفراد عينة الدراسة؛ وهذا يؤكد أن الممارسات الإشرافية الأكثر تفعيلاً لدى المشرفة التربوية تتضمن تعميق القيم التي تُنمِّي العمل الجماعي بين المعلمات، بحيث تُسهم في خلق بيئة عمل جماعيَّة داعمة لثقافة التآزر والتعاون بين معلمات المرحلة المتوسطة، كما أنه كانت أكبر قيمة للانحراف المعياري (0.71) للعبارة (16. توفر الأوقات المناسبة لعقد اجتماعات فرق التآزر داخل المدرسة)؛ مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها آراء أفراد عينة الدِّراسة، ولعل ذلك يرجع إلى أن أكبر تحدٍ يواجه معلمات المرحلة المتوسطة دعم المشرفة التربوية لثقافة التآزر كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة؛ هو توفير الأوقات التي تُسهم في تبادل الخبرات، وتعميق التآزر الفعلي بين معلمات المرحلة المتوسطة.

أما الأهميَّة النسبية للعبارات، فهي تجمع بين عالية، ومتوسطة الأهميَّة، حيث الأكبر من (0.80) تكون عالية الأهميَّة، والعبارات المحصورة بين (0.80 و 0.75) تكون بين عالية ومتوسطة الأهمية؛ وذلك يكشف للدِّراسة الحاليَّة أن ممارسة المشرفة التربويَّة لدورها في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة أحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة، موجود بدرجة (موافق) مما يُشير إلى وعي المشرفة بأهمية مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة من خلال دعم ثقافة التآزر بين معلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة.

المناقشة الإجمالية للمحور الأول: أظهرت نتائج الاستبانة أن المشرفة التربويَّة تُؤدي دورها في دعم ثقافة التآزر لدى معلمات المرحلة المتوسطة بدرجة (موافق)، فعلى الرُّغم من حصول كافة عبارات المحور على استجابة بدرجة (موافق) إلا أن نتائج المحور أظهرت تفاوتا بسيطاً في المتوسط الحسابي لعبارات المحور؛ حيث أظهرتْ فجوة بين كل من درجة (موافق) و (موافق بشدة)، وهي المأمول تحقيقها في واقع الممارسات الإشرافيَّة من خلال أساليب التطوير والتحسين المستمرة، خاصة بالممارسات الإشرافيَّة المتعلِّقة بدعم العمل التَّشاركي، والعمل الجماعي بين المعلمات، والذي يُعزِّز، ويدعم ثقافة التآزر، وهذه النتيجة أشارت إليها نتائج دِراسة الغافري (2021) حيث ذكرت أن غياب تشارك الرؤية والأهداف المشتركة، لا يحقق إجراءات عمليَّة للتشارك، والعمل الجماعي، والبحث المشترك، وإيجاد حوارات مِهْنيَّة فاعلة تجاه تطوير

الممارسات لدى المشرفين، والمعلمين، بما يخدم تحسين الأداءات المهاريَّة لدى عناصر العمليَّة التربويَّة.

وتُشير عدد من أدبيات الدِّراسة التي تمت مناقشتها في الإطار النظري، ومنها دراسة كل من: توفيق (2017)، والغافري، وآخرون (2018)، وسلمان، والأشقر (2020)، وعطية (2022)، و DuFour (2018)، وTuli1 & Bekele (2020) إلى أنه لا يكفي لضمان فاعلية مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة تشكيل فرق التآزر فقط؛ بل يتطلب أن تتبنَّى الفرق ثقافة التآزر والعمل معاً لتحقيق الأهداف، وهو ما يدعو المشرفة التربوية إلى أهمية التمكُّن من الأساليب الإشرافيَّة، الدَّاعمة لثقافة التآزر، بامتلاكها القُدرة على قيادة فرق التآزر وتعزيزها، وتفعيل دورها داخل المدرسة.

وهذا جانب مهم جدًا؛ إذ أظهرتْ الدِّراسة الحاليَّة وجود الحاجة للتحسين والتطوير في مجال دعم العمل الجماعي التشاركي، وأساليب تمكين فرق التآزر داخل المدرسة من التخطيط والتنظيم وتبادل الخبرات المتنوِّعة، وهذا ما أشارت إليه دراسة القاضي (2017) من ضعف تركيز البرامج التدريبية على أساليب تعتمد العمل الجماعي، وأوصت بتصميم برامج تدريبية للموجهين الفنين بناء على احتياجاتهم، وهو ما أشارت إليه . أيضاً . دراسة شلدن وآخرون (2015) من الحاجة إلى تطوير أساليب المشرفين إلى من خلال التدريب المستمر إلى استخدام أساليب إشرافية متنوعة.

ثانيا: للإجابة عن السؤال الثاني: ما المعوقات التي تؤثر على قيام المشرفة التربوية بدورها في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة والمشرفات التربويات؟"

تم استخدام المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لإجابات أفراد عينة الدِّراسة على عبارات المحور الثاني والذي يشمل عدد (18) عبارة، وقد تم ترتيبها تنازليًا حسب المتوسطات الحسابيَّة، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الموافقة
20	ضعف الاستجابة من المعلمات نحو تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.	2.41	0.80	0.60	غير موافق

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الموافقة
21	قلة وعي إدارة المدرسة بمجتمعات التعلم المهنية وأهميتها.	2.34	0.82	0.59	غير موافق
22	تدني الرؤية الخاصة بالمدرسة نحو التحول إلى مجتمعات التعلم المهنية.	2.41	0.84	0.60	غير موافق
23	نقص اهتمام المدرسة بتمكين المعلمين من القيام بأدوارهم القيادية.	2.40	0.85	0.60	غير موافق
24	انفراد إدارة المدرسة باتخاذ القرارات وعدم مشاركة المعلمات في صنعها.	2.52	0.90	0.63	موافق
25	قصور في التواصل الفعال بين إدارة المدرسة والمشرفة التربوية.	2.37	0.83	0.59	غير موافق
26	انخفاض مستوى اهتمام إدارة المدرسة بتقديم الدعم المناسب للمشرفة التربوية.	2.26	0.81	0.57	غير موافق
27	فجوة في التنسيق بين إدارة المدرسة والمشرفة التربوية فيما يواجه المعلمات من صعوبات تتعلق بالتنسيق والتعاون في الممارسات التعليمية.	2.45	0.86	0.61	غير موافق
28	قلة اهتمام المدرسة بتحفيز المعلمات وتشجيعهم على تجريب أسلوب فرق العمل الجماعية في تنفيذ الأعمال.	2.37	0.91	0.59	غير موافق
29	نقص الأدلة التنظيمية لمجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة.	2.49	0.91	0.62	غير موافق
30	قصور البنية التنظيمية الداعمة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية.	2.51	0.87	0.63	موافق
31	تدني مستوى وضوح أهداف مجتمعات التعلم المهنية لدى بعض المشرفات التربويات.	2.43	0.85	0.61	غير موافق
32	نقص الزيارات الإشرافية بسبب كثرة المدارس وتباعدها.	2.35	0.86	0.59	غير موافق
33	انخفاض في بعض الكفايات الإشرافية لدى بعض المشرفات التربويات.	2.49	0.84	0.62	غير موافق
34	قصور في الجهود البحثية من قبل بعض المشرفات التربويات فيما يتعلق بالممارسات الإشرافية الحديثة.	2.52	0.83	0.63	موافق
35	كثرة الأعباء الإدارية التي تُكلف بها المشرفة التربوية.	2.77	0.82	0.69	موافق
36	ضعف الشغف والطموح لدى بعض المشرفات.	2.52	0.85	0.63	موافق
37	ندرة اللقاءات الإشرافية الداعمة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية.	2.64	0.87	0.66	موافق

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الموافقة
	المتوسط العام للمحور الثاني	2.46	0.67	0.61	غير موافق

عرض نتائج المحور الثاني وتفسيرها:

يشير الجدول السابق إلى أن المعوقات المؤثِّرة في قيام المشرفة التربويَّة بدورها في تعزيز ثقافة التآزر في المحور الثاني تحققت بدرجة (غير موافق) في عدد (12) عبارة من عبارات المحور الثاني والتي عددها الإجمالي(18) عبارة من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسة، وهي الفئة الثالثة من فئات الاختيار لجميع الفقرات التي تشير إلى استجابة (غير موافق) في حين تحققت بدرجة (موافق)، وهي الفئة الثانية من فئات الاختيار لجميع الفقرات التي تشير إلى استجابة (موافق) في عدد (6) عبارات من عبارات المحور الثاني والتي عددها الإجمالي (18) عبارة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة .

وهذا يعني أن المعوقات التي تؤثر على قيام المشرفة التربويَّة بدورها في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة من وجهة نظر العينة، اقتصرت على العوامل الآتية:

-العبارة رقم (24): انفراد إدارة المدرسة باتخاذ القرارات وعدم مشاركة المعلمات في صنعها.

-العبارة رقم (30): قصور البنية التنظيميَّة الداعمة لتطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة.

-العبارة رقم (34): قصور في الجهود البحثيَّة من قبل بعض المشرفات التربويات فيما يتعلق بالممارسات الإشرافيَّة الحديثة.

-العبارة رقم (35): كثرة الأعباء الإداريَّة التي تُكلف بها المشرفة التربويَّة.

-العبارة رقم (36): ضعف الشغف والطموح لدى بعض المشرفات.

-العبارة رقم (37): ندرة اللقاءات الإشرافيَّة الداعمة لتطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة.

حيث كان أعلى متوسط حسابي (2.77) للعبارة رقم (35. كثرة الأعباء الإداريَّة التي تُكلف بها المشرفة التربويَّة)، وهذا يدل على أنها أكثر العوامل تأثيرًا بدرجة مرتفعة على المشرفة التربوية في أداء دورها لدعم ثقافة التآزر؛ مما يتطلب العمل على تخفيف الأعباء الإداريَّة التي تُكلف بها المشرفة التربويَّة، وجعل الإشراف الفني هو المجال الأكثر تطبيقًا في الميدان التربوي،

والاستفادة من الكوادر البشريَّة الإداريَّة فيما يتعلق بالجانب الإداري للمدارس والمعلمين. وهذا ما أشارت إليه عدد من الأدبيات التي تناولتها الدِّراسة الحاليَّة في الإطار النظري ومنها: دراسة شلدن وآخرون (2015) التي ذكرت أن كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق المشرف التربوي، تضعف تعمُّق المشرفين التربويين بالقضايا التربوية، وأوصت بتعزيز المهارات التكنولوجيَّة لدى كل من المشرفين والمعلمين؛ حتى يتسنى لهم التواصل معًا، ودراسة موسى (2017) التي أكَّدت في توصياتها على ضرورة تقليل الأعباء والمسؤوليات عن المشرفين التربويين، كما أشارت دراسة عطية (2022) إلى أن كثرة الأعباء الملقاة على عاتق الموجه الفني أحد عوائق التي تعيق الموجه الفني من تطوير ممارسته القيادية وفق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وأوصت بتعديل اللوائح، والأنظمة. أما دراسة القط، وآخرون (2021) فذكرت أن هناك مهام للمشرف التربوي غير مفعَّلة، وبعضها متوفرة شكلاً دون وجود ممارسة فعليَّة لها.

وحصلت العبارة رقم (37): ندرة اللقاءات الإشرافيَّة الداعمة لتطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة، على متوسط حسابي يساوى (2.64)، وتعد هذه النسبة متوسطة الارتفاع بحسب رأي عينة الدِّراسة؛ مما يشير إلى حاجة المشرفة التربويَّة إلى حضور اللقاءات الإشرافيَّة الداعمة لتطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دِراسة القاضي (2017) والتي خَلُصت إلى أنَّ هناك ضعفًا في البرامج التدريبية المقدمة للمشرفين التربويين، وقصورًا في دعم استخدام أساليب العمل الجماعي، حيث تُعدّ اللقاءات الإشرافيَّة أحد أساليب التطوير المهني التي تُتيح للمشرفين الاطلاع على المستجدات بالمجال الإشرافي.

كما جاءت العبارة رقم (24): انفراد إدارة المدرسة باتخاذ القرارات، وعدم مشاركة المعلمات في صنعها، بمتوسط حسابي يساوى (2.52). والعبارة رقم (36): ضعف الشَّغف، والطموح لدى بعض المشرفات بمتوسط حسابي يساوى (2.52)، وهذا يدل على موافقة مرتفعة من أفراد عينة الدِّراسة على هذه العبارة، والتي تدل على مركزيَّة القرار في إدارة المدرسة، وغياب دور المعلم في صنع القرارات أو المشاركة فيها؛ مما يُشكَّل عاملاً مؤثرًا في تمكين فريق التآزر، وبالتَّالي قصور في قيام المشرفة التربويَّة بدورها في دعم ثقافة التآزر، وهذا يتوافق مع ما ورد في دراسة عطية (2022) والتي ذكرت أن 80% من عينة الدِّراسة لديها أن من أهم المعوقات المتعلقة

بالإدارة المدرسيَّة تمثلت في انفراد إدارة المدرسة بالسُّلطة، واتخاذ القرار دون إشراك المعلمين. وكذلك دراسة سلمان، والأشقر (2017) التي أشارت إلى تفرد مديري المدراس بالقرارات، وعدم إسهام المعلمين في صنعها.

كما تتوافق مع نتائج دراسة السحيباني (2011) التي أشارت إلى معوقات تطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة في مدارس التعليم العام، وذكرت منها مقاومة التغير التي تظهر من بعض مديري المدارس؛ خوفاً على مكانتهم وهيبتهم، كما أشارت إلى نقص القيادات المؤهلة، وضعف إدراك المجتمع المدرسي لأهميَّة تحوله لمجتمع التعلُّم المِهْني.

ويمكن تفسير مركزية القرار، واستقلال إدارة المدرسة بالقرار؛ إلى عدم وضوح الرؤية لدى إدارة المدرسة فيما يتعلق بمجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة؛ لقصور في البنية التنظيمية فيما يتعلق بمجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة. كما أن ضعف الشَّغف، والطموح لدى بعض المشرفات يترتب عليه ضعف الاهتمام بالتنمية المِهْنيَّة الذاتيَّة، فضلاً عن العمل على تحقيق التنمية المِهْنيَّة للمعلمات، نتج عنه انخفاض استشعار أهمية تطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة في المدرسة ومتابعتها، والذي قد يكون ناتجاً عن زيادة الأعباء الإداريَّة، وكثرة المدارس، وتباعدها، والحاجة لإنهاء الأعمال الإداريَّة المتعلقة بالزيارات الإشرافيَّة، وما يتعلق بالبيانات الكميَّة للمدارس، والمعلمات، والتي قد تستهلك جهدًا، ووقتًا من المشرفة التربوية.

كما حصلت العبارة رقم (34): قصور في الجهود البحثيَّة من قبل بعض المشرفات التربويات فيما يتعلق بالممارسات الإشرافية الحديثة، على متوسط حسابي يساوى (2.52). وتعد هذه النسبة موافقة مرتفعة من وجهة نظر عينة الدِّراسة.

ويعزو الباحثان ذلك إلى القصور في عقد اللقاءات الإشرافيَّة الدَّاعمة لمجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة، مع ما تجده المشرفة من كثرة الأعباء الإداريَّة التي تُكلف بها، وفقدان الشَّغف والطموح؛ مما ترتب على ذلك ضعف الرَّغبة في بذل الجهود البحثيَّة المتعلقة بالممارسات الإشرافية الحديثة، وما يترتب عليه من قصور في الجانب التَّأهيلي الذي أشارت له دراسة السحيباني (2011)، إضافة إلى قصور في الحوافز الدَّاعمة للمشرفة التربويَّة والتي تدفعها إلى إجراء البحوث المتنوِّعة المتعلقة بدعم ثقافة التآزر كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة.

في حين كان أقل متوسط حسابي هو (2.51) للعبارة رقم (30): قصور البنية التنظيميَّة الدَّاعمة لتطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة)؛ ما يدل على أن تأثير قصور البنية التنظيميَّة الداعمة لتطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة جاء بدرجة منخفضة؛ وهذا يعني أن تأثير هذا العامل يعد منخفضًا بالمقارنة بالعوامل السابقة، ولكنه لا يُلغي الحاجة إلى وجود دليل تنظيمي لآلية تطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة، وتحويل المدرسة من المدرسة التقليديَّة إلى المدرسة القائمة على العمل التَّشاركي، والتعاوني المتآزر؛ وبذلك تتفق نتائج هذه الدِّراسة مع نتائج دراسة السبيعي، والهاجري (2020)، ونتائج دراسة عطية (2022) اللتان ذكرتا أن من المعوقات التي تعيق تطوير الممارسات القياديَّة الداعمة لمجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة ؛ تتمثل في قصور الصلاحيَّات الممنوحة لأعضاء الهيئة التعليميَّة، وضعف الثقافة التنظيميَّة الدَّاعمة لمجتمعات التعلُّم المهنية.

المناقشة الإجمالية للمحور الثاني: أظهرت نتائج تطبيق الاستبانة أن المعوقات التي تؤثر على قيام المشرفة التربويَّة بدورها في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة من وجهة نظر عينة الدراسة، مرتبة بحسب أعلى متوسط حسابي اقتصرت على:

1. كثرة الأعباء الإداريَّة التي تُكلف بها المشرفة التربوية.
2. ندرة اللقاءات الإشرافيَّة الدَّاعمة لتطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة.
3. انفراد إدارة المدرسة باتخاذ القرارات وعدم مشاركة المعلمات في صنعها.
4. ضعف الشغف والطموح لدى بعض المشرفات
5. قصور في الجهود البحثيَّة من قبل بعض المشرفات التربويات فيما يتعلق بالممارسات الإشرافيَّة الحديثة.
6. قصور البنية التنظيميَّة الدَّاعمة لتطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة؛ مثل نتائج دراسة الغافري وأخرون (2018) التي أشارت إلى أن كثرة المهام الإشرافية وتعدد مجالاتها، يعد أحد التحديات التي تواجه المشرفين التربويين نحو تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، كما أشارت دراسة كل من: الحربي (2012)، والقاضي (2017)، والقط (2020)، والسعيدي (2020)، وعبدالفتاح

وآخرون (2018) إلى أن كثرة الأعباء الإداريَّة التي يُكلَّف بها المشرفون، وتزايد أعداد المدارس وتباعد مواقعها، وضعف الطموح الوظيفي لديهم، إضافة إلى ضعف البرامج التدريبيَّة المقدَّمة لهم ، وعدم وجود حوافز التشجيعيِّة تعد أحد الأسباب التي تعيق المشرفين التربويين في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى: عدم وضوح أهميَّة الدَّور الإشرافي للمشرفة التربويَّة في دعم ثقافة التآزر لدى المعلمات كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة، وبالتالي جاءتْ أربعةُ عواملٍ من مجموع ستة عوامل، من وجهة نظر عينة الدِّراسة، تتعلق بالمشرفة التربويَّة كتحديات تحول دون قيام المشرفة التربويَّة بدورها في تعزيز ثقافة التآزر، بينما عامل واحد فقط يتعلق بالإدارة المدرسيَّة، وقد تمت الإشارة لمسبباته المتعلقة بتخوف إدارة المدرسة من قبل مديري المدارس على مكانتهم، وهيبتهم، وقد أشارت إلى ذلك دراسة السحيباني (2011)، وهذا يُشير إلى أهميَّة دور المشرفة التربويَّة في تعزيز ودعم ثقافة التآزر، وكان عامل قصور البنية التنظيميَّة أقلها تأثيرًا حيث يمكن معالجته بما تقدمه المشرفة التربوية من تعزيز وعناية ومتابعة لفرق التآزر داخل المدرسة.

كما تُعزى ذلك –أيضا– إلى قصور في بناء الاحتياجات التدريبيَّة للمشرفة التربويّة، وتجديدها بما يتلاءم مع المستحدثات في مجال الإشراف التربوي، ودعم المشروعات البحثيَّة، وبناء علاقات وروابط مع الجامعات المحليَّة، والدوليَّة، وقد يُعزى ذلك إلى أسباب متعلِّقة بالإمكانات الماديَّة المرتبطة بالإنفاق على البرامج التدريبيَّة طويلة المدى، وتكلفة التعاقد مع مدربين خبراء عالمين، ويمكن أن تُعزى إلى ضعف إدراك شريحة من المشرفات التربويَّات أهميَّة الجهود البحثيَّة المقدمة من قبلهم؛ ومن الممكن أن يكون للعوامل رقم (1 و 2 و 4) سببًا في ضعف إدراك بعض المشرفات بالشكل الكافي لدورهم المهم في المشاركة بالأبحاث، والمؤتمرات العلميَّة المتعلقة بالممارسات الإشرافيَّة الحديثة.

وعليه، يمكن القول: إن هذه العوامل تشكل عوائق تحول دون قيام المشرفة التربويَّة بدورها في تعزيز ثقافة التآزر لدى معلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة من وجهة نظر عينة الدِّراسة.

ثالثا: للإجابة عن السؤال الثالث: ما المقترحات للدور المأمول من المشرفة التربويَّة في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة والمشرفات التربويات؟"

تم استخدام المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لإجابات أفراد عينة الدِّراسة على عبارات المحور الثالث، الذي يشمل عدد (9) عبارات، وقد تم ترتيبها تنازليًا حسب المتوسطات الحسابيَّة، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة الموافقة
38	تبني تفعيل مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة داخل المدرسة.	3.15	0.60	0.79	موافق
39	تغير ثقافة المدرسة التقليدية إلى ثقافة التعاون والتآزر.	3.26	0.57	0.82	موافق بشدة
40	تهيئة كافة ممكنات فرق التآزر بين المعلمات داخل المدرسة.	3.22	0.54	0.81	موافق
41	بناء الثقة وردم الفجوة في العلاقات بين المعلمات بعضهم وبعض.	3.24	0.57	0.81	موافق
42	معالجة قصور الأدلة التنظيمية فيما يتعلق بثقافة التآزر كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة من خلال إشراك المعلمات.	3.15	0.58	0.79	موافق
43	توفير الظروف المناسبة لتعزيز ثقافة التآزر.	3.19	0.58	0.80	موافق
44	تصميم المشرفة التربوية برامج تدريبية لدعم ثقافة التآزر بين المعلمات.	3.16	0.58	0.79	موافق
45	توفير المناخ الجيد للحوارات والمناقشات الفعالة بين المعلمات لتبادل الخبرات.	3.22	0.56	0.80	موافق
46	متابعة الأثر الناتج عن تعزيز ثقافة التآزر بين المعلمات لتقديم الدعم المناسب.	3.22	0.56	0.80	موافق
	المتوسط العام للمحور الثاني	3.2	0.47	0.80	موافق

عرض نتائج المحور الثالث وتفسيرها:

يشير الجدول السابق إلى موافقة أفراد عينة الدِّراسة على أن الدَّور المأمول من المشرفة التربوية في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم

المِهْنيَّة، تحقق بدرجة (موافق) وحصلت العبارة رقم (39) على درجة موافق بشدة من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسة.

وقد تراوحت المتوسطات الحسابيَّة بين (3.15– 3.26) حول دور المشرفة التربويَّة في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة في منطقة المدينة المنورة ، وتقع هذه المتوسطات الحسابيَّة ضمن فئة الاستجابة بدرجة (موافق)، وهي الفئة الثانية من فئات الاختيار على المقياس الرباعي المستخدم في أداة الدراسة، فيما عدا العبارة رقم (39) حيث حصلت على درجة موافق بشدة، وكان أعلى متوسط حسابي هو (3.26) للعبارة لها : (تغير ثقافة المدرسة التقليديَّة إلى ثقافة التَّعاون والتآزر)، وكان أقل متوسط حسابي هو (3.15) للعبارة (38): تبني تفعيل مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة داخل المدرسة، والعبارة (42): معالجة قصور الأدلة التنظيميَّة فيما يتعلق بثقافة التآزر كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة من خلال إشراك المعلمات).

وقد تراوحت الانحرافات المعياريَّة بين (0.54– 0.60)، وهي قيم متدنيَّة؛ مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدِّراسة حول دور المشرفة التربويَّة في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة في منطقة المدينة المنورة ، وكان أقل انحراف معياري هو (0.54) للعبارة (40): تهيئة كافة ممكنات فرق التآزر بين المعلمات داخل المدرسة.)؛ مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها آراء أفراد عينة الدِّراسة، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري هي (0.60) للعبارة (38): تبني تفعيل مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة)؛ مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها آراء أفراد عينة الدِّراسة.

أما الأهمية النسبيَّة للعبارات، تجمع بين عالية ومتوسطة الأهميَّة؛ حيث إن النسبة (0.82) فأكثر تعد عالية الأهمية والعبارات المحصورة بين (0.82 و0.79) تكون بين عالية ومتوسطة الأهميَّة.

المناقشة الإجماليَّة للمحور الثالث: أظهرتْ نتائج تطبيق الاستبانة أن المقترحات للدَّور المأمول من المشرفة التربويَّة في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة، قد تحقق بدرجة (موافق) وهي تعادل درجة (المتوسط) ، وبدرجات متقاربة، حيث إن التَّفاوت فيما بينها حاصل بدرجة منخفضة؛ مما يعني تقارب وجهات النظر

بين أفراد عينة الدِّراسة، على اختلاف مؤهلاتهم، وسنوات خبرتهم، وطبيعة أعمالهم، ومقرَّات العمل؛ مما يدل على عدم تأثير تلك المتغيرات على اقتراح الدَّور المأمول من المشرفة التربويّة في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة. من وجهة نظر أفراد عينة الدِّراسة، وهي الفئة الثانية من فئات الاختيار لجميع الفقرات التي تشير إلى استجابة (موافق).

وتتفق نتائج هذا المحور مع ما أشارت إليه عدد من نتائج الدِّراسات كدراسة كل من: عبدالرحمن (2018)، والإمام (2019)، والبرعمي (2020)، وخواجي (2021)، والصقري (2021)، وعطية (2022)، وجميعها دعت إلى تطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة داخل المدرسة؛ من خلال تبنَّي ثقافة واضحة نحو العمل التَّعاوني والتَّشاركي، داعية إلى ضرورة دعم القيادات الإشرافيَّة، ومديري المدارس، والمعلمين، بالبرامج التدريبيَّة المستحدثة، التي تعمل على تهيئة المدارس للتحول نحو مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة، وقد بنتْ بعض الدِّراسات تصورًا مقترحًا لتطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة كدراسة عبدالرحمن (2018)، ودراسة البرعمي (2020)، ودراسة سلمان، والأشقر (2020). كما أشارت دراسة الغافري وآخرون (2022) في توصياتها ما يتفق مع نتائج الدِّراسة الحاليَّة من إصدار دليلٍ إرشاديٍ لتطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة؛ وذلك لمعالجة قصور الأدلّة التنظيميَّة فيما يتعلق بثقافة التآزر.

بالإضافة إلى ما سبق ذكره من غياب ثقافة التآزر بين معلمات المرحلة المتوسطة، فإن معظم العوامل المذكورة تتصل بشكل مباشر بطبيعة عمل المشرفة التربويَّة، ويؤكد ذلك أن العامل رقم (20) المتعلق بضعف الاستجابة من المعلمات نحو تفعيل مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة، حظي بدرجة (غير موافق) بإجماع عينة الدِّراسة؛ مما يدل على تقبُّل معلمات المرحلة المتوسطة لتطبيق فرق التآزر، ولديهن الرغبة في ممارسة العمل التشاركي، وهذا يتطلب العمل على تعزيز هذه الرغبة، وتفعيل وتمكين فرق التآزر.

وفي المقابل أشارت عينة الدِّراسة عند الاستجابة للعامل رقم (24) المتعلق بانفراد إدارة المدرسة باتخاذ القرارات، وعدم مشاركة المعلمات في صنعها، مما يُعطي تصورًا عن قصور في فهم مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة، وضرورة العمل على تمكين مشاركة المعلمات في صناعة

رؤية مشتركة للمدرسة، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة البرعمي، وعبد الرشيد (2020) وما أشارت إليه دراسة السحيباني (2011)، وكذلك نتائج دراسة سلمان، والأشقر (2017).

أما فيما يتعلق بالمحور الثالث؛ أشارت الاستجابات لعينة الدِّراسة الاتفاق على استجابة لكافة عبارات المحور بدرجة (موافق)؛ مما يؤكد تقارب وجهات النظر بين المشرفة التربوية والمعلمة، حيث إن التَّفاوت فيما بينها حاصل بدرجة منخفضة؛ مما يعني تقارب وجهات النظر بين أفراد عينة الدِّراسة، وقد اتفقت بذلك نتائج الدِّراسة الحاليَّة مع ما أشارت إليه دِراسة كلٍّ من: الإمام (2019)، وخواجي (2021)، والصقري (2021).

وبالنظر لنتائج الاستبانة في المحور الثالث، أمكن استخلاص الدور المأمول من وجهة نظر عينة الدِّراسة، وتم عرضها على ثلاثة من المحكمين؛ بهدف التأكد من دقتها وإمكانية تطبيقها، ومدى إمكانية استثمارها في تعزيز ثقافة التآزر بين معلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة؛ منها العمل على تغير ثقافة المدرسة التقليديَّة إلى ثقافة التَّعاون والتآزر، وهو ما أشارت إليه دراسة كل من: سلمان، والأشقر (2020)، وعطية (2022)، والصقري (2021)، وهناك من الجوانب ما يحتاج إلى جُهد، وتفعيل من قبل المشرفة التربويَّة مثل: بناء الثِّقة وردم الفجوة في العلاقات بين المعلمات بعضهم وبعض، وتهيئة كافة ممكِّنات فرق التآزر بين المعلمات داخل المدرسة. كما أن متابعة الأثر الناتج عن تعزيز ثقافة التآزر بين المعلمات يمكِّن المشرفة التربويَّة من تقديم الدَّعم المناسب، ويتطلب ذلك –أيضًا– توفير المناخ الجيد للحوارات والمناقشات الفعَّالة بين المعلمات لتبادل الخبرات، وتهيئة الظروف المناسبة لإقامة الحوارات الفعَّالة بين المعلمات، وتعميق الوعي بأهمية مجتمعات التَّعلم المِهْنيَّة، وتعزيز ثقافة التآزر بين المعلمات من خلال تصميم برامج تدريبية مناسبة، كما أن هناك جوانب ضعفٍ يجب العمل على معالجتها مثل: قصور الأدلَّة التنظيميَّة فيما يتعلق بثقافة التآزر، والتي ستُتيح تفعيل مجتمعات التَّعلم المِهْنيَّة بصورة جيدة تنعكس إيجابًا على الأداء التعليمي للمعلم، وتُحسِّن من مستوى التحصيل للطلاب.

رابعًا– تحليل التباين بين المعلمات والمشرفات:

تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي "في" (One Way ANOVA)؛ للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائيَّة بين متوسطات استجابات أفـراد عينـة الدراسـة من المعلمات

والمشرفات وغيرهم عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). واختبار شيفيه (Scheffe) لتحديد مصدر الفروق في استجابات عينة الدِّراسة؛ حول دور المشرفة التربوية في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التَّعلم المِهْنيَّة في منطقة المدينة المنورة بين الواقع والمأمول والتي تُعزى إلى طبيعة العمل في محاور الدِّراسة، وفيما يأتي النتائِج:

اتضح وجود فروق دالة عند مستوى الدلالة (0،05) على النحو التالي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الأول تُعزى لطبيعة العمل، وذلك لصالح المشرفة التربوية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الثاني تُعزى لطبيعة العمل، وذلك لصالح المشرفة التربوية.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الثالث تُعزى لطبيعة العمل، وذلك لصالح المشرفة التربوية.

ويعزو الباحثان وجود فروق لصالح المشرفة التربويَّة إلى العديد من الأسباب ومنها؛ قصور في نشر ثقافة مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة وثقافة التآزر لدى معلمات المرحلة المتوسطة، مما يتطلب تكثيف العمل على نشر ثقافة التآزر عبر عقد ورش العمل، وتطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة بصورة صحيحة، وهذا يتطلب بناء برامج التطوير المهني التي تساعد على قيادة فرق التآزر، وبرامج التطوير المهني الدَّاعمة لتطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة، وهذا النتيجة تتفق مع نتائج دِراسة الغافري (2021) التي تُشير إلى غياب الحوارات المِهْنيَّة الفاعلة التي تُسهم في تبادل الخبرات، وتشكيل فرق التآزر؛ مما يعني قصور في نشر ثقافة التآزر والتعاون والتشارك، وهذا ما أشارت إليه عدد من الدِّراسات ومنها دِراسة القاضي (2017)، ودراسة شلدن وآخرون (2015)، وهو ما أكد عليه البحث الحالي.

بالإضافة إلى ما سبق ذكره من غياب ثقافة التآزر بين معلمات المرحلة المتوسطة، فإن معظم العوامل المذكورة تتصل بشكل مباشر بطبيعة عمل المشرفة التربويَّة، ويؤكد ذلك أن العامل رقم (20) المتعلق بضعف الاستجابة من المعلمات نحو تفعيل مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة، حظي بدرجة (غير موافق) بإجماع عينة الدِّراسة؛ مما يدل على تقبُّل معلمات المرحلة المتوسطة

لتطبيق فرق التآزر، ولديهن الرغبة في ممارسة العمل التشاركي، وهذا يتطلب العمل على تعزيز هذه الرغبة، وتفعيل وتمكين فرق التآزر.

وفي المقابل أشارت عينة الدِّراسة عند الاستجابة للعامل رقم (24) المتعلق بانفراد إدارة المدرسة باتخاذ القرارات، وعدم مشاركة المعلمات في صنعها، مما يُعطي تصورًا عن قصور في فهم مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة، وضرورة العمل على تمكين مشاركة المعلمات في صناعة رؤية مشتركة للمدرسة، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة البرعمي، وعبد الرشيد (2020) وما أشارت إليه دراسة السحيباني (2011)، وكذلك نتائج دراسة سلمان، والأشقر (2017).

أما فيما يتعلق بالمحور الثالث؛ أشارت الاستجابات لعينة الدِّراسة الاتفاق على استجابة لكافة عبارات المحور بدرجة (موافق)؛ مما يؤكد تقارب وجهات النظر بين المشرفة التربوية والمعلمة، حيث إن التَّفاوت فيما بينها حاصل بدرجة منخفضة؛ مما يعني تقارب وجهات النظر بين أفراد عينة الدِّراسة، وقد اتفقت بذلك نتائج الدِّراسة الحاليَّة مع ما أشارت إليه دِراسة كلٍّ من: الإمام (2019)، وخواجي (2021)، والصقري (2021).

توصيات الدراسة: في ضوء ما أسفرت عنه الدِّراسة الحاليَّة من نتائج، أمكن أن تُقدم الدِّراسة عددًا من التوصيات للدَّور المأمول من المشرفة التربويَّة في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة تتمثل في:

1. أن لوزارة التَّعليم دورًا قياديًا ومفصليًا في نشر ثقافة مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة في الميدان التربوي على مستوى الإدارات التَّعليميَّة والمدارس؛ بهدف تغيير ثقافة المدرسة التقليديَّة إلى ثقافة التَّعاون والتآزر، من خلال تنفيذ البرامج واللقاءات والورش المتنوعة.
2. إعداد دليل إرشادي للمعلم يُسهم في تطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة، يتم إصداره ضمن الأدِّلة الإرشادية الخاصة بالمعلم، التي تعد حجز الزاوية في نجاح تطبيق مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة بطريقة صحيحة، ومنظمة.
3. مراجعة المهام التي يُكلَّف بها المشرف التربوي وتعديلها، بما يتوافق مع المهام الفنيَّة ومتطلبات تحسين عمليات التَّعليم والتعلُّم، والتركيز عليها؛ مما يُعين المشرف التربوي على القيام بالدور المأمول في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة، بحيث يتم تخفيف

الأعباء الإدارية التي تمت الإشارة إليها في الدِّراسة الحاليَّة بحسب رأي عينة الدراسة، ويتم تركيز عمل المشرفة التربوية على الجوانب الفنية، التي تمكِّنها من دعم ثقافة التآزر.

4. تبني ثقافة تنظيميَّة داعمة للعمل التَّعاوني والتشاركي في خطط إدارات التعليم؛ من أهم عوامل الدعم لثقافة التآزر في مكاتب التَّعليم والمدارس، ويمكن أن يتم ذلك من خلال: تشارك الخبرات، والمهارات؛ للإسهام في تعزيز الممارسات المِهْنيَّة وتنظيمها.
5. ولأن مجتمعات التعلم المهنية تحتاج نمطًا قياديًا إشرافيًا داعمًا لثقافة التآزر والعمل التَّشاركي في إدارات التَّعليم فإنه من المهم أن تعمل الإدارات التعليمية على تبني النمط القيادي المناسب، حيث إن ثقافة التآزر كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة، تتطلب نمطاً قيادياً . مشرفاً أو مديراً . يدعم ثقافة التَّشارك في صنع القرار، ويُسهم في تمكين فرق التآزر داخل المدرسة، لتحقيق مشاركة المعلمين في صياغة رؤية مشتركة، تعمل على تطوير الأداء التَّدريسي، وتحسين عمليات التَّعليم والتعلُّم.
6. تبني مكاتب التَّعليم، وقسم الإشراف التربوي، استراتيجية قائمة على فتح قنوات الحوار المفتوح، والتواصل البنَّاء بينها، وبين المدارس؛ لتعزيز التواصل الفعَّال، ودعم العلاقة مع المدارس، والمجتمع المحلي.
7. بناء برامج تدريبية مكثَّفة في مجال نشر ثقافة التآزر، وتمكينها.
8. تقديم حوافز للمشرفين التربويين، والمعلمين؛ يدفعهم لإجراء البحوث العلميَّة والبحوث الإجرائيَّة لتطوير الممارسات الإشرافيَّة والتدريسيَّة.
9. عقد وإقامة اللقاءات الإشرافيَّة الدَّاعمة لمجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة من الممكِّنات للمشرف التربوي من خلال استقطاب الخبراء في التعليم في مجال التطوير المهني ومجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة.
10. بناء وإعداد وتنفيذ برامج التطوير المهني لمعلمات المرحلة المتوسطة قائمة على مدخل مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة؛ مما يُعزِّز ثقافة التآزر بينهن. على أن يشمل التدريب؛ تدريب القيادات المدرسيَّة لتطوير مهاراتهم القياديَّة، من خلال الدَّورات وورش العمل، وتبادل الخبرات عبر الزِّيارات التبادلية، بهدف توسيع مشاركة المعلمين والمعلمات في اتخاذ القرار داخل المدرسة من خلال إنشاء فرق التآزر وتمكينها.

مقترحات لدراسات مستقبلية: سعياً لإثراء الميدان التعليمي بالدِّراسات ذات الصلة فإن الدِّراسة الحاليَّة؛ تقترح التالي:

1. إجراء الدراسة نفسها في قطاع البنين، وملاحظة التباين بين المشرفات والمشرفين في تعزيز ثقافة التآزر كأحد مقومات مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة في منطقة المدينة المنورة، أو في نطاق جغرافي مختلف لملاحظة التباين، وأثر متغير الجنس والمكان على نتائج الدراسة.
2. إعداد دراسة تقيس مدى تأثير الاستراتيجية التي أوصت بها الدراسة الحالية، القائمة على فتح قنوات الحوار المفتوح، والتواصل البنَّاء بينها، وبين المدارس؛ لتعزيز التواصل الفعَّال، ودعم العلاقة مع المدارس، والمجتمع المحلي، على تعزيز ثقافة التآزر بين المعلمات.
3. وحيث إن الدراسة الحالية تُشير إلى أن قيادة فرق التآزر تتطلب وجود معلمات ذوات خبرة فمنى الجيد أن يتم بحث مدى تأثير امتلاك المعلم المستجد لثقافة التآزر في تحسين الأداء التعليمي في جميع التخصصات.
4. بما أن الدِّراسة الحاليَّة عنيت بالمعوقات التي تؤثر على قيام المشرفة بدورها في تعزيز ثقافة التآزر لمعلمات المرحلة المتوسطة كأحد مقومات مجتمعات التعلُّم المِهْنيَّة، عليه فمن المناسب أن يتم إعداد دراسة تتناول معوقات تطبيق فرق التآزر في التعليم العام من وجهة نظر المعلمين.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

القران الكريم.

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، والشهومي، سعيد بن راشد .(2018). دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية، *مجلة كلية التربية ببنها*،1 (116)، 335– 376 .

إبراهيم، مروان عبد المجيد.(2000). *أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية*. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مُكرم. (1988). *لسان العرب* (مج.4). دار صادر.

أبو زايدة، حاتم.(2018).*مناهج البحث العلمي* (ط.2).مركز أبحاث المستقبل.

أبو سليمان، عبد الوهاب إبراهيم.(1426 هـ). *كتابة البحث العلمي: صياغة جديدة* (ط.9). مكتبة الرشد.

أبو عزام، محمد خالد. (2020). *الإدارة التعليمية والإشراف التربوي*. دار زهدي للنشر.

أبو هاشم، مكي بن محمد عبد الرحيم. (2007). واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء الأساليب الإشرافية المعاصرة. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*،*2* (146)، 489–713.***mandumah.com/Record/341090***

أحمد، إيمان زغلول راغب.(2009). النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية: سيناريوهات مقترحة. *دراسات تربوية واجتماعية، 15*(4)، 457– 560.

احميدة، فتحي محمود، وجميعان، إبراهيم فالح، والخوالدة ، مصطفى فنخور.(2011). دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في الأردن. *مجلة جامعة دمشق*،*27*(2)، 731– 774.

آدم، أمينة خلف محمد، والبحيري، خلف محمد ، ووهبة ، عماد صموئيل .(2023). نموذج مقترح لتعزيز الهوية المهنية للمعلمين باستخدام مجتمعات التعلم المهنية في مصر. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (14)، 1- 28.

أصلان، أيمن السيد محمد. (2018). مجتمعات التعلم المهنية ودورها في تحسين الأداء المدرسي في ضوء بعض الأنماط القيادية المعاصرة. *مجلة كلية التربية، 81* (91)، 687- 742.

آل ناجي، محمد بن عبد الله. (2016). *الإدارة التعليمية والمدرسية، نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية* (ط.7).منشورات رفد للاستشارات الإدارية والتربوية.

الإمام، يوسف الحسيني. (2019). مجتمعات التعلم المهنية: نهج بنائي لتطوير ثقافة التدريب والتنمية المهنية في المؤسسات التعليمية. *المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير* (2)، 1-30 .

البرعمي، يوسف بن أحمد بخيت، وعبدالرشيد، ناصر سيد جمعة.(2020). تصور مقترح لتفعيل الإشراف التربوي المعتمد على مجتمعات التعلم المهنية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية،17* (65)، 212- 246.

بشاي، وفاء زكي بدروس. (2017). دراسة مقارنة لمجتمعات التعلم المهنية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وإمكانية الاستفادة منها في مصر. *دراسات تربوية واجتماعية*، 23 (2)، 398- 297.

البلوي، مرزوقة حمود. (2011). دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين الجدد مهنيًا في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم. [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة]،1-76.

بليل، عفاف. (2019). تطوير كفايات المشرفين التربويين في ظل إدارة الجودة الشاملة بالمرحلة الابتدائية. [رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة محمد دباغين،-سطيف2]، 1_ 238.

البوهي، فاروق ، ولطفي، عنتر. (2000). *مهنة التعليم وأدوار المعلم*. دار المعرفة الجامعية.

التائب، مسعود حسين.(2018). *البحث العلمي (قواعده– إجراءاته– مناهجه)*. المكتب العربي للمعارف.

الترتوري، محمد عوض. (٢٠٠٦). *الإشراف التربوي الحديث ودوره في معالجة المشكلات التعليمية*.

توفيق، فيفي أحمد .(2017).سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج. *المجلة التربوية، 47* (47)، 133–260.

الجهني، ماجد سعيد فنيقش. (2020). تصور مقترح للتغلب على معوقات الاتصال الإداري في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء اتجاهات الإشراف التربوي المعاصر. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (21)، 111– 134.

جونسون، مارك.(1439هـ). *رعاية القيادة في مجتمع التعلم المهني*. (مدارس الظهران الأهلية، المترجم). دار الكتاب للنشر والتوزيع.

الحازمي، عبدالله بن أحمد يحى أبو طالب. (2022). دور مجتمعات التعلم المهنية في علاج الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي مقرر لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الانسانية*، (26)، 522– 495.

الحربي، عبدالله بن عوَّاد.(2012). *دور الإشراف التربوي في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة في محافظة حفر الباطن*. المؤتمر الثاني والعشرون للجمعية المصريةللمناهج وطرق التدريس (مناهج التعليم في مجتمع المعرفة)، مج1، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس، والجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 88– 144.

الحريري، رافدة.(2006). *الإشراف التربوي واقعه وآفاقه المستقبلية*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

حسن، كريمة أحمد.(2021). مقومات المشرف التربوي الناجح في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المشرفين التربويين أنفسهم. *مجلة الجامعة العراقية،1*(53)، 439– 461.

حسنين، أمنية أحمد محمد.(2023). متطلبات تعزيز ثقافة الإنجاز التربوي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء ركائز مجتمعات التعلم المهنية (رؤية مستقبلية). *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، (44)، 1– 71.

حسين، قرساس.(2008). تقييم عملية الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي حسب آراء المدرسين، *دراسة ميدانية بولاية المسيلة*. جامعة منتوري قسطنطية، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، 1- 224.

حيدر، عبداللطيف، ومحمد، المصيلحي محمد.(2006). دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (23)، 1-58.

خضر، رائد. (2011). *الإشراف التربوي الحديث أساسيات ومفاهيم*. دار غيداء للنشر والتوزيع.

الخطيب، إبراهيم ياسين، والخطيب، أمل إبراهيم.(2003). *الإشراف التربوي (فلسفته- أساليبه- تطبيقاته)*. دار قنديل للنشر والتوزيع.

الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني. (2021).

خواجي، فوزية محمد عبدالله. (2021). ممارسات قائدات المدارس الثانوية بإدارة تعليم صبيا، أبعاد مجتمعات التعلم المهنية. *مجلة كلية التربية*،(102)، 105- 161.

الخولي، يمنى طريف.(2015). *مفهوم المنهج العلمي*. مؤسسة الهنداوي.

الداوود، منال بنت سعد، والجارودي، ماجدة إبراهيم.(2019). درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر. *دراسات العلوم التربوية*،46(1)، 217- 237.

دوفور ،ريتشارد،ودوفور، ربيكا، وإيكر، روبرت، وماني، توماس. (2014). التعلم عن طريق العمل: *دليل للمجتمعات المهنية أثناء العمل*.(مدارس الظهران، المترجم). دار الكتاب للنشر والتوزيع.

الدويك، تيسير وآخرون. (١٩٩٨). *أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

الرفاعي، رانيا محمد.(2016). درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمدينة جدة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالتنمية المهنية من وجهة نظر المعلمات. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، جامعة فلسطين. (3)، 336– 366.

الرواحية، بدرية بنت عبدالله. (2014). *تصور مقترح لتفعيل الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الحكومي في سلطنة عمان* [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس].

زايد، فهد خليل، ورمان، محمد صلاح. (2015). *الإشراف والتوجيه الحديث*. دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

سباركس، سوزان ك، وماني، توماس. (1439هـ).*كيف تنمي التآزر في المجتمع المهني* (مدارس الظهران الأهلية، المترجم). دار الكتاب للنشر والتوزيع.

السبيعي، عبيد بن عبدالله ، و الهاجري، نوال بنت عبدالله.(2020).الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنتية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام من وجهة نظر القيادات المدرسية.مجلة العلوم التربوية والنفسية،(4)، 281– 247.

السبيل، مضاوي علي محمد السبيل.(2013). *الإبداع في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي*.مكتبة الملك فهد الوطنية.

السحيباني، ابتهال سليمان.(2011). *تطوير أداء مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في ضوء مدخل مجتمع التعلم المهني*. [رسالة دكتوراه، جامعة الملك سعود].

سرور، أميمة موريد أقلاديوس، وجورج، جورجيت دميان، ومرجان، رانيا قدري. (2016). فاعلية التنمية المهنية للمعلم الثانوي الفني في محافظة بورسعيد. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد (21)، 634– 612.

السعدي، عبدالرحمن بن ناصر بن عبدالله. (2000). *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*.مؤسسة الرسالة.

السعيدي، عيد حمود ضويحي. (2020). دور الإشراف التربوي في تطوير التنمية المهنية للمعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت. *مجلة البحث العلمي في التربية*،15(21)،35–89.

سلمان، أمل نصر الدين، والأشقر، منى. (2020). *نموذج مقترح لبناءمجتمعات التعلم المهنية لتحسين مستوى الأداء المهني للمعلم في ضوء استراتيجيات تطبيق التنمية المستدامة*. جامعة عين شمس.https://cutt.us/Nx5gM

الشايب، عبد الحافظ.(2009). *أسس البحث التربوي*. دار وائل للنشر والتوزيع.

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (1437هـ). *الدليل التنظيمي للإشراف التربوي*. (الإصدار الأول). ://download2229.mediafire.com/9ep8u0ag8vsg/a

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (1437ه). دليل مجتمعات التعلم المهنية. (الإصدار الأول).

الشطي، يعقوب يوسف، اليوسف، هيفاء علي ، والعجمعي، عمار أحمد.(2018). طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة نحو توظيف نموذج التعلم البنائي في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات في دولة الكويت. *مجلة البحث العلمي في التربية*،(19) ، 521- 550.

شلدان، فايزة كمال، والقدرة، حامد نعيم.(2015). درجة ممارسة مشرفي المرحلة الأساسية الأولية لأساليب الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة وسبل تطويرها. . *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*،(17)، 189-207.

الشمري، سامي بن عواد بن عقل، واللوقان، محمد بن فهاد.(2018). واقع القيادة التشاركية لقادة المدارس الثانوية بمدينة حائل وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (3)، 57- 113.

الشنقيطي، أسيل محمد السالك. (2018). مجتمعات التعلم المهنية، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية التي تصدرها المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. (14)، 142- 152.

الشهري، حنان علي. (2023). دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الإسلامية لرفع التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 7 (24) ، 79- 101.

الشهري، خالد بن محمد. (1435هـ). *تجديد الإشراف التربوي*. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

الصالحية، فاطمة بنت محمد بن سالم، وبنت الهاشم، نور حياتي. (2018). تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (97)، 447– 472

الصقري، عواطف إبراهيم. (2021). مجتمعات تعلم الهيئة التدريسية مدخلاً للتطوير المهني أسسها ومقوماتها، *مجلة الثقافة والتنمية*، (162)، جمعية الثقافة من أجل التنمية.

طه، نهى إبراهيم فتحي إبراهيم. (2019). واقع التنمية المهنية الإلكترونية وأثرها على عمليتي التدريس والتعلم في ضوء آراء معلمات مدارس الطائف بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 9*(3)، 312– 342.

الطواري، عدنان ناصر محمد. (2018). الإشراف التربوي: مفهومه ونطاقه وطبيعته وأنواعه. *مجلة علوم الرياضة وتطبيقات التربية البدنية*، (8)، 108–119.

العاجز، فؤاد علي، وحلس، داود درويش. (2009). *دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم*. الجامعة الإسلامية بغزة.

عامر، طارق عبدالرؤوف.(2010). الإشراف التربوي والتوجيه الفني. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبدالرحمن، حسنية حسين. (2018). مجتمعات التعلم:مدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة. *مجلة التربية المقارنة والدولية، 4* (10)، 351– 263.

عبدالله، الهادي سليمان إسحق، وإدريس، محمد مسعود محمد. (2019). دور استراتيجية التدريب في تطوير الموارد البشرية: دراسة حالة شركة سكر كنانة المحدودة. مجلة النيل الأبيض للدراسات والبحوث،3 (13)، 9–33.

عبدالفتاح، كريمة مصطفى، ومصطفى، يوسف عبدالمعطي، وغانم أحمد محمد.(2022). دور مجتمعات التعلم المهنية في تطوير برامج التنمية المهنية المستدامة لمديري مدارس

التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربويةوالنفسية*،(9)، 668- 700.

عبيدات، محمد، وأبو نصار، محمد ومبيضين، عقلة. (1999). *منهجية البحث العلمي- القواعد والمراحل والتطبيقات*.كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، الجامعة الأردنية.

العساف، صالح بن حمد. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عطية، أفكار سعيد خميس. (2022). تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية (دراسة ميدانية بمحافظة الإسكندرية). *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*،46 (3)، 297- 523.

عطيف، يحى بن منصور حسن، وشراحيلي، جابر بن عبد الله حسن. (2021). برنامج تدريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية وأثره في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، (133)، 403- 430.

العلوجي، صباح ناصر. (2014). *علم وظائف الأعضاء*. دار الفكرناشرون وموزعون.

العلي، يسرى يوسف أحمد. (2016). دور المشرف التربوي في تطوير المناهج من وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق في الأردن. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، *22*(4)، 235- 257.

العوران، إبراهيم عطاالله. (2010). *الإشراف التربوي ومشكلاته. دراسة ميدانية تقويمية*. دار يافا للنشر والتوزيع.

الغافري، خميس بن حمدان، وبن العبري، خلف بن مرهون، والمنذرية، ريا بنت سالم. (2021). مدى توظيف المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 8 (41)، 151- 180.

الغامدي، مليحة محمد. (2018). *دور المشرف التربوي في مجتمعات التعلم المهنية*.مقالة من صحيفة المدينة، أكتوبر.

الغرابي، هادي بن زيد بن نرجس. (2019). دور المشرف التربوي في تدعيم النمط القيادي التحولي للقادة وعلاقته بالتنمية المهنية للمعلم. *المجلة العلمية، 35*(9)، 545– 570.

القاضي، سعيد إسماعيل عثمان، ومدني، سيد عباس عثمان، وجاد، حاتم فرغلي ضاحي.(2017). برامج تدريب الموجهين الفنيين في مجتمع المعرفة.مجلة العلوم التربوية، (31)، 311 – 366.

القبلي، عناية حسن. (2014). *التعزيز في الفكر التربوي الحديث*. شركة أمان للنشر والتوزيع.

القحطاني، عبدالهادي ناصر عبدالهادي. (2020). تطوير معايير اختيار المشرف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030م. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (13)، 125– 149.

القط، أحمد شبل عبدالرحمن، ونصر، محمد يوسف نصري، والهنداوي، أحمد عبدالفتاح حمد. (2021). الإشراف الفني بالمدارس الثانوية العامة في مصر وسنغافورا: دراسة تحليلية مقارنة. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، 3* (192) 438– 465.

قناوي، شاكر عبد العظيم محمد، وصلاح، سمير يونس. (2001، مايو). الأدوار اللغوية المستقبلية لمعلم اللغة العربية مدى إدراكه وممارسته لها في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، تصدر عن الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، (70)، ص 170.

ماتوس، مايك، ودوفر، ريتشارد، ربيكا، دوفور، إيكر، روبرت، و.ماني، توماس. (2022). *أجوبة مختصرة على الأسئلة المتكررة عن مجتمعات التعلم المهنية أثناء العمل*. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

محمد، بثينة محمود، وأحمد، سناء علي. (2012). تطوير برامج تدريب معلمي المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، (1)، 22– 65.

محمدين، حشمت عبد الحكم، وموسى، أحمد محمد بكري. (2017). متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 1* (172)، 12– 72.

المحمودي، محمد سرحان علي. (2019). *مناهج البحث العلمي*. دار الكتاب.

مخلوف، أسماء محمد السيد. (2015). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في ضوء نموذج أوليفير، هيب & هوفمان. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، *34* (165)، 356- 430.

المشهداني، سعد سلمان. (2019). *منهجية البحث العلمي*. دار أسامة للنشر والتوزيع.

المعولية، إيمان محمد زيد.(2022). أثر مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف العاشر بمدرسة آسية بنت مزاحم في مادة العلوم في ظل التعليم عن بُعد، *المجلة العربية للقياس والتقويم* ، (5)، 83- 116.

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

موسى، دينا صابر عبد الحليم. (2020). برنامج مقترح قائم على مجتمعات التعلم المهنية (لتنمية مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى معلمي مادة الفلسفة. *المجلة التربوية*، (78)، 888- 941.

ناصيف، محمد أحمد حسين. (2012). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لإصلاح التعليم العام في مصر، دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، (48)، 269- 358.

نبهان، يحيى إسماعيل. (1430هـ). *مناهج البحث العلمي بين النظرية والتطبيق*. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

النبوي، أمين. (2008). *مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس*. دار المصرية اللبنانية.

النوح، مساعد عبد الله.(1425هـ). *مبادئ البحث التربوي*. مكتبة الرشد.

نوفل، محمد بكر، وأبو عواد، فريال. (2010). *التفكير والبحث العلمي*. دار الميسرة للنشر والتوزيع.

هشام، حسان. (2009). التنمية المهنية المستدامة. *مجلة دفاتر المخبر*، 4(2) .

هلل، شعبان. (2014). *مجتمعات التعلم مدخل للإصلاح التربوي بالمؤسسات التعليمية*. مكتبة بستان المعرفة.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2017). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. شركة تطوير للخدمات التعليمية.

هيئة تقوم التعليم والتدريب. (2020). *معايير الإشراف التربوي*. المملكة العربية السعودية.

الوثيقة الإعلامية. (2021). *برنامج تنمية القدرات البشرية*. المملكة العربية السعودية.

الوردية، سميرة بنت حمد بن ناصر. (2017). *درجة توافر كفايات الإشراف الإلكتروني لدى المشرفين التربويين بمحافظة الداخلية* [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس].

وزارة التعليم. (2023). *الدليل التنظيمي للإدارة العامة للتعليم*، (دليل الأهداف والمهام).

المراجع الأجنبية:

Battersby, S. L., & Verdi, B. (2015). The culture of professional learning communities and connections to improve teacher efficacy and support student learning. *Arts Education Policy Review*, *116*(1), 22-29.

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.

Brown, B. D., Horn, R. S., & King, G. (2018). The effective implementation of professional learning communities. *Alabama Journal of Educational Leadership*, *5*, 53-59.

Draper, D. P. (2014). Guiding the work of professional learning communities: Perspectives for school leaders.

DuFour, Rebecca. (2018). *Professional Learning Communities at Work;*

Harris, A., & Jones, M. S. (2017). Professional learning communities: A strategy for school and system improvement? *Wales Journal of Education*, *19*(1).

Hipp, K. A., & Huffman, J. B. (2002). Documenting and Examining Practices in Creating Learning Communities: Exemplars and Non-Exemplars.

Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.

Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of staff development*, *30*(1), 40-43.

Huffman, J. B. (2018). *Professional Learning Communities and School Improvement: Implications for District Leadership* (Doctoral dissertation, University of North Texas).

Hughes, T. A., & Kritsonis, W. A. (2006). A National Perspective: An Exploration of Professional Learning Communities and the Impact on School Improvement Efforts. *Online Submission*, *1*(1).

Kern, B., & Kingsbury, T. (2019). Curricular learning communities and retention. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *19*(1).

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, *30*(3), 607-610.

Lee, H. J. (2005). Developing a Professional Development Program Model Based on Teachers' Needs. *Professional educator*, *27*, 39-49.

Lessons Learned and Next Steps, HARRIS, ALMA, JONES.

Morrow, J. R. (2010). Teachers' perceptions of professional learning communities as opportunities for promoting professional growth. *Unpublished doctoral (Education) study, Graduate School Appalachian State University*.

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Broadway Business.

Tuli, F., & Bekele, A. (2020). Professional Learning Communities: A Review of Literature. *Journal of Science and Sustainable Development*, *8*(1), 54-64.

Wilson, A. (2016). From Professional Practice to Practical Leader: Teacher Leadership in Professional Learning Communities. *International journal of teacher leadership*, *7*(2), 45-62.