تـمكين قيـــادات مدارس التعليم الثانوي العام بمصر
فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية

بحث مقدم من الباحث
محمد ميمي السعيد حسن
ضمن متطلبات الحصول على درجــة دكتوراه الفلسفة فى التـربية
(تخصص أصول التربية)

إشـــراف

الأستاذ الدكتور
سـوزان محمـد المهـدى
أستـاذ أصــول التـربيـة
كلية البنا ت للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس

الأستاذ الدكتور
سهير علــى الجيـــار
أستـاذ أصـول التـربيـة
كلية البنا ت للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس

١٤٣٨ هـ - ٢٠١٧ م

تـمكين قيـــادات مدارس التعليم الثانوي العام بمصر
فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية

محمد ميمى السعيد حسن *

مقدمة

يعد تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية ضرورة لما تشهده البلاد من تغيرات متسارعة على المستوى العالمى عامة وبالدول العربية خاصة فى شتى المجالات السياسية والمعلوماتية والمجتمعية وغيرها، الأمر الذى يتطلب مواكبة تلك التغييرات ولاسيما فى المجال التربوى الذى يقاس عليه مدى تقدم المجتمعات والذى يعد تمكين قيادات المدارس فيه -لتواكب ذلك التغيير- أمر مهم ومحور رئيس كى تنجو المجتمعات بنفسها من الانعزالية لتتحول إلى التشاركية، ومن ثم التميز للمورد البشري فى المؤسسة وكذا الاستفادة من المورد المادى وإيجاد التكامل فيما بينهما لتحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة على وجه شامل.

وقد دعا الباحثون والمصلحون فى التعليم إلى تطوير المدارس كمجتمعات تعلم مهنية بطريقة منهجية وفعالة لتساعد على تحسين جودة المعلم[i]، ولن تتحقق جودة للمعلم داخل المؤسسة التربوية، إلا بتوافر قيادة واعية مستنيرة قادرة على إحداث التغيير داخل المدرسة لتكون محصلة ما سبق زيادة تحصيل الطلاب داخل المدرسة ومن ثم نجاح المنظومة التعليمية بكل مكوناتها وعناصرها.

وفى إشارة لجون أبوت John Abbot إلى أن المجتمعات الناجحة فى القرن الواحد والعشرين هى التى تتفق فيها مجتمعات التعلم مع حاجات البيئة الاجتماعية والاقتصادية المتغيرة بشكل متواصل، وأضاف أن مجتمعات التعلم المهنية هى التى تستخدم كل مواردها؛ المادية، الفكرية، النظامية وغير النظامية داخل المدرسة وخارجها، وذلك وفقا لجدول عمل يراعى قدرة كل فرد على النمو والاشتراك مع الآخرين[ii]، الأمر الذى يتطلب مشاركة كافة العاملين داخل المؤسسات التعليمية - (معلمين وإخصائيين وإداريين وخدمات معاونة)- من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية والخروج عن المعتاد من أمور روتينية وشكل لا نظامى إلى أعمال محددة تحكمها أنظمة تعمل لصالح الطلاب فى المقام الأول.

وتعد مجتمعات التعلم المهنية واحدة من المداخل التي نشأت لدعم التغيير النوعي المطلوب بوصفه الطريقة الأساسية لتنظيم المدارس[iii]، ويستند مفهوم مجتمعات التعلم المهنية PLC على فرضية من قطاع الأعمال، يرتبط بقدرة المؤسسات على التعلم المعدل باستمرار ليناسب عالم التعليم، وأصبح مفهوم مجتمع التعلم من شأنه تطوير ثقافات العمل التعاوني للمعلمين[iv]؛ ليكون بشكل جماعى بين أعضاء المؤسسة الواحدة ومستمر بحيث يكون كل عضو فى المؤسسة الواحدة ميسر لأقرانه ولطلابه، قادر على تنمية ذاته مهنياً، لديه المعارف والمهارات والخبرات اللازمة لأداء دوره بشكل متميز وبالتالى تحقيق النتائج المرجوة.

وترتكز مجتمعات التعلم المهنية على افتراضين؛ الأول: تتمثل المعرفة في التجارب التى يحياها المعلمون يوماً بعد يوم، وأن أفضل المعارف للمعلم التى تفهم من خلال التفكير النقدي مع الآخرين الذين يشاركونه نفس التجربة[v]، الثانى: أن انخراط المعلمين في أنشطة ما داخل المجتمعات المهنية يزيد معارفهم المهنية ويعزز تعلم الطلاب[vi].

ويعتبر القائد المدرسى من أهم عناصر المنظومة التعليمية؛ بما يمتلكه من مهارات وقدرات توجه العملية التعليمية كاملة نحو تحقيق أهدافها، وفى ضوء مجتمعات التعلم المهنية يتضح أن للقيادة المدرسية أدوراً جديدة ووظائف متجددة جاءت لتواكب ما تواجهه المؤسسات التعليمية من تغيرات فى ظل عصر التنافسية، وأن يكون للقائد سمات تجعله قادراً على تحويل المدرسة إلى مجتمع تعليمى مهنى ناجح ولن يتحقق ذلك دون تمكين ذلك القائد ومنحه صلاحيات تجعله قادرا على قيادة ذلك المجتمع التعليمى المهنى والمتجدد.

كما يعد تمكين القيادات أحد الأساليب الإدارية الحديثة التى تساعد على تحقيق مجتمع تعلم مهنى ناجح؛ حيث تكون لدى القائد صلاحيات ومسئوليات تمكنه من اتخاذ القرارات والتطوير المنظمى ، بل ويشارك القائد أعضاء المنظومة التعليمية تنظيم وتحسين العمل الإدارى والتعليمى ويعملون فى شكل تعاونى منظم من أجل رفع الكفاءة الذاتية لأفراد المجتمع المدرسى وبما يحقق أهداف المؤسسة التعليمية أيضاً فى إطار لا مركزي، الأمر الذى أبرز ظهور مفهوم المنظمات الممكنة التى تستطيع أن تتنافس وسط عالم الأعمال عامة والمنظومة التربوية بشكل خاص.

وتتمثل جهود وزارة التربية والتعليم فيما تبذله من تجارب تهدف بناء مجتمعات تعلم مهنية داخل المدارس المصرية؛ ومن أمثلة هذه التجارب مشروع مدارس المجتمع، كما يقوم مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بوزارة التربية والتعليم بتطبيق نظام التعلم النشط كأحد وسائل تحسين معدلات التحصيل المدرسى، مدارس الفصل الواحد التى تقيمها وزارة التربية والتعليم التى توفر التعليم المجانى"الصديق للفتيات"، ومبادرة تعليم الفتيات بقيادة المجلس القومى للطفولة والأمومة، بدعم من اليونيسف باعتبارها الوكالة الرائدة فى مجال التعليم بالمشاركة مع خمس منظمات أخرى للأمم المتحدة[vii].

كما أطلقت وزارة التربية والتعليم مشروع " دور الاتحادات الطلابية فى المدارس "، بهدف دعم المشاركة والتعليم المدنى بين المصريين[viii]، وأنشأت وزارة التربية والتعليم فى مصر المراكز الاستكشافية للعلوم والتكنولوجيا بعدد (٥٥) مركزاً فى كل محافظات الجمهورية[ix]، وأقامت وزارة التربية والتعليم عدة مشروعات من إنشاءات لمبان مدرسية فى كل محافظات الجمهورية تشمل إنشاءً جديدا، إحلالاً كلياً وجزئياً، توسعات أفقية ورأسية[x]، وكانت مصر من أوائل الأعضاء الذين انضموا إلى شبكة المدارس المنتسبة عام ١٩٥٨م ومنذ ذلك الحين وأعداد المدارس المنتسبة فى مصر فى زيادة حيث أصبح عددها فى عام٢٠١٣/٢٠١٤م حوالى(١٢٠) مدرسة[xi]، بهدف إثراء التشارك المعرفى واكتساب الخبرات والتى يمكن اعتبارها جهدا لمحاولة بناء مجتمعات تعلم مهنية.

مشكلة البحث وأسئلته

على الرغم من اهتمام وزارة التربية والتعليم فى مصر بالقيادات المدرسية ومحاولات بناء مجتمعات التعلم المهنية، إلا أن هناك قصوراً فى منظومة التعليم، وتتمثل بعض مظاهر هذا القصور فى ضعف المشاركة فى المسئوليات الإدارية، وضعف تحمس العاملين بالمدرسة للعمل، وسيادة السلبية فى المدرسة، وضعف تقدير مديري المدارس للمعلمين على أدائهم إذا كان متميزاً[xii]، وربما يعكس ما سبق ضعف الصلاحيات الممنوحة للقيادات المدرسية والتى تقلل من دورها تجاه فريق العمل وبالتالى انعكاس ملموس يحد من أثر بناء مجتمعات التعلم المهنية فى المدرسة.

ومع ظهور برامج إصلاح التعليم في نهاية تسعينيات القرن العشرين، إلا أن هناك مركزية قوية في اتخاذ القرار؛ فالتطبيق الفعلي لا يزال محدوداً، ويتضح ضعف ملاءمة مخرجات النظام التعليمي لمتطلبات سوق العمل؛ فتعد مؤسسات التعليم الجامعى الطرف الأصيل الذي له حق تقدير كفاءة طالب الثانوي العام التي يتم إعداد هؤلاء الطلاب لها، وتؤكد نتائج الدراسات العديدة لهذه القضية أن مدارس التعليم الثانوي العام- على سبيل المثال - لا تنجح في تهيئة طلابها لمواصلة الدراسة في الجامعة[xiii]، الأمر الذى يوضح غياب تمكين القيادات فى المدارس والتى تنعكس على منظومة المدرسة والتى تؤثر عليها ككل بداية من القائد نفسه والمعلم والتلميذ والمجتمع.

وفى ضوء ما سبق، يسعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس التالى:

كيف يمكن تمكين قيادات مدارس التعليم الثانوي العام بمصر فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية؟

ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية:

١- ما الإطار المفاهيمى لتمكين قيادات مدارس التعليم الثانوى العام؟
٢- ما الأسس النظرية لمجتمعات التعلم المهنية فى مدارس التعليم الثانوى العام؟
٣- ما واقع تمكين قيادات مدارس التعليم الثانوي العام بمصر فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية؟
٤- ما المقترحات الإجرائية لتمكين قيادات مدارس التعليم الثانوي العام بمصر فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية؟

أهداف البحث

يمكن تحديد أهداف البحث فيما يلى :

١- تحديد إطارا مفاهيمياً لتمكين قيادات مدارس التعليم الثانوي العام.
٢- تعرف الأسس النظرية لمجتمعات التعلم المهنية فى مدارس التعليم الثانوى العام؟
٣- الكشف عن واقع تمكين قيادات مدارس التعليم الثانوي العام فى مصر فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية؟
٤- التوصل إلى مقترحات إجرائية لتمكين قيادات مدارس التعليم الثانوي العام بمصر فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية.

أهمية البحث

يمكن تحديد أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية وفق مايلى:

١- **الناحية النظرية**: قد تمثل الدراسة إضافة جديدة إلى الأدبيات العربية من حيث إلقاء الضوء على ظاهرة تمكين القيادات المدرسية فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية.
٢- **الناحية التطبيقية**: يأتى هذا البحث متزامنا مع الخطة الاستراتيجية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم في مصر(٢٠١٤/٢٠٣٠) لتمكين القيادات المدرسية فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية بما قد يفيد بعض صانعى القرار وواضعى السياسات التعليمية بوزارة التربية والتعليم فى بناء مجتمع تعلم مهنى ناجح يكون فيه قائد المدرسة الثانوية ممكناً بشكل فعال.

منهج البحث

اعتمد البحث على المنهج الوصفى الذى يهتم برصد الواقع ووصف الظاهرة كما تحدث فى الواقع الفعلى لها[xiv]، ويهتم بوصفها بدقة، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً ليوضح خصائصها، وذلك للوقوف على واقع تمكين قيادات مدارس التعليم الثانوى العام فى مصر، كما أن هذا المنهج لا يهدف إلى وصف الظواهر أو وصف الواقع فقط، بل يتعداه إلى الوصول إلى استنتاجات تسهم فى فهم الواقع وتطويره.

مصطلحات البحث

تتحدد مصطلحات البحث بما يلى:

١- التمكين Empowerment

يمكن تعريف مصطلح التمكين وفقاً للتعريف اللغوى والإصطلاحى والإجرائى كمايلى:

❖ **التعريف اللغوى**

- التمكين فى اللغة، مصدرا لفعل (مَكَنَ) يقال (مَكَنَهُ) الله من الشىء(تَمْكِيناً) و (أمْكَنَهُ) منه، واستمكن الرجل من الشىء، (وتَمَكَنَ) منه، وفلان لا (يُمْكِنَهُ) النهوض أى لا يقدر عليه[xv]، ويعنى التمكين أيضاً " القدرة والاستطاعة" ويقال أن فلان لذو مكانة من السلطان أى تَمَكَنَ[xvi]، ومَكَنَ له فى الشىء أى جعل عليه سلطاناً وقدرة وسهولة ويسر[xvii]، والمُكْنَةُ هى القدرة والاستطاعة والقوة والشدة [xviii].

❖ **التعريف الاصطلاحى**

- توسيع الصلاحيات وإثراء المعلومات، المعارف، المهارات وتنمية القدرات على المشاركة فى اتخاذ القرارات وتنفيذها بهدف رفع مستوى الأداء فى العمل ومواجهة المشكلات[xix].

- تعزيز المهارات والمعرفة والثقة اللازمة لاتخاذ مزيد من السيطرة على حياة المرء، وفي العلاج النفسي ينطوي التمكين على عملية مساعدة العملاء ليصبحوا أكثر نشاطا في تلبية احتياجاتهم وتحقيق رغباتهم بهدف تزويدهم بشعور الإنجاز وتحقيق قدراتهم وطموحاتهم، كما أنه يعنى تفويض المزيد من السلطات لاتخاذ القرار بالنسبة للأفراد أو الجماعات في المجتمع أو المنظمة[xx].

❖ **التعريف الإجرائى لتمكين القيادات فى مدارس التعليم الثانوى:**

- إتاحة فرص واسعة على مستوى قيادات مدارس التعليم الثانوى العام بمصر لممارسة بعض الأعمال داخل المدرسة، تنشأ عن إيمان كل من القائد فى المستوى الأعلى" الوزارة" و القائد فى المستوى التنفيذى" المدرسة" وما بينهما بأهمية مشاركة العاملين بالمدرسة فى كافة العمل الإدارى والتعليمى والتى بدورها تنعكس على فريق العمل بالمدرسة وبالتالى تحقيق الأهداف المنشودة للمدرسة وتتضح فى جوانب: تنمية السلوك الإبداعى، تفويض السلطة، العمل الجماعى، التحفيز الذاتى.

٢- **القيادات المدرسية School Leaders**

يمكن تعريف القيادات المدرسية وفقاً للتعريف اللغوى والاصطلاحى والإجرائى كمايلى:

❖ **التعريف اللغوى**

- القيادة فى اللغة مصدراً للفعل (قود) والقَوْدُ نقيض السَّوْقِ، فهو من أمام، وذاك من خَلْفٍ، قود فلانا أى تَقَدَّمَ[xxi].
- يشار على لفظ القائد المدرسى مسمى مدير (ناظر المدرسة) والذى لا يزال يعمل به فى المؤسسات التعليمية، ويعرف مدير المدرسة Principal على أنه " المدير الفنى والإدارى لإحدى مدارس التعليم العام"[xxii].
- ويعرف مدير المدرسة School Principal على أنه قائد تعليمي Instructional Leader، ومدير فنى Director، ومدير إدارى Manager، كما أنه المدير التنفيذي للمدرسة، وتشمل بعض واجبات مدير المدرسة الموافقة على تعيين كل من المعلمين والموظفين داخل منظومة التعليم، وتحديد أهداف تربوية محددة للمؤسسة التعليمية، وتنمية ميزانيات المؤسسة، وتعيين وتقييم وتشجيع الموظفين داخل المؤسسة، .كما يتحمل مديرو المدرسة أيضا المسؤولية الإدارية والقيادة التعليمية نحو انضباط المؤسسة[xxiii].

❖ **التعريف الاصطلاحى**

- تعرف القيادة على أنها الوظيفة التي تتعامل مع الجوانب الإنسانية للمنظمة مثل تحسين الأداء البشري بقصد تحقيق الغايات والأهداف التنظيمية، وهي عملية تأثير وتحفيز وإقناع الأفراد لاتخاذ الإجراء المطلوب بما في مصلحتهم ومصلحة المنظمة، والقيادة أن تفعل الأشياء الصحيحة بشكل صحيح، وتقوم القيادة على وجود علاقة بين القائد والفئة التي يقودها[xxiv].

❖ **التعريف الإجرائى للقيادة المدرسية فى مدارس التعليم الثانوى:**

- يمكن للباحث تعريف القيادة المدرسية على أنها المهمة التى يتولى أمورها رئيس المؤسسة التعليمية" مدير المدرسة" وتشمل: النواحى الإدارية والفنية والمالية وغيرها ويتابع أداءات جميع العاملين بها ويصحح من الأداءات غير الصحيحة ويعمل بين أفراد المؤسسة وليس أمامهم، ويحث أفراد المؤسسة التعليمية على العمل فى فريق ويتلافى المشكلات قبل حدوثها متجها نحو تحقيق طموحات أفراد المؤسسة وملبياً أهداف المؤسسة بما يحقق مناخاً صحياً يشجع على المبادأة والابتكار.

٣- مدخل مجتمعات التعلم المهنية

Professional Learning Communities Approach

❖ **التعريف الاصطلاحى**

- تعرف مجتمعات التعلم المهنية على أنها مجموعة من المهنيين المتواصلين، المتشاركين، الذين يتحملون المسؤولية لقيادة التغيير والتحسين داخل وبين وعبر المدارس التي سوف تفيد المتعلمين مباشرة[xxv].
- يعرف مجتمع التعلم المهنى على أنه مجموعة من المربيين يجتمعون بصورة منتظمة، يتشاركون الخبرات، ويعملون بشكل تعاونى لتحسين مهارات التدريس والأداء الأكاديمى للطلاب[xxvi].

❖ **التعريف الإجرائي لمدخل مجتمعات التعلم المهنية:**

يمكن للباحث تعريف مدخل مجتمعات التعلم المهنية إجرائياً على أنه مدخل إدارى يقوم على التآلف والانسجام بين أفراد المجتمع الواحد داخل المدرسة، ويهدف إلى تحسين تعلم الطلاب ونمو مهنى للمعلمين محققا أهداف المدرسة، ويعتمد بناء ذلك المجتمع على القيادة الداعمة والمشتركة(قيادة، معلمين، وغيرهم) لينشأ فيما بينهم إبداعا جماعيا محققا لرؤية مشتركة وقيم هادفة، وتأمل فى الممارسة الشخصية بين الزملاء بعضهم البعض.

الدراسات السابقة

تم التوصل إلى عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وسوف يتم عرضها حسب الترتيب الزمنى من الأقدم إلى الأحدث متضمنة الدراسات العربية والأجنبية، بحيث يتم تناول تلك الدراسات من حيث أهدافها ومنهجها وأدواتها والنتائج التى توصلت إليها، ويمكن عرض الدراسات السابقة فيمايلى:

١. **دراسة جاسبر ساندرا** Gaspar Sandra، ٢٠١٠، **بعنوان: ((القيادة ومجتمعات التعلم المهنية))**[xxvii].

هدفت الدراسة وصف التحول لإحدى المدارس الريفية الصغيرة جراء برنامج تنمية مهنية، وركزت الدراسة على الإجراءات التى يتبعها قادة المدارس ليستبدل ورش العمل التقليدية التي كانت تعتبر غير فعالة بنموذج جديد للتطوير المهني، وهدف النموذج الجديد إلى إيجاد مجتمعات التعلم المهني من خلال تطوير قيادة المعلم.

وتم استخدام منهج البحوث المختلطة؛ من خلال بيانات مسحية وبيانات المقابلة التي تم جمعها، ووصفت الدراسة:أ-العوامل الداخلية والخارجية التي أثرت في التغيير، ب- اختيار وتنفيذ النموذج، ج- دورة التحول التي حدثت، بما في ذلك التفاعلات بين مديري المدارس، والقادة المعلمون والموظفين المهنيين الآخرين كبرنامج مؤسسي، د- النتائج التي أسفرت بعد ثلاث سنوات من التنفيذ.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، يمكن إجمالها فيما يلى:

- هناك نتائج إيجابية من التغيير عززتها انخراط القادة المعلمين أكثر في عمليات صنع القرار.
- أن المدارس فى المنطقة المختارة أعلى من المتوسط فى السلسلة التنموية المتصلة التى تقيس نضج مجتمعات التعلم المهنية.

- تعتمد فعالية مجتمعات التعلم المهنية على القيادة الديمقراطية مع تشارك المعلمون السلطة، القوة، وصنع القرار- للمدارس في هذه المنطقة- لمواصلة نضج مجتمعات التعلم المهنية، كما يعد تعزيز القيادة الديمقراطية أمراً ضرورياً.
- هناك مبادرات تغيير ناجحة تصب فى مصلحة تحسين تعلم جميع الطلاب نتيجة تدريب المديرين والقادة المعلمين قبل وأثناء الخدمة.

٢. دراسة مورى تريزا Moore Theresa، ٢٠١٠، **بعنوان: ((مجتمعات التعلم المهنية: هل تؤثر الممارسات القيادية على تطبيقها واستدامتها، وما العلاقة بين مجتمع التعلم المهنى بالمدرسة والمناخ المدرسى؟))**[xxviii].

تشير البحوث إلى أن الإطار النظري المعروف باسم مجتمعات التعلم المهنية يمكنها إحداث تغيير إيجابي في المدارس، فهذه الدراسة لمنهج البحوث المختلطة تتناول تصورات المعلمين عن القيادة المدرسية والمناخ المدرسى في اثنين من المدارس الابتدائية الريفية في ولاية كارولينا الجنوبية، وذلك باستخدام المقابلات وجلسات المجموعات البؤرية والمسح.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، يمكن إجمالها فيمايلى:

- وجود علاقة قوية بين القيادة وتطبيق مجتمعات التعلم المهنية واستمراريتها بالمدرسة.
- حاجة النظام المدرسي إلى القيادة الإدارية التى تدرك مفاهيم مجتمعات التعلم المهنية وتقود المدرسة بكفاءة، مع وجود التزام قوي نحو تحقيق النجاح.
- كان للإطار التنظيمى لمجتمع التعلم المهنى القيمة العالية فى كلا المدرستين وكان له الأثر الإيجابى على المناخ المدرسى.
- إيجاد مجتمع التعلم المهني يوفر الحلول للمربين الذين هم بحاجة إلى معالجة التحديات التي تواجه المدارس.

٣. دراسة ميلز أورا Meles Ora، ٢٠١١، **بعنوان: ((دراسة حالة متعددة المواقع لنموذج مجتمع مهنى : أثر جلسات فرق التعلم على ممارسة المعلم وتحصيل الطالب من وجهة نظر المعلمين والقادة التعليميين))**[xxix].

هدفت الدراسة بحث أثر تطبيق نموذج مجتمع تعلم مهني منظم - يشار إليه باجتماعات فريق التعلم - على ممارسة المعلمين وتحصيل الطلاب من وجهة نظر المعلمين والقادة التعليميين، ولتحقيق هذا الغرض تم إجراء دراسة حالة في مواقع متعددة لثلاثة مدارس وهي الابتدائية والمتوسطة، والثانوية في منطقة واحدة من أكبر المناطق التعليمية في المناطق الحضرية في جنوب فلوريدا، واستخدمت الدراسة أساليب البحث الكيفي، بما في ذلك الملاحظات والمقابلات والمجموعات البؤرية ومراجعة وثائق للتحليل والتباين، ومقارنة التصورات والمعتقدات والافتراضات من المشاركين في الدراسة، شملت الدراسة المشاركين من المعلمين ومديري المدارس ومساعدى مديرين ومدربين التعليم لاجمالى عدد ٢٠ مشاركاً، وميسرى فريق التعلم (LTFs).

تأصل الإطار المفاهيمي لهذه الدراسة في المبادئ التوجيهية للتعلم التنظيمي وممارسات فعالة للتنمية المهنية، وتطرح مجتمعات التعلم المهنية هياكل رسمية لتزويد المعلمين بتعلم مستمر، وسعت الدراسة إلى فهم أفضل لبنية نقل المعرفة المنهجية النظامية وتأثيرها على ممارسة المعلمين من وجهة نظر المشاركين.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، يمكن إجمالها فيما يلى:

- توفر جلسات فرق التعلم الدعم وتعزيز التعاون داخل وخارج جلسات فرق التعلم.
- يتم التركيز الأساسى لجلسات فرق التعلم على بيانات الطالب والتحصيل العلمى للطلاب.
- تعمل جلسات فرق التعلم على تغيير ممارسات المعلم.
- تستخدم جلسات فرق التعلم فى تطوير معايير التقييم وخطة التدريس.

٤. دراسة مارتن ليندا Martin Linda،٢٠١١، **بعنوان: ((القيادة من أجل التغيير : إيجاد مجتمع تعلم مهني لعلاقات تعاونية وقيادة مشتركة))**[xxx].

تناولت الدراسة إجراءات إصلاح المدارس من خلال تطوير مجتمع التعلم المهني (PLC) للمعلمين القادة؛ فمن خلال البحث الإجرائي، نظمت هذه الدراسة مجموعة مختارة من المعلمين القادة في مجتمع التعلم المهنى للانخراط في سلسلة من القراءات من خلال نادى للكتب، وكان الغرض من نادى الكتب تنمية الوعي والممارسات القائمة على نظرية القيادة ومنها التآزر وقيادة المعلم كزعيم، وكانت المفاهيم الرئيسة للقيادة التعاونية هى سلوكيات القيادة، البنية التنظيمية، الاتجاهات، المعتقدات، القيم ، والقوى الخارجية.

كما عكست الدراسة أفضل الممارسات التعليمية لتحسين المدارس في المناطق الحضرية، علاوة على ذلك، فقد تعمقت الدراسة حول مجتمعات التعلم المهنية وكيفية تشكيلها، واستخدام نادي الكتاب كمجتمع تعلم، وجدت تحليلات بيانات مجتمعات التعلم المهنية أن لهذه المجموعة من المعلمين القادة عقبات قيدت سلوكياتهم من خلال القيود التي واجهوها في قدراتهم على اتخاذ القرارات؛ وبالمثل، كان هناك اشكالية تأسيس الثقة بسبب منافسة الموظفين، نقص التوجيه، والارتباك؛ فمثل هذه المشكلات أدت بالمعلمين القادة لتأكيد معتقداتهم ورغباتهم لصنع قرار بشكل أكثر تشاركية وتعاون.

٥. دراسة ستفين تشيتبن Stephanie Chitpin، ٢٠١٤، **بعنوان: ((المديرون ومجتمعات التعلم المهنية: التعلم لحشد المعرفة))**[xxxi].

هدفت الدراسة استخدام نموذج نمو المعرفة الموضوعية في تطوير وصيانة شبكة التعلم لدى مدير المدرسة الكندية وذلك لتعزيز المعرفة والمهارات لدى المديرين في مجال صنع القرار، وتقدم الدراسة المساعدة لمديري المدارس في اتخاذ القرارات وحل المشكلات المشتركة، وتصف الدراسة كيف لمديري المدارس المشاركة والتفاعل في مجتمع التعلم عبر الإنترنت وفى عملية صنع القرار، وشكلت الدراسة فريقاً دولياً من الباحثين ذوى الخبرة فى الإدارة والمعرفة بالمناهج وطرق التدريس والتى تكمن اهتماماتهم البحثية فى القيادة والإدارة التربوية ونظرية التغيير والسياسة التعليمية والتعلم المهنى، والاهتمامات البحثية، بالإضافة إلى انضمام مديري المدارس الذين كانوا طلاب الدراسات العليا، والباحثين الجدد ضمن فريق الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، يمكن إجمالها فيما يلى:

أن موقع شبكة التعلم للمديرين الكنديين(CPLN) Canadian Principal Learning Network باستخدام نموذج نمو المعرفة الموضوعية (OKGF) Objective Knowledge Growth Framework هو خطوة إلى الأمام في توفير هيكل من المديرين ليكون متأملا وتعاونيا ليتفاعلوا مع بعضهم البعض فى تعاون، كما تشير الدراسة إلى حاجة المديرين لمكان للتفكير والمناقشة والتجربة والممارسة والتعلم، وكانت شبكة التعلم للمديرين الكنديين CPLN هى ملتقى تلك الدراسة، وتقدم هذه الدراسة نموذجا للتعلم لدى المديرين في مجتمعات التعلم عبر الإنترنت باستخدام OKGF، مما يدل على أن القيادة القوية ليست مجرد أن تتم من خلال برامج الإعداد، ولكن حاجة مديري المدارس إلى مواصلة التعلم لأنها تؤدي بهم إلى تقاسم التحديات التي تواجههم ليكونوا قادرين على معالجة التحديات التى تواجههم في مدارسهم وأيضا البقاء على قيد الحياة بهذه المهمة.

٦. دراسة دانيال كاربنتر Daniel Carpenter ، ٢٠١٥، **بعنوان: ((الثقافة المدرسية وقيادة مجتمعات التعلم المهنية))**[xxxii].

هدفت الدراسة استكشاف هياكل قيادة داعمة ومشتركة في المدارس، بوصفها وظيفة من سياسات وإجراءات ثقافة المدرسة، وأجريت الدراسة النوعية في ثلاث مدارس ثانوية في وسط غرب الولايات المتحدة الأمريكية، كما أجريت مقابلات مع مديرين ومعلمين، ولوحظت مجتمعات

التعلم المهنية لاستكشاف سياسات وإجراءات ثقافة المدرسة والقيادة في تنفيذ الممارسة المهنية لمجتمع التعلم.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، يمكن إجمالها فيما يلى:

- ضرورة توفير قادة المدارس لهياكل قيادية داعمة ومشتركة للمعلمين من أجل ضمان ثقافة مدرسية إيجابية ومجتمعات تعلم مهنية فعالة تؤثر فى تحسين المدارس.
- يجب أن يعمل القادة في المدارس مباشرة مع المعلمين لخلق السياسات والإجراءات التي توفر للمعلمين هيكل القيادة لتؤثر بشكل مباشر في تحسين المدارس من خلال الجهود المهنية لمجتمع التعلم التعاوني.

٧. دراسة ياسر الهنداوى وآخرون، ٢٠١٦، بعنوان:((واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها فى المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان))[xxxiii].

هدفت الدراسة تعرف واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، والممارسات القيادية الداعمة لها فى المدارس الحكومية، وتحديد الفروق فى ذلك طبقاً لاختلاف الجنسية(مصر/ سلطنة عمان) واختلاف النوع(ذكور/ إناث)، وتكونت العينة من ١٢٣٥ معلماً منهم ٥٠٩ معلماً من جمهورية مصر العربية، و ٧٢٦ معلماً من سلطنة عمان، وقد تم استخدام المنهج الوصفى و تطبيق مقياس أوليفير وآخرون بهدف تعرف درجة تقدير المعلمين لواقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارسهم، ودرجة توافر الممارسات القيادية الداعمة لها من قبل مديرى المدارس طبقاً لمعايير القيادة المدرسية فى ضوء تصنيف بل Pohl.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، يمكن إجمالها فيما يلى:

- تتوافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها بدرجة مرتفعة طبقاً لتقدير عينة الدراسة ككل.
- هناك تأثير لاختلاف الجنسية بين العينتين المصرية والعمانية فى درجة توافر الأبعاد والممارسات القيادية الداعمة لها وذلك لصالح العينة العمانية.
- هناك تأثير لاختلاف النوع لصالح الإناث فى تقدير درجة توافر الأبعاد والممارسات القيادية الداعمة لها.

٨. دراسة سناء محمد محمد لطفى،٢٠١٦، بعنوان: ((تمكين معلمي مرحلة التعليم الثانوي بمصر على ضوء القيادة التحويلية " تصور مستقبلي"))[xxxiv]

هدفت الدراسة تعرف الأسس النظرية لتمكين المعلمين فى المدارس التحويلية، وكذا الأطر النظرية للقيادة التحويلية فى الفكر الإدارى المعاصر، والتوصل لآراء خبراء التربية حول ممارسات القيادة التحويلية لأبعاد التمكين لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي بمصر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى فى رصد واقع تمكين معلمى مرحلة التعليم الثانوى العام على ضوء القيادة التحويلية، كما اعتمدت الدراسة على منهجية الدراسات المستقبلية من خلال تطبيق أسلوب دلفاى.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها:

- أن ممارسة القائد التحويلى لتبنى أساليب عمل تتيح الشراكة الفعالة للمعلمين.
- يوفر القائد التحويلي فرص الاستقلالية لطرح أفكار جديدة ومنح صلاحيات أكثر للمعلمين للمشاركة فى صنع القرار مما يؤدى إلى تمكينهم من صنع القرار.
- القائد التحويلى يعمل على تحديد الاحتياجات التدريبية وتحفيز المعلمين لإكسابهم مهارات تطوير وتوفير فرص الالتحاق بالدورات التدريبية.
- وجود قصور فى تحقيق مبدأ الانتماء المهنى لدى المعلمين.
- القائد التحويلى يتيح الفرصة للمعلمين لتقديم حلول مبتكرة لمشكلات العمل.
- القائد التحويلى يعزز قدرات وإمكانات المعلمين فى إحداث التغيير المطلوب.

خطوات البحث
يسير البحث وفق الخطوات التالية :

الخطوة الأولى : إطار مفاهيمي لتمكين قيادات مدارس التعليم الثانوى العام، من حيث مفهوم التمكين، أهدافه، أهميته، وأبعاد تمكين القيادات، وأسس وخصائص ومتطلبات التمكين فى المؤسسات.
الخطوة الثانية : الأسس النظرية لمدخل مجتمعات التعلم المهنية، من حيث مفهومها واهميتها وأبعاد وخصائص مجتمعات التعلم المهنية، المعلم والقائد داخل مجتمعات التعلم المهنية، متطلبات وخطوات بناء مجتمعات التعلم المهنية.
الخطوة الثالثة : واقع وثائقى لتمكين قيادات مدارس التعليم الثانوي العام بمصر فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية، من خلال قوانين وقرارات وزارة التربية والتعليم والدراسات الحديثة.

الخطوة الرابعة : مقترحات إجرائية لتمكين قيادات المدرسة الثانوية العامة بمصر فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية.
الخطوة الأولى: إطار مفاهيمى لتمكين قيادات مدارس التعليم الثانوى العام
ظهرت قضية التمكين فى أدبيات الإدارة فى أواخر الثمانينيات من القرن العشرين وازداد الاهتمام بها من الناحيتين النظرية والتطبيقية فى النصف الأخير من عقد التسعينيات، وقد تزامن الاهتمام بموضوع تمكين العاملين مع التحول من نموذج منظمة التحكم والأوامر إلى ما يسمى بالمنظمة الممكنة وما يتبع ذلك من تغيير التنظيم متعدد المستويات إلى التنظيم قليل المستويات[xxxv].
ويمكن عرض تمكين القيادات فيما يلى:
١- مفهوم تمكين القيادات، أهدافه وأهميته
يعد مفهوم التمكين Empowerment من المفاهيم المستخدمة لتحسين وتطوير النظم التى تتبعها المؤسسات وترجع أصوله إلى نظريات واستراتيجيات التطوير التنظيمى المبكرة ويرتبط التمكين بالتجديد والتطوير ويرجع إلى نظرية "Y" لدوجلاس ماكريجور، وقد برزت هذه النظرية بوضوح فى تجارب وممارسات إدارية مثل القيادة الديمقراطية والإدارة بالمشاركة، وحلقات الجودة، وقبل أن يصبح التمكين من الأفكار السائدة وقبل أن يكون مفهومه جزء من إدارة العمل كانت مشاركة العاملين فى الإدارة من الاستراتيجيات المطبقة لتحسين الأداء وتطويره ولم يعد التمكين مجرد تجربة نظرية، بل استراتيجية تنموية يجب على المؤسسات الأخذ بها وتطبيقها للإبقاء على قدرتها التنافسية وعلى وجودها لتكون مفاهيم التمكين نابعة من نظريات الإدارة القائمة على المشاركة والتى تدعو المديرين إلى اقتسام السلطة مع العاملين لتحسين رضاهم عن العمل[xxxvi]، وبالتالى تتحقق الفعالية المؤسسية.
ويعرف على السلمى التمكين على أنه تقوية الأفراد ومنحهم الفرصة للمشاركة والانطلاق وذلك من خلال استثمار طاقاتهم الذهنية فى حل مشكلات العمل وتحسين الإنتاجية[xxxvii]؛ من خلال نقل السلطة للموظفين ذوي المناصب الأعلى إلى المناصب الأقل[xxxviii]، مما يدعم البنية التحتية في المنظمة[xxxix]، ويثقل من قدرات المرؤوسين ومهاراتهم وخبراتهم بما يؤدى إلى إنجاز المهام بشكل أفضل.
كما يعرف على أنه المساحة التى تمنح للقائد التربوى بعد إعداده وتدريبه بشكل كاف فى أعماله الإدارية والفنية، وذلك بتوسيع صلاحياته ومسئولياته بما يعزز من قوته وسلطته وتحمله لمسئولياته وبما يعود بفائدة كبيرة على المؤسسة التربوية وتحقيق أهدافها المنشودة [xl].

ويرتكز تمكين القيادات على ركنين مهمين: الأول ويكمن فى سلوك القائد نحو مرؤوسيه وتمكينه إياهم، والثانى يرى التمكين على أنه حالة نفسية للموظف أو المرؤوس تنتج عن التمكين الذي يقدمه القائد[xli].

وبناء على العرض السابق من مفاهيم للتمكين بصفة عامة كعملية و تمكين القيادات فى المدرسة بصفة خاصة، يتضح أن هناك نواتج لعملية التمكين التربوي منها:

- ❖ يتشارك المرؤوسون الرأى والسلطة فى اتخاذ القرارات السليمة فى المؤسسات التربوية.
- ❖ يطلق قدرات المرؤوسين نحو الإبداع والابتكار فى تحقيق الأهداف المؤسسية.
- ❖ يعد التمكين سبيلاً نحو تنمية وتطوير القائد والمعلم لنفسه ذاتياً.
- ❖ يزيد التمكين الولاء والانتماء للمؤسسة.
- ❖ استثمار قدرات المرؤوسين بما يعود بالنفع على المؤسسة.
- ❖ تحسين نوعية الخدمة المقدمة للطلاب والمجتمع ككل.
- ❖ يعتبر التمكين للقيادات عاملاً رئيساً لنجاح المؤسسة التعليمية ويعطيها ميزة المنافسة على المستويات المحلية والعالمية شريطة نجاح تطبيقه.
- ❖ يساعد التمكين المرؤوسين على التعليم المستمر من المواقف والمشكلات اليومية.

ويعتبر التمكين مطلبا لكل المؤسسات بوجه عام ولاسيما التربوى منها، فيهدف التمكين إلى: زيادة التغيير فى بيئة المنظمة ويجعلها أكثر قدرة على الاستجابة للبيئة المتغيرة و التغلب على الهيراركية التقليدية حيث يتيح التمكين للمرؤوسين الفرصة فى الابتكار والإبداع؛ فالفرد المُمَكَّن يكون لديه القدرة على طرح الأفكار الجديدة غير التقليدية ويكون قائداً فى المستقبل[xlii].

وللتمكين أهمية كبيرة حيث يعتبر عملية حيوية فى منظمات العالم الحديث[xliii]، فمن خلاله يتم تحقيق أهداف مثل تحسين الخدمات واستمرار الابتكار فى المنظمة، كما أنه حركة دائمة وأهميتها في ازدياد[xliv]، فضلاً عن أن تمكين العاملين يجعل المنظمة أكثر تأثيراً وقبولاً ويجعلها تحقق تطورات في الأعمال المنظمية، وكذا الأعمال الشخصية للعاملين، ويعتبر وعي العاملين أكثر انتشاراً، وتنتقل المنظمات إلى اللامركزية وهياكل تنظيمية أكثر، الأمر الذى يعد أكثر اتساقاً مع تمكين الموظفين الذى فرض على منظمات اليوم الاستجابة بسرعة أعلى مع التغيرات البيئية، ويقدم تمكين العاملين وسائل تحقيق هذه الأهداف، ومن ناحية يوفر تمكين العاملين قادة لديهم مزيد من الوقت لدراسة برامج أوسع وأهداف المنظمة على المدى الواسع، ومن أجل الوصول إلى التمكين، وعوامل معينة تؤدي إلى مستويات أعلى من التمكين ينبغي الكشف عن هوية تلك العوامل التى تعتمد على الظروف البيئية والتنظيمية[xlv]، وعلاوة على ذلك ولجعل برامج تمكين العاملين هادفة يجب أن يكون هناك خطة Plan وهيكل Structure لتحقيق الأهداف الطويلة الأجل فضلا عن المداخل الحديثة مثل إدارة الجودة الشاملة (TQM) والتميز التنظيمي Organizational Excellency[xlvi].

٢- أسس وخصائص تمكين القيادات

يرتكز التمكين داخل المؤسسات على عدة أسس، وهى:[xlvii]

أ. **تعليم العاملين**: حيث ينبغى تعليم كل فرد فى المنظمة لأن التعليم يؤدى إلى زيادة فعالية العاملين فيها الأمر الذى يؤدي بدوره إلى نجاحها.

ب. **الدافعية**: فدور الإدارة أن تخطط لكيفية تشجيع المرؤوسين وزيادة دافعيتهم لتقبل فكرة التمكين وبيان دورهم الحيوى فى نجاح المؤسسة من خلال برامج التوجيه والتوعية وبناء فرق العمل المختلفة، واعتماد سياسة الأبواب المفتوحة للعاملين من قبل الإدارة العليا.

ج. **وضوح الهدف**: فلن يكتب لجهود التمكين الوظيفى النجاح، مالم يكن لدى كل فرد فى المؤسسة الفهم الواضح والتصور التام لفلسفة ومهمة وأهداف المؤسسة، كما إن جوهر عملية التمكين

الوظيفى تكمن فى الاستخدام المخطط والموجه للإمكانيات الإبداعية للأفراد لتحقيق أهداف المؤسسة.

د. **الملكية**: وهذا المفهوم يتعلق بسياسات تشجيع امتلاك العاملين جزءاً من أصول المؤسسات أو من خلال إيجاد خطط لزيادة عوائد وامتيازات العاملين بحيث يكون لدى المؤسسة قوة عاملة من الأفراد المالكين لأصول ومزايا فيها، مما يؤدي إلى تعزيز ولائهم وشعورهم الإيجابى تجاه منظماتهم، وهذا بدوره يؤدى إلى توسيع صلاحياتهم فى العمل وزيادة مسئولياتهم عن إنجازه، ولتحقيق الإنجاز فإن على الإدارة والعاملين فيها قبول المسئولية عن أفعالهم وقراراتهم، والمسئولية يمكن أن تكون ممتعة للعاملين خاصة إذا تم تشجيعهم على تقديم أفكارهم للإدارة العليا وكان مسموحاً لهم ممارسة سلطاتهم على أعمالهم.

ه. **الرغبة فى التغيير**: إن نتائج التمكين يمكن أن تقود المنظمة إلى الطرق المنظمة والحديثة فى أداء مهماتها، وإن البحث عن طرق عمل جديدة وناجحة أصبح الحقيقة اليومية، وما لم تشجع الإدارة العليا والسطى التغيير، فإن وسائل الأداء ستؤدي إلى الفشل.

و. **نكران الذات**: تقوم الإدارة في بعض الأحيان في إفشال برامج التمكين الوظيفي قبل البدء فى تنفيذها، كما يتصف بعض المديرين بحب الذات واتباع النمط الإداري القديم المتمثل فى السيطرة والسلطة، وينظرون إلى التمكين على أنه تحد لهم، وليس طريقاً إلى تحسين مستوى التنافسية والربحية للمؤسسة، أو فرصة لنموهم شخصياً كمديرين وكموجهين.

ز. **الاحترام**: إن جوهر التمكين هو الاعتقاد بأن كل عضو فى المؤسسة قادر على المساهمة والإبداع في المؤسسة من خلال تطوير عمله، كما إن عملية التمكين لن تقدم النتائج العليا المرجوة مالم يسود احترام العاملين فى المؤسسة؛ فالاحترام أيضاً يعنى عدم التمييز بين العاملين لأى سبب من الأسباب لأن عدم الاحترام يؤدي إلى إفشال جهود التمكين الوظيفى.

ولتمكين القيادات عدة خصائص، يمكن إيضاحها كمايلى: [xlviii]

- ♦ وجود مناخ واسع من الثقة المتبادلة بين الإدارة التعليمية ومدير المدرسة.
- ♦ تقديم الحوافز للمبدعين من مديرى المدارس وتقدير جهودهم.
- ♦ استمرارية البحث والاطلاع على تجارب البيئات الأخرى التى تبنت التمكين والاستفادة من خبراتها.
- ♦ الاهتمام بالمضمون والجوهر فى أداء مديرى المدارس والتقييم على الأساس، بدلاً من التركيز على الشكليات.

ويعتبر مدير المدرسة من أهم عناصر منظومة التعليم وأحد أهم ركائزها وعليه يعتمد النظام التربوي فى تحقيق أهدافه؛ فمدير المدرسة هو الإدارى الأول فى المدرسة والذى يقف على رأس التنظيم فيها، ويتحمل المسئولية الأولى أمام السلطة التعليمية والمجتمع[xlix].

ويعرف مدير المدرسة على أنه الشخص الذى يطور وينمى كفايات هيئة التدريس وله دور فاعل فى قيادة البرنامج التربوي، والذى يتطلب مهارات وكفايات تؤهله لذلك[l].

كما أن للتمكين الإدارى خصائص أخرى، تتمثل فيمايلى:[li]

- ♦ الشعور بالسيطرة والتحكم فى أدائه للعمل بشكل كبير.
- ♦ الوعى والإحساس بإطار العمل الكامل.
- ♦ المشاركة فى تحمل المسئولية فيما يتعلق بأداء الوحدة أو المؤسسة التى يعمل بها.
- ♦ المساءلة والمسئولية عن نتائج أعمال الموظف.

٣- أبعاد التمكين للقيادات

تتحدد أبعاد التمكين فيمايلى:

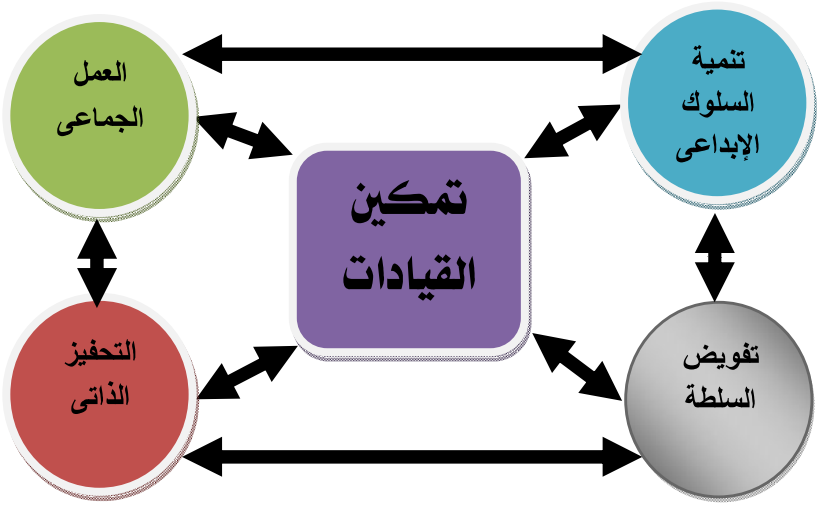
أ. **تفويض السلطة:** تعد تفويض السلطة شرطاً مهماً لنجاح الإدارة فى تنفيذ برامجها والحصول على النتائج المرغوبة، ولمساءلة المديرين عن النتائج لابد من تمكينهم من خلال تفويض السلطة فى المجالات التى تحقق الأهداف[lii].

ب. **العمل الجماعي**: يعد فرق العمل أسلوب فعال ومثمر لأنها تتيح لكل فرد فى المؤسسة أن يشعر بالامتلاك والمسئولية، وذلك يجعلهم أكثر التزاما وإصرارا على تحقيق تقدير أفضل للذات، وكذلك ثقة أكثر بالنفس، كما أنه يشعرهم بأنهم ذوي قيمة، ففريق العمل هو القوة الأساسية لأى مؤسسة[liii].

ج. **التحفيز الذاتي**: ويعتبر التحفيز مولد النشاط والفاعلية فى العمل وهو من الطرق النشطة للحصول على أفضل ما لدى الغير وتتبع الحوافز وأساليب إثارة الحماس من داخل عقول وقلوب الآخرين، وحيث إنه لا يمكن الدخول إلى عقول وقلوب الآخرين، فهذا الشعور ينبع من الداخل ويمكن إيجاد بيئة يُمْكَّن من خلالها الأفراد بتحفيز أنفسهم[liv].

د. **تنمية السلوك الإبداعي**: يعد السلوك الإبداعى أحد أنماط السلوك التنظيمى، ويعرف على أنه عملية إيجاد الأفكار الجديدة والبعيدة عن السياق التقليدى فى التفكير واستحداث الطرائق والأساليب التى من شأنها تحويل هذه الأفكار إلى واقع مطبق وذى قيمة نافعة للمدرسة[lv].

وبناء على مراجعة الأدبيات فى هذا الشأن، يقترح الباحث شكلاً لأبعاد تمكين القيادات يتمثل فيمايلى:



الشكل (١) أبعاد تمكين القيادات(*)

وباستقراء الشكل السابق، يتضح تشابك أبعاد تمكين القيادات فيما بينها؛ فلن يتمكن القائد المدرسى من تنمية السلوك الإبداعى لديه كقائد دون توافر سلطة مفوضة إليه، ولن يتمكن القائد من تنمية السلوك الإبداعى لدى معلمى المدرسة كمرؤوسين دون تفويض سلطة منه للمرؤوسين، كما أنه يلزم تنمية السلوك الإبداعى عملاً جماعياً؛ فالعمل الجماعى الذى يتشارك فيه أعضاء المؤسسة أفضل من العمل الذى يقوم به فرد بمفرده، فتفكير الجماعة أفضل من تفكير الفرد.

كما أن تفويض السلطة للقائد المدرسى من الرؤوساء الأعلى فى المستوى الإدارى المتوسط أو من القائد المدرسى للمرؤوسين يتيح قدراً من التحفيز الذاتى؛ فيشعر القائد المدرسى المُفَوَّض من رؤوسائه ويشعر أعضاء فريق العمل داخل المدرسة عند تفويضهم من القائد المدرسى بالتحفيز

(*) الشكل من إعداد الباحث.

الذاتى لمنحهم السلطات والصلاحيات ويكون عندها المُفَوَّض مشاركاً فى اتخاذ القرارات وحل المشكلات وغيرها من مسائل إدارية ذات صلة.

وعندما يكون الموظف مفوضاً من مرؤوسيه يكون ذلك بمثابة محفزاً ذاتياً له للمضى قدما نحو التطور وإحداث التغيير، كما أن العمل الجماعى محفزاً ذاتيا للمشاركين فيه للاستفسار وتشارك المعرفة.

٤- متطلبات تمكين القيادات فى المؤسسات التعليمية

لتمكين القيادات المدرسية عدة متطلبات تتمثل فى المتطلبات الإدارية من تفويض واتخاذ قرار ودعم إدارى بين هيئة العاملين داخل المؤسسة التعليمية، ومتطلبات تنظيمية تتضح فى فرق العمل والتدريب والدعم الاجتماعى، وأخيرا المتطلبات اللوجستية من حوافز وموارد بشرية ومادية، ويمكن عرض متطلبات التمكين وفق التالى:

أ. **المتطلبات الإدارية:** وتتمثل فى:

- ⇦ التفويض: يعتبر التفويض واجب على القائد التربوى لممارسته؛ فليس لدى القادة الوقت للقيام بكافة الأعمال المنوطة بهم، كما يظهر التفويض ثقة القادة بمرؤوسيهم، وتظهر نتائج التفويض على المؤسسة التربوية ككل[lvi].
- ⇦ اتخاذ القرار: يتطلب اتخاذ القرار الرشيد مشاركة جميع عناصر البيئة الداخلية والخارجية حتى يحقق القرار أهدافه[lvii].
- ⇦ الدعم الإدارى- الثقة: ويتمثل الدعم الإدارى فى ثقة القائد بمرؤوسيه وكيفية بناء القائد للثقة لدى تابعيه داخل المؤسسة، كما يتحمل القائد مسئولية تعزيز الثقة لدى المرؤوسين[lviii].

ب. المتطلبات التنظيمية: وتتمثل فى:

- فرق العمل: ما يحققه الأفراد سوياً من خلال فرق العمل أكبر مما يحققه كل فرد بمفرده، فنجاح الفريق يعتمد على تعاونهم وعملهم مع بعضهم البعض[lix].
- التدريب: يعتبر إعداد وتدريب الكوادر البشرية ركيزة مهمة لتحقيق التمكين شريطة أن تكون الدورات التدريبية متعلقة بعملهم هادفة لاستثمار قدراتهم ومواكبة للتطورات التكنولوجية[lx].
- الدعم الاجتماعى: يؤثر الدعم والتأييد من الرؤساء والزملاء فى زيادة مستوى انتماء الموظف التنظيمى والتزامه، الأمر الذى يعد مطلباً رئيساً لحدوث التمكين الفعلى فى المؤسسات[lxi].

ج. المتطلبات اللوجستية: وتتمثل فى:

- الحوافز: يسهم نظام الحوافز فى جذب الأفراد وإشباع حاجاتهم ويعزز من استمرارهم فى العمل[lxii].
- الموارد البشرية والمادية: يعتبر توفير المورد البشرى من الأصول الجوهرية فى المؤسسة، ودونه تفقد الموارد المادية قيمتها.

الخطوة الثانية: الأسس النظرية لمدخل مجتمعات التعلم المهنية

تعد مجتمعات التعلم المهنية أحد أبرز المداخل الإدارية المهمة لتطوير التعليم؛ نظراً لاعتماده على استمرارية التعلم لكافة عناصر المدرسة(قيادة مدرسية، معلمين، طلاب، وغيرها)، بما يؤثر إيجاباً على مخرجات النظام التعليمى وأهمها الطالب؛ فينتج طالب على مستوى عال من الكفاءة يواكب متطلبات العصر، قادر على التنافس لامتلاكه الخبرات والمهارات والقدرات الناتجة عن اكتساب المعرفة، وتطبيقها وتوظيفها ثم إنتاج معارف جديدة.

ويعرض البحث الأسس النظرية لمدخل مجتمعات التعلم المهنية كمايلى:

١- مفهوم مجتمعات التعلم المهنية

يعتبر مفهوم مجتمعات التعلم المهنية Professional Learning Community رفيق مفهوم منظمات التعلم Learning Organization، التي أوضحها بيتر سنج Senge,1990) الأب الروحى لفكرة مجتمعات التعلم المهنية) على أنها منظمات تتسع لقدرة الناس باستمرار على

تحقيق النتائج التى يرغبون فيها بالفعل، ويتم رعاية أنماط جديدة وموسعة من التفكير، وإطلاق سراح التطلعات الجماعية، كما يتعلم الناس فيها باستمرار كيفية التعلم[lxiii].

وأضاف كولينز Collins,2011 أن مجتمعات التعلم المهنية تضم مجموعة من المعلمين والإداريين داخل المدرسة يقومون بإرساء ثقافة العمل التعاوني، يسعون باستمرار لتبادل التعلم، ومن ثم فعالية التعلم التعاوني بهم؛ فمجتمعات التعلم المهنية هي استراتيجية تنظيمية للتطوير المهني وتحسين وتغيير المدرسة، وتركز مجتمعات التعلم المهنية الفعالة فى المدرسة على الهدف من دراسة ممارسات حياة الفريق المدرسى اليومية من أجل تحسين تعلم الطلاب[lxiv].

٢- خصائص مجتمعات التعلم المهنية

أوضح ماركواردت Marqwardt عدة خصائص لمجتمع التعلم المهنى، يمكن عرضها على النحو التالى:[lxv]

- توفير فرص مستمرة للتعلم للوصول إلى تحقيق الأهداف.
- ربط الأداء الفردى بالأداء التنظيمى، والوعى المستمر بالتفاعل مع البيئة.
- تشجيع جميع العاملين على المشاركة فى اتخاذ القرارات.
- استخدام التفكير النظمى فى التعامل مع المواقف وحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- تطوير واستحداث إجراءات وعمليات وخدمات جديدة بشكل سريع.
- نقل المعرفة بين أجزاء المنظمة وبين غيرها من المنظمات بسرعة وسهولة.
- الاستثمار فى الموارد البشرية فى جميع المستويات الإدارية بأقصى طاقة ممكنة.
- إثارة عمليات التحسين وتحفيزها فى جميع جوانب المنظمة المتعلمة.
- استقطاب أفضل الطاقات البشرية المؤهلة.

٣- أبعاد مجتمعات التعلم المهنية

حدد هورد (Hord,1997) عدة أبعاد لمجتمعات التعلم المهنية والتى تبنتها المدارس العامة بشمال كارولينا Public Schools of North Carolina فى الولايات المتحدة الأمريكية، ويمكن إيضاحها فيمايلى:[lxvi]

أ- القيادة الداعمة والمشتركة Supportive and Shared Leadership

تشير أدبيات تغيير المدرسة School Change والقيادة التربوية بوضوح إلى دور وتأثير البناء القائم على المسؤول (مدير المدرسة، ومساعد المدير في بعض الأحيان) وعلى ما إذا كان سيحدث التغيير داخل المدرسة، فإن اطلاع المدير على مدرسة يعمل موظفيها كمجتمع تعلم مهني يبدو نقطة انطلاق جيدة لوصف ما تبدو عليه هذه المجتمعات التعليمية مثل كيف يبني المدير – ويحافظ على - علاقة الزمالة مع المعلمين و يتقاسم القيادة والسلطة وصنع القرار معهم.

ب- الإبداع الجماعى Collective Creativity

تقوم فكرة المنظمة المتعلمة على استخدام الناس باستمرار لقدراتهم من أجل تحقيق النتائج التي يرغبونها لتنشأ أنماط جديدة وموسعة من التفكير وإطلاق سراح الطموح الجماعي لدى الأفراد، ويرتكز هذا العمل التعاوني في حوار تأملى، حيث يدير الموظفون محادثات حول الطلاب والتدريس والتعلم، وتحديد القضايا والمشكلات ذات الصلة، ويتعلم المشاركون في مثل هذه المحادثات تطبيق أفكار ومعلومات جديدة لحل المشكلات ليكونوا قادرين على إيجاد ظروف جديدة للطلاب، ومن الأدوات الرئيسة في هذه العملية القيم والرؤية؛ الظروف المادية والزمنية، والاجتماعية الداعمة؛ ومشاركة الممارسة الشخصية.

ج- الرؤية و القيم المشتركة Shared values and Vision

تقاسم الرؤية ليس مجرد الاتفاق مع فكرة جيدة، بل هو صورة ذهنية معينة لما هو مهم بالنسبة للفرد والمؤسسة معاً، ويجب ألا يتشارك الموظفون في عملية وضع رؤية مشتركة فقط، بل

يجب أن يكون التحدى والمتوقع أن استخدام هذه الرؤية بمثابة المنارة في اتخاذ القرارات حول التعليم والتعلم في المدرسة.

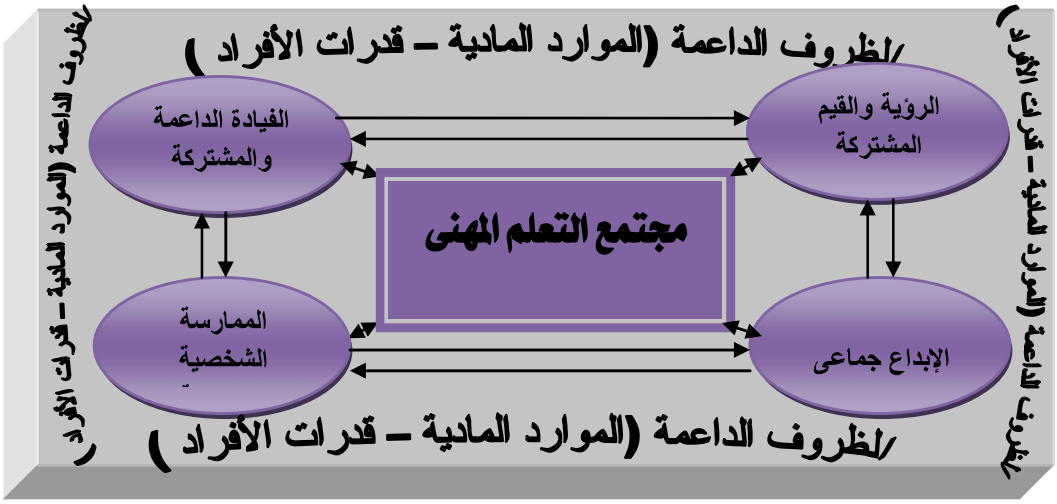
د- الظروف الداعمة Supportive Conditions

لكى تعمل مجتمعات التعلم بشكل مثمر فلابد أن تكون الظروف المادية أو الهيكلية والصفات والقدرات البشرية للأشخاص على النحو الأمثل؛ فالظروف المادية Physical Conditions هى العوامل المادية التي تدعم مجتمعات التعلم وتشمل : الوقت المحدد للتحدث والالتقاء، وصغر حجم المدرسة، والقرب المادي للموظفين بعضهم البعض، وأدوار التدريس المترابطة، هياكل الاتصالات المتطورة ، استقلال المدارس، وتمكين المعلمين، وقدرات الأفراد People Capacities هى واحدة من الخصائص الأولى في مجتمع التعلم المثمر وتمثل رغبة الأفراد في قبول التغذية المرتدة والعمل على تحسينها.

ه- الممارسة الشخصية المشتركة Shared Personal Practice

يتطلب مجتمع التعلم المهني الصحيح فتح أبواب الفصول الدراسية، وفتح خطة الكتب وخطة الدرس،والحوار المفتوح،ومراجعة سلوك المعلم من قبل الزملاء هو المعيار في مجتمع التعلم المهني، فهذه الممارسة ليست تقويمية ولكن هي جزء من"مساعدة الزملاء أقرانهم" .

ويمكن تمثيل الشكل النظرى لعلاقة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية فى المدرسة كمايلى:



شكل (٢) أبعاد مجتمعات التعلم المهنية وعلاقتها ببعضها البعض(*)

تم بناء الشكل النظرى السابق رقم(٢) بناء على الاطلاع على الأصول النظرية ومراجعة الأدبيات لمجتمعات التعلم المهنية حيث يلاحظ من الشكل العلاقة المتشابكة بين أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، فعندما تتكون رؤية مشتركة للمؤسسة التعليمية يعمل أفرادها على اختلاف مستوياتهم الوظيفية بشكل جماعى على تحقيقها وإيجاد البرامج والأنشطة التى تسهم فى الوصول إليها، فيتولد الإبداع الجماعى والذى يعد أيضاً حصيلة مشاركة ممارسات شخصية بين فريق العمل بعضه البعض، وفى ظل توافر قيادة مدرسية داعمة تؤهل الفريق لتحقيق الأهداف وتسخر الإمكانات المادية لخدمة فريق العمل بما يعود بالصالح على العملية التعليمية.

(*) الشكل من إعداد الباحث.

٤- المعلم والقائد بمدارس التعليم الثانوى داخل مجتمعات التعلم المهنية

تعانى الكثير من المدارس الثانوية العامة بشكل واضح من السلبيات والمشكلات الإدارية، لأن تلك المدارس تدار بنظام يتصف بهرمية المستويات الإدارية، ومحدودية الصلاحيات التى تمنح للمديرين على المستوى التنفيذى، مما يقلل من فرص اتخاذ القرار، وإحداث التغيير، والتطوير للأداء المؤسسى، وقد أدى ذلك إلى العديد من أوجه القصور الإدارى بهذه المدارس[lxvii].

وفي مجتمعات التعلم، يستمر المعلمون فى التدريس للطلاب و تعليم أنفسهم فى نفس الوقت؛ فالمعلمون هم الأكثر انخراطاً في صنع القرارات الرئيسة فى المدرسة، ويتقاسمون السلطة مع مدير المدرسة والعمل كحلقة وصل بين المدرسة وأولياء الأمور، كما أن الآباء يقومون بدورٍ عظيمٍ في تربية أبنائهم من خلال تعليم أنفسهم، ويعمل الآباء على تعزيز التعلم لدى أبنائهم، والمشاركة في عمليات صنع القرار داخل المدرسة، ويمكن أيضاً أن يُطلب من الطلاب ممارسة دور أكبر مما هو الحال في المدارس التقليدية[lxviii].

وتنشد نظم الإدارة الفعالة والهياكل مديرون مؤهلون يعملون على مستوي المدارس، حيث يكون الهدف تقديم الإدارة التى تقوم على الأداء على جميع المستويات ، وكذلك تحقيق نظام للترقية يقوم على استعراض الإنجازات[lxix]، وليتحقق ذلك تتطلب وظيفة مدير المدرسة دراسة متخصصة لأسس الإدارة التعليمية والمعرفة بعملياتها المختلفة إلى جانب الخبرة بالعمل الإدارى والمتابعة المستمرة لأحدث ما توصلت إليه البحوث فى مجال الإدارة التعليمية[lxx]، فيما رأى مور Moore,2010 أن إدارة المدرسة وفق مجتمعات التعلم المهنية هى التى توفر الدعم لتنفيذ واستدامة قيادة المعلم والجهود التعاونية المهنية من أجل إيجاد مناخ مدرسي يدعم بيئة التعلم للمعلمين والطلاب بشكل إيجابي[lxxi].

فالمدرسة كمجتمع تعلم مهنى هى المدرسة التى تتمتع بقيادة ذات رؤية، لديها السبق والمبادأة لخلق سياق مدرسى وثقافة مدرسية تشجع وتطور المدرسة كمجتمع تعلم مهنى، وتمثل سياق مدرسى وثقافة مدرسية تشجع وتطور المدرسة كمجتمع تعلم مهنى، وتمثل تلك القيادة المرجعية والثقة التى تجعل جميع المعلمين والمعنيين بالمدرسة قادة، قادرين على صاغة رؤية مشتركة للمدرسة تحقق التوازن بين حاجاتهم وحاجات المدرسة، بما يساعد على تحسين تعلم التلاميذ[lxxii].

ويرى الباحث أن للقيادة دور كبير فى تحديد ملامح مجتمع التعلم المهنى داخل المدرسة؛ فالقائد يتحدد دوره وفق التالى:

- يكون وسط فريق العمل مشاركا له.
- يوفر مناخاً مدرسياً يتيح التعاون بين فريق العمل ومشاركة بيئات العمل داخل الفصول؛ ففى تبادلهم للزيارات الفصلية تزداد النقاشات التى تطور من الأداءات وبالتالى تحسين العمل المدرسى.
- يشجع على ثقافة الاستفسار بين فريق العمل وتقبل المعارف والأفكار الجديدة.
- قادر على التعامل مع أشكال الصراعات داخل المدرسة وتوجيهها الوجهة السليمة التى تخدم العمل التعليمى وتتيح الاستفسار والتعلم.
- الانتقال من التدريس Teaching إلى التعليم Learning؛ فيكون المتعلم مركز العمل التعليمى وليس المعلم.
- حث المعلم على تغيير دوره من الملقن إلى المشارك والميسر للعمل الفصلى.

٥- متطلبات بناء مجتمع تعلم مهنى

كى تقوم أى مؤسسة بوجه عام ببناء مجتمع تعلم مهنى، لابد من توفير عدة متطلبات، أهمها:[lxxiii]

- تسهيل التعليم والإفادة من البيئة الخارجية، والاستفادة من معارف الآخرين.
- الحفاظ على ذاكرة المنظمة.

- تعزيز التعلم المستمر ومكافأة التعلم.

ولنجاح مجتمعات التعلم المهنية عدة متطلبات:[lxxiv]

أ. الأفكار الجديدة: فينبغى أن تعتمد هذه المنظمات على المبدعين والموهوبين القادرين على تطوير المعارف وتوليدها فى المنظمة وتبادلها ودمجها بالمعارف والمشاهدات المسجلة وتقديمها فى صيغ مخرجات جديدة أو مفاهيم إدارية تؤدي إلى التميز الإداري.

ب. القيادة التحويلية الفاعلة: يقع على عاتق القيادة فى المنظمات المتعلمة واجب وضع النظم التى تحفز الأفراد على التعلم والتكييف وتقديم العون لكل فرد فى المنظمة ليتمكن من التصرف مع المشكلات القائمة والتعامل معها.

ج. القدرة على التكيف: يحدث التكيف عند اتخاذ قرارات قائمة على أفكار جديدة، فالمنظمة المتعلمة هى الأقدر على التكيف مع المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية، كما يتميز أعضاء المنظمات المتعلمة بالقدرة على التكيف مع التغيرات فى إستراتيجية المنظمة وثقافتها السائدة.

٦- خطوات بناء مجتمعات التعلم المهنية الفعالة

Effective Professional Learning Communitites

تحدد خطوات بناء مجتمعات التعلم المهنية الفعالة فى خمس خطوات حددتها مقاطعة مدارس شمال كارولينا North Carolina Schools بالولايات المتحدة الأمريكية، وفق التالى:[lxxv]

الخطوة الأولى : تحديد جاهزية فريق العمل والمدارس

يعتبر استعداد فريق العمل والمدارس للانغماس فى المجتمع المهنى الفعال ضرورة لتكون مؤشرات تلك الجاهزية توفير جدول زمنى فعلى يتيح الوقت للمعلمين للعمل معا على أساس منتظم، واستعداد مدير المدرسة للمشاركة فى القيادة واتخاذ القرار.

الخطوة الثانية : النظر فى استخدام ميسر التغيير الخارجى

يسهم ميسرو التغيير فى مساعدة الموظفين من خلال توافق الجهود المدرسية المفككة خاصة فى بداية عملية التحسين، كما يساعد الميسرون فى فهم الأوضاع والسياقات التي يتعامل العاملون من خلالها في المدرسة، ويمكن أن يشجع الميسرون تصرفات الأفراد في أدوار جديدة مما يساعد مدرستهم لتصبح مجتمع التعلم المهنى، كما يقدمون الدعم والتشجيع للموظفين فى تحقيق أهدافهم.

الخطوة الثالثة : تحديد الحدود

يعد مجتمع التعلم المهني هو الأكثر نجاحا عند استخدامه حيث يعتبر بمثابة البنية التحتية لدعم رؤية وأهداف طاقم المدرسة نحو التحسين؛ فالهدف ليس" أن يكون مجتمع التعلم المهني"، ولكن بدلا من ذلك تتجه الأهداف نحو الاستفسار المستمر Continuous Inquiry، والتحسين المستمرContinuous Improvement، وتحقيق أهداف تحسين المدارس، فإذا ركز العاملون في المدرسة على المظهر الجذاب من مجتمع التعلم المهني، فإن قصدهم غير منضبط مع غرض البنية التحتية لمجتمع التعلم المهني؛ فرؤية المدرسة من تحسين المدارس، وصياغة الأهداف، أمران حاسمان في تطوير مجتمع التعلم المهني والمجتمع المحلي، حيث يقبل المهنيون معاً على التعلم من أجل التحسين داخل ذلك المجتمع التعليمى.

الخطوة الرابعة : البدء بعملية التعلم

وفي مجتمعات التعلم المهني، فإن التنمية المهنية خبرة منتظمة، فالمعلمون والإداريون داخل المدرسة مسؤولون عن التطوير المهني المستمر لأنفسهم، فلم تعد تقع على عاتق أى شخص آخر لتوفير تنمية لقدرات الموظفين في المدارس كى يصبح مجتمع التعلم مهني، فيجب أن يبدأ طاقم العاملين في المدرسة بالانخراط فى التعلم معاً.

الخطوة الخامسة : بناء نظرية التغيير

تعتبر الطريقة الأكثر منطقية وفعالية للبدء في تطوير مجتمع التعلم المهني هى جلب المهنيين معاً للتعلم كى يحدث التغيير، فإن تطوير وتحسين المدارس يعتمد اعتماداً مباشراً على تطوير وتحسين المعلمين، فدون هذا الارتباط النقدي، لن يتغير الكثير فى اتجاه إعادة خبرات جودة التعلم إلى الفصول الدراسية، كما أن مديري المدارس والموظفين الذين يحولون مدارسهم بنجاح إلى منظمات التعلم(مجتمعات التعلم المهنية) يعززون التأهيل المهني للمعلمين وتقديم فرص تعليمية أفضل للطلاب.

الخطوة الثالثة: واقع تمكين قيادات المدرسة الثانوية العامة بمصر فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية

سعت وزارة التربية والتعليم في مصر إلى وضع عدة تشريعات وقرارات تجعل من المعلم والقائد المدرسى على حد سواء مُمَكَّناً بدرجة تجعله قادرا على تنمية السلوك الإبداعى لدى المرؤوسين، وقادرا على تفويض السلطة لمن هم فى المستوى الأدنى فى ظل عمل جماعى سائد فى المحيط التعليمى الداخلى ليجد القائد نوعين من التحفيز الذاتى والمؤسسى وقادرا على بناء تلك المنظومة فى ظل مجتمع تعليمي مهني، ويمكن تناوله من خلال الآتى:

١- ملامح الاهتمام بتمكين قيادات المدرسة الثانوية العامة بمصر فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية

ومن هذه الملامح مايلى:

أ. **وجود وثيقة المعايير القومية للتعليم المصرى:**

طرحت وزارة التربية والتعليم فى مصر عام ٢٠٠٣ وثيقة المعايير القومية للتعليم فى خمسة مجالات رئيسة هى: المدرسة الفعالة، والمعلم، والإدارة المتميزة، والمشاركة المجتمعية، والمنهج ونواتج التعلم[lxxvi]، لتؤكد على تحسين جودة العملية التعليمية، وأصبحت المعايير أحد الركائز الأساسية التى تعتمد عليها جودة العديد من جوانب العملية التعليمية، وتغطى المعايير القومية للتعليم خمسة مجالات رئيسة: الإدارة المتميزة، والمعلم، والمنهج ونواتج التعلم، والمدرسة الفعالة، والمشاركة المجتمعية، كما أصبحت المعايير القوة المحركة لجهود الإصلاح فى مصر والدافعة إلى إحداث نقلة نوعية والتحول من التركيز على المدخلات إلى التركيز على النتائج والأدلة المرتبطة بمعايير تحسين المدرسة والجودة التعليمية[lxxvii].

ب. الوحدات واللجان الداخلية والمجالس المدرسية فى مصر:

ويمكن إيضاحها على النحو التالى:

- **وحدة التدريب والتقويم**: أنشأت وزارة التربية والتعليم وحدة التدريب بالمدارس كصيغة جديدة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة بهدف تنمية كفايات المعلمين والعاملين بالمدرسة؛ بما يجعلهم قادرين على أداء أدوارهم بفاعلية وكفاءة، وبما يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية بالمدرسة[lxxviii].
- **الوحدة المنتجة**: بذلت وزارة التربية والتعليم المصرية جهدا بإصدار القرار الوزارى رقم ١٢ لسنة ٢٠٠٢ بشأن إنشاء لجنة دائمة لمشروع المدرسة المنتجة بجميع المدارس المصرية[lxxix].
- **وحدة المعلومات والإحصاء**: صدر القرار الوزارى رقم ٩٩ لسنة ٢٠٠٢ بشأن إنشاء وحدة الإحصاء والمعلومات بكل مدرسة، حيث نصت المادة الأولى من القرار على أن تنشأ بجميع المدارس بكافة المراحل التعليمية المختلفة وحدة تسمى " وحدة المعلومات والإحصاء" يصدر بتشكيلها قرار من مجلس إدارة المدرسة على النحو التالى:أحد الوكلاء بالمدرسة (ويكون مشرفا على الوحدة)، وأحد العاملين بالمدرسة ممن يجيدون استخدام الحاسب الآلى من غير العاملين بالتدريس، و عدد من العاملين والسكرتارية)، ويتراوح عدد العاملين بالوحدة من ٢-٥ حسب حجم المدرسة وتكون الوحدة تحت الإشراف المباشر لمدير المدرسة[lxxx].

- **وحدة الجودة**: نشأت وحدات الجودة بالقرار الوزارى ١٣٨ بتاريخ ٢٠١٢/٣/١١م، حيث جاء فى المادة الأولى من القرار نص على إنشاء إدارة بمسمى "وحدة قياس الجودة" فى مديريات التعليم بالمحافظات لتختص بمتابعة ما يصدر من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد فيما يتعلق بمعايير الجودة ومؤشرات الأداء وعقد محاضرات(لقاءات) على مستوى المديرية لزيادة توعية الإدارات التعليمية والمدارس بمعايير الجودة الخاصة بهيئة الاعتماد والآليات المختلفة لاستيفاء هذه المعايير [lxxxi].
- **لجنة الصحة والبيئة**: نصت المادة الأولى من القرار الوزارى ٧٤ بتاريخ ٢٠١٤/٢/١٧م على تشكيل لجنة للصحة والبيئة المدرسية وتختص بوضع خطة للفحص الطبى الشامل للطلاب ومتابعة تنفيذها والمتابعة الدورية للحالات المرضية وإعداد تقارير إحصائية بها ورفعها للجهات المعنية[lxxxii].
- **وحدة تكافؤ الفرص**: تم إنشاء وحدة لتكافؤ الفرص بالقرار الوزارى رقم ٣٥٤ بتاريخ ٢٠١٢/٩/١٢م، والذى نص فى مادته الأولى على إنشاء "وحدة تكافؤ الفرص" تتبع الإدارة المركزية لشئون مكتب الوزير ويكون مقرها ديوان عام الوزارة، وحدد القرار اختصاصات الوحدة فى المادة الثانية ومنها العمل على نشر ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان والتعاون مع مكتب شكاوى المرأة التابع للمجلس القومى للمرأة لحل المشكلات التى تواجه المرأة العاملة وحصر مشكلات العاملين نتيجة للتمييز [lxxxiii].
- **مركز إعداد القادة**: أصدرت وزارة التربية والتعليم قرارا وزاريا رقم ١١٩ بتاريخ ٢٠١٤/٣/١٥م بشأن إنشاء وحدة تسمى (مركز إعداد القادة) والتى تتبع وزير التربية والتعليم لإعداد جيل من القيادات المبدعة والقادرة على تحمل المسئولية الوطنية[lxxxiv].
- **لجنة إدارة الأزمات**: تشكل لجان لإدارة الأزمات بكل مدرسة برئاسة مدير المدرسة " رئيس لجنة إدارة الأزمات بالمدرسة"، وتختص لجان إدارة الأزمات بالمدرسة ببعض الاختصاصات منها وضع تصور للمخاطر والأزمات التى يمكن أن تحدث نتيجة للمتغيرات البيئية الداخلية والخارجية وتصنيف وتحليل وتقييم المخاطر والأزمات المحتملة تبعاً لاحتمال الحدوث وشدة الخطورة ودرجة التحكم[lxxxv].
- **مجلس الأمناء والآباء والمعلمين**: أصدرت وزارة التربية والتعليم المصرية قراراً وزارياً بشأن مجالس الأمناء والآباء والمعلمين يتشكل من خمسة عشر عضوا، ويحدد القرار أهداف مجلس الأمناء والآباء والمعلمين ومنها توثيق الصلات والتعاون المشترك بين الآباء والمعلمين وأعضاء المجتمع المدنى والعمل على تأصيل الديموقراطية فى نفوس الطلاب وتحقيق اللامركزية فى الإدارة والتقويم والمتابعة وصنع واتخاذ القرار [lxxxvi].
- **مجلس إدارة المدرسة**: أصدرت وزارة التربية والتعليم قرار ٦١ لسنة ١٩٧٨ بشأن تشكيل مجلس إدارة المدرسة واختصاصاته؛ ويختص المجلس بعدة اختصاصات منها: الاعتماد والتصديق على الخطة والبرنامج الزمنى للمجالس المدرسية ورسم السياسة العامة للمدرسة فى ضوء الإمكانيات المادية والبشرية[lxxxvii].

وبناء على ماتقدم، فلقد سعت وزارة التعليم فى مصر إلى تمكين المعلمين والقيادات من خلال ممارسة بعض السلطات المدرسية وإطلاق أيديهم للمشاركة فى المؤسسات التعليمية سواء كانت مشاركة مباشرة داخل الفصل متمثلة فى الممارسات التدريسية أم خارجه من خلال الاشتراك فى وحدات أو مجالس أو غيرها.

ج. الخطط الاستراتيجية والمبادرات المصرية فى التعليم:

تشمل الخطط الاستراتيجية والمبادرات المصرية فى التعليم مايلى:

- **الخطة الاستراتيجية للتعليم فى مصر(٢٠٠٧/٢٠٠٨-٢٠١١/٢٠١٢):**

انطلقت الخطة الاستراتيجية القومية للتعليم من الظروف التاريخية التى تمر بها مصر وتطلعاتها نحو التحول إلى مجتمع المعرفة وامتلاك القدرة التنافسية فى الاقتصاد العالمى ولذلك جاءت الخطة شاملة وهادفة إلى إحراز تحول فى النموذج التربوي Education Paradigm Shift شاملا كل عناصر العمليات التربوية والنظم، ومخرجات التعلم، ونموذج المعلم والقيادة التربوية وغيرها[lxxxviii].

- **الخطة الاستراتيجية للتعليم فى مصر(٢٠١٤/٢٠٣٠):**

تتلخص رؤية وزارة التربية والتعليم في توفير موارد بشرية متنامية القدرة والكفاءة، وعلى أعلى درجة من الجودة والأخلاقيات المهنية، من أجل بناء مجتمع يقوم على التعلم واقتصاد يقوم على المعرفة، ولتحقيق هذه الرؤية تضطلع الوزارة برسالة قيادة وإدارة وتنمية قطاع التعليم قبل الجامعي ليستجيب للاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بهوية وطنية لا تنفصل عن الاتجاهات العالمية، وبذلك أصبح الهدف البعيد للقطاع هو التنمية الشاملة للنشء، مع تنمية روح المواطنة والتسامح، ونبذ العنف، وتفهم أسس الحرية والعدالة من حقوق وواجبات و شعور بالمسؤولية تجاه الوطن والمواطنين، أما الهدف المباشر فيتمثل في التأكيد على الالتزام بحق كل طفل في فرصة متكافئة لتلقي خدمة تعليمية بمستوى من الجودة يتناسب مع المعايير العالمية، بما يسمح له بالإسهام الفعال في التنمية الاجتماعية والاقتصادية لبلده، وبالمنافسة إقليمياً وعالمياً، ولتحقيق ما سبق تم تبنى ثلاث سياسات للإصلاح والتحسين تتفق وميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، من خلال:(١) إتاحة فرص متكافئة لجميع السكان في سن التعليم للالتحاق و إكمال التعليم على مستوى فرعيه العام والفنى مع استهداف المناطق الفقيرة كأولوية أولى، (٢) تحسين جودة فعالية الخدمة التعليمية، من خلال توفير منهج معاصر، وتكنولوجيا توظف بكفاءة، وأنشطة تربوية رياضية وغير رياضية، ومعلم فعال لكل طفل في كل فصل، وقيادة فعالة في كل مدرسة، وفرص للتنمية المهنية الداخلية والخارجية لكل معلم، وإداري ليتقدم ويتميز، (٣) تدعيم البنية المؤسسية وخاصة في المدارس الفنية، وبناء قدرة العاملين بالتعليم على تطبيق اللامركزية على وجه يضمن الحوكمة الرشيدة[lxxxix].

كما أخذت وزارة التربية والتعليم فى النهوض بالتعليم من خلال عدة برامج ومبادرات، حيث تم تطوير وتنفيذ ست مبادرات تجريبية على الأقل حتى الآن منذ تبنى هذه المعايير، وهى:[xc]

- **المبادرة الأولى:** تتمثل فى مبادرة " مشروع المدرسة الجديدة " الذى ينفذ فى ١٠٠ مدرسة على ثلاث محافظات (الفيوم والمنيا وبنى سويف) بالتعاون مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية.
- **المبادرة الثانية:** تبرز فى مشروع " تعميم التعلم النشط" والذى ينفذ فى ٩٠ مدرسة موزعة على ثلاث محافظات (سوهاج، قنا، وأسيوط) بالتعاون مع اليونسيف.
- **المبادرة الثالثة:** وتظهر فى " برنامج تطوير التعليم" الذى بدأ تنفيذه فى ٣٠ مدرسة فى كل محافظة من المحافظات السبع التالية: (القاهرة، والفيوم، والمنيا، وبنى سويف، وأسوان، وقنا، والإسكندرية) بالتعاون مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية.
- **المبادرة الرابعة:** تتمثل فى مشروع "المدرسة الفعالة" الذى يموله البنك الدولى والاتحاد الأوروبى، وينفذ فى ٤٠٠ مدرسة موزعة على ١٠ محافظات (المنيا، وسوهاج، وبنى سويف، والقليوبية، وكفر الشيخ، والإسماعيلية، والشرقية، والدقهلية، والغربية، وقنا).
- **المبادرة الخامسة:** وتتضح فى تجربة الإسكندرية حيث تعد هذه التجربة أحد أقوى مؤشرات التحول من التوجه المتمركز على المدخلات فى تطوير التعليم إلى التوجه الشامل المتمركز على المدرسة والقائم على الأدلة والشواهد، وترتكز هذه التجربة على المشاركة المجتمعية والاتجاه نحو تعميق اللامركزية.

- **المبادرة السادسة:** وتتمثل فى تطوير ١٠٠ مدرسة بالقاهرة والتى تنفذ بواسطة جمعية خدمات مصر الجديدة من خلال مشاركة المجتمع المدنى والقطاع الخاص فى مناطق السلام والنهضة والمرج وهى تعد مثالا قويا للمشاركة المجتمعية والدور الفعال لها.

د. الأكاديميات والهيئات الداعمة للتعليم فى مصر

ومنها على سبيل المثال:

- **الأكاديمية المهنية للمعلمين**

تم إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين، وصدور القرار الجمهورى (١٢٩) لسنة ٢٠٠٨م بتنظيم الأكاديمية وتحديد اختصاصاتها، وصدر قرار رئيس مجلس الوزراء (١٣٢٢) لسنة ٢٠٠٨م بتشكيل مجلس إدارة الأكاديمية ، لتكون بمثابة بيت خبرة للارتقاء الدائم بمستوى المعلم، وتقوم بوضع المعايير التى تضمن أن يكون الأداء مرتبطًا بالمستوى العالمى، وتكون مسئولة عن إجراء اختبارات الكادر[xci].

بحيث تتمتع " الأكاديمية المهنية للمعلمين" بالشخصية الاعتبارية العامة وتتبع وزير التربية والتعليم ويصدر بتنظيمها وبتحديد اختصاصاتها قرار من رئيس الجمهورية على أن يكون مقرها مدينة القاهرة وتكون لها فروع فى مختلف أنحاء الجمهورية وتعمل بالتعاون مع كليات التربية، على أن تتولى هذه الأكاديمية منح شهادة الصلاحية للمعلمين[xcii].

وتهدف الأكاديمية المهنية للمعلمين المنشأة بمقتضى قانون التعليم إلى التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم الخاضعين لأحكام قانون التعليم والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم بصورة مستمرة بما يؤدى إلى رفع مستوى العملية التعليمية، وللأكاديمية فى سبيل تحقيق ذلك القيام بما يلزم من أعمال واتخاذ ما تراه من قرارات، وعلى الأخص:[xciii]

- ❖ وضع الخطط والسياسات ومعايير الجودة الخاصة بالبرامج التدريبية بما يكفل تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم، وتحديد متطلبات هذه التنمية.
- ❖ إعداد البرامج التدريبية اللازمة لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم وفقا للخطط والسياسات ومتطلبات التنمية.
- ❖ اقتراح سياسات ونظم تقويم الأداء المهنى لأعضاء هيئة التعليم، وتطويرها.
- ❖ المشاركة فى وضع المعايير اللازمة لجودة أداء أعضاء هيئة التعليم،وتطويرها.
- ❖ دعم البحوث والدراسات فى المجالات التربوية والتعليمية وتشجيع الاستفادة بنتائجها.
- ❖ متابعة التقدم العلمى والمهنى والتربوى على المستوى الدولى فى مجال التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم للاستفادة منه.
- ❖ توفير الاستشارات الفنية لوزارة التربية والتعليم والمديريات والإدارات التعليمية،والمؤسسات المعنية وذلك فى مجال التعليم والتدريب.
- ❖ دعم وحدات التدريب والتقويم فى المدارس والمعاهد الأزهرية للارتقاء بالأداء المهنى لأعضاء هيئة التعليم.
- ❖ التعاون مع كليات التربية والمراكز البحثية والتدريبية وهيئات التنمية المهنية فى كل ما يحقق أهداف الأكاديمية.
- ❖ إدارة برامج تدريبية متقدمة من خلال شراكة فاعلة مع الجامعات والمراكز البحثية والتدريبية وهيئات التنمية المهنية والجمعيات الأهلية ذات الصلة.

وتباشر الأكاديمية المهنية للمعلمين الاختصاصات الآتية:[xciv]

- ⇦ منح شهادات الصلاحية المنصوص عليها فى قانون التعليم.
- ⇦ اعتماد مقدمى برامج التنمية المهنية وكافة خدمات التدريب وإجراء الاختبارات اللازمة فى هذا الشأن.

- ⇦ توفير نظم وقواعد معلومات عن أعضاء هيئة التعليم و تتضمن بيان مؤهلاتهم ومهاراتهم وخبراتهم وبرامج التدريب التى حصلوا عليها والدورات التدريبية التى يتعين عليهم اجتيازها، وموافاة المديريات والإدارات بهذه البيانات للمساعدة فى اتخاذ القرار.
- ⇦ إبداء الرأى بشأن أسس إعداد بطاقات وصف وظائف هيئة التعليم وإعادة تقييمها وترتيبها.
- ⇦ اقتراح اشتراطات التأهيل التربوى لكل وظيفة من وظائف هيئة التعليم ووضع الاختبارات المتطلبة لشغلها.
- ⇦ تحديد أنواع التدريب اللازم لرفع مستوى أعضاء هيئة التعليم الذين يحصلون على تقارير تقويم أداء بمرتبة دون المتوسط أو ضعيف.
- ⇦ تقديم الدعم الفنى والاستشارات والدراسات الفنية فى مجال اختصاصها.

- **الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد**

نص القانون ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ على أن تنشأ هيئة عامة (تسمى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد) تتمتع بالاستقلالية وتكون لها الشخصية الاعتبارية العامة ، تتبع رئيس مجلس الوزراء، ويكون مقرها مدينة القاهرة، وللهيئة أن تنشئ فروعاً لها في المحافظات، وتهدف الهيئة ضمان جودة التعليم وتطويره المستمر من خلال نشر الوعي بثقافة الجودة والتنسيق مع المؤسسات التعليمية بما يكفل الوصول إلى منظومة متكاملة من المعايير وقواعد مقارنات التطوير وآليات قياس الأداء استرشاداً بالمعايير الدولية وبما لايتعارض مع هوية الأمة، ودعم القدرات الذاتية للمؤسسات التعليمية للقيام بالتقويم الذاتى، وتوكيد الثقة على المستوى المحلى والإقليمى والدولى فى جودة مخرجات العملية التعليمية بما لايتعارض مع هوية الأمة، التقويم الشامل للمؤسسات التعليمية وبرامجها طبقاً للمعايير القياسية والمعتمدة لكل مرحلة تعليمية ولكل نوع من المؤسسات التعليمية[xcv].

وبناء على العرض السابق، سعت التشريعات والقوانين المصرية إلى الارتقاء بالمعلم والقيادة المدرسية من خلال التدريب فى أكاديمية المعلم المهنية والرقى بمستواه الفنى والإدارى، ومن جانب آخر وضع خطط استراتيجية للوقوف على واقع التعليم وتحسينه وتمركزت الخطط الاستراتيجية على المعلم والقيادة باعتبارهما أساسا جوهريا لتحصيل تعليمى متميز لدى الطلاب.

٢- واقع تمكين قيادات المدارس الثانوية العامة بمصر فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية

يعد القائد المدرسى من العناصر المهمة التى يجب أن تحظى باهتمام الدول لتنميته وتمكينه بدرجة تسمح له باتخاذ قرارات تطور من العملية التعليمية أو أن يتخذ شكلا إداريا صحيحا تجاه مرؤوسيه وأن يمتلك ما يجعله يمارس العمليات الإدارية من تفويض أو تمكين بعض سلطاته مما قد يساعد فى تيسير عملية اتخاذ القرار والميل نحو اللامركزية.

ويمكن عرض واقع تمكين قيادات مدارس التعليم الثانوي العام بمصر فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية من خلال مايلى:

أ. واقع تمكين قيادات المدرسة الثانوية العامة بمصر

ويعرضه البحث كمايلى:

- ⇦ **تفويض السلطة:** تشير إحدى الدراسات إلى أن المدارس الثانوية العامة تعانى من الفوضى الإدارية مما يؤدى إلى التطبيق غير المتسق للمعايير، ويتم اتخاذ القرارات المهمة بمعزل عن المعلمين دون معايير معروفة[xcvi]، كما تشير المؤشرات إلى حالة المدارس الثانوية العامة وتتمثل فى:[xcvii]
  - ♦ إحساس المعلمين بالتفرقة بينهم فى المعاملة، وعدم المساواة من قبل مدير المدرسة.
  - ♦ ندرة تقبل مدير المدرسة لأى نقد موضوعى لنظام العمل.
  - ♦ يقوم المدير باتخاذ معظم القرارات دون اعتبار للمعلمين.
  - ♦ اقتصار العلاقة بين المديرين والمعلمين على نشرات توزع للمعلم للتنفيذ.

- سلبية مدير المدرسة تجاه مشكلات المعلمين.
- تصيد المدير لأخطاء المعلمين.

وقد أشار تقرير المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى فى مصر(٢٠٠٢) عن حالة التعليم فى مصر بمراحله ومنها المرحلة الثانوية إلى وجود كثير من المظاهر الإدارية السلبية لدى المديرين بالمدارس عامة، والمدارس الثانوية خاصة، مثل قلة الصلاحيات التى تمنح للمديرين وبالتالى تدنى القدرة على اتخاذ القرار، وعدم الالتزام بالحضور والانصراف للعاملين فى مواعيد العمل الرسمية، وعدم التواجد طوال اليوم الدراسى، والتهاون فى الإشراف، وإهمال التخطيط، والتنظيم لليوم الدراسى، وإهمال المحاسبية عند التعامل مع المخالفين من المعلمين والطلاب، وقصور المتابعة والإشراف للعاملين أثناء اليوم الدراسى، والتراخى فى اتخاذ ما يلزم لعمليات الصيانة بالمدارس[xcviii].

وقد أثبتت إحدى الدراسات التى تمت على مستوى المدارس الثانوية العامة فى مصر رفض مديرى المدارس الثانوية العامة تفويض بعض سلطاتهم إلى المعلمين، وانخفاض مستوى مشاركة معلمى المدارس الثانوية العامة فى صنع القرارات المدرسية[xcix].

ويشير الواقع إلى أن الإدارة المدرسية فى مصر ليس لديها الصلاحيات المناسبة لاتخاذ القرارات أو الإجراءات اللازمة لتسيير العمل، فالفجوة كبيرة بين ما تحدده القرارات من مسئوليات متعددة للإدارة المدرسية، وما يمنح فعلا من سلطات للأفراد المسئولين عن إدارة المدرسة[c]، وقد أشارت دراسة أخرى إلى عدم قدرة وكلاء المدرسة الثانوية على اتخاذ القرارات فى ظل مركزية السلطة بالمدرسة[ci].

ويلاحظ الباحث أن كافة المظاهر السابقة تشير إلى تواجد المركزية الشديدة فى التعليم المصرى عامة بمراحله وفى التعليم الثانوى العام بوجه خاص حيث تتمركز السلطات فى يد الوزارة والمديرية وجزء منها فى يد الإدارات وتكاد تنعدم على المستوى التنفيذى " المدرسة" ، لذا بات من الأهمية بمكان أن تتخلص المجتمعات من تسمية المدرسة بالمستوى التنفيذى، فللمدرسة دور مهم فى المشاركة فى رسم الخطط والاستراتيجيات واتخاذ القرارات العامة التى تقرها الوزارة.

⇦ **العمل الجماعى:** ويلاحظ أن ضعف مشاركة المعلمين فى القرارات المهمة يؤدى بهم إلى اعتقادهم بضعف العدالة التفاعلية فى المدرسة[cii]، ومن الدلائل على ضعف تمكين المعلمين افتقار المدرسة الثانوية العامة إلى جماعية العمل الإدارى، فالمدير يتدخل فى كل صغيرة وكبيرة فى العمل المدرسى، ويطبق اللوائح والقرارات على المعلمين بصورة صارمة، ونادرا ما يتيح لهم فرصة المشاركة فى صنع القرار[ciii].

كما أن هناك ضعفاً فى اهتمام مديرى المدارس الثانوية بمناقشة المعلمين فى المشكلات التى تواجههم أثناء العمل المدرسى، وندرة إخبارهم بالمعلومات المهمة المتعلقة بالعمل والتزامهم بالتنفيذ الحرفى للوائح والقرارات الوزارية دون الاهتمام بمناقشة المعلمين فيها، واتخاذ القرارات المهمة بمعزل عن المعلمين فضلا عن ضعف المهارات القيادية لدى مديرى المدارس[civ].

وقد بررت بعض الدراسات ضعف مشاركة المعلمين فى اتخاذ القرارات إلا أن الهيكل التنظيمى الحالى للمدرسة الثانوية لا يسهل أو يشجع على مشاركة المعلمين فى تحقيق الأهداف، وقد ترتب على ذلك إعراض كثير من مديري المدارس الثانوية عن مشاركة العاملين معه فى صنع القرارات المدرسية، وعدم تفويض السلطة بالأسلوب الديمقراطى؛ فالسلطة المدرسية فى أغلب الأحيان مركزية من المدير أو الناظر[cv]، فضلا عن محدودية رغبة الكثير من المعلمين فى التعاون والمشاركة فى إدارة المدرسة[cvi].

⇦ **التحفيز الذاتى:** ويرى الباحث أن للتحفيز الوظيفى أهمية لتوفير تمكين فعال، فلكى يقبل الموظف على مهام ومسئوليات ويكون مُمَكَّن من السلطات والمسئوليات، أصبح على المؤسسة

ضرورة تحفيز الموظف، ويتضح مظاهر ذلك البعد فى مصر من خلال ضعف تأهيل المعلمين بالمدرسة الثانوية العامة وتدريبهم على التقدم فى المسار الوظيفى الفنى أو الإدارى، لذا فإن معظم المعلمين يفضلون اختيار المسار الوظيفى الفنى على المسار الوظيفى الإدارى خوفا من تحمل المسئولية ونتيجة لقلة العائد الاقتصادى، بالإضافة إلى ضعف الحوافز التى تجذب المعلمين ذوى الكفاءات والقدرة على العمل كمديرين ووكلاء بالمدارس[cvii].

⇦ **تنمية السلوك الإبداعى:** أشارت إحدى الدراسات إلى ضعف قدرة المدرسة الثانوية العامة على اكتشاف قدرات وإمكانيات المعلمين العاملين بها، وتفتقر إلى تحديد مستواهم لتتمكن من توجيههم للوظائف المناسبة[cviii].

ب. واقع مجتمعات التعلم المهنية بالمدرسة الثانوية العامة فى مصر

ويعرضها البحث من خلال مايلى:

- **القيادة الداعمة والمشتركة:** تشير بعض التقارير المتخصصة أن هناك ضعفاً فى خبرة مديرى المدارس بمجالات الإدارة المدرسية؛ ويرجع ذلك إلى ضعف التدريب للمتقدمين لشغل وظائف مدير المدرسة أو وكيلها أو عدم كفاءتهم، وعدم التسلسل فى شغل الوظائف الإدارية كالترقية من التوجيه الفنى إلى إدارة المدرسة أو العكس[cix]، وإلى تدنى العمل داخل المدرسة الثانوية؛ لما يشوبه من الديكتاتورية وضعف التفاهم بين مدير المدرسة والمعلمين[cx]، وقد توصلت دراسة أخرى إلى وجود ضعف فى اهتمام بعض مديري المدارس الثانوية بمناقشة المعلمين فى المشكلات التى تواجههم أثناء العمل المدرسى، والتزامهم بالتنفيذ الحرفى للوائح والقرارات الوزارية دون الاهتمام بمناقشة المعلمين فيها[cxi]، ويظهر ضعف فى مشاركة الإدارة المدرسية اتخاذ القرارات[cxii]، الذى قد يشير إلى تدنى دور القيادة المدرسية عن مشاركة المستوى الأدنى فى قيادة المدرسة وصنع واتخاذ القرارات.
- **الإبداع الجماعى:** أشارت إحدى الدراسات إلى قصور بعض وظائف إدارة الموارد البشرية(الاختيار والتعيين، تقويم الأداء، الأجور، التدريب) فى جمهورية مصر العربية إلى.[cxiii]

⇦ قصور نظم اختيار المعلمين وترقيتهم وتقييم أدائهم، وتعيين بعض العناصر غير المؤهلة في مناصب عليا.

⇦ تدني مستوى الأجور في قطاع التعليم، ولاسيما دخل المعلم.

⇦ نقص قناعة بعض المعلمين بفوائد التحسين المستمر، و قلة الدورات التدريبية داخل المدرسة.

⇦ قلة الاستفادة من الدورات التدريبية للمعلمين، وظنهم بعدم جدواها لعدم ارتباطها بحاجاتهم الفعلية.

⇦ نقص الحماس لدى الطلاب، وأولياء الأمور للمشاركة في الأنشطة المدرسية.

⇦ ارتفاع نصاب المعلم من الحصص حيث قد يصل إلى(٣٠) حصة أسبوعيًا ومن ثم عدم رضاه الوظيفى.

⇦ إحساس العاملين بالمدرسة بكثرة المهام الملقاة على عاتقهم دون حوافز إضافية.

⇦ ضعف رضا المعلمين عن مسارهم الوظيفى وضعف تلبيته لطموحاتهم المستقبلية.

⇦ ضعف العائد الذي يعود على القيادات المدرسية؛ ومن ثم عزوف المتميزين من المعلمين عن الترشح للعمل بها.

⇦ ضعف اقتناع بعض مديري عموم الإدارات التعليمية بالتحسين والجودة.

⇦ شكلية متابعات التوجيه الفني، وكذا متابعات الإدارات التعليمية وغياب مفهوم الرقابة الذاتية.

- **الرؤية والقيم المشتركة:** على الرغم من الجهود المستمرة للتحسين المدرسي سواء المبذولة خارجيًا من خلال السلطات التعليمية المحلية أم القومية أم المبتكرة داخليًا من خلال الجهود الذاتية للمدرسة، إلا أن هناك دلائل تشير إلى إخفاق كثير من جهود التحسين المدرسي التي تنفذها وزارة التربية والتعليم في مصر، أو أنها لم تؤت بنتائجها المرجوة ولم ترض المستفيدين سواء داخل المجتمع المدرسي أم في المجتمع الخارجي عموماً، وضعف الرضا العام عن الخدمة التعليمية التي تقدمها المدرسة المصرية عامة، وضعف مستوى خريجيها، ضعف قدرتها على مواجهة التغيرات والتحديات المعاصرة[cxiv]، وهذا ما أكدته وثيقة مصر والقرن الواحد والعشرين ضرورة أن يخضع التعليم لعملية تغيير شاملة فى كل عناصر المنظومة التعليمية مما يؤدى إلى تغير فى أدوار المعلم[cxv].
- **الظروف الداعمة:** تتعلق الظروف الداعمة بالإمكانيات المادية والكفايات والقدرات البشرية، وقد أشارت الدراسات الحديثة إلى ضعف المهارات القيادية لمديرى المدارس الثانوية العامة[cxvi]، إضافة إلى أن معظم المدارس التى يعمل فيها المعلمون تفتقر إلى كثير من الإمكانات المادية والتى تعوق عمل المعلم، كذلك تكدس الفصول بالطلاب مما يرهق المعلم[cxvii].

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن المناخ التنظيمى للمدارس الثانوية العامة فى مصر يشوبه الكثير من السلبيات الناتجة عن ازدحام المدارس بالطلاب، وضعف المرافق المدرسية وقصور موارد الإنفاق على التعليم، وأن علاقات العمل يسودها التنافس على موارد محدودة مع غيبة الفرص المواتية للعمل الجماعى[cxviii].

كما إن الزيادة المضطردة في أعداد السكان قد ألقت بأعباء متزايدة على الطلب على التعليم؛ مما أدى إلى اتجاه الدولة للتوسع الكمي على حساب الإنفاق على عناصر الجودة التعليمية، وقد انعكس ذلك في ارتفاع كثافة الفصول، وتعدد الفترات الدراسية، وضعف التجهيزات المدرسية، والمناهج، والبرامج، وطرائق التدريس، والوسائل، وكفايات المعلمين، والمديرين، وأنظمة وأساليب وأدوات التقييم[cxix].

- **الممارسة الشخصية المشتركة:** اتضح الواقع المصري لتشارك الممارسة الشخصية فيمايلى:
  - ⇦ يعانى كثير من مديري المدارس عديداً من المشكلات التى تستغرق وقتهم وتحول دون الارتفاع بكفاءة المدرسة[cxx]، وبالتالى ضعف تبادل الزيارات والاجتماعات فيما بين القادة فى المدارس المختلفة.
  - ⇦ قصور عمليات الاختيار والتدريب للمعلمين وكل القيادات المدرسية فى الثانوية العامة، وكذلك الترقيات وتقويم الأداء لضمان إدارة جيدة للمدرسة[cxxi].
  - ⇦ أن البرامج التدريبية المتنوعة التى تقدمها وزارة التربية والتعليم للنهوض بمستوى القيادات التعليمية والمدرسية بمرحلة التعليم الثانوى، أغفلت بعض الجوانب والكفايات التى تساعد المدير على أداء مهامه بكفاءة وفعالية[cxxii].
  - ⇦ افتقار القيادات المدرسية إلى السلطات الكافية فى تقويم أداء العاملين وخاصة المعلمين ، كما أن الأسلوب المتبع فى تقويم الأداء يغلب عليه الشكلية[cxxiii]، وبالتالى يصعب تبادل وتناقل الخبرات بين القائد والمرؤوسين حيث ندرة وجود معايير حاكمة دقيقة للتقويم تسمح بتبادل وتناقل الخبرات بين أعضاء المنظومة الداخلية للمدرسة، وبالنسبة للقيادات المدرسية فلا تسمح لهم طبيعة عملهم بالمدرسة تناقل الخبرات بينهم وبين قيادات المدارس الأخرى من ناحية أو بينهم وبين قيادات المستوى الأعلى من ناحية أخرى.
  - ⇦ إن المعلمين الذين يصلون إلى منصب الرئاسة كمديرين للمدارس الثانوية العامة يحتاجون إلى تدريب إدارى مكثف على المهارات القيادية واستخدام المعلومات ليصبحوا قيادات ناجحة قادرة على اتخاذ قرارات تعليمية واعية وعقلانية تضمن للمدرسة

التطور والاستمرارية ، وفى الوقت نفسه يضمن مدير المدرسة البقاء فى المنصب ولا يعزل منه[cxxiv].

- ⇦ أن البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين بالتعليم الثانوى العام لم تخطط على أساس تنمية مسارهم الوظيفى، وأن تطوير التعليم الثانوى فى مصر يرتكز على حاجة المعلمين بهذه المرحلة التعليمية إلى مستويات مختلفة من التدريب والدعم للارتفاع بمستوى العملية التعليمية وتحسين أداء المعلم داخل الفصل[cxxv]، كما أن الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين غير فعالة ولا تتناسب وتطورات العصر[cxxvi].

الخطوة الرابعة: مقترحات إجرائية لتمكين قيادات مدارس التعليم الثانوي العام بمصر فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية

على ضوء عرض الأسس النظرية وواقع مصر لتمكين قيادات المدارس الثانوية العامة فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية، فإن الباحث يقدم بعض المقترحات الإجرائية التى يأمل بمشيئة الله أن تسهم فى تمكين قيادات مدارس التعليم الثانوي العام بمصر فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية، وهى:

١. الرؤية والرسالة والقيم المشتركة

يتم تحقيق رؤية ورسالة وقيم مشتركة من خلال مايلى:

أ. مشاركة معظم العاملين بالمدرسة فى إعداد رؤية ورسالة للمدرسة.
ب. حث مجتمعات المدرسة الخارجية أفرادا ومؤسسات على المشاركة فى إعداد رؤية ورسالة للمدرسة.
ج. إعداد المدرسة لبرامج تفعيل رؤية ورسالة المدرسة بمشاركة جميع فئاتها.
د. نشر القيم الإيجابية بين أعضاء المؤسسة التعليمية داخليا وخارجيا من خلال برامج وندوات وورش عمل وغيرها.

٢. نشر ثقافة العمل الجماعى وتفويض السلطة

يتم تحقيق العمل الجماعى من خلال مايلى:

أ. تنظيم العمل فى شكل فرق عمل: من خلال توفير مناخ يشجع على العمل الجماعى.
ب. قيام العمل المدرسى على التعاون بين العاملين: من خلال نشر ثقافة العمل الجماعى بين العاملين.
ج. توفير الوقت الكافى للقيام بأعمال بصورة جماعية.

تنظيم عمل قيادات المدارس معاً ضمن فريق عمل: عن طريق توجيه القيادة المدرسية دوما إلى العمل وسط فريق.

ويتم تفويض السلطة من خلال مايلى:

أ. إتاحة توصيف وظيفى لكل وظيفة بالمدرسة: من خلال عقد ندوات / ورش/ حلقات نقاشية لتعريف العاملين بالوصف والتوصيف الوظيفى لكل وظيفة داخل المدرسة.
ب. منح سلطات وصلاحيات كاملة للمفوض إليه: بحيث يتم توفير أنظمة وتشريعات تسمح بالتفويض داخل المدرسة مع توازن بين السلطة الممنوحة مع المسئولية
ج. توفير حوافز للمفوض إليهم: فى ظل إطار لا مركزى ويكون الصرف المالى فى سلطة مدير المدرسة دون التعقيدات الإدارية المتعارف عليها.
د. مراعاة العدالة في الأعباء التي يتحملها المفوض إليه.

٣. المشاركة فى صنع القرار وتنمية القدرات

تعد المشاركة فى صنع القرارات المدرسية ضرورة مهمة لحدوث تمكين فعال داخل المدرسة الثانوية وربطها بتنمية القدرات للموارد البشرية داخل المدرسة، فما أن تنمو قدرات الموارد البشرية يتمكن عندها المورد البشرى من مشاركة صنع القرار الواعي المستنير الهادف فى

ضوء مجتمعات تعلم مهنى تسعى لتنمية القدرات ومشاركة الأفراد، وتتم المشاركة فى صنع القرار وتنمية القدرات من خلال مايلى:

أ. توسيع برامج تنمية القيادات فى الأكاديميات المهنية المصرية مثل أكاديمية المعلم المهنية.

ب. وضع قوانين وقرارات مرنة تسمح بمشاركة العاملين بمنظومة التعليم فى المشاركة لإعداد الخطط الاستراتيجية وصنع القرارات.

٤. تنمية الإبداع لدى القيادات

تعد تنمية الإبداع لدى القيادات المدرسية انعكاسا مهما لمنظومة تعليمية تساعد على تمكين القيادات وتحقيق مجتمعات تعلم مهنية فعالة، ويتم تنمية الإبداع لدى القيادات من خلال مايلى:

أ. وضع ضوابط لتفعيل اللامركزية لمكافأة السلوك الإبداعي لدى العاملين: من خلال سن تشريع/ قانون/ قرار من المستوى الأعلى ليمنح السلطة للمستوى الأدنى لاتخاذ قرار منح مكافأة دون التقيد بالروتين، وتوفير مثيرات تشجع العاملين على التفكير الإبداعى.

ب. دعم القيادات للحوارات العلمية وطرح الأفكار الجديدة من العاملين: من خلال تأهيل القيادات لتقبل الحوارات العلمية والأفكار الجديدة من خلال التنمية المهنية المستمرة للقيادات، وتشجيع العاملين بشكل مستمر لكي يكونوا منفتحين على الأفكار والخبرات الجديدة.

ج. دعم التواصل المستمر بين العاملين فى المدرسة طوال فترة العمل: عن طريق توفير فترات مخصصة لحلقات نقاش/ أو تواصل بين القيادات والعاملين بصفة يومية ومستمرة.

د. السماح للعاملين باستخدام أفكارهم وتجاربهم: من خلال اعتقاد القيادات بأهمية دعم وتبنى الأفكار الجديدة والتجارب المبدعة.

ه. تعزيز التوجه نحو المغامرة فى تبنى الأفكار: عن طريق إتاحة الفرصة أمام العاملين لتجربة الأفكار الجديدة، والتعامل مع الأخطاء على أنها فرص للتدريب على التفكير الإبداعى.

و. توفير مناخ تنظيمي بالمدرسة يدعم الفكر الإبداعي للعاملين بها: عن طريق التغلب على العوائق والتحديات الي تواجه الإبداع.

٥. المناخ الداعم

ويقصد بالمناخ الداعم توفير الموارد البشرية والإمكانات المادية اللازمة فى ضوء تشريعات وقوانين وسياسة تعليمية مرنة تعمل على تمكين القيادات بمدارس التعليم الثانوى فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية، ويتم تحقيق المناخ الداعم من خلال مايلى:

أ. دعم المبادرات البناءة لدى العاملين عن طريق إتاحة الحوافز المادية والمعنوية الكافية لأداء الأعمال فى إطار لامركزى.

ب. تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين بما يسهم في تعميق ولائهم للمؤسسة التعليمية: عن طريق توفير أوقات كافية للراحة والاسترخاء بعد كل فترة دراسية.

ج. توفير الإمكانات البشرية اللازمة لإدارة المدرسة بفاعلية.

د. توفير الموارد المادية من معامل وأجهزة كمبيوتر وغيرها بما يساعد على تفعيل مثيرات العملية التعليمية.

٦. مشاركة الخبرات

تعد مشاركة الخبرات أحد ركائز قضية تمكين القيادات بما يسمح ببناء مجتمعات التعلم المهنية؛ حيث يتمركز التمكين على المشاركة للرؤى والأفكار وتبادلها بين القائمين على منظومة التعليم، كما تعتمد مجتمعات التعلم المهنية على بناء مخزون من المعرفة لدى الأفراد وتبادلها وتشاركها فيما بينهم، ومن هنا جاءت أهمية مشاركة الخبرات كمحور رئيس فى تمكين القيادات فى ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية بالمدرسة، ويتم تحقيق مشاركة الخبرات من خلال مايلى:

أ. اتاحة وقت لتبادل الخبرات بين القيادات وبعضها البعض فى المؤسسات المختلفة.

ب. عقد اجتماعات وورش عمل ونشر النماذج ذات الريادة فى المؤسسات المختلفة.
ج. تبادل الزيارات الميدانية بين مدارس التعليم الثانوى والمؤسسات التعليمية الأخرى(مدارس وجامعات).
د. عقد ورش عمل وبرامج تحليل الممارسات التدريسية والإدارية بين كل عناصر منظومة التعليم فى المدرسة والمؤسسات الأخرى.
ه. الاستعانة بأساتذة الجامعات التربوية لتقويم الممارسات التربوية للقيادات المدرسية.

هوامش البحث

(i) Lee John Chi-kin , Zhang Zhonghua , Yin Hongbiao : **A Multilevel Analysis Of The Impact Of a Professional Learning Community**, Faculty Trust In Colleagues and Collective Efficacy on Teacher Commitment to Students, Teaching and Teacher Education, (27), (2011),P.820.

(ii) Abbot John: School is Not Enough- Learning for the 21st Century", **Technos Quarterly for Science and Education**, Vol.(6),No.(2),Summer 1997,PP.29-32.

(iii) Louis, K. S. & Marks, H. M.: Does Professional Learning Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools, **American Journal of Education**,Vol. (106) , No.(4), (1998), PP. 532–575.

(iv) Thompson,S. C., Gregg, L., & Niska, J.M. :Professional Learning Communities , **Leadership, and Student Learning, Research in Middle Level Education Online**,Vol. (28), No.(1), (2004)., PP. 20-35.

(v) Buysse, V., Sparkman, K. L., & Wesley, P. W.: Communities of practice: Connecting what we know with what we do, **Exceptional Children**, 69, (3), (2003), PP. 263–277.

(vi) Vicki Vescio, Dorene Ross, Alyson Adams: A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning, **Teaching and Teacher Education**, 24 ,(2008),P.81.

(vii) يرجى الرجوع إلى: منظمة اليونيسيف : التعليم ذو الجودة العالية

- http://www.unicef.org/egypt/arabic/education.html.,(Accessed at 16/7/2014).

(viii) منظمة اليونيسيف: **معاً من أجل الأطفال– شراكات يونيسيف فى مصر مع القطاع الخاص من أجل التنمية،** المجلد الخامس، العدد الخامس، ديسمبر ٢٠١١م، ص ٢ .

(ix) وزارة التربية والتعليم:

- **http://doc.moe.gov.eg/explore.**,(Accessed at 16/7/2014).

(x) وزارة التربية والتعليم: **إنجازات الهيئة فى مجال إنشاء المبانى المدرسية خلال الفترة من ٢٠١٣/٧/١م وحتى تاريخه ٢٠١٤/٦/٣م**، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، الهيئة العامة للأبنية التعليمية،٢٠١٤م.

(xi) وزارة التربية والتعليم:

- http://portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/Documents/schools%20final/ start66.html., (Accessed at 16/7/2014).

(xii) ياسر فتحى الهنداوى: العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة بالمدارس الثانوية العامة فى مصر، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٦، ص ص٦–٧.

(xiii) وزارة التربية والتعليم: **الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى: التعليم المشروع القومى لمصر – معا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل**، القاهرة، وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٤/٢٠٣٠، ص ص ٣٩– ٥٣.

(xiv) عزيز حنا وأخرون: **مناهج البحث فى العلوم السلوكية**، القاهرة، الأنجلو المصرية ،١٩٩١ ، ص١٦٧.

(xv) محمد بكر الرازى: **مختار الصحاح**، بيروت، دار الفكر، ١٩٩٦، ص ٦٣٠.

(xvi) محمد بن منظور: **لسان العرب**، لبنان، بيروت ، دار صادر للطباعة والنشر، ٢٠٠٥، ص ٨٨١ .

(xvii) إبراهيم أنيس: **المعجم الوسيط**، ط ٢، جزء ٢، بيروت، ٢٠٠١، ص ٦٣٠.

(xviii) إبراهيم مصطفى وآخرون: **المعجم الوسيط**، ج١ ، تركيا، دار الدعوة ، ١٩٨٩، ص٨٣٢.

(xix) عبد الله عوض الشهرانى: دور التمكين فى تحقيق الأنشطة الرياضية، **رسالة ماجستير**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ٢٠٠٩، ص ٩.

(xx) VandenBos Gary R. , **APA Dictionary of Psychology**, 2 nd ed., American Psychological Association, Washington,2015, P.367.

(xxi) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادى: **القاموس المحيط**، القاهرة، دار الحديث،٢٠٠٨، ص ١٣٧٩.

(xxii) فؤاد أبو حطب و محمد سيف الدين فهمى: **معجم علم النفس والتربية**، الجزء الأول، جمهورية مصر العربية، مجمع اللغة العربية، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٨٤، ص ٨١.

(xxiii) Collins John W. III, O'Brien Nancy Patricia: **The Greenwood Dictionary of Education**,2nd ed.,U.S.A , Library of Congress Cataloging - in - Publication Data,2011, P367.

(xxiv) Tracey William R. : **The Human Resources Glossary- The Complete Desk Reference For HR Executives, Managers and Practitioners** : 3 rd ed. , United States of America , Library of Congress Cataloging-in-Publication Data,2004, P382.

(xxv) Harris A., Jones M. : Professional Learning Communities and System Improvement, **Improving Schools**, (13),(2),2010, P.173.

(xxvi) The Glossary Of Education Reform: http://edglossary.org/professional-learning-community/,(Accessed At: 2/8/2016).

(xxvii) Gaspar Sandra : Leadership and The Professional Learning Community,**PH.D.**, The Graduate College, University of Nebraska,2010.

(xxviii) Moore Theresa : Professional Learning Communities: Do Leadership Practices Impact Implementation And Sustainability And What Is The RelationShip Between A School's Plc And A School's Climate ,**PH.D.**, College of Education, University of South Carolina,2010.

(xxix) Meles Ora : A multi-Site Case Study Of A Professional Learning Community Model: The Impact Of Learning Team Meetings On Teacher Practice And Student Achievement From The Perspective Of Teachers And Instructional Leaders,**PH.D.**, The College of Education, Florida Atlantic University,2011.

(xxx) Martin Linda : Leading For Change: Creating a Professional Learning Community For Collaborative Realationships And Shared Leadership,**PH.D.**,Roosevelt University, May 2013.

(xxxi) Stephanie Chitpin: Principals and the professional learning community: learning to mobilize knowledge, International Journal of Educational Management, Vol. 28 No. 2, **Emerald Group Publishing Limited**, 2014, pp. 215-229.

[xxxii] Daniel Carpenter : School Culture and Leadership of Professional Learning Communities , International Journal of Educational Management, **Emerald Group Publishing Limited**, Vol. 29 , No. 5, 2015, pp. 682-694.

[xxxiii] ياسر فتحى الهنداوى، وعائشة بنت سالم الحارثية، وبدرية بنت عبدالله الرواحية: واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها فى المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، مجلد ١٠، عدد ٢، جامعة السلطان قابوس، ابريل ٢٠١٦، ص ص ٢٧١-٢٨٩.

[xxxiv] سناء محمد محمد لطفى: تمكين معلمى مرحلة التعليم الثانوى بمصر على ضوء القيادة التحويلية" تصور مستقبلى"، **رسالة دكتوراه**، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ٢٠١٦م.

[xxxv] فتحى عشيبة: تمكين معلم التعليم العام فى مصر فى ضوء خبرات بعض الدول، **مجلة عالم التربية**، العدد العدد التاسع عشر، السنة السابعة، القاهرة، المؤسسة العربية للاستشارات والتنمية،٢٠٠٦، ص ٢٧٢ .

[xxxvi] إجلال حافظ و محمود السيد وسوسن عبد الفتاح: **الإدارة الاستخدام الأمثل للعناصر الإدارية والإشباع الأمثل للحاجات والرغبات الإنسانية**، القاهرة، دار الحريري للطباعة والنشر، ٢٠٠٤، ص ص ٣٥٠-٣٥١.

[xxxvii] على السلمى: ملامح الإدارة الجديدة فى عصر المتغيرات وانعكاساتها على إدارة التغيير، **الملتقى الإدارى الثالث، إدارة التغيير ومتطلبات التطوير فى العمل الإدارى**، جدة، ٢٠٠٥، ص ٢٥٤.

[xxxviii] Greasly,Kay and King, Nicola: Employee perception of empowerment, **Employee Relations**,vol.27,N.4, (2005), P.354.

[xxxix] Michigan, Flint, & E. Czuba, Cheryl : Empowerment: What is it ?, **Joe Journal**, 2004, pp.3-4.

[xl] مؤمن مسعود: درجة التمكين الإدارى وتطوير الأداء والعلاقة بينهما من وجهة نظر مديرى المدارس الحكومية فى محافظات شمال الضفة الغربية، **رسالة ماجستير**، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية ، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ٢٠١٢، ص١٢.

[xli] Lee Mushin&Koh Joon: Is Empowerment Really A New Concept?, **International Journal Of Human Resource Management**, Vol.(12),No.(4),2001,PP.684-694.

[xlii] Cornwall Jeffrey R. and Perlman Baron :**Organizational Entrepreneurship**, Chicago, Irwin Inc. ,1990, PP.97-98.

[xliii] Aghavirdy Babak: Factors Influencing Human Resources Empowerment for Organizational Excellence, **Journal of Applied Environmental and Biological Sciences** , 5, (5S),2015,P.180.

[xliv] Smith,A.,Oczkowski,E.,Noble,C. and Macklin,R. :The impact of organizational change on the nature and extent of training in Australian enterprises, **International Journal of Training and Development**, vol.8, No.2,(2004), p.94.

[xlv] Baird,Kevin and Wang,Haiyin: Employee Empowerment: Extent of Adoption and Influential Factors",**Personnel Review** ,vol.30,No.5, (2010), P. 574.

[xlvi] Thamizhmanii.S and Hasan.S: A Review on an Employee Empowerment in TQM practice , **Journal of Achievements in material and manufacturing engineering** ,vol .39, (2010), PP.206.

[xlvii] محمد الحراحشة، صلاح الدين الهيتى: أثر التمكين الوظيفى والدعم التنظيمى فى السلوك الإبداعى كما يراه العاملون فى شركة الاتصالات الأردنية: دراسة مقارنة، **مجلة دراسات العلوم الإدارية**، المجلد (٣٣)، العدد (٢)، ٢٠٠٦، ص ٢٤٥ .

[xlviii] يوسف الزاملى: التمكين وعلاقته بالإبداع الإدارى لدى مديرى وكالة الغوث الدولية فى محافظات غزة، **رسالة ماجستير**، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ٢٠١٣، ص ٣٢ .

[xlix] محمد عابدين: **الإدارة المدرسية الحديثة**، الأردن، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠١، ص ٨٩ .

[l] عبير شاهين: درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية فى المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تنميتها، **رسالة ماجستير**، قسم أصول التربية ، الجامعة الاسلامية، غزة ، فلسطين،٢٠١١، ص ٧ .

[li] يحي ملحم: **التمكين كمفهوم إداري معاصر**، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية،٢٠٠٦،ص ١٩.

[lii] إيفين فونتين أورتيز، إيون غوريتا، فيكتور فيسليخ: **تفويض السلطة والمساءلة**، الجزء الثانى، سلسلة الإدارة من أجل النتائج فى منظومة الأمم المتحدة، جنيف، وحدة التفتيش المشتركة، ٢٠٠٤، ص ٢.

[liii] ابراهيم الفقى: **العمل الجماعى**، القاهرة ، دار أجيال للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩، ص ص ٧ ، ١٠.

[liv] ابراهيم الفقى: **قوة التحفيز**، القاهرة ، ثمرات للنشر والتوزيع، ٢٠١١، ص ٦.

[lv] كفى حمود النوايسة: أثر جودة تكنولوجيا نظام المعلومات الإدارية المدركة فى السلوك الإبداعى لدى مستخدمى نظام المعلومات فى جامعة البلقاء التطبيقية، **مجلة دراسات العلوم الإدارية**، المجلد (٣٦)، العدد (٢)، ٢٠٠٩، ص ٣٣٢ .

[lvi] نجاح القاضى: مستوى التمكين الإداري لدى القادة الأكاديميين فى الجامعات الأردنية فى أقليم الشمال وعلاقته بالتدريب الإدارى من وجهة نظرهم، **رسالة دكتوراه**، جامعة اليرموك، الأردن، إربد ، ٢٠٠٩، ص ٣٢ .

[lvii] إبراهيم مطاوع: **الإدارة التربوية فى الوطن العربى**، القاهرة ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٣، ص ٥٦.

[lviii] حسين الوادى : **التمكين الإدارى فى العصر الحديث**، الأردن، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، ٢٠١٢، ص ص ٩٥-٩٦ .

[lix] يوسف أبو جربوع: واقع بناء فرق العمل ودورها فى تنمية الإبداع الإدارى من وجهة نظر العاملين فى وزارة الاقتصاد الوطنى – المحافظات الجنوبية، **رسالة ماجستير**، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا ، فلسطين ، غزة، ٢٠١٤، ص ٣ .

[lx] صفاء محمد: اعتماد التمكين النظمى لتحقيق استراتيجية التمايز، **مجلة الغرى للعلوم الاقتصادية والإدارية**، المجلد ٨، العدد٢٢،بغداد، ٢٠١٢م، ص ١٦٧.

[lxi] يوسف الزاملى: مرجع سابق، ص٢٥.

[lxii] حسين الطراونة : العلاقة بين التمكين الإدارى وفاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس الحكومية فى أقليم جنوب الأردن، **رسالة ماجستير**، جامعة مؤتة، الكرك ، الأردن، ٢٠٠٦ ، ص ٤٧.

[lxiii] Senge, Peter: **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization**, New York, Doubleday, (1990),.P.3 .

[lxiv] Collins John W. III, O'Brien Nancy Patricia: **OP. Cit.**,P.372.

([lxv]) Marquardt,M. J.: **Building the Learning Organization: Mastering the Five Elements for Corporate Learning "** , Palo Alto, USA: Davies-Black Inc.,2002, P. 32.

([lxvi]) يرجى الرجوع إلى:

- Hord, S. : **Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement**, Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas, 1997, PP.14-24.
- http://www.dpi.state.nc.us/profdev/resources/proflearn/,(Accessed at 8/6/2016 & 2/8/2016, 1.40 Pm).

[lxvii] غيثاء رمضان سلامة: العلاقة بين التمكين الإدارى لمديري المدارس ودرجة ممارستهم لأدوارهم الإدارية والفنية من وجهة نظر المديرية والمدرسين فى المدارس الثانوية العامة فى مدينة دمشق، **رسالة ماجستير**، كلية التربية ، جامعة دمشق، ٢٠١١،ص ص ١٩٥– ٢٠٧.

[lxviii] Zafiris D. Voulalas & Fenton G. Sharpe: Creating schools as learning communities: obstacles and processes, **Journal of Educational Administration** , Vol. 43 No. 2, Emerald Group Publishing Limited, 2005,P.188.

[lxix] وزارة التربية والتعليم ، البنك الدولى ، مشروع تحسين التعليم الثانوى – خمس سنوات على طريق تطوير التعليم الثانــوى فى مصر ٩٧– ٢٠٠١ ، القاهرة : وحدة التخطيط والمتابعة ،٢٠٠١، ص ٣٣.

[lxx] مرفت صالح ناصف: التخطيط لتنمية المسار الوظيفى والالتزام التنظيمى للمعلمين بالمدرسة الثانوية العامة فى مصر، من بحوث مؤتمر التنمية المهنية للعاملين فى حقل التعليم قبل الجامعى: رؤى مستقبلية، المؤتمر العلمى الرابع للمركز القومى للبحوث والتنمية، المنعقد فى الفترة من ١٨–٢٠ مايو ٢٠٠٣، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية،٢٠٠٣، ص ٢٦.

[lxxi] Moore, T. J.: Professional learning communities: Do leadership practices impact implementation and sustainability and what is the relationship between a school's PLC and a school's climate? University of South Carolina), **ProQuest Dissertations and Theses**, 141.,(2010).,P.2,Retrieved from http://search.proquest.com/ docview/ 305225548?accountid=27575. (305225548).

[lxxii] أمين محمد النبوى: **مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمى للمدارس**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٨، ص ١١١.

[lxxiii] Bowen L. , Ware B. , Rose A. & Powe D. : Assessing the Functioning Of Schools as Learning Organizations, **National Association of Social Workers**, 29, 4, 2007, PP.199-208.

[lxxiv] أثير عبد الأمير حسونى: تأثير ثقافة التمكين فى منظمات التعلم، دراسة تطبيقية فى الشركة العامة للصناعات المطاطية، الديوانية– العراق، **مجلة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية**، العراق ، المجلد الثانى، العدد الثالث، ٢٠١٢، ص٣٨.

[lxxv] **يرجى الرجوع إلى:**

- http://www.dpi.state.nc.us/profdev/resources/proflearn/step1,2,3,4,5(2016/7/6,at 7.46pm)

[lxxvi] وزارة التربية والتعليم: **المعايير القومية للتعليم فى مصر**، المجلد الأول، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ص ص ١- ٢١٠.

[lxxvii] وزارة التربية والتعليم: **الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر**، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، فى الفترة من (٢٠٠٧/٢٠٠٨ إلى ٢٠١١/٢٠١٢)، ص ص ١٣٣- ١٣٤.

[lxxviii] وزارة التربية والتعليم: **دليل الوحدات التدريبية بالمدارس**، القاهرة، وحدة التخطيط والمتابعة-برنامج تحسين التعليم، ٢٠٠٣، ص ١٢.

[lxxix] وزارة التربية والتعليم: **قرار وزارى رقم ١٢ بتاريخ ٢٠٠٢/١/٢٣**، بشأن تشكيل اللجنة الدائمة لمشروع المدرسة المنتجة، القاهرة ، مكتب الوزير، ٢٠٠٣.

[lxxx] وزارة التربية والتعليم: **قرار وزارى رقم ٩٩ بتاريخ ٢٠٠٢/٦/٨**، بشأن إنشاء وحدة الإحصاء والمعلومات بالمدارس، القاهرة، مكتب الوزير، ٢٠٠٢، المادة ١.

[lxxxi] وزارة التربية والتعليم: **قرار وزارى ١٣٨ بتاريخ ٢٠١٢/٣/١١**، بشأن إنشاء وحدات للجودة بالمديريات والإدارات التعليمية والمدارس بالمحافظات، القاهرة، مكتب الوزير، ٢٠١٢، المادة ١ ، ص ص ١ -٢ .

[lxxxii] وزارة التربية والتعليم: **قرار وزارى ٧٤ بتاريخ ٢٠١٤/٢/١٧م**، بشأن تشكيل لجنة للصحة والبيئة بكل مدرسة وإدارة ومديرية تعليمية، القاهرة، مكتب الوزير، ٢٠١٢، المادة ١، ص ص ١-٢ .

[lxxxiii] وزارة التربية والتعليم: **قرار وزارى ٣٥٤ بتاريخ ٢٠١٢/٩/١٢**، بشأن إنشاء وحدة تكافؤ الفرص، القاهرة، مكتب الوزير، ٢٠٠٩، المادة ١ و ٢.

[lxxxiv] وزارة التربية والتعليم: **قرار وزارى ١١٩ بتاريخ ٢٠١٤/٣/١٥م**، بشأن إنشاء مركز إعداد القادة، القاهرة، مكتب الوزير،٢٠١٤، المواد ١ و ٢.

[lxxxv] وزارة التربية والتعليم: **قرار وزارى رقم ٢٦٢ بتاريخ ٢٠١٤/٦/٣**، بشأن تشكيل لجنة لإدارة الأزمات بكل مدرسة وإدارة تعليمية، القاهرة ، مكتب الوزير، ٢٠١٤، المواد ١ و ٢ .

[lxxxvi] وزارة التربية والتعليم: **قرار وزارى ٢٢٠ بتاريخ ٢٠٠٩/٩/٣**، بشأن مجالس الأمناء والآباء والمعلمين، القاهرة، مكتب الوزير، ٢٠٠٩، المواد ١ و ٢.

[lxxxvii] وزارة التربية والتعليم: **قرار وزارى ٦١ بتاريخ ١٩٧٨**، بشأن إعادة تشكيل مجلس إدارة المدرسة، القاهرة، مكتب الوزير، ١٩٧٨.

[lxxxviii] وزارة التربية والتعليم: **الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر**، القاهرة(٢٠٠٧/٢٠٠٨ إلى ٢٠١١/٢٠١٢)، **مرجع سابق**، ص١.

[lxxxix] وزارة التربية والتعليم: **الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠١٤-٢٠٣٠**، **التعليم المشروع القومى لمصر معا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل**، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، فى الفترة من ٢٠١٤-٢٠٣٠، ص ٢.

[xc] وزارة التربية والتعليم: الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، فى الفترة من (٢٠٠٧/٢٠٠٨ إلى ٢٠١١/٢٠١٢)، **مرجع سابق**، ص ص ١٣٣- ١٣٤.

[xci] يمكن الرجوع لموقع وزارة التربية والتعليم فى مصر:

http://knowledge.moe.gov.eg/Arabic/about/achievement/Education (2/8/2013).

[xcii] وزارة التربية والتعليم: **قانون ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧**، بشأن تعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١، القاهرة، وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٧، المادة ٧٥.

[xciii] رئاسة الجمهورية: **قرار ١٢٩ لسنة ٢٠٠٨**، بتنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصاتها ٧ مايو ٢٠٠٨، مادة ١.

[xciv] المرجع السابق، مادة ٢.

[xcv] رئاسة الجمهورية: **قانون ٨٢ لسنة ٢٠٠٦**، بشأن بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٥ يونيه سنة ٢٠٠٦ م، المواد ١ و ٣.

[xcvi] فؤاد أحمد حلمى: تحسين آداء المدرسة الثانوية العامة فى مصر باستخدام مدخل إعادة الهندسة، **مجلة كلية التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة السادسة، العدد الثامن، ٢٠٠٣، ص ٢٧١.

[xcvii] أحمد إبراهيم أحمد: ولاء المدرسين للناظر/ المدير والمؤسسة التعليمية- مظاهره- أسبابه دراسة تحليلية بمحافظتى الإسكندرية والقليوبية، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، العدد ١٧، ديسمبر ١٩٩٢، ص ص ١٠١-١٠٢.

[xcviii] جمهورية مصر العربية: تقرير عن حالة التعليم قبل الجامعى ،المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوي ، ٢٠٠٢، ص ص ٣٠- ٣٧ .

[xcix] بسام صلاح محمود: العلاقة بين بعض العوامل التنظيمية والرضا الوظيفى لمعلمى المدارس الثانوية العامة فى جمهورية مصر العربية- دراسة ميدانية، **رسالة ماجستير**، فسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠١،ص ص ٢٢٤-٢٢٧

[c] عادل عبد الفتاح سلامة: دراسة مقارنة للإدارة الذاتية والفعالية المدرسية فى كل من إنجلترا واستراليا وهونج كونج وإمكانية الإفادة منها فى مصر، **التربية والتنمية**، السنة الثامنة، العدد٢٠، مايو ٢٠٠٠، ص ٨٠.

[ci] جمال أبو الوفا: دراسة ميدانية للتعرف على أهم محددات تفويض السلطة لدى نظار/ مديري المدارس الثانوية العامة ووكلائهم، **مجلة كلية التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المجلد الأول، العدد الثانى، ١٩٩٨، ص ٨٣.

[cii] ياسر فتحى الهنداوى: العدالة التنظيمية وآداء المعلمين لسلوك المواطنة بالمدارس الثانوية العامة فى مصر، **مرجع سابق**، ص ١٥١.

[ciii] خميس فهيم عبدالفتاح: الإدارة الذاتية للمدرسة في الفكر الإداري المعاصر ومتطلبات تطبيقها في المدارس الثانوية بمصر : دراسة تحليلية، **رسالة ماجستير**، قسم أصول التربية، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية، ٢٠٠٥ الاسكدرية، ص٢٥٢.

[civ] ياسر فتحى الهنداوى: العدالة التنظيمية وآداء المعلمين لسلوك المواطنة بالمدارس الثانوية العامة فى مصر، **مرجع سابق**، ص ١٥٢.

[cv] فؤاد أحمد حلمى: تحسين أداء المدرسة الثانوية العامة فى مصر باستخدام مدخل إعادة الهندسة، **مجلة كلية التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة السادسة، العدد الثامن ، ص ٢٥٨

[cvi] المجالس القومية المتخصصة: **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا** ، الدورة ٢٧ ، ١٩٩٥ / ١٩٩٦ ، القاهرة ، ١٩٩٦، ص ٥٦ .

[cvii] **المرجع السابق**، ص ٥٦ .

[cviii] محمد فتحى قاسم: " التطوير التنظيمى للمدرسة الثانوية العامة فى ج. م. ع فى ضوء التجديدات التربوية الحديثة "، **رسالة دكتوراه**، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠١ ، ص ٥٣ .

[cix] المجالس القومية المتخصصة: **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا** ، الدورة ٢٧ ، سبتمبر ١٩٩٩ / يوليو ٢٠٠٠، القاهرة، ٢٠٠٠، ص ٥٥ .

[cx] نادية محمد عبد المنعم وخالد قدرى: **معوقات آداء الإدارة المدرسية عن تحقيق أهداف التعليم الثانوى العام**، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٠/٢٠٠١، ص ١١٧.

[cxi] أمل محسوب محمد: الممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم الثانوى والرضا الوظيفى لمعلميه فى جمهورية مصر العربية، **رسالة ماجستير**، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٠، ص ٢٧٧.

[cxii] نهلة عبد القادر هاشم: تطوير الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية فى ضوء مفهوم إدارة الوقت، **رسالة دكتوراه**، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٦، ص ١٥١.

[cxiii] ياسر فتحى الهنداوى: بناء القدرة المدرسية على التحسين المستمر دراسة حالة لأربع مدارس ابتدائية في مصر، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، مرجع سابق، ص٢٨٥.

[cxiv] ايمان عزب: الثقة التنظيمية و الميزة التنافسية بالمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في ضوء بعض الخبرات الأجنبية المعاصرة: دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة عين شمس،٢٠١٠م، ص١١٦.

[cxv] سميحة مخلوف: الإرشاد الأكاديمى كمدخل من مداخل التنمية المهنية للمعلم المبتدىء، المؤتمر العلمى الثامن للتربية بعنوان " جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام فى الوطن العربى"، كلية التربية، جامعة الفيوم، فى الفترة من ٢٣-٢٤ مايو ٢٠٠٧، ص ٨٦٣.

[cxvi] أمل محسوب محمد: الممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم الثانوى والرضا الوظيفى لمعلميه فى جمهورية مصر العربية، **رسالة ماجستير**، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٠، ص ٢٧٤

[cxvii] محمود عز الدين عبد الهادى: علاقة بعض المتغيرات الشخصية والرضا عن حوافز العمل بالالتزام المهنى والتنظيمى لدى المعلمين ومساهماتهم فى التنبؤ به، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد ٥٣، ١٩٩٥، ص ص ١٠٤-١١٠.

[cxviii] محمد فتحى قاسم: مرجع سابق، ص ١٢١.

[cxix] وزارة التربية والتعليم: **الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى- المشروع القومى لمصر معا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل**، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، فى الفترة من (٢٠١٤-٢٠٣٠)،ص ٥.

[cxx] نادية عبد المنعم: **تطوير أساليب مراقبة الجودة فى العملية التعليمية بمرحلة التعليم قبل الجامعى فى ضوء الاتجاهات العالميـــة المعاصرة – مرحلة التعليم الثانوى العام** ، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٨، ص ١٣٦.

[cxxi] محمد فتحى قاسم: مرجع سابق، ص ١١٦.

[cxxii] عزة جلال: "التنمية المهنية لمديرى مدارس التعليم الأساسى ب ج.م.ع فى ضـــوء أدوارهم المستقبلية "، **رسالة ماجستير**، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٢..٢ ، ص ص ١٣٢- ١٣٣.

[cxxiii] مرفت صالح ناصف: التخطيط لتنمية المسار الوظيفى والالتزام التنظيمى للمعلمين بالمدرسة الثانوية العامة فى مصر، من بحوث مؤتمر التنمية المهنية للعاملين فى حقل التعليم قبل الجامعى: رؤى مستقبلية، **المؤتمر العلمى الرابع للمركز القومى للبحوث والتنمية**، المنعقد فى الفترة من ١٨-٢٠ مايو ٢٠٠٣، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ص ٣.

[cxxiv] المرجع السابق، ص ٢٨.

[cxxv] **المرجع السابق**، ص ٤.

[cxxvi] عبد السلام الشبراوى عباس: دراسة تقويمية للمشروع القومى للتطوير التكنولوجى للتعليم قبل الجامعى فى مصر، القاهرة، **مجلة التربية والتنمية**، العدد ٢٧، مايو ٢٠٠٣، ص ٢٤٦.