مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في ضوء نموذج أوليفير، هيب & هوفمان

الملخص:

شهدت الألفية الجديدة كثير من التحديات المعرفية والتكنولوجية التي عصفت بالمجتمعات وجميع مؤسساتها، ومنها المدارس التي أصبحت مطالبة بالإبداع والتميز لمواكبة هذه التغيرات. إن ضعف قدرة المدرسة التقليدية عن التحول إلى نموذج المعلومات والمعرفة أدى إلى ضرورة التفكير في مدخل إصلاحي جديد. ولقد تمثل هذا المدخل الإصلاحي في مجتمعات التعلم المهنية التي تعد اتجاهاً عالمياً لتطوير التعليم. ويُعد تجويد نوعية التعليم وتطويره من أبرز التطلعات الوطنية في المملكة العربية السعودية وأحد أهدافها الاستراتيجية التي تسعى إلى تحقيقها بهدف تحسين الكفاية الداخلية والخارجية للنظام التعليمي.

ولما كانت معظم المدارس الابتدائية بالمملكة عامة، وبمنطقة جازان خاصة، تُعاني من بعض المشكلات والتحديات التي تقف عائقاً دون تحقيق جودة التعليم، وتؤثر سلباً على مخرجاته، فكان لابد من استخدام (نموذج أوليفر، هيب & هوفمان) لمجتمعات التعلم المهنية كأداة لتطوير تلك المدارس، ويُستخدم هذا النموذج كأداة تشخيصية لتحديد وقياس مستوى الممارسات المدرسية والصفية اليومية التي تسهم بنجاح في جعل المدرسة ضمن مجتمعات التعلم المهنية.

ويهدف البحث الحالي إلى توضيح ماهية مجتمعات التعلم المهنية، وتطورها، وخصائصها، وأهدافها، ومتطلبات بناء هذه المجتمعات، والتعرف على أبعاد نموذج أوليفر، هيب & هوفمان لمجتمعات التعلم المهنية كمدخل للإصلاح المدرسي، ومعرفة تصورات بعض معلمي/ ومعلمات المدارس الابتدائية بمنطقة جازان لمدى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في مدارسهم، وبيان إمكانية تحول هذه المدارس الابتدائية إلى مجتمعات تعلم مهنية.

ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي، كما تم تطبيق أداة (استبانة) "مقياس أوليفر وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية"، وتكونت الأداة في صورتها النهائية من (٥٢) فقرة موزعة على ستة أبعاد رئيسة، هي: بُعد القيادة الداعمة والمشتركة١١ فقرة، بُعد القيم والرؤى المشتركة ٩ فقرات، بُعد التعلم الجماعي وتطبيقاته١٠ فقرات، بُعد الممارسات الشخصية المشتركة ٧ فقرات، بُعد الظروف الداعمة العلاقات ٥ فقرات، وبُعد الظروف الداعمة الهيكلة ١٠ فقرات. وطُبّقت الأداة على عينة عشوائية بلغت (٢٥١) معلم ومعلمة من المدارس الابتدائية بمنطقة جازان. وقد بيّنت نتائج الدراسة أن استجابات أفراد العينة لدرجة تحقق أبعاد مجتمعات التعلم

المهنية في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان جاءت بدرجة "متوسطة" بالنسبة لمحاور أبعاد: القيادة الداعمة والمشتركة، القيم والرؤى المشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، الممارسات الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة الهيكلة. حيث بلغت المتوسطات الحسابية لتلك المحاور (٣,١٥، ٣، ٣,٠٨، ٣,٠٨، ٢,٨٩) على التوالي، في حين جاءت تقديرات أفراد العينة لدرجة تحقق البُعد الخامس الظروف الداعمة العلاقات "كبيرة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٣,٢٠)، وأكدت النتائج أنه لا يوجد تأثير لاختلاف النوع في تقديرات عينة الدراسة لدرجة تحقق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان.

المبحث الأول: الإطار العام للبحث

مقدمة:

شهدت الألفية الجديدة كثير من التحديات المعرفية والتكنولوجية والتغيرات المتلاحقة التي عصفت بالمجتمعات وجميع مؤسساتها، ومنها المدارس، حيث أصبحت منظمات المجتمع عامة والمدارس خاصة مطالبة بالتفوق والإبداع والتميز لمواكبة هذه التغيرات، وبات تحقيق الميزة التنافسية للمدرسة في عصر العولمة والانفتاح هدفاً ذا قيمة عالية، مما أدى إلى ظهور الحاجة إلى تبني المدارس أساليب إدارية حديثة قادرة على استيعاب التحديات ذاتياً عن طريق استثمار الثروة الحقيقية من رأس المال البشري والمعرفي.

إن الإصلاحات التعليمية المستمرة التي تُفرض على المدرسة من خارجها، وضعف قدرة المدرسة التقليدية عن التحول من النموذج الصناعي إلى نموذج المعلومات والمعرفة أدى إلى ضرورة التفكير في مدخل إصلاحي جديد ينبع من داخل المدرسة نفسها، بحيث يكون لكل مدرسة مشروعها الإصلاحي الذي يتبناه العاملون بها (ناصف، محمد، ٢٠١٢م، ٢٧٠) ويخططون جهودهم وفقاً لأهداف هذا المشروع من أجل تحقيق الطموحات والآمال التعليمية الناجحة.

والمدرسة التي تتصف بقدرتها على التحول إلى "مجتمع مهني للتعلم" تركز على التعلم المستمر لكل من المعلم، والمتعلم، والقائد التربوي. ويكون الهدف من تعلم "المعلم" تحسين ممارساته التدريسية وتطوير أدائه ونمو معرفته سواء في مجال التخصص أو خارجه. أما "القائد" يتعلم ليكون قائداً أفضل، وكلاهما يتعلمان لتوفير فرص تعلم ثرية أفضل للمتعلمين، الذين هم مركز اهتمام العملية التعليمية (حيدر، المصيلحي، ٢٠٠٦م، ٣٤)، ذلك لأن النمط التقليدي المتمثل في أن المعلمين يُعلمون، والطلبة يتعلمون، والمديرين يُديرون المدرسة قد تغير كلياً، فلم يعُد هناك تسلسل هرمي من الذين يعرفون أكثر من أي شخص آخر، وظهرت الحاجة إلى مساهمة كل فرد من أفراد

المجتمع المدرسي في عملية تبادل المعرفة، وخلق بيئة تعليمية أفضل بالنسبة للطلبة وأولياء الأمور والمعلمين (Hord, 1997, 15).

وأهم ما يميز المدرسة كمجتمع مهني للتعلم هو إتاحة فرص التعلم أمام كافة الأعضاء العاملين بها، وسعيهم نحو تحقيق أهداف مشتركة، ومشاركتهم في عمليات اتخاذ القرار، وممارسة الأنشطة القيادية، وتحملهم مسئولية مشتركة عن نتائج أعمالهم، ومن ثم ينتج عن هذا العمل الجماعي التعاوني تنمية قدراتهم، والتحسين المستمر للأداء المدرسي (راغب، إيمان، ٢٠٠٩م، ٤٧٨).

وتمثل مجتمعات التعلم المهنية اتجاهاً عالمياً لإصلاح التعليم وتطويره، وانتشرت انتشاراً واسعاً خلال العقدين الماضيين، وصارت تمثل ظاهرة تربوية في كثير من المجتمعات مثل الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وكندا، وأستراليا، وفرنسا، وألمانيا والصين ... وغيرها من الدول، بما في ذلك الدول ذات الإدارة المركزية (ناصف، محمد، ٢٠١٢م، ٢٧٢).

ومن ثم فإذا كانت المدرسة تسعى للتحول إلى مجتمع مهني للتعلم، فعليها ضمان توفير تعلماً فعالاً ونمطاً قيادياً يُسهم في تحويل الجميع إلى متعلمين (من طلاب ومعلمين وهيئة إدارية) ، وعليهم الاهتمام بآراء كل فرد، ومشاركة الجميع في عمليات اتخاذ القرار، ودعمهم وتنميتهم حتى يتولد لديهم شعوراً بالمسئولية لتنمية مستقبل المدرسة.

ويُعد نموذج التقييم الذي صممه كل من أوليفر، هيب & هوفمان Olivier, Hipp & Huffman (PLC Assessment) ضمن نماذج تقييم المدارس كمجتمعات تعلم مهنية، ويُستخدم هذا النموذج كأداة تشخيصية رسمية فاعلة لتحديد وقياس مستوى الممارسات المدرسية والصفية اليومية التي تسهم بنجاح في جعل المدرسة ضمن مجتمعات التعلم المهنية إذا توافرت بها الأبعاد الستة التالية (Olivier, D., Hipp, K., & Huffman, J. 2003, 65):

١. القيادة الداعمة والمشتركة Shared & Supportive Leadership.
٢. القيم والرؤى المشتركة Shared Values & Visions.
٣. التعلم الجماعي وتطبيقاته Collective Learning & Applications.
٤. الممارسات الشخصية المشتركة Shared Personal Practice.
٥. الظروف الداعمة العلاقات Supportive Conditions (Relationships).
٦. الظروف الداعمة الهيكلة Supportive Conditions (Structures).

ولما كان من الصعب تحديد المدارس التي تُطبق سمات أو معايير مجتمعات التعلم المهنية لوجود تحدي أمام الباحثين، ومديري المدارس، والموظفين، وأولياء الأمور وغيرهم من أفراد المجتمع يحول دون تصور مدارسهم تعمل كمجتمعات للتعلم، لأنه نادراً ما تعمل هذه المدارس وفق معايير عملية. فالمدارس التي تعمل كمجتمعات تعلم مهنية يجب أن تتبنى ثقافة توفر تعلماً للجميع "Learning All" قائم على التقييم، والتشجيع، والدعم. وفي مثل هذه المجتمعات المهنية يُشارك جميع العاملين بالمدرسة عن قصد في التعلم والعمل في القضايا المرتبطة مباشرة بالممارسات الصفية التي تؤثر إيجابياً على تعلم الطلاب .(Olivier, Dianne F. 2009, 3)

ويُعد تجويد نوعية التعليم وتطويره من أبرز التطلعات الوطنية في المملكة العربية السعودية وأحد أهدافها الاستراتيجية التي تسعى إلى تحقيقها ضمن الخطة العشرية لوزارة التعليم، بهدف تحسين الكفاية الداخلية والخارجية للنظام التعليمي (الصقري، ٢٠١٢م، ١٧٨)، لذلك سعت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية إلى تحسين أداء المدارس وتطويرها من خلال وضع استراتيجيات لتطوير التعليم العام بها تهدف إلى إنشاء مدارس قائمة على معايير الجودة والتميز لرفع قدرة المملكة التنافسية في بناء مجتمع المعرفة، وجعل نظام التعليم العام بالمملكة نظاماً متكاملاً للمعايير التربوية والتقويم والمحاسبة وتنفيذ برامج التطوير وصولاً بالتعليم إلى مصاف الدول المتقدمة (النابت، ٢٠١٣م، ٢٠).

ومع ذلك فإن معظم المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية عامة، وبمنطقة جازان خاصة، تُعاني من بعض المشكلات والتحديات التي تقف عائقاً دون تحقيق جودة التعليم، وتؤثر سلباً على مخرجاته، فكان لابد من استخدام (نموذج أوليفر، هيب & هوفمان) لمجتمعات التعلم المهنية كأداة لتطوير تلك المدارس، حيث يواجه بعض هذه المدارس التحديات التالية: ضعف أداء المتعلمين مقارنة بأقرانهم في دول العالم، المركزية الكبيرة في قطاع التربية والتعليم، الحاجة إلى تعزيز ثقافة التعلم، قلة فعالية الشراكة المجتمعية، ضعف قدرة المدارس في تطوير أدائها وإدارات التعليم في مساعدتها على ذلك، الحاجة إلى تطوير البيئة التعليمية لتعزيز التعلم، الحاجة إلى تطوير أساليب التدريس والتقويم في المواد الدراسية جميعها، الحاجة إلى تحسين فرص التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة ورعاية الموهبة، قلة التركيز على الشخصية المتكاملة للطالب، وضعف أنظمة الحوافز والمحاسبة وأنظمة دعم القرار (استراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ٢٠١٣م-١٤٣٤ه، ١٢).

مشكلة البحث وأسئلته:

يُشكل التعليم أحد أهم العوامل المؤثرة في بناء المجتمع، وأي قصور في مؤسسات التعليم يؤثر سلباً في إعداد مخرجاته من الطلاب وضعف مهاراتهم وقدراتهم في مواجهة التحديات العالمية والتغيرات المجتمعية وقلة إنتاجهم وضعف جهودهم. لذلك اقترح حيدر (٢٠٠٤م، ١،٢) بعض الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي لإعداد المتعلمين ومواكبة مجتمع المعرفة، ومن هذه الأدوار: التحول إلى مجتمعات تعلم يشترك جميع المنتسبين إليها في تكوين رؤية ورسالة وأهداف مشتركة يسعون إلى بلوغها جميعاً، كما يلتزمون بالعمل الجماعي، والعمل في فريق، والتجريب بهدف التحسين المستمر، والتأكيد على الاستقصاء والبحث بما يؤهل المتعلم للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة، والتركيز على نواتج التعلم وليس المدخلات والعمليات فقط لضمان إعداد خريجين مؤهلين قادرين على المنافسة عالمياً، والتطبيق المكثف لتقنيات الاتصال والمعلومات في التعليم والتعلم وربط مجتمعات التعلم ببعضها، والاستفادة من الخبرات العالمية لتحسين الأداء.

وعلى ضوء تدني مستوى التعليم في بعض المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، ومواجهته العديد من المشكلات والتحديات في مدخلاته وعملياته ومخرجاته، أوضحت دراسة (العبد الكريم، ١٤٣٠هـ، ١-١٠) "وجود مؤشرات تدل على أن المدارس الابتدائية في أزمة؛ إذ إنها دون طموح القائمين عليها، وتقصر عن توقعات المستفيدين منها، ولم تستطع التكيف مع كثير من مستجدات العصر ومتطلباته، وتعجز عن حل كثير من مشكلاتها، ويعتبرها أكثر الطلاب مكاناً غير مرغوب". وأكد على أنه بالرغم من اهتمام المملكة بالتعليم العام اهتماماً كبيراً. ومن مؤشرات هذا الاهتمام ما يُخصص للتعليم من ميزانية الدولة، وانتشار التعليم وتوفير فرصه واستيعابه لجميع الطلاب والطالبات، ومجانية التعليم والتشجيع على الالتحاق به. إلا أنه مع مرور الوقت بدأت تظهر مشكلات في النظام التعليمي، مثل تدني تحصيل طلبة المدارس الابتدائية وحصول نسب كبيرة منهم على درجات منخفضة في الرياضيات، والعلوم، واللغة العربية (تقرير حالة التعليم السنوي الأول للعام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ، الإدارة العامة للإشراف التربوي، ١٤٢٧هـ).

وظهرت بوادر من قصور وخلل في ذلك النظام عن مواكبة المستجدات وتلبية الاحتياجات التنموية في المملكة العربية السعودية. ومن أهم المشكلات التي يُعاني منها التعليم الابتدائي بالمملكة:

١. قلة وجود رؤية واضحة ومحددة للتعليم الابتدائي يتفق عليها مخططو التعليم لتوجيه مشروعات التطوير.

٢. تدني تأهيل بعض معلمي الابتدائي علمياً وتربوياً واتباعهم أساليب تقليدية في التدريس، وندرة المعلمين في بعض التخصصات مثل العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية (العبد الكريم، ١٤٣٠هـ).

٣. النظام الإداري للمدرسة الابتدائية يغلب عليه الطابع البيروقراطي الرتيب، الذي يقتصر في كثير من الأحيان على تنفيذ التعليمات بأقل قدر من الكفاءة. فالصلاحيات تكاد تكون معدومة لدى مدير المدرسة، ويقتصر دوره في كثير من الأحيان على تسيير الأمور اليومية الروتينية في المدرسة. وهذا الوضع جعل المدير مهدداً دائماً بالمحاسبة لمخالفة النظام، وبالتالي إعادته معلماً كما كان، كذلك يُعاني المديرون من عدم وجود كادر وظيفي خاص بهم يقدم لهم حوافز مالية مقابل الأعباء التي يقومون بها. ولذا يندر وجود المدير الذي يقوم بدور القائد التربوي داخل مدرسته (الحميد، ١٤٢٧هـ).

بالإضافة إلى قلة توافر الكفايات أو المهارات الإدارية المطلوبة لدى بعض المديرين بالمدارس الابتدائية، وقلة الدورات التدريبية لتدريب المديرين على مهام أعمالهم، وقلة توافر المعاونين أو العناصر الإدارية المساندة لمدير المدرسة، وشيوع المحسوبية أو الواسطة في تعيين بعض المديرين، ونقل المدير دون استشارته، وتعيين المدير دون رغبة منه أو استعداد لذلك (مسلم، ١٤٢٢هـ، ٨-١٠).

٤. قلة فعالية النظام الإشرافي، حيث يتسم الإشراف التربوي بوضعه التقليدي الذي يركز على الزيارات المتباعدة غير الفاعلة في تطوير أداء المعلمين ولا أداء المدارس، وأنه أقصى ما يمكن أن يقدمه اكتشاف بعض الأخطاء أو جوانب القصور لدى المعلمين (العوفي، إبراهيم، ١٤١٧هـ).

٥. ضعف وجود آلية لقياس ناتج التعليم، فليس هناك آلية واضحة لمعرفة مدى تحقيق النظام التعليمي لأهدافه، سواء على المستوى المدرسي أو على مستوى المجتمع. فلا توجد اختبارات مقننة معتمدة يمكن من خلالها الحكم على أداء المدارس، ولا توجد عمليات مقايسة خارجية **benchmarking** مع دول أخرى للتعرف على المستوى الفعلي لطلبة المدارس السعودية. بل هناك ما يُشير إلى تدني مستوى الطلبة المتفوقين بمقارنتهم بطلبة الدول الأخرى. وبالتالي صار الحكم على مستوى المدارس أمراً متروكاً بدرجة كبيرة إلى درجة الاختبارات التي غالباً لا تعكس المستوى الحقيقي لتحصيل الطلبة (الزامل، ١٤٢٩هـ، ١١٢-١١٣).

وبالإضافة إلى المشكلات السابقة، أصبحت المدارس الابتدائية بمنطقة جازان تعاني من بعض التحديات والمشكلات التي تحول دون تحقيق أهدافها، ومنها (الغامدي، نور الدين، ٢٠١٠م، ١٤٩، ١٥٥):

١. الهدر التربوي: في مدارس التعليم الابتدائي يأتي الرسوب والتسرب في مقدمة العوامل التي تؤدي إلى زيادة الإنفاق دون أن يكون لهذه الزيادة أثر في الإنتاج كماً ونوعاً، وهذا ما يُطلق عليه ظاهرة الهدر التربوي. ويُقصد بالتسرب أن يترك التلميذ الدراسة قبل نهاية المرحلة التي سجل فيها، أما الرسوب يعني تكرار بقاء التلميذ في الصف الواحد أكثر من عام لعدم اجتياز الاختبار بنجاح، وللرسوب والتسرب آثارهما السيئة على التلميذ، نفسيته وعلاقاته ومستقبله وعلى أسرته كذلك، وعلى البنية التربوية والاجتماعية والاقتصادية ككل. ومن ثم، ما زالت نسبة الهدر التربوي – بسبب الرسوب والتسرب– كبيرة، إذ وصل معدل الرسوب في المرحلة الابتدائية إلى (١٠,٨ %)، ووصل معدل التسرب إلى (٤%). ويُعد التسرب خاصة في المرحلة الابتدائية من أهم عوامل تزايد أعداد الأميين، وزيادة كلفة التعليم، وبطء حركة التوسع في التعليم الابتدائي، وقلة عدد المتخرجين، مما يسبب تدني حركة التنمية في المجتمع. ويضيف (الضويان، ١٤٢٦هـ، ٣٩) أن للتسرب تأثير مباشر على نواتج العملية التعليمية، حيث يؤدي إلى خلل في التوازن بين مدخلات النظام التعليمي من التلاميذ الذين التحقوا في الصف الأول الابتدائي ومخرجاته.

٢. المباني المدرسية المستأجرة: يُعد المبنى المدرسي عنصر من عناصر العملية التعليمية، بل هو الوعاء الذي يحتوي العملية التعليمية. وفي المرحلة الابتدائية، اضطرت وزارة التربية والتعليم بالمملكة أمام الرغبة في نشر التعليم الابتدائي وتعميمه إلى استئجار مبان لتكون مدارس، لكن هذه المباني لم تُبن أصلاً لتكون مدارس وإنما صُممت لتكون مساكن، وأُدخلت عليها بعض التعديلات لتكون أقرب إلى المواصفات والشروط الواجب توافرها في المبنى المدرسي. وتتضح المشكلة من خلال الهدر المالي الذي يُدفع مقابل استئجار تلك المدارس، كذلك يفقد التلميذ مميزات المباني الحكومية المجهزة بالوسائل التربوية، ويكون متوسط نصيب التلميذ في مساحة المبنى بالمدارس الحكومية يبلغ خمسة أضعاف نصيبه في المدارس المستأجرة، مما ترتب عليه قلة مناسبة المبنى المدرسي للأداء التربوي. وأكد (الضويان، ١٤٢٦ه، ١٢٥) على ارتفاع أسعار أراضي بعض المدارس الحكومية وكلفة مبنى المدرسة.

٣. تدني مستوى كفاية المعلمين: عانى التعليم الابتدائي طويلاً من هبوط مستوى كفاءة المعلمين بسبب تعدد مؤهلات المعلمين العاملين فيه. فلقد مر إعداد معلم المرحلة الابتدائية بالمملكة بعدة مراحل أهمها:

أ- مرحلة إعداد المعلم في معاهد إعداد المعلمين الابتدائية.

ب- مرحلة إعداد المعلم في معاهد المعلمين الثانوية.

ج- مرحلة الكليات المتوسطة.

د- مرحلة تحويل الكليات المتوسطة إلى كليات لإعداد المعلمين.

ه- مرحلة تحويل كليات المعلمين إلى كليات التربية.

على أن يكون الحد الأدنى من التأهيل التعليمي لمن يرغب الانضمام للتدريس هو "درجة البكالوريوس". كما ينبغي توافر برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة مرة على الأقل كل ثلاث أو أربع سنوات لإثراء معلوماته، وتجديد خبراته، وتزويده بالمهارات الجديدة في مجال طرق التدريس وتقنياته.

٤. ضعف مستوى الطلبة في مادة القراءة بالمرحلة الابتدائية: تتعدد مظاهر الضعف في القدرات، فمنها ما يتعلق بالمفردات، ومنها ما يتعلق بالقراءة الجهرية أو القراءة الصامتة، ومنها ما يتعلق بعادات التلميذ وميوله نحو القراءة، ومن الأسباب المؤدية لهذا الضعف ما يعود إلى العوامل الجسدية كالصحة العامة، أو عدم استعداد التلميذ كتدني ذكائه، أو حالته الاجتماعية والاقتصادية كاليتم وسوء التغذية.

٥. سيادة اللفظية على مناهج التعليم الابتدائي: وابتعاده عن تربية ذوق التلميذ الإبداعي ونشاطه الابتكاري، وقلة تقديره للعمل اليدوي، وأنه لم يتضمن المهارات التي تمكن التلاميذ من المساهمة في أنشطة مجتمعهم، وقلة اشتمال المنهج على مهارات التفكير العلمي والتفكير الناقد وحل المشكلات، وقلة استخدامه للتقنيات الحديثة في التدريس كالحاسب الآلي (الغامدي، نور الدين، ٢٠١٠م، ١٤٧-١٤٨).

علاوة على أن المناهج – بصفة عامة – ينصب اهتمامها على السرد والحفظ سواء كان في طريقة العرض أو الأنشطة المكملة مثل التدريبات، وهو أسلوب غير مجد من الناحية التربوية ولا يعنى بالتحليل والفهم وهو ما يجب العناية به لاستثارة انتباه الطالب وحفزه على المقارنة والتحليل والفهم الفعال. ويتم عرض المناهج للمادة العلمية بأسلوب يتسم بالجدية والصرامة الزائدة دون استخدام أسلوب الحوار والطرفة، أو الاستعانة بالصور المشوقة والرسوم الإيضاحية بشكل يثير التفكير وينشط الذهن. ومما هو جدير بالذكر أن مناهج التعليم في المملكة تعنى بالأهداف المعرفية التي تشغل حيزاً كبيراً من موضوعاتها، وتشغل الأهداف الوجدانية مكاناً وسطاً في حين تتدنى الأهداف المهارية ولا تأخذ القدر المطلوب لها.

إضافة إلى قلة حداثة بعض الموضوعات المقدمة في الكتب الدراسية وافتقارها لمتابعة الجديد في مجالات الحياة ومن ثم انفصالها عن الأحداث الجارية في العالم، مما يؤدي إلى فقدان اهتمام الطالب بها، كما أن الأسئلة الموجودة فيها غالباً ما تتسم بالتقليدية وتقيس الحفظ والنقل، بينما تنعدم الأسئلة التي تركز على التحليل والمقارنة (مسلم، حسن علي، ١٤٢٢، ٣٢).

٦. ضعف العلاقة بين البيت والمدرسة: تعجز المدرسة عن إتمام رسالتها وتأدية واجباتها تجاه تلاميذها، ما لم يتحقق التعاون بين المدرسة والأسرة. والعلاقة الضعيفة تجعل المعلمون والآباء يسيرون في اتجاهين متعارضين أو على الأقل لا يخدم أحدهما الآخر، ومن ثم يصعب تحقيق أهداف المدرسة، وتعديل سلوك التلميذ، وحل مشكلاته. ويمكن التعاون بين المدرسة والأسرة من خلال عدة قنوات أهمها: الاتصالات الفردية، الحفلات والندوات، اللقاءات بين الآباء والمعلمين التي تدعو إليها المدرسة، الجمعية العمومية للآباء والمعلمين، ومجلس إدارة المدرسة.

يتضح مما سبق أن مدارس التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية تواجه تحديات كبيرة من أجل تطوير أدائها، حيث أصبحت مطالبة بالتفوق والإبداع والتميز لمواكبة ما يشهده العصر الحالي من متغيرات وتحديات عديدة تمثلت في الثورة المعرفية والمعلوماتية والعولمة وتداعياتها، وظهور ما يُعرف باقتصاديات المعرفة، وما نتج عن هذه التحديات من حدوث تغيرات في الأساليب الإدارية والتحول النوعي الواضح في تركيبة الموارد البشرية بالمدرسة.

وأكد (الشهري، ٢٠١٣م) في دراسته إلى ضعف الإدارة، وغموض الأهداف المحددة للعمل المدرسي، قلة كفاءة المعلمين، افتقاد المدرسة لقواعد توظيف التكنولوجيا بشكل فعال، وتدني مستوى المناخ التنظيمي الداعم للتميز وتحفيز الابتكار، وصعوبة وضع معايير دقيقة لقياس أداء الطلبة، وعليه فهناك فجوة بين أداء المدارس والهدف المنشود منها المتمثل في تحقيق معايير التميز لرفع كفاءتها وفعاليتها وتطوير أدائها.

ولما كانت مجتمعات التعلم المهنية تمثل الأمل المرجو لإصلاح المدارس وتحسين الإنتاجية التعليمية، خاصة وأنها مدخل للإصلاح منخفض التكلفة إذا ما قيس بغيره من مداخل الإصلاح الأخرى، ومن ثم تتمحور مشكلة البحث الحالي في تحديد ماهية مجتمعات التعلم المهنية، وأهم الأسس والمبادئ التي تقوم عليها، وكيفية استخدام نموذج أوليفر، هيب & هوفمان لتحويل المدارس الابتدائية التقليدية بمنطقة جازان إلى مجتمعات تعلم مهنية.

وتأسيساً على ما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

- كيف يمكن تطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان وتحويلها إلى مجتمعات تعلم مهنية في ضوء نموذج أوليفر، هيب & هوفمان؟
- ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة البحثية التالية:

١. ما الأسس النظرية لمجتمعات التعلم المهنية ؟
٢. ما أبعاد نموذج أوليفر، هيب & هوفمان لمجتمعات التعلم المهنية؟
٣. ما واقع تصورات معلمي/ ومعلمات المدارس الابتدائية بمنطقة جازان لمدى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية داخل مدارسهم؟
٤. ما التصور المقترح لتحول المدارس الابتدائية بمنطقة جازان إلى مجتمعات تعلم مهنية في ضوء نموذج أوليفر، هيب & هوفمان؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

١. توضيح ماهية مجتمعات التعلم المهنية، وتطورها، وخصائصها، وأهدافها، ومتطلباتها، وخطوات بنائها للوصول إلى تصور شامل عن هذه المجتمعات.
٢. التعرف على أبعاد نموذج أوليفر، هيب & هوفمان لمجتمعات التعلم المهنية كمدخل للإصلاح المدرسي، وتفعيل عمل المدرسة، وتحسين إنتاجها وتطويرها.
٣. معرفة تصورات معلمي/ ومعلمات المدارس الابتدائية بمنطقة جازان لمدى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية داخل مدارسهم.
٤. بيان مدى إمكانية تحول المدارس الابتدائية بمنطقة جازان إلى مجتمعات تعلم مهنية في ضوء نموذج أوليفر، هيب & هوفمان.

أهمية البحث: تنبع أهمية البحث من الاعتبارات التالية:

١. مواكبة موضوع البحث للفكر التربوي الحديث، حيث أصبح الاهتمام بتطبيق مفهوم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية اتجاهاً عالمياً تهتم به كثير من الدول بغرض رفع مستوى الأداء وتحقيق التميز على المستويين التربوي والتعليمي.
٢. يمثل نموذج أوليفر، هيب & هوفمان لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية أحد مداخل التطوير وإصلاح التعليم، كما أنه يُعد مدخلاً من مداخل الاتجاهات المعاصرة في تطوير المدارس، وتم تطبيقه في كثير من المجتمعات، وحقق نجاحاً كبيراً.

٣. قد يستفيد من نتائج هذا البحث صانعوا القرار والمسئولون عن تطوير التعليم بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية للسعي نحو تحويل مدارس التعليم العام بها إلى مجتمعات تعلم مهنية.

منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي "المنهج الوصفي" باعتباره المنهج المناسب لطبيعة الدراسة الحالية، حيث يركز على توضيح ماهية مجتمعات التعلم المهنية، وخصائصها، وأهدافها، ومتطلبات تحقيقها، كما أنه يضع تحليلاً لنموذج أوليفر، هيب & هوفمان لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

حدود البحث: تتمثل حدود البحث الحالي فيما يلي:

- الحد الموضوعي: ويتضمن استخدام نموذج أوليفر، هيب & هوفمان لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لإصلاح المدارس الابتدائية في منطقة جازان بالمملكة العربية السعودية.
- الحد الجغرافي: يقتصر البحث على تطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان باعتبارها واحدة من أكبر مناطق المملكة العربية السعودية التي تقع في أقصى الجنوب الغربي على الحدود السعودية- اليمنية، وتتكون المنطقة من عدة محافظات، أشهرها[1]: صامطه، أبو عريش، صبيا، جازان.
- الحد البشري: يختص بتطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي/ ومعلمات المدارس الابتدائية بمنطقة جازان.
- الحد الزمني: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٤/ ٢٠١٥م.

المصطلحات:

١- مجتمعات التعلم المهنية Professional Learning Communities (PLC) هي:

[1]- يمكن الرجوع إلى المواقع التالية: الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة جازان، السعودية، ٢٠١٥م /http://www.jazanedu.gov.sa :

وموسوعة جازان التعليمية: ، بتاريخ: ٦/ ٣/ ٢٠١٥م.

http://encyc.kacemb.com/%D8%AC%D8%A7%D8%B2%D8%

- مجموعة من الأفراد يرتبطون بالبيئة المحيطة بهم من خلال التفاعل، ويشتركون في ثلاث خصائص هي: التفكير الإبداعي، والتعلم مدى الحياة، والتعلم التعاوني (حيدر، المصيلحي، ٢٠٠٦م، ٣٩).
- جماعة من الأفراد تتبادل المعارف حول موضوع معين من خلال الاتصال مع بعضهم البعض، وتنشأ بينهم ممارسات مشتركة، وعادة ما تهتم مجتمعات التعلم المهنية بأربعة أشياء هي (سليمان، ٢٠١٢م، ١٩٠):

أ- مساعدة أفرادها لبعضهم البعض (التعاون).

ب- تطوير وتبادل أفضل الممارسات (التحسين المستمر).

ج- تنمية مجال معين من المعرفة (تحديد الهدف).

د- وتشجيع الابتكار.

- جماعات صغيرة نسبياً يمكن أن تشمل طلاباً ومعلمين وإداريين وغيرهم ممن لديهم إحساس واضح بالعضوية، وأهداف مشتركة، وفرصة للتفاعل الشامل وجهاً لوجه. وفي مجتمعات التعلم يكون جميع أعضاء المجموعة متعلمين (د. كوكس، رتشلن، ٢٠٠٦م، ٢٧) .
- التعريف الإجرائي: مجتمعات التعلم عبارة عن مجموعة من الأفراد يعملون بروح الفريق لتطوير قدراتهم من خلال توفير فرص أكبر للتعلم وإنتاج المعارف بهدف التحسين المستمر وتحقيق أهداف مشتركة في جو يسوده الاحترام والثقة المتبادلة.

٢- المدارس الابتدائية Elementary Schools:

- تُعد المدارس الابتدائية جزء من التعليم الأساسي، وتستمر لمدة ست سنوات، ويلتحق بها الطفل من عُمر (٦- ١٢) سنة، وتكون تابعة لوزارة التربية والتعليم بما فيها من مدارس تحفيظ القرآن الكريم، والمدارس الأهلية (وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام، ١٤٣٤هـ- ١٤٣٥هـ، ٨).
- هي ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يغطي الفترة العُمرية للطلاب من (٦- ١٢) سنة ، ويكون التعليم فيها إلزامي مجاني (صائغ، ١٤١٦هـ، ٢٧).
- تتمثل في جميع المدارس ذات العلاقة بالتعليم الابتدائي، والتي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، وتتولى الجوانب الإدارية والفنية والمالية اللازمة لأدائها (القحطاني، ١٤٢٩هـ، ٢٧).

٣- منطقة جازان Jazan Region:

- **هي منطقة حدودية تقع في الجنوب الغربي من المملكة العربية السعودية، وتشترك في حدودها مع الجمهورية اليمنية. وفي هذه الأيام وخلال الظروف الراهنة التي تمر بها اليمن أطلقت المملكة العملية العسكرية "عاصفة الحزم"، وأصبحت منطقة جازان أمام تحد كبير للحفاظ على أمن واستقرار مواطنيها (عقيلي، ٢٠١٥م، ٦). وقد أثرت هذه العمليات العسكرية على التعليم العام بشكل واضح في منطقة جازان حيث:**
- **قررت إدارة التعليم بمنطقة جازان تعليق الدراسة في (١٣٤) مدرسة بالشريط الحدودي وفقاً لما تقتضيه المصلحة العامة بتاريخ ٢٨/٣/ ٢٠١٥م.**
- **أعلنت الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان عقد دورات تدريبية إلزامية (للتعليم عن بُعد) لمنسوبي ومنسوبات مدارس الشريط الحدودي من طلاب وطالبات، حيث أغلقت المدارس وأصبح الطلبة يدرسون المقررات الدراسية عن بُعد.**
- **أصدر المدير العام للتعليم بمنطقة جازان / عيسى أحمد الحكمي قراراً بإنهاء جميع أعمال المدارس، وإجراء اختبارات الفصل الدراسي الثاني بتاريخ ٤/٥/ ٢٠١٥م (الإدارة العامة للتعليم في منطقة جازان، البوابة التعليمية، ٢٠١٥م). وكان لذلك أثره السلبي على جودة التعليم.**

الدراسات السابقة:

يتضمن الجزء الحالي عرضاً للدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع البحث مرتبة ترتيباً تاريخياً (من الأقدم إلى الأحدث) على النحو التالي:

أولاً- الدراسات العربية:

(١) دراسة عبد اللطيف حيدر ومحمد المصيلحي (٢٠٠٦م) وهدفت إلى توضيح دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها، وعرض مفهوم ثقافة التعلم وكيفية بناء هذه الثقافة وأبعادها المختلفة في المجتمع المدرسي، وشرح خصائص النموذج المعاصر في التربية الذي يشجع على التعلم من زوايا عدة هي: أهمية ربط التعلم بقضايا المتعلمين ومشكلاتهم ودوافعهم، وكيفية مشاركة المتعلمين بطريقة نشطة في التعلم، وقد استخدمت الدراسة "المنهج الوصفي"، وكان من أهم نتائجها: تغيير الثقافة الإدارية السائدة بالمدرسة للتخلص من البيروقراطية والتوجه نحو اللامركزية وتفويض الصلاحيات، تدريب كافة المديرين ومساعديهم للنجاح في تشكيل مجتمعات تعلم بالمدرسة من أجل توفير آلية تهدف إلى إثراء ثقافة التعلم، يقوم مدير المدرسة والطاقم الإداري المعاون له بدور مهم

في تحويل المدرسة إلى مجتمع للتعلم وبناء ثقافة جديدة للتعلم المستمر من خلال تطوير رؤية المدرسة ورسالتها وقيمها، والاعتماد على القيادة الجماعية، وتشجيع التعلم التعاوني والعمل في فريق من أجل تحقيق الاستفادة القصوى للمتعلمين، وتشجيع النشاط العقلي والبحث وتقدير قيمة التعلم المتميز لوصول المتعلمين إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم (حيدر، المصيلحي ٢٠٠٦م، ٣١- ٥٨).

(٢) دراسة أحمد الصغير (٢٠٠٩م) وهدفت إلى التعرف على مفهوم مجتمعات التعلم وأهميته التربوية، وتحليل دور مجتمعات التعلم كنموذج لضمان جودة الأداء في المدارس الثانوية، وكيفية تحويل المدارس الثانوية إلى مجتمعات تعلم، ومعرفة معوقات تطبيق مجتمعات التعلم في بعض المدارس الثانوية بدولة الإمارات. واعتمدت الدراسة على "المنهج الوصفي" وتوصلت إلى النتائج التالية: إن زيادة كثافة حجرات الدراسة يحد من فرص التعلم التعاوني، والمناهج المكدسة بالمعلومات تقلل من إمكانية تنفيذ أنشطتها بشكل جماعي، الإلقاء من جانب المعلمين والاستماع من جانب الطلاب، الأعباء التدريسية والإدارية المتعددة بالمدرسة تقلل من فرص العمل الجماعي بين المعلمين، وانتشار البيروقراطية في أداء الأعمال الإدارية بالمدرسة يقلل من فرص التغيير (الصغير، ٢٠٠٩م، ١٥٨- ١٩٧).

(٣) دراسة إيمان راغب (٢٠٠٩م) وهدفت إلى تحديد الأسس الفكرية لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية في ضوء تبني بعض الأنماط القيادية المعاصرة، والوقوف على جوانب القوة والضعف المرتبطة بتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية من خلال وضع سيناريوهات مقترحة. واستخدمت الدراسة "المنهج الوصفي" إلى جانب الاستعانة بأسلوب السيناريو كأحد الأساليب المستخدمة في الدراسات المستقبلية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: تتضمن جوانب القوة لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية عناصر مهمة مثل: الاتجاه نحو تغيير النظرة التقليدية للمدرسة، توسيع دائرة المشاركة في قيادة المدرسة، تطوير الهياكل التنظيمية بالمدرسة، دعم ثقافة التعاون والعمل في فريق، الاهتمام بالتنمية المهنية المستدامة للعاملين بالمدرسة، توفير بيئة داعمة للتعليم والتعلم، تهيئة مناخ مدرسي تسود فيه قيم إيجابية، والحث على التجديد والتغيير، بينما اشتملت جوانب الضعف على التحديات الآتية: غياب رؤية المدرسة ورسالتها، سيادة ثقافة المركزية بالمدرسة، العزوف عن اتباع المداخل المستحدثة في قيادة المدرسة، ضعف مشاركة الأطراف المعنية في اتخاذ القرارات المدرسية، وافتقار المدارس المصرية إلى ثقافة تنظيمية تدعم القيم الإيجابية كالعمل التعاوني، والمبادرة، والتجديد والتغيير (راغب، ٢٠٠٩م، ٤٧٦، ٥٦٠).

(٤) دراسة محمد أحمد ناصف (٢٠١٢م) وهدفت إلى توضيح مفهوم مجتمعات التعلم المهنية وأسس ومقومات هذه المجتمعات، وضع رؤية جديدة للإصلاح المدرسي وتفعيل عمل المدارس وتحسين إنتاجيتها من خلال بناء مجتمعات التعلم المهنية، بيان مدى إمكانية مدارس التعليم العام في مصر لتبني نموذج مجتمعات التعلم المهنية كمدخل إصلاحي. واعتمدت الدراسة على "المنهج الوصفي التحليلي". ومن أهم نتائجها: إن المدرسة المصرية في حاجة إلى مجموعة من القوانين واللوائح والتشريعات المدرسية تؤهلها للتحول من الصورة التقليدية إلى مجتمعات تعلم مهنية متطورة، ولا تزال المدرسة المصرية منعزلة كثيراً عن بيئتها المجتمعية، ويمثل الهيكل التنظيمي للمدرسة المصرية عائقاً أمام تحول المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني حيث يسود نمط القيادة الرأسي الهرمي، كذلك لا يزال الأسلوب الفردي الأسلوب السائد في العمل، ونادراً ما يحدث تعاون بين الزملاء بسبب الإدارة الفردية الهرمية السائدة في المدارس، وقلما يوجد نظام للمحاسبية في المدارس المصرية، وضعف أداء المعلم، وقلما يُحاسب المدير على ضعف إدارته للمدرسة. وبناءً على النتائج السابقة اقترحت الدراسة رؤية جديدة تؤهل المدارس المصرية لتحولها إلى مجتمعات تعلم مهنية (ناصف، ٢٠١٢م، ٢٦٩- ٣٥٨).

(٥) دراسة عبد الرحمن محمد الصعيري (٢٠١٤م) وهدفت إلى تحديد المتطلبات التنظيمية والفنية والبشرية لقيادة مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة بيشة، وتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول المتطلبات والتي تعزى لمتغيرات: سنوات الخدمة في الإدارة المدرسية، والحصول على دورة الإدارة المدرسية. واستخدمت الدراسة "المنهج الوصفي المسحي"، وتوصلت نتائجها إلى: التوعية بمفهوم مجتمع التعلم وأنشطته ومتطلباته، وتحديد مهام ومسئوليات الإدارة والقيادة، وتقديم الحوافز لأعضاء مجتمع التعلم، ومنح المزيد من الصلاحيات للمديرين والتي تتواكب مع متطلبات مجتمع التعلم وأهدافه (الصعيري، ٢٠١٤م، ٢٢٩- ٢٤٨).

(٦) "مجتمعات التعلم المهنية" مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام وتحويل المدارس بالمملكة العربية السعودية إلى مجتمعات تعلم مهنية (٢٠١٥م- ١٤٣٦هـ)، وقد هدف المشروع إلى تنفيذ البرنامج الوطني لتطوير المدارس على تفعيل مفهوم مجتمعات التعلم المهنية لإيجاد بيئة العمل الداعمة وأثرها على الرضا الوظيفي للمعلمين والقيادات المدرسية، تشجيع تجريب ممارسات جديدة داخل الفصول الدراسية، وتحسين نوعية فرص التعلم المقدمة للطلاب، واعتمد المشروع في منهجيته على "المنهج الوصفي"، وتوصل إلى النتائج التالية: أن مجتمعات التعلم المهنية من أفضل الوسائل وأهمها في تحسين كفاءة الأداء المدرسي وزيادة فاعليته، قيام مجموعة من المعلمين- وليس

الأفراد- بتنفيذ أنشطة التعليم والتعلم والتخطيط والتقييم أدى إلى تحقيق النمو المهني لأفراد المجموعة ككل مما يؤكد على التفكير الجمعي وتشارك الخبرات العملية، والشعور بالمسئولية الجماعية نحو تحسين تعلم الطلاب (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ، ١- ٣٥).

ثانياً- الدراسات الأجنبية:

(١) دراسة ديان. إف. أوليفر وآخرون Dianne F. Olivier et al (٢٠٠٩م)، بعنوان تقييم المدارس كمجتمعات تعلم مهنية، وهدفت إلى التأكيد على أهمية تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية، ومشاركة جميع العاملين بالمدرسة بشكل تعاوني في نواحي التعلم والعمل المباشر مع الطلاب مما يؤثر إيجابياً على تعلمهم. واستخدمت الدراسة استبيان تم تطبيقه على المعلمين ذوي الكفاءة في مدارس عديدة وعلى مستويات صفية متنوعة في جميع أنحاء الولايات المتحدة لتقييم تصوراتهم حول الصفات المهمة لمجتمعات التعلم، ويساعد الاستبيان في التعرف على مدى قوة الممارسات لكل بُعد من أبعاد مجتمعات التعلم المهنية التي تتضمن (القيادة الداعمة والمشتركة، القيم والرؤى المشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، الممارسات الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة "العلاقات والهيكلة")، وتوصلت الدراسة إلى أن أبعاد مجتمعات التعلم المهنية قد ظهرت في ثقافة بعض المدارس لترسم تقدماً ملحوظاً في مستوى الممارسات المدرسية ليحدث التغيير (Olivier, Dianne F. et al, 2009, 1-14).

(٢) دراسة جوسلين ونغ Jocelyn Wong (٢٠١٠م)، بعنوان ما الذي يجعل مجتمع التعلم المهني ممكناً ؟: دراسة حالة بقسم الرياضيات على المدرسة الإعدادية في الصين، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن وجهات نظر المعلمين حول تأثير أنشطة التعلم المهني القائمة على الموضوع، وتوضيح كيفية عمل المدرسين ومشاركاتهم المفتوحة في الممارسات التي تهدف إلى تحسين كفاءاتهم المهنية وتحسين مخرجات التعلم لدى الطلبة، ومعرفة العوامل التي تؤثر على استدامة تحقيق أبعاد مجتمع التعلم المهني في المدرسة الإعدادية بالصين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكان من أهم نتائجها: التخلص من ثقافة فردية المعلم وعزلته باعتبارها حجر عثرة في المدارس أمام تطوير التعلم المهني والتعاون الجماعي بين المعلمين، تعزيز الكفاءة المهنية للمعلمين من خلال تطبيق أساليب تعليمية قائمة على التعاون المدرسي، والمشاركة في أنشطة التنمية المهنية اليومية، ومحاولة الاستدامة على تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدرسة.

(٣) دراسة جولي أر. مورو Julie R. Morrow (٢٠١٠م)، بعنوان تصورات المعلمين لمجتمعات التعلم المهنية كفرص لتعزيز النمو المهني، وقد هدفت الدراسة

إلى توضيح مدركات المعلمين حول إمكانية مجتمعات التعلم المهنية في تعزيز فرص النمو المهني الفعال والمستمر، وأن المشاركة في هذه المجتمعات تُسهم في تحقيق تنمية مهنية مستدامة للمدرسة، وللتحقق من أسئلة البحث وفروضه استخدمت الدراسة الإجراءات التالية لجمع البيانات:

أ. تقييم مجتمعات التعلم المهنية Professional Learning Community Assessment.

ب. ملاحظات المشاركين Participant Observations.

ج. المقابلات الجماعية "مجموعات التركيز" Focus Groups.

د. المقابلات الفردية Individual Interviews.

وتم تطبيق استبانة مكونة من ٤٥ فقرة استخدمت مقياس ليكرت الرباعي 4 a item Likert Scale Questionnaire على عينة عشوائية من معلمي المرحلة الابتدائية بمدرسة أوجستس بولاية نورث كارولينا الأمريكية Augustus Elementary School, North Carolina، وتوصلت النتائج إلى: تعزيز التنمية المهنية المستدامة وتحسين مستوى الطلاب ومهاراتهم بالفصول الدراسية، تحقيق التضامن ودعم الزملاء، التعلم المستمر، التعلم ذي المعنى، المهنية الزائدة، والتغيير المستمر. وأوضحت الدراسة تعاون المعلمين لإحداث تغيرات جذرية تهدف إلى تحسين التدريس وتعليم الطلاب، وأن ٩٦% من استجابات المعلمين كانت إيجابية حول تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في مدرسة أوجستس وهذه النتائج دعمت كون المدرسة نموذجاً ممتازاً للدراسة فيما يخص مجتمع التعلم المهني (Morrow, Julie R., 2010).

(٤) دراسة إي. فيربست E. Verbiest (٢٠١١م)، بعنوان تطوير مجتمعات التعلم المهنية، وهدفت إلى تنمية وعي فريق المعلمين للقيام بدورهم المحوري في تحقيق التنمية المستدامة للمدرسة، توضيح أهمية التدخلات الفعالة ودور مدير المدرسة في تحويلها إلى مجتمعات تعلم مهنية، الافتراض بأن يتم تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني في ثلاث مراحل هي توسيع، تعميق، ثم ترسيخ قدرات مجتمع التعلم المهني. واستخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة في أربع مدارس بولاية نيو أورليانز New Orleans، كما استخدمت أدوات جمع البيانات مثل استبيان وإجراء مقابلات عديدة شبه منظمة مع المعلمين وقادة المدارس لمعرفة دور الإدارة المدرسية والجهات الفاعلة والعوامل الأخرى في تحقيق خصائص مجتمع التعلم المهني، كذلك تم جمع المعلومات من خلال دراسة الوثائق والملاحظات في المدارس. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: تحفيز النمو المهني للمعلمين وتنظيمه، إعادة تنظيم العمليات الأساسية

التي يقوم بها المعلمون، إيجاد ترابط بين المعلمين في العمليات الأساسية، الربط بين بناء القدرات وتجديد جدول الأعمال بالمدرسة، إعادة تنظيم الهياكل لتحقيق تنمية مهنية ولقاءات تهدف إلى التعلم الجماعيcollective learning، دعم المعلمين في الشئون التعليمية على أساس الخبرة الشخصية، تحفيز الثقافة المهنية ونمذجتها، تنظيم القيادة التشاركية، وتطوير القدرات الشخصية، والقدرات التنظيمية، والعلاقات الشخصية. ويقوم مدير المدرسة بثلاثة أدوار مهمة من أجل تطويرها وتحويلها إلى مجتمع تعلم مهني، مثل:

أ- دوره في بناء الثقافة Culture Builder: مثل تأكيده على استخدام المعايير المهنية في المحادثات اليومية مع المعلمين، وتحفيز موقف التعلم الجماعي للمعلمين وتقييمه.

ب- دوره كمعلم (مُربي) Educator: كأن يُشارك المعلمين في تحليل نتائج اختبار الطلاب، وعقد حوار فعال معهم عن كيفية التدريس داخل غرفة الصف.

ج- دوره كمهندس معماري Architect: مثل تنظيم التعلم الجماعي في المدرسة، والتأكيد على التشاور الجماعي، وإتاحة مصادر التعلم المهني للمعلمين كالدورات التدريبية والأدبيات وغيرها. .(E. Verbiest, 2011, 1-14)

(٥) دراسة جون هوبر Joann M. Hooper (٢٠١١م)، بعنوان تصورات المعلمين في المدارس العامة بمقاطعة ألبيمارل (بولاية فيرجينيا) Albemarle County Public Schools عن الأبعاد الخمسة لمجتمعات التعلم المهني، وهدفت الدراسة إلى تطبيق استراتيجية الأبعاد الخمسة لمجتمعات التعلم المهني على المدارس العامة بمقاطعة ألبيمارل للتخلص من الثغرات التعليمية، وزيادة تحصيل الطلبة، والتعاون الجماعي بين المعلمين، والوصول إلى قيادة جماعية مشتركة، وهدفت أيضاً إلى مساعدة المعلمين لجميع الطلبة في اجتياز اختبار التقييم بالولاية the State Assessment Test عن طريق تحسين تحصيل الطلبة باتباع استراتيجية مجتمعات التعلم المهني. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتطبيق هذه الاستراتيجية في المدارس العامة بمقاطعة ألبيمارل لمدة أربع سنوات (من ٢٠٠٥- ٢٠٠٩م)، وقد تم تحليل البيانات إحصائياً حسب متغيرات النوع، الأصل، سنوات الخبرة في مجال التدريس، ودرجة المؤهل الدراسي، ومستوى التدريس بالمدارس. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: قيام المعلمون بتغيير ممارساتهم التعليمية اليومية نتيجة لمشاركاتهم في استراتيجية أبعاد مجتمعات التعلم المهني بالمدرسة، بالإضافة إلى زيادة المستوى التحصيلي للطلبة، وتعزيز العمل الجماعي القائم على التعاون.

يتضح مما سبق أن البحث الحالي اتفق مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة حيدر والمصيلحي (٢٠٠٦م)، ودراسة الصغير (٢٠٠٩م)، ودراسة إيمان راغب (٢٠٠٩م)، ودراسة Dianne F. Olivier et al (٢٠٠٩م)، ودراسة Wong (٢٠١٠م)، ودراسة Morrow (٢٠١٠م)، ودراسة E. Verbiest (٢٠١١م)، ودراسة ناصف (٢٠١٢م)، ودراسة الصعيري (٢٠١٤م)، ومشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز (٢٠١٥م) في معالجة موضوع مجتمعات التعلم المهنية كمدخل إصلاحي لتطوير التعليم، ولكنه تفرد عنها بتناوله تطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في ضوء نموذج أوليفر، هيب & هوفمان وتوضيح تصورات بعض المعلمين حول مدى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية داخل مدارسهم. وبصفة عامة استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تعيين منهجية البحث، وأهدافه، وتحديد مصطلحاته، وتطبيق الأداة وتفسير النتائج.

خطوات البحث: يسير البحث الحالي وفقاً للخطوات التالية:

١. إطار نظري يتناول الأسس الفكرية لمجتمعات التعلم المهنية (ماهيتها، وخصائصها، وأهدافها، ومتطلبات تحقيقها) للوصول إلى تصور شامل عن هذه المجتمعات.

٢. توضيح أبعاد نموذج أوليفر، هيب & هوفمان لمجتمعات التعلم المهنية كمدخل للإصلاح المدرسي.

٣. رصد تصورات معلمي المدارس الابتدائية بمنطقة جازان لمدى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية داخل مدارسهم.

٤. بيان مدى إمكانية تحول المدارس الابتدائية بمنطقة جازان إلى مجتمعات تعلم مهنية في ضوء نموذج أوليفر، هيب & هوفمان.

- وبعد الانتهاء من "الإطار العام للبحث"، يتم عرض "الإطار النظري للبحث" من خلال الأدبيات كما يلي:

المبحث الثاني: الإطار النظري وأدبيات البحث

أولاً- الأسس النظرية لمجتمعات التعلم المهنية: (المفهوم- الأهداف- الأهمية- متطلبات البناء- خطوات البناء)

(أ)- مفهوم مجتمعات التعلم المهنية:

يرجع أصل مصطلح "مجتمعات التعلم" إلى عام ١٩٢٧م عندما أسس الكسندر مايكلجون Alexander Meiklejohn كلية تجريبية لمدة عامين بجامعة ولاية ويسكونسن the two year Experimental College at the University of Wisconsin، التحق بها مجموعة من الطلاب لدراسة تخصصات تربوية معينة، واعتمدت الدراسة في هذه الكلية على التقويم الذاتي والتجربة. وفي السبعينيات من القرن العشرين، ظهر مفهوم مجتمعات التعلم المهنية ليستخدم في وصف مجموعة مختلفة من الأفكار والموضوعات التربوية. وقد استخدم هذا المفهوم لوصف فريق تدريس مستوى الصف، لجنة المدرسة، قسم المدارس الثانوية، مقاطعة المدارس، إدارة التعليم بالولاية، أو حتى المنظمة المهنية الوطنية للتعليم (Ivy, Adam et al, 2008, 2-3).

وأكد كل من جاجنون وكولاي Gagnon & Collay على أن قوة مجتمعات التعلم المهنية تكمن في قدرتها على تنمية علاقات، والالتزام، واتخاذ مواقف إيجابية نحو التعلم. وتعتبر مجتمعات التعلم المهنية بمثابة نظام يعزز التعاون بين كافة الأعضاء بمؤسسة التعليم الإلزامي وجميع الطلاب، بحيث يشمل هذا التعاون كل ما يُسهم في نجاح الطلاب (Gagnon, G.W. & Collay, M, 2001).

وفي أواسط التسعينيات من القرن الماضي ظهر مفهوم مجتمعات التعلم المهنية كأداة تشير إلى كفاءة المعلم المهنية، وتحسين مخرجات تعلم الطلاب، وفي مجتمعات التعلم يشارك المعلمون بعضهم البعض في الممارسات الفردية لكل منهم من أجل الوصول إلى ممارسات جيدة، وتُسهم هذه العملية في إعادة تشكيل البيئة الثقافية والقيم السائدة في المجتمع المدرسي، والتغلب على مشكلات عزلة المعلم وفردية أدائه (Wong, Jocelyn, L. N. 2010, 131- 139).

ويعتمد مجتمع التعلم المهني على وجود عاملين هما: المجتمع والتعلم، إن مصطلح المجتمع Community يضفي صوراً من البيئة الدافئة التي يحرص فيها الأصدقاء على مساندة بعضهم البعض، أما مفهوم التعلم learning فهو يدفع المدرسة نحو التقدم الدائم، إن مجتمع التعلم المهني يوفر للأفراد فرص التعاون القائم على دراسة وتخطيط، إذ يطرح دائماً أعضاء مجتمع التعلم الأسئلة التالية: ما الذي يجب تعلمه كي نصبح أكثر فاعلية في التدريس؟، وأين وصل طلابنا في تعلمهم؟، وما جوانب الضعف لديهم؟، وكيف يمكن تعزيز الطلاب ذوي المهارة؟، على أن يستخدم المعلمون مقاييس التقييم لتحديد متى يتقن الطلبة الأهداف الأساسية للمقرر، ويُعد التقييم التكويني formative assessment ضمن وسائل التقييم التي يستخدمها أعضاء فريق مجتمع التعلم في جميع مراحل عملية التعلم، وهو يسمح للمعلمين معرفة الطلبة الذين يحرزون تقدماً نحو تحقيق الأهداف الأساسية، والطلبة بحاجة إلى مزيد من الوقت والدعم، فأداء

الطلبة الضعيف يُشير إلى ضرورة استخدام أساليب جديدة في التدريس (Roberts, Mindy, 2010, 27).

ولقد تعددت مفاهيم المجتمعات المهنية للتعلم واختلفت من مجتمع إلى آخر ومن ثقافة لأخرى، حيث عُرف المجتمع المهني للتعلم على أنه:

- عملية تعاونية بين المعلمين والإداريين وأولياء الأمور والطلاب الذين يعملون معاً للوصول إلى أفضل الممارسات وتطبيقها داخل الفصول الدراسية، مع التركيز على النتائج، بهدف التحسين المستمر للعمليات (DuFour, R,. 2004, 6- 11).
- مجموعة من المهنيين التربويين يعملون معاً لتحقيق هدف واحد وهو توفير ثقافة واستمرارية تعلم جميع الطلاب وأعضاء المجتمع المدرسي (Oliver, D., Hipp, K., & Huffman, J. 2003, 68).
- تنظيم مدرسي يتفق فيه جميع العاملين والأطراف المعنية على تحقيق هدف مشترك، ويشاركون في عمليات صنع القرار، وممارسة الأنشطة القيادية المختلفة، ودعم فرص التعلم الجماعي، ويتبادلون المعارف والخبرات المختلفة فيما بينهم لتوفير بيئة متعاونة نشطة، وتنمية قدرات متنوعة، وتحقيق التحسين المدرسي (راغب، ٢٠٠٩م، ٤٧٥- ٤٦٠).
- أعضاء المجتمع المدرسي الذين يسعون إلى توفير فرص حقيقية لتعلم الطلاب، في سياق من التفاعل المتبادل مع بعضهم البعض من جهة، وبينهم وبين المعلمين من جهة أخرى، وبين المعلمين وإدارة المدرسة من جهة ثالثة، بما يشعر جميع أفراد المدرسة بأنهم شركاء حقيقيين في عمليتي التعليم والتعلم، ويعملوا باستمرار على تحسين قدرة المدرسة في إدارة المعرفة والتكنولوجيا واستخدامهما؛ من أجل تحسين الأداء والإصلاح المدرسي المستمر (محمد، هلل، ٢٠١٣م، ١٢).
- وبناءً على ما سبق، يمكن التوصل إلى تعريف شامل لمجتمعات التعلم المهنية ينص على أنها: تنظيمات مدرسية يشترك فيها جميع أعضاء المجتمع المدرسي بهدف إيجاد واستدامة التعليم والتعلم فيما بينهم، مع الحرص على توفير عمليات التخطيط والتنظيم والتقييم والتعديل والتجديد باستمرار. وذلك من خلال توافر الأبعاد الآتية: القيادة الداعمة والمشتركة، الرؤية والقيم المشتركة، التعلم التعاوني والتطبيق الجماعي، الممارسات الشخصية والمشتركة، والظروف الداعمة (العلاقات والهيكلة).

ومن ثم تصبح المجتمعات المهنية للتعلم إحدى طرق تفعيل وحدات التدريب والتقويم بالمدرسة، وترسيخ التنمية المهنية المستمرة لجميع العاملين بالمدرسة. وتدور موضوعاتها حول جميع مكونات العملية التعليمية التي تشمل التعلم النشط،

والتقويم الشامل، والإدارة المتميزة، والمشاركة المجتمعية، وخطة تحسين المدرسة، وتحسين تحصيل الطلاب وتعليمهم، وتحقيق جودة أفضل لأداء المعلمين والمديرين. ويصبح مدير المدرسة مسئولاً عن مواجهة مجموعة من التحديات التي تمثل عائقاً أمام تحويل مدرسته إلي مجتمع مهني للتعلم، مثل تحديات الوقت، التمويل، توفير الموارد، توفير التكنولوجيا وأساليبها، الحاجة للدعم، التواصل، والأفكار الراسخة.

(ب)- ومن أهم <u>أهداف المجتمع المهني للتعلم</u> ما يلي (ناصف، ٢٠١٢م، ٢٩٣-٢٩٤):

١. إصلاح المدارس وتطويرها: يهدف مجتمع التعلم المهني إلى تحقيق الإصلاح المدرسي وتطوير عملية التعلم، وتتم عملية الإصلاح من خلال التعليم نفسه، أو ما يُسمى إصلاح التعليم بالتعليم، ويكون تطوير التعليم وإصلاح المدرسة مشروطاً بتعلم الطلاب المستمر، لرفع كفاءتهم العلمية والمهنية، ومن ثم تكون المدارس ذات الأداء المرتفع موجهة التفاعل المهني فيها نحو الحفاظ على الممارسات القائمة وليس تغييرها، وعلى العكس أن الحفاظ على الوضع القائم في المدارس الفقيرة مهنياً ربما يؤدي إلى استدامة الممارسات غير الجيدة، لذا يسعى المجتمع المهني نحو التغيير التعليمي والتطوير والإصلاح، ويتحقق ذلك عند توفير بيئة تساعد على التعلم من خلال الإبداع والتجريب، كما أن للمجتمع المهني دوراً كبيراً في تحديد استمرار عمليات التغيير والإصلاح وتعميمها على مستوى المدرسة.

٢. إيجاد بيئة مدرسية داعمة ومحفزة على التعلم: إن بناء هذه البيئة الداعمة والمحفزة لعملية التعلم يُعد من أهم الأهداف والأسس لبناء مجتمع تعلم مهني، وبدون تحقيق مثل هذه البيئة يصبح كل ما تقوم به المدرسة جهداً ضائعاً. إن نجاح المدرسة في بناء مجتمع تعلم مهني مرهون بدرجة كبيرة بقدرتها على بناء بيئة تعاونية تتسم بالصداقة ومساعدة العاملين بعضهم البعض، بحيث يتولد لديهم إحساس بأنهم أسرة واحدة تعمل بانسجام، وتعمل في جو يسوده الثقة والمساواة والتعاون والروح الودية.

٣. تنمية الشعور بالشخصية الجماعية: تعتمد مجتمعات التعلم على مناخ عمل جماعي يتسم بالتواصل المنفتح والمشاركة في صنع القرار والفهم المشترك، والعمل القائم على الفرق التعاونية، كل ذلك يؤدي إلى شعور الفرد بأنه عضو في جماعة، أو فرد في فريق، وتتحدد قيمته بقدر ما يقوم به مع جماعته وفريق العمل الذي ينتمي إليه، ومن ثم يتعلم الطلاب أنهم لا يمكن أن يكونوا مستقلين تماماً بذواتهم، ولا معتمدين تماماً على الآخرين. ومن خلال تنمية الشعور

بالشخصية الجماعية يتمكن مجتمع التعلم من التغلب على مشكلة ميل بعض المعلمين إلى العُزلة وعدم تحمسهم للعمل الجماعي، ويحرص مجتمع التعلم على تنمية الشعور بالشخصية الجماعية، وزيادة ولاء الفرد لجماعته، تقليل العُزلة، وتعزيز الروابط بين المدرسين، وزيادة فرص نجاح العمل الجماعي والتعاون.

٤. تنمية خبرات الطلاب والمعلمين ومهاراتهم: ولا يقتصر مجتمع التعلم المهني على تنمية المهارات والخبرات التعليمية وحدها ولكنه إلى جانب ذلك يهدف إلى تنمية الخبرات الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، ويتم دمج هذه الخبرات معاً، وتهدف كل البرامج التي تقدم في مجتمع التعلم المهني إلى تنمية المهارات والخبرات الشخصية لدى المعلم والطالب في إطار الجماعة أو فريق العمل، وكذلك تنمية مهارات التفكير المعقدة، خاصة التفكير الإبداعي، ويتصل بهذا البُعد أيضاً زيادة مهارات الطلاب والمعلمين في التعلم والبحث والتأمل، حيث يتعود الطلاب على ممارسة البحث العلمي في دراسة مشكلة معينة، وجمع المادة العلمية من مصادرها.

(ج)- وتكمن أهمية المجتمع المهني للتعلم فيما يلي:

١. يُسهم المجتمع المهني للتعلم في منع الرسوب والتسرب الدراسي لدى الطلاب – أو الحد منه- حيث يتعلم الطلاب في مجموعات، وبذلك فإن الطلاب الذين يواجهون مخاطر، أو الذين يفتقدون الكفاءة التعليمية، أو الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من المتوسط، يحققون نجاحاً أفضل في النواحي الأكاديمية والاجتماعية والشخصية.

٢. يوفر مجتمع التعلم المهني للطلاب تعلماً أعمق وأكثر تكاملاً وأكثر تعقيداً، مما يؤدي إلى التطور الفكري للطلاب، حيث تدرس المقررات جماعياً أو في صورة حلقات دراسية.

٣. يؤدي مجتمع التعلم المهني دوراً مهماً في تطوير الهيئة التدريسية شخصياً واجتماعياً ومهنياً.

٤. يساعد مجتمع التعلم في تبادل وجهات النظر المختلفة والثقافات المتنوعة ومعرفة أفراد آخرين واحترامهم من قبل الطلاب وهيئة التدريس على السواء.

٥. يعزز مجتمع التعلم المهني قيم المواطنة للطلبة من خلال المشاركة في انتخابات الفصل أو على مستوى المدرسة، وحثهم للمشاركة في برامج الخدمة العامة للمجتمع، وتقديم خدمات تعليمية وبيئية نافعة (د. كوكس، لاوري، ٢٠٠٦م، ٢٨-٢٩).

٦. تُعد مجتمعات التعلم وسيلة مدير المدرسة لنشر ثقافة التعلم والتفكير والبحث والنمو الجماعي المستمر.

٧. أنها ليست طريقة عمل جديدة، ولكنها أحد أساليب القيادة، وطريقة جديدة للتفكير تسمح لجميع العاملين بالمدرسة بالعمل كفريق، وتوزيع مهام القيادة وأدوارها عليهم، واتخاذ القرار الجماعي.

٨. تؤكد دراسة كيندال (Kendall, 2004, 150- 155) على أنه إذا كان الطلبة قد تعودوا على العمل في عُزلة عن بعضهم، فإن أدائهم يكون مختلفاً تماماً في مجتمعات التعلم، حيث يتعاونون في إنجاز المهام ويعملون في مجموعات من أجل التعلم، ويكونون صداقات، ويبنون هوية مشتركة، ويتوفر لديهم الوقت للعمل معاً ومساعدة بعضهم وتبادل خبراتهم. وفي مجتمع التعلم يصل معدل انتباه الطلبة وانشغالهم بالتعلم إلى ٩٧%، في حين يصل معدل انتباههم في الأوضاع العادية إلى٧٠%، وهذا يوضح الفرق بين انتباه الطلبة أثناء تعلمهم في مجتمعات التعلم وتعلمهم في البيئة العادية.

جدول (١)

يوضح الفروق بين المدرسة التقليدية العادية ومدرسة مجتمع التعلم المهني الفعالة

المدرسة المهنية الفعالة؛ وتركز على:	المدرسة التقليدية العادية؛ وتركز على:
١. التعلم.	١. التعليم.
٢. التعاون بين المعلمين (الجماعية).	٢. عُزلة المعلم (الفردية).
٣. إلغاء الفشل.	٣. معقولية النجاح والفشل.
٤. الاستقلالية.	٤. الانقياد والتبعية.
٥. المنهج المتطور.	٥. المنهج التقليدي المكدس.
٦. أهداف الفريق.	٦. الأهداف العامة للمدرسة.
٧. التقييم من أجل التعلم.	٧. تقييم التحصيل.
٨. نظم مؤسسية مرنة (قيادة	٨. نظم مؤسسية غير مرنة (قيادة

تشاركية).	بيروقراطية).
٩. التخطيط من أجل التحسين.	٩. التخطيط من أجل التخطيط.
١٠. عملية تعلم ثابتة.	١٠. جداول ومهام ثابتة.
١١. تعليم الكل.	١١. تعليم الأغلبية.
١٢. معلم المدرسة.	١٢. معلم الفصل.
١٣. تشجع التغيير الإيجابي.	١٣. تقاوم التغيير.

- المصدر: وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠١٢م، ١١، ١٤.

(د)- متطلبات بناء المجتمعات المهنية للتعلم (مقومات البناء):

ويمكن تحديد متطلبات بناء المجتمعات المهنية للتعلم إذا توفر في المجتمع المدرسي أعضاء لديهم الدافعية والحماسة والقدرة والطاقة، لمناقشة قضايا متنوعة تحدث في نطاق العمليات المدرسية والأنشطة اليومية، وترتبط بالمسئولية وتعلم الطلاب والممارسات المهنية، ويسود هذا المجتمع المدرسي علاقات من الاحترام والثقة المتبادلة، ويتقبل أعضاؤه التغيير الهادف والتطوير. لذلك تعتمد متطلبات بناء المجتمعات المهنية للتعلم على دعائم أساسية ذكرها لانبرج (Lunenburg, 2010)، ودوفور (DuFour R., 2012,10)، وهي: الرؤية والرسالة والأهداف والالتزام الجماعي، وفيما يلي عرض هذه المتطلبات:

١- الرؤية Vision:

تُعد الرؤية المطلب الأول في بناء المجتمعات المهنية للتعلم، وتركز على الصورة المستقبلية للمدرسة، والرؤية تمثل وصفاً وصياغة للمستقبل الذي تتطلع المدرسة إلى تحقيقه، بحيث تتفوق المدرسة على أوضاعها الراهنة في جانب أو أكثر من جوانب هذه الصورة (عبيد، ٢٠٠٩م، ٨). وذكرت دبرا ولفورد (Wolford, Debra, 2012, 30) أن الرؤية توجه جميع الأعضاء للعمل معاً لتحويلها إلى واقع ملموس، وتعتبر أساسية في عمليات التغيير الناجحة، ولا يمكن تكوين مجتمع تعلم مهني من دون رؤية مشتركة، يُشارك في تكوينها جميع الأعضاء، وطريقة بناء الرؤية تحدد مدى قبولها أو رفضها من الأعضاء. وقدم إيكر ودوفور (Eaker, R., DuFour, R, 2002, 34) خمسة سيناريوهات مختلفة ترتبط ببناء الرؤية وهي:

أ. الإخبار Telling:وهنا يقدم المدير رؤية أعدها بمفرده نتيجة معرفته بما يجب أن تكون عليه المدرسة، ويعلنها للمعلمين دون أخذ رأيهم فيها.

ب. البيع Selling: وهنا يقدم المدير رؤية كونها بمفرده ويحاول إقناع المعلمين بها قبل البدء في تنفيذها.

ج. الاختبار Testing: وهنا يكون لدى المدير فكرة عما ينبغي أن تكون عليه المدرسة، ولكنه يبحث عن تفاعل من قبل المعلمين ليساعدوه في تعديل الرؤية وإعادة تشكيلها قبل مواصلة تنفيذها.

د. الاستشارة Consulting: يشكل المدير لجنة ويشجعها على تطوير رؤية ما ثم يراجعها، وله حق قبول توصيات اللجنة أو رفضها.

ه. المشاركة في وضع رؤية: يتعاون المدير مع جميع العاملين بالمدرسة من أجل وضع رؤية مشتركة.

ويؤكد الصغير (٢٠٠٩م) على أهمية السيناريو الخامس حيث يتطلب بناء الرؤية المشتركة من المربين جهد تعاوني يستند إلى إعادة نقد الواقع وتحليله وتقويمه، والتعرف على إيجابياته وسلبياته، وتحليل الأفكار والممارسات التي ينفذها الأعضاء في المدرسة، لذلك فإن الافتقار إلى رؤية مشتركة تقدم صورة مستقبلية للمدرسة تعد من التحديات الأساسية التي تواجه جهود التحسين المدرسي. ومن مميزات الرؤية المشتركة أنها (الصغير، ٢٠٠٩م، ١٥٨ ، ١٩٧):

- قابلة للتصورImaginable: وتعني أنها تنقل صورة ما سيكون عليه في المستقبل.
- مرغوبة Desirable: ممتعة وتشجع على المشاركة طوال العام.
- عملية Feasible: الرؤية واقعية المضمون وسهلة التحقيق.
- مركزة Focused: يمكن تركيز الجهود والموارد نحوها واتخاذ القرارت على أساسها.
- مرنة Flexible: تسمح لمبادرات الأفراد وتغيير الاستجابات في ضوء تغير الشروط والظروف.
- قابلة للتوصيل Communicable: تتميز الرؤية بالسهولة اللغوية بحيث يمكن شرحها وتوصيل معناها لجميع أعضاء المجتمع المدرسي.

وأضاف كل من دوفور وإيكر (٢٠٠٢م) مجموعة من فوائد الرؤية المشتركة بين أعضاء المجتمع المدرسي، فهي تكون:

أ- محفزة للأفراد: وذلك عندما ينطلق الأعضاء في المدرسة من خلال رؤية مشتركة وأهداف متفق عليها، فإن ذلك يساعد على انجاز المهام اليومية،

ويعتبرون ممارساتهم ذات معنى، ويتولد لديهم الالتزام، ويساعدهم على الإحساس بالمسؤولية والعمل المستمر لتحقيق التغيير المطلوب.

ب- توجه لمستقبل جديد: فالأعضاء في المدرسة لا يركزون على الواقع الحالي الذي يهتم بالفعل ورد الفعل، وإنما يسعون للمبادرات من خلال نظرتهم المستقبلية التي توجههم في بناء مستقبل جديد.

ج- ترشد الأعضاء: فالرؤية المشتركة ترشد الأعضاء من خلال وضوح الأهداف والقيم والنموذج المستقبلي للمدرسة، فيصبحون أكثر قدرة على فهم أدوارهم في المدرسة، وهذا الوضوح يُسهل عملية صنع اتخاذ القرار، ويزيد من ثقتهم بأنفسهم.

د- تضع معايير محددة للتفوق: تقدم الرؤية المشتركة معايير مرحلية تساعد الأعضاء في مجتمعات التعلم المهنية على العمل من أجل الوصول إلى التفوق، كما تسمح لهم بمراجعة أداءهم وتقييمها في ضوء هذه المعايير.

ه- تقدم جدول أعمال واضح للأداء: تقدم الرؤية المشتركة جدول أعمال، يساعد الأفراد على تحديد ممارساتهم المهنية وتنفيذها، وتقييم السياسات والبرامج والأساليب ومؤشرات الأداء الحالية، كذلك توفر الرؤية الجسر الذي يصل بين الواقع الحالي للمدرسة وما تأمل أن تكون عليه في المستقبل.

ويمكن القول أن هناك ضرورة لإشراك جميع أعضاء المجتمع المدرسي في تكوين الرؤية المشتركة، بحيث يوضح كل فرد وجهة نظره حتى يتم الاتفاق على رؤية معينة يمكن للجميع أن ينطلق منها، فهي تكون بمثابة الدليل للتوجهات والطموحات والاهتمامات، وتعتبر الرؤية المشتركة بين الأعضاء دافعاً لهم في ممارستهم اليومية بخلاف الرؤية المفروضة على الجميع من قبل مدير المدرسة والتي تلزم الجميع بتقبلها، وإن كانت تخالف توجهاتهم وطموحاتهم لذلك لا يكون لديهم دافع لتحقيقها.

٢- الرسالة Mission:

يعتمد المجتمع المهني للتعلم على وجود رسالة واضحة ومحددة، تدعو جميع أعضاء المجتمع للتفكر في الغرض الذي وُجدت المدرسة من أجله، ومعرفة الأولويات التي يهتم بها الأعضاء، وتوضيح الاتجاه الذي يوجه جميع الأعضاء، فمثلاً لو كانت رسالة المدرسة تدعو إلى" تحقيق مستويات عالية من التعلم لجميع الطلاب"، فإن جميع الممارسات والسياسات والأنشطة تركز على كيفية تحقيق هذه الرسالة والوصول إليها (DuFour & DuFour, 2012, 10).

وتُعرَف الرسالة بأنها عبارة موجزة، تشرح الغرض من وجود المدرسة، وتتطلب صياغة الرسالة المشاركة الجماعية لكل من له علاقة بغايات المدرسة وأهدافها، وتكون عبارات الرسالة في جمل بسيطة، ولا تكون عامة وواسعة تسبب الإرباك بحيث لا توضح المسار الذي يتجه إليه، ولا تكون الرسالة محددة إلى حد لا يسمح باستغلال الفرص المتاحة (الصغير، ٢٠٠٩م، ١٥٨)، ويمكن التعبير عن الرسالة بجملة موجزة وبليغة تعكس فلسفة المدرسة وطموحها والغاية من وجودها، وتحديد الفئات المستفيدة منها (عبيد، ٢٠٠٩م، ١٨)، فكل ذلك يؤكد أن للرسالة فوائد كثيرة تتضح في النقاط التالية (حريم، ٢٠٠٣م، ٥١):

أ. الإجماع على الغرض: بحيث تحدد اتجاهاً يدركه الجميع ويلتزم به.

ب. استغلال الموارد: تحدد الأولويات التي يمكن استغلال الموارد فيها.

ت. إثارة دافعية العاملين: تعطي صورة واضحة عن طبيعة العمل، وتساعد الجميع على فهم المسار الذي يتجهون إليه بحيث لا تجعلهم يفكرون في الواقع الحالي بل يفكرون فيما أبعد من ذلك. فلابد وأن تتضمن رسالة المدرسة توفير التعليم لجميع الطلبة، وأن المدرسة وجدت للتأكد من تحقيق التعلم.

يتضح مما سبق أهمية وجود الرسالة المحددة لوجهة المدرسة، والموجهة لكيفية استغلال الموارد المدرسية، وتوحيد جميع الأعضاء في مسار واحد، والتفكير في التوقعات التي تنتج من تنفيذ رسالة المدرسة.

٣- الأهداف Goals:

تمثل الأهداف المطلب الثالث الذي تبنى عليه مجتمعات التعلم المهنية، ومن خلالها يمكن تحديد الأولويات والخطوات الأساسية التي يجب اتخاذها لتحقيق الأهداف، وبما أن الأهداف قابلة للقياس فيمكن استخدامها لمعرفة المرحلة التي وصلت إليها المدرسة في تحقيق الرؤية، فالأهداف تخدم عملية التغيير، حيث يتطلب التغيير وقتاً طويلاً لإحداثه، ومن خلال الأهداف يمكن معرفة المكاسب القصيرة التي تعزز عملية التغيير. ويتطلب تحقيق الأهداف أن يكون عدد الطلبة في حجرات الدراسة التي تعمل كمجتمعات للتعلم يجب ألا يزيد عن خمسة وعشرين، حتى يسُهل تفاعل الطلبة معاً، وانغماسهم في تعلم نشط، يساعدهم على بناء قدراتهم ودعم مهاراتهم (الصغير، ٢٠٠٩م، ١٧٣، ١٧٤).

ومن ثم فإن تحول المدرسة إلى مجتمعات تعلم مهنية يتطلب أن تكون الأهداف مرتبطة ارتباطاً مباشراً بالرؤية، ومحددة (خمسة أهداف أو أقل)، وقابلة للقياس، وتركز

على النتائج، ومصممة بحيث تعطي بعض المكاسب، وأن تكون مفهومة ومتفق على أهميتها من قبل جميع الأطراف (عبيد، ٢٠٠٩م، ١٩).

٤- الالتزام الجماعي Collective Commitment:

إذا كانت الرؤية تحدد الصورة المستقبلية للمدرسة فإن الالتزام الجماعي يصف السلوك الذي يتوجب على الأفراد السير فيه حتى تصل المدرسة إلى غاياتها، وبما أن الرؤية تركز على المدرسة بشكل عام، فإن الالتزام الجماعي يركز على الأفراد، ويجب أن تسير الرؤية والالتزام في اتجاه واحد بحيث يخدم كل منهما الآخر، فالالتزام الجماعي ينبع من الميثاق الأخلاقي الذي يلتزم به جميع الأعضاء بالمدرسة، ويكون بمثابة المرجع الذي يحكم سلوك الأعضاء، وتوجهاتهم وممارساتهم في مجتمعات التعلم المهنية (DuFour & DuFour, 2012, 10-15).

لذلك يمكن القول بأن متطلبات بناء المجتمعات المهنية للتعلم تسير وفق رؤية متفق عليها من قبل جميع الأعضاء، وتحدد وجهة المدرسة المستقبلية بحيث تنبثق من هذه الرؤية الرسالة والتي تكون موضحة أكثر لخطوات المدرسة، كما ينبثق منها أهداف المدرسة قصيرة وطويلة المدى، بحيث يستطيع الأعضاء تحديد الأولويات الضرورية للمدرسة، وتنفيذها وتقييميها ثم تعديلها إذا تطلب الأمر، وتتم هذه العملية بنجاح إذا وجد الالتزام من جميع أعضاء المجتمع المدرسي.

(هـ)- المقومات الرئيسة لبناء مجتمعات التعلم المهنية:

لخص حيدر (٢٠٠٤م، ١١- ١٣) المقومات اللازمة لبناء مجتمعات التعلم المهنية والتي تساعد على تغيير الثقافة التقليدية السائدة في المدرسة، كما يلي:

١. توظيف تفكير النظم في عملها System Thinking: ويُقصد بتفكير النظم ذلك التفكير الذي يساعد الأفراد على رؤية جميع العوامل المتعلقة بمشكلة معينة، وكذا التفاعل بين هذه العوامل، لكن عند دراسة الظواهر والمشكلات التربوية، فإنه غالباً ما يتم تحليل المشكلة إلى جزئيات بسيطة تدرس منعزلة، وبالتالي فإن الحلول التي تقدم قد لا تعالج المشكلة، أما في تفكير النظم فإن المطلوب هو دراسة المشكلة أو الظاهرة من مختلف جوانبها، فمثلاً: إذا برزت ظاهرة نقص الدافعية لدى المتعلمين فلا نقصر دراستها على عامل واحد مثل طرق التدريس، فلا بد أن ننظر إلى المشكلة بصورة أوسع ونبحث عن عوامل أخرى، مثل: البيئة الصفية، والمنهج المدرسي، والعوامل الأسرية، والعوامل الاجتماعية، وربما التفاعل بين هذه العوامل، لذلك فالمؤسسات التي تشجع على توظيف تفكير النظم تكون قادرة على المنافسة بصورة أكبر لأن لديها القدرة على رؤية الأمور من منظور شمولي.

٢. التركيز على الإتقان الشخصي Personal Mastery: ويُقصد به الانضباط لاستجلاء الرؤى وتعميقها، وتركيز الطاقات، وتنمية الصبر، ورؤية الواقع بموضوعية. ويؤدي الإتقان إلى تطوير الأداء، ويوفر فرص تعلم أفضل للمتعلمين، ويقود إلى التميز. ويُعد توظيف تفكير النظم أحد العوامل المساعدة على الوصول إلى الإتقان الشخصي؛ لأنه كلما درست المشكلة بصورة أشمل وأعمق كلما يمكن الاقتراب من وضع حلول سليمة لها؛ لذلك على المدارس أن تشجع المنتسبين إليها للوصول إلى الإتقان الشخصي؛ لأن ذلك سيساعدها على المنافسة وأن تصبح مجتمعات للتعلم.

٣. بناء نماذج عقلية أفضل Building Better Mental Models: يمكن التعامل مع المهام الجديدة باستخدام أحد النماذج التي تعودنا عليها لمعرفة كيف تعمل الأشياء وكيف تتم العمليات، ولكن تلك النماذج العقلية غالباً ما تعيق أي تعلم جديد، فالمعلم المبتدئ قد يفهم عملية التدريس من خلال نموذج عقلي يحصر التدريس بأنه إلقاء معلومات على المتعلمين، لأنه ببساطة تعود على ذلك خلال دراسته الجامعية، أي أن لديه نموذجاً عقلياً محدداً حصر نفسه فيه. ولتغيير ذلك النموذج العقلي واستبداله بأشكال حديثة من أشكال التعلم مثل: التعلم النشط، والتعلم التعاوني، والتعلم المتمركز حول الطالب فإن ذلك يتطلب وقتاً وتدريباً وربما مثابرة. لذلك فإن التوصل إلى ابتكارات جديدة يُعد سر نجاح المدارس.

(و)- خطوات بناء المجتمعات المهنية للتعلم:

قدم النبوي (٢٠٠٨م، ١٣١) مجموعة من الخطوات المترابطة لبناء المجتمعات المهنية للتعلم، وهي:

١. الالتزام (Gaining Commitment): ويُقصد به السعي نحو تحقيق فهم واسع لمفهوم مجتمعات التعلم المهنية، وأهمية المفهوم في تطوير المستقبل، وكيفية الوصول إلى إجماع حول الرؤية والرسالة والأهداف وتكوين التزام حقيقي بالعمل.

٢. تحديد القيم والأهداف والأخلاقيات (Statement of Values): ويُقصد به تحديد وصياغة القيم والأهداف والأخلاقيات الموجهة وصولاً لفهم مشترك.

٣. تحديد الأولويات الاستراتيجية (Approved Strategic Priorities): ويتم ذلك من خلال العمل في اتجاهين هما: فريق البحث وفريق القيادة، ويتم الوصول إلى إجماع حول أولويات التطوير ووضع الأولويات الاستراتيجية.

٤. الاتفاق على السياسات والخطط والموارد اللازمة للأولويات الاستراتيجية: ويتم تطوير خطط للتشغيل والتنسيق بين جهود تحسين المدرسة وغيرها من المجتمعات.

٥. التنفيذ (Implementation): ويتم من خلاله تنفيذ الخطط المتفق عليها وإجراء المواءمة والتعديلات وفق عمليات التنفيذ.

٦. رقابة وتجديد التحسينات Monitoring & Renewing the (Improvements): ويحتاج إلى تنظيم جميع البيانات وتشغيلها ومراجعتها وتطوير مهارات البحث وإعداد التقارير، وتطوير مهارات التفكير، والتفاعل مع الفرق القيادية.

ميز هوبر (Hooper ،2011, 83- 85) المجتمعات المهنية للتعلم ووصفها بأنها قادرة على التنبؤ بالمشكلات المستقبلية، وتبحث عن التحسين والتطوير بصفة مستمرة، وتكافئ النمو والإبداع والابتكار وتعززها، وتشجع الاستكشاف والمبادرة والمشاركة في المعلومات، وتفرض على المدرسة أن تتبع ثقافة مختلفة تدعم الرؤية المشتركة، والتعاون الجماعي، والقيادة الداعمة بين المعلمين والقادة الإداريين، وتضع خطة فعالة لتنمية المعلمين تتضمن زيادة معارفهم، ومهاراتهم، والموارد المتاحة في المدرسة.

ثانياً- نموذج أوليفر، هيب & هوفمان لمجتمعات التعلم المهنية:

تدور المجتمعات المهنية للتعلم حول متعلمين يشتركون في حبهم للتعلم، وحول المدير وفريق القيادة التعليمية كقادة تعليم، ولا تدور حول الجدران والموارد بل حول أفراد يشتركون في رؤية واضحة لبيئة التعليم التي يريدون تكوينها، ويتعلق بأفراد يسعون إلي الأفضل ويعملون كفريق عمل من أجل البحث والمشاركة في تصميم خريطة طريق لرحلة تعلمهم.

والمدرسة التي تعمل "كمجتمع مهني للتعلم" تشرك مجموعة المهنيين بالكامل للتعاون من أجل التعلم داخل مجتمع داعم تم تكوينه بصورة ذاتية. إن المجتمع المهني للتعلم يوفر بيئة أكثر ثراءً وتحفيزاً، ويصبح مدير المجتمع المهني للتعلم متعلم وسط مجموعة من المتعلمين، كما يقوم بدور القائد التعليمي الذي يُعد نموذجاً لفهم كل من النظرية والتطبيق العملي لعملية البحث من أجل تحسين تحصيل الطالب وصياغة رسالة المدرسة ورؤيتها وقيمها وأهدافها Burnett (2002, 51- 54).

وتتطلب مجتمعات التعلم المهنية مديراً مسئولاً عن تخطيط مستقبل المدرسة من خلال موقعه الوظيفي، ومسئولاً أيضاً عن توجيه المعلمين والإشراف عليهم ومراقبة أدائهم والتأكد من أنه يتفق مع الأهداف المطلوب تحقيقها، وأن يُمارس وظيفة تنظيمية تتعلق بتوزيع الأعمال بين جميع العاملين بالمدرسة، وتحديد مسئولياتهم وسلطاتهم ومحاسبتهم، ومن ثم يُمارس المدير العملية الإدارية بجوانبها المتعددة، وهو من خلال ممارساته هذه لا يعمل للحاضر فقط، ولكنه يُخطط لمستقبل أفضل للمدرسة، لذا يجب عليه أن يتميز عن مرؤوسيه ببُعد النظر، وثقابة الرأي، والقدرة على المبادرة، واتخاذ القرارات (علاقي، ٢٠١٥م، ٣٩٥- ٣٩٦).

يُعتبر كل من ديان أوليفر وهيب وهوفمان من المفكرين الذين اهتموا بدراسة مجتمعات التعلم المهنية خلال السنوات العشر الماضية بهدف تحسين الأداء المدرسي وتطوير نتائج تعلم الطلبة والتنمية المهنية للمعلمين، حيث أصدروا عديد من الكتب والمقالات في هذا الموضوع بشكل جماعي أو فردي، وقدموا نموذجاً لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية، ويتكون هذا النموذج من ستة أبعاد يمكن تلخيصها في الجدول التالي:

جدول (٢)

يوضح نموذج أوليفر وهيب وهوفمان لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية

	البُعد	المحاور الأساسية
١	القيادة الداعمة والمشتركة Shared & Supportive Leadership	أ. تعزيز مهارات القيادة وتنميتها بين أعضاء المجتمع المدرسي. ب. مشاركة السُلطة والمسئولية. ج. مشاركة صنع القرارات تعكس الالتزام الجماعي.

		د. مشاركة المعارف.
٢	القيم والرؤى المشتركة Shared Values & Visions	أ. التركيز على التعلم. ب. تبني قيم ومعايير مشتركة. ج. توقعات عالية. د. الرؤية المشتركة توجه عمليتي التعليم والتعلم.
٣	التعلم الجماعي وتطبيقاته Collective Learning & Applications	أ. مشاركة المعلومات. ب. البحث المتجدد عن المعارف والمهارات والاستراتيجيات. ج. العمل الجماعي (التخطيط، حل المشكلات، تحسين فرص التعلم).
٤	الممارسات الشخصية المشتركة Shared Personal Practice	أ. ملاحظة الأقران. ب. التغذية الراجعة لتحسين الممارسات التعليمية. ج. مشاركة نتائج الممارسات التعليمية. د. التدريب ونقل الخبرات.
٥	الظروف الداعمة/العلاقات Supportive Conditions (Relationships)	أ. الموارد البشرية. ب. الموارد المادية. ج. أنظمة الاتصال.
٦	الظروف الداعمة/ الهيكلة Supportive Conditions (Structures)	أ. الروابط. ب. الثقة والاحترام. ج. التنظيم والاحتفال. د. مواجهة التحديات. ه. قابل للتغيير.

Source: Dianne F. Olivier (March 2009). Assessing Schools as Professional Learning Communities Symposium, Paper presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association Lafayette, University of Louisiana, USA.

وفيما يلي شرح أبعاد النموذج:

١- القيادة الداعمة والمشتركة Shared & Supportive Leadership:

في ضوء هذا البُعد، تعتمد مجتمعات التعلم المهنية على تقاسم السُلطة وصنع القرارات، على أن تشمل القيادة المشتركة التعاون الديمقراطي بين مديري المدارس والمعلمين. وهذا ما أكد عليه هيب وهوفمان (Hipp & Huffman, 2002, p. 29) "ضرورة تقاسم النفوذ والسُلطة، والمساهمة في صنع القرارات من أجل تعزيز القيادة بين المعلمين والتأثير على المجتمع المدرسي". إن القيادة الداعمة والمشتركة بين المعلمين وجميع أفراد المجتمع المدرسي تجعلهم يشعرون بمزيد من الملكية والالتزام بهذه القرارات والإجراءات.

أكد ستول وآخرون Stoll et al على أن مديري المدارس يحتاجون إلى توزيع القيادة من خلال إتاحة الفرص للمعلمين لاتخاذ أدوار قيادية تتصل بالتدريس والتعليم (Stoll et al., 2006). ووفقاً لهذا البُعد يعمل المعلمون والإداريون جنباً إلى جنب من أجل السؤال والاستقصاء والبحث عن حلول لتحسين الأداء المدرسي.

وتؤدي هذه العلاقة الجديدة القائمة بين المعلمين والإداريين إلى قيادة جماعية مشتركة في المدرسة، حيث ينمو الجميع مهنياً، كما أنهم يدركون أنفسهم لأن الجميع يعمل في نفس الفريق ويسعون لتحقيق نفس الهدف (تحقيق مدرسة أفضل) (Hord, 2008, 16).

٢- القيم والرؤى المشتركة Shared Values & Visions:

يعتمد بناء مجتمعات التعلم المهنية على أساس قوي مبني على القيم والرؤى المشتركة. إن رؤية المدرسة تحدد الطموحات التي تسعى إلى تحقيقها، لذا يجب عليها توفير الحافز والأمل للمجتمع الذي تعمل من أجله ليصبح مثالياً، بينما توضح القيم المدرسية ما يقوم به أعضاء المجتمع المدرسي لضمان تحسين المدرسة. ويؤكد هيفنر (Hefner, J. F., 2011) على أن وجود رؤية مشتركة يمكن الأفراد من العمل بشكل منتج كمجموعة نحو هدف مشترك. وفي مجتمعات التعلم المهنية يركز هذا الهدف المشترك أساساً على تحصيل الطلبة وتعلمهم.

وتعد الرؤية المشتركة صورة ذهنية معينة لكل ما هو مهم بالنسبة للمعلمين والمدرسة. إن القيم والرؤى المشتركة بين العاملين بالمدرسة توجه القرارات المتعلقة

بالتدريس وتعلم الطلبة، وتدعم قواعد السلوك. ويوضح هيب وهوفمان (Hipp & Huffman, 2002) أنه يتم تشجيع المعلمين للمشاركة ليس فقط في عملية وضع الرؤى المشتركة ولكن في استخدام تلك الرؤى كنقاط إرشادية في عملية صنع القرار بشأن التعليم والتعلم في المدرسة، ومن ثم يشير الباحثان (هيب وهوفمان) على ضرورة أن يمتلك مدير المدرسة القدرة على تطوير الجهات المعنية بالتدريس وتوحيدها تحت مظلة الرؤى المشتركة.

ويضيف مورو (Morrow, J., 2010, 5) أن مجتمعات التعلم المهنية تحث المربين على جمع خبراتهم ومعارفهم وحماسهم في التعلم من بعضهم البعض لتحقيق رؤية مشتركة تكمن في تحسين تحصيل الطلبة. بالإضافة إلى ذلك تحطم مجتمعات التعلم المهنية الجدران التي تسبب العزلة وتزود المعلمين بالفرص التي تمكنهم من التفكير وتقييم ممارساتهم التدريسية وتحسينها من خلال التعاون المهني (p. 33).

٣- التعلم الجماعي وتطبيقاته Collective Learning & Applications:

تشرك مجتمعات التعلم المهنية جميع العاملين بالمدرسة على جميع المستويات في عمليات جماعية للبحث عن معرفة جديدة وتطبيق هذه المعرفة في عملهم، وهذا يؤكد على أن التعاون هو العنصر الأساسي في مجتمعات التعلم المهنية. ويؤكد هيب وهوفمان على أنه عندما يشترك المعلمون في جمع المعلومات وعمليات التطوير يمكنهم العمل بشكل جماعي ويصبحون أكثر نجاحاً في تطبيق استراتيجيات جيدة لصالح الطلبة (Hipp & Huffman, 2003).

٤- الممارسات الشخصية المشتركة Shared Personal Practice:

ويضيف مورو (Morrow, J., 2010, 40, 49) أن المعلمين يشتركون بشكل تعاوني وجماعي في محاولة لتعزيز البرنامج التعليمي وتعديله وتطويره. وفي هذا السياق يؤكد مورو على أن النمو المهني للمعلمين هو نتيجة مباشرة للممارسات الشخصية المشتركة والتبادل المستمر للمعرفة بين الزملاء. وتتضح الممارسات الشخصية المشتركة في مجتمعات التعلم المهنية إذا توافر ما يلي (A PLC (Literacy and Numeracy Secretariat, 2007, 1-4):

أ- أن يعمل مدير المدرسة والمعلمون كفريق بهدف التعلم الجماعي، ومراجعة أعمال الطلبة وتحصيلهم، والتخطيط لنجاح الطلبة، والتركيز على الطلبة ذوي المستويات المنخفضة.

ب- توافر فرص التنمية المهنية لجميع أعضاء هيئة التدريس والتي تترجم وتنعكس على ممارسة فعالة داخل حجرة الدراسة.

ج- يظهر تقدم واضح في تحصيل الطلبة ويمكن قياسه، وتؤكده أدلة واضحة.

د- تحول أعضاء القيادة التعليمية والمعلمين إلى متعلمين في مناخ يسوده الاحترام والثقة والالتزام الجماعي للتعلم، على اعتبار أن جميع الأفراد بالمدرسة تربطهم علاقات قوية بغض النظر عن ما هم وماذا يفعلوا فإنهم يمتلكون مشاعر وأحاسيس ورغبات وأفكار ومعتقدات وقدرات لابد من احترامها.

٥- الظروف الداعمة / العلاقات Supportive Conditions (Relationships):

ولتهيئة الظروف الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، يجب إقامة علاقات جماعية بين الأعضاء العاملين بالمدرسة (الزملاء)، وتشمل علاقات الزمالة، الاحترام، والثقة، والاستفسار الناقد المستمر، والتطوير، وعلاقات الرعاية الإيجابية بين الطلبة والمعلمين والمديرين وغيرهم. ومما يزيد من فرص التعاون بين الزملاء ويدعم العلاقات بينهم توافر مجموعة متنوعة من أجهزة الاتصال مثل: البريد الإلكتروني، الهواتف، وأجهزة الاتصال الداخلي، على أن يشعر الجميع بالأمن داخل بيئة تتيح فرص تنمية العلاقات المهنية والشخصية .(Huffman and Hipp, 2003, 59).

وتتطلب مجتمعات التعلم المهنية توافر علاقات قائمة على الثقة المتبادلة بين المعلمين والمديرين الذين غالباً ما يتصفون بالمرونة، والود، والجدارة بالثقة، وعلاقات الرعاية المستمرة من خلال فتح خطوط التواصل لبناء علاقات الثقة التي من شأنها تتيح فرص البدء في حوار مهني وتبادل الممارسات .(Morrow, J., 2010, 52)

٦- الظروف الداعمة / الهيكلة Supportive Conditions (Structures):

ويُقصد بدعم هياكل مجتمعات التعلم المهنية وضع مبادئ توجيهية وإجراءات من شأنها توفر الوقت، والمكان المادي، والقرب البدني، والفرص المتاحة للاتصال بين جميع العاملين بالمدرسة بهدف التعاون في وضع الجداول والخطط المشتركة بين مستويات الصفوف والإدارات التعليمية من أجل تلبية احتياجات بنية مجتمع التعلم المهني، حيث يجب أن تتاح الفرص أمام المعلمين للتخطيط مع الزملاء. وهذا يتطلب إعادة هيكلة اليوم الدراسي، والاستراتيجيات البديلة للجداول، والمنح، و/ أو استخدام البدائل في الفصل الدراسي .(Hipp & Huffman, 2002).

وتفترض هيكلة مجتمعات التعلم المهنية وجود مساحة داخل المبنى المدرسي يجتمع فيها فريق العمل للتخطيط وتحديد الأدوات المناسبة التي تسهم في تطوير البرنامج التعليمي من أجل تعزيز تحصيل الطلبة، مع الأخذ في الاعتبار الشكل الهندسي للمبنى المدرسي، وتوافر المرافق والتسهيلات في جميع الصفوف الدراسية والمكاتب

الإدارية بحيث تكون الواحدة على مقربة من الأخرى. وهذا يشجع على التدريب والتوجيه الفعال بين المعلمين والمديرين ويسهم في تبادل خبراتهم الشخصية المشتركة (Morrow, J., 2010, 41).

المبحث الثالث (الإطار الميداني) واقع أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الابتدائية في منطقة جازان من وجهة نظر المعلمين

الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا الجزء وصفاً للطريقة والإجراءات، التي استخدمتها الباحثة لتحقيق أهداف البحث، من تحديد أداة البحث، وعينة البحث وما يتعلق بها من الصدق والثبات وطريقة التصحيح، ومتغيرات البحث، وأخيرًا المعالجة الإحصائية لبيانات البحث.

أولاً- أهداف الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية إلى:

١) معرفة تصورات بعض معلمي/ ومعلمات المدارس الابتدائية بمنطقة جازان لمدى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية داخل مدارسهم.

٢) توضيح مدى اقتراب هذه المدارس الابتدائية من نموذج أوليفر هيب & هوفمان لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

٣) الكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥%) بين تصورات معلمي المدارس الابتدائية بمنطقة جازان حول توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية تُعزى لمتغير النوع (ذكر أو أنثى).

ثانياً- إعداد أداة الدراسة الميدانية:

قامت الباحثة باستخدام استبيان لجمع البيانات والمعلومات من المعلمين عينة الدراسة، وذلك للتعرف على مدى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الابتدائية بمنطقة جازان، وقد تم إعداد هذا الاستبيان وتنقيحه من قبل أوليفر، هيب & هوفمان (Dianne, F. Olivier, 2009, 14).

وقد طلبت الباحثة إذن من المؤلفين لاستخدام الاستبيان وتطبيقه على المعلمين عينة الدراسة، واستجابت د. ديان أوليفر Dr. Dianne Olivier لمنح الباحثة الموافقة على استخدام الاستبيان الذي يتكون من ستة أبعاد لمجتمعات التعلم المهنية، وهي: القيادة الداعمة والمشتركة، القيم والرؤى المشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، الممارسات الشخصية المشتركة، الظروف الداعمة العلاقات، والظروف الداعمة الهيكلة.

وقامت الباحثة بترجمة الاستبيان وإعادة صياغة بعض عباراته بصورة تتناسب مع مجتمع الدراسة وعينته، وقد تم تطبيق الاستبيان بعد مراجعته من قبل خبراء متخصصين في اللغة على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بمنطقة جازان.

وهكذا تضمنت أداة البحث ستة أبعاد هي؛ البُعد الأول: القيادة الداعمة والمشتركة ويضم (١١ فقرة)، والبُعد الثاني: القيم والرؤى المشتركة (٩ فقرات)، والبُعد الثالث: التعلم الجماعي وتطبيقاته (١٠ فقرات)، والبُعد الرابع: الممارسات الشخصية المشتركة (٧ فقرات)، والبُعد الخامس: الظروف المساندة / العلاقات (٥ فقرات)، والبُعد السادس: الظروف المساندة / الهيكلة (١٠ فقرات).

ثبات الأداة:

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية – من خارج العينة وضمن مجتمع الدراسة– شملت (٥٠) معلم ومعلمة بالمرحلة الابتدائية في منطقة جازان، وذلك لحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لأداة الدراسة ومحاورها الفرعية، كما تم اختبار صدق الاتساق الداخلي، الذي يُقصد به مدى ارتباط محاور الاستبيان بعضها ببعض، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل محور من محاور الاستبيان بعضها وبينها وبين الدرجة الكلية للاستبيان ككل، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٣)

معامل "ثبات ألفا" ومعاملات الارتباط (الاتساق الداخلي) لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية الستة

محاور الاستبانة	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	١	٢	٣	٤	٥	٦	
القيادة الداعمة والمشتركة	١١	٠,٨٩٦**	١	٠,٧٣٢**	٠,٦٦٨**	٠,٤٨٦**	٠,٥٨٠**	٠,٦٨٥**	
القيم والرؤى المشتركة	٩	٠,٨٦٨**	٠,٧٣٢**	١	٠,٧٧٥**	٠,٦٠١**	٠,٦٣٤**	٠,٧٠٨**	
التعلم الجماعي وتطبيقاته	١٠	٠,٨٨٨**	٠,٦٦٨**	٠,٧٧٥**	١	٠,٧٠٩**	٠,٧١٦**	٠,٦٩٤**	
الممارسات الشخصية	٧	٠,٨٠٤**	٠,٤٨٦**	٠,٦٠١**	٠,٧٠٩**		٠,٦٤٢**	٠,٥٧٩**	

المشتركة				١				
الظروف الداعمة/ العلاقات	٥	٠,٨٣١**	٠,٥٨٠**	٠,٦٣٤**	٠,٧١٦**	٠,٦٤٢**	١	٠,٦٨٧**
الظروف الداعمة/ الهيكلة	١٠	٠,٩١٢**	٠,٦٨٥**	٠,٧٠٨**	٠,٦٩٤**	٠,٥٧٩**	٠,٦٨٧**	١
المقياس ككل	٥٢	٠,٩١٩**	٠,٨١٣**	٠,٨٧١**	٠,٨٩٤**	٠,٧٩٦**	٠,٨٤٠**	٠,٨٦٣**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن أداة الدراسة تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة بالنسبة لجميع محاورها الفرعية مما يعطي موثوقية في استخدامها، كما يشير الجدول إلى معاملات اتساق داخلي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين المحاور الفرعية للأداة من ناحية، وبينها وبين الدرجة الكلية للأداة من ناحية أخرى، مما يدل على الاتساق الداخلي بين محاور الاستبيان ودرجته الكلية، وهذا يؤكد صلاحية الأداة لقياس ما صُممت من أجله.

ثالثاً- مجتمع الدراسة واشتقاق العينة الأساسية:

قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات العاملين ببعض المدارس الابتدائية في منطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، وقد بلغ إجمالي هذه العينة (٢٥١) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (١٠) مدارس ابتدائية بمحافظات صامطه، وأبو عريش، وصبيا، وأحد المسارحة، والعارضة (بواقع مدرستين بكل محافظة). وقد تم تطبيق مقياس أوليفر وهيب وهوفمان- بعد ترجمته وتعريبه ومراجعته من قبل متخصصين في اللغة- لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية على هذه العينة.

وقد تألفت العينة من ٥ % من مجتمع الدراسة بحيث تم توزيع الاستبانات على ٣٠٠ من المعلمين والمعلمات بالمدارس الابتدائية، بينما حصلت الباحثة على (٢٥١) استبانة من إجمالي الاستبانات الموزعة، بنسبة ٨٤ %، كما هو مبين في جدول (٢):

جدول (٤)

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	%
النوع	ذكور	١٣٢	٥٢,٦
	إناث	١١٩	٤٧,٤
المجموع		٢٥١	%١٠٠

ولحساب تكرار استجابات أفراد العينة حسب درجة تصوراتهم حول توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية بجازان، تم استخدام مقياس ليكـــرت ذي التدرج الرباعي (موافق بشدة- موافق- غير موافق- غير موافق بـــشدة)، وتمثلـــت طريقة الإجابة عن فقرات الأداة باختيار درجة واحدة فقط عن كل فقرة من بين خيارات المقياس كالآتي: غير موافق بشدة (١)، غير موافق (٢)، موافق (٣)، موافـــق بـــشدة (٤).

رابعاً- نتائج الدراسة الميدانية:

- بعد تجميع الاستبانات تم تفريغها وفق برنامج (SPSS) ومعالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة وفقاً لأسئلة الدراسة، حيث استخدم اختبار "ت" لتحديد دلالة الفروق طبقاً لمتغير النوع، كما تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الوزني والانحراف المعياري للحكم على تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان.
- ولتحديد معيار الحكم على استجابات أفراد العينة، تم اعتماد قاعدة التقريب الحسابي للأعداد الصحيحة وذلك من خلال تحديد طول خلايا المقياس (الحد الأعلى والأدنى)، ثم حساب المدى (٤-١=٣)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفئة أي (٣÷٤=٠,٧٥)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المعيار١) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وبذلك اعتمد المعيار الإحصائي على الآتي:

المستوى	المتوسط المرجح
موافق بشدة	٣,٢٥ إلى ٤
موافق	٢,٥٠ إلى ٣,٢٤
غير موافق	١,٧٥ إلى ٢,٤٩

غير موافق بشدة	١ إلى ١,٧٤

وفيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة البحث، وهي:

١. إجابة السؤال الأول، ونصّه: ما درجة توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الوزني والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة وفقاً لمحاور الأداة، كما هو مبين بالجداول التالية:

أ. نتائج خاصة بالبُعد الأول (القيادة الداعمة والمشتركة):

جدول (٥)

تقديرات أفراد العينة لدرجة تحقق البُعد الأول (القيادة الداعمة والمشتركة) في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان

	الفقرة	موافق بشدة		موافق		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	يتم إشراك المعلمين في المناقشات وصنع القرارات	٩٢	٣٦,٧	١٢٢	٤٨,٦	٢٦	١٠,٤	١١	٤,٤	٣,١٨	٠,٧٨٦	تتحقق	٥

	الفقرة	موافق بشدة		موافق		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	المتعلقة بالقضايا المدرسية بانتظام												
٢	يأخذ مدير المدرسة آراء المعلمين بعين الاعتبار عند صنع القرار	١٠٣	٤١	١١٥	٤٥,٨	٢٢	٨,٨	١١	٤,٤	٣,٢٤	٠,٧٨٨	تتحقق	٤
٣	يُمكن للمعلمين الوصول للمعلومات الأساسية المتعلقة بالمدرسة	٧٤	٢٩,٥	١٣٤	٥٣,٤	٣٢	١٢,٧	١٠	٤	٣,٠٩	٠,٧٦١	تتحقق	٧
٤	يبادر المدير بتقديم الدعم حيث الحاجة	١٠١	٤٠,٢	١٢٦	٥٠,٢	١٦	٦,٤	٨	٣,٢	٣,٢٧	٠,٧٢١	تتحقق بشدة	٣
٥	تتاح الفرصة للمعلمين للمبادرة بإحداث التغيير	٧٧	٣٠,٧	١٢٤	٤٩,٤	٣٨	١٥,١	١٢	٤,٨	٣,٠٦	٠,٨٠٥	تتحقق	١٠
٦	يوزع مدير المدرسة المسؤوليات ويكافئ على الأعمال المبتكرة	١١٩	٤٧,٤	١٠٧	٤٢,٦	١٥	٦	١٠	٤	٣,٣٣	٠,٧٦٤	تتحقق بشدة	١
٧	يتعامل المدير مع المعلمين بديمقراطية ويتقاسم معهم السلطة	٩٢	٣٦,٧	١٠١	٤٠,٢	٤٣	١٧,١	١٥	٦	٣,٠٨	٠,٨٨٠	تتحقق	٩

	الفقرة	موافق بشدة		موافق		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	والصلاحيات												
٨	يشجع المدير الروح القيادية بين المعلمين	١٢٠	٤٧,٨	٩٥	٣٧,٨	٢٩	١١,٦	٧	٢,٨	٣,٣١	٠,٧٨٣	تتحقق بشدة	٢
٩	تتم عملية صنع القرار من خلال لجان المدرسة والتواصل عبر أقسام الصفوف والمواد المختلفة	٧٢	٢٨,٧	١٣٦	٥٤,٢	٣٤	١٣,٥	٩	٣,٦	٣,٠٨	٠,٧٤٩	تتحقق	٨
١٠	يأخذ أولياء الأمور والمجتمع على عاتقهم المسؤولية في تعليم أبناءهم دون فرض ذلك عليهم	٦٧	٢٦,٧	١١٤	٤٥,٤	٤٧	١٨,٧	٢٣	٩,٢	٢,٩٠	٠,٩٠٢	تتحقق	١١
١١	يستخدم المعلمين مصادر بيانات متعددة لاتخاذ قرارات حول التدريس والتعلم	٨١	٣٢,٣	١٣٩	٥٥,٤	٢١	٨,٤	١٠	٤	٣,١٦	٠,٧٣٧	تتحقق	٦
	البُعد ككل									٣,١٥	٠,٥٥٣	تتحقق	

يتبيّن من جدول (٥) ما يلي:

- **جاءت معظم استجابات أفراد العينة على عبارات هذا المحور في نطاق درجة التحقق "المتوسطة"، حيث حصلت معظم العبارات على متوسطات نسبية أقل من (٣,٣٤) وأكبر من (٢,٨٩)، وبلغ المتوسط النسبي للبُعد ككل (٣,١٥) بانحراف معياري (٠,٥٥٣)، وبدرجة تحقق متوسطة.**

- وتعطي هذه النتيجة مؤشراً إيجابياً على توجه المدارس الابتدائية بمنطقة جازان نحو تحقيق القيادة الداعمة التي تُشرك معظم العاملين بالمدرسة في المناقشات وصنع القرارات المتعلقة بالقضايا المدرسية، واكتساب المهارات القيادية، وتبادل الأدوار داخل المجموعة والإطلاع على أدوار القياديين، والمساهمة في تخفيف الأعباء عن مدير المدرسة، من حيث توزيع المسئوليات القيادية على منسوبي المدرسة، مما يساعد في تحفيزهم على المبادرة الذاتية وأداء العمل بأقل قدر من المتابعة، مع تقديم الدعم عند الحاجة والمشاركة في تحمل المسئولية.
- كانت أعلى درجات موافقة أفراد العينة على درجة تحقق بُعد القيادة الداعمة والمشتركة في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان، هي التي تضمنتها العبارة رقم (٦) ونصّها: يوزع مدير المدرسة المسؤوليات ويكافئ على الأعمال المبتكرة بمتوسط حسابي (٣,٣٣) وبانحراف معياري (٠,٧٦٤) وبدرجة تحقق كبيرة، والتي تضمنتها العبارة رقم (٨) ونصّها: يُشجع المدير الروح القيادية بين المعلمين، بمتوسط حسابي (٣,٣١) وبانحراف معياري (٠,٧٨٣) وبدرجة تحقق كبيرة، ثم التي تضمنتها العبارة رقم (٤) ونصّها: يبادر المدير بتقديم الدعم حيث الحاجة، بمتوسط حسابي (٣,٢٧) وبانحراف معياري (٠,٧٢١) وبدرجة تحقق كبيرة.
- وتتفق هذه النتائج مع استراتيجية تطوير التعليم العام في السعودية (٢٠١٣م)، والتي أكدت على ضرورة التوازن بين المركزية واللامركزية داخل الإدارة المدرسية، بحيث تتجه السياسة التعليمية نحو تطبيق نموذج متوازن يحول مستوى معين من الصلاحيات لإدارات التربية والتعليم والمدارس، وإشراك جميع المعنيين في اتخاذ القرارات لتحقيق الكفاءة والفعالية في عمل النظام التعليمي وتعزيز المحاسبة.
- كما تتفق هذه النتائج مع دراسة حيدر والمصيلحي (٢٠٠٦م)، والتي أكدت نتائجها على تغيير الثقافة الإدارية السائدة بالمدرسة للتخلص من البيروقراطية والتوجه نحو اللامركزية وتفويض الصلاحيات، وتدريب كافة المديرين ومساعديهم للنجاح في تشكيل مجتمعات تعلم بالمدرسة من أجل توفير آلية تهدف إلى إثراء ثقافة التعلم المستمر، والاعتماد على القيادة الجماعية، وتشجيع التعلم التعاوني والعمل في فريق من أجل تحقيق الاستفادة القصوى للمتعلمين.
- كذلك تتفق هذه النتائج مع ما أكدت عليه دراسة الصعيري (٢٠١٤م) بضرورة تحديد وصف وظيفي لمهام ومسئوليات الإدارة والقيادة المدرسية، وتقديم الحوافز لأعضاء مجتمع التعلم، ومنح المزيد من الصلاحيات للمديرين والتي تتواكب مع متطلبات مجتمع التعلم وأهدافه.

ب. النتائج الخاصة بالبُعد الثاني (القيم والرؤى المشتركة):

جدول (٦)

تقديرات أفراد العينة لدرجة تحقق البُعد الثاني (القيم والرؤى المشتركة) في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان

	الفقرة	موافق بشدة		موافق		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	توجد منهجية تعاونية لتنمية الإحساس بالقيم المشتركة بين المعلمين	٧١	٢٨,٣	١٤٢	٥٦,٦	٣١	١٢,٤	٧	٢,٨	٣,١٠	٠,٧١٤	تتحقق	٤
٢	تدعم القيم المشتركة السلوكيات والقرارات المتعلقة بعمليتي التدريس والتعلم	٦٦	٢٦,٣	١٥٨	٦٢,٩	٢٠	٨	٧	٢,٨	٣,١٣	٠,٦٦٣	تتحقق	٣
٣	يمتلك المعلمون رؤية مشتركة لتحسين الأداء المدرسي والتي تركز بشكل أساسي على تعلم الطلبة	٨٨	٣٥,١	١٣٨	٥٥	١٩	٧,٦	٦	٢,٤	٣,٢٣	٠,٦٨٧	تتحقق	١
٤	يتم اتخاذ القرارات التي توائم القيم والرؤى المدرسية	٧٧	٣٠,٧	١٤٢	٥٦,٦	٢٤	٩,٦	٨	٣,٢	٣,١٥	٠,٧١٤	تتحقق	٢
٥	يتم اتباع منهجية تعاونية لتطوير رؤية مشتركة بين	٦٩	٢٧,٥	١٣٢	٥٢,٦	٣٩	١٥,٥	١١	٤,٤	٣,٠٣	٠,٧٧٩	تتحقق	٥

	الفقرة	موافق بشدة		موافق		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	المعلمين												
٦	تركز أهداف المدرسة على تعلم الطلاب وتجاوُز الاعتماد على نتائج الاختبارات فقط	٥٦	٢٢,٣	١١٨	٤٧	٥٩	٢٣,٥	١٨	٧,٢	٢,٨٤	٠,٨٥١	تتحقق	٨
٧	تتماشى السياسات والبرامج مع الرؤى المدرسية	٥٠	١٩,٩	١٤٦	٥٨,٢	٤١	١٦,٣	١٤	٥,٦	٢,٩٢	٠,٧٦٣	تتحقق	٦
٨	يشارك أولياء الأمور والمجتمع بشكل فعال في أنشطة لخلق توقعات عالية تعمل على زيادة التحصيل العلمي لدى الطلاب	٦٦	٢٦,٣	٨٩	٣٥,٥	٥٨	٢٣,١	٣٨	١٥,١	٢,٧٣	١,٠١٥	تتحقق	٩
٩	تستخدم البيانات لتحديد الاجراءات اللازمة للوصول إلى الرؤية المشتركة	٣٩	١٥,٥	١٦٠	٦٣,٧	٣٩	١٥,٥	١٣	٥,٢	٢,٩٠	٠,٧١٤	تتحقق	٧
	البُعد ككل									٣	٠,٥٣٩	تتحقق	

يتبيّن من جدول (٦) ما يلي:

- جاءت كل استجابات أفراد العينة على عبارات هذا المحور في نطاق درجة التحقق "المتوسطة"، حيث حصلت معظم العبارات على متوسطات نسبية أقل من (٣,٢٤) وأكبر من (٢,٧٢)، وبلغ المتوسط النسبي للبُعد ككل (٣) بانحراف معياري (٠,٥٣٩)، وبدرجة تحقق متوسطة. وتعطي هذه النتيجة مؤشراً على أن المدارس الابتدائية بجازان لا تزال في حاجة إلى بذل مزيد من الجهد لدعم تطبيق منهجية

تعاونية لتنمية الإحساس بالقيم المشتركة بين المعلمين، ودعم السلوكيات القيمية المتعلقة بعمليات التدريس والتعلم التي تُسهم في تحسين الأداء المدرسي.

- وتتفق هذه النتائج مع مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٥م) الذي أوضح غياب القيم والرؤى المشتركة في بعض المدارس بالمملكة، وأكد على ضرورة تحويل هذه المدارس إلى مجتمعات مهنية للتعلم من خلال تحقيق النمو المهني لأفراد المجتمع المدرسي ككل، ونمو التفكير الجمعي وتشارك الخبرات العملية، والشعور بالمسئولية الجماعية نحو تحسين تعلم الطلاب.
- وهذا ما أوضحته دراسة مورو Morrow(٢٠١٠م) في أن مجتمعات التعلم توفر الأساس الذي يدعم النمو المهني للمعلمين ويُسهم في التحسين المستمر للأداء المدرسي ككل.
- كانت أعلى درجات موافقة أفراد العينة على درجة تحقق بُعد القيم والرؤى المشتركة في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان، هي التي تضمنتها العبارة رقم (٣) ونصّها: يمتلك المعلمون رؤية مشتركة لتحسين الأداء المدرسي والتي تركز بشكل أساسي على تعلم الطلبة بمتوسط حسابي (٣,٢٣) وبانحراف معياري (٠,٦٨٧) وبدرجة تحقق متوسطة، والتي تضمنتها العبارة رقم (٤) ونصّها: يتم اتخاذ القرارات التي توائم القيم والرؤى المدرسية، بمتوسط حسابي (٣,١٥) وبانحراف معياري (٠,٧١٤) وبدرجة تحقق متوسطة. تليهم في المرتبة الثالثة التي تضمنتها العبارة رقم (٢) ونصّها: تدعم القيم المشتركة السلوكيات والقرارات المتعلقة بعمليتي التدريس والتعلم بمتوسط حسابي (٣,١٣) وبانحراف معياري (٠,٦٦٣) وبدرجة تحقق متوسطة.
- تتفق هذه النتائج مع دراسة حيدر والمصيلحي (٢٠٠٦م)، والتي أكدت على ضرورة بناء ثقافة جديدة للتعلم الفعال من خلال تطوير رؤية المدرسة ورسالتها وقيمها، وتشجيع النشاط العقلي والبحث وتقدير قيمة التعلم المتميز لوصول المتعلمين إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم. كذلك تتفق مع دراسة راغب (٢٠٠٩م) التي أكدت ضرورة تهيئة مناخ مدرسي تسود فيه قيم إيجابية، ورؤى مشتركة بين المعلمين تحث على التجديد والتغيير.

ج- النتائج الخاصة بالبُعد الثالث (التعلم الجماعي وتطبيقاته):

جدول (٧)

تقديرات أفراد العينة لدرجة تحقق البُعد الثالث (التعلم الجماعي وتطبيقاته) في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان

	الفقـــرة	موافق بشدة		موافق		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	يقوم المعلمون بالعمل كفريق من أجل السعي وراء المعرفة والمهارات والاستراتيجيات الحديثة وتطبيقها في عملهم	١٠٠	٣٩,٨	١١٧	٤٦,٦	٢٦	١٠,٤	٨	٣,٢	٣,٢٣	٠,٧٦١	تتحقق	٢
٢	تعكس علاقة الزمالة القائمة بين المعلمين التزامهم بتحسين الوضع المدرسي	٩١	٣٦,٣	١٣٩	٥٥,٤	١٥	٦	٦	٢,٤	٣,٢٥	٠,٦٧٤	تتحقق بشدة	١
٣	يعمل المعلمون ويخططون معاً لإيجاد حلول لتلبية حاجات الطلبة المختلفة	٨٦	٣٤,٣	١٣١	٥٢,٢	٢٤	٩,٦	١٠	٤	٣,١٧	٠,٧٥٦	تتحقق	٣
٤	يتم توفير فرص وهيكليات متنوعة للتعلم الجماعي من خلال الحوار المفتوح	٥٤	٢١,٥	١٤٤	٥٧,٤	٣٩	١٥,٥	١٤	٥,٦	٢,٩٥	٠,٧٧٠	تتحقق	٨

	الفقــرة	موافق بشدة		موافق		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٥	ينخرط المعلمون في حوارات تعكس احترامهم للأفكار المتنوعة وتؤدي إلى استمرارية البحث	٧٧	٣٠,٧	١٣٠	٥١,٨	٣٥	١٣,٩	٩	٣,٦	٣,١٠	٠,٧٦٣	تتحقق	٧
٦	يركز التطوير المهني للمعلمين على التدريس والتعلم	٧١	٢٨,٣	١٤٩	٥٩,٤	٢٢	٨,٨	٩	٣,٦	٣,١٢	٠,٧٠٨	تتحقق	٥
٧	يقوم المعلمون وأولياء الأمور والمجتمع بالتعلم معاً ويقومون بتطبيق المعرفة الجديدة لحل المشكلات	٦١	٢٤,٣	١٠٩	٤٣,٤	٥٧	٢٢,٧	٢٤	٩,٦	٢,٨٢	٠,٩٠٨	تتحقق	١٠
٨	يلتزم المعلمون بالبرامج التي تعزز التعلم	٧٨	٣١,١	١٣٦	٥٤,٢	٣٠	١٢	٧	٢,٨	٣,١٤	٠,٧٢٥	تتحقق	٤
٩	يُحلل المعلمون بشكل تعاوني مصادر البيانات المتعددة لتقييم فعالية الممارسات التدريسية	٥٤	٢١,٥	١٣٦	٥٤,٢	٤٨	١٩,١	١٣	٥,٢	٢,٩٢	٠,٧٨١	تتحقق	٩
١٠	يُحلل المعلمون بشكل تعاوني	٧٢	٢٨,٧	١٤٥	٥٧,٨	٢٤	٩,٦	١٠	٤	٣,١١	٠,٧٢٩	تتحقق	٦

الفقـــرة		موافق بشدة		موافق		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
أعمال الطـــلاب لتحـــــــسين التدريس والتعلم													
البُعـــــــــد ككل										٣,٠٨	٠,٥٣٦	تتحقق	

يتبيّن من جدول (٧) ما يلي:

- جاءت معظم استجابات أفراد العينة على عبارات هذا المحور في نطاق درجة التحقق "المتوسطة"، حيث حصلت معظم العبارات على متوسطات نسبية أقل من (٣,٢٦) وأكبر من (٢,٨١)، وبلغ المتوسط النسبي للبُعد ككل (٣,٠٨) بانحراف معياري (٠,٥٣٦)، وبدرجة تحقق متوسطة. وتعطي هذه النتيجة مؤشراً على توجه المدارس الابتدائية بمنطقة جازان نحو إيمان المعلمون بالعمل كفريق، ودعم علاقة الزمالة والحرص على اكتساب المهارات والاستراتيجيات الحديثة وتطبيقها في عملهم من أجل تحسين عمليات التدريس والتعلم.
- كانت أعلى درجات موافقة أفراد العينة على درجة تحقق بُعد القيم والرؤى المشتركة في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان، هي التي تضمنتها العبارة رقم (٢) ونصّها: تعكس علاقة الزمالة القائمة بين المعلمين التزامهم بتحسين الوضع المدرسي بمتوسط حسابي (٣,٢٥) وبانحراف معياري (٠,٦٧٤) وبدرجة تحقق كبيرة، والتي تضمنتها العبارة رقم (١) ونصّها: يقوم المعلمون بالعمل كفريق من أجل السعي وراء المعرفة والمهارات والاستراتيجيات الحديثة وتطبيقها في عملهم، بمتوسط حسابي (٣,٢٣) وبانحراف معياري (٠,٧٦١) وبدرجة تحقق متوسطة. تليهم في المرتبة الثالثة التي تضمنتها العبارة رقم (٣) ونصّها: يعمل المعلمون ويخططون معاً لإيجاد حلول لتلبية حاجات الطلبة المختلفة، بمتوسط حسابي (٣,١٧) وبانحراف معياري (٠,٧٥٦) وبدرجة تحقق متوسطة.
- وتتفق هذه النتائج مع دراسة إي. فيربست E. Verbiest (٢٠١١م)، التي أكدت نتائجها على ضرورة إعادة تنظيم العمليات الأساسية التي يقوم بها المعلمون، وإيجاد ترابط بين المعلمين في بخصوص هذه العمليات، والربط بين بناء القدرات وتجديد جدول الأعمال بالمدرسة، وإعادة تنظيم الهياكل لتحقيق تنمية مهنية ولقاءات تهدف إلى التعلم الجماعي collective learning، ودعم المعلمين في الشئون التعليمية على أساس الخبرة الشخصية بهدف تطوير القدرات والعلاقات

الشخصية، والقدرات التنظيمية، مما ينتج عنه تطوير المدرسة وتحسين مستوى الطلبة.

- كما تتفق هذه النتائج مع ما تضمنه البرنامج الوطني لتطوير مدارس التعليم العام بالمملكة (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز ١٤٣٦هـ) من التأكيد على أن تطوير المدارس يعتمد إلى حد كبير على التخطيط المشترك وتجويد عمليات التعليم والتعلم، ودعم ثقافة التعاون بين المعلمين وما يترتب عليها من شعورهم بالرضى الوظيفي وتحمل مسئولية تعلم طلابهم، مع التوضيح بأن غياب ثقافة التعاون وعدم توفر آليات لتقديم الدعم والإسناد من الأقران عند الحاجة تشعر المعلمين بالعُزلة المهنية والخوف من الفشل، كما تشعرهم بأن عليهم وحدهم تحمل مسئولية القرارات المتعلقة بعملهم وتبعاتها.

- كما تتفق هذه النتائج مع دراسات وراغب (٢٠٠٩م)، مورو Morrow (٢٠١٠م)، وناصف (٢٠١٢م)، التي أوضحت أن المعارف والمهارات الحاسمة لعملية التعليم لا توجد في الكتب والمراجع، بل تكمن في خبرات المعلمين وممارساتهم اليومية التي غالباً ما تظل حبيسة لدى كل منهم إلى أن يتم فتح قنوات الاتصال بين المعلمين لتبادل الأفكار وتشاركها من ناحية، والتعاون في استخدام استراتيجيات جديدة من ناحية أخرى. ولا يقتصر هذا التعاون بين المعلمين داخل المدرسة الواحدة بل يهتم برسم وتوصيف العلاقات بين المدارس، وبين المدارس وإدارة التربية والتعليم، مع إنشاء شبكات مهنية يتم من خلالها تبادل الخبرات والتجارب الناجحة، مما يُسهم في تحقيق التنمية المهنية المستدامة وتميز الأداء المدرسي.

- كذلك تتفق هذه النتائج مع دراسة جوسلين ونغ Jocelyn Wong (٢٠١٠م)، التي أكدت على ضرورة المشاركات المفتوحة بين المعلمين في الممارسات التي تهدف إلى تحسين كفاءاتهم المهنية، وتحسين مخرجات التعلم لدى الطلبة، والتخلص من ثقافة فردية المعلم وعزلته باعتبارها حجر عثرة في المدارس أمام تطوير التعلم المهني والتعاون الجماعي بين المعلمين، وتعزيز الكفاءة المهنية للمعلمين من خلال تطبيق أساليب تعليمية قائمة على التعاون المدرسي، والمشاركة في أنشطة التنمية المهنية اليومية.

- واتفقت هذه النتائج مع دراسة ديان. إف. أوليفر وآخرون Dianne F. Olivier et al (٢٠٠٩م)، التي أكدت على مشاركة جميع العاملين بالمدرسة بشكل تعاوني وعن قصد في نواحي التعلم، والعمل مباشرة مع الطلاب داخل الفصل مما يؤثر إيجابياً على تعلمهم.

- كانت أقل درجات موافقة أفراد العينة على درجة تحقق بُعد (التعلم الجماعي وتطبيقاته) في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان، هي التي تضمنتها العبارة رقم (٧) ونصّها: "يقوم المعلمون وأولياء الأمور والمجتمع بالتعلم معاً ويقومون بتطبيق المعرفة الجديدة لحل المشكلات"، حيث حصلت على متوسط حسابي (٢,٨٢) وانحراف معياري (٠,٩٠٨)، ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأنه لا تزال هناك فجوة – في المدارس الابتدائية بجازان– قائمة بين المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع بخصوص تعاونهم معاً في تعليم الطلبة وتطبيق المعارف الجديدة ومهارات حل المشكلات، وتمثلت تلك الفجوة في ضعف تعاون أولياء الأمور مع المدرسة في رفع المستوى التحصيلي لأبنائهم، وهذا ما أكدته دراسة (مسلم، ١٤٢٢هـ، ٨).
- وقد أوصت دراسة (الغريبي، ٢٠٠٩م، ٢٤) بضرورة إيجاد الحوافز وتشجيع التواصل بين عناصر العملية التعليمية؛ كالتواصل بين البيت والمدرسة، والمدرسة والبيئة المحيطة، على أن يتعاون المعلمون في تطبيق استراتيجيات تهدف إلى تحسين الممارسات الصفية للطلبة، وتعزيز التعلم الجماعي الذي ينتج عنه ارتفاع مستوى تحصيلهم، ودعم التواصل المستمر بين الوالدين والمدرسة، فينبغي على الوالدين والمعلمين حضور الاجتماعات المدرسية بانتظام لمناقشة تعلم التلميذ، وتحديد ما يقوم به كل طرف لمساعدة التلميذ.

د– النتائج الخاصة بالبُعد الرابع (الممارسات الشخصية المشتركة):

جدول (٨)

تقديرات أفراد العينة لدرجة تحقق البُعد الرابع (الممارسات الشخصية المشتركة) في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان

	الفقـــــرة	موافق بشدة		موافق		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	تتـــاح الفـــرص للمعلمـــــــين لمشاهدة زملائهم أثنـــاء شـــرح الدروس وتقـــديم التشجيع لهم	٩٠	٣٥,٩	١٠٩	٤٣,٤	٣٨	١٥,١	١٣	٥,٢	٣,١٨	١,٤٦	تتحقق	٢
٢	يُقدم المعلمـــون لـــــــزملائهم الملاحظـــــات	٧٣	٢٩,١	١٤٠	٥٥,٨	٣٢	١٢,٧	٦	٢,٤	٣,١٢	٠,٧٠٩	تتحقق	٣

	المتعلقة بالممارسات التعليمية												
٣	يقوم المعلمون خلال نقاشاتهم غير الرسمية بتبادل الأفكار والاقتراحات لتحسين أداء الطلبة	٨٨	٣٥,١	١٣٠	٥١,٨	٢٣	٩,٢	١٠	٤	٣,١٨	٠,٧٥٦	تتحقق	١
٤	يراجع المعلمون أعمال الطلبة بشكل جماعي لتحسين الممارسات التعليمية وتبادلها	٥٨	٢٣,١	١٣٥	٥٣,٨	٤٤	١٧,٥	١٤	٥,٦	٢,٩٤	٠,٧٩٣	تتحقق	٧
٥	تتوفر الفرص للتدريب والتوجيه بين المعلمين	٧٦	٣٠,٣	١٢٦	٥٠,٢	٣٩	١٥,٥	١٠	٤	٣,٠٧	٠,٧٨٤	تتحقق	٥
٦	تتاح الفرص للأفراد والجماعات لتطبيق المعرفة ومشاركة نتائجها مع الآخرين	٦٨	٢٧,١	١٢١	٤٨,٢	٤٩	١٩,٥	١٣	٥,٢	٢,٩٧	٠,٨٢٢	تتحقق	٦
٧	يتشارك المعلمون أعمال الطلبة لتوجيه وتحسين مستوى للمدرسة العام	٨٥	٣٣,٩	١٢٢	٤٨,٦	٣١	١٢,٤	١٣	٥,٢	٣,١١	٠,٨١٢	تتحقق	٤
	البُعد ككل									٣,٠٨	٠,٦١٦	تتحقق	

يتبيّن من جدول (٨) ما يلي:

- **جاءت كل استجابات أفراد العينة على عبارات هذا المحور في نطاق درجة التحقق "المتوسطة"، حيث حصلت معظم العبارات على متوسطات نسبية أقل من (٣,١٩) وأكبر من (٢,٩٣)، وبلغ المتوسط النسبي للبُعد ككل (٣,٠٨) بانحراف معياري**

(٠,٦١٦)، وبدرجة تحقق متوسطة. وتعطي هذه النتيجة مؤشراً على أن المدارس الابتدائية بمنطقة جازان لا تزال في حاجة إلى دعم الممارسات الشخصية والتعليمية وتبادلها، وتطبيق المعرفة ومشاركة نتائجها مع الآخرين.

- كانت أعلى درجات موافقة أفراد العينة على درجة تحقق بُعد (الممارسات الشخصية المشتركة) في المدارس الابتدائية بجازان، هي التي تضمنتها العبارة رقم (٣) ونصّها: يقوم المعلمون خلال نقاشاتهم غير الرسمية بتبادل الأفكار والاقتراحات لتحسين أداء الطلبة بمتوسط حسابي (٣,١٨) وبانحراف معياري (٠,٧٥٦) وبدرجة تحقق متوسطة، والتي تضمنتها العبارة رقم (١) ونصّها: تتاح الفرص للمعلمين لمشاهدة زملائهم أثناء شرح الدروس وتقديم التشجيع لهم، بمتوسط حسابي (٣,١٨) وبانحراف معياري (١,٤٦) وبدرجة تحقق متوسطة. تليهم في المرتبة الثالثة التي تضمنتها العبارة رقم (٢) ونصّها: يُقدم المعلمون لزملائهم الملاحظات المتعلقة بالممارسات التعليمية، بمتوسط حسابي (٣,١٢) وبانحراف معياري (٠,٧٠٩) وبدرجة تحقق متوسطة.

- وتتفق هذه النتائج مع دراسة جوسلين ونغ Jocelyn Wong (٢٠١٠م)، التي أكدت على مشاركات المعلمين المفتوحة في الممارسات التي تهدف إلى تحسين كفاءاتهم المهنية، وتحسين مخرجات التعلم للطلبة، والتخلص من ثقافة فردية المعلم وعزلته، والتعاون الجماعي بين المعلمين، مما يؤكد على تعزيز الكفاءة المهنية للمعلمين من خلال تطبيق أساليب تعليمية قائمة على التعاون المدرسي.

- وفي هذه الآونة، أصبح من ضمن تكليفات الإشراف التربوي بالمملكة متابعة عمل المعلمين حول "الدروس النموذجية"، التي هي عبارة عن عمليات إيضاح وشرح لبعض الدروس المقررة في المنهج من قبل معلمين أكفاء وذوي خبرة أمام زملائهم، مع الاستعانة بوسائل سمعية وبصرية. وقد أكدت دراسة (الغريبي، ٢٠٠٩م، ٢٤) أن هذا الأسلوب يساعد على تناقل الخبرات التربوية بين المعلمين والمدربين والمشرفين وجميع المهتمين بالشأن التربوي، إضافة إلى ما يتم بينهم من المناقشات الجادة وتبادل الآراء والتجارب والخبرات والممارسات الشخصية والتعليمية المتميزة التي يمكن إعادة تكرارها بهدف تحسين أداء الطلبة. ولا تزال المدارس الابتدائية بجازان في حاجة إلى مزيد من دعم الممارسات الشخصية المشتركة.

جدول (٩)

تقديرات أفراد العينة لدرجة تحقق البُعد الخامس (الظروف الداعمة / العلاقات) في المدارس الابتدائية بجازان

	الفقرة	موافق بشدة		موافق		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	تسود علاقات اهتمام بين المعلمين والطلبة مبنية على الثقة والاحترام المتبادل	١٢٢	٤٨,٦	١١٤	٤٥,٤	١٢	٤,٨	٣	١,٢	٣,٤١	٠,٦٤٢	تتحقق بشدة	١
٢	يسود المجتمع المدرسي الثقة والاحترام عند خوض التجارب الجديدة	٩٤	٣٧,٥	١٣٤	٥٣,٤	١٨	٧,٢	٤	١,٦	٣,٢٧	٠,٦٦٣	تتحقق بشدة	٢
٣	يتم تقدير وتكريم الانجازات المتميزة في المدرسة بانتظام	٩٧	٣٨,٦	١١٠	٤٣,٨	٣٦	١٤,٣	٨	٣,٢	٣,١٨	٠,٧٩٢	تتحقق	٤
٤	يبذل المعلمون وأولياء الأمور والمجتمع جهوداً متواصلة وموحدة لترسيخ مبدأ التغيير في المدرسة	٧١	٢٨,٣	١٠٨	٤٣	٥٧	٢٢,٧	١٥	٦	٢,٩٤	٠,٨٦٥	تتحقق	٥
٥	تدعم العلاقات بين المدرسين التدقيق الصادق والمحترم للبيانات وذلك	٨٥	٣٣,٩	١٣١	٥٢,٢	٢٩	١١,٦	٥	٢	٣,١٨	٠,٧١٠	تتحقق	٣

	الفقرة	موافق بشدة		موافق		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	لتحسين التدريس والتعلم												
	البُعد ككل									٣,٢٠	٠,٥٧٢	تتحقق	

يتبيّن من جدول (٩) ما يلي:

- جاءت معظم استجابات أفراد العينة على عبارات هذا المحور في نطاق درجة التحقق "الكبيرة"، حيث حصلت معظم العبارات على متوسطات نسبية أقل من (٣,٤٢) وأكبر من (٢,٩٣)، وبلغ المتوسط النسبي للبُعد ككل (٣,٢٠) بانحراف معياري (٠,٥٧٢)، وبدرجة تحقق كبيرة. وتعطي هذه النتيجة مؤشراً إيجابياً على توجه المدارس الابتدائية بجازان نحو دعم العلاقات الجيدة بين المعلمين، وتبادل الثقة والاحترام بينهم وبين طلابهم.
- كانت أعلى درجات موافقة أفراد العينة على درجة تحقق بُعد (الظروف الداعمة/ العلاقات) في المدارس الابتدائية بجازان، هي التي تضمنتها العبارة رقم (١) ونصّها: تسود علاقات اهتمام بين المعلمين والطلبة مبنية على الثقة والاحترام المتبادل، بمتوسط حسابي (٣,٤١) وبانحراف معياري (٠,٦٤٢) وبدرجة تحقق كبيرة، والتي تضمنتها العبارة رقم (٢) ونصّها: يسود المجتمع المدرسي الثقة والاحترام عند خوض تجارب جديدة، بمتوسط حسابي (٣,٢٧) وبانحراف معياري (٠,٦٦٣) وبدرجة تحقق كبيرة.
- وتتفق هذه النتائج مع دراسة (حيدر والمصيلحي، ٢٠٠٦م) التي أكدت على تشجيع التعلم التعاوني والعمل في فريق داخل مناخ يسوده الثقة والاحترام المتبادل من أجل تحقيق الاستفادة القصوى للمتعلمين.

جدول (١٠)

تقديرات أفراد العينة لدرجة تحقق البُعد السادس (الظروف الداعمة/ الهيكلة) في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان

	الفقرة	موافق بشدة		موافق		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	يتوفر الوقت	٦١	٢٤,٣	٩٧	٣٨,٦	٧٧	٣٠,٧	١٥	٦	٢,٨٢	٠,٨٧٢	تتحقق	٦

	للعمل الجماعي												
٢	يسمح الجدول المدرسي بالعمل الجماعي ومشاركة الممارسات التعليمية	٥٣	٢١,١	١٠٤	٤١,٤	٧٤	٢٩,٥	٢٠	٨	٢,٧٦	٠,٨٧٧	تتحقق	٨
٣	تتوفر موارد مالية للتطوير المهني	٥٧	٢٢,٧	٩٠	٣٥,٩	٧٥	٢٩,٩	٢٩	١١,٦	٢,٧٠	٠,٩٤٩	تتحقق	١٠
٤	تتوفر التكنولوجيا والموارد التعليمية للمعلمين	٦٨	٢٧,١	٩٠	٣٥,٩	٦٥	٢٥,٩	٢٨	١١,٢	٢,٧٩	٠,٩٦٧	تتحقق	٧
٥	يقدم المسئولون عن المصادر الخبرة والدعم للتعلم المستمر	٧٧	٣٠,٧	٩٩	٣٩,٤	٥٥	٢١,٩	٢٠	٨	٢,٩٣	٠,٩١٨	تتحقق	٥
٦	المرافق المدرسية نظيفة وجذابة ومشجعة	٦١	٢٤,٣	١٠٠	٣٩,٨	٦٠	٢٣,٩	٣٠	١٢	٢,٧٦	٠,٩٥٣	تتحقق	٩
٧	يسهل التعاون بين المعلمين بسبب القرب المكاني	٦٣	٢٥,١	١٢٨	٥١	٤٧	١٨,٧	١٣	٥,٢	٢,٩٦	٠,٨٠٤	تتحقق	٤
٨	تدعم أنظمة التواصل انتقال المعلومات بين المعلمين والإداريين	٧٢	٢٨,٧	١٣٧	٥٤,٦	٣٤	١٣,٥	٨	٣,٢	٣,٠٩	٠,٧٣٨	تتحقق	٢
٩	تدعم أنظمة التواصل انتقال	٦٣	٢٥,١	١٣٣	٥٣	٤٥	١٧,٩	١٠	٤	٢,٩٩	٠,٧٦٩	تتحقق	٣

	المعلومات عبر المجتمع المدرسي بأسره وأفراد المجلس التعليمي وأولياء الأمور والمجتمع المحلي												
١٠	يتم تنظيم البيانات وإتاحة استخدامها من قبل المعلمين والإداريين	٧٥	٢٩,٩	١٤١	٥٦,٢	٣٢	١٢,٧	٣	١,٢	٣,١٥	٠,٦٧٤	تتحقق	١
	البُعد ككل									٢,٨٩	٠,٦٣٩	تتحقق	

يتضح من جدول (١٠) التالي:

- جاءت كل استجابات أفراد العينة على عبارات هذا المحور في نطاق درجة التحقق "المتوسطة"، حيث حصلت معظم العبارات على متوسطات نسبية أقل من (٣,١٦) وأكبر من (٢,٦٩)، وبلغ المتوسط النسبي للبُعد ككل (٢,٨٩) بانحراف معياري (٠,٦٣٩)، وبدرجة تحقق متوسطة. وتعطي هذه النتيجة مؤشراً بأنه لا تزال المدارس الابتدائية بجازان في حاجة إلى توفير الظروف المساندة داخل المباني المدرسية مثل: الوقت المتاح للعمل الجماعي، والجداول الدراسية التي تسمح بتبادل الممارسات التعليمية بين المعلمين، وتوفر الموارد المالية والتكنولوجية والتعليمية، ونظافة المرافق المدرسية، والتقارب المكاني بين المعلمين، وإتاحة أنظمة التواصل وانتقال المعلومات بين المعلمين والإداريين، وأعضاء المجلس التعليمي، وأولياء الأمور، وغيرهم من أفراد المجتمع المحلي.

- كانت أعلى درجات موافقة أفراد العينة على درجة تحقق بُعد (الظروف الداعمة/ الهيكلة) في المدارس الابتدائية بجازان، هي التي تضمنتها العبارة رقم (١٠) ونصّها: يتم تنظيم البيانات وإتاحة استخدامها من قبل المعلمين والإداريين، بمتوسط حسابي (٣,١٥) وبانحراف معياري (٠,٦٧٤) وبدرجة تحقق متوسطة، والتي تضمنتها العبارة رقم (٨) ونصّها: تدعم أنظمة التواصل انتقال المعلومات بين المعلمين والإداريين، بمتوسط حسابي (٣,٠٩) وبانحراف معياري (٠,٧٣٨) وبدرجة تحقق متوسطة. تليهم في المرتبة الثالثة التي تضمنتها العبارة رقم (٩) ونصّها: تدعم أنظمة التواصل انتقال المعلومات عبر المجتمع المدرسي بأسره

وأفراد المجلس التعليمي وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، بمتوسط حسابي (٢,٩٩) وبانحراف معياري (٠,٧٦٩) وبدرجة تحقق متوسطة.

- وتتفق هذه النتائج مع دراسة جون هوبر Joann M. Hooper (٢٠١١م)، التي أكدت على قيام المعلمين بتغيير ممارساتهم التعليمية اليومية نتيجة لمشاركاتهم في استراتيجية مجتمعات التعلم المهنية بالمدرسة، بالإضافة إلى زيادة المستوى التحصيلي للطلبة، وتعزيز العمل الجماعي القائم على التعاون.

- توجد مجموعة من الأساليب المتبعة داخل المدارس الابتدائية بجازان- وعلى مستوى جميع المدارس الابتدائية بالمملكة- لدعم التواصل وتنظيم البيانات ونقل المعلومات بين المعلمين والإداريين والعاملين بالإدارات التربوية منها (إدارة التربية والتعليم بالإحساء، دليل توزيع العمل على المدارس في نظام نور للإدارة التربوية الموحد، ١٤٣٣هـ، ٢،٣) : نظام الإدارة التربوية نور الموحد، الذي يهدف إلى توزيع أعمال الإدارة التربوية على الهيئة الإدارية والتعليمية في المدارس، والتحديث المستمر للبيانات والمعلومات، وإضافة أيقونات جديدة. ويتضمن هذا النظام شاشات خاصة بمديرة المدرسة، وشؤون الطالبات، وشؤون المعلمات، وشاشات خاصة بالمعلمات وبالمراقبة، وشاشات خاصة بالمرشدة الطلابية، وأخرى خاصة بالكاتبة (لتحويل موظفة للوحدة الصحية أو طلب أجازة اضطرارية ...). وفي هذا النظام يتم قبول المتعلم وتسجيله في المدرسة، ونقله من وإلى مدرسة أخرى، وفتح ملف لكل متعلم، وبيان درجاته، ورصد المواظبة والحضور، والتقارير الدورية عن مستوى تحصيله، كذلك الحال عن المعلمين وبياناتهم الشخصية ومؤهلاتهم ورصيد الإجازات وسنوات الخبرة وكل ما يخص المعلم/ أو المعلمة.

- أضف إلى ذلك سهولة التواصل بين أفراد المجتمع المدرسي وغيرهم من الأفراد عبر شبكات التواصل الاجتماعي (الأنترنت)، مثل الفيس بوك، والبريد الإلكتروني، والواتس آب وغيرها، بالإضافة إلى مجالس الآباء والمعلمين، والاحتفالات المدرسية، والاجتماعات، والندوات، وورش العمل ... إلخ.

- وتتوفر كل وسائل الاتصال السابقة في المدارس الابتدائية بجازان مع الأخذ في الاعتبار أنه لا تزال بعض هذه المدارس مستأجرة وبها عيوب قد تؤثر سلباً على جودة العملية التعليمية ومن ثم تحصيل الطلبة، مثل صغر حجم المبنى التعليمي، وضيق المساحة، صغر حجم الفصل مع زيادة عدد الطلبة (٤٠) فأكثر، قلة دورات المياه، قلة التجهيزات التكنولوجية الحديثة مثل: معامل الكمبيوتر والوسائل التعليمية الحديثة، وارتفاع سعر إيجار المبنى، والتصميم السكني للمبنى لا يصلح للدراسة، مع قلة نظافته والاعتناء بصيانته ... مما يتطلب سرعة البحث عن حلول لهذه المشكلات.

٢- <u>إجابة السؤال الثاني</u>، ونصّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة تحقق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان تُعزى لمتغير النوع (ذكور- وإناث)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام (T-test) طبقاً لمتغير النوع، وتفصيل ذلك كما في الجدول التالي:

جدول (١١)

نتائج اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة طبقاً لاختلاف النوع

أبعاد مجتمعات التعلم المهنية	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١. بُعد القيادة الداعمة والمشتركة	ذكور	١٣٢	٣,١٧	٠,٥٣١	٠,٤٥٣	٠,٦١٥ غير دالة
	إناث	١١٩	٣,١٤	٠,٥٧٩		
٢. بُعد القيم والرؤى المشتركة	ذكور	١٣٢	٣	٠,٥٦١	٠,١٧٧	٠,٣٤١ غير دالة
	إناث	١١٩	٢,٩٩	٠,٥١٥		
٣. بُعد التعلم الجماعي وتطبيقاته	ذكور	١٣٢	٣,٠٥	٠,٥٦٤	- ٠,٦٩٠	٠,١٤٤ غير دالة
	إناث	١١٩	٣,١٠	٠,٥٠٤		
٤. بُعد الممارسات	ذكور	١٣٢	٣,٠٤	٠,٦٧٢	-٠,٨٥٥	

أبعاد مجتمعات التعلم المهنية	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الشخصية المشتركة	إناث	١١٩	٣,١٢	٠,٥٥٠		٠,٠٧١ غير دالة
٥. بُعد الظروف الداعمة (العلاقات)	ذكور	١٣٢	٣,٢٢	٠,٥٨٢	٠,٥٣٢	٠,٣٩٨ غير دالة
	إناث	١١٩	٣,١٨	٠,٥٦٣		
٦. بُعد الظروف الداعمة (الهيكلة)	ذكور	١٣٢	٢,٨٧	٠,٦١١	-٠,٧١٧	٠,٤٩٣ غير دالة
	إناث	١١٩	٢,٩٢	٠,٦٧٠		
الأبعاد ككل	ذكور	١٣٢	٣,٠٦	٠,٥٠٦	-٠,٢٤١	٠,٢٨٧ غير دالة
	إناث	١١٩	٣,٠٨	٠,٤٦٧		

يتبيّن من جدول (١١) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير النوع (ذكور، إناث)، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية لتحقق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان، وبالنسبة لدرجة تحقق كل بُعد على حده، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة للأبعاد ككل (-٠,٢٤١)، وبالنسبة للأبعاد الستة الواردة بالجدول السابق (٠,٤٥٣، ٠,١٧٧، -٠,٦٩٠، ٠,٨٥٥،٠,٥٣٢، -٠,٧١٧) على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وعليه يُمكن استنتاج أن هناك اتفاق بين آراء معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بمنطقة جازان فيما يتعلق بدرجة تحقق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية. وقد يرجع ذلك الاتفاق إلى تشابه ظروف العمل التي يعمل بها كل من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بجازان، فضلاً عن اتباع إدارات التربية والتعليم بالمملكة نفس اللوائح والقوانين والقرارات الصادرة من الوزارة في التعامل مع جميع العاملين بالمدرسة بغض النظر عن النوع، مما نتج عنه التوافق في إدراك المعلمين والمعلمات للجهود التي تبذلها وزارة التربية في هذا الإطار.

ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

تشير نتائج الدراسة الميدانية إلى:

- أن درجة تحقق البُعد الأول (القيادة الداعمة والمشتركة) في المدارس الابتدائية بجازان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات (عينة الدراسة) جاءت في نطاق درجة التحقق "المتوسطة"، حيث بلغ المتوسط النسبي لمجموع عبارات بُعد القيادة الداعمة والمشتركة (٣,١٥) بانحراف معياري (٠,٥٥٣)، وبدرجة تحقق متوسطة. وتعطي هذه النتيجة مؤشراً إيجابياً على توجه المدارس الابتدائية بمنطقة جازان نحو تحقيق القيادة الداعمة التي تُشرك معظم العاملين بالمدرسة في المناقشات وصنع القرارات المتعلقة بالقضايا المدرسية، واكتساب المهارات القيادية، وتبادل الأدوار للمساهمة في تخفيف العبء عن مدير المدرسة. ويتضح ذلك من خلال بعض المؤشرات التي كشفت عنها الدراسة الميدانية، وأهمها: يوزع مدير المدرسة المسئوليات، ويُشجع الروح القيادية بين المعلمين، ويبادر بتقديم الدعم عند الحاجة، ويأخذ آراء المعلمين بعين الاعتبار عند صنع القرار.

- أن درجة تحقق البُعد الثاني (القيم والرؤى المشتركة) في المدارس الابتدائية بجازان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات (عينة الدراسة) جاءت في نطاق درجة التحقق "المتوسطة"، حيث بلغ المتوسط النسبي لمجموع عبارات بُعد القيم والرؤى المشتركة (٣) بانحراف معياري (٠,٥٣٩)، وبدرجة تحقق متوسطة. وتعطي هذه النتيجة مؤشراً على أن المدارس الابتدائية بمنطقة جازان لا تزال في حاجة إلى بذل مزيد من الجهد لدعم تطبيق منهجية تعاونية لتنمية الإحساس بالقيم المشتركة بين المعلمين، ودعم السلوكيات القيمية المتعلقة بعمليتي التدريس والتعلم لتحسين الأداء المدرسي. ويتضح ذلك القصور من خلال بعض المؤشرات أهمها: ضعف المدرسة في الوصول إلى الرؤية المشتركة، قلة مشاركة أولياء الأمور والمجتمع بشكل فعال في أنشطة لخلق توقعات عالية تعمل على زيادة التحصيل العلمي للطلبة، والاعتماد على نتائج الطلبة فقط للحكم على مستوى أدائهم.

- أن درجة تحقق البُعد الثالث (التعلم الجماعي وتطبيقاته) في المدارس الابتدائية بجازان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات (عينة الدراسة) جاءت في نطاق درجة التحقق "المتوسطة"، حيث بلغ المتوسط النسبي لمجموع عبارات بُعد التعلم الجماعي وتطبيقاته (٣,٠٨) بانحراف معياري (٠,٥٣٦)، وبدرجة تحقق متوسطة. وتعطي هذه النتيجة مؤشراً على أن المدارس الابتدائية بمنطقة جازان لا تزال في حاجة إلى دعم إيمان المعلمين بالعمل كفريق، ودعم علاقة الزمالة، واكتساب المهارات والاستراتيجيات الحديثة وتطبيقها في عملهم لتحسين عمليات التدريس والتعلم. ويتضح ذلك القصور من خلال بعض المؤشرات أهمها: ضعف التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع في تطبيق المعرفة الجديدة لحل المشكلات،

وقلما يتعاون المعلمون في تقييم فعالية الممارسات التدريسية، وقلة توافر فرص وهيكليات متنوعة للتعلم الجماعي من خلال الحوار المفتوح.

- أن درجة تحقق البُعد الرابع (الممارسات الشخصية المشتركة) في المدارس الابتدائية بجازان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات (عينة الدراسة) جاءت في نطاق درجة التحقق "المتوسطة"، حيث بلغ المتوسط النسبي لمجموع عبارات بُعد الممارسات الشخصية المشتركة (٣,٠٨) بانحراف معياري (٠,٦١٦)، وبدرجة تحقق متوسطة. وتعطي هذه النتيجة مؤشراً على أن المدارس الابتدائية بمنطقة جازان لا تزال في حاجة إلى دعم الممارسات الشخصية والتعليمية وتبادلها، وتطبيق المعرفة ومشاركة نتائجها مع الآخرين. ويتضح ذلك القصور من خلال بعض المؤشرات أهمها: قلما يراجع المعلمون أعمال الطلبة بشكل جماعي لتحسين الممارسات التعليمية وتبادلها، قلة الفرص أمام الأفراد والجماعات لتطبيق المعرفة ومشاركة نتائجها مع الآخرين، وقلة فرص التدريب والتوجيه بين المعلمين.

- أن درجة تحقق البُعد الخامس (الظروف الداعمة/ العلاقات) في المدارس الابتدائية بجازان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات (عينة الدراسة) جاءت في نطاق درجة التحقق "الكبيرة"، حيث بلغ المتوسط النسبي لمجموع عبارات بُعد الظروف الداعمة/ العلاقات (٣,٢٠) بانحراف معياري (٠,٥٧٢)، وبدرجة تحقق كبيرة. وتعطي هذه النتيجة مؤشراً إيجابياً على توجه المدارس الابتدائية بجازان نحو دعم العلاقات الجيدة بين المعلمين، وتبادل الثقة والاحترام بينهم وبين طلابهم. ويتضح ذلك من خلال بعض المؤشرات التي كشفت عنها الدراسة الميدانية، وأهمها: تسود علاقات اهتمام بين المعلمين والطلبة مبنية على الثقة والاحترام المتبادل، يسود المجتمع المدرسي الثقة والاحترام عند خوض التجارب الجديدة، وتدعم العلاقات بين المدرسين التدقيق الصادق والمحترم للبيانات وذلك لتحسين التدريس والتعلم.

- أن درجة تحقق البُعد السادس (الظروف الداعمة/ الهيكلة) في المدارس الابتدائية بجازان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات (عينة الدراسة) جاءت في نطاق درجة التحقق "المتوسطة"، حيث بلغ المتوسط النسبي لمجموع عبارات بُعد الظروف الداعمة/ الهيكلة (٢,٨٩) بانحراف معياري (٠,٦٣٩)، وبدرجة تحقق متوسطة. وتعطي هذه النتيجة مؤشراً بأنه لا تزال المدارس الابتدائية بجازان في حاجة إلى توفير الظروف المساندة داخل المباني المدرسية. ويتضح ذلك القصور من خلال بعض المؤشرات أهمها: قلة الموارد المالية للتطوير المهني، قلة الاعتناء بالمرافق المدرسية ونظافتها، ضيق الجدول المدرسي بحيث لا يسمح للمعلمين بالعمل الجماعي ومشاركة الممارسات التعليمية، قلة توافر التكنولوجيا والموارد التعليمية

للمعلمين، وضعف التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور، وغيرهم من أفراد المجتمع المحلي.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير النوع (ذكور، إناث)، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية لتحقق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان.

٣- إجابة السؤال الثالث، ونصّه: ما التصور المقترح لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان فى ضوء نموذج أوليفر، هيب & هوفمان لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية وفي ضوء الأدب النظري والدراسة الميدانية؟

المبحث الرابع: رؤية مقترحة لتعزيز أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان

انتهت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتحقيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان بما يتلاءم مع نتائج البحث وطبيعة المجتمع السعودي وبيئته الثقافية، وذلك في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية، وفى ضوء الإطار النظري لمجتمعات التعلم المهنية، وكذلك في ضوء نموذج أوليفر، هيب & هوفمان لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

ويمكن التأكيد على أنه بالرغم من محاولة البحث الحالي التعرف على بعض المظاهر السلبية والمشكلات التي تعاني منها المدارس الابتدائية بمنطقة جازان، ومن ثم تؤثر سلباً على جوانب العملية التعليمية ومكوناتها والتي تمثل تصورات مدركة من قبل عينة من معلمي / ومعلمات المدارس الابتدائية الذين يعايشون واقع نظام التعليم العام في المملكة، فيمكن التسليم بأن ثمة جهود جادة مبذولة من قبل السُلطات التعليمية لرصد هذه المشكلات ومحاولة التخفيف من حدتها، ورفع كفاءة النظام التعليمي ومكوناته، وسعي المملكة نحو التطوير الجاد لنظام التعليم بها وجودة كفاءة مخرجاته في جميع المراحل التعليمية، ومع ذلك تشير دراسة (مسلم، ١٤٢٢هـ، ١٦) إلى استمرار انخفاض المستوى التعليمي للطلبة السعوديين إلى ما دون المعايير الدولية للتعليم.

لذلك يمكن عرض هذا التصور وفق المحاور التالية:

أولاً- منطلقات التصور المقترح:

يُعد نموذج أوليفر، هيب & هوفمان لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الابتدائي أحد مداخل الإصلاح التربوي الذي يركز على القيادة الداعمة المشتركة،

القيم والرؤى المشتركة، والتعلم الجماعي التنظيمي المستمر، والممارسات الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة (العلاقات والهيكلة)، ونشر ثقافة التعلم، وتعلم طرق البحث وحل المشكلات، كما يتوقف التطبيق الصحيح لما تطرحه الدراسة من تصورات معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة جازان لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية داخل مدارسهم.

ثانياً- أهداف التصور المقترح:

يتحدد الهدف الأساسي للتصور المقترح في تقديم بعض المتطلبات لتحقيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الابتدائي بمنطقة جازان، بما يتلائم مع نتائج البحث وطبيعة المجتمع السعودي وبيئته الثقافية.

ثالثاً- متطلبات تحقيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان وفقاً للتصور المقترح

يتضمن التصور المقترح مجموعة مقومات تهدف إلى تحقيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان، ومجموعة من الإجراءات والآليات لتحقيق كل مقوم بأبعاده المختلفة في ضوء نموذج أوليفر، هيب & هوفمان. وفيما يلي عرض هذه المتطلبات:

١- المدارس الابتدائية بمنطقة جازان بوصفها مجتمعات مهنية للتعلم:

- لكي تصبح المدارس الابتدائية بمنطقة جازان مجتمعات مهنية للتعلم، ضرورة إتباعها الإجراءات التالية:

❖ تطوير آليات التجديد المستمر لمنسوبيها من معلمين، وإداريين، وطلبة، وغيرهم.

❖ وضع خطة استراتيجية لتطوير التعليم والتعلم بها، وتطمح الخطة بأن يكون المتعلم محور اهتمام المدرسة.

❖ وجود رؤية واضحة للتعليم تهدف إلى توفير تعليم عالي الجودة، وبيئة جاذبة ومعززة للتعلم، تتيح فرص التقليل من نسبة الهدر التربوي، وانخفاض نسبة الأمية الناتجة عن ارتفاع نسب الرسوب والتسرب بالتعليم الابتدائي.

❖ توفير مناخ تنظيمي محفز للتميز والإبداع والابتكار والاكتشاف، واستيعاب رضا المتعلمين وأولياء الأمور ومن لهم علاقة بمخرجاته، فهذه فرصة المدرسة لأن تجدد نفسها بحيث تحدد رؤية ورسالة وأهداف جديدة تتسق مع روح العصر ومتطلباته، ويشترك في وضعها جميع العاملين بها.

- ❖ وجود وثيقة توضح رؤية المدرسة ورسالتها يشارك في صياغتها وتنفيذها كافة الأطراف المعنية بصورة إيجابية.
- ❖ إتباع بعض أنماط القيادية المعاصرة مثل القيادة التوزيعية والتشاركية والتي تعتمد على مشاركة العاملين والمعنيين.
- ❖ تبني هياكل تنظيمية مبتكرة تواكب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتحد من مركزية السلطة.
- ❖ الاستثمار الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دعم ممارسات التعلم الجماعي التعاوني.
- ❖ إثارة المناقشات الجادة بين أفرادها، وتهتم بصورة أكبر على التعليم والتعلم في سياق العمل الجماعي والتعاوني، وتقييم استقصاء المشكلات أو التقدم في العمل، ومن ثم تصبح المدرسة، كمنظمة، مجتمعاً للتعلم لا تقدم خدمات التعليم فقط، بل يتعلم فيها المنتسبون إليها من إداريين، وموظفين، ومعلمين، ومتعلمين بصورة مستمرة من خلال متابعة الجديد في مجالهم والتفكير في ممارساتهم اليومية فيعملوا على تعزيز جوانب القوة لديهم وتجنب الأخطاء التي قد يقعوا فيها من أجل تحسين أدائهم بصورة عامة لتقديم خدمات تعليم وتعلم أفضل.
- ❖ توفير بيئة تربوية وتعليمية تتصف بالانفتاح، والاحترام، والثقة المتبادلة، والتعاون، والحرص على التعلم سواء على المستوى الفردي أو الجماعي.
- ❖ تنمية القدرة على تكوين علاقات إنسانية فعالة مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي.
- ❖ استبدال المدارس المستأجرة بمدارس حكومية توفر المبنى المدرسي المناسب وتتيح مساحته حرية انتقال الطلبة، ويتوفر به وسائل تربوية وتعليمية هامة، ومساحات واسعة للعب والجري والحركة للتفاعل الإيجابي بين الطلبة. وهذا يتفق مع دراسة (الضويان، ١٤٢٦هـ، ٣٥) التي أكدت على ضرورة حُسن اختيار موقع المدرسة وتوافر الشروط الهندسية والتربوية والبيئية ومواد البناء المناسبة، ذلك لأن نوع المباني المدرسية وتصميمها وموقعها له علاقة بكلفة التعليم ونوعيته، إضافة إلى أن جودة المباني المدرسية تؤثر إيجابياً على اتجاهات الطلبة والتحصيل الدراسي والجودة في تطوير التعليم، ومن ثم يُعد المبنى المدرسي مكوناً مهماً له علاقة بنواتج المدرسة ومخرجاتها.
- ❖ الاهتمام بإعداد المعلمين في كليات التربية، ورفع مستوى كفاءتهم الأكاديمية والثقافية والمهنية والتربوية، مع ضرورة وضع شروط تكفل للعمل بالمدارس

الابتدائية معلمين حاصلين على درجة الماجستير أو الدكتوراه، مع حثهم على الالتحاق بالدورات التدريبية بشكل مستمر لضمان التنمية المهنية لهم.

٢- دور مدير المدرسة الابتدائية بمنطقة جازان بوصفها مجتمعاً مهنياً للتعلم:

- ويجب عليه القيام بالأدوار التالية:

- دوره كقائد يقود المجتمع المهني من خلال قيادة مشتركة، رؤية وقيم مشتركة، وممارسات شخصية مشتركة، مع قدرته على توفير الظروف الداعمة كالعلاقات والبناء.
- يشرك المعلمين في عمليات صنع القرار، وتمكين الأفراد من العمل الجماعي.
- يزود الموظفين بالتدريب والمعلومات والتوجهات التي يحتاجون إليها لاتخاذ قرارات جيدة.
- يوفر الوقت والبيئة الملائمة لتكوين أساليب التعاون بين المعلمين والإداريين والمناقشة المرنة.
- تضمين استدامة عمل مجتمعات التعلم في الممارسات اليومية بالمدرسة، وإعادة هيكلة الجدول الدراسي بحيث يتيح وقتاً للعمل التعاوني أثناء ساعات الدوام الرسمي.
- يوفر الاتصال الفعال ويعزز التفاهم والقيم المشتركة والالتزام الجماعي بين أعضاء المجتمع المدرسي، ومن صور الاتصال الفعال والتعاون الجماعي "اختيار المناهج الدراسية"، وموضوعاتها، وأساليبها وطرق تدريسها، مع مراعاة التوازن بين الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية في المنهج، على أن تكون موضوعاتها حديثة تعتمد على التفكير الناقد والمقارنة والتحليل، ولا تقيس الحفظ والاسترجاع، على أن يعتمد نظام التقويم والاختبارات على مقاييس مقننة معتمدة بهدف التعرف على المستوى الفعلي لطلبة المدارس السعودية، كذلك الاهتمام (بالتقييم التكويني)، والحرص على ارتفاع مستوى تحصيل التلاميذ في مقررات الرياضيات والعلوم واللغة العربية.
- يحصل على دورات تدريبية في مجال الإدارة والقيادة والتعليم والتعلم.
- يتدرب على مهارات تفويض السُلطة والمسئولية، ولديه مرونة في التعامل مع أعضاء المجتمع المدرسي، بحيث يسعى إلى تحويل النظام الإداري من

البيروقراطية (المركزية) إلى الديمقراطية (اللامركزية)، مع توفير العناصر الإدارية المساعدة.

- الاحتفال بالإنجازات الفردية والجماعية.
- الابتعاد عن نظام المحسوبية والواسطة في تعيين مديري المدرسة، مع الاعتماد على طرق ومعايير مناسبة لاختيار أفضل العناصر في الإدارة المدرسية.
- زيادة فعالية نظام الإشراف التربوي، واختيار المشرفين ذوي الخبرة للاستفادة من توجيهاتهم.

وفي هذا الخصوص، يذكر (علاقي، ٢٠١٥م، ٨٣٨) الصفات الخمس التي تعطي مؤشراً لنجاح المدير في تحويل مدرسته إلى مجتمع مهني للتعلم، وهذه الصفات هي:

أ. المعرفة الوظيفية والدافعية: وتتضمن هذه الصفة القدرة الوظيفية، القدرة التنظيمية، المهارة الإدارية، الإبداع، الانتباه، تحمل المسئولية، المبادرة والإقدام، والدافعية.

ب. المهارة في تكوين العلاقات: وتشمل الاحترام، المجاملة، الاستقامة، الثقة، واللطف.

ت. المرونة والتكيف: وتركز على المرونة، القدرة على التعامل مع الضغوط، الاستعداد للتغيير، التكيف، التسامح، الاستقلالية، الاستقرار العاطفي، النظرة الإيجابية للذات، وتقبل الأفكار الجديدة.

ث. الانفتاح الثقافي: معرفة اللغات، السفر والانفتاح على العالم الخارجي، والتطلع لمعرفة ثقافة الآخرين.

ج. موقف الأسرة: درجة التوافق والتكيف مع الزوجة وأفراد الأسرة، النظرة الإيجابية نحو أفراد الأسرة، واستقرار الزواج.

٣- دور معلمي/ ومعلمات المدرسة الابتدائية بمنطقة جازان بوصفها مجتمعاً مهنياً للتعلم:

- ويجب عليهم اتباع الإجراءات التالية:

- إتاحة فرص التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وتشجيع القيام بالبحث العلمي، ولاسيما البحث الإجرائي، لتحسين أدائهم.
- الالتحاق بدورات تدريبية، ومؤتمرات دولية، وندوات، وورش عمل بهدف تحسين أدائهم وصقل مهاراتهم، ومعرفة كل ما هو جديد في مجال التخصص.
- حرصهم الدائم على العمل الجماعي والتعاون مع الزملاء بهدف تحسين تحصيل الطلبة وجودة العملية التعليمية ككل، مع ضرورة ألا يزيد عدد الطلبة داخل الفصل الدراسي عن (٢٥) تلميذ، حتى يسهل تفاعلهم معاً، لبناء قدراتهم ودعم مهاراتهم.
- الالتزام بعمل "دروس نموذجية" بصفة دورية، مرة كل شهر أو كل فصل دراسي، لسهولة نقل الخبرة بين المعلمين والاستفادة من نصائحهم وتوجيهاتهم.
- توثيق العلاقة بين المعلمين والطلبة، وبينهم وبين أولياء الأمور، بحيث يداومون على التواصل المستمر بما يحقق منفعة للطلبة.

رابعاً- التحديات التي يمكن أن تواجه التصور المقترح وسُبل التغلب عليها:

تتعدد التحديات التي تقف في سبيل تنفيذ التصور المقترح، وتحد من فاعليته وتحقيقه للأهداف المنشودة، منها:

- ❖ قلة وعي بعض أفراد المجتمع المدرسي، خاصة المدير بالمفهوم الصحيح للرؤية والرسالة وكيفية بناء وتحقيق كل منهما.
- ❖ قلة القيادات التربوية الداعمة للتعلم المستمر، والهياكل التنظيمية المركزية في الإدارة، وثقافة تلقي الأوامر وتنفيذها دون مناقشتها.
- ❖ السلبية وقتل روح المبادرة والابتكار والإبداع لدى العديد من الكفاءات.
- ❖ مقاومة التغيير من البعض، وتفضيل استمرار الممارسات التقليدية من جانب الأفراد والجماعات وذلك خوفاً من التغيير في حد ذاته أو حفاظاً على المكانة الراهنة والتي ربما تتأثر بالتغيير.
- ❖ قلة توافر الإمكانات المادية التي تسهم في تحقيق أهداف مجتمع مهني للتعلم داخل المدرسة.
- ❖ صعوبة التخلي عن المباني التعليمية المستأجرة، نظراً لارتفاع تكلفة المباني الحكومية.

- **ويمكن التغلب على التحديات السابقة من خلال اتباع الآليات التالية: ترسيخ ثقافة مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان، والاهتمام بتحفيز العاملين لدعم مواصلة تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم بالمدارس مثل: القيادة الجماعية المشتركة، والتعاون الجماعي، والقيم والرؤى المشتركة، والتعلم الجماعي، والممارسات الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة (العلاقات والهيكلة).**

قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربية:

١. البرنامج الوطني لتطوير المدارس (١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ). مجتمعات التعلم المهنية، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، دليل مجتمعات التعلم المهنية، شركة تطوير الخدمات التعليمية، الرياض، السعودية، ١ – ٥٣.

٢. حريم، حسين (٢٠٠٣م). إدارة المنظمات "منظور كلي"، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

٣. الحميد، ماجد (١٤٢٧هـ). فاعلية الإشراف التربوي في التربية الفنية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٤. حيدر، عبد اللطيف (٢٠٠٤م). الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة، مجلة كلية التربية، العدد (٢١)، السنة التاسعة عشر، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١– ٤٤.

٥. حيدر، عبد اللطيف، المصيلحي، محمد (٢٠٠٦م). دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها، مجلة كلية التربية، العدد (٢٣)، السنة الحادية والعشرون، جامعة الإمارات، ٣١– ٥٨.

٦. د. كوكس، ملتون، رتشلن، لاوري، (٢٠٠٦م). إنشاء مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية، ترجمة: سميح أبو فارس، مكتبة العبيكان، الرياض، ٢٠٠٦م.

٧. راغب، إيمان زغلول (٢٠٠٩م). النمط القيادي مدخل لتحويل المدارس المصرية إلى مجتمعات تعلم مهنية: سيناريوهات مقترحة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد ١٥، العدد (٤)، مصر، أكتوبر، ٤٧٥– ٥٦٠.

٨. الزامل، محمد (١٤٢٩هـ). تصور مقترح لمواجهة بعض مشكلات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء صيغة التعليم الأساسي "دراسة مستقبلية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٩. سليمان، هالة (٢٠١٢م). آليات عمل المنظمات غير الحكومية في تعليم الكبار: دراسة تحليلية في ضوء مفهوم مجتمعات التعلم، المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي– الواقع والرؤى المستقبلية، المؤتمر السنوي الثامن، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، ١٨٥– ٢١٥.

١٠. الشهري، محمد هادي محمد (٢٠١٣م). إمكانية تطبيق الاعتماد الأكاديمي على المدارس التابعة لمشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم من وجهة

نظر مديري المدارس في منطقة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١١.صائغ، عبد الرحمن أحمد، (١٤١٦هـ). تنمية روح المشاركة بين قطاع التعليم وقطاع الأعمال وبعض الصيغ لتفعيلها، مكتب التربية لدول الخليج العربي، الرياض، ٢٧.

١٢.الصعيري، عبد الرحمن عامر (٢٠١٤م). متطلبات قيادة مجتمعات التعلم من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في محافظة بيشة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، الجزء الرابع، العدد (٤٦)، رابطة التربويين العرب، السعودية، فبراير، ٢٣٠- ٢٤٨.

١٣.الصغير، أحمد حسين (٢٠٠٩م). مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية: دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات، مجلة التربية، المجلد (١٢)، العدد (٢٦)، جامعة أسيوط، ١٥٨- ١٩٧.

١٤.الصقري، عواطف إبراهيم (٢٠١٢م). أساليب تغيير النسق القيمي لأفراد المجتمع التعليمي لتحقيق الجودة في التعليم العام، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد (٣٨)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية، ١٧٧- ٢١١.

١٥.الضويان، محمد عبد الله عمر (١٤٢٦هـ). فاعلية الكلفة التعليمية في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

١٦.العبد الكريم، راشد حسين، (١٤٣٠هـ). واقع التعليم في المملكة العربية السعودية: رؤية خاصة، ورقة بحثية مقدمة لورشة العمل "إصلاح التعليم في الدول العربية: المملكة العربية السعودية أنموذجاً"، في الفترة من (٢٢- ٢٤/ ١٠/ ١٤٣٠هـ)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١- ١٠.

١٧.عبيد، عصام محمد (٢٠٠٩م). التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات المعلومات: دراسة تخطيطية في الأسس والمعايير للرؤية والرسالة في مجتمع المعرفة، كلية علوم الحاسب والمعلومات، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

١٨.عقيلي، ماجد (٢٠١٥م). منسوبو الجامعة يشاركون جنود الوطن عمليات عاصفة الحزم بحرب الشائعات وإيقافها، صحيفة جامعة جازان، العدد (٣٨)، مايو ٢٠١٥م، ٦.

١٩.علاقي، مدني عبد القادر (٢٠١٥م). إدارة الموارد البشرية، طـ٥، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، جدة، المملكة العربية السعودية.

٢٠.العوفي، إبراهيم (١٤١٧ه). فاعلية المشرف التربوي في مساعدة معلمي اللغة العربية للتغلب على معوقات استخدام الوسائل التعليمية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢١.الغريبي، ياسر محمد عطا الله (٢٠٠٩م). أثر التدريس باستخدام الفصول الإلكترونية بالصور الثلاث (تفاعلي- تعاوني- تكاملي) على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢٢.القحطاني، محمد سعيد عبد الله، (١٤٢٩ه). الاستثمارات المستقبلية للقطاع الخاص في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢٣.محمد، هلل شعبان (٢٠١٣م). مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمصر: دراسة تحليلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمنهور.

٢٤.مسلم، حسن علي (١٤٢٢ه). مشكلات التعليم العام: مظاهر سلبية وتطلعات إيجابية "دراسة تحليلية لمدركات عينة من مديري المدارس المتدربين بكلية التربية جامعة الملك سعود"، التربية ومستقبل التعليم في المملكة، اللقاء السنوي الحادي عشر (جستن)، في الفترة من (٢٩ – ٣٠ إبريل)، السعودية، ١- ٤٣.

٢٥.النابت، نادر سعيد سميحان (٢٠١٣م). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم بمحافظة بقعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢٦.ناصف، محمد أحمد (٢٠١٢م). مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية جامعة طنطا، المجلد (٤٨)، العدد (٤)، مصر، أكتوبر، ٢٥٨- ٢٦٩.

٢٧.النبوي، أمين (٢٠٠٧). مجتمعات التعلم: مدخل للاعتماد الأكاديمي للمدارس "دراسة مقارنة في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وهونج كونج وكوريا ومدى إمكانية الإفادة منها في مصر"، مجلة التربية والتنمية، العدد ٤١، جامعة الملك سعود.

٢٨.وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧ه). حالة التعليم السنوي: التقرير الأول، الإدارة العامة للإشراف التربوي، المملكة العربية السعودية.

٢٩.وزارة التربية والتعليم (١٤٣٣ه). دليل توزيع العمل على المدارس في نظام نور للإدارة التربوية الموحد، إدارة التربية والتعليم بالإحساء، إدارة الاختبارات والقبول، الإحساء، السعودية، ٢- ٩٠.

٣٠.وزارة التربية والتعليم (١٤٣٤ه- ١٤٣٥ه). الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام للعام الدراسي ١٤٣٤ه- ١٤٣٥ه، الإصدار الثاني، المملكة العربية السعودية، ١- ٩٢.

٣١.وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢م). المجتمعات المهنية للتعلم، القاهرة، ص ص١- ١٤. مسترجع بتاريخ: ٢٦/٣/ ٢٠١٥م من: academy.moe.gov.eg/upgrade_tranning/2012_upgrade_stage/fany_dewan.doc

٣٢.وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣م، ١٤٣٤ه). استراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، الرياض، السعودية، يناير، ١ – ٥٣.

٣٣.وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتعليم في منطقة جازان، بوابة جازان التعليمية، ٢٠١٥م، على الموقع: http://www.jazanedu.gov.sa retrieved at: 2-2- 2015.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

34. Burnette, B. (2002). How we formed our community. National Staff Development Council, V. 23, N. 1, 51-54.

35. DuFour, R,. (2004). What Is a Professional Learning Community?, Educational Leadership, V. 61, N. 8, 6-11.

36. DuFour, R,. & DuFour, R,. (2012). The School Leader's Guide To Professional Learning Communities at Work, NASP: Solution Tree.

37. Eaker, R., DuFour, R. (2002). Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities, Bloomington, IN: National Educationals Service, Solution Tree.

38. E. Verbiest (2011). Developing Professional Learning Communities, Paper presented at the AERA conference, 2011, April 7th – 12th, New Orleans, USA, 1- 14.

39. Fred C. Lunenburg (2010). Communication: The Process, Barriers, and Improving Effectiveness, Schooling Journal, Sam Houston State University, V. 1, N. 1, 1- 11.

40. Gagnon, G.W. & Collay, M. (2001). Designing for teaching: six elements in constructivist classrooms, Thousand Oaks, California: Corwin Press, Incorporated, 1- 190.

41. Hefner, J. F. (2011). A case study of a professional learning community: An investigation of sustainability with a rural elementary school, unpublished Doctoral dissertation, Appalachian State University, USA.

42. Hipp, K., & Huffman, J. (2002). Documenting and examining practices in creative learning communities: Exemplars and non-exemplars. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468685.pdf

43. Hipp, K., & Huffman, J. (2003). Professional learning communities: Assessment-development-effects. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482255.pdf

44. Hooper, Joann M., (2011). Perceptions of Teachers in Albemarle County (VA) on the five Dimensions of Professional Learning Communities, unpublished PhD Dissertation, College of Education, University of West Georgia, USA.

45. Hord, Shirley M. (1997). Professional Learning Communities: Communities of continuous Inquiry and Improvement, Southwest Educational Development Laboratory, Texas, USA.

46. Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). Leading professional learning communities: voices from research and practice. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

47. Ivy, A., Kritsonis, W., Herrington, D., & Tanner, T. (2008). The challenge of building professional learning communities: Getting started. National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, V. 25, N. 4.

48. Kendall, Martha E. & Dodge, Lucy (Sep.2004). Learning Communities, College Teaching Journal, V. 52, N. 4, 150-155.

49. Morrow, Julie R., (2010). Teachers' Perceptions of Professional Learning Communities as Opportunities for Promoting Professional Growth, unpublished PhD Dissertation, Appalachian State University, North Carolina, USA.

50. Oliver, D., Hipp, K., & Huffman, J. (2003). Professional learning communities: assessment, development and effects, Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia, January, 66 - 74.

51. Olivier, Dianne F. et al, (2009). Assessing schools as professional learning communities: Symposium, Paper presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette, March, 1 – 14.

52. Roberts, Mindy, (Nov. 2010). Improving Student Achievement Through Professional Learning Communities, unpublished PhD Dissertation, University of Nebraska, Lincoln, Nebraska, USA

53. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. Journal of Educational Change, V. 7, N. 4, 221-258.

54. The Literacy and Numercy Secretariat Capacity Building Series, Professional Learning Communities: A Model for Ontario Schools, Secretait Special Edition 3, the series is posted at: http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/PLC.pdf

55. Wolford, Debra Walls (Dec. 2011). Effective Leadership Practices in the Sustainability of Professional Learning Communities in Two Elementary Schools, unpublished PhD Dissertation, East Tennessee State University (ETSU), USA.

56. Wong, Jocelyn, L. N.(2010). What makes a professional learning community possible?: A case study of a Mathematics department in a junior secondary school of China, Journal of Education Research Institute, Vol. 11, Issue. 2, Seoul National University, Korea, 131- 139.