مدى توظيف المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان

The Employment rates of Educational Supervisors for the Dimensions of Professional Learning Communities in the Sultanate of Oman

الباحث / خميس بن حمدان الغافري[1]
د. خلف بن مرهون بن العبري[2]
د. ريا بنت سالم المنذرية[3]

(1) وزارة التربية والتعليم

(2)(3) جامعة السلطان قابوس

الملخص

هدفت الدراسة معرفة مدى توظيف المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي من خلال توظيف أسلوبين لجمع البيانات وهما تحليل المحتوى والمقابلات الجماعية؛ بهدف الحصول على نتائج أكثر عمقاً. وقد تم الكشف عن مؤشرات توافر الأبعاد الأربعة لمجتمعات التعلم المهنية التي حددتها الدراسة، وهي: الرؤية المشتركة، والتركيز على التعلم، وثقافة التآزر، والتركيز على النتائج من خلال تصميم بطاقة لتحليل محتوى تضمنت تحليل 20 خطة سنوية- تم اختيارها بطريقة عشوائية- للمشرفين التربويين، كما تم إجراء مقابلات جماعية لعدد 23 من المشرفين التربويين الذين شاركوا في تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان في محافظتي جنوب الباطنة والظاهرة.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن مؤشرات منخفضة لممارسات المشرفين التربويين المتعلقة ببعد الرؤية المشتركة، كما حصلت الأبعاد المتعلقة بالتركيز على التعلم، وثقافة التآزر، والتركيز على النتائج مؤشرات متوسطة.

وبناءً على هذه النتائج؛ قدمت الدراسة عدد من التوصيات التي تتوقع أن تسهم في تطوير ممارسات المشرفين التربويين، كالحاجة إلى تبني إستراتيجية واضحة لتطوير ممارسات المشرفين التربويين في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وإصدار دليل إرشادي لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية.

كلمات مفتاحية: مجتمعات التعلم المهنية، الإشراف التربوي، المدارس الحكومية

ISSN : 2410-1818

Abstract

The study aimed to reveal the employment rates of educational supervisors for the dimensions of professional learning communities in the Sultanate of Oman.

To achieve the goals of this study, a descriptive method was used, through the deployment of two data collection and analysis tools, so as to reach more in-depth results. Indicators of the availability of the four dimensions of the professional learning communities identified by the study were revealed, namely: A Common Vision, Focusing on Learning, a Culture of Synergy, and Focusing on Results through the design of a Content Analysis Card, which included the analyses of 20 annual plans – selected at random – for the educational supervisors. Furthermore, collective interviews were conducted for 23 of the educational supervisors who partook in the implementation of Professional Learning Communities in Omani public schools, in the South Al-Batinah and Ad-Dhahira governorates.

The results of the study showed low indicators for the practices of educational supervisors related to the Common Vision dimension, while dimensions related to Focusing on Learning a Culture of Synergy and Focusing on Results scored medium indicators.

Based on these results, the study presented a number of recommendations which will hopefully contribute to the development of the practices of education supervisors, such as the need to adopt a clear philosophy to develop the practices of educational supervisors in light of the dimensions of Professional Learning Communities, and to publish an instructional guide to implement Professional Learning Communities.

Keywords: Professional Learning Communities, Education Supervision, Government Schools.

المقدمة

يؤدي الإشراف التربوي دورًا محوريًا في العملية التعليمية بسلطنة عمان؛ إذ يسعى المشرف التربوي إلى رفع المستوى الأدائي للمعلمين من خلال المهام المنوطة به؛ بهدف تحقيق نواتج تعلم ومخرجات تتفق مع الأهداف والغايات التي يسعى النظام التعليمي إليها.

فالمشرف التربوي لديه أهداف متعددة وأدوار متنوعة وفق وظيفته المهنية (عتيبة 2009؛ الحراصي، 2011؛ الحربي، 2012)؛ وبالتالي فإن البحث في الأساليب الحديثة لمعالجة التحديات التي قد تواجه العملية الإشرافية، ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة في ظل الظروف المعاصرة مطلب مهم يخدم تطوير العملية التربوية بصورة عامة؛ حيث يعد المشرف التربوي حلقة الوصل الرئيسة التي تصل المؤسسة الرسمية بالحقل التربوي (المحرزي، والفهدي، والعريمي، والراسبي، 2014).

ISSN : 2410-1818

وتُعد مجتمعات التعلم المهنية نموذجاً فاعلاً يهدف إلى تعزيز تشارك المعرفة والنمو المهني دورفر؛ ودوفر؛ إيكر؛ وماني، 2014)؛ حيث يذكر دوفور وفُلان (2014): مجموعة من الأبعاد التي تتصف بها مجتمعات التعلم المهنية ذات الأداء العالي تتمثل في الرسالة المشتركة من خلال التزامات جماعية للقيم والأهداف المشتركة، كما تتبنى بُعد التركيز على التعلم وبُعد البحث الجماعي لأفضل الممارسات من خلال تحليل الواقع الحالي، وبُعد التركيز على العمل أو التعلم عن طريق العمل وكذلك بُعد الالتزام بالتحسين المستمر والتركيز على النتائج، ما يعني أن العمل بأبعاد مجتمعات التعلم المهنية قد تكون وسيلة واعدة في تطوير ممارسات المشرفين التربويين.

حيث تعرف مجتمعات التعلم المهنية بأنها: "مجموعة من الأفراد يعملون معا وفق رؤية مشتركة، ويستقصون مشكلات مهنية محددة تواجههم، ويتشاركون ما يتوصلون إليه مع الأفراد الآخرين في المجتمع المهني، وبذلك يسهمون في تنمية معارفهم ووعيهم، ومعارف المجتمع المهني ووعيه" (حيدر ومحمد 2006، 40). كما يعرفها دوفورد وآخرون (2014) بأنها: الأساس الذي ينطلق منه رفع المستوى التحصيلي للطلاب من خلال التعلم الذي يجمع المعلمين في المدارس أو المشرفين على مستوى المنطقة التعليمية، أو كل من له علاقة بتعلم الطلاب كأولياء الأمور. حيث تركز هذه المجتمعات على تعلم المؤسسة والأفراد، وبث ثقافة التآزر بين أفراد المجتمع المهني لضمان التعلم للجميع، وممارسة التقصي الجماعي لأفضل الأساليب لضمان تعليم، ونواتج تعلم عالية. كما أنها تحث على التحسين المستمر.

وقد خلصت نتائج دراسة أجراها عدد من الباحثين في السلطنة إلى حصول مشاركة المشرفين التربويين على درجة متوسطة في تنفيذ البحوث الإجرائية، والتواصل بين وحدات الإشراف التربوي، وتشارك المعرفة (المحرزي، وآخرون، 2014)؛ ما يعني الحاجة إلى ضرورة توفير البيئة الداعمة والمحفزة لتنفيذ وتفعيل البحوث الإجرائية خدمة لمعالجة القضايا التربوية التي تواجهها المدارس في السلطنة وفق منهجية علمية بحثية. إضافة إلى ضرورة تعزيز آليات التواصل بين المشرفين والمعلمين لتبادل الخبرات ونقل المعرفة.

ويمكن إدراك أهمية امتلاك المشرف التربوي كفايات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية من خلال ما أشارت إليه الأدبيات المختلفة في أهمية امتلاك القادة التربويين والمعلمين للأبعاد التي تتبناها مجتمعات التعلم المهنية (الرواحية، 2014؛ دوفورد، إيكر، 2001)؛ والتي تتمثل في تهيئة الفرص المواتية لتبادل وتشارك المعرفة، من خلال العمل مع الأقران، وتبادل الخبرات بناء على التقصي الجماعي، والعمل بروح الفريق الواحد لتحقيق الغايات المشتركة والجامعة لأعضاء المجتمع المهني. كما تسهم في دعم التدريب والإنماء المهني للمشرفين من خلال تنوع خبرات الأفراد المنتمين لمجتمع التعلم المهني (كوكس، ورتشلن، 2006)، وأثرها على تعزيز الدافعية، والالتزام الوظيفي، ودورها في التقليل من العزلة التي قد تحدث في بعض المجتمعات التربوية (Bouchamma, Kalule,April, Basque, ؛Hord, 1997 2014).

ISSN : 2410-1818

وبناء عليه ركزت هذه الدراسة على الكشف عن مستوى توظيف المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تسعى الدراسة للكشف عن مستوى توظيف المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان؛ بناء على الدراسات التي أكدت الحاجة إلى تطوير الإشراف التربوي وتعزيز دوره لرفع المستوى التحصيلي للطلبة؛ حيث أظهرت نتائج دراسة الحجري (2014) وجود قصور في ممارسات المشرفين التربويين بسلطنة عمان متعلقة بالنمو المهني والأكاديمي.وأكدت دراسة السعدية (2017) الحاجة إلى بناء مجموعات حوار بين المعلمين والمشرفين التربويين في التخصص الواحد أو مع التخصصات المختلفة، وتفعيل الحوار خلال الممارسات الإشرافية، ووضع آليات لتحفيز مهارات التحليل والتأمل وحل المشكلات.

كما تنسجم مشكلة الدراسة الحالية مع ما أكدته دراسة الرواحية (2014) الداعية إلى تطوير المهارات القيادية التربوية التي تسهم في تطوير البيئة الدراسية الداعمة لتعلم الطلبة من خلال العمل وفق مجتمعات التعلم المهنية؛ بهدف تطوير ممارسات المشرفين التربويين.

وعليه؛ يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

- ما مدى توظيف المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1- تحديد مدى توظيف المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان.
2- الكشف عن مدى إلمام المشرفين التربويين في سلطنة عمان بأبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

أهمية الدراسة

1- دراسة أحد أهم التوجهات العصرية لدعم النمو المهني في المجتمعات التربوية.
2- تسهم في تقديم صورة واضحة عن مدى توظيف المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية.
3- تلفت انتباه المسؤولين عن الإشراف التربوي نحو التحديات التي تواجه المشرفين التربويين في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية.
4- توجه الدراسة الحالية اهتمام مسؤولي التعليم بسلطنة عمان إلى تفعيل مجتمعات التعلم المهنية كأحد الحلول للارتقاء المهني لدى القائمين على العملية الإشرافية والمدارس.

ISSN : 2410-1818

حدود الدراسة

اقتصرت حدود الدراسة على:

الحدود الزمانية: زمن إجراء الدراسة خلال العام 2019م.

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على محافظتي جنوب الباطنة، والظاهرة بسلطنة عمان.

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على المشرفين التربويين العاملين بوزارة التربية والتعليم في المدارس الحكومية بمحافظتي جنوب الباطنة، والظاهرة في سلطنة عمان.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن مستوى توظيف المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية في الجوانب المتعلقة بالرؤية المشتركة، والتركيز على التعلم، وثقافة التآزر، والتركيز على النتائج.

مصطلح الدراسة

تعرف الدراسة الحالية مجتمعات التعلم المهنية (Professional Learning Communities) بأنه: المجتمع الذي يعمل فيه المشرفون التربويون بصورة منظمة، ومستمرة؛ وفق رؤية مشتركة؛ للتركيز على التعلم من خلال تبني ثقافة التآزر بين أفراد المجتمع التربوي، وبصورة منسجمة مع دور المدرسة، لتحقيق أفضل النتائج.

التعريف الإجرائي لمجتمعات التعلم المهنية: مجموعة من المشرفين التربويين يشكلون فرق عمل بالتعاون مع المدرسة لتحقيق أهداف مبنية على رؤية مشتركة وفق ثقافة تعاونية تآزرية تركز على التعلم منسجمة مع دور المدرسة لتحقيق أفضل النتائج من خلال البحث الجماعي.

الخلفية النظرية للدراسة

يعد الإشراف التربوي أحد الأركان الأساسية في مكونات الأنظمة التعليمية؛ يُسهم من منطلق أدواره في المتابعة الفنية للعملية التربوية، ويهدف إلى تحسين مخرجاتها من خلال ما يسند إليه من مهام متعددة وفق طبيعة الدور الذي يقوم به، حيث ترتبط بعض هذه المهام بالطالب بصورة مباشرة كالتقييم ومتابعة مستوى التعلم وبعضها الآخر يُعنى بالمعلم وتجويد أدائه؛ ما يعزز الحاجة إلى العناية باختيار المشرفين التربويين وفق عدد من الكفايات الشخصية والقدرات الأدائية.

فالإشراف التربوي مرّ بالعديد من التحسينات والتعديلات التي أسهمت في إيجاد دور ريادي للمشرف التربوي في تحسين وتقويم العملية التربوية في سلطنة عمان. حيث شهدت الفترة بين 1971-1985م استخدام مصطلح التفتيش Inspection للدلالة على دور القائم بعملية تقييم أداء المعلمين، وقد يُعزى استخدام مفهوم التفتيش في هذه المرحلة إلى ضعف الكوادر المؤهلة للقيام بمهنة التعليم؛ ما جعل

ISSN : 2410-1818

التركيز أكبر على مراقبة أداء القائمين بتدريس الطلبة. ونتيجة لغياب المؤسسات المعنية بتأهيل المعلمين؛ كان لا بد للقائمين على الشأن التعليمي الحرص على مراقبة كفاءة المعلمين ومتابعة أدائهم.

وفي العام 1986م ومع انتشار مظلة التعليم والتوسع في مؤسساته كالمعاهد وكليات إعداد المعلمين أصبح توظيف المعلم يخضع لمعايير علمية تؤهله للقيام بدوره بصورة مهنية؛ مما يعني امتلاكه للخبرات والمهارات الأدائية التي تمنحه دورًا مشاركا في العملية التعليمية؛ وبالتالي استخدمت وزارة التربية والتعليم مفهوم التوجيه التربوي. ومع هذا التغيير تحولت النظرة إلى العلاقة بين الموجه التربوي والمعلم من علاقة مبنية على التفتيش والمراقبة والتقييم إلى علاقة تشاركية تُبنى على التعاون في النمو المهني والتقدم والتدريب والتطوير (الهنائي، 2012).

مفهوم الإشراف التربوي

تبنت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان مفهوم الإشراف التربوي منذ العام 2004م؛ بهدف الارتقاء بدور منظومة الإشراف التربوي وجعلها أكثر فاعلية (الهنائي، 2012). ويعد ذلك استجابة طبيعية لما صاحب الألفية الجديدة من تغيرات على المستويات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وثورة التقانة الحديثة التي يشهدها العالم.

ويرى بيرنت (2009) Burant أن الإشراف التربوي كوظيفة تنظيمية معنية بتعزيز نمو المعلمين، وبالتالي تحسين الممارسات التعليمية لزيادة تعلم الطالب. فالغرض الأساسي من الإشراف تعزيز الخبرات التعليمية والتعلمية. ويحدد بيرنت (2009) Burant في دراسته حول العلاقة بين الإشراف التعليمي ومجتمعات التعلم المهنية كمحفزات للنمو المهني الأصيل: دراسة لشعبة مدرسية واحدة " العوامل التي أسهمت في تطور مفهوم وآليات الإشراف التربوي والحاجة إلى البحث عن نماذج جديدة ذات فاعلية؛ حيث يذكرن أ تحول فلسفة التعليم من التركيز على التدريس إلى التركيز على التعلم بينما تركز النماذج التقليدية الإشرافية على عملية أداء المعلمين بدلا من النتائج التي تتحقق، إضافة زيادة الاهتمام بمخرجات الأنظمة التعليمية. كما تركز أدبيات التعليم ومبادرات التنمية المهنية على صنع القرار القائم على البيانات. وعدم التجديد في الممارسات التعليمية الذي يحد من النمو المهني للمعلمين، وقلة توظيف الأساليب التقليدية بصورة واضحة في تقييم المعلمين، والربط بين نموهم المهني واحتياجات تعلم الطلبة.

وعليه؛ يركز مفهوم الإشراف التربوي في الدراسات الحديثة على التعليم والتعلم بصورة تعاونية، فتعرفه لهلوب (2010، 38) بأنه: "عملية ديمقراطية تعاونية منظمة تقوم على التخطيط والدراسة والاستقصاء والتحليل والتقويم التشاركي".

ويعرفه الحجري (2014، 17) بأنه: "عملية قيادية إنسانية تشاركية بين المشرف والمعلم، تسعى إلى تطوير عمليتي التعليم والتعلم مما يؤدي إلى تجويد المخرجات التربوية".

ISSN : 2410-1818

وتصف الوردية (2017، 14) الإشراف التربوي بأنه: "نشاط قيادي يهدف إلى تحسين العملية التربوية عن طريق توفير الإمكانات اللازمة للمعلمين لتطوير أساليبهم التعليمية وتوسيع آفاقهم ومعلوماتهم بصورة مستمرة".

ومن خلال التمعن في التعريفات الحديثة للإشراف؛ يظهر تكرار كلمات محددة، كالعمل المنظم المخطط والتشاركي الهادف إلى تحقيق التحسن في مستوى التعلم لدى الطلبة. إذ؛ تحولت العملية الإشرافية الحديثة إلى تبني العلاقات الإنسانية والاهتمام بتشارك المعرفة والإيمان بالعمل الجماعي.

الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي

أثرت المستجدات التربوية بصورة إيجابية على واقع الممارسات الإشرافية؛ فمع التطور في المفاهيم المتعلقة بالإشراف التربوي من خلال النظر إليه كعلاقة قيادية ديمقراطية تعاونية تهدف إلى تحسين العوامل المؤثرة في الموقف التعلّمي التعليمي تفاعل المعلمون بصورة إيجابية مع دور المشرف التربوي فظهرت العديد من التوجهات الجديدة في الإشراف التربوي. فأصبح المعلم يقدم الدعوة للمشرف التربوي لزيارته، بل يتعاون معه في تحديد حاجاته المهنية والمشكلات التي تواجهه والبحث عن الحلول لها؛ إيمانا بأهمية الدور النوعي الذي يقدمه المشرف التربوي (العوران، 2010).

ومع الاهتمام المتزايد بدور العلاقات الإنسانية في رفع مستوى الدافعية ونمو الروح المعنوية والأثر الذي يسهم به العمل الجماعي في كفاءة الإنجاز؛ ظهرت العديد من الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي قائمة على النظرة الجديدة للروابط بين دور المشرف التربوي والمعلم والإدارة المدرسية (عتيبة، 2009)، وتمثل الاتجاهات الآتية بعض هذه النماذج:

1. **الإشراف التكاملي**

تستخدم بعض الأدبيات التربوية مصطلحات أخرى كالتشاركي والتعاوني Cooperative supervision للدلالة على مفهوم الإشراف التكاملي. ويستند هذا النموذج من الإشراف على اشتراك المشرف التربوي مع جميع الأطراف المعنية بعملية الإشراف من طلبة ومعلمين في التخطيط والتنفيذ والتقويم وتحقيق الأهداف (السخني، الزعبي، الخزاعلة، 2012؛ الخطيب، 2015).

ويقوم المشرف التربوي بوصفه قائدا خبيرا متخصصا مع مدير المدرسة بوصفه قائدا تربويا ومشرفا مقيما بدور مهم في دعم المعلمين وتوفير البيئة المناسبة لتحقق أهداف التعليم. حيث يقوم المشرف التكاملي بالتعاون مع مدير المدرسة والمعلمين بالتعاون في المجالات الآتية كما يذكرها العوران (2010):

- التخطيط الفصلي والسنوي والتطويري لأهداف المدرسة.
- تحديد الاحتياجات وأولويات التطوير للمعلمين وتحديد الأساليب المناسبة.

ISSN : 2410-1818

- تطوير أدوات القياس والإجراءات المناسبة للاختبارات التحصيلية وتحليل النتائج ووضع الخطط العلاجية.
- تفعيل الأنشطة التربوية الداعمة لتحقق أهداف المنهج.
- وتذكر عتيبة (2009) مميزات الإشراف التشاركي/ التكاملي على النحو الآتي:
- يتسم بالتشاركية والعلمية والعمق في تناول القضايا التربوية.
- يقوم على التواصل والحوار المفتوح بين المعلم والمشرف.
- الثقة المتبادلة بين أطراف العملية التربوية.
- يحسن اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي.
- يلبي احتياجات المعلمين من خلال البحث الإجرائي والتقصي الجماعي.

ومن خلال ما سبق ذكره من مجالات الإشراف التكاملي والسمات التي يتصف بها؛ يمكن فهم دوره في بناء الرؤية المشتركة للعمل التربوي وتقديره للمعرفة لدى عناصر المجتمع التربوي، وهذا ما يمكنه تعزيز مكانة المعلم وتحفيزه لتحقيق أداء أفضل من خلال إحساسه بالمشاركة في تطوير العملية التربوية.

2. **الإشراف بالأهداف:**

يعرف الخطيب (2015، 262) الإشراف بالأهداف بأنه "مجموعة من العمليات يشترك فيها المشرفون التربويون والمديرون والمعلمون بتحديد أهداف تربوية وتحديد مسؤولية كل طرف في تحقيق هذه الأهداف".

ويرى هذا التوجه أن منطلق الحكم على نجاح المؤسسة التربوية هو مقدار ما يتحقق من أهدافها؛ لذا يتعاون المشرف التربوي مع المعلم في اشتقاق الأهداف التي يسعون لتحقيقيها من خلال رؤية المدرسة والمؤسسة التربوية وتصبح هذه الأهداف أداة للتقييم والحكم على أداء المعلم. ويحدد العوران (2010) الخطوات الآتية لتطبيق الإشراف بالأهداف:

- التحليل المشترك مع المعلمين للتحليل الموضوعي والعلمي للأهداف وتحديد مصادر اشتقاقها.
- صياغة الأهداف بالاشتراك مع المعلمين وكتابتها.
- تحديد الإمكانات اللازمة لتحقق الأهداف.
- تحديد معايير التحقق وآلية الحكم على أداء كل معلم.
- التخطيط الجيد لأساليب الملاحظة.
- المراجعة المستمرة لعمليات التخطيط وتقويمها.
- الاتفاق على اللقاءات الخاصة بالمتابعة وتقييم التقدم.
- مراجعة الأهداف في حال عدم تحققها وإجراء التعديلات اللازمة عليها.

ISSN : 2410-1818

ومن المؤكد أن اشتراك المعلم في بناء الأهداف مع المشرف التربوي يحقق فرص أفضل لنجاحها؛ إذ أن الهدف المشترك يسهل على الطرفين المشرف والمعلم متابعة سير الممارسات التربوية وتحديد الاستراتيجيات المناسبة التي تخدم تحقيق الأهداف المرجوة.

3. **الإشراف بأسلوب الكفايات الوظيفية**

يتشابه هذا الاتجاه في الإشراف مع فكرة الإشراف بالأهداف من خلال تركيزهما على تحديد فترة زمنية لإنجاز المعلم مع اختلاف أن الإشراف بأسلوب الكفايات الوظيفية يركز على كفاية المعلم أكثر من تركيزه على الأهداف التربوية. وتعرف الكفايات الوظيفية بأنها "أية معرفة أو مهارة أو قيمة أو صفة شخصية يتوجب من المعلم امتلاكها لصلتها المباشرة بتعلم التلاميذ وبالتدريس الموجه إليهم" (الخطيب، 2015، 265). ويتلخص دور المشرف التربوي من خلال أسلوب الإشراف وفق الكفايات الوظيفية كما يذكر الخطيب، في النقاط الآتية:

- تحديد الكفايات الوظيفية اللازمة لتحقيق تعلم ناجح للطلبة.
- تطوير الأهداف السلوكية الخاصة بكل كفاية وظيفية.
- تحديد أساليب ومعايير التقويم.
- تقديم الكفايات للمعلم بأسلوب تربوي يعزز عمليات التدريس والإشراف.
- تطوير إستراتيجيات تدريس خاصة بالكفايات الوظيفية.
- تطوير الكفايات بصورة مستمرة ومتتابعة.
- التقييم المستمر لتوجيه المعلم بهدف تطويره وتحسين أدائه.

4. **الإشراف المتنوع**

يستند الإشراف المتنوع إلى الدراسات الحديثة والتوجهات المعاصرة للإشراف التربوي؛ والتي ترى أن التنوع في الثقافات والخبرات والإمكانات تختلف بين المعلمين وبالتالي على المشرف أن يعمل على تنويع أساليبه؛ ويعتمد هذا الأسلوب على تخيير المعلم بين ثلاثة أساليب يعرضها المشرف عليه ليختار ما يناسبه. (شلدان، القدرة، 2015).

ويؤمن شلدان والقدرة (2015)، وعتيبة (2009) بأن هذا الأسلوب يعزز بصورة فاعلة النمو المهني للمعلم ليصبح أكثر مهارة وكفاءة في تحسين قدراته الأدائية؛ من خلال أخذ هذا الأسلوب بالحاجات فردية للمعلم التي يمكن تعزيزها.

يعزز هذا الأسلوب لدى المعلمين الثقة العالية بالنفس وبالمشرف التربوي؛ ما يعزز بدوره مجالات العمل التشاركي وتيسير التخطيط والتنظيم بصورة أفضل في جو مهني تفاعلي.

يتضح من خلال الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي حرصها على تشارك المعرفة بين أفراد المنظومة التربوية؛ فالنظرة الحالية لدور المشرف ليست علاقة بينية تجمع المشرف التربوي مع المعلمين

ISSN : 2410-1818

بعيدا عن الإدارة المدرسية والطلبة بل هي بناء متكامل يؤمن أفرادها بضرورة العمل الجماعي لتحقيق الأهداف المرسومة والغايات التي تسعى الأنظمة التعليمية إلى تحقيقها.

ومن المؤمل أن يشترك المشرف التربوي مع مدير المدرسة والمعلم الأول بصورة تعاونية- غالباً- في التخطيط والمداولات الإشرافية؛ حيث تدعو النظرة الحديثة المشرف التربوي لأداء دوره بصفته داعما متخصصا في النمو المهني للمعلم ومقيما مصححا ومشاركا لتحقيق الأهداف بالتزامن مع التقييم الهادف إلى تطوير الأداء.

مفهوم مجتمعات التعلم المهنية

يعبر مفهوم مجتمعات التعلم المهنية عن دمج اثنين من مفاهيم تقليدية معروفة وهي عبارة عن:

- التعلم المهني.
- المجتمع.

حيث يتم الجمع بين المعرفة والخبرة المهنية والتركيز على تعلم الطلبة والاحتياجات مع المصالح المشتركة للمجتمع، والقيم الأساسية، والمسؤولية المتبادلة، ويبقى أنه بالإمكان تعريف مجتمعات التعلم المهنية بطرق مختلفة ومن وجهات نظر متباينة.

حيث يعرف حيدر ومحمد (2006) مجتمعات التعلم المهنية بأنها: مجموعة من الأفراد يعملون معا وفق رؤية مشتركة، ويستقصون مشكلات مهنية محددة تواجههم، ويتشاركون بما يتوصلوا إليه مع الأفراد الآخرين في المجتمع المهني، وبذلك يسهموا في تنمية معارفهم ووعيهم ومعارف ووعي المجتمع المهني.

وتعرفه الرواحية (2014، 10) بأنه "تنظيمات مدرسية يسعى فيها جميع أعضاء المجتمع المدرسي إلى إيجاد واستدامة التعلم بينهم من خلال توافر الأبعاد الآتية: القيادة الداعمة والمشتركة، الرؤية والقيم المشتركة، التعلم التعاوني والتطبيق الجماعي، الممارسات الشخصية والمشتركة، والظروف الداعمة"

ويوصف دوفور ودوفور وإيكر وماني (2010، 13) "مجتمع التعلم المهني بأنه عملية مستمرة يعمل فيها المعلمون بشكل تآزري في دورات متكررة من التقصي الجماعي والبحث الإجرائي من أجل تحقيق نتائج أفضل للطلاب الذين يخدمونهم". ويستند الباحثون في هذا التعريف إلى افتراض أن تعلم المربين المستمر يسهم في تحسين تعلم الطلبة".

ويعرف هاريس وجونز Harris & Jones (2010) مجتمع التعلم المهني بمجموعة المهنيين الذين يتواصلون ويعملون معا كمسؤولين عن قيادة التغيير والتحسين داخل المدارس التي من شأنها أن تفيد المتعلمين بشكل مباشر. فمجتمعات التعلم المهنية تمكن المدارس من تحسين تحصيل الطلاب من خلال تغيير ممارسات التدريس والفصول الدراسية؛ حيث تعتمد فكرة مجتمعات التعلم المهنية على مفهوم القيادة الموزعة، وتهتم في المقام الأول بالترابط المتبادل في ممارسة القيادة.

ISSN : 2410-1818

ويعرف بورتر Porter (2011) مجتمعات التعلم المهني بأنها: التزام المعلمين بالعمل بشكل تعاوني في العملية التعليمية من خلال البحث الجماعي الإجرائي لتحقيق أفضل النتائج للطلبة.

وأشار المهدي والحارثية والرواحية (2016) إلى مفهوم أوسع لمجتمعات التعلم المهنية وتم اعتباره أنه التنظيم الذي يسعى فيها جميع أعضاء المجتمع المدرسي لتحسين المدارس من الداخل من خلال تحسين الممارسات المهنية للأعضاء.

ونظراً لحداثة مصطلح مجتمعات التعلم المهنية؛ لا يوجد تعريف محدد لها؛ حيث يختلف تفسيرها باختلاف السياق الذي تأتي فيه، غير أنه يبدو أن هناك إجماعًا واسعًا على أن المقصود بهذه المجتمعات هو قيام مجموعة من الناس بالعمل بشكل جماعي بمشاركة بعضهم البعض في ممارساتهم، والبحث الناقد في هذه الممارسات، وذلك بطريقة تتسم بالاستمرارية والتعاونية والتأملية والاستيعاب والتوجيه التعليمي، والدفع نحو التحسين والنمو المستمر.

ويذكر فيربيست Verbiest (2011): أن تعريفات مجتمعات التعلم المهنية تختلف باختلاف الموقف الذي تعرف فيه مما أدى إلى وجود أوصاف مختلفة لمجتمع التعلم المهني. فيصف هورد - على سبيل المثال- مجتمع التعلم المهني كمجتمع من البحوث والتحسينات الدائمة. ويعتبر لويس وماركس المجتمع المهني كهيكل تنظيمي مدرسي يحتوي ثقافة ذات توجه فكري يجمع مجتمع التعلم بالمفاهيم المهنية بين ثلاثة مفاهيم مهمة:

- المهنية التي تعتمد على معرفة الفرد.
- التعلم على جميع المستويات في المدرسة (الفردية، والفريق، والمدرسة) من خلال التفكير الذاتي النقدي والتحقيق بهدف تحسين الكفاءة المهنية والمجتمع
- نوعية العلاقات بين أفراد مجتمع التعلم مما يجعل التعلم والتحسين ممكنًا. وهذه المفاهيم الثلاثة تحدد من؟ وماذا؟ وكيف؟ يتكون مجتمع التعلم المهني.

ويرى حسن بت (2016) أن جوهر مجتمعات التعلم المهنية يتمثل في المضامين الآتية: العمل في الفريق، وثقافة التعاون، والاستقصاء الناقد، والتفكر، والتعلم المستمر، والتركيز على تعلم الطلبة.

ومن خلال ما تقدم من تعريفات مختلفة لمجتمعات التعلم المهني؛ يلاحظ أن التعريفات تتفق على إن مجتمعات التعلم المهنية: عملية منظمة، ومستمرة؛ يعمل فيها أفراد المجتمع المهني وفق رؤية مشتركة؛ للتركيز على التعلم من خلال تبني ثقافة التآزر بين أفراد المجتمع التربوي، وبصورة منسجمة، لتحقيق أفضل النتائج.

أبعاد مجتمعات التعلم المهنية

يرتكز بناء مجتمعات التعلم المهنية على عدد من الأبعاد والأسس التي تسهم في تحول المدارس والمؤسسات التربوية. وتبنى الدراسة الحالية الأبعاد التي حددها دوفور ودوفور وإيكر وماني (2014)

ISSN : 2410-1818

وجاءت على النحو الآتي: الرؤية والقيم المشتركة ، والتركيز على التعلم، وثقافة التآزر، والتركيز على النتائج، ولتوضيح هذه الأبعاد سيتم تناولها على النحو الآتي:

1- الرؤية المشتركة

تمثل الرؤية المشتركة البوصلة التي تدور حولها بناء مجتمعات التعلم المهنية؛ إذ أنها توجه كل قرار يتخذه وكل عمل يقوم به الأفراد المنتمين لمجتمعات التعلم المهنية، ويشعر به جميع الأعضاء العاملين بمسؤوليتهم المشتركة نحو الرؤية التي تم الاتفاق عليها. ويعد تحديد الرؤية والرسالة والقيم من أهم الخطوات عند تكوين مجتمعات تعلم مهنية حيث تنعكس على سلوك العاملين في المجتمع المدرسي وتؤثر على العلاقات وعلى عمليات الإقناع (حيدر ومحمد ، 2006).

وبالتالي فإن مجتمعات التعلم المهنية التي ليست لها رؤية مشتركة واضحة لن يكون لها رسالة واضحة، وسيفتقر المجتمع إلى التركيز والتوجيه، ومن ثم لن يحقق الأهداف التعليمية والتعليمة المنشودة (محروس، 2015). حيث يجب أن تتسم مشاركة المشرف التربوي ومدير المدرسة بالزمالة والتيسير وأن يتقاسمان القيادة مع الآخرين مما يتيح تيسير عمل المعلمين، ومشاركتهم بدون سيطرة القائد وتفرده بالرأي والقرار، ففي مجتمع التعلم المهني يتم تبادل القيادة مع العاملين، وتتشاركها بأسلوب جماعي ديموقراطي في العمل المدرسي، ويتقاسم معهم السلطة والقوة، وبذلك يمكن أن تتعزز استقلالية المعلمين وتمكينهم (سلوم، 2016).

2- التركيز على التعلم

تركز مجتمعات التعلم المهنية على التعلم من خلال العمل؛ فالأعضاء يحولون طموحاتهم إلى عمل ورؤاهم إلى واقع، والتعلم يحدث في سياق هذا العمل، كما يدركون أن عمليات البحث عن أجوبة أهم من الوصول إليها (دوفور وإيكر، 2001)؛ فالتعلم الجماعي والتطبيق الجماعي للتعلم يصل إلى الإبداع الجماعي، ويهدف تطبيق هذا التعلم الجماعي لأعضاء هيئة التدريس لإيجاد حلول تركز على تعلم الطلبة، وتخطى النواحي الإجرائية إلى إستراتيجيات للتحسين أو التطوير بناءً على معايير مرتفعة وأفضل الممارسات المشتركة والمعلنة والمطبقة (Leininger, 2013).

وتحدد الظروف: متى؟ وأين؟ وكيف يجتمع المشرفون والمعلمون؟ معا كوحدة للتعلم واتخاذ القرارات، خاصة في ضوء كثافة الطلبة في المدارس والظروف الكثيرة التي تمر بها المدارس خلال الفصول الدراسية (Bennett, 2010)،

3- ثقافة التآزر

تمثل ثقافة التآزر بين أفراد المجتمع التربوي وسيلة فاعلة لنجاح أهداف المؤسسة التعليمية وتحسين مخرجاتها من الطلبة. فالعمل بصورة فردية لا يضمن تحقيق نواتج مخططة بينما تحقق ثقافة التآزر التفكير في تحقيق مستويات عالية للطلبة.

ISSN : 2410-1818

ويظل تشكيل الفرق داخل مجتمعات التعلم المهنية مؤشرا غير كافياً لضمان فاعلية أداء دورها؛ ما لم يكن المنتمون إليها يؤمنون بثقافة التآزر والتحالف والعمل بصورة مترابطة لتحقيق الأهداف المنشودة؛ فعلى القادة التربويين بناء ثقافة تضمن العمل معاً على نحو يتسم بالاعتماد المتبادل من خلال التحمل الجماعي للمسؤولية واتخاذ القرارات المهمة بصورة جماعية دعماً لبعضهم البعض (دوفور، فلان 2013).

ويمكن تحديد بعض هذه الظروف التي قد تدعم تطبيق هذه المجتمعات المهنية التعليمة ومنها: الوقت المتاح للقاء، والتحدث معًا، وحجم المدرسة، وأدوار التدريس المعتمدة على بعضها البعض، وهياكل الاتصال، والاستقلال الذاتي للمدرسة، وتمكين المعلم، وقرب المسافات بين أعضاء هيئة التدريس والمشرفين التربويين (Leininger, 2013).

ويرى دوفور وآخرون (2010)، أن بناء الفرق التآزرية عالية الأداء تنطلق من ضمان أن كل فرد قد تم تعيينه في الفريق ذي صلة وثيقة به؛ ويمكن تشكيل الفرق التآزرية على النحو الآتي:

- **مشرفو ومعلمو المادة نفسها.**
- **معلمو صفوف دراسية معينة.**
- **الفرق العمودية**، والتي يمكن أن تشمل معلمين مادة معينة لصفوف مختلفة.
- **الفرق الإلكترونية**، حيث يستطيع أفراد مجتمعات التعلم المهنية بناء شراكة قوية من خلال توظيف استخدام التكنولوجيا.
- **الفرق متعددة التخصصات**، حيث يمكن تشكيل فرق العمل من التخصصات المختلفة شرط أن يتم التشارك في تحديد أهداف شاملة للمنهج الدراسي الذي سيعمل عليه الأفراد متكاتفين معاً لتحقيقه.
- **فرق الروابط المنطقية**، حيث تبنى من خلال توافر كفايات معينة للأفراد في تخصصات متنوعة بهدف الحصول على نتاجات تعلمية ترتبط بتخصصاتهم.

4- التركيز على النتائج

يعد التركيز على النتائج واحدة من الأبعاد الأساسية في بناء مجتمعات التعلم المهنية؛ إذ تسعى هذه المجتمعات إلى ضمان تعلم جميع الطلبة وعدم إهمال أو ترك أي طالب دون تقييمه ووضع الاستراتيجيات المناسبة التي تضمن تقدمه. وبالتالي فمن المهم أن تصاغ أهداف مجتمعات التعلم المهنية بصورة واضحة وقابلة للقياس.

ويعد بناء الأهداف الذكية التي تتصف بأنها ذات إستراتيجية ومحددة وقابلة للقياس والتحقيق وموجهة بالنتائج إضافة إلى أنها محددة بزمن معين؛ وسيلة فاعلة في بناء التوجه نحو النتائج، والتركيز عليها (دوفور وآخرون، 2014).

ISSN : 2410-1818

وتمثل هذه الأبعاد صورة كلية لطبيعة مجتمعات التعلم المهنية التي تستند إلى وجود أهداف مشتركة ورؤية واضحة لجميع الأفراد المنتمين لهذه المجتمعات، وكما هو الحال في أغلب فرق العمل؛ تحتاج مجتمعات التعلم المهنية إلى القيادات الداعمة القادرة على تيسير العمل وتوجيهه نحو الهدف. وتعد ممارسات المشرف التربوي واحدة من أهم مكونات الأنظمة التعليمية المعنية بضمان تحقق الأهداف والنتائج المرجوة من خلال توفير البيئة الداعمة وتوظيف التوجهات المعاصرة للإشراف التربوي التي تدعو إلى التعاون والعمل بروح الفريق والتعاضد لتحقيق النجاحات المنشودة.

علاقة الإشراف التربوي ببناء مجتمعات التعلم المهنية

تختلف الأنظمة التعليمية باختلاف الدول وفق سياستها وأهدافها؛ وبناء عليه تختلف المنظومة الإشرافية المعنية بمتابعة التعليم وتحسين أداءه من حيث تبعيتها سواء لجهات إشرافية مستقلة أو تكون امتداد للمؤسسة المسؤولة عن النظام التعليمي في الدولة.

ويعد الإشراف التربوي في سلطنة عمان جزءا من الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم، الذي يؤكد ارتباط منظومة الإشراف في السلطنة بالمؤسسة المسؤولة عن النظام التعليمي في الدولة. وبصورة أخرى يرتبط الإشراف التربوي بعلاقة وثيقة بالمدرسة لتبعيتهما معا لذات المؤسسة؛ حيث يسعيان نحو تحقيق الأهداف المرسومة، ويسهمان في دعم نجاح الرؤية والرسالة للنظام التعليمي، وبالتالي يؤدي الإشراف دور القائد التربوي والموجه والمقيم لمسيرة التعليم والمراقب لمخرجاته.

وبالنظر إلى المهام التي حددها القرار الوزاري رقم (351/ 2017) المُحدد للواجبات والمسؤوليات المنوطة بوظائف الإشراف التربوي تتضح العلاقة الوطيدة بين المشرف التربوي والمدرسة؛ فالتحول في مفهوم الإشراف وتطور اتجاهاته الحديثة أسهم في إيجاد أنماط تشاركية فاعلة بين المعلم ومدير المدرسة والمعلم الأول كمشرف مُقيم والمشرف التربوي.

ومن خلال التحليل والمقاربة لمفهومي الإشراف التربوي الحديث ومفهوم مجتمعات التعلم المهنية؛ يظهر الدور الذي يمكن أن يقوم به المشرف التربوي في بناء ودعم مجتمعات التعلم المهنية وبالتالي تحقق النمو المهني المشترك للمشرف وأعضاء مجتمعات التعلم المهنية للخصائص التي تسهم بها مجتمعات التعلم المهنية، وما تحققه من تبادل وتشارك للمعرفة والعمل الجماعي والبحث المشترك والتقصي للمشكلات والتآزر في إيجاد الحلول والإستراتيجيات الموائمة لنجاح العملية التربوية في إطار العمل بروح الفريق ووحدة الغايات.

وتأكيداً للنظرة التي ترى مجتمعات التعلم كمجال للنمو المهني يقدم جراهام Graham (2007) في تقريره عن نتائج دراسته "تحسين فعالية المعلم من خلال التعاون المنظم: دراسة حالة لمجتمع التعلم المهني" العلاقة بين أنشطة مجتمع التعلم المهني وتحسين المعلمين في مدرسة متوسطة في السنة الأولى. حيث جمعت البيانات من معلمي الصف السادس الأساسي والسابع والثامن باستخدام استبيان التطوير المهني، والمقابلات مع المعلمين، ومراجعة الوثائق المدرسية. وأظهرت النتائج أن أنشطة مجتمع التعلم

ISSN : 2410-1818

المهني- التي تضم فرقا مدرسية ذات تخصص واحد وفي نفس الصف- لديها القدرة على تحقيق تحسينات كبيرة في فعالية التدريس، ويبقى أن هذه الفاعلية تعتمد على عدد من العوامل؛ كإسهام القيادة والممارسات التنظيمية، والتفاصيل الموضوعية لاجتماعات نشاط مجتمعات التعلم المهنية، وطبيعة الحوارات المهنية في أنشطة مجتمعات التعلم المهنية، وتطوير المجتمع بين الفرق المعنية؛ وهنا يتحقق دور المشرف التربوي في بناء وقيادة مجتمعات التعلم المهنية وتهيئة الظروف الداعمة لها.

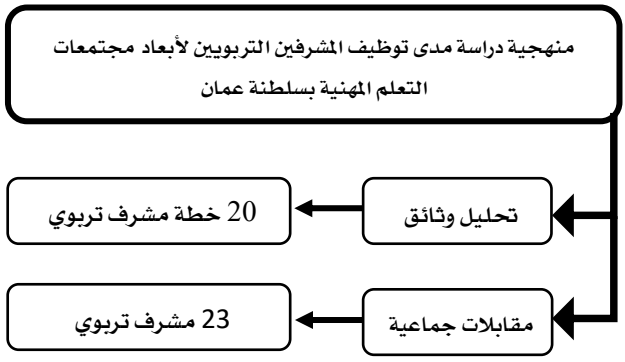
وعليه؛ فإن بناء وتعزيز مجتمعات التعلم المهنية تحتاج إلى دعم وتعزيز نمط القيادة المناسب، وتعد القيادة التوزيعية والقيادة التشاركية أنسب أنماط القيادة التي يمكن أن توفر بيئة آمنة ومعززة للمناخ المدرسي لكونها تولد الثقة والتعاون بين المعلمين (دورفر وإيكر، 2001)، وهذا ينسجم مع الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي.

فالعلاقة الإنسانية التي يجب أن يتحلى بها المشرف التربوي وسماته القيادية ومهاراته الأدائية تؤهله للقيام بتطوير عمله وفق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية. حيث اتفقت الدراسة الحالية مع مجموعة من الدراسات في هدفها وهو أهمية مجتمعات التعلم المهنية للارتقاء بالعملية التربوية، واتفقت كثير من الدراسات على أن المدارس تمارس بعض أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بطريقة تلقائية، وإن بناء المدارس المتعلمة سيؤدي إلى تحويلها إلى مجتمعات مهنية متعلمة؛ الأمر الذي يسهم في تحقيق التنمية المستدامة والميزة التنافسية التي تطمح كافة الدول للوصول إليها، كما أكدت معظم الدراسات فاعلية مجتمعات التعلم المهني في تحسين جودة المخرجات التعليمية.

إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة وخطواتها

حاولت هذه الدراسة إيجاد تصورًا للطريقة التي يمكن من خلالها الكشف عن ممارسات المشرفين التربويين في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية. لذا؛ استخدمت المنهج الوصفي في جمع البيانات سواء من خلال تحليل الخطط السنوية التي يعدها المشرفون التربويون لاستكشاف مدى توافر الأبعاد المتضمنة لمجتمعات التعلم المهنية، وعن طريق التعمق في فهم أفكار وآراء المشرفين التربويين من خلال المقابلات الجماعية والتي تسمح بالتعبير عن الرأي بحرية.



ISSN : 2410-1818

شكل1: منهجية الدراسة. (المصدر: الباحث)

عينة الدراسة: حددت عينة الدراسة على النحو الآتي:

تكونت عينة الدراسة لجمع البيانات على النحو الاتي:

أولا: تحليل الوثائق: عدد 20 خطة سنوية للمشرفين والمشرفات تم اختيارها بصورة عشوائية توزعت على المواد عينة الدراسة، حيث قام الباحث بالتواصل مع المشرفين الأوائل في المحافظات التي تمثل مجتمع الدراسة للحصول على خطتين بواقع خطة لمشرف وخطة لمشرفة. وقد طلب الباحث إرسال الخطط السنوية للمشرفين الذين تم اختيارهم بصورة عشوائية من كشف الأسماء لكل وحدة إشرافية. وقد استهدفت الدراسة 30 خطة إلا أن الخطط التي توافرت فيها الشروط كانت 20 خطة؛ حيث تم استبعاد الخطط غير المكتملة والتي لم تشتمل على العناصر الكاملة.

ثانيا: المقابلات الجماعية: تم إجراء 4 مقابلات جماعية لعدد 23 مشرفاً ومشرفة؛ حيث اختير عدد 24 مشرفا ومشرفة بصورة قصدية لإجراء المقابلات، ولظروف شخصية طارئة اعتذر أحد المشاركين عن الحضور يوم إجراء المقابلة- فأصبحت العينة 23 مشاركا ومشاركة. ولضمان استخلاص أكبر قدر من المعلومات بهدف التعمق في فهم موضوع الدراسة؛ تم اختيار المشاركين من المشرفين الذين قاموا بتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية وفق برنامج خبراء الإشراف في المعهد التخصصي للإنماء المهني للمعلمين التابع لوزارة التربية والتعليم.

جدول1: عينة المقابلات وفق متغير المحافظة التعليمية والنوع التخصص وسنوات الخبرة.

م	المشارك*	الجنس	المحافظة التعليمية	التخصص	سنوات الخبرة في الإشراف التربوي
1	أ ش	أنثى	جنوب الباطنة	لغة إنجليزية	8
2	ي ح	أنثى	جنوب الباطنة	مجال ثان	14
3	ج ب	أنثى	جنوب الباطنة	رياضيات	12
4	م ب	أنثى	جنوب الباطنة	مجال أول	10
5	ف ش	أنثى	جنوب الباطنة	رياضة مدرسية	12
6	ف ب	أنثى	جنوب الباطنة	لغة عربية	12
7	م ه	ذكر	جنوب الباطنة	فيزياء	5
8	س س	ذكر	جنوب الباطنة	فيزياء	9
9	أ ر	ذكر	جنوب الباطنة	دراسات اجتماعية	7
10	ح ع	ذكر	جنوب الباطنة	احياء	10

ISSN : 2410-1818

م	المشارك*	الجنس	المحافظة التعليمية	التخصص	سنوات الخبرة في الإشراف التربوي
11	س م	ذكر	جنوب الباطنة	لغة عربية	9
12	ح ع	ذكر	جنوب الباطنة	رياضيات	10
13	خ م	ذكر	جنوب الباطنة	كيمياء	5
14	ف ش	أنثى	الظاهرة	لغة عربية	16
15	ز ع	أنثى	الظاهرة	مجال ثان	16
16	ز و	أنثى	الظاهرة	كيمياء	17
17	ز ك	أنثى	الظاهرة	مجال ثان	7
18	ع ك	أنثى	الظاهرة	رياضيات	18
19	ف س	أنثى	الظاهرة	تقنية معلومات	6
20	ن م	ذكر	الظاهرة	فنون تشكيلية	10
21	س ع	ذكر	الظاهرة	لغة إنجليزية	7
22	ع غ	ذكر	الظاهرة	تربية إسلامية	10
23	س ع	ذكر	الظاهرة	لغة عربية	14
	المجموع				**23**

*تم ترميز أسماء المشاركين من خلال استخدام الحروف الأولى للاسم الأول والقبيلة.

ولتحديد عينة الدراسة؛ وضع الباحث مواصفات محددة لاختيار أفراد العينة المقصودة على النحو الآتي:

- تنوع تخصصات أفراد العينة كما يظهر في جدول 1 لضمان تنوع الآراء وعمق المداولات.
- تنوع سنوات الخبرة لدى المشاركين حيث تراوحت بين 5 سنوات إلى 18 سنة في مجال الإشراف التربوي.
- اشتراط أن يكون المشرف قد شارك في بناء أو قيادة مجتمعات تعلم مهنية من المشرفين الخاضعين للتدريب على هذه المجتمعات في برنامج خبراء الإشراف بالمعهد التخصصي بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، بما يضمن امتلاكه الخبرة اللازمة للإجابة بفاعلية عن أسئلة المقابلة.

ISSN : 2410-1818

تحليل النتائج

تضمنت عملية تحليل النتائج الخطوات الآتية (العبد الكريم ، 2012):

1. عمل الباحث على كتابة البيانات التي حصل عليها من المقابلات الجماعية وتنظيمها وفق المجالات التي صيغت بها أسئلة المقابلة، ثم ترميزها وتصنيفها مبدئياً وهو ما يسمى بالترميز المفتوح، وإعطاء عناوين أولية للمواضيع، حيث تم اشتقاق العناوين من البيانات التي يرى الباحث بأنها قد تزود الدراسة بإجابات عن أسئلتها (المجالات الخاصة بالمقابلة)، إعادة قراءة المقابلات وإيجاد التكرارات بحيث يتم ترميز الكلمة المتكررة وتصنف على أساس أنها وحدة معنى أي موضوع محدد يعبر عن مجموعة من المعلومات المتشابهة ذات العلاقة.
2. قراءة البيانات المصنفة وتصنيفها مرة أخرى ضمن مرحلة الترميز المحوري على شكل موضوعات رئيسة وفرعية.
3. تمت مراجعة البيانات وقراءتها بشكل متعمق، للتعرف على العلاقات والروابط بين مجموعات البيانات وإجراء مقارنات بينها للتعرف على أوجه التماثل والاختلاف، وعليه تم دمج المجموعات المتقاربة ببعضها وإعادة هيكلتها وتنظيمها.
4. صياغة مجموعات البيانات وانتقاؤها على هيئة سلسلة من المجموعات التي تتناسب مع إجابة سؤال الدراسة، وهو ما يعرف بـ الترميز الانتقائي.

المصداقية والموثوقية:

- تم تصميم منهج الدراسة وتوصيفه بصورة دقيقة وفق الإجراءات المتبعة لضمان موثوقية الدراسات الوصفية.
- تم تحليل المحتوى وإعادة تحليله بعد أسبوع من التحليل الأول وذلك لضمان ثبات التحليل وقد وصلت نسبة ثبات التحليل إلى 93%.
- تم عرض النتائج على باحث آخر ومنحه وقتاً كافياً للاطلاع والتعليق بما يراه مناسباً للتحقق من واقعية النتائج التي تم التوصل إليها للتقليل من أثر تحيز الباحث.
- حرص الباحث على تسجيل المقابلات بصورة آلية مما أتاح الدقة في تدوينها.

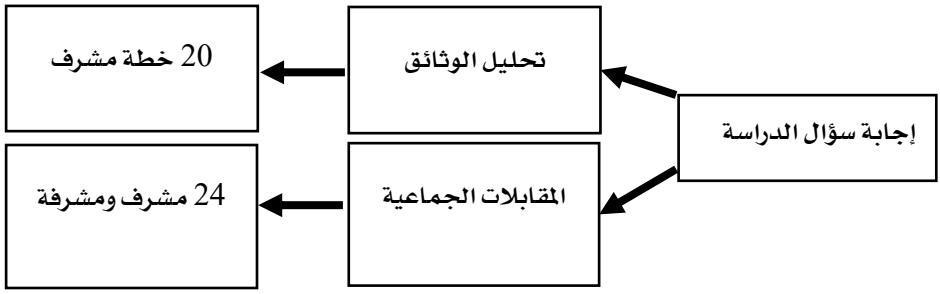
نتائج الدراسة

بناء على البيانات التي جُمعت وفق أسلوب تحليل محتوى الخطط السنوية للمشرفين التربويين إضافة إلى المقابلات الجماعية للمشاركين؛ وذلك بهدف الإجابة عن سؤال الدراسة:

- **ما مدى توظيف المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان؟**

ISSN : 2410-1818

اتخذت الدراسة مسارين مختلفين من حيث الأداة والعينة كما يظهر في الشكل 2؛ وذلك بهدف إيجاد تشخيص أكثر عمقا لطبيعة الممارسات الإشرافية المتعلقة بأبعاد مجتمعات التعلم المهنية لدى المشرفين التربويين.



شكل2: أسلوب الدراسة في الإجابة عن سؤال الدراسة (الباحث).

حيث وُظّفت الأداة الأولى لتحليل الخطط السنوية للمشرفين التربويين بهدف البحث في مدى توافر الدلالات والمؤشرات المرتبطة بمجتمعات التعلم المهنية وفق ما حددته الدراسة وأهدافها، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول 2: النسب المئوية لمدى تطبيق المشرفين التربويين للأبعاد المرتبطة بمجتمعات التعلم المهنية بناء على تحليل الخطط السنوية لهم.

البعد	المؤشر	التكرارات	نسب التكرارات ٪
الرؤية المشتركة	الرسالة	0	0.00
	الأهداف المشتركة	2	2.15
	القيم	2	2.15
التركيز على التعلم	التعلم المستمر	7	7.53
	التعلم بالأقران	6	6.45
	التعلم التعاوني	10	10.75
	التعلم الجماعي	1	1.08
ثقافة التآزر	الفرق التعاونية	4	4.30
	الحوارات المهنية	12	12.90
	تبادل الزيارات	11	11.83

ISSN : 2410-1818

	توزيع الأدوار	**3**	3.23
	توظيف التكنولوجيا في التواصل	**5**	5.38
	البحث الجماعي	**4**	4.30
	التطوير المستمر	**3**	3.23
التركيز على النتائج	قياس تعلم الطلبة	**7**	7.53
	الخطط العلاجية والإثرائية	**7**	7.53
	تحسين تعلم الطلبة	**9**	9.68
الإجمالي			%100.00

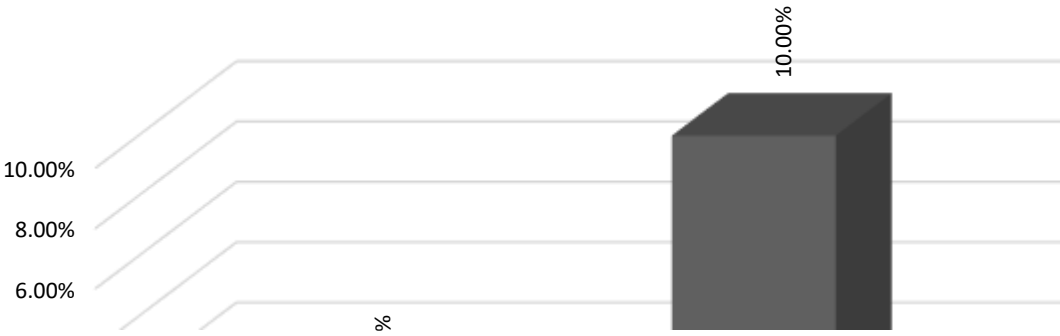
- **مدى ارتباط ممارسات المشرفين التربويين الحالية بمجتمعات التعلم المهنية.**

يبين الجدول 2 النسب المئوية لمدى تطبيق المشرفين التربويين للأبعاد المرتبطة بمجتمعات التعلم المهنية ومجموع تكرار مؤشرات الممارسات الإشرافية المتضمنة في خطط المشرفين التربويين؛ إذ تراوحت هذه النسب بين 0.00% إلى 12.90% في نتائج تحليل محتوى عينة الدراسة، وقد جاء مؤشر الحوارات المهنية وتبادل الزيارات في البعد الثالث "ثقافة التآزر" كأعلى نسبة تكرار بمعدل 12 مرة لمؤشر الحوارات المهنية وبنسبة 12.90%، و11 مرة لمؤشر تبادل الزيارات بنسبة 11.83% من إجمالي مؤشرات الدراسة. بينما لم تظهر أي مؤشرات- لدى عينة الدراسة- تدل على احتواء خطط المشرفين التربويين لمؤشرات رسالة المدرسة أو رسالة المنظومة التعليمية في بناء الخطط السنوية للمشرفين التربويين؛ ولذلك جاء البعد الأول والمتعلق بالرؤية المشتركة أقل أبعاد الدراسة تكرارًا.

بينما استُخدِمت المقابلات المجمعة كأداة ثانية لبحث واقع الممارسات الإشرافية بصورة أكثر عمقا ومقارنة نتائج التحليل بها؛ بهدف الوصول إلى فهم أكبر لطبيعة العمل الإشرافي وإمكانية توظيف مجتمعات التعلم المهنية لتطوير الإشراف التربوي.

وفيما يلي تفصيل لنتائج كل بعد من الأبعاد التي تضمنتها الدراسة وفق نتائج تحليل المحتوى والمقابلات المجمعة:

ISSN : 2410-1818



شكل3: النسب المئوية لمدى تطبيق المشرفين لبعد الرؤية المشتركة.

البعد الأول: الرؤية المشتركة

تضّمن بُعد الرؤية المشتركة وفق الدراسة ثلاثة مؤشرات وهي: الرسالة، والأهداف المشتركة، والقيم؛ وعلى الرغم من العلاقة الوثيقة للمشرفين التربويين بالمدرسة وارتباط دورهم بأهداف المؤسسة التعليمية والمدرسة بصورة خاصة؛ إلا أن نتائج هذا البعد حصلت على أقل التكرارات؛ حيث لم يحصل مؤشر الرسالة على أي تكرار، كما لم تتجاوز مؤشرات الأهداف المشتركة والقيم عدد 2 من التكرارات لكل منهما؛ بما يمثل نسبته 2.15% في خطط المشرفين التربويين السنوية التي مثلت عينة الدراسة.

وتأتي هذه النتيجة في ذات سياق نتائج المقابلات الجماعية؛ حيث أشار أغلب المشاركين إلى غياب الرؤية المشتركة بين المشرفين وإدارة المدرسة والمعلمين الأوائل والمعلمين؛ فيقول "س س" مشرف تربوي بمحافظة جنوب الباطنة: " المشرف يتحمل المسؤولية بمفرده؛ نحن درسنا ما يعرف بثقافة العزلة، وهذا صحيح ثقافة العزلة موجودة في المدارس تجد المعلم في نفس المدرسة مع زميله الآخر ولا يعرف عنه شيئًا. وحتى في الإشراف أحيانًا؛ نجد المشرف أو المعلم لديه مبادرات وأعمال ولا يعرف زملاؤه عنه وهذه المشكلة لابد من تجاوزها".

وبالنظر إلى التوسع الذي شهدته منظومة الإشراف التربوي في الهيكل التنظيمي على مستوى المحافظات التعليمية بدءاً بالمشرف الأول والمشرف التربوي والمعلم الأول الذي يعدّ مشرفًا مقيمًا ومدير المدرسة؛ يظل التنسيق والعمل المشترك بينهم لا يتم بصورة كافية ولا يسير وفق المأمول نحو تعزيز نواتج التعلم كما جاء من وجهة نظر المشرفين التربويين، تقول "ي ح" مشرفة تربوية بمحافظة جنوب الباطنة "عمل الفريق مفقود ورغم وجودنا في وحدة واحدة، إلا أنه كل أحد منا يعمل بمعزل عن الآخر، في عزلة حتى عن المعلمات في المدارس وكل أحد ينفذ بمفرده"، وتضيف زميلتها "ف ش": "العمل التشاركي

ISSN : 2410-1818

والتعاوني مفقود بين المشرفين أو بين المشرفين والمعلمين في المدرسة فالعمل يسير وفق أمر وتنفيذ ، لكن في المشاركة أو تبادل الآراء مفقود أو مثلا نشترك أنا وزميل في حل مشكلة معينة أو تقديم اقتراحات أو آراء تكاد تكون معدومة هذا غير موجود سواء على مستوى وحدات الإشراف أو في المدارس..". ويتفق مع هذا الرأي "ن م" مشرف تربوي بمحافظة الظاهرة حيث يقول: "عملنا يغلب عليه الطابع التقليدي نحن نذهب للمدرسة ونرى أولويات التطوير لدى المعلم وغالبا بدون رأيه وهذا ثقيل على المعلمين، المعلم لا بد أن يكون مشاركاً.." بينما تعلق "ج ب " بقولها: "نشتغل في خطط وأهداف دون هدف واضح جالسين نعمل عليه...". وهذا ما تؤكد عليه رأي (ز ع) مشرفة تربوية بمحافظة الظاهرة حيث تقول: "المعلمون يرون زياراتنا للمدارس كتفتيش وعبء ولا يرونها كتوجيهه وإثراء لهم".

ويرى الباحث أن هذه النتيجة توضح وجود اتفاق بين أداة تحليل المحتوى وإجماع المشاركين في المقابلات على عدم وجود تشارك منظم وفاعل بين عناصر منظومة الإشراف التربوي وبين المدرسة. فعلى الرغم من التطوير المستمر في الأنظمة التعليمية وبروز الإشراف التعاوني كتوجه معاصر للإشراف التربوي بهدف تعزيز العلاقة بين المشرف والمعلم نحو التعاون (العوران، 2010)؛ ظلت الممارسات الإشرافية- غالباً- تتخذ الطابع التقليدي المعتمد على الزيارة الصفية وتقديم التعليمات للمعلمين واتخاذ المشرف طابع التقييم والمراقب للأداء دون النظر إلى الرؤية والرسالة التي تسعى إليها كل مدرسة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الخطط السنوية المعدة من قبل المشرفين التربويين تتخذ طابعاً كمالياً؛ إذ تبنى بعيداً عن واقع المدراس والاحتياجات الفعلية مما أدى إلى ضعف الاهتمام بها ، بالإضافة إلى ضعف التنسيق بين إدارات المدارس والإشراف الإداري والإشراف التربوي في بداية العام الدراسي وغلبة الإجراءات الإدارية على بناء خطط إجرائية معنية بالجوانب الفنية قابلة للقياس والتقويم وعدم متابعتها. وتتفق هذه النتيجة تماما مع ما توصلت إليه دراسة المحرزي وآخرين (2014)، في دراستهم "تقييم الهيئة الإشرافية والإدارية لتطبيق منظومة الإشراف التربوي وآليات تنفيذها في سلطنة عمان" حيث نالت الفقرتين الآتيتين في الدراسة على أقل مستوى من موافقة عينة الدراسة، وهي: "يتم تقييم تحقق الخطة الإشرافية في نهاية العام الدراسي" و "تتسم الخطة السنوية بالواقعية وإمكانية التنفيذ والتحقق" مما يشير إلى ضعف الاهتمام بالخطط السنوية واتساع الفجوة بين مضمون رسالة المدرسة وواقع الممارسات، وقصور البرامج التدريبية عن تلبية احتياجات المعلمين المهنية وعدم توفر بنية تحتية معينة لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية.

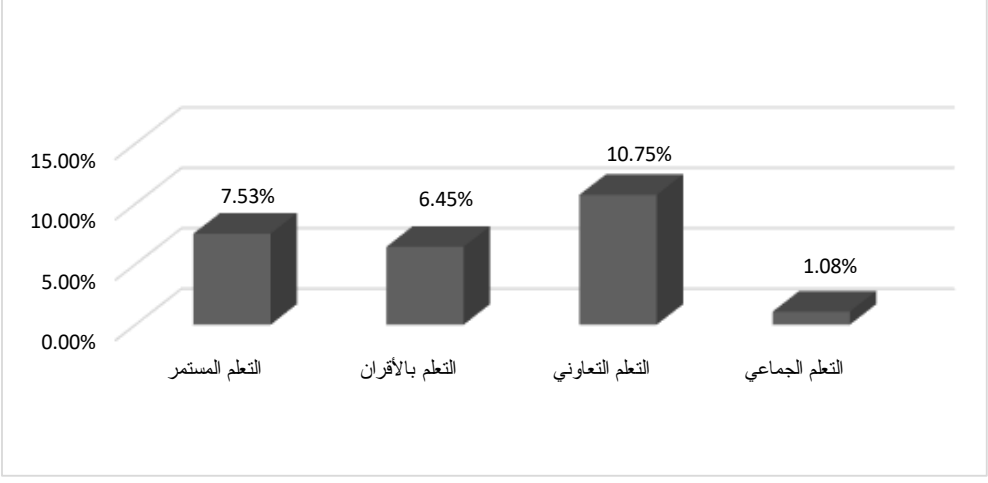
إن هذا الواقع يمثل معضلة كبيرة نحو توحيد الجهود وتكامل الأدوار وتكوين بيئة محفزة وداعمة للتطوير، ولا ينسجم مع التوجهات الحديثة للإشراف التربوي الذي يهتم بالعمل التعاوني والتشاركي الداعم للتحسين والتطوير (عتيبة 2009). كما أن نجاح بناء مجتمعات التعلم المهنية يتطلب تميز المؤسسة التربوية في: انحسار انعزالية أفرادها ، والالتزام برسالتها وأهدافها والمشاركة في مسؤولية تعلم الطلبة (حسن بت، 2016).

ISSN : 2410-1818

البعد الثاني: التركيز على التعلم

يمثل التركيز على التعلم البعد الثاني من أبعاد مجتمعات التعلم المهنية التي تتبناها الدراسة؛ وقد اشتمل على 4 مؤشرات وهي التعلم المستمر، والتعلم بالأقران، والتعلم التعاوني، والتعلم الجماعي. وقد حصل التعلم التعاوني على أعلى تكرار بمعدل 10 تكرارات بين فئات البعد وبنسبة 10.75%، بينما ظهر التعلم الجماعي مرة واحدة في خطط المشرفين وبنسبة 1.08%. ومن الواضح أن هذا البعد يأخذ اهتماما أكبر من قبل المشرفين التربويين مقارنة بالبعد الأول حيث ظهر 24 مرة في مؤشراته مجتمعة، وبما يمثل نسبته 25.81%، وقد جاء في دراسة المحرزي وآخرين (2013) أن الأسباب التي تسهم في زيادة اهتمام المشرفين التربويين بالتعلم تعود إلى الدور الطبيعي لعملية الإشراف التي تسعى في مجملها إلى تحسين

أداء المعلم والطالب. وبالرغم اتفاق هذه الدراسة في أداتها الأولى- تحليل المحتوى- مع الدراسة المذكورة؛ إلا أنها تختلف في درجة الرضا التي أظهرها المشاركون في المقابلات الجماعية حول نسبة الاهتمام والتركيز على التعلم، حيث أظهر أغلب المشاركون عدم الرضا حول الممارسات الإشرافية الحالية؛ وقد يعود هذا الاختلاف بين نتيجة أداتي الدراسة إلى طبيعة أداة المقابلات من حيث تعمقها في دراسة الواقع كما هو بعيدا عن الخطط السنوية التي اتخذت- غالبا- طابع العادة كما جاء في نتائج البعد الأول.



شكل 4: النسب المئوية لمدى تطبيق المشرفين لبعد التركيز على التعلم.

وتظل هناك بعض المبادرات ذكرها المشاركون في المقابلات اتضح أنها كانت تعتمد على المبادرات الفردية، وتعود بصورة كبيرة إلى الخبرات الخاصة بالمشرف دون استنادها إلى إجراءات تنظيمية محددة. يقول (أ ر) مشرف تربوي بمحافظة جنوب الباطنة: "كنا نعتمد في تحديد برامج الإنماء

ISSN : 2410-1818

المهني للمعلمين على ذواتنا فقط.." وهذا يفسر عدم وجود منهجية علمية- في الغالب- لتحديد الاحتياجات التدريبية للنمو المهني للمشرفين والمعلمين. كما أظهرت نتائج الدراسة تضمن خطط المشرفين مؤشرات لبعض البرامج الخاصة بالقراءات الموجهة؛ بينما يتخذ مؤشر التعلم بالأقران نموذجا واحدا تقريبا ينفذ في الغالب من خلال تبادل الزيارات دون توظيف برامج مشتركة ومستمرة؛ كأن يتولى المشرف أو المعلم ذو الخبرة مساندة المشرف أو المعلم الجديد ، والعمل على رفده بالخبرات والمعارف المتعلقة بالتخصص أو بأساليب التدريس والممارسات التربوية داخل الغرفة الصفية وخارجها ، وهذا ما تؤكده (ف ب): حيث تقول " فنحن مثلا حين دخلنا الإشراف لم نتعرض إلى تدريب فقط دورة المشرفين الجدد وبعدها بقينا نتعلم من الميدان بأنفسنا ومن بعض المشرفين القدامى الذين لم تكن خبراتهم كافية كما تعلمنا من مديري المدارس قليلا والمعلمين الأوائل القدامى وقراءات بسيطة إلا أننا لم نتدرب وفق خطط علمية مقننة تبدأ من الألف وتنتهي بالياء..". كما يظهر ذلك في مقارنة المشرفة التربوية (ع ك) التي شاركت في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بمحافظة الظاهرة بين النمط الإشرافي المتبع حاليا ، والإيجابيات التي لاحظتها خلال تطبيقها لمجتمعات التعلم المهنية حيث تقول:" من ضمن إيجابيات مجتمعات التعلم المهنية التحول الكبير في المجتمعات التعلمية من خلال السؤال والتحاور والتعلم المستمر في حل المشكلات وأيضا التعاون بين أفراد المجتمع والاعتماد على الأدلة والبرهان في القرارات والحكم على النتائج من التجريب". وتُضيف "المشرف يعاني من ضبابية الدور ومع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية خلال برنامج خبراء الإشراف أصبح أكثر تركيزا".

وبالنظر إلى التطور في الممارسات الإشرافية يظل النمط التقليدي هو السائد لممارسات المشرفين التربويين الذي يهتم بما يقدمه المعلم من عمليات التعليم لطلابه دون التركيز الكافي على نواتج التعلم. إضافة إلى ما ذكره المشرفون المشاركون في المقابلات من النمط المتبع في تقييم أداء المشرف التربوي من قبل المسؤولين المباشرين الذي يتخذ الطابع الكمي المعتمد على عدد الزيارات التي نفذها المشرف

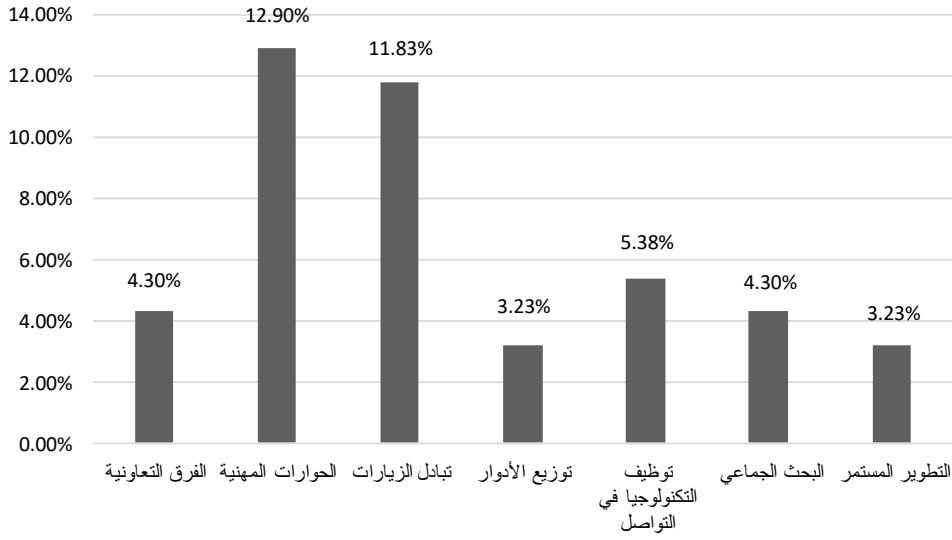
دون التركيز على الممارسات والإجراءات ونوعية البرامج المتبناة. كما أن هذا الواقع قد يعود أيضا إلى ما ذكره المشاركين من قلة الحوافز المقدمة للمشرف التربوي مما يقلل من رغبة المشرف نحو التجديد والعناية بتجويد المخرجات التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الهنائي (2012) التي أظهرت تركيز المشرفين التربويين بنسبة 79.16% على الزيارات الإشرافية وفق عينة الدراسة بينما جاء التركيز على التدريب منخفض وبنسبة 4.16%.

وبالنظر إلى المهام الوظيفية التي حددها القرار الوزاري لوزارة التربية والتعليم (351/ 2017) والتي تنسجم مع التوجهات الحديثة للإشراف التربوي المعاصر؛ تظل الممارسات التربوية بحاجة إلى المزيد من التطوير للمساهمة في تحقيق نواتج أفضل للمخرجات التعليمية.

ISSN : 2410-1818

البعد الثالث: ثقافة التآزر.

تمثل ثقافة التآزر البعد الثالث من أبعاد مجتمعات التعلم المهنية التي حددتها الدراسة الحالية؛ حيث يحتوي هذا البعد على سبع مؤشرات: وهي الفرق التعاونية، والحوارات المهنية، وتبادل الزيارات، وتوزيع الأدوار، وتوظيف التكنولوجيا في التواصل والبحث الجماعي والتطوير



شكل 5: النسب المئوية لمدى تطبيق المشرفين لبعد ثقافة التآزر.

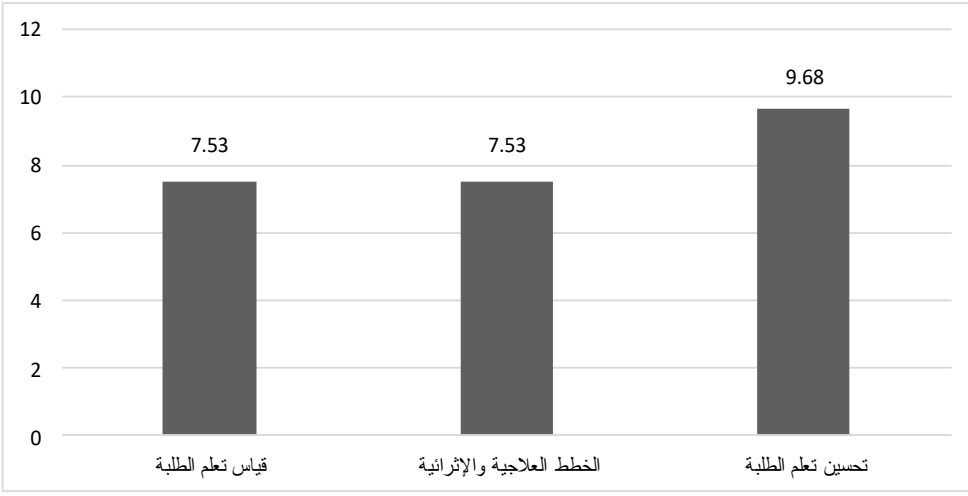
المستمر. وقد حصل مؤشرا الحوارات المهنية وتبادل الزيارات على أكثر التكرارات على مستوى مؤشرات أبعاد الدراسة جميعها؛ إذ حصل مؤشر الحوارات المهنية على 12 تكرار بنسبة 12.90٪، و11 تكرار لمؤشر تبادل الزيارات بنسبة 11.83٪. ويرى الباحث أنه من الطبيعي أن يظهر تقارب في نسب تكرار هذين المؤشرين بناء على توظيف أسلوب تبادل الزيارات من قبل المشرفين؛ لأنها غالباً تتم بصورة جماعية ترافقها مداولات مهنية بين المشاركين فيها، إضافة إلى أن تبادل الزيارات يعد نهجًا متبعًا لدى المشرفين يُضمّن في الخطط السنوية، ويتخذ طابعًا اعتياديًا.

بينما جاء مؤشر توزيع الأدوار والتطوير المستمر كأقل مؤشرات البعد تكرارا بمعدل 3 تكرارات لكل منهما وبنسبة 3.23%. وتظل هذه النسب غير كافية مقارنة بالتوجهات الحديثة للإشراف التربوي؛ حيث أشار أغلب المشاركين في المقابلات إلى غياب التنسيق والتعاون وعدم وجود القنوات الكافية لتبادل الخبرات. تقول (أ ش) مشرفة تربوية بجنوب الباطنة: "ما كان يحدث في المداولات الإشرافية كانت مجرد تعليمات من المشرفين تكون المشرفة هي التي تغذي المعلمة أنا المطلوب مني إثراؤها فقط..."، وتعزز هذا الرأي (ع ك) مشرفة تربوية بالظاهرة بقولها: "السائد لدينا عزلة المعلم داخل الفصل الدراسي ويعتبر الصف مملكته الخاصة فمعظم المعلمين لا يودون مشاركة خبراتهم

ISSN : 2410-1818

لزملائهم". وتبدو هذه نتيجة منسجمة مع ما أظهرته نتائج البعد الأول المتعلق بالرؤية المشتركة؛ فغياب تشارك الرؤية والأهداف المشتركة لا يحقق إجراءات عملية للتشارك والعمل الجماعي والبحث المشترك وإيجاد حوارات مهنية فاعلة تجاه تطوير الممارسات لدى المشرفين والمعلمين بما يخدم تحسين المهارات الأدائية لدى عناصر العملية التربوية.

البعد الرابع: التركيز على النتائج



شكل 6: النسب المئوية لمدى تطبيق المشرفين لبعد التركيز على النتائج.

يمثل التركيز على النتائج أحد التحولات الإيجابية التي يقوم عليها بناء مجتمعات التعلم المهنية؛ حيث كان التركيز غالبا على فعل التعليم وليس نواتج التعلم. ويمثل التركيز على التعلم في هذه الدراسة البعد الرابع من الأبعاد التي تم دراستها من خلال تحليل المحتوى لخطط المشرفين، ويحتوي على ثلاثة مؤشرات، وهي: قياس تعلم الطلبة، والخطط العلاجية والإثرائية، وتحسين تعلم الطلبة.

وقد حصل مؤشر تحسين تعلم الطلبة على أعلى التكرارات في مؤشرات هذا البعد بعدد 9 تكرارات وبنسبة 9.68%. كما جاء هذا المؤشر في الترتيب الرابع تنازلياً على مستوى جميع مؤشرات الدراسة في الأبعاد الأربعة. وقد حصل مؤشر قياس تعلم الطلبة ومؤشر الخطط العلاجية والإثرائية على نفس العدد من التكرارات بمعدل 7 تكرارات لكل منهما وبنسبة 7.53%.

وتتفق هذه النتيجة مع رأي غالبية المشاركين في المقابلات من حيث تركيز اهتمام المشرفين بصورة أعلى على ممارسات المعلم ومهاراته الأدائية؛ فتقول (ي س) في مقارنتها باهتمامها كمشرفة تربوية قبل تطبيقها لمجتمعات التعلم المهنية وبعدما شاركت في بناء مجتمعات تعلم مهنية:" أشعر أنها أكسبتني مهارات قيادية؛ كيف أقود فرق؟ يعني كيف أقود مجموعة أو كيف أوجه مسارات معينة

ISSN : 2410-1818

حيث كان المسار بالنسبة لي واضحا وكيف كنت أركز على تحسين تعلم الطلبة؛ مش أركز على عملية التعليم فقط". وتؤكد (ع ك):"فانتقل المعلم من تمحوره حول نفسه إلى تمحوره حول الطالب وهذا ما أفادته المجتمعات التعليمية ويركز حول أداء الطالب وماذا يعنيه فالنتائج هي من اعطت هذا التحليل حول علاقة المعلم بالطالب".

وفي مجمل النتائج

أظهرت الدراسة رغبة المشرفين نحو تطوير الإشراف التربوي وفقًا لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية ورغبتهم نحو التجديد، حيث أكد المشاركون في المقابلات الجماعية على الأثر الجيد الذي حققته مشاركتهم في تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية؛ إلا أن مستوى تطبيق أبعادها لم يكن كافيًا في ممارسات المشرفين التربويين وأظهرت النتائج ضعف مستوى الرضا غالبا عن الممارسات الإشرافية الحالية التي اتخذت طابع العزلة بعيدًا عن التشارك الفاعل بما يخدم تحقيق الأهداف المشتركة.

توصيات الدراسة:

تقدم الدراسة الحالية عدد من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير المنظومة الإشرافية وفق ما توصلت إليه من نتائج:

- تبني فلسفة واضحة لتطوير الإشراف التربوي في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية.
- قيام وزارة التربية والتعليم ببناء معايير خاصة بتطبيق مجتمعات التعلم المهنية.
- تضمين التحول للعمل بمجتمعات التعلم المهنية في خطط الوزارة ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات والمدارس في سلطنة عمان.
- إصدار دليل إرشادي لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية.
- رفد المكتبات بالمدارس والمحافظات التعليمية بالكتب والدراسات والمراجع المتخصصة في مجتمعات التعلم المهنية.

ISSN : 2410-1818

المراجع:

الحجري، ناصر بن سلطان بن سالم (2014). **انموذج مقترح لتحسين الممارسات الإشرافية لدى المشرفين التربويين بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان** (رسالة ماجستير). جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الحراصي، راشد بن علي بن حمد (2011). **فاعلية دور المعلم الأول بوصفه مشرفا مقيما في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان** (رسالة ماجستير). جامعة نزوى، سلطنة عمان

الحربي، عبد الله بن عواد (2012). دور الإشراف التربوي في تحقيق متطلبات مجتمع المعرفة في محافظة حفر الباطن. **المؤتمر الثاني والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس** بعنوان: مناهج التعليم في مجتمع المعرفة. مصر

الخطيب، طالب عبد الله (2015). **الإشراف التربوي: وفق الأدوار الجديدة للمعلمين**. الرياض: دار الكتاب الجامعي

الرواحية، بدرية بنت عبد الله (2014). **تصور مقترح لتفعيل الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الحكومية في سلطنة عمان** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

السخني، حسين عبد الرحمن؛ الزعبي، محمد سلمان؛ الخزاعلة، ميسون محمد (2012). **الإشراف التربوي، قراءة معاصرة ومستقبلية**. عمّان: دار صفاء

السعدية، رابعة بنت خميس بن سالم بن سليم (2017). **واقع ممارسات الإشراف التربوي في ضوء إدارة الحوار بسلطنة عمان** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

العبد الكريم، راشد بن حسين (2012).**البحث النوعي في التربية.** الرياض: إدارة النشر العلمي والمطابع.

العوران، ابراهيم عطا الله (2010). **الاشراف التربوي ومشكلاته:** دراسة ميدانية تقويمية .عمان: دار يافا

المحرزي، ناصر بن هلال بن ناصر؛ العريمي، حليس بن محمد بن حليس؛ الفهدي، راشد بن سليمان بن حمدان (2014). تقييم الهيئة الإشرافية والإدارية لتطبيق منظومة الإشراف التربوي وآليات تنفيذها في سلطنة عمان .**مجلة العلوم التربوية والنفسية** -البحرين، 14 (297)3- 327.

المهدي، ياسر فتحي الهنداوي؛ والحارثية، عائشة بنت سالم؛ والرواحية، بدرية بنت عبد الله (2016). **واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان**، مجلة الدراسات التربوية والنفسية-سلطنة عمان، 10(3)، 271-289.

ISSN : 2410-1818

الوردية، سميرة بنت حمد بن ناصر (2017). **درجة توافر كفايات تطبيق الإشراف الالكتروني لدى المشرفين التربويين بمحافظة الداخلية**. مسقط: جامعة السلطان قابوس.

الهنائي، فاطمة بنت عامر (2012). **الإشراف التربوي ودوره في تطوير الإنماء المهني بسلطنة عمان: دراسة نوعية**. كوالالمبور: الجامعة الاسلامية العالمية.

حسن بت، حسين بن قاسم (2016). المهنية المنشودة لدى القيادات المدرسية لتطبيق معايير مجتمعات التعلم بمؤسسات التعليم العام السعودية نموذج مقترح. كلية التربية، جامعة الملك خالد. مجلة الثقافة والتنمية.

حيدر، عبد اللطيف؛ محمد، محمد المصيلحي (2006). دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها. **مجلة كلية التربية**: جامعة الإمارات العربية المتحدة 23

دورفر، ريتشارد؛ ودوفر، إيكر؛ وروبورت، إيكر؛ وماني، توماس (2014). **التعلم عن طريق العمل** (ترجمة مدارس الظهران). الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

دوفور، ريتشارد؛ فلان، مايكل (2014). **الثقافات تبنى لتبقى**- المجتمعات التعلمية المهنية الشمولية أثناء العمل (ترجمة مدارس الظهران). الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

عتيبة، آمال محمد حسن (2009). تفعيل دور الإشراف التربوي لمعلمي مدرسة المستقبل في ضوء اتجاهاته الحديثة " تصور مقترح ." **المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد (مدرسة المستقبل - الواقع والمأمول)** - مصر.636 ,

شلدان، فايز كمال؛ القدرة، حامد نعيم (2015). **درجة ممارسة مشرفي المرحلة الأساسية الأولية لأساليب الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة وسبل تطويرها**. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 5 (17)، 189- 207

وزارة التربية والتعليم (2017). **الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية**. مسقط: المؤلف.

كوكس، ملتون؛ رتشلن لاوري (2006). **إنشاء مجتمعات التعلم المهنية في إطار الهيئة التدريسية** (ترجمة سميح أبو فارس). الرياض: مكتبة العبيكان.

لهلوب، ناريمان يونس يحيى (2010). **الإشراف التربوي درجة فاعليته في المدارس**. عمّان: دار الفكر.

وزارة التربية والتعليم (2017). قرار وزاري 351/ 2017م. **الخاص باستحداث وتعديل اشتراطات شغل بعض الوظائف**. مسقط. المؤلف

ISSN : 2410-1818

Bennett, P. R., (2010). *Effective strategies for sustaining professional learning communities. (Doctoral dissertation***)**. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database.) UMI No. 3397338

Bouchamma, Y., Kalule, L., April, D., & Basque, M. (2014). *Implementation and Supervision of the Professional Learning Community: Animation, Leadership and Organization of the Work*. Creative Education, 5, 1479-1491. http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.516165

Burant, Scott E (2009). The *Relationship of Instructional Supervision and Professional Learning Communities as Catalysts for Authentic Professional Growth: A Study of One School Division*. University of Saskatchewan.

Graham; Parry (2007) *Improving Teacher Effectiveness through Structured Collaboration: A Case Study of a Professional Learning Community*, RMLE Online, 31:1, 1-17, DOI: 10.1080/19404476.2007.11462044 http://dx.doi.org/10.1080/19404476.2007.11462044

Harris, Alma; Jones Michelle (2010). *Professional learning communities and system improvement*. Volume 13 Number 2 172-181. DOI: 10.1177/1365480210376487

Hord, Shirley M (1997). Professional Learning Inquiry and Improvement.

http://www.allthingsplc.info/about/history-of-plc

Porter III; William A (2010). *The Role of Leadership in Developing and Sustaining Collective Efficacy in a Professional Learning Community*. University of California, San Diego California State University, San Marcos

Verbiest, E. (2011, April). *Developing professional learning communities. In AERA conference*, New Orleans, USA.

Leininger, M., (2013) *Sustainable Professional Learning Communities Electronic Theses and Dissertations*. Fielding Graduate University. Published by ProQuest LLC.