

تقويم مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس تطوير

بمنطقة جازان من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين

علي بن هادي إبراهيم طوهري**
ali2tawhri@hotmail.com

أ.م.د. محمد بن حسن سعيد آل سفران*
msufran@kku.edu.sa

مخلص:

هدفت الدراسة إلى تقويم مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين، وقادة المدارس، ورصد الاختلافات بين تقويم المعلمين، والمشرفين، وقادة المدارس، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمعها من قادة المدارس، والمعلمين، ومشرفي مدارس تطوير بمنطقة جازان التعليمية، وجرى اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من (42) قائد مدرسة، و(276) معلماً، و(14) مشرفاً لمدارس تطوير. وتوصلت الدراسة إلى أن تقويم مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان جاء في مستوى (التطبيق بشكل كبير) من وجهة نظر المعلمين، وتراوح متوسطات أبعاد التقويم بين (4.25) و(3.65). أما تقويمها من وجهة نظر المشرفين فبلغ متوسطه (3.76)، وجاء في مستوى (التطبيق بشكل كبير)، وتراوح أبعاده بين (3.94)

* أستاذ المناهج وطرق التدريس العامة المشارك - قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

** طالب دكتوراه في المناهج وطرق التدريس العامة - قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

و(3.58). وتبين أن متوسط تقويمها من وجهة نظر قادة المدارس (4.10) في مستوى (التطبيق بشكل كبير)، وتراوحت متوسطات أبعاده بين (4.49) و(4.06). وقد قبلت الفرض الصفري **بعدم** وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تقويم المعلمين، والمشرفين، وقادة المدارس لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس تطوير بمنطقة جازان.

الكلمات المفتاحية: تقويم؛ مجتمعات التعلم المهنية؛ مدارس تطوير؛ قادة المدارس، مشرفون، معلمون.

Evaluating the Professional Learning Communities in Tatweer Schools in Jazan District from the Viewpoint of School Leaders, Supervisors and Teachers

Dr. Mohammed Bin Hassan Saeed Al Sufran^{*}
msufran@kku.edu.sa

Ali Bin Hadi Ibraheem Tawhari^{**}
ali2tawhari@hotmail.com

Abstract:

This study evaluates the technical learning communities in Tatweer schools in Jazan from the point of view of school leaders, supervisors and teachers to know the differences of evaluation among them. The study has used the descriptive method; the population consisted of school leaders, supervisors, and teachers of

^{*} Associate professor of Curricula and General Pedagogy, Department of Curricula and Pedagogy, King Khalid University, Saudi Arabia

^{**} PhD Scholar of Curricula and General pedagogy, Department of Curricula and Pedagogy, King Khalid University, Saudi Arabia

Tatweer schools in Jazan. A random sample was selected of (42) school leaders, (376) teachers, and (14) supervisors of Tatweer schools. The study has concluded that the evaluation of technical learning communities in Tatweer schools in Jazan, in the level of (application to a great degree) from the point of view of teachers was between (4.25) and (3.65). The evaluation from the point of view of supervisors was of (3.76) and landed on the level of (application to a great degree), and the dimensions ranged between (3.94) and (3.58). The average evaluation from the point of view of school leaders was (4.10) in the level of (application to a great degree), where arithmetic means was (4.49) and (3.58); the null hypothesis of (the existence of statistically significant relationship, at (0.05) level, between the evaluation of (teachers, supervisors, and school leaders), of technical learning communities in Tatweer schools in Jazan educational district.

Key Words: Evaluation, Technical Learning Communities in Tatweer Schools, School Leaders, Supervisors, Teachers.

مقدمة الدراسة:

تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بواسطة شركة تطوير للخدمات التعليمية إلى تطبيق نموذج تطوير المدارس الذي تقوم رؤيته على توفير تعليم نوعي عالي الجودة، يواكب مهارات القرن الحادي والعشرين، بإيجاد ثقافة تعلم إيجابية، وبناء إجراءات لتطوير المدارس، وتحسين علاقتها بمحيطها، وتطوير الممارسات التعليمية للمعلم.

ولتطوير وتحسين نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، نفذ الملك عبد الله مشروع تطوير التعليم العام المعروف باسم "تطوير" في عام 2007م. وقد ركز مشروع

"تطوير" على جودة التعليم؛ لضمان تزويد طلاب التعليم العام في المملكة العربية السعودية بالمهارات التي يحتاجونها من أجل الازدهار في عالم يزداد عولمة وانفتاحا مع مرور الأيام، ثم انطلقت بعد ذلك رؤية تطوير في العام 2014، وركزت على التطوير المهني للمعلم داخل المدرسة (Bin Ateeq, 2018).

والتطوير يجب أن يشمل جميع عناصر العملية التعليمية بما فيها المعلم؛ ولذا من الضروري الاهتمام بتنميته المهنية المستدامة، وتطوير ثقافته المهنية والأكاديمية، بتدريبه على متطلبات تطبيق النظم الحديثة للإصلاح المدرسي، وبناء العمل الجماعي والتعاوني وتشجيعه، وسدّ فجوات الأداء بين ممارساته التعليمية الراهنة وتلك التي تتطلبها التجديدات التربوية والتطورات التكنولوجية المتلاحقة (السليبي والزلفي، 2019).

وقد شكل هذا التطوير توجهاً لإنشاء مجتمعات التعلم المهنية، التي تُعد أهم المنطلقات الرئيسية في نموذج تطوير المدارس؛ وداعمة لعمليتي التعلم والتعليم، من خلال قيام المدرسة بالتخطيط الذاتي للتطوير وفق احتياجاتها وتطلعاتها، وتوفير فرص التدريب المستمر لمندوبيها، وتنميتهم مهنيًا، وتوسيع فرص ومجالات الحوار والمناقشة، وتبادل الآراء والأفكار، وبناء بيئة تعلم تعاونية للطلاب والمعلمين؛ لإطلاق قدراتهم في إطار نظم وبرامج تستثمر إمكانياتهم وتدعمها (نموذج تطوير المدارس، 1436).

وقد بدأت مجتمعات التعلم المهنية بالظهور في العقد الأخير من القرن العشرين، وتُعد من الأساليب الحديثة في التطوير المهني، وفكرتها تقوم على تشيكل فرق من المعلمين تجتمع بانتظام للتعلم وتبادل الأفكار، وتحسين التدريس، ونشأت لتلبي تزايد الاهتمام بتشجيع مشاركة المعلمين في التطوير المهني، وتفترض أن تعاون الأقران سيحوّل ممارسات التدريس إلى طرق ترفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب (الزايد وعمر، 2016).

وهناك من يرى أن الجذور الأولى لمجتمعات التعلّم المهنية تعود إلى الأمريكي "جون ديوي"، فهو من اهتمّ بشكلٍ أساسي بالتعلم والتدريس، خاصة التعلم المتمركز حول التلاميذ، والتعلّم النشط، وفرق ديوي بين التربية التقليدية والتربية التقدمية بقوله: التربية التقليدية كانت تستند إلى تشكيل من الخارج، بينما التربية التقدمية تستند إلى التنمية من الداخل (توفيق، 2017).

وظهر مفهوم مجتمعات التعلم المهنية في قطاع الأعمال، ثم انتقلت تطبيقاته إلى المجال التربوي والتعليم، وجرى تعديله ليلائم الممارسات التربوية من خلال ما يُعرف بمجتمعات التعلم التي تقوم على ثقافة التعاون بين المعلمين، وترتبط بنظريات الطبيعة الاجتماعية لعملية التعلم، وفيها يتشارك المعلمون، ويبنون عملهم بنظرية حدوث التعلم في مجتمعات الممارسة التي تعدُّ حلقة وصل حيوية بين التعلّم والممارسة (الدجج، 2017).

وتمثل مجتمعات التعلم المهنية أحد أهم أساليب التطوّر المهني للمعلّم، وقد تطوّر مفهومها في الأدب التربوي بصورة متسارعة، وأصبحت فكرة واعدة لتحسين النظم التعليمية وإصلاحها، باعتبار المدرسة هي المجتمع والوحدة الرئيسة لصناعة التحوّلات الفاعلة لتحسين أداء المعلمين ونواتج تعلم الطلاب (زيد، 2017). ويهدف التعاون الجماعي إلى استدامة التعلّم، وتحسين أداء الطلاب، والتحسين المستمر للعمليات المدرسية عن طريق الجهود المشتركة بين المعلمين والقيادة المدرسية؛ للبحث عن أفضل الممارسات التربوية واختيارها في فصولهم الدراسية (المهدي، الحارثية، الرواحية، 2016).

وبناءً على ما تقدّم، فقد جاء ظهور مجتمعات التعلم المهنية في العصر الحالي استجابة للحاجة إلى التغيير والوصول إلى المدرسة الفاعلة التي توفر بيئة مألّدة للأفكار والتعلّم والتطوّر المستمر، وتشجّع المشاركة واتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية، والتأكيد على أن التعلّم شامل لجميع عناصر العملية التعليمية (الداوود، الجارودي، 2019).

ومجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام عبارة عن مجموعة شاملة من القائمين على العملية التعليمية، تحفزهم رؤية تعليمية مشتركة، ويعملون معاً، ويدعم بعضهم بعضاً، ويبحثون عن طرق داخل مجتمعهم المباشر وخارجه للبحث عن ممارساتهم، ويتعلمون معاً أساليب جديدة تعمل على تعزيز تعلم الطلاب (Antinluoma, Ilomäki,) (Lahti-Nuuttila, Toom , 2018).

وتعرّف مجتمعات التعلم المهنية بأنها: "مجموعة من الأفراد، يعملون معاً بروح الفريق لتطوير قدراتهم وإمكانياتهم، من خلال توفير فرص أكبر للتعلم النشط، بهدف إنتاج المعارف التي تثرى مجتمعاتهم، وهم يعملون في إطار الانفتاح على العالم الخارجي، ويحاولون -باستمرار- أن يتعلموا كيف يتعلمون" (الشنقيطي، 2018، 145). وهي -أيضاً- "عملية منظمة، ومستمرة، يعمل فيها أفراد المجتمع المهني وفق رؤية مشتركة للتركيز على التعلم، من خلال تبني ثقافة التأزر بين أفراد المجتمع التربوي بصورة منسجمة؛ لتحقيق أفضل النتائج" (الغافري، 2018، 36). وعُرفت بأنها: "فرق تعاونية، يعمل أعضاؤها بشكل مترابط لتحقيق أهداف مشتركة، مرتبطة بهدف تعلم الطلاب" (Duling, 2012, 1).

ويشير مفهوم مجتمعات التعلم المهنية إلى العملية المستمرة التي يعمل فيها المعلمون بشكل تشاركي في دورات متكررة من التقصي الجماعي، إلى تحقيق أفضل النتائج للطلاب، وتتسم هذه العملية بتأثير عميق في بنية المدرسة وثقافتها، وتؤكد على التعلم المستمر للمعلمين كجزء أساسي من ممارسات عملهم اليومية. ويُتوقع أن يؤدي هذا التعلم المستمر إلى تحويل ممارسات التدريس إلى طرق من شأنها تحقيق مستويات أعلى من التحصيل الدراسي لدى الطلاب (الزاید، عمر، 2016).

ومفهوم التعلم في مجتمعات التعلم المهنية يجب أن يكون قائماً على الاستفسار، وأن يستند إلى نظرية بنائية للتعلم، فضلاً عن أنه يتطلب بيئة يعمل فيها المعلمون بشكل

تعاوني، ويتضمن أنشطة وسياقات مشتركة، كما يمكن تغيير التعلم بناءً على البيانات والتعليقات المقدمة للطالب من المعلم، ويمكن للمعلم تقديم التوجيه للطالب؛ مما يؤدي إلى مزيد من التعلم في شكل علاج أو إثراء؛ بناءً على الاحتياجات المحددة للطالب (Bennett, 2017).

ما سبق يؤكد أن مجتمعات التعلم المهنية تقوم على وجود رغبة لدى المعلمين في المشاركة بأبحاث إجرائية من أجل توسيع معارفهم، ومهاراتهم، وتحسين ممارساتهم، وإعداد المعلمين كمنتجين ووسطاء للمعرفة التعليمية، وعلى افتراض أن هناك قيمة كبيرة في إنشاء مجتمعات تعلم مهنية تعتمد على الموارد الفكرية من أجل تعزيز التفكير المشترك والتواصل (Maloney, Konza, 2011).

وتكمن أهمية تكوين مجتمعات التعلم المهنية في المدارس في أنها تتضمن معلمين يتشاركون قيمًا مشتركة، ويتعاونون فيما بينهم من أجل دعم تلك القيم، كما أن تلك المجتمعات تعزز روح المساءلة المتبادلة بين المعلمين، بوصفها وسيلة للارتقاء بجودة عمليات التعليم والتعلم في المدرسة. ويرتبط تكوين مجتمعات التعلم والممارسة المهنية للمعلمين في المدارس بالعديد من المخرجات الإيجابية للعمل المدرسي، مثل: تحسين مستويات التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وتبني المعلمين لممارسات تدريسية أكثر كفاءة، وتعزيز التعلم التنظيمي في المدرسة، والرفع من مستوى الالتزام لدى المعلمين (Weathers, 2011)، إضافة إلى ذلك، عززت مجتمعات التعلم المهنية القيادة، وذلك بدعم الثقافة المدرسية والهيكل المدرسي، ونشر القيادة التشاركية، والتركيز على التحسين المدرسي، وتعزيز احترام أفكار الآخرين ودعمها، بحيث تتوافق مع رؤية المدرسة، وتُسهم مجتمعات التعلم المهنية بدور فاعل في بناء التعاون وزيادة قدرة القيادة (الرواحية، 2014).

وتحقق مجتمعات التعلم المهني الإصلاح المدرسي، وتطوّر عملية التعلّم، والجديد في عملية الإصلاح أنها نابعة من التعليم نفسه، أو ما يمكن أن نسميه: "إصلاح التعليم بالتعليم"، فهو يدفع نحو التغيير التعليمي، والتطوير والإصلاح، عن طريق خلق أو إيجاد بيئة مدرسية داعمة ومحفزة على التعلّم (أصلان، 2018).

وتنعكس أهمية مجتمعات التعلم المهني بالنسبة للمعلم في جعله يكتشف طريقه التدريسية، والمشاركة في النمو المهني، وتحقيق استقلاليتته، حيث كان يُنظر إلى المعلم على أنه مصدر المعلومات، ومقدمها، والمساعد الأول على اكتسابها، وكانت تقوم معظم علميات تعلم الطلاب على جهده، وقد تغيرت هذه النظرة في مجتمعات العلم، وأصبح يُنظر إلى أدواره من منظور آخر، فلم يعد مصدرًا للمعلومات، بل ميسرًا في الحصول عليها، ومديرًا لمصادرهما، ومسهلاً للتعامل معها، ومن ثم تغير المسعى من المعلم إلى الميسر والمسهل، وأصبح من مهامه ابتكار بيئة مناسبة للتعلّم (حسن، 2016).

وتناولت مجتمعات التعلم المهنية تجريب استراتيجيات جديدة في مواقف التعلم المختلفة، وتوفير البيئة الداعمة لعمل المعلمين - وخاصة الجدد منهم - ومواجهة التحديات التي تعوق تحقيق جودة الأداء التدريسي للمعلمين، وزيادة معدّل الرضا الوظيفي والإبداع المهني للمعلم، وتنمية معلومات المعلمين ومعارفهم عن طريق عمليات البحث والاستقصاء وتبادل الخبرات، وتعزيز شعور المعلمين بالمحاسبة الذاتية والثقة المهنية، وتنمية مشاركتهم الإيجابية في قيادة العمل المدرسي (سعودي، 2018).

وتعمل مجتمعات التعلم المهنية - باعتبارها وسيلة واعدة - على تعزيز النمو المهني والتنمية، فعن طريق تبادل الخبرات والمعرفة بين مجتمعات التعلّم المهنية يتم تقديم الدعم المتبادل، وحلّ المشكلات المشتركة بالتعاون بين جميع أعضائها، ومن ثم تعزيز الثقافة التعاونية لديهم (O'Grady, 2013).

ويمكن القول إن المدارس التي تتبنى مفهوم مجتمعات التعلم المهنية تسعى إلى توفير التعلم المستمر، واستخدامه في الوصول إلى تحقيق أهدافها، وربط الأداء الفردي بالأداء التنظيمي، وتشجيع الحوار والاستفسار داخل بيئة مدرسية متعاونة، وزيادة مقدرات أفرادها على اتخاذ رؤية مشتركة، وتشجيع التطور الذاتي المستمر، وتوفير مرونة عالية في التفاعل داخل البيئة المدرسية، والمشاركة في اتخاذ القرارات (الحارثي، 2014).

ويعتمد نجاح مجتمعات التعلم المهنية على عدد من العوامل الاجتماعية، والفنية، والتنظيمية الرئيسة في المدرسة، وتتضمن أهم تلك العوامل: مدى تبني المدرسة والعاملين فيها قيم التعاون، ومدى الاهتمام بالطلاب، وبمستويات التحصيل الدراسي لديهم، ومدى إمكانية الوصول إلى المحتويات التعليمية التي يمكن أن تستفيد منها مجتمعات التعلم على المستويين الفردي والجماعي، وروح المساءلة المتبادلة بين أفراد تلك المجتمعات فيما يتعلق بتعزيز نمو الطلاب ونجاحهم (Talbert, 2010).

ويشير كلٌّ من إبراهيم والمرزوقي (2018) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس تقوم على عناصر أساسية، تشكل ثقافة جديدة، وتبني رسالة ورؤية واضحتين، وتهدف إلى قيم مشتركة، وتخلق جوًّا من العمل والمناخ المناسب لوجودها. وتمثل هذه العناصر في خمسة أبعاد، هي: القيادة التشاركية الداعمة، والقيم والرؤى المشتركة، والتعلم الجماعي وتطبيقاته، وتشارك الخبرات المهنية، والظروف الداعمة. وتتكامل جميعها لتؤثر بإيجابية في المعلم، وترفع من أداء الطلاب.

مما سبق يمكن القول إن أهمية مجتمعات التعلم المهنية تتمثل في بناء علاقات مثمرة، مطلوبة للتعاون والشراكة والفكر، والعمل لتنفيذ برامج تحسين أداء المدرسة، وإشراك جميع المعلمين في التعلم الجماعي والمتسق، وتعزيز الجهود لتحسين الممارسات التدريسية لديهم، وتطوير نواتج التعلم لدى الطلاب.

وتتطلب عملية تحول المدرسة من مجتمع تقليدي إلى مجتمع مهني بذل جهود مضنية، وتوفير الظروف الداعمة، سواء كانت البيئة الداخلية لمجتمع المدرسة أم البيئة الخارجية المحيطة بها. وتعدّ البيئة المدرسية بيئة معقدة يتدخل في بنائها كثير من العوامل والعناصر المؤثرة، كالثقافة المدرسية، والهيكل والمناخ التنظيمي للمدرسة باعتبارهما أهم محددات البيئة المدرسية (ناصر، 2012).

ولكي تحقق المدرسة مفهوم مجتمعات التعلم المهنية لا بد من أن تتبني مناخًا تنظيميًا إيجابيًا، يقوم على الانفتاح والثقة المتبادلة، بحيث يشعر فيه أعضاء مجتمع التعلم بالقدرة على عرض أفكارهم والإفصاح عما يجول بخواطرهم، ويقلل من الحواجز بين القيادة المدرسية والمعلمين، علاوةً على تبني ودعم أسلوب العمل الجماعي؛ لأن المناخ المهيأ من أهم الظروف الداعمة لنشأة مجتمعات التعلم المهنية، فهو بمثابة الممارسات والاتجاهات السائدة في المدرسة (العزام، 2018)؛ ولذا تسعى النظم التعليمية المعاصرة إلى تطوير مؤسساتها التعليمية على كافة المستويات عامة، والمدارس خاصة.

إن التحديات التي تواجه العالم اليوم قد فرضت على النظم التعليمية القيام بكثير من التغييرات لمواجهةها والتغلب على المشكلات الناتجة عنها، وهذا يتطلب وجود قيادات تعليمية متميزة، إضافة إلى مديري مدارس لديهم من الكفايات والكفاءات ما يمكّنهم من المساهمة الفعالة في بناء قدرات هيئة العاملين بالمدارس والمعلمين خاصة، عن طريق مجموعة متكاملة من البرامج والأنشطة في إطار ما يُعرف بمجتمعات التعلم المهنية (إبراهيم والشهومي، 2018)، خاصة بعد ملاحظة قصور برامج التطوير المهني للمعلمين في إحداث التغيير المنشود، رغم كونها إحدى أهم وسائل جودة التعليم، وعنصرًا أساسيًا لا يخلو من الخطط التربوية لأنظمة التعليم، لكنها في الغالب مبادرات جزئية للتغيير، وغير مترابطة، وقائمة على الإصلاح المفروض من خارج المدرسة، ومعتمدة على نقل المعرفة، وعدم

الارتباط بالممارسة؛ لذا بدأ التوجّه نحو مجتمعات التعلّم المهنية التي تؤكّد قيادة المعلم وتمكينه (الزايد، 2018).

وقد أوصت دراسة الزايدي (2013) بضرورة تصميم برامج تدريبية لجميع منسوبي المدارس في المملكة العربية السعودية؛ لنشر ثقافة تحول المدارس إلى مجتمعات تعلّم مهنية. وأوصت دراسة الصيعري (2014) بضرورة التوعية بمفهوم مجتمعات التعلّم المهنية، وأنشطتها، ومتطلباتها، وتحديد وصف وظيفي لمهام ومسؤوليات الأعضاء، وتقديم الحوافز لهم.

ويُعدّ تقييم البرامج التدريبية المرحلة الأولى من مراحل عملية التطوير التي لا تتحقق إلا في ضوء نتائج التقييم، فإن كانت النتائج محققة لأهداف البرامج التدريبية فيجب أن تعزز وتُدعم، وإن كانت غير محققة للأهداف فيُعمل على تطويرها بما يحقق أهدافها (الوادعي، آل محفوظ، 2019).

وتشير نتائج دراسة الغامدي والغامدي (2017) إلى أن استجابات العينة حول أهمية تطوير القيادة المدرسية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلّم المهنية جاءت بدرجة عالية جدًا، وكذلك أهمية مجتمعات التعلّم المهنية في تطوير أداء المدرسة عن طريق إجراء مراجعات دورية للرؤية والرسالة والأهداف بشكل جماعي، بعقد ورش عمل بحضور المعلمين ومنسوبي المدرسة كافة، وأن يكون ذلك بشكل مستمر وجماعي. وأجرت زينب الزايد (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلّم المهنية في تعلم المعلمات الكيفية التي يتم بها هذا التأثير. وأسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي للممارسة التأملية في مجتمعات التعلّم المهنية فيما يتعلّق بالجانب المعرفي، والممارسات الصفية، والمعتقدات التربوية.

وتوصلت نتائج دراسة إبراهيم والشهومي (2018) إلى أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلّم المهنية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية جاء بدرجة كبيرة، وأوصت بضرورة تفعيل مجتمعات التعلّم المهنية كمدخل للتحسين المستمر، والتغيير في المدارس؛ لما لها من إسهام كبير في تنمية معارف أعضائها ومهاراتهم واتجاهاتهم، وتحقيق مزيد من الإنجاز العلمي للمتعلمين بصورة مستمرة، ودعم أخلاقيات مهنة التدريس، وتحقيق الرضا الوظيفي.

واستنادًا إلى ما سبق عرضه يرى الباحثان أن من الضروري تقويم مجتمعات التعلّم المهنية عن طريق رصد واقع تطبيقها منذ بدايتها في العام (1437/1436هـ)؛ لإيجاد حلول فعالة وناجعة، وصولًا إلى خلق بيئات صحية وإيجابية تمكن المعلمين في المدارس -في عموم المملكة- من تكوين مجتمعات للتعلّم المهني، تسهم بصورة حقيقية في الارتقاء بمستويات المعارف والمهارات المهنية؛ الأمر الذي من شأنه أن يعزز التغييرات الإيجابية في مدارس تطوير.

مشكلة الدراسة:

يعد التقويم من أهم الخطوات التي تساعد على تطوير الممارسات التعليمية لدى المعلمين، وهذا يفرض على مجتمعات التعلّم القيام بهذه العملية والاستفادة من مضامينها، وقد أوصت دراسة الجمني والفهد (2019) بضرورة العمل على تطوير مجتمعات التعلّم المهنية، والاستفادة منها كمصدر للتنمية المهنية، ووضع الخطط التنفيذية لها، والعمل على تقييم مخرجاتها. ويعد التقويم مهمًا في تحديد مدى تحقيق البرامج والمبادرات لأهدافها، وتزداد أهميته عندما تطبّق الممارسات التعليمية لمدة خمسة أعوام فأكثر ولم تقوّم، إضافة إلى أن عملية التقويم عملية مستمرة، تساعد متخذي القرار على اتخاذ القرارات المناسبة في عمليات التطوير، والتحسين، والتغيير.

وهناك دراسات ما زالت تنادي بتعميم تجربة مجتمعات التعلم على المدارس، كدراسة أسماء مخلوف (2015) ودراسة هياء المطيري والدغيم (2018). كما أشارت دراسة محمد (2019) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية تجدد الأداء الأكاديمي، وتدعمه، وتطوره، وأكدت هذا الأمر دراسات أخرى خارج السعودية، كدراسة إبراهيم والشهومي (2018)، ودراسة إبراهيم والمرزوقي (2018) اللتين أجريتا في سلطنة عمان.

وهناك دراسات أكدت عكس ما سبق، ومنها دراسة منال الداوود وماجدة الجارودي (2019)، فقد أظهرت نتائجها عدم اهتمام القيادات المدرسية بمراجعة رؤية وأهداف مجتمعات التعلم المهنية بشكل مستمر، وعدم الاهتمام بتقديم الحوافز للمعلمات للمشاركة في البرامج التدريبية وعمل البحوث الإجرائية، إضافة إلى عدم توفير المدرسة لأعضاء مجتمع التعلم مناخاً يساعد على الإبداع والابتكار. وفي السياق نفسه، تشير نتائج دراسة محمد (2019) إلى ضرورة توفير المتطلبات اللازمة لبناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام، التي تتمثل في توفير الرؤية والقيم المشتركة، والقيادة الداعمة، والتركيز على العمل الجماعي، وتوفير البيئة المناسبة.

وبناءً على ما سبق من اختلافات نتائج الدراسات في النظر إلى مجتمعات التعلم المهنية، من حيث الأهمية، والواقع، وما يجب فعله تأييداً أو معارضة، إضافة إلى عدم وجود دراسة تقويمية لهذه التجربة على مستوى المملكة، -حيث ركزت معظم الدراسات على جعل مجتمعات التعلم المهنية مدخلاً لتطوير المدارس، أو بحثت في معوقات تطبيقها، ومشكلاتها، وواقع ممارساتها-، وبحكم أن مدارس تطوير بمنطقة جازان طبقت مجتمعات التعلم المهنية في العام الدراسي (1436/1437هـ) وما زالت مستمرة حتى الآن، ولم يجر عليها أي دراسة تقويمية، وبحكم عمل أحد الباحثين وممارسته تجربة مجتمعات التعلم المهنية،

وتدريب الباحث الآخر لمجموعة من المعلمين في مدارس تطوير على هذه الممارسات- فقد تولّد لدى الباحثين أن من الضروري الإسهام بعملية تقييم لهذه التجربة، ورصد جوانب قوتها وضعفها. وبحكم أن المعلمين وقادة المدارس هم الأعراف بالممارسات داخل المدارس، فقد جرى اختيارهم ليمثلوا عينة البحث، وحتى يكون هناك عنصر محايد، فقد جرى إشراك المشرفين المتابعين لمجتمعات التعلّم المهنية؛ كي يصل التقييم إلى درجة من الموضوعية، وفي النهاية سيقارن تقويم المعلمين وقادة المدارس مع تقويم المشرفين للوقوف على أوجه الاختلاف والشبه بينهم.

وبناء على ما سبق فقد تحددت مشكلة الدراسة في (تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين).

أسئلة الدراسة:

1. ما تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر المشرفين؟
3. ما تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر قادة المدارس؟
4. ما الاختلافات بين تقويم (المعلمين، والمشرفين، وقادة المدارس) لمجتمعات التعلّم المهنية بمدارس تطوير بمنطقة جازان؟

أهداف الدراسة:

1. تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين، وقادة المدارس.

2. التعرف على الاختلافات بين تقويم (المعلمين، والمشرفين، وقادة المدارس) لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس تطوير بمنطقة جازان.

أهمية الدراسة:

1. تزويد وحدة تطوير المدارس بوزارة التعليم بأداة لتقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير.
2. التعرف على متطلبات أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وآليات تنفيذها في مدارس تطوير.
3. علاج نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة في مجتمعات التعلم المهنية بمدارس تطوير.
4. قد تستفيد مراكز التطوير المهني بوزارة التعليم من نتائج هذه الدراسة في تقديم برامج تدريبية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير.

فرضية الدراسة:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تقويم (المعلمين، والمشرفين، وقادة المدارس) لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس تطوير بمنطقة جازان.

حدود الدراسة:

1. حدود موضوعية: مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير، وتتضمن خمسة أبعاد رئيسية، هي: (القيادة الداعمة التشاركية، القيم والرؤى المشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، تشارك الخبرات المهنية، الظروف الداعمة).
2. حدود مكانية: منطقة جازان التعليمية.
3. حدود زمنية: طُبِّقت الأداة في الفصل الدراسي الثاني للعام 1441هـ/2020م.

مصطلحات الدراسة:

التقويم:

"يعرف التقويم على أنه دراسة يتم تصميمها والقيام بها بغرض تقديم الدعم لمجتمع أو فئة ما، من خلال تقدير قيمة، أو مدى جدارة شيء ما" (Jain, 2014, 19).

ويعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: دراسة يتم القيام بها بغرض فحص مستوى جودة وكفاءة مجتمعات التعلّم المهنية، بغرض الوقوف على أوجه القوة التي تتطلب التعزيز، وأوجه القصور التي تحتاج إلى تصويب.

مجتمعات التعلّم المهنية:

"تعرف مجتمعات التعلّم المهنية بأنها مجموعات من أشخاص يشتركون فيما بينهم من حيث المجال المهني، ويتم تشكيلها وفق أطر محددة، ويكون الهدف من مشاركة هؤلاء الأشخاص فيها هو العمل على التحسين والتطوير من أدائهم؛ بما يجعله أكثر فاعلية وكفاءة، كما أنهم يعملون معًا بصورة تشاركية في سياقات محددة، تمكّنهم من تبادل المعرفة من أجل تشارك أفضل الممارسات المهنية، وأيضًا العمل على معالجة أبرز المشكلات التي تكتنف عملهم اليومي" (مجتمعات التعلّم المهنية، 1436هـ، 10).

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: مجموعات منظّمة من المعلمين، تجمعهم قواسم المجال المهني المحدد، وأهداف تحسين وتطوير أدائهم المهني، وتتسم أنماط التعلّم فيها بالتعاون والتبادلية، ويكون الغرض من المشاركة فيها العمل على وضع الحلول الفعالة للارتقاء بمستويات جودة العملية التعليمية في مدارس تطوير.

تقويم مجتمعات التعلم المهنية:

يعرّف الباحثان تقويم مجتمعات التعلّم المهنية إجرائيًا بأنه: مجموعة من الإجراءات، يتم القيام بها لقياس مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس تطوير، بغرض العمل على تعزيز إيجابياتها، ومعالجة سلبياتها؛ من أجل مساعدة تلك المجتمعات على تحقيق أهدافها العامة على نحو أكثر فاعلية وكفاءة.

مدارس تطوير:

تعرف مدارس تطوير بأنها: "مؤسسات متعلّمة، تتطور مهنيًا، وتسود فيها ثقافة التعاون والدعم الفني المبني على الخبرات التربوية، وتشتمل على كفاءات بشرية مؤهلة، تؤدّي مهامها بأمانة وإتقان، وتتعاون في جمع المعلومات والبيانات عن مستوى أدائها، وتقوم بتحديد أهدافها، وتعلنها وتضعها في خطط، وتتعاون في تنفيذها بروح من المسؤولية المشتركة" (مدارسنا نموذج للتطوير، 1436هـ، 2).

ويعرّفها الباحثان إجرائيًا بأنها: مدارس تتسم بأن ثقافتها التنظيمية مماثلة لثقافة المنظمة المتعلمة، ويتمتع العاملون فيها بروح الفريق، ولها خطط عمل محددة وواضحة، وتعمل في سبيل تحقيق أهداف تلك الخطط على تكوين علاقات الشراكة والتعاون مع الأطراف الخارجية التي يمكنها المساهمة في ذلك.

إجراءات الدراسة:

تناولت إجراءات الدراسة: منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأدواتها، والأساليب

الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائجها، وفيما يأتي عرض لذلك:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لطبيعتها.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من قادة، ومعلمي، ومشرفي، مدارس تطوير بمنطقة جازان التعليمية، وعددهم (42) قائد مدرسة، و(973) معلمًا، و(14) مشرفًا تربويًا وفق إحصائيات إدارة التعليم بمنطقة جازان للعام الدراسي (1441هـ/2020م) من جميع المراحل التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

عينة الدراسة:

قام الباحثان باختيار عينة عشوائية بسيطة من فئات مجتمع البحث، وبأعداد ممثلة وفقا لجدول كرجيك ومورقان (Krejcie & Morgan, 1970) الذي يحدد حجم العينة وفق عدد المجتمع؛ وكانت العينة المطلوبة (41) قائد مدرسة، و(274) معلمًا، و(14) مشرفًا، وتكونت العينة الفعلية للدراسة من (42) قائد مدرسة، و(276) معلمًا، و(14) مشرف وحدة تطوير المدارس بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان، وبهذا حققت العينة عشوائية الاختيار، وتمثيلها لعدد المجتمع.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في بطاقة تقييم مجتمعات التعلّم المهنية بمدارس تطوير بمنطقة جازان؛ حيث اعتمد الباحثان في تصميمها على مراجعة أدلة (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، 1436)، إضافة إلى الأدبيات التربوية التي تناولت مجتمعات التعلّم المهنية بمدارس التعليم العام.

صدق بطاقة التقييم:

عرضت بطاقة التقييم على (11) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، واثنين من المختصين في مجتمعات التعلّم المهنية بإدارات التعليم،

وأدى التحكيم إلى إعادة صياغة (7) من مؤشرات الأداة، وحذف (3) منها، وبهذا أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (31) مؤشراً، موزعة على (5) أبعاد رئيسة على النحو الآتي:

البعد الأول: القيادة الداعمة التشاركية، ويضم (6) مؤشرات، والبعد الثاني: القيم والرؤى المشتركة، ويضم (8) مؤشرات، والبعد الثالث: التعلم الجماعي وتطبيقاته، ويضم (6) مؤشرات، والبعد الرابع: تشارك الخبرات المهنية، ويضم (5) مؤشرات، والبعد الخامس: الظروف الداعمة، ويضم (6) مؤشرات.

ثبات بطاقة التقويم:

تم حساب ثبات بطاقة التقويم عن طريق حساب ألفا كرونباخ للبطاقة كاملة ولمحاورها كما في الجدول الآتي:

جدول (1): حساب ثبات ألفا كرونباخ لبطاقة التقويم

م	البعد	معامل ألفا كرونباخ
1	القيادة الداعمة التشاركية	92.1
2	القيم والرؤى المشتركة	94.3
3	التعلم الجماعي وتطبيقاته	95.7
4	تشارك الخبرات المهنية	93.6
5	الظروف الداعمة	92.8
	بطاقة التقويم كاملة	97.7

ومن الجدول (1) يلاحظ أن معامل ألفا كرونباخ لبطاقة التقويم بلغ (97.7)، وهذا يعدُّ ثباتاً عالياً، وقد تراوح معامل ألفا كرونباخ بين (92.1) و(95.7)، وهذا المعامل جعل الباحثين يطمئنان إلى ثبات بطاقة التقويم.

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول:

جمعت بيانات السؤال الأول، الذي نصه: "ما تقويم مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر المعلمين؟" من عينة بلغت (276) معلّمًا، وكانت النتيجة كما في الجدول الآتي:

جدول (2) تقويم مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر المعلمين

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	لا تطبق	تطبق بشكل منخفض	تطبق بشكل متوسط	تطبق بشكل كبير	تطبق بشكل كبير جدًا	المؤشرات	الأبعاد
31	0.75	2.21	114	107	55	0	0	التكرار	1.1. يتخذ قائد المدرسة قراراته بطريقة تشاركية.
			41.3	38.8	19.9	0	0	النسبة	
11 5	1.04	4.20	10	10	38	75	143	التكرار	1.2. يتيح قائد المدرسة المعلومات الأساسية المتعلقة بالمدرسة.
			3.6	3.6	13.8	27.2	51.8	النسبة	
9	0.98	4.31	10	5	29	78	154	التكرار	1.3. يبادر قائد المدرسة بتقديم الدعم عند الحاجة.
			3.6	1.8	10.5	28.3	55.8	النسبة	
1	0.95	4.46	7	10	18	54	187	التكرار	1.4. يتيح قائد المدرسة الفرصة للمعلمين للمبادرة بإحداث التغيير.
			2.5	3.6	6.5	19.6	67.8	النسبة	
6	0.94	4.34	8	7	23	82	156	التكرار	1.5. يفوض قائد المدرسة المسؤوليات.
			2.9	2.5	8.3	29.7	56.5	النسبة	
5	0.90	4.36	6	6	26	83	155	التكرار	1.6. يشجع قائد المدرسة الروح القيادية بين المعلمين.
			2.2	2.2	9.4	30.1	56.2	النسبة	
3	0.69	3.98	مجموع بعد القيادة الداعمة التشاركية						

3	1.02	4.39	9	13	18	58	178	التكرار	2.1. يوجد تعاون	2. القيم والرؤى المشتركة
			3.3	4.7	6.5	21	64.5	النسبة	لتنمية القيم المشتركة بين المعلمين.	
16	1.01	4.15	5	13	53	70	135	التكرار	2.2. تدعم القيم	
			1.8	4.7	19.2	25.4	48.9	النسبة	المشتركة السلوكيات والقرارات المتعلقة بعملية التدريس والتعلم.	
12	0.90	4.23	3	10	40	90	133	التكرار	2.3. يمتلك المعلمون	
			1.1	3.6	14.5	32.6	48.2	النسبة	رؤية مشتركة تركز بشكل أساسي على تعلم الطلاب.	
11	0.96	4.25	5	14	31	84	142	التكرار	2.4. يتم اتخاذ	
			1.87	5.1	11.2	30.4	51.4	النسبة	القرارات التي توائم القيم والرؤى المدرسية.	
13	0.95	4.22	4	16	30	91	135	التكرار	2.5. يتم اتباع	
			1.4	5.8	10.9	33	48.9	النسبة	منهجية تعاونية لتطوير الرؤى المشتركة بين المعلمين.	
18	0.98	4.11	6	14	42	96	118	التكرار	2.6. تركز أهداف	
			2.2	5.1	15.2	34.8	42.8	النسبة	المدرسة على مخرجات التعلم.	
4	0.91	4.37	4	11	27	72	162	التكرار	2.7. تتماشى برامج	
			1.4	4	9.8	26.1	58.7	النسبة	المدرسة مع الرؤى المرسومة.	
8	0.93	4.32	4	14	25	81	152	التكرار	2.8. يشارك المجتمع	
			1.4	5.1	9.1	29.3	55.1	النسبة	المدرسة في أنشطة تنمي تحصيل الطلاب.	
1	0.80	4.25	مجموع بعد القيم والرؤى المشتركة							
23	1.14	3.99	11	23	46	73	123	التكرار	3.1. يعمل المعلمون	3. التعلم الجماعي وتطبيقاته
			4	8.3	16.7	26.4	44.6	النسبة	كفريق لتطبيق ما يناسب من مستجدات التدريس.	
14	1.03	4.2	7	16	35	75	143	التكرار	3.2. تسود روح	
			2.5	5.8	12.7	27.2	51.8	النسبة	الزمالة والتعاون بين أعضاء مجتمع التعلم.	
2	0.93	4.41	5	12	21	64	174	التكرار	3.3. يتكامل المعلمون	
			1.8	4.3	7.6	23.2	63	النسبة	في تلبية حاجات الطلاب.	

7	0.93	4.33	5	11	27	79	154	التكرار	3.4. يوقّر المعلمون
			1.8	4	9.8	28.6	55.8	النسبة	فرص تعلم متكافئة للطلاب.
10	0.88	4.26	3	11	30	98	134	التكرار	3.5. يركّز التطوير المهني للمعلمين على تحسين ممارساتهم التعليمية.
			1.1	4	10.9	35.5	48.6	النسبة	
17	1.01	4.14	6	15	44	80	131	التكرار	3.6. يصمم المعلمون أنشطة ومواقف تعليمية تشجع على التعلم الجماعي.
			2.2	5.4	15.9	29	47.5	النسبة	
2	0.85	4.22	مجموع بعد التعلم الجماعي وتطبيقاته						
19	1.01	4.10	4	20	44	85	123	التكرار	4.1. تتيح المدرسة الفرص للمعلمين لمشاهدة نماذج من تدريس زملائهم.
			1.4	7.2	15.9	30.8	44.6	النسبة	
25	1.11	3.96	10	23	47	85	111	التكرار	4.2. يناقش المعلمون أفكارًا ومقترحات لتحسين أداء الطلاب خلال لقاءاتهم غير الرسمية.
			3.6	8.3	17	30.8	40.2	النسبة	
20	1.05	4.02	7	22	43	91	113	التكرار	4.3. يراجع المعلمون أعمال الطلاب بشكل جماعي لتحسين الممارسات التعليمية.
			2.5	8	15.6	33	40.9	النسبة	
28	1.16	3.71	16	28	58	92	82	التكرار	4.4. تدعم المدرسة ثقافة التنمية المهنية المستمرة لجميع أعضاء مجتمع التعلم.
			5.8	10.1	21	33.3	29.7	النسبة	
21	1.11	4	11	22	40	87	116	التكرار	4.5. تشجع المدرسة المعلمين على تبادل التغذية الراجعة حول تطبيق ممارساتهم المهنية.
			4	8	14.5	31.5	42	النسبة	
5	0.95	3.65	مجموع بعد تشارك الخبرات المهني						

4. تشارك الخبرات المهنية

22	1.07	3.99	11	15	50	91	109	التكرار	5.1. توقّر المدرسة	5 الظروف الداعمة
			4	5.4	18.1	33	39.5	النسبة	والمصادر التعليمية المناسبة.	
24	1.16	3.97	12	23	50	67	124	التكرار	5.2. تسهم المدرسة	
			4.3	8.3	18.1	24.3	44.6	النسبة	في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمين لحلّ مشكلاتهم وتحسين ممارساتهم المهنية.	
29	1.20	3.71	22	20	61	87	86	التكرار	5.3. توقّر المدرسة	
			8	7.2	22.1	31.5	31.2	النسبة	قنوات اتصال فعالة بين كافة أعضاء مجتمع التعلم.	
26	1.13	3.94	12	23	46	83	112	التكرار	5.4. تعمل المدرسة	
			4.3	8.3	46.7	30.1	40.6	النسبة	على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين قبل تنفيذ برامج التدريب.	
27	1.22	3.76	19	26	54	80	97	التكرار	5.5. يسهم الإشراف	
			6.9	9.4	19.6	29	35.1	النسبة	التربوي في دعم وبناء مجتمعات التعلّم المهنية.	
30	1.18	3.68	17	30	59	87	83	التكرار	5.6. تدعم المدرسة	
			6.2	10.9	21.4	31.5	30.1	النسبة	الأفكار الجديدة والممارسات المبتكرة.	
4	1.01	3.84	مجموع بعد الظروف الداعمة							

يتضح من جدول (2) أن تقويم مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان جاء في مستوى (التطبيق بشكل كبير) من وجهة نظر المعلمين؛ فقد جاء في الترتيب الأول بُعد "القيم والرؤى المشتركة"، بمتوسط حسابي بلغ (4.25)، وبانحراف معياري بلغ (0.80) في مستوى (التطبيق بشكل كبير جداً)، يليه في الترتيب الثاني بُعد "التعلم الجماعي وتطبيقاته"، بمتوسط حسابي بلغ (4.22)، وبانحراف معياري بلغ (0.85) في مستوى تطبيق البُعد السابق نفسه، وجاء في الترتيب الثالث بُعد القيادة الداعمة التشاركية، بمتوسط حسابي بلغ (3.98)، وانحراف معياري بلغ (0.69) في مستوى (التطبيق بشكل كبير)، وجاء

في الترتيب الرابع بُعد "الظروف الداعمة"، بمتوسط حسابي بلغ (3.84)، وانحراف معياري بلغ (1.01) في مستوى تطبيق البُعد السابق نفسه، وفي الترتيب الأخير جاء بُعد "تشارك الخبرات المهنية"، بمتوسط حسابي بلغ (3.65)، وانحراف معياري بلغ (0.95) بدرجة (التطبيق بشكل كبير).

ويلاحظ أن جميع المؤشرات كانت درجة تطبيقها كبيرة، إلا مؤشر (يتخذ قائد المدرسة قراراته بطريقة تشاركية) فكان متوسط تطبيقه (2.21)، وحل في مستوى (التطبيق بشكل متوسط).

يتضح مما سبق أن كل الأبعاد جاءت بدرجة عالية جداً، وعالية، وقد يرجع حصول بُعد "القيم والرؤى المشتركة" وبُعد "التعلم الجماعي وتطبيقاته" على درجة استجابة (عالية جداً) من وجهة نظر المعلمين إلى حرص أغلبهم على تنمية القيم المشتركة بينهم عن طريق التعاون المشترك؛ فناعة منهم بأنه أحد أهم أبعاد تقويم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس التي ينتسبون إليها. وربما تعزى تلك النتيجة إلى إدراك أغلب المعلمين أفراد العينة أنهم ومن خلال تصميم مجتمعات التعلم المهنية يمكنهم التغلب على ثقافات الانعزال وتجزئة العمل فيما بينهم، ويمكنهم تحقيق الاستفادة ، وتحسين مخرجات العملية التعليمية في الوقت نفسه.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة منال الداوود وماجدة الجارودي (2019) التي أكدت أن معلمات مدارس التعليم العام قد أعربن عن الحاجة إلى ربط جهود التطوير المهني بالمواضيع والاستراتيجيات ذات الصلة بالقيم والرؤى المشتركة، وأنها ستتيح للمعلمين والإداريين اكتساب وإدراك الحاجة إلى المعرفة والمهارات الجديدة، حيث إن تحديد احتياجات المعلمين والإداريين، وأهداف المدرسة، يمكن أن تعزز إشراك المعلمين والنمو المهني، ويمكن أن تؤدي إلى إنشاء علاقات توجيهية، تضمن حدوث تحسن مستمر.

كما تختلف تلك النتيجة عما أشارت إليه نتيجة دراسة أسماء مخلوف (2015) التي أظهرت أن درجة تحقق مجتمعات التعلّم المهنية في المدارس الابتدائية جاءت بدرجة متوسطة؛ ويمكن إرجاع تلك النتيجة إلى أن مدارس تطوير تطبّق أبعاد مجتمعات التعلّم المهنية بشكل كبير جدًا مقارنة بمدارس التعليم العام غير المطبّقة لمشروع تطوير، كما يُرجع الباحثان هذا الاختلاف إلى تطبيق الدراسة في بداية تطبيق المجتمعات المهنية في المدارس.

الإجابة عن السؤال الثاني:

جمعت بيانات السؤال الثاني، الذي نصه: "ما تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر قادة المدارس؟" من عينة بلغت (42) قائدًا، وكانت النتيجة كما في الجدول الآتي:

جدول (3) تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر

قادة المدارس

الترتيب	الأحرف المعياري	المتوسط	لا تطبق	تطبق بشكل	تطبق بشكل متوسط	تطبق بشكل كبير	تطبق بشكل كبير جدًا	المؤشرات	الأبعاد
113	0.91	4.19	1	1	5	17	18	التكرار	1.1. يتخذ قائد المدرسة قراراته بطريقة تشاركية.
			2.4	2.4	11.9	40.5	42.9	النسبة	
77	0.89	4.31	1	1	4	16	21	التكرار	1.2. يتيح قائد المدرسة المعلومات الأساسية المتعلقة بالمدرسة.
			2.4	2.4	7.1	38.1	50	النسبة	
2	0.85	4.64	1	1	1	6	33	التكرار	1.3. يبادر قائد المدرسة بتقديم الدعم عند الحاجة.
			2.4	2.4	2.4	14.3	78.6	النسبة	
2	0.85	4.64	1	1	1	6	33	التكرار	1.4. يتيح قائد المدرسة

			2.4	2.4	2.4	14.3	78.6	النسبة	الفرصة للمعلمين للمبادرة بإحداث التغيير.
3	0.89	4.5	1	1	20	10	28	التكرار	1.5. يفوض قائد المدرسة المسؤوليات.
			2.4	2.4	4.8	23.8	66.7	النسبة	
1	0.84	4.67	1	1	1	5	34	التكرار	1.6. يشجع قائد المدرسة الروح القيادية بين المعلمين.
			2.4	2.4	2.4	11.9	81	النسبة	
1	0.79	4.49	مجموع بعد القيادة الداعمة التشاركية						
19	0.89	4.14	1	1	5	19	16	التكرار	2.1. يُوجد تعاونًا لتنمية القيم المشتركة بين المعلمين.
			2.4	2.4	11.9	45.2	38.1	النسبة	
12	0.89	4.19	1	1	4	19	17	التكرار	2.2. دعم القيم المشتركة السلوكيات والقرارات المتعلقة بعملية التدريس والتعلم.
			2.4	2.4	9.5	45.2	40.5	النسبة	
24	0.97	4.02	1	2	7	17	15	التكرار	2.3. يمتلك المعلمون رؤية مشتركة تركز بشكل أساسي على تعلم الطلاب.
			2.4	4.8	16.7	40.5	35.7	النسبة	
4	0.90	4.33	1	1	3	15	22	التكرار	2.4. يتم اتخاذ القرارات التي توائم القيم والرؤى المدرسية.
			2.4	2.4	7.1	35.7	52.4	النسبة	
9	0.86	4.29	1	1	2	19	19	التكرار	2.5. يتم اتباع منهجية تعاونية لتطوير الرؤى المشتركة بين المعلمين.
			2.4	2.4	4.8	45.2	45.2	النسبة	
6	0.90	4.33	1	1	3	15	22	التكرار	2.6. تركز أهداف المدرسة على مخرجات التعلم.
			2.4	2.4	7.1	35.7	52.4	النسبة	
8	0.92	4.31	1	1	4	14	22	التكرار	2.7. تتماشى برامج المدرسة مع الرؤى المرسومة.
			2.4	2.4	9.5	33.3	52.4	النسبة	
22	1.05	4.05	1	3	7	13	18	التكرار	2.8. يشارك المجتمع المدرسة في أنشطة تنمي تحصيل الطلاب.
			2.4	7.1	16.7	31	42.9	النسبة	
2	0.80	4.21	مجموع بعد القيم والرؤى المشتركة						

2. القيم والرؤى المشتركة

23	0.95	4.02	1	1	9	16	15	التكرار	3.1	التعلم الجماعي وتطبيقاته
			2.4	2.4	21.4	38.1	35.7	النسبة	3.1	
3.1 يعمل المعلمون كفريق لتطبيق ما يناسب من مستجدات التدريس.										
7	0.89	4.31	1	1	3	16	21	التكرار	3.2	التعلم الجماعي وتطبيقاته
			2.4	2.4	7.1	38.1	50	النسبة	3.2	
3.2 تسود روح الزمالة والتعاون بين أعضاء مجتمع التعلم.										
11	0.90	4.24	1	1	4	17	19	التكرار	3.3	التعلم الجماعي وتطبيقاته
			2.4	2.4	9.5	40.5	45.2	النسبة	3.3	
3.3 يتكامل المعلمون في تلبية حاجات الطلاب.										
16	0.89	4.14	1	1	5	19	16	التكرار	3.4	التعلم الجماعي وتطبيقاته
			2.4	2.4	11.9	45.2	38.1	النسبة	3.4	
3.4 يوفر المعلمون فرص تعلم متكافئة للطلاب.										
17	1.04	4.14	1	4	2	16	19	التكرار	3.5	التعلم الجماعي وتطبيقاته
			2.4	9.5	4.8	38.1	45.2	النسبة	3.5	
3.5 يركز التطوير المهني للمعلمين على تحسين ممارساتهم التعليمية.										
26	0.93	4	1	1	9	17	14	التكرار	3.6	التعلم الجماعي وتطبيقاته
			2.4	2.4	21.4	40.5	33.3	النسبة	3.6	
3.6 يصمم المعلمون أنشطة ومواقف تعليمية تشجع على التعلم الجماعي.										
3	0.84	4.14	مجموع بعد التعلم الجماعي وتطبيقاته							
14	0.94	4.19	1	1	6	15	19	التكرار	4.1	تشارك الخبرات المهنية
			2.4	2.4	14.3	35.7	45.2	النسبة	4.1	
4.1 تتيح المدرسة الفرص للمعلمين لمشاهدة نماذج من تدريس زملائهم.										
20	0.96	4.12	1	2	5	17	17	التكرار	4.2	تشارك الخبرات المهنية
			40.5	40.5	11.9	4.8	2.4	النسبة	4.2	
4.2 يناقش المعلمون أفكارًا ومقترحات لتحسين أداء الطلاب خلال لقاءاتهم غير الرسمية.										
27	0.97	3.71	1	2	15	14	10	التكرار	4.3	تشارك الخبرات المهنية
			2.4	4.8	35.7	33.3	23.8	النسبة	4.3	
4.3 يراجع المعلمون أعمال الطلاب بشكل جماعي لتحسين الممارسات التعليمية.										

15	0.93	4.17	1	1	6	16	18	التكرار	4.4. تدعم المدرسة ثقافة
			2.2	2.4	14.3	38.1	42.9	النسبة	التنمية المهنية المستمرة لجميع أعضاء مجتمع التعلم.
21	0.95	4.10	1	1	8	15	17	التكرار	4.5. تشجع المدرسة المعلمين
			2.4	2.4	19	35.7	40.5	النسبة	على تبادل التغذية الراجعة حول تطبيق ممارساتهم المهنية.
5	0.87	4.06	مجموع بعد تشارك الخبرات المهنية						
5	.92	4.4	1	1	3	12	25	التكرار	5.1. توفر المدرسة التقنية
			2.4	2.4	7.1	28.6	59.6	النسبة	والمصادر التعليمية المناسبة.
25	1.03	4.02	1	2	6	19	14	التكرار	5.2. تسهم المدرسة في تنمية
			2.4	4.8	14.3	45.2	33.3	النسبة	مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمين لحل مشكلاتهم وتحسين ممارساتهم المهنية.
18	.94	4.14	1	2	5	16	18	التكرار	5.3. توفر المدرسة قنوات
			2.4	4.8	11.9	38.1	42.9	النسبة	اتصال فعالة بين كافة أعضاء مجتمع التعلم.
29	.92	3.98	1	4	5	17	15	التكرار	5.4. تعمل المدرسة على
			2.4	9.5	11.9	40.5	35.7	النسبة	تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين قبل تنفيذ برامج التدريب.
28	.95	3.79	1	7	7	12	15	التكرار	5.5. يسهم الإشراف التربوي
			2.4	16.7	16.7	28.6	35.7	النسبة	في دعم وبناء مجتمعات التعلم المهنية.
10	.93	4.26	1	1	2	20	18	التكرار	5.6. تدعم المدرسة الأفكار
			2.4	2.4	4.8	47.6	42.9	النسبة	الجديدة والممارسات المبتكرة.
4	.88	4.10	مجموع بعد الظروف الداعمة						

5. الظروف الداعمة

يتبين من جدول (3) أن تقويم مجتمعات التعلّم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر قادة المدارس جاء بمتوسط (4.10) في مستوى (التطبيق بشكل كبير)، ورتبت الأبعاد كما يأتي: جاء في الترتيب الأول بُعد "القيادة الداعمة التشاركية"، بمتوسط حسابي بلغ (4.49)، وانحراف معياري بلغ (0.79) في مستوى (التطبيق بشكل كبير جداً)، يليه في الترتيب الثاني بُعد "القيم والرؤى المشتركة"، بمتوسط حسابي بلغ (4.21)، وانحراف معياري بلغ (0.80) في مستوى (التطبيق بشكل كبير جداً)، في حين جاء في الترتيب الثالث بُعد "التعلم الجماعي وتطبيقاته"، بمتوسط حسابي بلغ (4.14)، وانحراف معياري بلغ (0.84) في مستوى (التطبيق بشكل كبير)، وجاء في الترتيب الرابع بُعد "الظروف الداعمة"، بمتوسط حسابي بلغ (4.10)، وانحراف معياري بلغ (0.88) في مستوى (التطبيق بشكل كبير). وجاء في الترتيب الأخير بُعد "تشارك الخبرات المهنية"، بمتوسط حسابي بلغ (4.06)، وانحراف معياري بلغ (0.87) في مستوى (التطبيق بشكل كبير جداً).

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة بدرية الرواحية (2014) التي أظهرت أن توافر أبعاد مجتمعات التعلّم المهنية بمدارس التعليم العام جاء بدرجة متوسطة. واتفقت مع نتيجة دراسة الغامدي والغامدي (2017) التي أكّدت أن القيادة التشاركية تُمثّل مشاركة مدير المدرسة للقيادة والسلطة عن طريق دعوة طاقم العمل للمشاركة الفعلية في صنع القرارات المدرسية، فقائد المدرسة في مجتمعات التعلّم المهنية يتبادل القيادة مع العاملين بأسلوب جماعي؛ ولذا فإن من أهم مقومات مجتمعات التعلم الناجحة أن تكون القيادة تعاونية، بحيث يثق المديرون والعاملون كل منهم بالآخر، ويتحملون مسؤولية صنع القرار واتخاذها.

الإجابة عن السؤال الثالث:

جمعت بيانات السؤال الثالث، الذي نصه: "ما تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر المشرفين؟" من عينة بلغت (14) مشرفاً، وكانت النتيجة كما في الجدول الآتي:

جدول (4) تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر المشرفين

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	لا تطبق	تطبق بشكل	تطبق بشكل	تطبق بشكل	تطبق بشكل	المؤشرات	الأبعاد
88	0.66	3.86	0	0	4	8	2	1.1 يتخذ قائد المدرسة قراراته بطريقة تشاركية.	1. القيادة الداعمة التشاركية
			0	0	8.5	17	4.3	النسبة	
33	0.87	4	0	1	2	7	4	1.2 يتيح قائد المدرسة المعلومات الأساسية المتعلقة بالمدرسة.	
			0	2.1	4.3	14.9	8.5	النسبة	
1	0.72	4.29	0	0	2	6	6	1.3 يبادر قائد المدرسة بتقديم الدعم عند الحاجة.	
			0	0	4.3	12.8	12.8	النسبة	
13	0.80	3.76	0	0	6	5	3	1.4 يتيح قائد المدرسة الفرصة للمعلمين للمبادرة بإحداث التغيير.	
			0	0	12.5	10.6	6.4	النسبة	
13	0.80	3.76	0	0	6	5	3	1.5 يفوض قائد المدرسة المسؤوليات.	
			0	0	12.5	10.6	6.4	النسبة	
5	0.91	3.93	0	1	3	6	4	1.6 يشجع قائد المدرسة الروح القيادية بين المعلمين.	
			0	2.1	6.4	12.8	8.5	النسبة	
1	.66	3.94	مجموع بعد القيادة الداعمة التشاركية						

16	0.91	3.71	0	1	5	5	3	التكرار	2.1. يوجد تعاون لتنمية	2. القيم والرؤى المشتركة
			0	2.1	10.6	10.6	6.4	النسبة	القيم المشتركة بين المعلمين.	
5	0.91	3.93	0	1	3	6	4	التكرار	2.2. تدعم القيم المشتركة	
			0	2.1	6.4	12.8	8.5	النسبة	السلوكيات والقرارات المتعلقة بعملية التدريس والتعلم.	
10	0.86	3.86	0	1	3	7	3	التكرار	2.3. يمتلك المعلمون رؤية	
			0	2.1	6.4	14.6	6.4	النسبة	مشتركة تركز بشكل أساسي على تعلم الطلاب.	
14	0.89	3.76	0	1	4	6	3	التكرار	2.4. يتم اتخاذ القرارات	
			0	2.1	8.5	12.8	6.4	النسبة	التي توائم القيم والرؤى المدرسية.	
19	0.92	3.64	0	2	3	7	2	التكرار	2.5. يتم اتباع منهجية	
			0	4.3	6.4	14.9	4.3	النسبة	تعاونية لتطوير الرؤى المشتركة بين المعلمين.	
10	0.94	3.86	0	2	1	8	3	التكرار	2.6. تركز أهداف المدرسة	
			0	4.3	2.1	17	6.4	النسبة	على مخرجات التعلم.	
4	1.10	4	0	2	2	4	6	التكرار	2.7. تتماشى برامج	
			0	4.3	4.3	8.5	12.8	النسبة	المدرسة مع الرؤى المرسومة.	
20	1.00	3.64	0	1	4	7	2	التكرار	2.8. يشارك المجتمع	
			0	2.1	8.5	14.9	4.3	النسبة	المدرسة في أنشطة تنمي تحصيل الطلاب.	
2	0.79	3.80	مجموع بعد القيم والرؤى المشتركة							
12	0.80	3.79	0	1	3	8	2	التكرار	3.1. يعمل المعلمون	3. التعلم الجماعي وتطبيقاته
			0	2.1	6.4	17	4.3	النسبة	كفريق لتطبيق ما يناسب من مستجدات التدريس.	
2	0.80	4.21	0	0	3	5	6	التكرار	3.2. تسود روح الزمالة	
			0	0	6.4	10.6	12.8	النسبة	والتعاون بين أعضاء مجتمع التعلم.	
13	0.80	3.76	0	1	3	8	2	التكرار	3.3. يتكامل المعلمون في	
			0	2.1	6.4	17	4.3	النسبة	تلبية حاجات الطلاب.	

15	0.97	3.76	0	2	2	7	3	التكرار	3.4. يوقّر المعلمون فرص تعلم متكافئة للطلاب.
			0	4.3	4.3	14.9	6.4	النسبة	
7	1.14	3.93	0	1	1	8	4	التكرار	3.5. يركّز التطوير المهني للمعلمين على تحسين ممارساتهم التعليمية.
			0	2.1	2.1	17	8.5	النسبة	
18	1.06	3.71	0	3	1	7	3	التكرار	3.6. يصمم المعلمون أنشطة ومواقف تعليمية تشجع على التعلم الجماعي.
			0	6.4	2.1	14.9	6.4	النسبة	
2	0.80	3.80	مجموع بعد التعلم الجماعي وتطبيقاته						
11	1.02	3.86	0	2	2	6	4	التكرار	4.1. تتيح المدرسة الفرص للمعلمين لمشاهدة نماذج من تدريس زملائهم.
			0	4.3	4.3	12.8	8.5	النسبة	
10	0.86	3.86	14	3	7	3	1	التكرار	4.2. يناقش المعلمون أفكارًا ومقترحات لتحسين أداء الطلاب خلال لقاءاتهم غير الرسمية.
			29.8	6.4	14.9	6.4	2.1	النسبة	
23	1.22	3.5	1	2	3	5	3	التكرار	4.3. يراجع المعلمون أعمال الطلاب بشكل جماعي لتحسين الممارسات التعليمية.
			2.1	4.3	6.4	10.6	6.4	النسبة	
21	1.01	3.5	0	3	3	6	2	التكرار	4.4. تدعم المدرسة ثقافة التنمية المهنية المستمرة لجميع أعضاء مجتمع التعلم.
			0	6.4	6.4	12.8	4.3	النسبة	
24	1.01	3.43	0	3	4	5	2	التكرار	4.5. تشجّع المدرسة المعلمين على تبادل التغذية الراجعة حول تطبيق ممارساتهم المهنية.
			0	6.4	8.5	106	4.3	النسبة	
3	0.89	3.66	مجموع بعد تشارك الخبرات المهني						

4. تشارك الخبرات المهنية

9	0.77	3.86	0	0	5	6	3	التكرار	5.1. توفر المدرسة التقنية والموارد التعليمية المناسبة.	5. الظروف الداعمة
			0	0	10.6	12.8	6.4	النسبة		
26	1.25	3.21	1	3	5	2	3	التكرار	5.2. تسهم المدرسة في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمين لحل مشكلاتهم، وتحسين ممارساتهم المهنية.	
			2.1	6.4	10.6	4.3	6.4	النسبة		
22	1.16	3.5	1	1	5	4	3	التكرار	5.3. توفر المدرسة قنوات اتصال فعالة بين كافة أعضاء مجتمع التعلم.	
			2.1	2.1	10.6	8.5	6.4	النسبة		
25	0.99	3.29	1	1	6	5	1	التكرار	5.4. تعمل المدرسة على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين قبل تنفيذ برامج التدريب.	
			2.1	2.1	12.8	10.6	2.1	النسبة		
6	0.82	3.93	0	0	5	5	4	التكرار	5.5. يسهم الإشراف التربوي في دعم وبناء مجتمعات التعلم المهنية.	
			0	0	10.6	10.6	8.5	النسبة		
17	0.99	3.71	0	1	6	3	4	التكرار	5.6. تدعم المدرسة الأفكار الجديدة والممارسات المبتكرة.	
			0	2.1	12.8	6.4	8.5	النسبة		
4	0.77	3.58	مجموع بعد الظروف الداعمة							

يتبين من جدول (4) أن تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر المشرفين كان متوسطه (3.76)، وحلّ في مستوى (التطبيق بشكل كبير)، حيث جاء في الترتيب الأول بعد "القيادة الداعمة التشاركية"، بمتوسط حسابي بلغ (3.94)، وانحراف معياري بلغ (0.66) في مستوى (التطبيق بشكل كبير)، يليه في الترتيب الثاني بعد "القيم والرؤى المشتركة"، وبعد التعلّم الجماعي وتطبيقاته، بمتوسط حسابي بلغ (3.80)، وانحراف معياري بلغ (0.79) في مستوى (التطبيق بشكل كبير)، في حين جاء في

الترتيب الرابع بُعد "تشارك الخبرات المهنية"، بمتوسط حسابي بلغ (3.66)، وانحراف معياري بلغ (0.89) في مستوى (التطبيق بشكل كبير)، وجاء في الترتيب الأخير بُعد "الظروف الداعمة"، بمتوسط حسابي بلغ (3.58)، وانحراف معياري بلغ (0.77) في مستوى (التطبيق بشكل كبير).

يتضح مما سبق أن حصول البُعد الأول "القيادة الداعمة التشاركية" على الترتيب الأول في مستوى (التطبيق بشكل كبير جداً) من وجهة نظر المشرفين ربما يرجع إلى نظر المشرفين إلى الأمر من واقع مهامهم الوظيفية، التي تشمل كثيراً من الجوانب القيادية، مثل: قادة المدارس وقناعتهم بأن أسلوب القيادة يتحكّم في تحسين مستويات الأداء، ويزيد من قدرتهم على تقويم أداء المعلمين، وتوجيههم نحو تكوين مجتمعات التعليم المهنية بصورة أكثر إيجابية. وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة محمد (2019) التي أكدت أن مجتمعات التعلّم المهنية تتطلب توافر القيادة المدرسية الداعمة التي تتيح الفرصة للمعلمين للمشاركة في صنع القرارات، وتبادل الأدوار القيادية، وتوزيع المسؤوليات على المعلمين. وتختلف مع دراسة إبراهيم والشهومي (2018) التي أظهرت أن تطبيق أبعاد (القيم والرؤى المشتركة، والتعلم الجماعي وتطبيقاته، وتشارك الخبرات المهنية) في مجتمعات التعلّم المهنية جاء في مستوى (التطبيق بشكل متوسط).

الإجابة عن السؤال الرابع:

وللإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: "ما الاختلافات بين تقويم (المعلمين، والمشرفين، وقادة المدارس) لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس تطوير بمنطقة جازان"؟ تم اختبار الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تقويم (المعلمين، والمشرفين، وقادة المدارس) لمجتمعات التعلّم المهنية بمدارس تطوير بمنطقة جازان، ونتائج اختبارها، كما في الجدولين الآتيين:

جدول (5) تحليل التباين للفروق بين أبعاد البطاقة وتقويم (المعلمين، والمشرفين،

وقادة المدارس)

قيمة الدلالة	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	البيان	
.010	4.622	2.844	2	5.688	بين المجموعات	1. بُعد القيادة الداعمة
		.615	328	201.840	داخل	التشاركية X متغير العمل
			330	207.528	المجموع	(المعلمون، والمشرفون، وقادة المدارس)
.150	1.908	1.227	2	2.454	بين المجموعات	2. بُعد القيم والرؤى المشتركة X
		.643	328	210.901	داخل	متغير العمل (المعلمون، والمشرفون، وقادة المدارس)
			330	213.355	المجموع	
.257	1.366	.940	2	1.879	بين المجموعات	3. بُعد التعلّم الجماعي
		.688	328	225.698	داخل	وتطبيقاته X متغير العمل
			330	227.577	المجموع	(المعلمون، والمشرفون، وقادة المدارس)
.135	2.016	1.826	2	3.652	بين المجموعات	4. بُعد تشارك الخبرات المهنية
		.906	328	297.053	داخل	X متغير العمل (المعلمون، والمشرفون، وقادة المدارس)
			330	300.705	المجموع	
.058	2.872	2.654	2	5.309	بين المجموعات	5. بُعد الظروف الداعمة X
		.924	328	303.157	داخل	متغير العمل (المعلمون، والمشرفون، وقادة المدارس)
			330	308.466	المجموع	
.068	2.718	1.609	2	3.219	بين المجموعات	6. البطاقة كاملة X متغير العمل
		.592	328	194.228	داخل	(المعلمون، والمشرفون، وقادة المدارس)
			330	197.447	المجموع	

جدول (6) ارتباط تقويم (المعلمين، والمشرفين، وقادة المدارس) لمجتمعات التعلم المهنية

بمدارس تطوير بمنطقة جازان

المتغيرات	الترتيب	مربع الترتيب	إيتا	مربع إيتا
1. بُعد القيادة الداعمة التشاركية X متغير العمل (المعلمون، والمشرفون، وقادة المدارس)	-0.004	.000	.166	.027
2. بُعد القيم والرؤى المشتركة X متغير العمل (المعلمون، والمشرفون، وقادة المدارس)	-0.050	.002	.106	.012
3. بُعد التعلم الجماعي وتطبيقاته X متغير العمل (المعلمون، والمشرفون، وقادة المدارس)	-0.069	.005	.091	.008
4. بُعد تشارك الخبرات المهنية X متغير العمل (المعلمون، والمشرفون، وقادة المدارس)	.002	.000	.110	.012
5. بُعد الظروف الداعمة X متغير العمل (المعلمون، والمشرفون، وقادة المدارس)	.021	.000	.131	.017
6. البطاقة كاملة X متغير العمل (المعلمون، والمشرفون، وقادة المدارس)	-0.020	.000	.128	.016

يتضح من جدول (5) عدم خطية العلاقة بين المتغيرات الكمية (بُعد القيادة الداعمة التشاركية، وبُعد القيم والرؤى المشتركة، وبُعد التعلم الجماعي وتطبيقاته، وبُعد تشارك الخبرات المهنية، وبُعد الظروف الداعمة)؛ حيث كانت قيمة (F) للخطية غير دالة، في حين ظهر أن الانحراف عن الخطية دالٌّ، كما يتضح أن نسبة التباين التي تفسرها طبيعة العمل في المتغيرات الأربعة بلغت (0.002، %، 0.005، %، 0، %، 0، %) على الترتيب، وهي نسب تفسير ضعيفة، كما أن مربع إيتا الدال على التشارك بين طبيعة العمل والمتغيرات الأربعة بلغ (0.017، .012، .008، .012، .027) على الترتيب، وهي قيم ضعيفة؛ حيث إن قيمة مربع إيتا (0.02) ضعيفة، (0.05 متوسطة، 0.15 مرتفعة)، أي إن علاقة متغير العمل (قادة

المدارس، المشرفون، المعلمون) ببعْد القيادة الداعمة التشاركية، وبعْد القيم والرؤى المشتركة، وبعْد التعلّم الجماعي وتطبيقاته، وبعْد تشارك الخبرات المهنية، وبعْد الظروف الداعمة، كان ضعيفًا، أي إن الزيادة أو النقصان في الدرجات الكمية لا علاقة لها بمتغير العمل، وبهذا تم قبول الفرض الصفري بعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تقويم (المعلمين، والمشرفين، وقادة المدارس) لمجتمعات التعلّم المهنية بمدارس تطوير بمنطقة جازان.

وهذه النتيجة فيها دلالة على تقارب آراء عينة البحث باختلاف مهام أفرادها، وفيه اطمئنان من الباحثين إلى أن قادة المدارس لم يتحيزوا إلى ما يخصهم في البند الأول، وأن المعلمين لم يتحيزوا إلى ما يخصهم من البنود الأربعة، أما المشرفون فكانوا محايدين، وهذا يعطي مؤشرًا قويًا إلى أن التقويم كان موضوعيًا، ما يجعل الباحثين يثقان في نتائج الدراسة.

توصيات الدراسة:

يوصي الباحثان بالآتي:

1. استمرار العمل في مجتمعات التعلم المهنية في إدارة تعليم جازان بشكل خاص، وعلى مستوى المملكة العربية السعودية بشكل عام؛ لأن تقويمها كان متميزًا.
2. أن تعمل إدارة تعليم جازان على تحسين ممارسات قادة المدارس، على أن تكون قراراتهم بطريقة تشاركية؛ فقد كان تقييمها منخفضًا.
3. أن تقوم إدارات التعليم في المناطق المختلفة بالاستفادة من تميز ممارسات مجتمعات التعلم المهنية في إدارة تعليم جازان؛ حتى تعمم ممارساتهم في هذا الجانب.
4. تعميم مجتمعات التعلّم المهنية على جميع مدارس المملكة؛ لأن تقويمها كان مرتفعًا.

5. استخدام بطاقة التقييم المصممة لهذه الدراسة في تقييم مجتمعات التعلم المهنية في مناطق المملكة، من قبل إدارات التعليم، وكذلك استخدامها للتقييم الذاتي.

مقترحات الدراسة:

يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

1. دراسة تقييمية لمجتمعات التعلم المهنية في جميع إدارات التعليم من قبل فريق بحثي متخصص.
2. دراسة مقارنة بين التدريبات التقليدية التي تقدمها إدارة التعليم أثناء الخدمة، ودور مجتمعات التعلم المهنية في التطوير المهني.
3. دراسة تطويرية لمجتمعات التعلم المهنية في ضوء تجارب دول متقدمة في هذا المجال.

ملحق الدراسة

ملحق (1): أداة تقييم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان

الأبعاد	المؤشرات				
	لا تطبق	تطبيق بشكل منخفض	تطبيق بشكل متوسط	تطبيق بشكل كبير	تطبيق بشكل كبير جداً
1. القيادة الداعمة التشاركية					1.1. يتخذ قائد المدرسة قراراته بطريقة تشاركية.
					1.2. يتيح قائد المدرسة المعلومات الأساسية المتعلقة بالمدرسة.
					1.3. يبادر قائد المدرسة بتقديم الدعم عند الحاجة.
					1.4. يتيح قائد المدرسة الفرصة للمعلمين للمبادرة بإحداث التغيير.
					1.5. يفوض قائد المدرسة المسؤوليات.
					1.6. يشجع قائد المدرسة الروح القيادية بين المعلمين.
					2.1. يوجد تعاون لتنمية القيم المشتركة بين المعلمين.

				2.2. تدعم القيم المشتركة السلوكيات والقرارات المتعلقة بعملية التدريس والتعلم.	
				2.3. يمتلك المعلمون رؤية مشتركة تركز بشكل أساسي على تعلم الطلاب.	
				2.4. يتم اتخاذ القرارات التي توائم القيم والرؤى المدرسية.	
				2.5. يتم اتباع منهجية تعاونية لتطوير الرؤى المشتركة بين المعلمين.	
				2.6. تركز أهداف المدرسة على مخرجات التعلم.	
				2.7. تتماشى برامج المدرسة مع الرؤى المرسومة.	
				2.8. يشارك المجتمع المدرسة في أنشطة تنمي تحصيل الطلاب.	
				3.1. يعمل المعلمون كفريق لتطبيق ما يناسب من مستجدات التدريس.	3. التعلم الجماعي وتطبيقاته
				3.2. تسود روح الزمالة والتعاون بين أعضاء مجتمع التعلم.	
				3.3. يتكامل المعلمون في تلبية حاجات الطلاب.	
				3.4. يوفر المعلمون فرص تعلم متكافئة للطلاب.	
				3.5. يركز التطوير المهني للمعلمين على تحسين ممارساتهم التعليمية.	
				3.6. يصمم المعلمون أنشطة ومواقف تعليمية تشجع على التعلم الجماعي.	
				4.1. تتيح المدرسة الفرص للمعلمين لمشاهدة نماذج من تدريس زملائهم.	4. تشارك الخبرات المهنية
				4.2. يناقش المعلمون أفكارًا ومقترحات لتحسين أداء الطلاب خلال لقاءاتهم غير الرسمية.	
				4.3. يراجع المعلمون أعمال الطلاب بشكل جماعي لتحسين الممارسات التعليمية.	
				4.4. تدعم المدرسة ثقافة التنمية المهنية المستمرة لجميع أعضاء مجتمع التعلم.	

				4.5. تشجع المدرسة المعلمين على تبادل التغذية الراجعة حول تطبيق ممارساتهم المهنية.	
				5.1. توفر المدرسة التقنية والمصادر التعليمية المناسبة.	5. الظروف الداعمة
				5.2. تسهم المدرسة في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمين لحل مشكلاتهم وتحسين ممارساتهم المهنية.	
				5.3. توفر المدرسة قنوات اتصال فعالة بين كافة أعضاء مجتمع التعلم.	
				5.4. تعمل المدرسة على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين قبل تنفيذ برامج التدريب.	
				5.5. يسهم الإشراف التربوي في دعم وبناء مجتمعات التعلم المهنية.	
				5.6. تدعم المدرسة الأفكار الجديدة والممارسات المبتكرة.	

المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- (1) إبراهيم، حسام الدين السيد محمد؛ الشهومي، سعيد بن راشد (2018). دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، 29(116)، ص335 - 376.
- (2) إبراهيم، حسام الدين محمد؛ المرزوقي، أحمد سعيد (2018). المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، (29)، ص306 - 337.
- (3) أصلان، أيمن السيد (2018). مجتمعات التعلم المهنية ودورها في التحسين المدرسي في ضوء بعض الأنماط القيادية المعاصرة، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر، 18 (2)، ص687 - 742.
- (4) أنموذج تطوير المدارس (1436). البرنامج الوطني لتطوير المدارس. شركة تطوير للخدمات التعليمية، الرياض.

- (5) توفيق، فيفي أحمد (2017). سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلّم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، مصر، 47، ص113-260.
- (6) الجهني، أحمد عبد الكريم؛ الفهد، عبد الله سليمان (2019). واقع مجتمعات التعلم المهنية عبر الإنترنت لمعلمات الأحياء في مدينة الرياض، المؤتمر الأول للجمعية السعودية للمعلم (جسم)، في الفترة بين 4-5 ديسمبر 2019 بجامعة الملك خالد، أبها، ص158-177.
- (7) الحارثي، خلود بنت مسلط (2014). درجة ممارسة مديرات المدرسة الثانوية بمدينة الطائف لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.
- (8) حسن، حسين بن قاسم (2016). الكفايات المهنية المنشودة لدى القيادات المدرسية لتطبيق معايير مجتمعات التعلم بمؤسسات التعليم العام السعودية- تصور مقترح. مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية بسوهاج، مصر، 16 (103)، ص1-61.
- (9) الداود، منال بنت سعد؛ الجارودي، ماجدة إبراهيم (2019). درجة توافر عناصر ومجتمعات التعلم المهنة في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 46، ص217-237.
- (10) الدجدج، عائشة بنت عبد الفتاح (2017). بناء مجتمعات التعلم المهنية بمؤسسات التعليم غير النظامي لتحقيق التنمية المستدامة، مجلة مستقبل التربية العربية، مصر، 24 (109)، ص211-384.
- (11) الرواحية، بدرية بنت عبد الله (2014). تصور مقترح لتفعيل الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلّم المهنية بمدارس التعليم الحكومي في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- (12) الزايد، زينب بنت عبد الله (2018). تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلّم معلمات المرحلة الثانوية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، (62)، ص55-79.
- (13) الزايد، زينب بنت عبد الله؛ عمر، سوزان بنت حسين (2016). تأثير مجتمعات التعلّم المهنية على الإنترنت في فهم معلمات العلوم لطبيعة العلم وممارسات تدريسها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، 12 (3)، ص349-362.

- (14) الزايدى، أحمد محمد (2013). المتطلبات المهنية لمجتمعات التعلم: مدخل لإصلاح المدارس الثانوية (أنموذج مقترح). مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، مصر، 3 (152)، ص333-406.
- (15) زيد، عبد الله بن صالح غائب (2017). تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للتطور المهني من خلال مجتمعات التعلم المهنية. ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الثاني بعنوان " التطور المهني - آفاق مستقبلية" في الفترة بين 5-7 مايو 2017 بجامعة الملك سعود، الرياض، ص599-640.
- (16) سعودي، علاء الدين حسن (2018). برنامج قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات تدريس القواعد والاتجاه لدى معلمي المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، (195)، ص87-132.
- (17) السليبي، خالد بن سعد؛ الزلفي، وافي بن صالح (2019). التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة. المؤتمر الأول للجمعية السعودية للمعلم (جسم)، في الفترة بين 4-5 ديسمبر 2019 بجامعة الملك خالد، أمها، ص446-436.
- (18) الشنقيطي، أسيل محمد السالك (2018). مجتمعات التعلم المهنية. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، مصر، 3 (14)، ص142 - 152
- (19) الصبيغري، عبد الرحمن عامر (2014). متطلبات قيادة مجتمعات التعلم من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في محافظة بيشة. دراسات في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، مصر، 4 (46)، ص231-248.
- (20) العزام، أحمد أنور (2011). عوامل بناء المنظمة المتعلمة. ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر منظمات متميزة في بيئة متجددة، إربد، ص187-198.
- (21) الغافري، خميس بن حمدان (2018). تصور مقترح لتطوير ممارسات المشرفين التربويين بسلطنة عمان في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- (22) الغامدي، سعيد بن محمد؛ الغامدي، علي بن محمد (2017). درجة أهمية تطوير أداء القيادة المدرسية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، 28 (112)، ص382-329.

- (23) مجتمعات التعلم المهنية (1436). البرنامج الوطني لتطوير المدارس. شركة تطوير للخدمات التعليمية، الرياض.
- (24) محمد، ماهر أحمد (2019). بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، 27 (6)، ص62-92.
- (25) مخلوف، أسماء محمد السيد (2015). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في ضوء نموذج أوليفير، هيب وهوفمان. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، مصر، 3 (165)، ص356-430.
- (26) مدارسنا نموذج للتطوير (1436). البرنامج الوطني لتطوير المدارس. شركة تطوير للخدمات التعليمية، الرياض.
- (27) المطيري، هياء بنت عمر؛ الدغيم، خالد بن إبراهيم (2018). واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.
- (28) المهدي، ياسر فتحي؛ الحارثية، عائشة سالم؛ الرواحية، بدرية 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، جامعة السلطان قابوس، 10 (2)، ص271-289.
- (29) ناصف، محمد أحمد حسين (2012). مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر - دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، (48)، ص269-358.
- (30) الوادعي، محمد سالم؛ آل محفوظ، محمد زيدان. (2019). تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم. المؤتمر الأول للجمعية السعودية للمعلم (جسم)، في الفترة بين 4-5 ديسمبر 2019 بجامعة الملك خالد، أبها، ص26-50.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- (31) Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuuttila, P. & Toom, A. (2018). Schools as Professional Learning Communities. Journal of Education and Learning, 7(5), p76-91.

- (32) Bennett, C. S. (2017). PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY IMPACT ON STUDENT ACHIEVEMENT. Unpublished Doctoral Dissertation, Carson-Newman University, USA.
- (33) Bin Ateeq, A. M. (2018). Kindergarten teachers' perceptions of conditions for professional learning communities in Dammam, Saudi Arabia. Unpublished Doctoral Dissertation, Kansas State University, USA.
- (34) Duling, K. S. (2012). The Principal's Role in Supporting Professional Learning Communities, Unpublished Doctoral Dissertation. Kansas State University, USA.
- (35) Jain, S. (2014). Methods of training programmes evaluation: A review. The Journal of Commerce, 6(2), p19-30.
- (36) Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970) Determining Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement, 30, p607-610.
- (37) Maloney, C. & Konza, D. M. (2011). A case study of teachers' professional learning: Becoming a community of professional learning or not. Issues in Educational Research, 21(1), p75-87.
- (38) O'Grady, R. (2013). EFFECTIVENESS OF PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES FOR RELATED SERVICES PERSONNEL: NEBRASKA SCHOOL PSYCHOLOGIST PERCEPTIONS ON UTILIZING LEARNING COMMUNITIES. Unpublished Doctoral Dissertation. University of South Dakota, USA.
- (39) Talbert, J. E. (2010). Professional Learning Communities at the Crossroads: How Systems Hinder or Engender Change. Second International Handbook of Educational Change, Dordrecht, the Netherlands: Springer press.
- (40) Weathers, J. M. (2011). Teacher community in urban elementary schools: The role of leadership and bureaucratic accountability. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 19, p1-42.

