الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

٢.١ أولا: الإطار النظري

تمهيد

جميعنا يدرك الدور الذي تلعبه التربية في الخطط التنموية الشاملة، والذي يتمثل دورها الأساسي في إيجاد كوادر بشرية مدربة قادرة على التعامل مع كل مستجدات العصر بحرفية ومهنية عالية، وبما أن مدير المدرسة هو المسؤول الأول عن قيادة الأفراد والجماعات داخل المدرسة، ويعمل على تنسيق جهودهم وحسن توجيههم وتجويد مخرجات المدرسة باعتباره قائدا للتعلم، فلا بد له من أن يتبنى ممارسات مهنية تسهم في تهيئة الثقافة المدرسية الإيجابية، والبيئة التنظيمية الحاضنة للتعلم من خلال إتاحة فرص التعلم المستمر، والعمل التعاوني والتخطيط المشترك، لكي يتمكن من اختيار الأساليب المناسبة للتعامل مع جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وهذا ما يمكن تحقيقه من خلال تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس بالشكل الصحيح.

كما ذكر بريخ (٢٠١٢) بأنه يتحتم على مدير المدرسة أن تكون لديه القدرة على فهم ما وراء الأحداث، وأن يتمتع بالقدرة على اتخاذ القرارات الحاسمة بعد التشاور مع أعضاء المجتمع المدرسي، وأن يكون صاحب رؤية واضحة لمدرسته ككل ولجميع مراحل العمل، ويتمتع بالميل إلى التفكير العميق والتأملي، ويتبع أسلوب العمل الجماعي التشاركي، وقد أكد كاربنتر (٢٠٠٢) بأن مدير المدرسة لديه القدرة على غرس ثقافة التطوير المهني الذاتي لدى أعضاء المجتمع المدرسي ويولد لديهم الاحساس بالمسؤولية تجاه ذلك، بل يوفر لهم الفرص ويهيء لهم الأسباب ويقدم لهم الدعم المادي والمعنوي الذي يحتاجون إليه من أجل تحقيق التطوير المهني، وهذا بدوره يؤدي إلى تحقيق رضا جميع المشاركين في العملية

التربوية كالمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم بسبب قناعتهم بالأهداف السامية التي تحققت في ظل قيادة مدرسية متفتحة، وهذا ما سنوضحه من خلال مناقشة دور مديري المدارس في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين من خلال استقراء الكتابات الأدبية وتتبعنا للممارسات الإدارية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان.

٢.٢ المحور الأول: دور مدير المدرسة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية

٢.٢. ١ ماهية مجتمعات التعلم المهنية

تسعى مجتمعات التعلم المهنية لتيسير عملية التعلم لجميع أعضاء المجتمع المدرسي، وتعمل على تشجيع تعلم الأفراد من خلال التأمل والتفكير وتبادل الخبرة، كما تشجع تعلم الجماعات على شكل تعاوني تشاركي من خلال فرق العمل التشاركية بحيث يتم من خلالها تبادل الخبرات والأفكار والممارسات التربوية، ولقد وضع كل من Dettinger & Brower (٢٠٠٣) عددا من المميزات لمدخل التعلم الذي يؤدي إلى بناء مجتمع تعلم مهني نوجزها فيما يلي:

أ. دمج عملية التعلم في كل عمل يقوم به الأفراد.

ب. تحفيز التعلم وتشجيعه من أجل التعلم ذاته.

ج. دعم عمل الجماعات ودعم إبداعاتهم وتمكينهم لتحقيق الجودة.

د. تنمية الثقة لدى أعضاء المجتمع المدرسي وتشجيعهم على حضور الملتقيات والاجتماعات لتبادل الحوارات المهنية.

هـ. تعلم الأفراد بشكل جماعي وتبادل الخبرات والممارسات.

هذا يدل على مدى اهتمام مجتمع التعلم المهني بقيمة التعلم، بحيث يشجع جميع أعضائه على

التعلم ويتيح لهم الفرصة بذلك (Dettinger& Brower ، ٢٠٠٣).

يرى كل من جين وكريستين (٢٠٠٠) ضرورة تفعيل المدارس لمجتمعات التعلم المهنية بشكل مستمر وتأملي مع التركيز على تحسين المخرجات، فعملية إنشاء مجتمع تعلم مهني ودعمه يعني بناء ثقافة أعضاء المجتمع المدرسي والتي تتضمن رؤية مشتركة وتعاون تشاركي ملحوظ، بحيث تعمل القيادة على دعم تعلم الأفراد والجماعات وتهيئة الظروف المناسبة لدعم جهود المدير والمعلمين في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، حيث تعمل المدرسة على جذب العاملين للمشاركة من أجل التعلم في إطار مجتمع مدعم مهنيا ذاتيا، وبناء مثل هذا المجتمع يعتمد على ثلاثة عناصر وهي:

أ. الثقة بين أعضاء المجتمع المدرسي.

ب. المعرفة الكافية بالمهام والأدوار اللازمة لتطوير المدرسة وتحسينها.

ج. قدرة القيادة على القيام بالعمل المطلوب بامتلاكها القدرة على العمل بطريقة تأملية تسمح بالتعديل والتجديد والتطوير.

لقد شجع كريستوفر فكرة تحول المدارس إلى مجتمعات للتعلم المهني، ولتحقيق ذلك لا بد لها من العمل الجاد على ابتكار عمليات تستطيع من خلالها تنمية قدرة الأفراد المهنية على التعلم ومواكبة التغيرات والمستجدات في كافة المجالات، وهذه المجتمعات ترتكز على وجود رؤية جماعية مشتركة، وعلاقات جماعية تهتم بالرعاية والتنمية المستمرة للموارد البشرية لتحقيق التحسين والتطوير المستمر، ولا بد للقادة من ضمان التعلم الفعال لكل من الطالب والمعلم وجميع أعضاء المجتمع المدرسي وتحويلهم جميعا إلى متعلمين، كما ينبغي على قادة التعلم إشراك الجميع في عمليات صنع القرار والبحث عن الحلول للتحديات وتشجيعهم على الحرية في التعبير عن أرائهم في ظل وجود ثقافة تشاركية تعاونية داعمة للجميع (Christopher ، ٢٠٠٨).

٢.٢.٢ مفهوم مجتمعات التعلم المهنية

تناول العديد من الباحثين تعريف مجتمعات التعلم المهنية من نواح متعددة، بحيث يسهم كل منها في إبراز جانب من جوانب المفهوم، ويمكننا الاستفادة من خلالها في بلورة تعريفنا لمجتمعات التعلم المهنية، فعلى الرغم من شيوع مصطلح مجتمعات التعلم المهنية إلا أنه ما زال هناك جدل دائم حول موضوع مجتمعات التعلم المهنية وتعريف مصطلح مجتمعات التعلم المهنية، وبالرغم من أن البعض يتفق على بعض العناصر الأساسية في تعريف مجتمعات التعلم المهنية، إلا أن البعض ما زال يعاني من عدم القدرة على وضع مفهوم واضح ومحدد لها، وهنا سنحاول استخلاص تعريف شامل لمجتمعات التعلم المهنية من خلال استقراء عدد من التعاريف التي وضعها الباحثين حول هذا المفهوم.

في الاصطلاح

حيث فصل البعض في تعريف مفردات مجتمعات التعلم المهنية كما فعل أبو زينة (٢٠٠٦) حيث عرف:

مجتمع *Community*

بأنها كلمة تشير لعدد من الأفراد داخل المدرسة أو أي مؤسسة اجتماعية يتواصلون عبر التأثير والتأثر فيما بينهم تجمعهم عدة أسس مثل الاحترام والثقة المتبادلة ووحدة الهدف.

مجتمع مهني *Professional community*

ويشمل مجموعة من القيم والمبادئ الخاصة بالمهنة من معارف ومهارات وعمليات تحسين مستوى الطلاب، وجميع الحوارات والمناقشات ذات الصلة بتحسن الأداء المهني.

مجتمع تعلم مهني *Professional learning community*

القدرة على التغيير والرغبة في تحسين الأداء والإبداع والتجديد في الممارسات.

كما وردت عدة معان لمصطلح مجتمعات التعلم المهنية لدى العديد من الباحثين نذكر منها:

عرفها ملتون كوكس بأنها:

جماعة صغيرة نسبياً يمكن أن تشمل طلاباً ومدرسين وإداريين وغيرهم ممن لديهم إحساس واضح بالعضوية، وأهداف مشتركة، وفرصة للتفاعل الشامل وجهاً لوجه (ملتون كوكس، ٢٠٠٧: ٣٢).

كذلك حدد معجم المصطلحات الإدارية تعريفا لمجتمع التعلم بأنه:

الجو العام المحيط بالجماعة والذي يشارك فيه كل العاملين في المسؤولية تجاه تعليم بعضهم البعض وتحسين الأداء والمشاركة بشكل عملي في تحقيق ذلك (المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٧: ٢٨٨).

ويعرفها توماس بأنها:

جماعة من الأفراد لديهم اهتمامات ومشكلات وانفعالات مشتركة حول موضوع أو مجال معين، ويعمقون معارفهم وخبراتهم من خلال التفاعل المستمر (Thomas، ٢٠٠٨: ٤٨).

بينما عرفها رون كورمر بأنها:

مجموعة من الأفراد يكونون فريقا، ويتعاونون معاً لتحقيق التحسين المستمر، وذلك لتلبية احتياجات المتعلم من خلال رؤية مشتركة تركز على المنهج (Ron Cormier، ٢٠٠٩: ٣٨).

كذلك عرفها أوليفير وآخرون بأنها:

مجموعة من المهنيين التربويين يعملون معا لأجل غرض وهو إيجاد واستدامة ثقافة التعلم لجميع أعضاء المجتمع المدرسي (Olivier, et, al ، ٢٠١٠: ١٨).

كما وجد لها تعريف في الموسوعة الدولية للإدارة التربوية بأنها:

نموذج صاعد للتحسين المدرسي يستمد معرفته من العلاقات الإنسانية والتطوير والتغيير التنظيمي المستمر (Olivier, et, al، ٢٠١٠: ٨١٦).

وعرفها مور بأنها:

المدرسة التي توفر إدارتها الدعم لتنفيذ واستدامة قيادة المعلم والجهود التعاونية المهنية من أجل إيجاد مناخ مدرسي يعزز بيئة التعلم بشكل إيجابي للمعلمين والطلاب (Moore ، ٢٠١٠: ٢).

كذلك عرفها لينجر بأنها:

مجموعة من الأفراد يرتبطون معا بحيث يركزون على التعلم في تحسين ممارساتهم وتحسين التحصيل الدراسي في وجود درجة عالية من الاحترام بينهم (Leininger، ٢٠١٣: ٧).

من خلال هذه التعاريف نلاحظ مدى التباين بينها وبين عدم وجود تعريف محدد لها، إلا أننا نلاحظ بأن هذه التعاريف تتفق معا على أن مجتمعات التعلم المهنية عبارة عن مجموعة من الأفراد يتعاونون مع بعضهم البعض على شكل جماعات تشاركية من خلال التأمل في ممارساتهم التعليمية بهدف تحسينها وتطويرها لتحقيق التحسين في عمليتي التعليم والتعلم.

من خلال ما سبق تعرف الباحثة مجتمعات التعلم المهنية بأنها:

"مجموعة من الأفراد يعملون بروح الفريق وفي إطار من الثقة والاحترام، لتطوير قدراتهم من خلال توفر فرص أكبر للتعلم وإنتاج المعارف وتبادل الخبرات، بحيث يتشاركون في رؤية واضحة تربطهم مجموعة من العلاقات والمعرفة للتفكير والإبداع والتغلب على المشكلات، كما يمتلكون القدرة والدافعية للتعلم والتفكير المستمر".

٢.٢. ٣ التطور التاريخي لمجتمعات التعلم المهنية

لقد كان سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم أول من أسس مجتمعات المعرفة ومجتمعات التعلم، حينما اتخذ من دار الأرقم بن أبي الأرقم في بداية الدعوة في مكة المكرمة مكانا لتعليم المسلمين أمور دينهم،

كما اتخذ من مسجده بالمدينة المنورة مركزا لجميع المناشط الحياتية وليست الدينية فقط، أما في الأدبيات المترجمة فقد كان عالم الاجتماع دانيل بيل أول من ذكر مصطلح مجتمع المعرفة *Knowledege society*، فقد ظهر مفهوم مجتمعات التعلم المهنية في الربع الأخير من العقد العشرين عند كثير من الباحثين، فقد تم دراسة فكرة مجتمعات التعلم المهنية منذ فترة زمنية طويلة، فهي ليست فكرة حديثة الوجود، فقد قدم Senge (١٩٩٠) نموذج منظمة التعلم في المجال الصناعي، والتي تهتم بجميع الأفراد من حيث قدرتهم على التعلم إذا توفرت لهم هياكل وبيئة تشجع على التفكير، وتم استخدام هذا النموذج في المجال التربوي، ويعتبر نموذج منظمة التعلم حجر الأساس الذي اعتمد عليه الباحثون في وضع أساسيات مجتمعات التعلم المهنية، وقد ذكر أيفي وآخرون أدلة على وجود أفكار مجتمعات التعلم المهنية في مؤسسة تعليمية أنشأها ألكسندر مايكل جون عام (١٩٩٢) لمدة سنتين في جامعة ويسكونس بتخصصات وممارسات تربوية، لمجموعة من الطلاب، واعتمدت فكرته على تطبيق التأمل، والتقييم الذاتي للممارسات التعليمية، حيث تعود نشأة وتطور مجتمعات التعلم المهنية إلى مفهوم المنظمة المتعلمة *Learning Organization* التي تعكس قدرة المنظمة على التعلم، وقد ظهر هذا المفهوم ابتداء في قطاع الأعمال، ثم انتقلت تطبيقات هذا المفهوم إلى الميدان التربوي، حيث تم تعديله لملائمة الممارسات التربوية من خلال ما يعرف بمجتمعات التعلم المهنية *Learning Communities* التي تقوم على ثقافة العمل التعاوني بين المعلمين في ظل العمل بروح الفريق Thompson & Nska (٢٠٠٤)، وفي عام١٩٩٢عدل بيتر دوركر Peter Durcker مفهوم المجتمع المعرفي بصورة واضحة بحيث أخبر عن وجود جماعة جديدة في المجتمع أطلق عليها اسم عمال المعرفة *Knowledege Workers*.

بعد ذلك ظهر مصطلح منظمات التعلم *Learning Organization* على يد كل من Drucker (١٩٩٢)، Senge (١٩٩٤)، Handy (١٩٩٥)، كما ظهر مصطلح مجتمعات التعلم

المهنية *Learning Communities* على يد كل من Fullan (١٩٩٣)، Covey (١٩٩٦)، وفي هذا السياق يشير Willams (٢٠٠٦) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية تتمحور بشكل عام حول أمرين: أولهما أن المعرفة تكتسب من الخبرة اليومية والفهم الجيد والتأمل الناقد للمعلمين الذين يتشاركون في الخبرة نفسها، وثانيهما أن الاندماج التفاعلي بين المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية يزيد من المعرفة المهنية لديهم من جهة ويعزز تعلم الطلاب من جهة أخرى، فمجتمعات التعلم المهنية ترتبط بمجتمعات المعرفة، والذي يتميز بأن المعارف هي المصدر الرئيسي الفاعل في حياة الأفراد اليومية، كذلك يعمل مجتمع المعرفة على بيان المعلومات والمعرفة وإنتاجها ومعالجتها ونشر ثقافتها لتحقيق التنمية المستدامة، كما يتميز مجتمع المعرفة بأنه دائم التطور والتحسن والتغير نحو الأفضل، ولديه رؤية مستنيرة طويلة الأمد، كما ذكر ستول وآخرون Stoll, et, al (٢٠٠٦) أن فكرة مجتمعات التعلم المهنية قدمت في أعمال جون ديوي، والذي كان مهتما بمنظور الممارسات التعليمية التي تزود المعارف والإستفسارات حول موضوع معين أو مشكلة معينة (Ivy, et. al، ٢٠٠٨).

لقد توالت البحوث والدراسات التي اهتمت بالتحسين المدرسي، وقد ذكر دوفور وايكر (٢٠٠١) بأن نماذج متنوعة تم تطبيقها في المدارس الأمريكية في آواخر الثمانينات مثل حركة التفوق وحركة إعادة الهيكلة، ولكنها لم تستمر طويلا لعدم فاعليتها، وقد قدما كل من لويس وكروز وصفا مبدئيا لمجتمعات التعلم المهنية، حيث اعتمد الباحثان على فعالية المعلمين، وذلك من خلال ما يفعلونه داخل فصولهم عندما يكونون في اتصال مباشر مع طلابهم، وافتراض ماذا يفعلون عندما لا يكونون في فصولهم، إذا تم توفير بيئة منظمة وجاذبة لهم يتم استغلالها في تطوير المجتمع المهني، بحيث يعكس تعاون المعلمين في التدريس وتقديم التغذية الراجعة، بعد ذلك قدمت هورد مشروعا يساعد المدارس على التحول من مدارس تقليدية إلى مجتمعات تعلم مهنية وذلك من خلال متابعتها للمدارس، حيث لاحظت فيه أهمية

استخدام مديري المدارس للقيادة المشتركة، وتشجيع القيادة بين المعلمين، كذلك لاحظت أهمية اللقاءات التي تركز على الإستفسارات في مجال التعليم والتعلم (Hord، ٢٠٠٨).

جاءت بعد ذلك دراسة دوفور وإيكر التي أوجدت أبعادا أساسية لبناء مجتمعات التعلم المهنية، وقد فرقا بين مصطلح منظمة التعلم ومجتمعات التعلم المهنية وذلك من خلال أن منظمة التعلم تعتمد أهداف موحدة لجميع الطلاب، أما في مجتمعات التعلم المهنية فإن كل طالب له أهداف معينة، والتأكيد ينصب على البنية والفعالية، وفي المقابل فإن مصطلح مجتمع يشير إلى التواصل الاجتماعي من خلال اهتمامات مشتركة وتعاون متبادل ودعم عاطفي للآخرين، لذلك تم اعتماد مصطلح مجتمعات التعلم المهنية في الأدب التربوي المعاصر (دوفور وايكر، ٢٠٠١).

كما أجرى هيب وفوهمان دراسة لعدة سنوات في معمل تطوير التعليم اهتمت بمجتمعات التعلم المهنية، وقد توصلت دراستهما إلى وضع أبعاد أساسية لمجتمعات التعلم المهنية، قريبة من أبعاد هورد، وما زال الباحثان يقدمان دراسات وبحوث حول الموضوع بالتعاون مع الباحثة أوليفر (Olivier) وظهر ذلك في العديد من الأعمال المشتركة والتي استمرت فترة طويلة، مما يؤكد على أن مجتمعات التعلم المهنية ليست نموذج لفترة قصيرة وإنما لا بد من استدامته ودعمه بحيث يكون له أثره على المستوى التحصيلي للطلاب ودعمه لمهاراتهم وقدراتهم (Hipp & Huffman، ٢٠٠٠).

٢.٢. ٤ أهمية مجتمعات التعلم المهنية

إن قدرة المؤسسة على البقاء والاستمرار والتميز في ظل مجتمع معرفي يقاس بمدى قدرتها على استمرارية التعلم، فقد تغير المفهوم التقليدي عن المدارس في كونها مكانا يتلقى فيه الطلاب العلم على يد المعلمين ويقودهم المديرون، إلى مفهوم أوسع بحيث يهتم بتعلم جميع أعضاء هذا المجتمع من طلاب

ومعلمين وإداريين بمن فيهم المدير وجميع العاملين بالمدرسة، بل يمتد ليشمل أولياء أمور الطلبة حسب إمكانيات المدرسة وتوجهاتها، وبالتالي نجد أن المدارس تحولت إلى مجتمعات تعلم مهنية، وعلى ذلك يمكن القول أن من أهم ما يميز المدرسة كمجتمع تعلم مهني هو منح الفرصة لجميع أعضاء المجتمع المدرسي للتعلم بالمدرسة، واتفاقهم لتحقيق أهداف مشتركة، والعمل معا من خلال فرق العمل التشاركية لممارسة الأنشطة القيادية والمشاركة في صنع القرار وتحمل المسؤولية مما يؤدي إلى دعم عمليات التحسين والتطوير المدرسي، ولقد أكد أحمد (٢٠٠٩) في دراسته أنه عندما يتشارك مجموعة من المعلمين بتنفيذ أنشطة التعليم والتعلم والتخطيط والتقييم، فإن النمو المهني لأفراد المجموعة الناجم عن التفكير الجماعي وتبادل الخبرات العملية يكون موجها نحو الغايات المشتركة في تحسين تعلم الطلاب وتطوير الشعور بالمسؤولية الجماعية، وقد ذكر (Passi، ٢٠١٠؛ Hipp, et. al، ٢٠٠٨؛ Anneberg، ٢٠٠٤) بأنه يمكن تلخيص أهمية هذه المجتمعات فيما يلي:

أ. توفر مجتمعات التعلم المهنية (مزايا للمدارس والمناطق)

إن وجود مجتمعات التعلم المهنية في المدارس يوفر لها مزايا عديدة كفاعلية الأعضاء، العمل الجماعي، المسؤولية الجماعية لتعلم الطلاب، الحد من عزلة المعلم، مواكبة المستجدات التربوية والانفجار المعرفي، التحفيز ورفع المعنويات وتحقيق الرضا الوظيفي.

ب. تشجع مجتمعات التعلم المهنية (التغيير الثقافي الإيجابي)

إن اللقاءات المستمرة بين أعضاء المجتمع المدرسي وبعضهم البعض أو بينهم وبين المدارس والمناطق الأخرى يقدم فرصا لتبادل الممارسات والأفكار الجديدة وتسهم في تحقيق نتائج إيجابية في تحقيق التطوير المهني، وتكسبهم الثقة والاحترام وتقوي العلاقة بينهم في العمل التشاركي وفي عملية صنع القرار.

ج. تعزز مجتمعات التعلم المهنية (القيادة)

يتم من خلال دعم الثقافة المدرسية ونشر القيادة المدرسية، والتحسين المدرسي، وتبادل الأفكار واحترامها ودعمها بحيث تتوافق مع رؤية المدرسة، وفي بناء التعاون والعمل التشاركي وزيادة قدرة القيادة.

د. تعزز مجتمعات التعلم المهنية (التواصل)

تشجع مجتمعات التعلم المهنية التواصل المستمر وتمنع العزلة بين أعضاء المجتمع المدرسي، ويصبح التواصل بينهم فاعلا بما يعزز المهارات في العمل وتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

ويؤكد حيدر ومحمد (٢٠٠٦) على هذه الأهمية مضيفا عليها:

١. مجتمعات التعلم المهنية لديها القدرة على التنبؤ بالمشكلات التي يمكن أن تواجهها في المستقبل.

٢. مجتمعات التعلم المهنية تكافىء النمو والابتكار والتجديد.

٢.٢. ٥ أهداف مجتمعات التعلم المهنية

تسعى المدارس إلى تطوير مقدراتها وخبراتها الذاتية والتخطيط المشترك وتجويد عمليات التعليم والتعلم، لذلك برزت مجتمعات التعلم المهنية والتي تسعى لتحقيق عدد من الأهداف التربوية التعليمية والتعلمية نوجزها فيما يلي:

أ. تطوير المدارس وإصلاحها

يعتبر هذا الهدف الأساسي للمجتمع المهني، حيث تسعى المدارس إلى التطوير المستمر لعملية التعلم وذلك من خلال عملية التعليم نفسها، أي أنه يتم إصلاح التعليم بالتعليم، ويكون هذا دافعا نحو الإصلاح التربوي، ويتم ذلك من خلال توفير بيئة تعلم جاذبة تشجع على التعلم الفردي والجماعي.

ب. إيجاد بيئة مدرسية حافزة للتعلم وداعمة له

قدرة القائد على بناء بيئة داعمة ومحفزة لعملية التعلم يعد هدفاً أساسياً لبناء مجتمعات التعلم المهنية ونجاح ذلك يعتمد على مقدرة القائد على نشر ثقافة التعاون بين الأفراد وبعضهم البعض، بحيث يتقاسمون الأدوار والمسؤوليات من أجل تحقيق أهدافهم المشتركة سعيا لتحقيق أهداف المدرسة.

ج. توليد الإحساس بالمسؤولية الجماعية

تسعى مجتمعات التعلم لتنمية شعور الأفراد بأنهم عبارة عن مجموعة من الأفراد يتعايشون مع بعضهم البعض في ظل بيئة تقوم على الاحترام والتعاون المتبادل بحيث يعملون معا من أجل مساعدة بعضهم البعض لتحقيق أهداف مشتركة تسعى لتحسين ممارساتهم التربوية، وينشأ بينهم ما يعرف بالملكية العامة للخبرات والممارسات التعليمية وعدم احتكارها من قبل الأفراد.

د. دعم تعلم الطلاب والمعلمين وتنمية خبراتهم ومهاراتهم الإبداعية

يحرص المجتمع المهني على صقل خبرات الأفراد المهنية والأكاديمية وتنمية مهارات التفكير، كالتفكير الإبداعي من خلال تشجيع البحث العلمي في دراسة المشكلات وجمع المواد العلمية من مصادرها.

هـ. زيادة معدل الأداء الأكاديمي في مجتمعات التعلم المهنية

تسعى مجتمعات التعلم المهنية إلى تطوير الأداء الأكاديمي للمدرسة، ويعتبر هذا من أهم أهداف مجتمعات التعلم المهنية وذلك سعيا لتحقيق معدلات تحصيل عالية، حيث أن العمل في ظل مجتمعات التعلم المهنية بالمدرسة يركز على عملية التحسين والتطوير المستمرة والشاملة، لذلك نجد بعض المدارس تقوم بتنفيذ اختبارات تشخيصية تحدد مدى تقدم الطلاب، وقد أكد Louis (٢٠٠٨) على أن الطلاب يمكنهم تحقيق مستويات عالية في المدرسة في ظل وجود مجتمعات التعلم المهنية، وقد أكد Wong (٢٠١٠) في إحدى دراساته بأن إنجاز الطلاب الفردي في مادة الرياضيات يرتبط إيجابا بارتفاع

مستوى التعلم في المدرسة التي تتمتع بوجود مجتمع تعلم مهني.

تؤكد مجتمعات التعلم على أهمية التعلم الجماعي، وقد لفت Morrissey Melanie (٢٠٠٠) إلى وجود علاقة بين التعلم الفردي والتعلم الجماعي، فجودة التعليم تعتمد على كفاءة وتميز كل مدرسة على حده، ويتم ذلك من خلال صقل الميول والمهارات والمعارف الخاصة بكل معلم.

٢.٢. ٦ خصائص مجتمعات التعلم المهنية

تتمحور خصائص مجتمعات التعلم المهنية حول ثقافة المدرسة المعززة للثقافة المهنية والتي تقوم على المعرفة وتحسين التعلم وتدعم التأملات التدريسية بين المعلمين بشكل جماعي، كما أنها تدعم جوانب التواصل المجتمعي مع المجتمع المحلي، وتعزز العلاقات الاجتماعية بين العاملين في مجتمعات التعلم والتي تضم مجموعة من الأفراد تربطهم مصالح مشتركة، ولقد ذكر محروس (٢٠١٥) أن أهم المقومات التربوية لمجتمعات التعلم تبرز في ضرورة أن تتميز المدرسة بانحسار انعزالية المعلمين والالتزام برسالة وأهداف المدرسة، والميل للمشاركة المجتمعية في مسؤولية تعلم الطلاب، مع التزام المعلمين بالتنمية المهنية المستدامة، وأن تتوفر لديهم الدافعية والقدرة لمناقشة قضايا متنوعة تحدث في عمليات المدرسة اليومية ترتبط بالمسؤولية وبتعلم الطلاب وبالممارسات المهنية، وبوجود أعضاء يتقبلون التغيير الهادف.

كما ذكر Huffiman & Jacobson (٢٠٠٣) أن الخصائص الهامة التي تعكس مجتمعات التعلم المهنية تكمن في وجود القيادة التشاركية الداعمة، والرؤية والقيم المشتركة، والتعاون مع توفير الظروف الداعمة لترقية الممارسات الشخصية بين المعلمين، كما لخص عدد من الباحثين خصائص مجتمعات التعلم المهنية كدراسة Stoll et., al (٢٠٠٦) في الرؤية والقيم المشتركة، والمسؤولية الجماعية والاستقصاء الذي يعكس المهنية والتعاون، وتعزيز تعلم الأفراد والمجموعة، كذلك ذكر Louis, M (٢٠٠٢) خصائص

مجتمعات التعلم المهنية كالرؤية والقيم المشتركة والمسؤولية الجماعية والاستقصاء المهني التأملي والتعاون.

ويمكننا إجمال كل ما ذكره الباحثون عن خصائص مجتمعات التعلم المهنية فيما يلي:

أ. الرسالة والرؤية والقيم المشتركة

تمثل الرسالة والرؤية والقيم المشتركة أهمية كبيرة في مجتمعات التعلم المهنية وتحديدا في التركيز على مداخل تعلم الطلاب، إذ ينظر في مجتمعات التعلم المهنية إلى استقلالية كل من المعلمين والمتعلمين، كما أن القيم المشتركة تشكل إطارا قيما للمسؤولية الجماعية والأخلاقية، وفي صناعة واتخاذ القرارات التربوية، وتعتبر الرسالة والرؤية والقيم المشتركة شيئاً لا بد من توافره في المجتمع التعلمي، فالذي يميز المجتمع التعلمي عن المدرسة العادية هو الالتزام الجماعي بالمبادئ والتوجيهات الإرشادية التي تحدد معتقدات الأعضاء بصورة واضحة، وهذه الأمور لا يحددها فقط من هم في مواقع القيادة، فلا بد من الفهم المشترك لرؤية المدرسة وأهدافها من قبل كافة الأفراد (دوفور وايكر، ٢٠٠١).

لقد أكد كل من الصغير (٢٠٠٩) وDufour& Dufour (٢٠١٢) و Woldford (٢٠١٢) على أهمية الرؤية لما لها من دور في توجيه جميع الأعضاء للعمل معا لتحويل الرؤية المستقبلية إلى واقع ملموس، فهي أساس عملية التغيير الناجح ولا يمكن تكوين مجتمع تعلم مهني بدون رؤية مشتركة، يشارك جميع الأعضاء في تكوينها، وقد ذكر الصغير (٢٠٠٩) بعض المميزات التي لا بد أن تتميز بها الرؤية، فلا بد أن تكون قابلة للتصور ومرغوبة ومرنة ومركزة وعملية وقابلة للنقل، كذلك ذكر دوفور وايكر (٢٠٠١) مجموعة من الفوائد لوجود رؤية مشتركة بين الأعضاء منها أن تكون:

١. محفزة للأفراد: فعندما ينطلق الأفراد في المدرسة من خلال رؤية مشتركة وأهداف متفق عليها فإن هذا يساعد على إنجاز المهام اليومية، كما يولد لديهم الالتزام والإحساس بالمسؤولية.

٢. ترشد الأعضاء: فالرؤية المشتركة ترشد الأعضاء من خلال وضوح الهدف والقيم مما يجعلهم أكثر قدرة

على فهم أدوارهم في المدرسة، مما يسهل عملية صنع القرار ويزيد من ثقة الأفراد في أنفسهم.

٣. توجه لمستقبل جديد: فالأعضاء في المدرسة لا يركزون على الواقع الحالي الذي يهتم بالفعل وردة الفعل، وإنما يسعون لإيجاد مبادرات تؤهلهم لبناء مستقبل جديد.

٤. تضع معايير محددة للتفوق: تقدم الرؤية المشتركة معايير مرحلية تساعد الأعضاء في مجتمعات التعلم المهنية على العمل من أجل التميز، كما تمنحهم فرصة لمراجعة الأداء والتقييم في ضوء المعايير.

٥. تقدم جدول أعمال واضح للأداء: بحيث تقدم الرؤية المشتركة جدول أعمال يساعد الأفراد على تحديد الممارسات المهنية وتنفيذها، وتمكنهم من تقييم السياسات والبرامج والأساليب ومؤشرات الأداء الحالية.

لا بد من إشراك جميع أعضاء المجتمع المدرسي في تكوين الرؤية المشتركة، بحيث يظهر كل فرد وجهة نظره حتى يتم الاتفاق على رؤية معينة ينطلق منها الجميع بحيث تكون بمثابة الدليل للتوجهات والطموحات والاهتمامات، وتعتبر الرؤية المشتركة بين الأعضاء دافعا لهم في الممارسات اليومية بدلا من الرؤية المفروضة على الجميع من قبل المدير وغيره.

لقد عرف الصغير (٢٠٠٩) الرسالة بأنها "عبارة مختصرة وموجزة تشرح الغرض من وجود المدرسة" ولا بد من المشاركة الجماعية في صياغة الرسالة بحيث تكون واضحة ومحددة ودقيقة وواقعية، فلا بد من أن تكون الرسالة محددة لوجهة المدرسة، وموجهة لكيفية استغلال الموارد المدرسية، وتجمع أعضائها على مسار واحد يعمل الجميع على تحقيقه والتفكير في التوقعات التي تنتج من تنفيذ رسالة المدرسة، وقد ذكر حريم (٢٠٠٣) عددا من الفوائد من وجود الرسالة منها:

١.الإجماع على الغرض، بحيث تحدد اتجاها يدركه الجميع ويلتزم به.

٢.استغلال الموارد، بحيث تحدد الأولويات التي يمكن استغلال الموارد فيه.

٣.إيجاد دافعية لدى العاملين، بحيث تعطى صورة واضحة عن طبيعة العمل وتساعد الجميع على فهم المسار الذي يتجهون إليه بحيث لا تجعلهم يفكرون في الواقع الحالي فقط بل يفكرون إلى أبعد من ذلك.

ب. الأهداف

من خلال الأهداف يمكن تحديد الأولويات والخطوات الأساسية التي يجب اتخاذها لتحقيق الأهداف، وبما أن الأهداف لا بد من أن تكون قابلة للقياس فبالتالي يمكننا من خلالها معرفة المرحلة التي وصلنا إليها في تحقيق رؤية المدرسة، فالأهداف تخدم عملية التغيير الذي يتطلب وقتا طويلا لإحداثه، حيث يمكننا من خلال الأهداف معرفة المكاسب القصيرة التي تعزز عملية التغيير، ومن ثم فإن تحول المدرسة إلى مجتمعات تعلم يتطلب تميز الأهداف بعدد من المزايا وقد ذكر الصغير (٢٠٠٩) عددا منها:

١.ترتبط ارتباطا مباشرا بالرؤية

٢.قابلة للقياس

٣.تركز على النتائج

٤.مصممة بحيث تعطي بعض المكاسب القصيرة الأمد.

٥.مفهومة ومتفق على أهميتها من قبل جميع الأطراف.

ج. البحث الجماعي (الاستقصاء المهني التأملي)

يعد البحث الجماعي القلب النابض لمجتمعات التعلم المهنية والمنبع الحقيقي للمعرفة، إذ يتضمن هذا الأمر الحوارات التأملية بين المعلمين بعد الممارسات التدريسية اليومية، كذلك التأملات حول الموضوعات التربوية المعاصرة، والمشاركة في نقل المعرفة المتولدة من التأمل للممارسات المهنية والتطبيق العملي في الفصول الدراسية، إضافة إلى توظيف الملاحظة للممارسات المهنية اليومية بين هؤلاء المعلمين، كما يعزز البحث العلمي دراسة حالات مهنية محددة من خلال جمع البيانات وتحليلها واتخاذ القرارات المناسبة

للتحسين وتقديم التغذية الراجعة في ضوء النتائج، والبحث عن المعرفة الجديدة (محروس، ٢٠١٥).

د. الفرق التعاونية أو التآزرية (المسؤولية الجماعية)

تعكس خاصية التعاون أهمية خاصة في مجتمعات التعلم المهنية، فإذا كانت الرؤية تحدد الصورة المستقبلية للمدرسة فإن الالتزام الجماعي يصف السلوك الذي يتوجب على الأفراد السير فيه حتى تصل المدرسة إلى مبتغاها، وبما أن الرؤية تركز على المدرسة بشكل عام فإن الالتزام الجماعي يركز على الفرد، ويجب أن تكون الرؤية والالتزام يسيران في اتجاه واحد بحيث يخدم كل منهما الآخر، فالالتزام الجماعي ينبع من الميثاق الأخلاقي الذي يلتزم به جميع الأعضاء بالمدرسة، ويكون بمثابة المرجع الذي يحكم سلوك الأعضاء، وتوجهاتهم وممارساتهم اليومية في مختلف مجالات العمل (Dufour& Dufour، ٢٠١٤).

هـ. التركيز على العمل والتجريب

تركز مجتمعات التعلم المهنية على التجربة والعمل المستمر، حيث نجد أعضاء هذا المجتمع يترجمون أحلامهم وتوقعاتهم إلى عمل واقعي، كما أنهم يدركون بأن التعلم يحدث دائما في سياق القيام بعمل، ويؤمنون بأن العمل الجاد والتجربة المستمرة يعتبران المعلم الأكثر فاعلية.

و. التحسين المستمر

دائما ما تكون لدى أعضاء فريق مجتمع التعلم المهني رغبة بتغيير الوضع الراهن، والبحث المستمر عن أفضل الطرق، ويتطلب التحسين المستمر التفكير المستمر من قبل الأعضاء في الأهداف المأمول تحقيقها وترجمتها للواقع عن طريق العمل التشاركي (دوفور وايكر، ٢٠٠١).

ز. التركيز على تعلم الطلاب

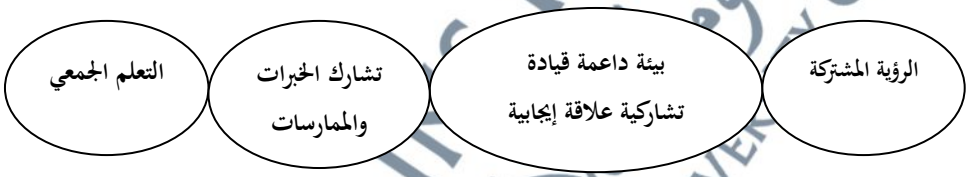
تهدف مجتمعات التعلم إلى إحداث تغيرات جذرية في الممارسات التعليمية والسلوكيات اليومية للطلاب في المدرسة، حيث يتم التركيز من قبل الفريق المتابع لسير تعلم الطلاب وملفات إنجازهم

ومتابعة نتائجهم وتحصيلهم الأكاديمي، والحرص على تغيير القيم والاتجاهات التي توجد لدى بعض المعلمين بأن الطلاب لا يمكنهم التعلم، وإنما الحرص على اكتساب الطلاب للمعرفة والقيم بشتى الطرق.

ي. التركيز على مخرجات التعلم

تركز المدرسة على دراسة بيانات تعلم الطلاب وتحويلها إلى معارف ومعلومات تساعد على تحسين التعلم، ويبتعد كليا عن إصدار التعميمات البعيدة عن الواقع الفعلي لتعلم كل طالب بحد ذاته، وهذا يتطلب التعامل الموضوعي مع البيانات وليس التعامل القيمي، باعتبار جميع البيانات مهمة.

كما ترى هورد بأن الرؤية والقيم والقناعات المشتركة داخل المدارس هي المحرك الأساس لعمل مجتمعات التعلم المهنية ويكون التعلم الجماعي هو المنتج الأهم لهذه المجتمعات ويمكن تمثيل هذه الأبعاد على النحو التالي والموضحة بالشكل (٢) (Hord، ٢٠٠٨).



شكل (٢) الأساليب والخطوات التي تتم خلالها التنمية المهنية

للمعلمين (المصدر: Hord (٢٠٠٨))

كما حددت شيرلي هورد Hord (٢٠٠٨) مجموعة من الأبعاد القائمة على نموذج التعلم البنائي لمجتمع التعلم المهني في المدرسة على النحو التالي:

أ. القيادة التشاركية الداعمة

ب. تشارك الممارسات والخبرات

ج. الرؤية والقيم والقناعات المشتركة

د. التعلم الجماعي لدعم تعلم الطلاب

هـ. بنية تنظيمية توفر الوقت والموارد اللازمة

و. علاقات إيجابية مبنية على الثقة والاهتمام والاحترام المتبادل.

كذلك ذكر النبوي (٢٠٠٧) عددا من خصائص مجتمعات التعلم المهنية نلخصها فيما يلي:

١. الالتزام

يقصد به السعي نحو تحقيق فهم واسع وعميق لمفهوم مجتمعات التعلم المهنية، وأهمية المفهوم في تطوير المستقبل، وكيفية الوصول إلى رؤية حول الرؤية والرسالة والأهداف وتكوين التزام حقيقي بالعمل.

٢. تحديد القيم والأهداف والأخلاقيات

يقصد به تحديد وصياغة القيم والأهداف والأخلاقيات الموجهة وصولا لفهم مشترك.

٣. تحديد الأولويات الاستراتيجية

يتم ذلك من خلال العمل في اتجاهين هما فريق البحث وفريق القيادة بحيث يتم الوصول إلى إجماع حول أولويات التطوير ووضع الأولويات الاستراتيجية.

٤. الاتفاق على السياسات والخطط والموارد اللازمة للأولويات الاستراتيجية.

يتم تطوير خطط للتشغيل وللتنسيق بين جهود التحسين في المدرسة وغيرها من المجتمعات.

٥. التنفيذ

يتم من خلاله تنفيذ الخطط المتفق عليها وإجراء المواءمة والتعديلات وفق عمليات التنفيذ.

٦. رقابة وتحديد التحسينات

يحتاج إلى نظام لتجميع البيانات وتشغيلها ومراجعتها وتطوير مهارات البحث وإعداد التقارير، وتطوير مهارات التفكر، والتفاعل مع الفرق القيادية.

تعتبر هذه المداخل أساسية لبناء مجتمعات التعلم المهني، فهي تدعم التعلم على كافة المستويات

وترفع من مستوى الأداء، مما يساعد المربين على توفير فرص بناء مجتمعات التعلم المهنية، بحيث تعكس أهدافهم وتوجهاتهم، وعليه فإن بناء مجتمعات التعلم المهنية يتطلب أعضاء فاعلين ومتعاونين ولديهم رغبة حقيقية في التغيير، ويمتلكون مهارات متنوعة تساعدهم على التعلم والعمل الجماعي، فضلا عن توفر القيادة التي تملك الحس الجماعي والقادرة على حشد الجميع حول رؤية واضحة (الصغير، ٢٠٠٩) .

٢.٢. ٧ نماذج مجتمعات التعلم المهنية

لقد تعددت النماذج التي تحدثت عن أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، نذكر عددا منها:

أولا: نموذج أوليفير وآخرون (Oiliver, Hipp & Huffman، ٢٠١٠)

أصدر أوليفر وهيب وهوفمان العديد من الكتب والمقالات في الموضوع بشكل جماعي أو فردي، وقد قاما بوضع نموذج خاص بمجتمعات التعلم المهنية معتمدين على نموذج هورد في وضع نموذجهما الخاص والذي تكون من خمسة أبعاد تلخصت فيما يلي:

١. القيادة المشتركة والداعمة

تعني مشاركة مدير المدرسة لأعضاء المجتمع المدرسي في تفويض الصلاحيات وصنع القرارات المدرسية، وتوزيع السلطة والأدوار بينهم وتنمية المهارات القيادية لديهم، كما ينبغي عليه الأخذ بالآراء واختيار أفضلها من أجل صنع القرار، وتشجيع العاملين على العمل التشاركي بهدف التحسين والتطوير.

٢. الرؤية والقيم المشتركة

لا بد من إشراك جميع الأعضاء بالمدرسة في بناء رؤية مشتركة تركز على تعلم الطلاب وتدعم معايير السلوك التي توجه اتخاذ القرار في عمليتي التعليم والتعلم، ولا بد من تركيز هذه الرؤية على التحسين المدرسي، وهنا لا بد من أن تكون الرؤية المشتركة لدى أعضاء المجتمع المدرسي من ضمن الأولويات التي

يهتمون بها داخل المدرسة.

٣. التعلم التعاوني والتطبيق الجماعي

تشجيع مدير المدرسة لأعضاء المجتمع المدرسي على العمل الجماعي للمشاركة في تبادل المعارف والتعاون في تبادل الأفكار والخبرات حول الأساليب والاستراتيجيات التي ترقى بالممارسات التربوية، حيث أن مجتمعات التعلم المهنية تعزز التعليم المستمر بين أعضاء المجتمع المدرسي.

٤. الممارسة الشخصية والمشتركة

إن الممارسة الشخصية والمشتركة مهمة في جانب تنمية العضو وزيادة القدرة المهنية له، حيث أن تعلم الأقران وزيارتهم في الصفوف وتقديم التغذية الراجعة لهم يؤدي إلى تحسين الممارسات التعليمية التي تعزز تحسين تعلم الطلاب، كما يتم مشاركة الممارسات في اللقاءات الرسمية وغير الرسمية، وتبادل الزيارات بينهم، ومن خلال المناقشات التي تقوم على التعاون والاحترام وتقبل الآراء.

٥. الظروف الداعمة

تنقسم هذه الظروف إلى قسمين هما الظروف الداعمة (الهيكلية)، ويتضمن هذا القسم أنظمة التواصل وأنظمة التكنولوجيا والموارد المادية والمرافق والوسائل التعليمية والجدول المدرسي، وهذه توظف من قبل أعضاء المجتمع المدرسي في سبيل تحسين ممارساتهم والحصول على مخرجات تحصيلية عالية، فلا بد من دعم مديري المدارس للهياكل داخل المدرسة ضمن مجتمعات التعلم المهنية، أما القسم الثاني فهو قسم العلاقات ويشمل العلاقات المتمثلة في الثقة والاحترام ومعايير التحسين والإيجابية والقيم المشتركة.

ثانيا: نموذج هورد (Hord، ٢٠٠٨)

يتضمن نموذج هورد أربعة أبعاد أساسية لمجتمعات التعلم المهنية وهي:

١-القيادة الداعمة والمشتركة

يعني تقاسم السلطة، وصنع القرار في حدود الأنظمة والقوانين، مما يتيح للمعلمين فرصة لأن يصبحوا ذوي فعالية كبيرة داخل المدرسة ويوسعوا وجهات نظرهم، ويطوروا مستوى الكفاءة المهنية وتعميق فعاليتها، ويعتبر المدير المفتاح لبدء وتطوير أي عنصر جديد داخل المدرسة.

٢. التعلم والإبداع الجماعي

لا بد من توجيه المدير للمعلمين حول التعلم الجماعي وضرورة الاستكشاف العميق لبيانات الطالب لتحديد احتياجاته، والتفكير في مدى عملهم، للوصول للنتائج المرجوة، فعملية التعلم مستمرة ولا يمكن تجزأتها، وتعتمد على التفكير والمناقشة والتقييم والنظر في تعلم مهني جديد.

٣. الظروف الداعمة

تشمل الظروف الداعمة الدعم المادي المتضمن الوقت والمكان والسياسات والموارد، كما تشمل الدعم المعنوي من خلال العلاقات ويقصد بها القدرات وتطوير المواقف الإيجابية والإحترام، والمستوى العالي للانخراط بين المعلمين في الأنشطة المهنية والاجتماعية في جو تسوده الثقة والاحترام.

٤. الممارسة الشخصية والمشتركة

إن نقل التعلم الجديد يتم بالممارسة وبتبادل الخبرات بين الأقران، من خلال الزيارات واللقاءات والمناقشات، وتبادل الأفكار من أجل عملية التغيير بهدف التحسين والتطوير.

ثالثا: نموذج دوفور وايكر (٢٠٠١)

لقد ذكر دوفور وايكر ستة أبعاد أساسية لمجتمعات التعلم المهنية نلخصها فيما يلي:

١. الرسالة والرؤية والقيم المشتركة

إن الرسالة والرؤية والقيم المشتركة من الأمور التي لا بد من توافرها لنجاح مجتمعات التعلم المهنية،

فالتزام أعضاء هذه المجتمعات بمبادئ ارشادية محددة وواضحة تكون مترسخة ومتجسدة في عقول وشخصيات المجتمع المدرسي هو ما يميزها عن المدرسة العادية.

٢. البحث الجماعي

يعتبر البحث الجماعي أساس التحسين والنمو والتطوير والتغيير في مجتمعات التعلم المهنية، فالأفراد في مجتمع التعلم المهني في حالة تعلم مستمر، حيث أنهم لا يتوقفون عن طرح الأسئلة وعن البحث عن الأجوبة وعن الحلول والمقترحات، دائما ما يبحثون عن الجديد، يقومون بذلك كله بشكل جماعي يقوم على التعاون التشاركي لتبادل الخبرات والدعم، مما يمكنهم من تنمية مهارات وقدرات جديدة تؤدي بدورها إلى خبرات جديدة.

٣. الفرق التعاونية

تعتبر الفرق التعاونية البنية الأساسية لمجتمعات التعلم المهنية، حيث أن بناء قدرة المدرسة على التعلم هي مهمة تعاونية بحيث يتعلمون من بعضهم البعض، فالتعلم التعاوني يركز على تحسين المدرسة ويدفعها للتغيير والتجديد والتطوير.

٤. التركيز على العمل والتجريب

تركز مجتمعات التعلم على العمل، فالجميع يدرك بأن الانخراط في العمل والتجربة هما الأكثر فاعلية.

٥. التحسين المستمر

من سمات مجتمعات التعلم هو عدم ارتياح الأعضاء باستمرار للوضع الراهن، والبحث المستمر عن طرق أفضل، وهذا يظهر عند الالتزام بالرغبة في تطوير وتحسين البيئة التي تشجع على التغيير، واستمرارية العمل والتجريب بحيث لا تكون كمشاريع ومهام يتم إنجازها بل هي طرق تستخدم لتنفيذ العمل.

٦. التركيز على النتائج

إن مجتمعات التعلم المهنية تدرك بأن الجهود المبذولة لوضع رسالة ورؤية وقيم مشتركة، والعمل على البحث الجماعي وبناء فرق تعاونية، والتركيز على التحسين المستمر حسب النتائج المتحققة.

رابعا: نموذج بولام وآخرون (Bolam, et. Al، ٢٠٠٥)

حيث يتضمن هذا النموذج تسعة أبعاد تتلخص فيما يلي:

١. الرؤية والقيم المشتركة

إن وجود رؤية مشتركة تدعم الشعور بالغرض الأساسي من المدرسة، ووجود قيم مشتركة تقوم على التعاون المشترك، ويقدم أخلاقيات اتخاذ القرارات بحيث يكون مرشدا في كل عمليات المدرسة اليومية.

٢. العضوية الشاملة

إن كل فرد من أعضاء المجتمع المدرسي يعتبر عضوا له أهميته مهما كانت وظيفته أو تخصصه.

٣. المسؤولية الجماعية

يقصد بها الاتفاق التام على أن مسؤولية تعلم الطلاب هي مسؤولية جماعية، فلا بد من تضافر الجهود من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

٤. تحقيق المهنية العاكسة

هي عبارة عن المحادثات المستمرة حول القضايا التربوية والمشاكل التي تنطوي على تطبيق الجديد من المعرفة، ومدى تطبيق الأفكار الجديدة والمعلومات واستخدامها في حل المشكلات.

٥. التعاون

هو ضرورة اشتراك جميع الأعضاء في الممارسات التعليمية، مما يؤدي إلى تطوير هذه الممارسات في مجتمعات التعلم المهنية.

٦. التعلم الجماعي

إن تشجيع التعلم الجماعي بين أعضاء المجتمع المدرسي يوثق العلاقات والروابط بينهم، ويجعل تبادل الخبرات والممارسات سلوكا ممارسا بينهم.

٧. الثقة المتبادلة والاحترام

لا بد من وجود الثقة بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وأن يكونوا مستعدين لدعم بعضهم البعض مما يحسن ويعزز تعلم الطلاب.

٨. الانفتاح والشراكة

إن المدرسة التي تعمل كمجتمعات تعلم مهنية ستكون مفتوحة للتعلم من الأفراد والمؤسسات المحيطة بالمدرسة، وستعمل على تكوين روابط معها.

٩. تجويد الموارد البشرية والهياكل لدعم مجتمعات التعلم المهنية

لا بد من توفير أفضل السبل لدعم مجتمعات التعلم المهنية وذلك من خلال استغلال الموارد البشرية والمادية، كتوفير المال والوقت والأجهزة والوسائل التعليمية وأنظمة التواصل وتعميمها على جميع المعلمين.

خامسا: نموذج فيزوكو وآخرين (Vescio, et. al، ٢٠٠٨)

يشتمل نموذج فيزوكو وآخرين على أربعة أبعاد أساسية تتلخص فيما يلي:

١. التعاون

يجب توجيه التعاون إلى العناصر التي تعزز التغيرات في ثقافة التدريس، وأن الجهود التعاونية الناجحة تشتمل على استراتيجيات تفتح طرقا للممارسة تشجع التشارك والعمل الجماعي.

٢. المناخ المهني

يتضمن مدى توفير مناخ يساعد ويشجع التنمية المهنية للأعضاء، حيث أكدت الدراسات أن

هناك علاقة كبيرة بين مستويات تحصيل الطلاب وبين التنمية المهنية للمعلمين، حيث يساعد على تطور قدرة المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بعمليات التدريس.

٣. التعلم المستمر للمعلم

إن التعلم المستمر يدعم التغييرات الشاملة في ثقافة التدريس، وييسر عملية التنمية المهنية والتي تنبع من احتياجات المعلمين، وتساعد على تحقيق أهداف المدرسة.

٤. الأهداف الجماعية

لا بد من أن توجد أهداف جماعية يسعى الجميع لتحقيقها، بحيث تكون متفقة مع أهداف المدرسة، والتي تركز على تعلم الطلاب وتحقيق مستويات تحصيلية عالية.

يلاحظ بأن جميع هذه النماذج تضمنت الأبعاد المتعلقة بوجود الرؤية والرسالة، ونوعية العمل والتعلم والتنمية المهنية باختلاف مسمياتها، ولكن تتفق في الهدف منها، أما بعدا نوعية الدعم ونمط القيادة فوجدت في نموذج هورد ونموذج بولام وآخرين ونموذج أوليفر وآخرين، أما بعد التحسين المستمر وبعد التركيز على النتائج وجدت في نموذج دوفور وايكر فقط، وبعد نوعية الاتصال ونوعية العلاقات وجدت كبعد مستقل في نموذج بولام وآخرين، بينما وجدت مدمجة في بعد نوعية الدعم في النماذج الأخرى.

٢.٢. ٨ بناء قدرات العاملين في مجتمعات التعلم المهنية

في ظل سعي المؤسسات التربوية في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية يتم التركيز على بناء قدرات العاملين في هذه المؤسسات، حيث انتشرت في الآونة الأخيرة فكرة بناء القدرة (*Capacity Building*) في المدارس، وقد انتشر هذا المصطلح سابقا منذ عشرات السنين، وكان يشير إلى تكوين الخبرات وإتاحة

الفرص أمام الأفراد لكي يتعلموا العمل بصورة جماعية، وتحسين المدارس كان يتم من خلال بناء القدرة بمعنى أن يقوم المديرون بتنظيم المدرسة بهدف التحسين، وتشجيع المعلمين على العمل معا كفرق عمل تقوم على أساس العمل التعاوني التشاركي، وأن يعبروا عما يقومون به بصورة معلنة، وبذلك تعد العلاقات الجماعية أساسا لبناء القدرة، وفي ظل نظام تحسين المدارس يسود مناخ من التعاون والالتزام بالعمل الجماعي، ولا يتوافر هذا المناخ بسهولة، وإنما ينتج من خلال الحوار والمناقشة وتبادل الآراء، محققا الرضا الوظيفي لهم، ويمكن تعريف بناء القدرة بأنه استراتيجية تزيد من الفعالية الجماعية للجماعة لسد الفجوة في تعلم الطلاب والأفراد العاملين، ويتضمن ذلك كلاً من المعارف والكفايات والموارد والدافعية على المستوى الفردي والجماعي (Ben & Michael ، ٢٠٠٨).

لقد أكد بيتر أن القادة في حاجة إلى أن يكونوا متعلمين بصفة مستمرة *Continuous Learners* حيث تتطلب وظائفهم التعلم المستمر الذي يغذي العقل ويوجه السلوك مما يسهم في التجديد المهني المستمر وإتاحة الفرص، كما أن هؤلاء المتعلمين يتسمون بقدرتهم على التوجيه الذاتي والقدرة على تحديد أوجه القصور في معارفهم ومهاراتهم واكتشاف موارد التعلم المناسبة والاستفادة منها في عملية التطوير الذاتي (Peter & Weindling، ٢٠٠٤).

كما ذكر Slater (٢٠٠٨) أن بناء القدرات من قبل مدير المدرسة يتطلب أن يتقاسم القيادة مع الآخرين، حيث أن توزيع المسؤوليات القيادية يتيح الفرصة لمشاركة جميع الأطراف في التحسين المدرسي، مما يمكن المدرسة من الاستجابة للتغيرات الحادثة بصورة أفضل في ظل مناخ يدعم التعاون والعمل الجماعي لتحسين تعلم الطلاب، ونمو العاملين وزيادة مستوى دافعيتهم (Alma & Muijs، ٢٠٠٥).

٢.٢. ٩ أسباب استمرارية مجتمعات التعلم المهنية

أشارت دراسات Leslie, et., al (٢٠١٣) إلى تحديات تبني مجتمعات التعلم المهنية في إصلاح المدارس، ومنها فكرة المشاركة بين المعلمين وتحملهم لمسؤوليات تربوية تلبي احتياجات الطلاب، مع ضرورة تحسين الثقافة بينهم، من خلال إقناعهم بالممارسات والافتراضات والتوقعات المرجوة من مجتمعات التعلم المهنية من أجل أن يكونوا على استعداد تام لتطوير أدائهم المهني من أجل تلبية ومواجهة التغييرات التربوية.

كما أكد Ray, et.,al (٢٠١٣) على ضرورة توافر عدد من الخصائص كالرؤية والقيم المشتركة حول تحمل المسؤولية الجماعية في طرائق تعلم الطلاب من خلال التركيز على التعلم التعاوني والثقة والاحترام المتبادل والدعم من أجل تعزيز النظام التربوي بالمدرسة وبناء القدرات اللازمة للتنمية المهنية المستدامة وتحسين فرص التعلم الذاتي بالمؤسسات التعليمية، حيث أن فكرة مجتمع تعلم مهني تتطلب توافر هذه الخصائص من أجل تعزيز المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود وبناء القدرات.

ومما سبق يمكننا استخلاص عدد من أسباب استمرارية مجتمعات التعلم المهنية في المدارس وذلك حسب ما ذكره عدد من الباحثين نلخصه فيما يلي:

١. الرؤية والقيم الحاكمة في المجتمع المدرسي

حيث تقوم هذه الرؤية على ضرورة وجود مبادئ إرشادية معروفة بالمدرسة مع وجود رؤية واضحة حول متطلبات التغيير المنشود، إلى جانب التركيز على تنمية الموارد البشرية والمادية بالمدرسة، والسعي نحو إرساء أخلاقيات تدعم توثيق العلاقات الإنسانية بين أعضاء المجتمع المدرسي (محروس، ٢٠١٥).

٢. تبني نمط قيادي معاصر يدعم مشاركة العاملين

يرى محروس (٢٠١٥) بأن القيادة تعد عنصراً فاعلاً ومهماً في تحول المدرسة لمجتمعات التعلم المهنية،

لا سيما في ظل انتشار القيادة الدكتاتورية والبيروقراطية والمركزية مما جعل عنصر القيادة محوراً أساسياً في مبادرة الإصلاح المدرسي المنشود من خلال القيادة التشاركية، وهنا يؤكد Fullan (٢٠٠٦) أن العلامة الفارقة للقيادة بالمدرسة ليس بحجم التأثير على المخرج النهائي للإنجاز التحصيلي بين الطلاب، بل بتأثير القيادة في سلوكيات الطلاب بالمدرسة والتي تؤكد على أهمية العلاقات الإنسانية.

كما أكد Chrisman (٢٠٠٥) على ضرورة أن تكون القيادة في مجتمعات التعلم المهنية تشاركية مع المعلمين مما يجعل عملية الإصلاح أكثر فاعلية، حيث أنها تزيد من شعور المعلمين بالانتماء والالتزام بالقرارات مما يوسع من دائرة الفرص للمعلمين ومشاركتهم في القيادة المدرسية نتيجة لشعورهم بالرضا الوظيفي، فلا بد من توفير جو اجتماعي إسلامي في المدرسة يقوم على أساس من الحب والأخلاق واتباع أسلوب المشورة الذي رسمه لنا الرسول عليه الصلاة والسلام متمثلا قوله تعالى: ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ ۖ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ ۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ ۚ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ ١٥٩﴾(القرآن. آل عمران ٣: ١٥٩)

قد أكد Bartlett (٢٠٠٦) أن مجتمعات التعلم المهنية تستلزم أنماطا معينة من القيادة التي تشرك الأفراد في عملية صنع القرار وتفوضهم الصلاحيات وتكسبهم القدرة القيادية في ظل قيادة تعاونية يسعى الجميع من خلالها من أجل تحسين مستويات الطلاب والارتقاء بها.

لا بد من دعم مديري المدارس للمعلمين وهذا يتطلب وجود مدير يرفض فكرة أن يستبد بصنع القرار بمفرده، وأن يعمل على تقاسم القيادة مع الآخرين واستبدال عملية الرقابة على المعلمين بتقديم الدعم لهم وإتاحة الفرصة للجميع من أجل النمو والتطوير (Ron Cormier، ٢٠٠٩).

٣. توزيع المهام والمسؤوليات القيادية على جميع العاملين بالمدرسة وفقاً لقدراتهم

لا بد من توزيع المهام والمسؤوليات على جميع العاملين بالمدرسة، والعمل على نشر ثقافة المسؤولية

والقيادة الجماعية في القيادة المدرسية من خلال توافر نظريات ونماذج عصرية في القيادة، مع التأكيد على ممارسة مهارات التواصل الفعال بالمدرسة، وفي تفعيل وإدارة وقت التعلم بما يحقق أهداف المدرسة، إضافة إلى انتهاج أسلوب تفويض الصلاحيات المسؤول عن تحقيق أهداف المدرسة والتواصل بفاعلية مع أعضاء المجتمع المدرسي، إلى جانب العمل على تقاسم القيادة مع المعلمين مما يتيح تيسير عملهم ومشاركتهم في المسؤولية التعليمية (محروس، ٢٠١٥).

كما ذهب Stephen (٢٠٠٧) إلى أنه لا يمكن لمديري المدارس إنجاز المهام الصعبة بدون تحديد الأدوار والمهام القيادية وتقاسمها وتوزيع المسؤولية بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي كل حسب قدراته واستعداداته وإمكانياته (RonCormier، ٢٠٠٩).

٤. توفير المناخ الصحي للعلاقات

إن الممارسات التعليمية لا بد من أن تتم في المناخ التعليمي الصحي للعلاقات، وذلك من خلال توافر الممارسات التعليمية الداعمة للتحسين المدرسي، مع توافر أسس التخطيط للتدريس الفعال وتحديد متطلبات نمو المتعلمين وحاجاتهم التعليمية وأساليب إشباعها، إضافة إلى تحديد أهداف وأساليب تقويم أداء الطلاب، مع جودة التخطيط للتعليم المدرسي والصفي الفعال باستخدام استراتيجيات التعليم الحديثة (محروس، ٢٠١٥).

في مجتمع التعلم المهني نجد أن العلاقات تزداد بين جميع أعضاء هذا المجتمع من قادة وتابعين مما يحتم على القادة توفير المناخ الذي يدعم هذه العلاقات لكي يتمكن الأفراد من تحقيق مستويات عالية من التعلم، كما ينبغي على قائد التعلم تعزيز مناخ إيجابي للتعلم (Ron Cormier، ٢٠٠٩).

كما أن عملية بناء مجتمع تعلم مهني يتطلب التركيز من القادة على دعم التعلم والبحث والاستقصاء وتحفيز الأفراد لضمان استمراريتها واستدامة الأفراد عليها من خلال وضع الاستراتيجيات

اللازمة للمحافظة عليها (Sue, et, al ، ٢٠٠٣).

٥. وضع الأسس الهيكلية لدعم ثقافة التعاون بين العاملين

يدرك التربويون ضرورة العمل بصورة جماعية لبناء مجتمع التعلم المهني التعاوني وتحقيق الأهداف المرجوة سعيا لدعم ثقافة التعاون بينهم.

يؤكد Fullan (٢٠٠٦) أن تبني المتطلبات المهنية المنبثقة من خصائص مجتمعات التعلم المهنية في إحداث الإصلاح المدرسي المنشود يحقق بناء الثقافة التعاونية، ويضع لها إطارا عمليا من خلال بناء القدرة على التحسين والتطوير المستمر سعيا للحصول على طرق جديدة في العمل والتعلم المدرسي، كذلك أكد محروس (٢٠١٥) على أن السعي نحو إيجاد ثقافة مدرسية تقوم على التعاون المهني من أجل تعزيز الممارسات المهنية الداعمة للتعليم والتعلم المستمر، والذي بدوره يؤدي إلى الإصلاح المدرسي القائم على التجديد والتطوير ونبذ العمل الفردي وتبني قيم العمل التعاوني (Ron Cormier، ٢٠٠٩).

٦. غرس الثقة بين قادة التعلم في المدرسة

بناء الثقة بين القائد وأعضاء مجتمع التعلم المهني وبين بعضهم البعض أمر جوهري لنجاح العمل التشاركي ضمن فرق العمل في هذا المجتمع (Ron Cormier، ٢٠٠٩).

٧. نشر ثقافة التنمية المهنية المستدامة ودعمها

لقد أكد Johnson & Atland (٢٠٠٤) على أن التنمية المهنية للمعلمين ضرورة يتطلبها الإصلاح التربوي في المدارس وتعتبر أمرا ملحا لتجويد التعليم، وهذا يقتضي ضرورة إطلاع المعلمين على نتائج الدراسات والبحوث العلمية وكيفية تجريبها في ميدان الممارسات التربوية، كما يرى Schmoker (٢٠٠٤) أن التنمية المهنية المتحققة من مجتمعات التعلم المهنية تعزز الكفاءة أكثر من أي متطلب مهني آخر للإصلاح المدرسي المنشود، لأن المعلمين يتعلمون بفاعلية أكبر من بعضهم البعض، كما أن

الإنعزالية المهنية للمعلمين بالمدرسة لا تحقق التحسين والإصلاح المدرسي المنشود.

كما يؤكد Dufour & Eaker (٢٠٠٦) أن تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين بمجتمعات التعلم المهنية يجب أن يحدث تحولاً من الإشراف والتقويم للمعلمين نحو تطوير قدرة فرق المعلمين وإصلاح المدرسة بكاملها من خلال التحول النوعي في ممارسات المعلمين نحو ممارسة قيم العمل والتخطيط المشترك مع تهيئة فرص التعليم المستمر للمعلمين مما يسهم في تجدد المعلمين مهنيا ومواكبة الاتجاهات المعاصرة، مع تشجيع التجريب والابتكار، وقد أكد محروس (٢٠١٥) على أنه لا بد من توافر نظريات وأساليب الإشراف التربوي التنموي المعاصرة، والعمل على تكامل أدوار المدير مع أدوار المشرف التربوي، وترسيخ ثقافة التنمية المهنية المستدامة داخل المجتمع المدرسي من خلال تعميق مفهوم مجتمع التعلم المهني.

كما ترى كثير من الدراسات الحديثة كدراسة Bowgern &Sever (٢٠١٠) ودراسة Blankstein & Cole (٢٠١٠) أن أكثر الأسس التربوية الواعدة في الإصلاح المدرسي هو تحفيز العاملين في المدرسة على العمل من خلال مجتمعات التعلم المهني.

٢.٢. ١٠ مواصفات قائد التعلم في مجتمع التعلم المهني

تعتبر القيادة المدرسية المستوى الأكثر ارتباطا بواقع العملية التعليمية، حيث تكمن قدرة مدير المدرسة على قيادة مدرسته من خلال التأثير في أعضاء المجتمع المدرسي والمستفيدين، ويكون هذا التأثير عن طريق السلوكيات والممارسات والمهارات التي يمتلكها مدير المدرسة ومدى قدرته على توفير فرص الإبداع والتطوير لجميع أعضاء المجتمع المدرسي، فالقائد يكون على اتصال مباشر مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي من أجل تحقيق أهداف المدرسة.

بناء مجتمعات التعلم المهنية في المدارس أمر ضروري، فلا بد من التركيز عليه ومنحه الاهتمام الكبير

من حيث إدراك جميع أعضاء المجتمع المدرسي وخاصة مدير المدرسة لمفاهيم وأبعاد مجتمعات التعلم المهنية، حيث أثبت الباحث pohl أن أبعاد مجتمعات التعلم المهنية مرتبط بالقيادة المدرسية ونماذجها، حيث أشار إلى أهمية كافة أنواع القيادة كالقيادة التعليمية والقيادة التشاركية والقيادة التحويلية في دعم عمليات المدرسة وتنظيم أعضاء المجتمع المدرسي (pohl ، ٢٠١٢).

إن تفعيل القيادة لمجتمعات التعلم المهنية لا بد من تركيز القائد على تحسين وتطوير التنمية المهنية للمعلمين، حيث يسعى القائد لتحقيق التوازن بين احتياجات الأفراد واحتياجات المؤسسة، فلا بد للقيادة من الحرص على تمكين الأفراد وضمان انخراطهم في عملية التغيير وضمان قدرتهم على العمل بالتعاون مع الأفراد وضمان امتلاكهم المهارات الضرورية لتنفيذ أي تغيير (ديفيز، وآخرون، ٢٠٠٩).

إن القيادة هي المفتاح الأساسي لنجاح أي مشروع جديد داخل المدرسة، ويعتمد نجاحه على مدى تأثير هذه القيادة فيها، فهناك علاقة بين المدرسة الفاعلة والقيادة المدرسية، ولكي تتمكن القيادة من بناء مجتمعات تعلم مهنية داخل مدارسها لا بد من أن تتبنى استراتيجيات تستطيع من خلالها تحويل المدرسة إلى مجتمعات تعلم مهنية ومن هذه الاستراتيجيات (Eaker & Gonzaiez، ٢٠٠٧):

١. القائد المتعلم (*The learning Leader*):

لقد أشار Dufour & Eaker (٢٠٠٩) إلى أن قائد مجتمعات التعلم المهنية يجعل التعلم هو الهدف الأساسي في المدرسة، بحيث يشمل التعلم كافة العمليات الموجودة في المدرسة خلال اليوم المدرسي، كما أنه يعمل على تزويد المعلمين بالمعرفة والمهارات الأساسية المطلوبة، ويتم ذلك من خلال تقديمه الدعم للفرق داخل المدرسة بحيث يوفر لها التدريب والدعم والمواد والأدوات التي يحتاجونها، وأن أهداف المدرسة تتحقق إذا وجد القائد التعليمي القادر على متابعة المعلمين والطلاب وجمع البيانات حول طرق التدريس والمستويات الطلابية وتقديم التغذية الراجعة لهم.

٢. القائد باعتباره مشكل للثقافة (*The Leader as a shaper of Culture*) حيث يواجه القادة تحديات في تغيير ثقافة معينة داخل المدرسة خاصة إذا كانت تؤثر في القيم والمبادىء، وبالتالي لا بد من إدراك القادة بأن التغيير الثقافي لا بد من أن يكون إيجابياً في سبيل التحسين وعليه اتباع استراتيجيات تكمن في تشجيع التعاون داخل المدرسة، ودعم التجريب لكل ما هو جديد، وتوضيح وتعزيز وحماية القيم المشتركة والالتزام الجماعي نحو تعلم الطلاب.

٣. قائد القادة (*A Leader of Leader*)

إن ثقافة مجتمعات التعلم المهنية تشجع على توزيع القيادة داخل المدرسة، فالقائد التعلمي يسعى لتشجيع القيادة التعلمية بين المعلمين عن طريق إشراكهم في الفرق القيادية التعاونية، والتي يعمل من خلالها على نشر ثقافة القيادة التوزيعية في مدرسته.

على الرغم من أهمية كافة العاملين في بناء معايير تربوية بمؤسسات التعليم العام من أجل تحويلها إلى مجتمعات تعلم مهنية، إلا أن القيادات فيها يقع عليها الدور الأساسي في توجيه الأفراد وقيادة سلوكهم لتحقيق الأهداف المنشودة وضرورة توفير الدعم والتسهيلات اللازمة لتطبيق معايير مجتمعات التعلم المهنية في هذه المؤسسات التعليمية، حيث يعتبر مدير المدرسة هو المسؤول عن خلق حلقة وصل بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وهو المسؤول عن سير العملية التعليمية والتخطيط ورسم الخطط لسير العمل بالصورة المحققة للأهداف (آل ناجي، ٢٠٠٥).

هناك عدد من الأدوار التي تقدم الدعم لمدير المدرسة، ليكون قادرا على تحويل مدرسته إلى مجتمعات تعلم مهنية، وأهم هذه الأدوار كما ذكرها (Marx، ٢٠٠٧).

١. معرفة المناهج الدراسية والتدريس والتقييم (*Know curriculum, instruction and assessment*)

تتطلب المسؤولية القيادية لمدير المدرسة معرفة كيفية إنشاء مجتمعات التعلم المهنية والتي بها تحدد ممارساته،

فلا بد من المتابعة المستمرة للمناهج وطرق التدريس والتقييم المستخدم بشكل مستمر، مما يجعله يقدم التغذية الراجعة للمعلمين باستمرار، كما يجعله قادرا على توقع الاحتياجات والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلاب، ولديه القدرة والاستعداد على توفيرها والرد على استفساراتهم وهذا ما أشار إليه أيضا دوفور وايكر في دراستهما (Dufour & Eaker، ٢٠٠٩).

٢. تهيئة الظروف الداعمة (*Optimize Condition*)

لا بد من أن يمتلك المدير القوة والإصرار على إنشاء مجتمعات تعلم مهنية، ولا بد من اتباع المدير للإجراءات المناسبة في تحسين الظروف الداعمة وتشجيع الآخرين للمشاركة في أعمال الفرق التعاونية، وتتطلب تهيئة الظروف الداعمة أمرين: الأول توفير الوقت المناسب، حيث أن إدارة الوقت جزء مهم من مسؤولية مدير المدرسة وذلك بتحديده الوقت المناسب لإنجاز المهام وللفرق التعاونية للقيام بعملها، والثاني تطوير الثقة بين أعضاء المجتمع المدرسي.

٣. تحفيز الفضول الفكري والمناقشات (*Stimulate Intellectual Curiosity and Conversation*)

يواجه مديرو المدارس مسؤولية تحفيز الفضول الفكري لأعضاء المجتمع المدرسي فيما يتعلق بمجتمعات التعلم، وتشجيع الأفراد على الأبحاث والنظريات من خلال القراءة والمناقشة، كما أنه يوفر فرص التعلم المستمر للأعضاء ويستطيع إدارة هذا الدور من خلال وضع خطة لتعزيز العملية التعليمية.

٤. أن يكون بمثابة عامل للتغيير (*Serve as a Change Agent*)

ينبغي على مدير المدرسة أن يهيئ الظروف المناسبة وأن يدعم التغيير داخل مدرسته، وأن تكون لديه القدرة على حل التحديات وإدارة الأزمات.

٥. الرصد وتقييم الأثر (*Monitor and Evaluate Impact*)

لا بد من رصد مدير المدرسة لآثار مجتمعات التعلم المهنية على التعلم داخل المدرسة، فكل ما

يقدمه من دورات وبرامج لا بد لها من تقييم ورصد للنتائج، ومراقبة عمل الفرق وتقييمها وملاحظة مدى الثقة والتعاون فيما بين الأعضاء من خلال هذه الفرق.

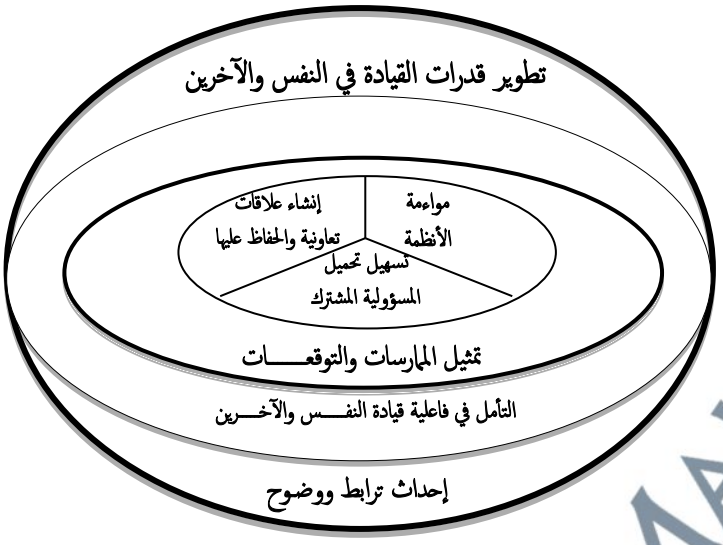
٦. نمذجة المرونة (*Serve as a Change Agent*)

لا بد من اتصاف مدير المدرسة بالمرونة والقدرة على إدارة الأزمات وتعديل الخطط كلما دعت الحاجة إلى ذلك، ودعم هذه المسؤولية بنشر ثقافة العمل التعاوني التشاركي والعمل بروح الفريق.

٧. التعبير عن المعتقدات (*Articulate Belief*)

تشير هذه المسؤولية إلى حاجة أعضاء المجتمع المدرسي إلى ضرورة فهم أن مجتمعات التعلم تركز على مبدأ التعلم لكل طالب وهو الغرض الأساسي للمدرسة، ولا بد من إيجاد جو من التوافق بين قيم المدرسة وقيم ومعتقدات الأعضاء مما يساعد على تطوير رؤية مشتركة، وقد أكدت العديد من الدراسات كدراسة (Moore ،٢٠١٠؛ Gaspar، ٢٠١٠؛ Harodin، ٢٠٠٩؛ Hord، ٢٠٠٨؛ Stewart، ٢٠٠٦) أن مدير المدرسة يعتبر المفتاح الأساسي لنجاح أي مشروع أو برنامج أو نظام أو أي تغيير داخل المدرسة.

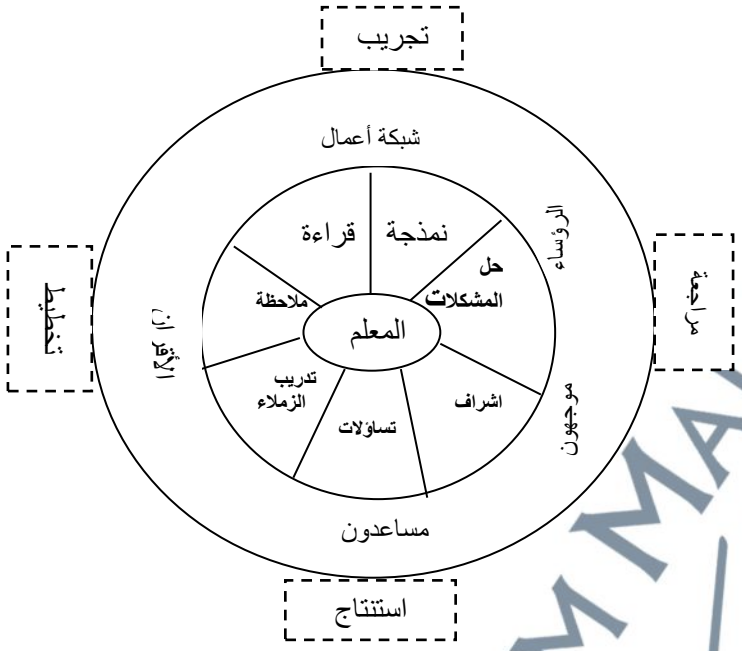
من الجدير بالذكر بأن المدارس الفعالة تتطلب وجود قادة فاعلين، فوجود قيادة فاعلة هي المتغير الحاسم في هذه المدارس، ويركز هؤلاء القادة على إنشاء علاقات تعاونية والحفاظ عليها، ومواءمة الأنظمة وتسهيل تحمل المسؤولية المشتركة، وتطوير قدرات القيادة في النفس والآخرين، وهذه الممارسات القيادية لا تتسم بالتسلسل، كما أنه لا يوجد لها أطر زمنية محدودة، بل أنها تشترك في علاقات مترابطة داخليا، وهذا ما يوضحه الشكل (٣) (اركينز وتواديل، ٢٠١٥).



شكل (٣) ممارسات القيادة السبع لقادة مجتمعات التعلم المهني مرتفعة الفعالية (المصدر: (اركينز وتواديل، ٢٠١٥)

يشير الشكل (٢) إلى أن جميع العناصر تنبثق من الكرة، ولكن هناك ثلاث ممارسات قيادية أساسية في المركز أو المحور وهي إنشاء علاقات تعاونية والحفاظ عليها، ومواءمة الأنظمة وتسهيل تحمل المسؤولية المشتركة، كما يستخدم القادة الفعالون هذه الممارسات لتيسير إحداث التغيرات الفورية، وبالتالي عندما يتشارك القادة في العمل الأساسي بأساليب مترابطة داخليا، فإنهم يتمكنون من تحقيق نتائج رائعة في إنجاز الطلاب في وقت قصير، كما تعد ممارسة إحداث الترابط والوضوح أساس القاعدة في هذا الشكل، حيث أنه لا بد من تطوير القادة للترابط والوضوح أثناء العمل، أما بالنسبة لممارسة تمثيل الممارسات والتوقعات وممارسة التأمل في فعالية قيادة النفس والآخرين فهما بمثابة وسيلة لتوسيع نطاق عمل الممارسات المركزية، كما أنها توسع نطاق ممارسة إحداث الترابط والوضوح، وتجتمع هذه الممارسات جميعها محدثة التطوير في قدرات القيادة في النفس والآخرين (اركينز وتواديل، ٢٠١٥).

لقد أوضحت دراسة جاد (٢٠٠٠) أهمية التنمية المهنية للمعلمين، كما تتنوع الأساليب والوسائل المستخدمة في التنمية المهنية، ونعرض هنا بعض الجهات والأساليب والخطوات التي تتم خلالها عملية التنمية المهنية للمعلمين والموضحة بالشكل (٤) (David ، ٢٠١١).

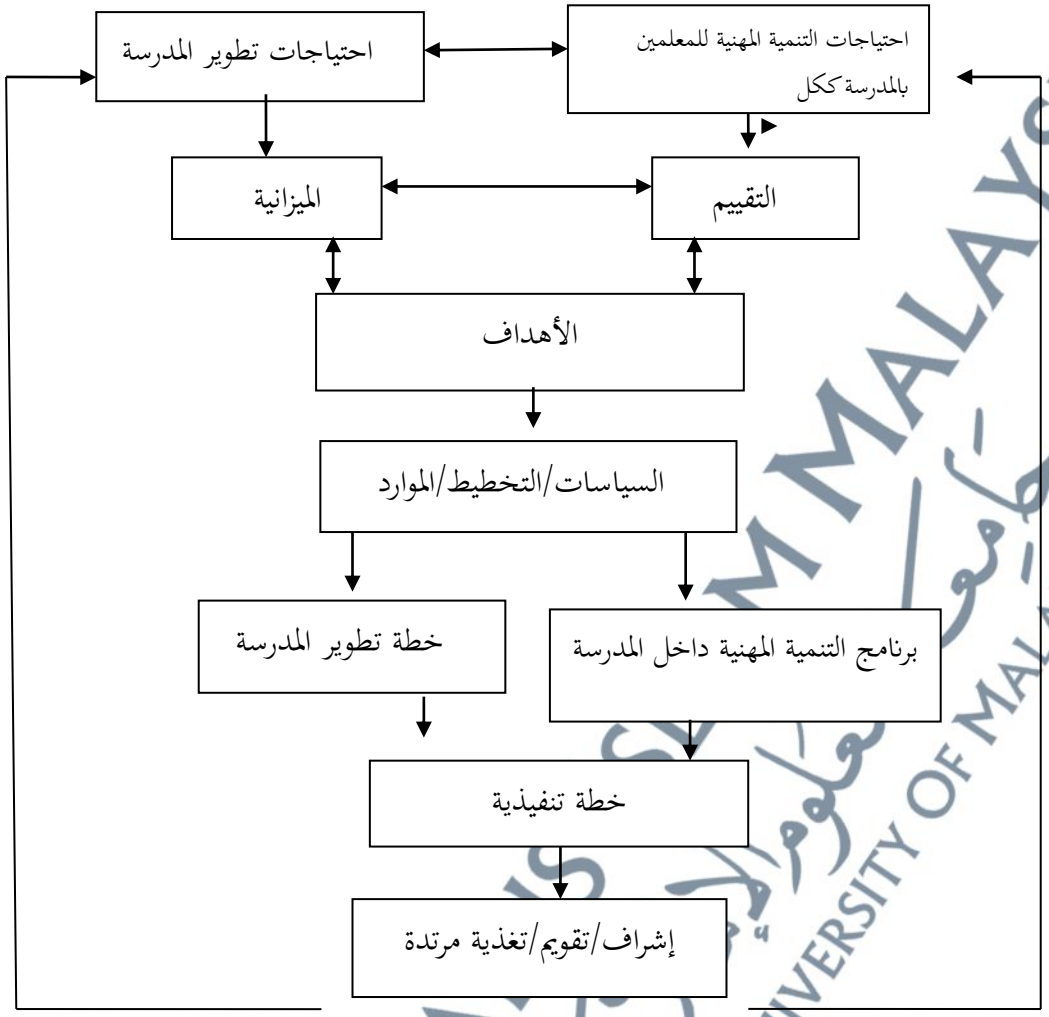


شكل (٤) الجهات والأساليب والخطوات التي تتم خلالها التنمية المهنية للمعلمين (المصدر: David، ٢٠١١)

من خلال شكل (٣) يتبين أن التنمية المهنية للمعلم تتم من خلال عدة وسائل مثل القراءة والمشاركة مع الزملاء والإشراف وحل المشكلات والتساؤلات أثناء المناقشات والملاحظة والنمذجة، وكل هذه الأساليب تقدم للمعلم بواسطة جهات وأفراد مختلفة، ووفقا لذلك فإن هناك العديد من الجهات التي يمكن أن تحقق التنمية المهنية للمعلمين، وقد تشترك أكثر من جهة في ذلك (طاهر، ٢٠١٠).

لقد أكدت كثير من الدراسات أن هناك علاقة واضحة بين التنمية المهنية للمعلمين داخل المدارس وتطوير هذه المدارس، ومثال على ذلك يوضحه الشكل (٥) (أبو زينة، ٢٠٠٦).

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية



شكل (٥) العلاقة بين التنمية المهنية للمعلمين داخل المدارس وكيفية تطويرها (المصدر: (أبو زينة، ٢٠٠٦))

يوضح الشكل السابق أن احتياجات التنمية المهنية ينبغي أن تقدر على مستوى المدرسة ككل وفقا لاحتياجاتها وتطويرها، ثم بعد ذلك تتم المراجعة والتقييم وتحديد الميزانية، ويتم تقييم هذه الأهداف وتنقيتها بحيث تكون أهدافاً واضحة ومحددة يمكن تحقيقها بواسطة تخطيط ملائم ومناسب مع تحديد الموارد اللازمة لتنفيذها، ويتم وضع التخطيط لبرنامج التنمية المهنية المستمرة في ضوء خطة تطوير المدرسة فيكون في نهاية الأمر خطة تنفيذية عملية يمكن تنفيذها ومتابعتها، ويستفاد من نتائج تقويمها في التغذية المرتدة وتعديل احتياجات التنمية المهنية للمعلمين وكذلك تعديل احتياجات تطوير المدرسة وبذلك

تتحقق التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة (المرهوبية، ٢٠١٤).

في هذا السياق يشير كل من Willams & Sullvan (٢٠٠٦) إلى أن مجتمعات التعلم تتمحور بشكل عام حول أن المعرفة تكتسب من خلال الخبرة اليومية والفهم الجيد والتأمل الناقد للمعلمين الذين يتشاركون في الخبرة نفسها، كذلك تتمحور حول أن الاندماج التفاعلي بين المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية يزيد من المعرفة المهنية لديهم من جهة ويعزز تعلم الطلاب من جهة أخرى.

لقد تغيرت النظرة التقليدية للمدرسة من حيث أن المعلم يعلم والمتعلم يتعلم والإداريون يديرون المدرسة، فلم يعد هناك تسلسل هرمي بل أصبح ينظر للمدارس باعتبارها مجتمعات للتعلم المهني، حيث أن هناك حاجة ماسة لمساهمة جميع أعضاء المجتمع المدرسي في تبادل الخبرات والمهارات والمعارف، كما أن لممارسة أنشطة النمو المهني الذاتي طرقاً متعددة، وحتى تنجح المدرسة في أداء رسالتها؛ لا بد من أن يتطور فيها أسلوب التعليم منهجا ونموا مهنيا عن طريق إدارة علمية واعية ومعلم مثقف مؤمن برسالته ومسؤولياته في ظل مجتمع تشاركي ومتعاون (طاهر، ٢٠١٠).

تعتبر التنمية المهنية للمعلمين إحدى وظائف الإدارة المدرسية، ولكي تتحقق هذه الوظيفة يجب أن يدير مدير المدرسة التنمية المهنية لمعلميه، وهنا لا بد من أن يدبر مدير المدرسة الفرص المناسبة لإحداث التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة، مع توفير المناخ المناسب لعمليات التنمية المهنية فضلا عن عدة أدوار أخرى يمكن تلخيصها فيما يلي: (Phyllis، ٢٠٠٤)

أ. مؤسس *Builder/Preparing*: يعد ويهيئ القدرات لإنشاء مجتمعات التعلم المهنية.

ب. مصمم *Designer/Planning*: يخطط عمليات التنمية المهنية.

ج. منفذ *Implementer/taking action*: يتخذ خطوات إجرائية تنفيذية.

د. قائد متأمل *Reflective Leader/Evaluation*: يتأمل في ممارسات الآخرين ويقومها.

لكي يتمكن مديري المدارس من القيام بهذه الأدوار يلزم إحاطتهم بالعديد من المعارف والمفاهيم حتى يتسنى لهم وضع خطط لتنمية المعلمين مهنيا على المستوى المدرسي ومن أهمها: (Sonia ، ٢٠٠٠)

١. الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين في ضوء خطة السياسة التعليمية للدولة.

٢. أهم البرامج التي يمكن أن تقدم للمعلمين على كافة المستويات (المدرسة، المديرية، الوزارة).

٣. بيانات تفصيلية عن المعلمين وأهم الدورات التدريبية التي حصلوا عليها من حيث تخصصاتهم ومؤهلاتهم واحتياجاتهم التدريبية.

٢.٢. ١١ دور المعلم في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية

يلعب المعلم دورا هاما في مجتمعات التعلم المهنية، وذلك من خلال الدور الذي يقوم به كمشارك فاعل في العملية التعليمية في مجتمعات التعلم المهنية، وكما ذكرSlater (٢٠٠٨) أن التركيز على دور المعلم في مجتمعات التعلم المهنية في إعداد المدارس عمل على نجاح مجتمعات التعلم المهنية وتحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين، وقد ذكر In Praxis (٢٠٠٦) أن المعلمين يصبحون مخولين لتطبيق المبادرات، وتحمل الأخطار وتقبل القيادة والمسؤولية، والشعور بالثقة والرضا والمهنية.

يمكن القول بأن المعلم لا بد له من أن يسعى من أجل التنمية الذاتية وهذا يعتمد على المبادرة الفردية من المعلم نفسه، حيث يقوم ببذل الجهد من أجل الارتقاء بمعلوماته ومهاراته وأساليبه مؤمنا بأهمية التطوير الذاتي، وذلك من خلال حرصه على الالتحاق ببرامج الإنماء المهني والدورات التدريبية واستكمال دراسته الجامعية، كما ينبغي عليه أن يكون مبادرا في القراءة والبحث والاستقصاء (طاهر، ٢٠١٠).

لقد لخصت بعض الدراسات (Vescio Rooss & Adams، ٢٠٠٨؛ Dufour، ٢٠٠٤) أدوار المعلمين الأساسية في مجتمعات التعلم المهنية والتي تجعلهم أعضاء فاعلين في هذه المجتمعات من بينها:

١. تقبل التعاون مع الزملاء

٢. بذل كل جهد لفهم رؤية المدرسة ومفاهيم مجتمعات التعلم المهنية.

٣. العمل بنشاط في تطوير الرؤية والقيم المشتركة.

٤. التواصل والمشاركة في تكوين رؤية وقيم المدرسة.

٥. السعي نحو رؤية من التميز.

٦. دمج الأهداف المهنية الفردية مع الأهداف قصيرة الأجل وطويلة الأجل.

٧. الانخراط في خطط تعتمد على البيانات والمستندة إلى البحوث.

٨. المشاركة في حلقات متواصلة من التعلم المستمر.

٩. تشجيع الحوار والمناقشة مع الطلاب وتبادل الممارسات التعليمية والمعارف المهنية.

وهنا نذكر مجموعة من الأدوار للمعلم من بينها:

١. العمل معا في حل المشكلات التي تركز على تعلم الطالب.

٢. تأسيس المسؤولية الجماعية تجاه تعلم الطلاب وغرس مبدأ الحوار بينهم.

٣. إيجاد المعرفة الجديدة عن طريق التعلم المستمر.

٤. هيكلة الوقت لمراقبة عمل بعضهم البعض وأثره على تعلم الطالب.

٥. الالتزام بالمعايير المشتركة والمسؤوليات والممارسات.

كما ذكر تايه Mctighe (٢٠٠٨) ثلاث استراتيجيات تركز على دور المعلم في مجتمعات التعلم:

الاستراتيجية الأولى: أن يكون التعاون أساس العمل بحيث يتعامل المعلمون مع بعضهم البعض كأصدقاء.

الاستراتيجية الثانية: العمل في فرق تعاونية للبحث عن كل ما يخص احتياجات الطلاب.

الاستراتيجية الثالثة: تركز على ضرورة أن يصبح المعلم متعلماً مستمراً ويهتم بالتعلم المتواصل والمستمر.

لا بد من أن يكون المعلم لديه الفهم الشامل ليصبح دوره فاعلا في مجتمعات التعلم المهنية، وأن يكون مشاركا فاعلا في الأنشطة وبرامج الإنماء المهنية وفي تكوين رؤية وقيم للمدرسة تركز على تعلم الطلبة، وأن تكون له أهداف مهنية مرتبطة بأهداف المدرسة وواضحة في ممارساته اليومية، وأن تكون البيانات والنتائج محط اهتمامه ويبني عليها أحكامه في صناعة القرارات (Boyett، ٢٠٠٤).

٢.٢. ١٢ التحديات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية

إن التحدي الحقيقي الذي يواجه المدارس في هذا العصر يتمثل في تحقيق الجودة والتحسين المدرسي، وذلك من خلال التحول إلى مجتمعات للتعلم المهني والتي تسهم بدورها في تحقيق المخرجات المرغوبة، وهو تغير جوهري يبحث ما تقوم به المدارس وما يمكن أن تقوم به، وكيف يمكن أن تقوم به، وهذا يتطلب من المدارس تطبيق معايير الجودة والقيام بعمليات ترتبط بالشراكة والتواصل والتعاون والتفكر، لتحسين المجالات الحيوية في المدارس (الصغير، ٢٠٠٩).

حيث أن عملية الاستدامة في مجتمعات التعلم المهنية يتطلب جهداً ووقتاً وعزيمة كبيرة، وكما قال كل من Mclaughin & Talbert (٢٠١٠) "توجد مجتمعات تعلم مهنية فاعلة ونشطة في المدارس، ولكنها تتلاشى مع تغير مدير المدرسة"، لذلك تواجه مجتمعات التعلم المهنية عددا من التحديات الكبيرة وتحول دون التطبيق الصحيح لها نلخصها فيما يلي: (Weber، ٢٠١١؛ Dufuor, et. al، ٢٠٠٥)

١. فقدان الأساسيات التي ترشد وتوجه أعضاء المجتمع المدرسي.

إن الفرق التعاونية في المدرسة تحتاج إلى قواعد معينة توجهها للعمل معا وتجنبها الصراع داخل الفريق، وإن لم توجد هذه القواعد ولم يتم نشر ثقافتها بين أعضاء الفريق، فإن هذا سيؤدي إلى صعوبة التواصل فيما بينهم وعدم معرفة اتخاذ القرار المناسب.

٢. الأهداف غير واضحة لمجتمعات التعلم المهنية بالمدرسة.

عندما لا تكون الأهداف واضحة فإن الفرق التعاونية لا يكون لها اتجاه محدد أو هدف معين تسعى لتحقيقه، وإنما يكون العمل تخبطي غير منظم.

٣. الثقة بين أعضاء المجتمع المدرسي معدومة

إن نجاح مجتمعات التعلم المهنية يتطلب وجود علاقات إيجابية مترابطة بين الأعضاء تقوم على الثقة المتبادلة فيما بينهم، فانعدام الثقة بين الأعضاء داخل المدرسة يولد عدم التشارك في طرق التدريس والاستراتيجيات المستخدمة، ويحد من عملية تبادل الخبرات والدعم فيما بينهم، وهذا ما أكده بولام وآخرون واعتبروه من أكبر التحديات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية.

٤. غياب التواصل

مجتمعات التعلم المهنية تحتاج إلى أن يكون هناك تواصل بين أعضاء الفريق مع بعضهم البعض بصورة رسمية وغير رسمية من خلال التشارك في العمل واللقاءات المستمرة، فمجتمعات التعلم المهنية الفاقدة للتواصل تكون فاقدة للثقة (Bolam, et. al ، ٢٠٠٥).

كما ذكر Bennet (٢٠١٠) هنا عددا من التحديات منها:

١. انتقال المدير من المدرسة

نجاح مجتمعات التعلم المهنية مقرون بكفاءة مدير المدرسة بتفعيل هذه المجتمعات ودعمها، وما يحدث هو أن نجاح هذه المجتمعات في بعض المدارس مقرون بوجود المدير نفسه، وفي حالة انتقال مدير المدرسة وعدم وجود بديل له على دراية بالمشروع ومتطلباته فإنه يؤدي إلى فشل المشروع داخل المدرسة.

٢. وجود أفراد يقاومون أي تغيير

يوجد بعض الأفراد الذين يقاومون أي تغير يمكن أن يحدث دون تفهم لإيجابياته وسلبياته.

كما ذكر Bertsch (٢٠١٢) بعضا من التحديات منها ما يتعلق بالوقت ومنها ما يتعلق بحجم وموقع المدرسة، ومنها ما يتعلق بقدرة مديري المدارس على مواجهة التحديات والصعوبات وإدارة الأزمات.

كما توجد تحديات أخرى ذكرتها الرواحية (٢٠١٤) منها:

١. الاعتماد على صناع القرار فقط في حل المشاكل والصعوبات التي تواجه المدارس.

٢. انتشار الشعور بأن العمل الجماعي لا يؤدي إلى تحسين التعليم والتعلم.

٣. بعض الأنظمة التعليمية تواجه التنقل المستمر وتغيير أعضاء المجتمع المدرسي باستمرار.

٤. وجود غموض في القيم والمعتقدات الأساسية التي توجه الأعضاء.

٢.٢. ١٣ قيادة مدير المدرسة لمجتمعات التعلم المهنية في سلطنة عمان

ذكر الكثير من الباحثين عددا من الملاحظات عن قيادة مدير المدرسة لمجتمعات التعلم المهنية تمثلت في نقاط قوة وأولويات تطوير وذلك في ضوء نماذج مجتمعات التعلم المهنية تلخصت فيما يلي:

١.توصلت بعض الدراسات إلى وجود جوانب قوة في ممارسات المدير المرتبطة ببعد القيادة الداعمة والمشتركة حيث أشارت دراسة السيابي (٢٠١١) إلى أن المدرسة لديها حرص على تشجيع العاملين لمواكبة التغيرات التربوية.

٢. كذلك أشارت دراسة الغيثي (٢٠١٢) إلى وجود قصور في مشاركة مدير المدرسة لأعضاء المجتمع المدرسي وقلة تفويضه الصلاحيات والمسؤوليات لهم، مما كان له أثره في تدني مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.

٣. كما أشارت دراسة اليعربي (٢٠١٣) إلى أن مدير المدرسة بحاجة إلى دورات متخصصة ودليل يرشده إلى كيفية صياغة وبناء رؤية ورسالة المدرسة لأولياء الأمور.

٤. كذلك أشارت دراسة السالمي (٢٠١٠) إلى أن مديري المدارس لديهم الإلمام بأهمية العمل بروح الفريق من خلال تطبيق مبدأ ديموقراطية العمل، كما أشارت إلى دور المدير الفعال في إكساب الأعضاء طرق وأساليب متنوعة وتشجيعية في تبادل الخبرات والمعارف، كذلك أشارت دراسة السيابي (٢٠١١) إلى أن مدير المدرسة حريص على تشكيل فرق العمل من خلال اللجان المدرسية والمجالس المختلفة، كما أشارت دراسة العجمي (٢٠٠٨) ودراسة العبرية (٢٠٠٩) إلى أن مديري المدرسة حريصون على بناء ثقافة مدرسية إيجابية وتحقيق مناخ تنظيمي يساعد ويشجع على الانتماء والولاء للمؤسسة التعليمية، كذلك أشارت دراسة اليعربي (٢٠١٣) إلى وجود قصور لدى مدير المدرسة في نشر ثقافة التقويم الذاتي وفلسفة تطبيقه، والذي يعتمد عليه أعضاء المجتمع المدرسي في كيفية البحث عن الحلول، أو تطبيق المعرفة الجديدة في حل المشكلات أو في معالجة احتياجات الطلبة، وفي البحث عن المعارف والمهارات والمستجدات وتطبيقها، كما أن ثقافة التقويم الذاتي تعتمد على تحليل البيانات وتحليل أعمال الطلاب لتقييم الممارسات التعليمية، وتحسينها.

٥. لقد أشار الراسبي (٢٠١١) إلى أهمية تشجيع مديري المدارس على تبادل الزيارات داخل المدرسة لا سيما للمعلمين الجدد، من أجل تبادل الخبرات والممارسات التعليمية والاستفادة من الخبرات الموجودة في المدرسة، كما أشارت دراسة الغيثي (٢٠١٢) إلى وجود قصور في تحفيز مديري المدارس على التفكير والتعبير عن الرأي وتقديم النقد البناء، وعدم تقديم التغذية الراجعة بما فيها من جوانب قوة وأولويات تطوير بين الأعضاء، ويحد من تبادل الأفكار والمقترحات من أجل تحسين الممارسات التعليمية والتعلمية وزيادة مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.

٦. كما أشارت دراسة السيابي (٢٠١١) ودراسة الحبسية (٢٠٠٩) ودراسة اليافعي (٢٠٠٩) إلى أهمية حرص مدير المدرسة على بناء العلاقات الإنسانية بين العاملين بالمدرسة وعلى دور المدير في غرس الثقة

والاحترام بين أعضاء المجتمع المدرسي، وتحقيق مستوى من الرضا الوظيفي للمعلمين.

٧. كما يعزو البعض الآخر القصور في تنفيذ مدير المدرسة لبرامج الإنماء المهني للمعلمين إلى عجز الميزانية المالية المخصصة لبرامج الإنماء وفي الصلاحيات الممنوحة للمدير، وهنا يأتي دور مدير المدرسة في تنظيم عملية المناقلة بين بنود الميزانية حسب الاحتياجات وأولوية هذه الاحتياجات، كذلك في البحث عن مصادر أخرى تدعم عملية تنفيذ برامج الإنماء المهني، وهذا ما أشارت إليه دراسة الشيذانية (٢٠١٣) التي أكدت على وجود ضعف لدى مديري المدارس في كيفية وضع خطة لتوزيع مجالات الإنفاق وكيفية المناقلة بين البنود حسب احتياجات المدرسة، وكذلك كشفت دراسة الهنائي (٢٠١١) ودراسة السالمي (٢٠١٠) عن قصور في دور مدير المدرسة في توزيع الميزانية وفق التوزيع المحدد من قبل المحافظة التعليمية.

كما يعزى هذا القصور إلى قلة التدريب وقلة الكفايات في كيفية إدارة الموارد المالية وهذا ما أشارت إليه دراسة الشيذانية (٢٠١٣) حيث أكدت على أن القائمين على الإدارات المالية لا بد من تمتعهم بالمهارات والكفايات اللازمة حيث أنه لا يتسنى لإدارة المدرسة أن تقوم بكافة أعمالها إلا إذا امتلكت المهارات والكفايات المطلوبة، ولا يمكن معرفة هذه المهارات والكفايات إلا بمعرفة الاحتياجات التدريبية.

كما جاءت دراسة الراسبي (٢٠١١) ودراسة العليلي (٢٠٠٩) ودراسة العربي (٢٠٠٩) لتؤكد أن القصور لا يقتصر فقط على الأمور المالية، وإنما ظهر أيضا في القدرة على توفير الوقت والمكان المناسب وعملية تنظيم الاتصالات الإلكترونية مع المجتمع المحلي ومع المؤسسات الخارجية ومع القيادات العليا.

٢.٢. ١٤ جهود وزارة التربية والتعليم لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية

جميعنا يعلم أن جميع الدول متمثلة في وزاراتها تسعى لتحقيق الرضا الوظيفي للعاملين من أجل الارتقاء بالمخرجات التنموية، وسلطنة عمان متمثلة في وزارة التربية والتعليم تسعى إلى ذلك من خلال

البرامج والمشاريع التي تحول المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية تحقق الرضا والاستقرار الوظيفي لجميع منتسبيها، حيث أن مجتمعات التعلم المهنية تسعى لتحقيق مستويات تحصيلية عالية، وهذا ما تسعى له جميع الدول، ولن يتحقق هذا إلا من خلال وجود قائد مبدع ومعلم كفء، وهذا المعلم لا بد له من التعزيز والتشجيع ليشعر بالرضا الوظيفي تجاه عمله، ومن هذه المشاريع:

- المشروع التكاملي للإنماء المهني (٢٠٠٤-٢٠٠٣)

تقوم فكرة المشروع على جعل المدرسة مجتمعا مهنيا يسعى لتأهيل وتدريب جميع المنتسبين إليه، وذلك من خلال حصر الاحتياجات التدريبية والعمل على تغييرها وتطويرها وتحسين جودة المخرجات لتحقيق الأهداف التربوية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

- نظام تطوير الأداء المدرسي (٢٠٠٦)

يضم هذا المشروع ثلاثة من المشاريع التربوية وهي: مشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره، ومشروع رؤية المعلم الأول كمشرف مقيم، والمشروع التكاملي للإنماء المهني، وكل منها يكمل الآخر لتحقيق تطوير الأداء المدرسي والذي يهدف إلى تجويد مخرجات التعليم، كتنمية روح التعاون بين الأعضاء بروح الفريق، وتمكين المدرسة من الاستفادة من إمكانياتها البشرية والمالية، ومن مبادئ نظام تطوير الأداء المدرسي هو غرس التحسين والتطوير كثقافة تنظيمية تبدأ من داخل المدرسة، وتمكين المدرسة من تطوير أدائها وتشارك العاملين في تطوير الأداء المدرسي من خلال جمع المعلومات وتحليلها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

- مشروع البوابة التعليمية (٢٠٠٦_٢٠٠٧):

يهدف هذا النظام إلى توفير الدعم اللازم لتنمية قدرات المعلم ومهاراته، ويوفر بيئات وإحصائيات دقيقة تساعد على اتخاذ قرارات تكون على درجة من المصداقية (بوابة سلطنة عمان التعليمية، ٢٠١٤).

- برنامج التواصل (٢٠٠٩):

فكرة هذا البرنامج تقوم على التواصل بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي، ويهدف إلى تطوير قدرة مديري المدارس والمعلمين على التخطيط والاتصال والذكاء الاجتماعي العاطفي وتوظيف المهارات الإبداعية لتحقيق التغيير وإدارة الأزمات وإدارة الوقت، والتواصل مع الأسرة والمجتمع المحلي، والعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب والمعلمين والآباء فيما يتعلق بالعمل التطوعي وتنمية مجالات العمل المشتركة بين المدرسة والأسرة والمجتمع وتذليل الصعوبات التي تحول دون التواصل مع المجتمع المحلي وجمع البيانات اللازمة لتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي (بوابة سلطنة عمان التعليمية، ٢٠١٤).

- المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين (٢٠١٤):

أقر مجلس الوزراء إنشاء مركز تخصصي للتدريب المهني للمعلمين بحيث يعنى بتدريب المعلمين وتأهليهم مهنيا لمواكبة المستجدات والتغيرات التربوية المتجددة والمستمرة، وفق خطط مدروسة ومعتمدة من قبل مؤسسات تعليمية عالية الجودة، ويتم تقديم المادة التدريبية للمتدرب على يد مجموعة من المدربين الأكفاء، كما يقوم هذا المركز بتقديم دورات تدريبية لفئات أخرى كالمشرفين والمعلمين الأوائل وقادة المدارس وغيرهم، ومن بين البرامج التي قام المركز بتقديمها لمديري المدارس ومساعديهم برنامج القيادة المدرسية والتي كانت الباحثة من ضمن الدفعة الأولى من مديري المدارس الخاضعين لهذا البرنامج ولمدة سنتين والذي كان سببا أساسيا في اختيار هذا الموضوع ليكون موضوع بحث لرسالة الدكتوراه بعد إدراك أهميته وأثره على الممارسات التعليمية والتربوية وعلى إكساب المعلمين الشعور بالرضا الوظيفي.

- نظام المؤشرات التربوية (٢٠١٧-٢٠١٦):

عبارة عن نظام المؤشرات هو مقاييس يتم الحصول عليها من خلال الإحصائيات التربوية المنظمة في إطار متكامل، وتختص بالقضايا والمشكلات التربوية الهامة، وتستخدم هذه المؤشرات للمتابعة من

أجل التحسين والتطوير، ولتحليل الأوضاع واتخاذ القرارات اللازمة للتطوير والتحسين، فمن خلاله تستطيع الوزارة أو المحافظة أو المدرسة الوقوف على جوانب القوة وأولويات التطوير لكل فرد من أفراد المنظومة التعليمية بكل دقة وتفصيل ودراسة الواقع لرصد النتائج والعمل على وضع الخطط من أجل التحسين والتطوير.

- مشروع تطوير مهارات الإدارة والإشراف في الإدارة المدرسية:

من المشاريع التدريبية التي دعمت مجتمعات التعلم المهنية مشروع تطوير مهارات الإدارة والإشراف في الإدارة المدرسية والذي يهدف إلى إكساب جميع مديري المدارس الحكومية بالسلطنة مهارات الإدارة والإشراف ليكونوا قادرين على التغيير الإيجابي في مدارسهم بما يحقق الأهداف المنشودة، وذلك من خلال تقديم نماذج واستراتيجيات جديدة للممارسات القيادية الحديثة وإكساب مديري المدارس مهارات الإدارة والإشراف واستراتيجيات التخطيط والاتصال والأدوات اللازمة لإدارة التغيير بالمدارس وبناء فرق العمل، بالإضافة إلى تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع لدعم عملية التعليم والتعلم والارتقاء بالممارسات التعليمية (بوابة سلطنة عمان التعليمية، ٢٠١٤).

- الدراسات العليا:

يتم ذلك بفتح المجال لمديري المدارس ومساعديهم والمعلمين على متابعة الدراسة الجامعية (البكالوريوس والدراسات العليا)، ففي عام (٢٠٠٤-٢٠٠٣) استحدثت الوزارة برنامجاً تعليمياً لغير الحاصلين على البكالوريوس وذلك بالتعاون مع جامعة السلطان قابوس بحيث يتطلب منهم الخضوع لبرنامج بكالوريوس في الإدارة التربوية، كما أتاحت وزارة التربية والتعليم فرصا لمديري المدارس ومساعديهم وللمعلمين لاستكمال الدراسة الجامعية والدراسات العليا وفق شروط معينة، بحيث تكون هذه الفرص بعثات كاملة أو جزئية وبعضها الآخر بتفرغ كلي والآخر تفرغ جزئي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١).

- البرامج والدورات التدريبية:

إن الوزارة تقدم عددا من البرامج والدورات التدريبية لمديري المدارس ومساعديهم وللمعلمين، كما أنها تعتمد برنامجا تدريبيا مستمرا يتم من خلاله تزويد مديري المدارس بالمستجدات والمعارف والمهارات التي تهدف لتطوير العمل باستمرار، كما حرصت الوزارة على تزويد مديري المدارس بالمعارف التي تخص البرامج والمشاريع والأنظمة التي يتم تطبيقها في المدرسة.

من خلال الأنظمة والمشاريع السابقة يمكن استخلاص الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية والمتمثلة في دور مدير المدرسة في العمل بروح الفريق، وتمكين المدرسة من الاستفادة من إمكانياتها البشرية والمالية، وتكوين رؤية المدرسة المستقبلية، والشراكة المجتمعية، ومشاركة جميع العاملين بالمدرسة في الأمور المتعلقة بالمجتمع المدرسي، وجعل المدرسة وحدة تدريب من خلال تفعيل التنمية المهنية وتشجيع التعلم المستمر، إلا أن ممارساتها داخل المدرسة بصورة فاعلة يتطلب اختيار القيادات وتأهيلها، والبعد عن المركزية، ومنح مديري المدارس صلاحيات أوسع.

٣.٢ المحور الثاني: الرضا الوظيفي للمعلمين

٣.٢. ١ ماهية الرضا الوظيفي

يعتبر الرضا الوظيفي من الموضوعات الهامة التي كتب فيها الباحثون في علم النفس والإدارة الشيء الكثير، ولعل من أسباب كثرة البحوث والدراسات في موضوع الرضا الوظيفي هو الإعتقاد السائد بأنه كلما زادت درجة الرضا الوظيفي فإن ذلك يؤثر إيجابًا على إنتاجية الفرد كمًا ونوعًا، ويكمن الشعور بالرضا الوظيفي كل يوم عن طريق التنقيب داخل عناصر الرضا المتاحة، وهذا ما أكده العاجز (٢٠٠٤) في دراسته أن هذا الأمر ينطبق حتى على من ينتظرون الوقت المناسب للإنتقال إلى مجال عمل آخر،

فالسر يكمن في أن تستمتع بعملك الحالي، على الرغم من أنك تستعد لعمل أفضل، وكثير من الناس يحققون قدراً معقولاً من الشعور بالرضا من خلال أداء أعمال تقليدية، بغض النظر عن طبيعة المهام التي يؤدونها).

٢.٣.٢ مفهوم الرضا الوظيفي

لقد درج عدد كبير من الباحثين والكتاب على استخدام مصطلح الرضا الوظيفي رغم الاجتهادات في تعريفه، ويعتبر الرضا الوظيفي من المفاهيم التي يصعب قياسها وتعريفها، وهنا سنحاول استخلاص تعريف شامل للرضا الوظيفي من خلال استقراء عدد من التعاريف لعدد من الباحثين حول هذا المفهوم.

في الاصطلاح

ثمرة من ثمار الحب، وأن الحب يورث الرضا (الغزالي، حققه عبد الرحيم العراقي، ط٣، ج٤، ص٢٤٣).

في الفكر الإداري

لقد اتخذت تعريفات الرضا الوظيفي اتجاهات مختلفة مما جعل الإجماع على تعريف موحد للرضا الوظيفي أمرا في غاية الصعوبة، نظرا لاختلاف النظرة للرضا عن العمل التي ترجع إلى منطلقات كل باحث حين تعرض لهذا الموضوع إضافة إلى اختلاف الظروف والبيئة، وأحيانا لطبيعة العمل نفسه.

فقد عرفه الحوامدة بأنه:

تفضيل الأفراد لعملهم أو عدم تفضيلهم له، ويعبر عن مدى التوافق بين توقعات الفرد عن عمله من جهة، وما يحصل عليه من جوائز ومكافآت من جهة أخرى (الحوامدة، ٢٠٠٠: ٢٣).

كما عرفه ياغي بأنه:

شعور الفرد بمدى إشباع الحاجات التي يرغب أن يشبعها (ياغي، ٢٠٠٣: ٤٥).

كما عرفه عباس بأنه:

مشاعر السعادة الناتجة عن تصور الفرد تجاه الوظيفة (عباس، ٢٠٠٣: ١٧).

كما عرفه عاشور بأنه:

عبارة عن عدد من الاتجاهات والمشاعر نحو الوظيفة، والتي تعبر عن مدى الإشباع الذي يعتقد الفرد أنه يحصل عليه من خلال عمله، وأنه كلما كان اعتقاد الفرد ايجابيا كانت مشاعره ايجابية ودرجة الرضا عالية لديه (عاشور، ٢٠٠٧: ٣٢).

كما عرفه حويجي بأنه:

عبارة عن إشباع حاجات الفرد المادية والمعنوية من خلال العمل (حويجي، ٢٠٠٨: ٣٧).

كما عرفه أبو شمالة بأنه:

عبارة عن مجموعة من المشاعر والأحاسيس والعوامل التي يحس بها الموظف، وهي تدل على إشباع حاجاته وطموحاته من خلال وظيفته (أبو شمالة، ٢٠١٠: ٣٧).

كما عرفه الرواس بأنه:

الشعور بالارتياح والسرور الناتج من إشباع الحاجات ذات القيمة عند الفرد (الرواس، ٢٠١٣: ١٨).

ومن خلال ما سبق تعرف الباحثة الرضا الوظيفي بأنه:

شعور الفرد بالارتياح تجاه وظيفته التي يعمل بها، والذي ينعكس بدوره على فاعلية أداء الفرد لعمله، والتي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الرضا الوظيفي المستخدم في الدراسة الحالية.

٢.٣. ٣ أهمية الرضا الوظيفي

الرضا الوظيفي من الموضوعات التي حظيت بإهتمام كثير من الباحثين وعلماء النفس، وذلك لأن

معظم الأفراد يقضون وقتهم في العمل، وبالتالي لا بد من التركيز على الرضا الوظيفي في حياتهم الشخصية والمهنية، وذلك للدور الذي يلعبه الرضا في زيادة الثقة بالنفس وزيادة الطموح لدى الشخص، وللتقليل من الضغوطات المتراكمة على الشخص (الخضراء، ٢٠١٠).

لقد تطرقت الحنيطي (٢٠٠٠) إلى توضيح أهمية الرضا الوظيفي حيث حددت عدداً من الأسباب التي تدعو إلى الاهتمام بالرضا الوظيفي وهي على النحو التالي:

١. إن ارتفاع درجة الرضا الوظيفي يؤدي إلى ارتفاع درجة الطموح لدى العاملين في المؤسسات.

٢. إن ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي يؤدي إلى انخفاض نسبة غياب العاملين في المؤسسات المهنية.

٣. إن الفرد ذو درجات الرضا الوظيفي المرتفع يكون أكثر رضا عن وقت فراغه وعن حياته.

٤. إن العاملين الأكثر رضا عن عملهم، يكونون أقل عرضة لحوادث العمل.

٥. هناك علاقة وثيقة ما بين الرضا الوظيفي والإنتاجية في العمل، فكلما كانت هناك درجة عالية من الرضا الوظيفي أدى ذلك إلى زيادة الإنتاج (البدراني، ٢٠٠٨).

كذلك تتضح أهمية الرضا الوظيفي من خلال تأثيره في عدة جوانب:

١. تأثير الرضا الوظيفي على الصحة العضوية والعقلية للعامل: لقد أثبتت دراسات عديدة تدهور الحالة الجسمية لدى المهاجرين بسبب المشاكل الاجتماعية والنفسية التي يعيشونها إذ العضوية بتفاعلها مع محيطها، تشكل وحدة وظائفية متنوعة تبعا لاختلاف الأفراد، لأن العضوية توظف معطيات الإدراك للحياة مع مختلف ظواهر البيئة أو المحيط.

٢. تأثير الرضا الوظيفي على الأداء: إن تأثير الرضا الوظيفي على الأداء يعتبر موضوعا قديما من حيث الدراسة حيث يعود تاريخ ظهوره إلى ظهور علم النفس الصناعي، وتؤكد العلاقة دراسات هاوثورن التي أثبتت وجود علاقة ارتباط بين الرضا والأداء وأكدت أنه عند إدخال تغيرات على محيط العمل كفترات

الراحة وساعات العمل يتحسن الأداء.

٣. تأثير الرضا الوظيفي على الحياة: يعتبر العمل جزءا من الحياة اليومية للشخص وله تأثيرات كبيرة عليها وتحقيق الرضا في العمل من شأنه المساهمة في تحقيق الرضا على الحياة وجوانبها المختلفة خاصة على الناحية الاجتماعية والعائلية، فقد بينت الدراسات أنه كلما كان عدد أفراد أسرة العامل كبير كان رضاؤه عن عمله أقل وربما كان الضغط الذي يعانيه العامل لأعبائه المالية الأسرية سببا في عدم رضاه عن عمله (طوالبة، ٢٠٠٠).

٣.٢. ٤ خصائص الرضا الوظيفي

تطرق الكثير من الباحثين لذكر عدد من خصائص الرضا الوظيفي نلخصها فيما يلي:

أ. تعدد وتنوع مفاهيم طرق القياس: لقد ذكرت الدراسات والبحوث الكثير من التعريفات لطرق قياس الرضا الوظيفي وتعددت المفاهيم تبعا للتباين والاختلاف في الآراء، فهناك طرق قياس يسهل تطبيقها وهي التي تعتمد على تحليل الظواهر التي تعبر عن درجة رضا الموظف وشعوره تجاه عمله وتجاه بيئة العمل، ومن هذه الظواهر كثرة أخطاء الموظف وتكرار الغياب عن العمل وغيرها، وتختلف طرق قياس مستوى الرضا من حيث فاعليتها منها: (الحربي، ٢٠٠٣)

١. طريقة تحليل الظواهر: وتتم هذه الطريقة من خلال تحديد عدد من الظواهر المعبرة عن درجة رضا الموظف ومشاعره تجاه وظيفته.

٢. طريقة هيرزبيرغ (طريقة القصة): تتم هذه الطريقة من خلال تطبيق مقابلة شخصية مع الأفراد يطلب منهم ذكر قصة شعروا فيها بالرضا وقصة أخرى لم يشعروا فيها بالرضا تجاه عملهم ومحاولة تذكر الأسباب المؤدية لذلك.

٣. الاستبانات ذات المقاييس المقننة: يعتمد هذا المقياس على استقصاء المفردات المستهدف قياسها.

٤. مقياس وصف المهنة (*JDI*): يركز هذا المقياس على خمسة مفاهيم لها علاقة بالعمل (العمل– الأجر– فرص الترقية –الإشراف –العلاقة مع الزملاء).

٥. مقياس (*PSQ*): يهتم هذا المقياس بمتابعة الحالات النفسية للأفراد تجاه العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي كالأجور وغيرها.

٦. طريقة المقابلات الشخصية: تتم من خلال تنفيذ مقابلات فردية مع الأفراد والتعرف على اتجاهاتهم.

٧. الملاحظة الشخصية: تعتمد على ملاحظة الباحث لسلوك العاملين والذي يدل على مدى رضا الشخص عن العمل.

٨. مقياس مينيسوتا (*MSQ*): في هذا المقياس يعبر الفرد عن رضاه عن العمل من خلال رضاه على عشرين جانبا من جوانب عمله كالرضا عن الأجور والترقيات والحوافز وغيرها، بحيث يبين درجة رضاه حسب نوعية التقويم المستخدمة من قبل الباحث.

ب. النظر للرضا الوظيفي كموضوع فردي: تتباين نظرة الباحثين للرضا الوظيفي بحيث ينظر إليه الأغلبية على أنه موضوع فردي، فما ينظر إليه شخص كسبب من أسباب الرضا قد ينظر إليه الآخر على أنه سبب من أسباب عدم الرضا لديه، فالإنسان معقد بتركيبته وخصائصه الفسيولوجية، وتختلف الاحتياجات وتتعدد من شخص لآخر مما ينعكس بدوره على تعدد وتنوع طرق القياس.

ج. تأثر الرضا الوظيفي بأنواع وجوانب السلوك الإنساني: تتباين أنماط السلوك الإنساني من موقف لآخر مما يؤدي لتعدد وتداخل جوانب السلوك الإنساني وتعقيده، وهذا ما أدى إلى تباين نتائج الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي تبعا لتباين الظروف التي أجريت فيها.

د. الرضا الوظيفي حالة من القناعة والقبول: الرضا الوظيفي إما أن يكون حالة قناعة أو حالة قبول ناتجة

عن تفاعل الأفراد مع العمل ومع بيئة العمل وعن الاحتياجات والطموحات ومدى اشباعها، مما يشعره بالثقة والولاء والانتماء للعمل ويزيد في معدل الانتاجية لديه لتحقيق الأهداف المرجوة.

ز. ارتباط الرضا الوظيفي بسياق العمل وتنظيمه وبالنظام الاجتماعي: يعتبر الرضا الوظيفي حصيلة لمجموعة من الخبرات المحبوبة وغير المحبوبة والتي ترتبط بالعمل، ويمكن معرفة ذلك من خلال تقدير الأفراد للعمل وكيفية إدارتهم له، ويعتمد هذا على نجاح الشخص أو فشله في تحقيق أهدافه الشخصية وعلى نوعية الأساليب التي يقدمها لعمله للوصول للأهداف المنشودة.

و. رضا الأفراد عن عناصر معينة لا يعني أن يكون لديهم رضا عن العناصر الأخرى: حيث أن رضا الأفراد عن عنصر معين لا يعني ذلك أن الفرد لديه رضا عن العناصر الأخرى، كذلك ليس كل ما يؤدي لرضا فرد معين لا بد أن يكون له نفس التأثير على الأفراد الآخرين، ويعود ذلك إلى اختلاف الأفراد وتنوع احتياجاتهم (حمدي، ٢٠١١).

٣.٢. ٥ أنواع الرضا الوظيفي

الرضا الوظيفي هو شعور الموظف بالرضا الوظيفي تجاه العمل أو محتوى العمل أو ظروف العمل، وتختلف درجة الرضا الوظيفي من شخص لآخر خلال الحياة الوظيفية، لذلك يمكن تقسيم الرضا إلى عدة أقسام بناء على اعتبارات معينة نلخصها فيما يلي:

الرضا الوظيفي الداخلي: ويتعلق هذا النوع بالجوانب الذاتية للموظف كالاعتراف والتقدير والقبول والشعور بالتمكن والتعبير عن الذات.

الرضا الوظيفي الخارجي: ويتعلق بالعوامل الخارجية البيئية للموظف والتي تؤثر في محيط عمله كالمدير، وزملاء العمل، وطبيعة العمل.

الرضا الكلي العام: وهو الشعور بالرضا الوظيفي تجاه الأبعاد الداخلية والخارجية معاً.

الرضا الوظيفي المتوقع: ويتولد الشعور لدى الموظف بهذا النوع من خلال طبيعة أدائه إذا كان حسب المستوى المطلوب والمحقق للهدف.

الرضا الوظيفي الفعلي: حيث يشعر الموظف بهذا النوع من الرضا بعد الانتهاء من مرحلة الرضا الوظيفي المتوقع عند تحقيقه للهدف فيشعر حينها بالرضا الوظيفي (الرويلي، ٢٠٠١).

٢.٣.٦ نظريات الرضا الوظيفي

هناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير حالات الرضا أو عدمه والتي مثلت وجهات نظر متباينة، بحيث سعت جميعها لمحاولة تفسير الدوافع الإنسانية والسلوك الإنساني وطرق تحفيزه للوصول إلى المتغيرات التي تحقق درجة عالية من الرضا الوظيفي تساهم في خلق أداء سليم وإنتاجية عالية وتفسيرها، ومن هذه النظريات:

أولا: نظرية العلاقات الإنسانية:

في العشرينات من القرن الماضي، ظهرت حركة جديدة تسمى حركة العلاقات الإنسانية والتي تركز على أهمية تحسين العلاقات في بيئة العمل، كتحسين عملية الاتصال بين العاملين ورؤسائهم، وإتاحة الفرصة لهم للتحاور والتعبير عن أرائهم، فزيادة الإنتاجية في العمل لا ترتبط بالتغييرات في بيئة العمل، وإنما ترتبط بطريقة إدارة العاملين، فكلما زادت الروح الاجتماعية بين الموظفين زادت إنتاجيتهم، فهناك حاجات نفسية واجتماعية لدى العاملين لا بد من التركيز عليها أهمها احترام النفس وتأكيد الذات واحترام الآخرين (Gill and Johnson، ٢٠٠٢).

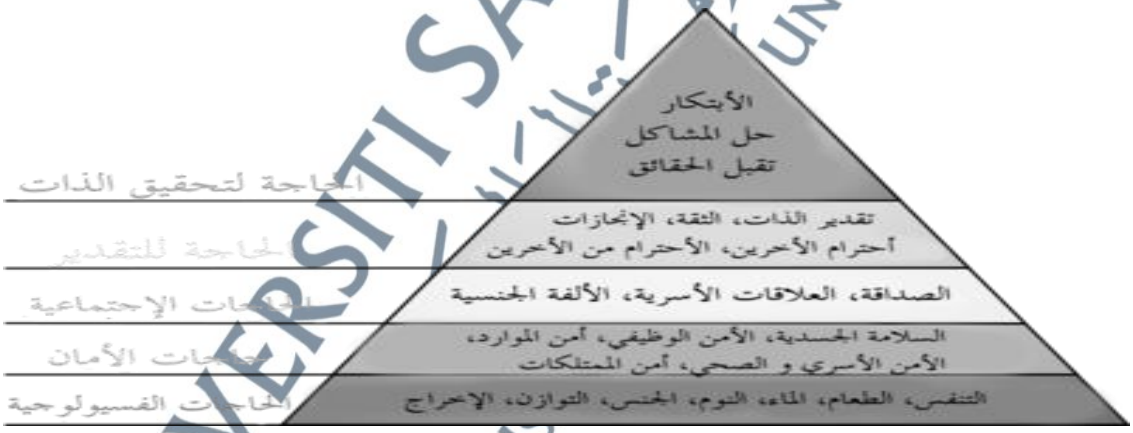
بالنظر إلى أساس هذه النظرية نجد أن الدراسة الحالية ركزت عليه في أكثر من موضع مع اختلاف

المسميات، فالعلاقات الإنسانية أساس مجتمعات التعلم المهنية، فهي تتضمن كل بعد وكل مجال من مجالات مجتمعات التعلم المهنية والرضا الوظيفي.

ثانيا: نظرية ماسلو ذات التدرج الهرمي للحاجات الإنسانية (*Maslow Hierarchical Needs*)

ومن أشهر نظريات التحفيز نظرية ماسلو للحاجات، فبعد عقدين من حركة العلاقات الإنسانية، فقد قام عالم النفس أبراهام ماسلو بتفسير سلوك الإنسان على أساس حاجاته الإنسانية، وطبقاً لهذه النظرية فإن الحاجات غير المشبعة تصبح المحدد الرئيس للسلوك الفردي لحين إشباعها، فهي تؤدي إلى عدم اتزان الفرد وتدفعه إلى الإتيان بسلوك يؤدي إلى خفض حالة التوتر هذه وإعادة حالة التوازن الداخلية والفسيولوجية ولا يزول التوتر إلا بإشباع الحاجة، والحاجات المهمة في أي وقت من الأوقات تكون تلك الحاجات غير المشبعة ولا يستطيع أحد أن يرقى لإشباع حاجة من الحاجات الأخرى إلا عن طريق إشباع الحاجات الأهم، ثم الأقل أهمية وفقاً للتسلسل الهرمي (العميان، ٢٠٠٢).

وقد قسم ماسلو الحاجات الإنسانية إلى خمسة مستويات والموضح بالشكل (٦) (القاروط، ٢٠٠٦).



شكل (٦) هرم ماسلو للحاجات الإنسانية (المصدر: القاروط، ٢٠٠٦)

ونلخصها على النحو التالي: (العميان، ٢٠٠٢)

أ. الحاجات الأساسية العضوية: (وتسمى أحياناً الفسيولوجية أو الطبيعية): الحاجات البيولوجيّة الأساسيّة المهمّة للبقاء كحاجات المأكل والمشرب والمسكن، وهي أدنى تنظيم للحاجات الإنسانية.

ب. الحاجة إلى الأمن والضمان: وهي الحاجة للحماية ضد خطر ما، وهي الحاجات التي تتعلق بحماية الفرد من الأذى الجسدي والنفسي أو ضمان الدخل والمحافظة على مستوى معيشي لائق.

ويرى البعض أن هناك دعامات ثلاث يقوم عليها شعور العاملين بالأمن هي:

١. موقف الرؤساء من العاملين واتجاهاتهم النفسية نحوهم، فالفرد لا يشعر بالأمن والسعادة إذا لم تقابل جهوده ونشاطه بالاستحسان من رؤسائه والمشرفين عليه.

٢. معرفة الفرد لما يراد منه، كمعرفته للأنظمة واللوائح التي تخص المنظمة وفرص التقدم في عمله ودرجة قبول عمله، ولذا فإن تنمية ذلك يتم عن طريق تحديد الاختصاصات والواجبات.

٣. ثبات نظم الثواب والعقاب (زويلف، ٢٠٠٥).

ج. الاحتياجات الاجتماعية أو الحاجة إلى الانتماء، وتمثل الحاجة لمشاركة الآخرين والتفاعل الاجتماعي والحاجة إلى الصداقة والحب والعطف والقبول من الآخرين، فهي تظهر من خلال طبيعة التكوين البشري، فالإنسان يبحث دائما عن الاحترام والتقدير من الآخرين، وإن لم يتم إشباع هذه الحاجات قد يؤدي إلى إحداث خلل لديه، مما ينتج عنه مشكلات كالغياب أو رفض العمل أو التذمر وغيره.

د. الحاجة إلى الاحترام وتقدير الذات كالحاجة إلى الاحترام والتقدير من الآخرين والتميز عنهم، ويقول ماسلو بأن هذه الحاجة تأتي عقب إشباع الحاجات الثلاث السابقة (العميان ، ٢٠٠٢).

ز. الحاجة إلى تحقيق الذات وتمثل الحاجة إلى تحقيق الأهداف والطموحات التي يرغبها الفرد في الحياة، وتعد هذه الحاجة أعلى مستوى في تنظيم ماسلو الهرمي للحاجات.

وتستند هذه الهرمية أو تدرج الحاجات إلى افتراضين أساسيين هما:

١. أن الحاجة غير المشبعة هي التي تدفع السلوك.

عندما يتم إشباع الحاجة فإنها لن تعود دافعة للسلوك، ولهذا فإن الحاجات العليا عند غالبية الناس تكون هي الأقل إشباعاً بالمقارنة مع الحاجات الدنيا.

٢. إن جوهر نظرية ماسلو لا يعتمد على تصنيفه لأنواع الحاجات والدوافع عند الفرد وإنما يعتمد على ترتيب هذه الحاجات بحسب أولويتها لذلك الفرد.

كما اعتقد ماسلو أنه عند إشباع أي مستوى من الحاجات، لا يعود هذا المستوى محفزا للفرد وسيتطلب إشباع الحاجات التي في المستوى الأعلى، وسيظل الأفراد محفزين دائما، إذا أشبعت رغباتهم في مستوى تلو الآخر، حتى يصلوا إلى المستوى الأخير "إدراك الذات"، ولذلك حتى يتمكن مديرو المدارس من تحفيز موظفيهم، يجب عليهم أولا أن يحددوا المستوى الذي يحتاجه الفرد، ومن ثم إشباعه، والارتقاء به حتى الوصول إلى آخر مستوى وعلى الرغم من أن هذه النظرية لا تفسر بشكل واضح الحفز الإنساني، إلا أن مساهمتها واضحة وتعتبر نقطة البداية في فهم الحفز عند الأفراد.

إن الحاجات العليا حاجات المستويات الثلاثة الأخيرة في سلم ماسلو تظهر متأخرة في حياة الفرد، كما أن الحاجات الدنيا هي حاجات ضرورية للمحافظة على بقاء الفرد في حين أن الحاجات العليا هي حاجات لازمة لسعادة الفرد وأمنه وغالباً يؤدي كبتها إلى أمراض نفسية، كما أن طرق إشباع الحاجات الدنيا محددة أما الحاجات العليا على خلافها لها طرق شتى لإشباعها (زويلف، ٢٠٠٥).

بالنظر إلى أساس هذه النظرية نجد أنها اشتملت على معظم الأبعاد والمحاور الأساسية التي تناولتها الدراسة الحالية، ويتضح ذلك من خلال تحديد ماسلو للحاجات الإنسانية والتي تناولت معظم الاحتياجات التي يهدف كل معلم بل كل موظف إلى اشباعها، كما أن هذه النظرية قامت على افتراضات أكدت الدراسة الحالية أهميتها وضرورتها، وتعتبر هذه النظريات من أكثر النظريات التي تبنتها الباحثة واعتمدت عليها في دراستها.

ثالثا: نظرية التعزيز وتدعيم السلوك (*Reinforcement Theory*):

يعتبر سكنر (Skinner) من أهم رواد هذه النظرية في مجال السلوك التنظيمي، والمحور الرئيسي في هذه النظرية هو العلاقة بين المثير والاستجابة، وترى هذه النظرية أن سلوك الإنسان على نحو معين يكون استجابة لمثير خارجي، والفرد يستجيب للعوائد فالسلوك الذي يعزز بالمكافأة يستمر ويتكرر، بينما السلوك الذي لا يعزز سيتوقف ولا يتكرر، وتتفاوت فاعلية المثير في إحداث السلوك المرغوب فيه عند الأفراد حسب عدد مرات التعزيز التي تصاحب ذلك السلوك، وعلى قوة التأثير الذي يتركه وعلى اقتران التعزيز بالاستجابة.

واعتمد سكنر على أسلوب تعديل السلوك التنظيمي في نظريته والذي يرتكز على المبادئ التالية:

أ. أن الأفراد يسلكون الطرق التي يرون أنها تؤدي بهم إلى تحقيق مكاسب شخصية.

ب. أن السلوك الإنساني يمكن تشكيله وتحديده من خلال التحكم بالمكاسب والعوائد.

وهذه النظرية تؤكد ما تناولته هذه الدراسة وهو أهمية تعزيز السلوكيات الإيجابية للمعلمين، مما يدفعهم للاستمرار في البذل والإبداع ويزيد من انتمائهم للمؤسسة.

رابعاا: نموذج بورتر ولولر (Porter & Lawler):

لقد ارتبط الرضا بكل من الإنجاز والعائد، فهم يضعون حلقة وسيطة بين الإنجاز والرضا وهي العوائد، وبموجب هذا النموذج يتحدد رضا الفرد بمدى تقارب العوائد الفعلية مع العوائد التي يعتقد الفرد بأنها عادلة ومنسجمة مع الإنجاز أو الجهد المبذول، فإذا ما كانت العوائد الفعلية لقاء الإنجاز تعادل أو تزيد على العوائد التي يعتقد الفرد بأنها عادلة فإن الرضا المتحقق سيدفع الفرد إلى تكرار الجهد، أما إذا قلت هذه العوائد عما يعتقد الفرد أنه يستحقه، فستحدث حالة عدم رضا وانعدام للدافعية.

لذلك فإن أبرز ما أضافه هذا النموذج إلى نظرية فروم هو المفهوم الذي يشتمل عليه نموذجهما بأن

استمرارية الأداء تعتمد على قناعة العامل ورضاه، وأن القناعة والرضا تتحدد بمدى التقارب بين العوائد الفعلية التي تم الحصول عليها وما يعتقده الفرد، وقد بين بورتر ولولر نوعين من العوائد:

عوائد ذاتية: وهي التي يشعر بها الفرد عندما يحقق الإنجاز المرتفع، وهذه تشبع الحاجات العليا لديه.

عوائد خارجية: وهي التي يحصل عليها الفرد لإشباع حاجاته كالترقية والأجور والأمن الوظيفي.

ونجد أن الدراسة الحالية أكدت على مضامين هذه النظرية والتي تتلخص في أن استمرارية الأداء تعتمد على قناعة العامل ورضاه، وأن القناعة والرضا تتحدد بمدى التقارب بين العوائد الفعلية التي تم الحصول عليها وما يعتقده الفرد.

خامسا: نظرية الجماعة المرجعية (*Reference Theory*):

قدم هولين وبلود (Hulin & Blood) هذه النظرية والتي تفترض أن الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد تشكل عاملاً هاماً في تفهم أبعاد الرضا الوظيفي لديه، فالفرد يقارن نفسه بجماعته المرجعية وينظر هل هو يحصل على نفس المميزات التي يحظى بها أفراد جماعته أم لا؟ فإن كان الفرد أقل من جماعته المرجعية تكون النتيجة عدم الرضا (القوس، ٢٠٠٠).

بالنظر إلى أساس هذه النظرية نجد أن المبدأ الذي تقوم عليه يتواجد عند الكثير من العاملين بشكل عام والمعلمين بشكل خاص، وهذا ما أشارت إليه الدراسة في كثير من المواضع.

سادسا: نظرية Z:

أسست هذه النظرية من قبل العالم أوشي (Ouchi) للاهتمام بالجانب الإنساني للعامل، حيث لاحظ أن قضية إنتاجية العامل لن تحل من خلال بذل المال أو بعملية التطوير، فهذه أمور لا تكفي دون تعلم إدارة الأفراد بطريقة تجعلهم يشعرون بروح الجماعة ومن الأسس التي تقوم عليها نظرية (Z):

أ.الثقة: فالمؤسسات اليابانية تؤكد على ضرورة خلق جو من الثقة بين العاملين بها.

ب. الحذق والمهارة: أي الدقة ووحدة الذهن والمهارة في التعامل.

ج. الألفة والمودة: وهي الاهتمام بالآخرين وتكوين علاقات اجتماعية متينة وصداقات بين الأفراد تشعرهم بالأمن والأمان (العميان، ٢٠٠٢).

نجد أن الدراسة الحالية أكدت على أهمية الأسس التي تبنتها هذه النظرية، بل وزادت عليها العديد من الأسس الأخرى كما يتضح ذلك من نتائج الدراسة.

سابعا: نظرية ليندا جان فينسز (Linda Jane Vinceze):

وضعت هذه النظرية لتصنيف معلومات حول الرضا المهني، وكان هدفها دعم نظريات التحديد، وقد أكدت هذه الدراسة على أن الرضا المهني بحاجة إلى جو عمل مريح في العلاقة مع الزملاء، وأن وجود عمل مريح يكون من الناحية الفيزيائية الجسمية، لأن التعب يؤثر سلباً في الرضا المهني، ويحتاج الرضا كذلك إلى التوافق بين حجم العمل نفسه والأجر وفرص الترقية، كما أن الاشتراك في القرارات يساعد على الرضا الأكبر عند المساعدين والمشرفين.

لقد جاءت هذه الدراسة مؤكدة للمبدأ الذي أشارت إليه هذه النظرية، فالرضا المهني بحاجة إلى جو عمل مريح جسميا، وكذلك من ناحية الحوافز والأجور وفي العلاقة مع الزملاء وغيرها.

من خلال تتبع جميع النظريات فإن نظرية التعزيز وتدعيم السلوك تركز على أهمية الحوافز المعنوية، كذلك نجد نظرية الجماعة المرجعية تعتبر أن الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد تشكل عاملاً هاماً في تفهم أبعاد الرضا الوظيفي لديه، وترى نظرية ليندا جان فينسز أن الرضا المهني بحاجة إلى جو عمل مريح في العلاقة مع الزملاء، بينما تركز نظرية Z على أهمية الثقة والحذق والمهارة أي الدقة وحدة الذهن والمهارة في التعامل (زويلف، ٢٠٠٥).

ترى الباحثة بأن الدراسة الحالية أخذت بمعظم المبادئ التي تبنتها هذه النظريات، فنظرية العلاقات الإنسانية تعتبر أساس مجتمعات التعلم المهنية، فهي تتضمن كل بعد وكل مجال من مجالات مجتمعات التعلم المهنية والرضا الوظيفي، كما أن نظرية التعزيز وتدعيم السلوك تؤكد ما تناولته هذه الدراسة وهو أهمية تعزيز السلوكيات الإيجابية للمعلمين، مما يدفعهم للاستمرار في البذل والإبداع ويزيد من انتمائهم للمؤسسة، كذلك نجد بأن نموذج بورتر ولولر أكد على مضامين هذه الدراسة والتي تتلخص في أن استمرارية الأداء تعتمد على قناعة العامل ورضاه، وأن القناعة والرضا تتحدد بمدى التقارب بين العوائد الفعلية التي تم الحصول عليها وما يعتقده الفرد.

كما جاءت نظرية الجماعة المرجعية تؤكد المبدأ الذي تقوم عليه مجتمعات التعلم المهنية والذي يتواجد عند الكثير من العاملين بشكل عام والمعلمين بشكل خاص، وهذا ما أشارت إليه الدراسة في كثير من المواضع، كذلك أكدت نظرية Z على أهمية الأسس التي تبنتها هذه الدراسة، حيث أوضحت أهمية العمل الجماعي التشاركي بين الأفراد وأهمية العمل بروح الفريق، كذلك جاءت نظرية ليندا جان فينسز مؤكدة للمبدأ الذي أشارت إليه هذه الدراسة، فالرضا المهني بحاجة إلى جو عمل مريح جسميا، وكذلك من ناحية الحوافز والأجور وفي العلاقة مع الزملاء وغيرها.

إلا أن هذه الدراسة تبنت بشكل أكبر مبادئ نظرية ماسلو لشموليتها لأهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها عملية تفعيل مجتمعات التعلم في تأثيرها على الرضا الوظيفي للمعلمين، إلا أنها اختلفت معها في أن الأفراد يختلفون في كيفية انتقالهم من فئة إلى أخرى، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه النظريات بشكل عام ومن نظرية ماسلو بشكل خاص في وضع محاور الدراسة ومجالاتها وفي تصميم أداة الدراسة، كذلك في صياغة مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها وفي صياغة الإطار النظري.

٣.٢. ٧ أبعاد الرضا الوظيفي

يوجد لكل شخص عدد من الحاجات تدفعه للقيام بسلوك معين بهدف إشباع هذه الحاجات، فهناك العديد من الأبعاد التي تجعل الأفراد إما راضين عن عملهم أو مستائين منه، وتختلف حالات الأفراد من فترة إلى أخرى ومن مجتمع لآخر ومن فرد لآخر.

وقد ذكر الشبلي والنسور (٢٠٠٩) عددا من هذه الأبعاد نلخصها فيما يلي:

١. الوظيفة

هذا يتم من خلال إتاحة الفرصة للأفراد لإبراز مهارات وقدرات الابتكار، فالأعمال الروتينية المتكررة تقتل الإبداع وتفضي بصاحبها إلى السأم والملل، بينما تثير الأعمال الحيوية التحدي وحب المغامرة لدى الفرد وتدفعه للتفكير والابتكار.

٢. الأجر

ينظر الكثير من الباحثين إلى الأجر على أنه عامل أساسي لدى الأفراد يدفعهم للرضا الوظيفي، بينما يوجد من الباحثين من يقلل من أهمية الأجر في قدرته على منح الموظف الرضا الوظيفي، وقد ذهب هرزبرغ وأتباعه في اعتبارهم للأجر كمجرد وسيلة لإشباع حاجات الأفراد، بينما يؤكد آخرون بأن الأجر يرمز للمكانة الاجتماعية للأفراد ويعزز من مستوى الشعور بالأمن والاستقرار، كما ينظر للأجر بأنه يعكس مدى نجاح الفرد وتفوقه، مما يمنحه طابعا اجتماعيا ومعنويا في مجتمعه، أي أنه لا بد من تناسب الأجر مع العمل، وتناسب الأجر مع تكاليف المعيشة المختلفة، وتوفير المكافآت والحوافز الجماعية والفردية (الأغبري، ٢٠٠٣).

٣. فرص الترقية

تعني الترقية نمو الوظيفة التي يشغلها الموظف، أي نقل الموظف من وضع وظيفي إلى وضع آخر

أكبر منه وذلك بنقله إلى وظيفة أعلى، وهذا يعتمد على مدى طموح الفرد وتوقعاته لهذه الترقية، كما أن حصول الفرد على ترقية لم يتوقعها تحقق له رضا وسعادة أكثر من حصوله على ترقية متوقعة.

٤. الإشراف والإدارة

يتأثر مستوى الرضا عن العمل بنوع الإشراف والأنماط المتبعة من قبل الرئيس الزائر، ويعتمد على مدى تركيز الزائر على تقديم الدعم للمعلمين وتذليل الصعوبات لهم، مما يساعده على كسب احترامهم ونيل رضاهم لبلوغ أهداف إنتاجية عالية وإظهار روح الصداقة في العمل، والعدالة في معاملة المرؤوسين.

٥. العلاقة مع الزملاء (مجموعة العمل)

يتأثر رضا الأفراد بمدى ارتياحهم للعمل مع أفراد المجموعة وهذا يعتمد على مدى تحقيق المنفعة وتبادل الدعم والخبرات فيما بينهم، فكلما كان تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض يحقق تبادل المنفعة بينهم كلما كانت هذه المجموعة مصدرا لتحقيق الرضا عن العمل، فلا بد من تحقيق الانسجام الشخصي بين أفراد المجموعة، وكما يرى عبد الباقي (٢٠٠٣) بأن العنصر البشري يشكل الدعامة الأساسية لنجاح المنظمات وتحقيق أهدافها، فلا بد من تركيز الاهتمام عليه والعمل على إرضائه لتحقيق إنتاجية أعلى في جميع المجالات.

كذلك أشار Dutka (٢٠٠٨) إلى أن محددات الرضا الوظيفي هي الأجر والشعور بالضمان والأمن وظروف العمل ومظهر العمل ومركزه الاجتماعي، والأقدمية في العمل وزملاء العمل ومدى قرب العامل من المنتج النهائي، ولقد أكد الرشيد (٢٠٠٤) بأن الأفراد السعداء يميلون في حياتهم أن يكونوا سعداء في عملهم، أما التعساء في حياتهم والغير راضين فإنهم عادة ما ينقلون هذه التعاسة إلى عملهم.

وترى الباحثة بأنه يتوجب على مدير المدرسة مراعاة هذه الأبعاد والعمل على ضمان تحقيقها للمعلمين في ضوء المتاح له من الموارد المادية والبشرية وذلك لما لها من أثر كبير على الرضا الوظيفي

للمعلمين ولضمان تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بالصورة الصحيحة سعيا لتحقيق إنتاجية أعلى في جميع المجالات.

٢.٣. ٨ العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي للمعلمين

لقد تباينت نتائج الدراسات في تحديد العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي للمعلمين، والتي اعتبرت جميعها أن المعلم هو العنصر الأساسي لنجاح العملية التعليمية، فلا بد من البحث عن الأسباب التي تحول دون نشاطهم وفاعليتهم من أجل التخلص منها وضرورة دعم المواقف الايجابية وتعزيزها وتوفير كافة الإمكانات المادية والمعنوية الداعمة لهذا المعلم والتي تسعى لتحقيق الرضا الوظيفي له، فقد ارتبط مصطلح الرضا الوظيفي بعدد من العوامل التي حددها الباحثون وذلك من خلال الدراسات والآراء المختلفة التي توصلوا إليها والتي أوضحت درجة ارتفاع الرضا الوظيفي للعاملين عن انخفاضه من شخص لآخر.

ومن العوامل التي أثبتت الدراسات أن لها تأثير على درجة رضا الأفراد ما يلي: (الفضل، ٢٠٠٦)

١. عوامل شخصية: مثل السن، مستوى التعليم، أهمية العمل بالنسبة للعامل والمستوى الإداري للوظيفة والحالة الصحية والمزاجية والسمات الشخصية وجميعها ذات أثر بالغ على رفع رضا الفرد.

٢. عوامل متعلقة بظروف العمل: مثل نوع العمل، وطبيعة وظيفته أو مهنته كعمل روتيني أو متنوع، أو ابتكاري، والأمن، والتقدم في العمل، الأجر والراتب والرئيس وزملاء العمل وساعات العمل.

كما ذكر البعض عدة عوامل للرضا منها:

أولاً :العوامل الداخلية أو الخاصة بالفرد:

١. حاجات الفرد: إن للفرد حاجات يتم إشباعها من خلال العمل، ولكل فرد حاجات تختلف درجة الإشباع فيها من شخص لآخر وتبعاً لنوع الحاجة التي تتوفر من خلال العمل فكلما كان هناك توفر

لهذه الحاجات وإشباع مناسب للفرد كلما ارتفعت لديه نسبة الرضا عن العمل.

٢. اتفاق العمل مع قيم الفرد: هناك العديد من القيم التي يرغب الفرد في تحقيقها عن طريق العمل ومنها الابتكار والإبداع، والقيادة وإتقان العمل وغيرها، فإذا كانت هذه القيم متوفرة وأمكن للعامل تحقيقها ارتفع الرضا الوظيفي لديه.

٣. الشعور باحترام الذات: إن توفر احترام الذات للفرد من خلال عمله سواء كان بسبب المركز الذي يشغله، أو طبيعة وظيفته وجهة عمله ومعرفة أفراد المجتمع لهذه المكانة أو المنظمة التي ينتمي إليها يؤدي ذلك إلى رضاه عن العمل.

٤. خصائص شخصية الفرد وظروفه: إن الصفات الفردية المتسمة بالتفاعل الإيجابي مع بيئة العمل والتي منها التفاؤل والمرونة والقدرة على التفاعل مع الآخرين، وكذلك وجود الاستقرار النفسي والظروف المعيشية العائلية الجيدة تنعكس على الرضا عن العمل (الرويلي، ٢٠٠١).

ثانياً :محتوى الوظيفة:

إن محتوى الوظيفة وظروفها من العوامل التي تلعب دوراً مهما في تحديد الرضا الوظيفي وذلك من حيث نوع مهام العمل ونمطه وكذلك بما تتيحه الوظيفة من إمكانية الفرد لإظهار قدراته وإبداعاته وخبراته وإمكانياته مما يؤدي إلى تحقيق رضا عال.

ثالثا: عوامل خاصة بالأداء:

يتحقق الرضا عن العمل نتيجة إدراك الفرد للعوامل التالية بالنسبة للأداء وذلك كما يلي:

أ. ارتباط الأداء بمكافآت العمل، وشعور الفرد بأن قدراته تساعده وتحفزه على تحقيق الأداء على الوجه المطلوب (الرويلي، ٢٠٠١).

ب. إدراك الفرد أن حوافز ومكافآت العمل ذات أهمية وقيمة بالنسبة له، وإدراكه بالعدالة في التوزيع

بالنسبة للعوائد ومكافآت العمل أي أنه يتناسب مع ما يقدمه من عمل للمنظمة.

رابعاً : مستوى الإنجاز الذي يحققه الفرد:

إن بعض الأفراد قد لا يكتفي بأداء العمل فقط ولكن قد يكون لديه رغبة في إنجاز أعمال تتفق مع أهداف معينة، فكلما كانت درجة الطموح مساوية أو قريبة من الأهداف كلما كان الرضا أكبر.

خامساً :العوامل التنظيمية:

يقصد بها سياسة المنظمة من حيث نظام الأجور والترقيات والإجراءات الخاصة بالأمن الوظيفي وأساليب الاتصالات واتخاذ القرارات ونوع القيادة والإشراف والرقابة (الرويلي، ٢٠٠١).

سادسا: تأثير بيئة العمل على الرضا الوظيفي

١. يتسم العصر الحاضر بزيادة حدة القلق والتوتر لدى فئات كثيرة من الناس، مما يخلق بيئة تنظيمية غير صحية تزداد فيها الصراعات والمواجهات بين أعضاء المنظمات.

٢. ينعكس هذا التوتر والقلق سلباً على السلوك الوظيفي بشكل عام وعلى مستوى رضا الموظف.

سابعا: البيئة التنظيمية المعاصرة كمصدر لضغوط العمل

إن ظاهرة انتشار ضغوط العمل في ازدياد مطرد في المنظمات العربية وبصفة خاصة وسط القيادات العليا في تلك المنظمات، أو لدى أولئك الذين يمارسون أعمالهم في ظل بيئة تتسم بحدة المنافسة وحتمية الوفاء بمعدلات إنتاج عالية وفق جداول زمنية صارمة مما يضاعف من الآثار السلبية لتلك الظاهرة.

تتمثل المحصلة النهائية لحالة القلق والتوتر هذه في المظاهر التالية: (البديوي، ٢٠٠٦)

١. ضعف العلاقات الإنسانية الإيجابية بين العاملين أنفسهم، وبينهم وبين الإدارة.

٢. تدني مستوى الرضا الوظيفي.

٣. قد يلجأ البعض إلى تعاطي المسكنات والمهدئات والمخدرات كوسيلة للتخلص من هذه الضغوط.

ترى الباحثة بضرورة النظر بعين الاعتبار لهذه العوامل لما لها من تأثير كبير ومباشر على الرضا الوظيفي للمعلمين، ولا بد من السعي من أجل إحداث التغيير في شتى مجالات العمل التربوي، ولا بد من أن لا يقتصر التغيير على أفكار أعضاء المؤسسة المدرسية أو نفسه، بل من الممكن أن يتبنى المدير أية فكرة خارجية ويقدمها وكأنها نابعة من المدرسة نفسها، مع الأخذ بعين الإعتبار أن المدير أو القائد التربوي يسهم وبنجاح في إقناع أعضاء المدرسة بأهمية فكرته والأهداف التي يمكن أن تتحقق والمردود التربوي لها مع مراعاة ضمان توفر معظم هذه العوامل لتفعيل مجتمعات التنعلم المهنية.

٢.٣. ٩ التحفيز وأثره على الرضا الوظيفي للمعلمين

التحفيز الوظيفي تقنية يجهلها الكثير من رؤساء العمل، وذلك لما له من أهمية في تدبير الموارد البشرية على مستوى انخراطهم واعطائهم الطاقة لبذل الجهد والعطاء في سبيل التنمية الشاملة، ولقد ذكر خليفات (٢٠١٣) أنه من أجل ضمان الإبداع والإنجاز في أعمال المعلمين لا بد من تحفيزهم وتشجيعهم، وذلك من أجل ضمان استمرار العمليات الإبداعية والمبادرات المتميزة في المجتمع المدرسي وفي تنمية وتهيئة المناخ الإبداعي المحقق للرضا الوظيفي لهم، ويمكن تحفيز المعلمين من خلال:

١. رفع الروح المعنوية

يتم ذلك بإعطائهم فرصة ليس من أجل القيام بعمل ما فقط، ولكن من أجل أن يكونوا مؤثرين، ولا بد من الاتصال المستمر مع المعلمين، للتعرف على احتياجاتهم، فكلما عملت على إشباع احتياجاتهم كلما تحسن أداؤهم وأثمر جهدهم، كذلك لا بد من تبادل وجهات النظر بأمانة وبوضوح وبصورة مباشرة أثناء المناقشات مع المعلمين والتي تتعلق بتقييم أدائهم العملي، ولا بد من تشجيع الأداء المتميز بالسلوك اليومي الذي تعبر به عن دعمك لهم.

٢. الاتصال وجها لوجه

إن أفضل ما يقدمه شخص لآخر هو الإنصات إليه، وقضاء مزيد من الوقت مع المعلمين أثناء الفترات الحرجة التي تمر بهم، كذلك استخدام المراسلات الإلكترونية للإبلاغ عن ما هو جديد، وتشجيعهم على تعلم العديد من المهارات المختلفة وتعزيزهم، ولا بد من التعامل مع كل معلم للتعرف عليه بشكل أفضل ولتبادل الأفكار معه وللتشارك في وضع المقترحات من أجل التحسين والتطوير.

٣. التفويض والاعتماد على النفس

لا بد من توزيع المسؤوليات للمعلمين ومنحهم السلطات، وإشراكهم في عملية صنع القرارات، ولا بد من تزويدهم بالمعلومات وتقويم أدائهم والاعتراف بإنجازاتهم، ومنحهم الثقة والتعامل معهم بكل احترام وتقدير، فهذا يساعد على انتشار احترام الذات بينهم.

٤. تشجيع الإبداع

لا بد من مساعدة المعلمين على نمو الروح الإبداعية، ومنحهم الوقت الكافي للتفكير والتخطيط، والحرص على تشجيع كافة الأفكار، وتجنب انتقادها وتقييمها.

٥. التدريب والتطوير

لا بد من تشجيع المعلمين باختيار وحضور برامج التدريب التي يفضلونها، بعد حصر احتياجاتهم التدريبية، لتطوير الأداء، ولا بد من متابعة أثر التدريب ونقله إلى بقية المعلمين لتبادل الخبرات والدعم.

٦. الأعمال الشائقة والمثيرة للتحدي

لا بد من إتاحة الفرصة للمعلمين لإيجاد جزء خاص من عمله الذي يقوم به مثيرا لاهتمامه، وأن يتم منحه مسؤوليات تتناسب مع ذلك الجزء لدعمه وتشجيعه، وتعميم الفائدة على الجميع، فالعنصر البشري هو المعيار الحاسم في الإبداع، فالمؤسسات المبدعة أو الأفراد المبدعون هم الذين يبحثون عن

الجديد باستمرار لتحقيق إنتاج جديد وأصيل وذي قيمة، والثقة بالنفس وبالآخرين لدرجة كبيرة، من أجل إحداث التغيير (خليفات، ٢٠١٣).

وترى الباحثة بأن ثقافة التعاون بين المعلمين لها أثرها على الرضا الوظيفي وشعورهم بالمسؤولية عن تعلم طلابهم، والحاجة إلى إعادة بناء ثقافة المدرسة، وغياب ثقافة التعاون وعدم تبادل الخبرات والدعم يؤثر على شعور المعلمين بالعزلة المهنية والخوف من الفشل، وعلى شعورهم بأن عليهم وحدهم تحمل مسؤولية قرارات عملهم وتبعاتها، فقد كشفت الدراسات والأبحاث التربوية أن المعارف والمهارات لا توجد في الكتب والمراجع فقط، بل تكمن في خبرات المعلمين وممارساتهم اليومية، ولا بد من استثارة دافعية هذا المعلم لإظهار خبراته عن طريق جمع المعارف وتطويرها بفتح قنوات الاتصال بين المعلمين لتبادل الأفكار ومشاركتها، ولتوظيف الاستراتيجيات الجديدة وتطوير الممارسات التعليمية، وهنا يأتي دور مجتمعات التعلم المهنية والتي تشكل الإطار الأكثر فاعلية للتنمية المهنية في سياق العمل ولتحسين أداء المدرسة ، وكما ذكر رولاند بارث" كم طفلا يمكن أن نغير حياتهم لو كشفنا نحن الملايين ما يعرفه بعضنا لبعض".

٢.٣. ١٠ مجتمعات التعلم المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين

تتأثر معظم مؤسسات التعليم بمختلف أنواعها بنوع الإدارة وبنوع عملياتها المختلفة، كما أنها تخضع لعدد من الأنظمة والقوانين والتعليمات المختلفة التي تحاول من خلالها تحقيق التغيير والتطوير والتحسين في عمليتي التعليم والتعلم وتحسين أوضاع العاملين فيها، وذلك من خلال تلبية احتياجاتهم وتوفير الخدمات العامة لهم لكسب رضاهم الوظيفي، مما يدفعهم لبذل المزيد من الطاقة والدافعية نحو تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة (أحمد، ٢٠٠٣).

وترى الباحثة بأن الإدارة الناجحة هي الإدارة التي تشخص طبيعة العلاقة بين المدير والمعلم من

ناحية، وبين المعلم ونتائج الأداء من ناحية أخرى، وهذا لا بد له من استقصاء للآراء والانطباعات لمعرفة الاتجاهات والتوقعات من الأفراد، ولا بد من الشفافية والواقعية في العمل لتحقيق التوافق الإيجابي الذي يحتاج إلى التمكين والمشاركة والثقة، لتتمكن الإدارة من بناء علاقات إيجابية مع المعلمين، وهذا ما يمكن تحقيقه من خلال مجتمعات التعلم المهنية التي تسعى للرقي بالعنصر البشري إلى مستويات عالية من الثقة بالنفس والتعاون والإبداع وخلق روح المبادرة والتفكير المستقل، وكما نعلم فإن الإدارة التعليمية لم تعد كما كانت عليه في السابق عملية روتينية تقليدية وإنما هي عملية ديناميكية تسعى لتلبية احتياجات المعلمين وكافة المتطلبات التعليمية وتقديم الخدمات اللازمة لتحسين وتحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين، ولتوطيد العلاقة بين المعلمين والإدارة التعليمية فلا بد من توظيف كافة العوامل والمعايير الموضوعية التي تسعى لتحقيق العدالة والرضا للجميع، وهذا ما تسعى مجتمعات التعلم المهنية لتحقيقه، من خلال توجيه سلوك المعلمين وتحسين أدائهم التعليمي بما ينعكس إيجابا على تحسين العملية التعليمية والتعلمية ورفع المستويات التحصيلية والمهارية والسلوكية لدى الطلاب باعتبارهم المحور الأساسي للعملية التعليمية، ويمكن تحقيق ذلك كما ذكر أحمد (٢٠٠٣) من خلال:

١. التركيز على عملية النمو المهني للمعلمين من خلال استخدام الاستراتيجيات الحديثة والفاعلة بما يتناسب مع الاحتياجات التدريبية لهم، للارتقاء بمهاراتهم القيادية والمهنية والتدريسية لتحقيق تعلم فاعل ينعكس أثره الايجابي على جميع الطلاب.

٢. تحفيز المعلمين ماديا ومعنويا بناء على قدراتهم وكفاءتهم الأكاديمية والمهنية، وتوفير البيئة التعليمية الجاذبة والمناخ التعليمي المناسب لأدائهم الوظيفي حتى يشعروا بالانتماء والامتنان للمدرسة.

٣. استخدام إدارات المدارس للأنماط القيادية الديموقراطية المناسبة والتي تركز على رفع الروح المعنوية لدى المعلمين وتدفعهم نحو الرغبة في التطوير من أدائهم مما يساهم بدوره في تحقيق الأهداف التعليمية.

٤. تنوع الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المديرون والمشرفون التربويون مع المعلمين بحيث تتسم بالحداثة والفاعلية والتي تدفع المعلم نحو التعلم والرغبة في التطوير المهني الذاتي من خلال الحث على العمل التشاركي التعاوني ضمن فرق العمل والتركيز على ضرورة تبادل الخبرات والأفكار والآراء، ولا بد من توفر مهارات قيادية في عملية الاتصال والتواصل الفعال مع المعلمين وإشراكهم في عمليات صنع القرار وتفويضهم صلاحيات تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم (ملحم، ٢٠٠٦).

هنا يمكننا القول بأن تفعيل مديري المدارس لمجتمعات التعلم المهنية في المدارس أوجد أسلوبا ابتكاريا خلاقا لأسلوب العمل المدرسي، بما أدى إلى ارتفاع مستويات أداء المعلمين وارتفاع معدلات الرضا الوظيفي لديهم، وهذا يعود إلى إحساس المعلمين بدورهم النشط داخل المجتمع المدرسي، والذي أدى بدوره إلى وجود أسلوب ابتكاري متنوع في حل المشكلات الجديدة، وكما نعلم بأنه كلما زادت درجة الرضا الوظيفي لدى الأفراد كلما زادت إنتاجيتهم كمًا ونوعًا، ويكمن شعور المعلم بالرضا الوظيفي دائما عن طريق التنقيب داخل عناصر الرضا المتاحة، وهذا الأمر ينطبق أيضا على من ينتظرون الوقت المناسب للانتقال من مجال عملهم إلى مجال عمل آخر، فالسر يكمن في استمتاع الأفراد بعملهم الحالي، بالرغم من استعدادهم للقيام بعمل أفضل، فكثير من الناس يحققون القدر المعقول من الشعور بالرضا من خلال قيامهم بالأعمال التقليدية، فهم بهذا يحسنون استغلال وقت العمل، بغض النظر عن طبيعة المهام التي يؤدونها، كما أن تلبية احتياجات المعلمين، من شأنها تعزيز أواصر المحبة والألفة وتحسين الرضا الوظيفي لديهم نحو مؤسستهم التعليمية، وهذا بدوره ينسجم ويتناغم مع الهدف الأساسي الذي وجدت الإدارة التربوية من أجله ألا وهو تطوير وتحسين العملية التعليمية من أجل إحداث التغيير للأفضل، وتقديم الخدمات لجميع العاملين بمن فيهم المعلمين، والاستجابة لحاجاتهم المادية والمعنوية، والعمل على تحسين المناخ التنظيمي ليساعدهم على تحسين أدائهم المهني، وتلبية احتياجات جميع العاملين.

٤.٢: ثانياً: الدراسات السابقة

من المهم أن يبدأ الباحث من حيث انتهى الآخرون، فقد قدم الباحثون والمختصون في مجال تفعيل مديري المدارس لمجتمعات التعلم المهنية العديد من الدراسات التي استهدفت كل منها أوجهاً معينة من مجتمعات التعلم المهنية، ومن هنا سنقدم ملخصاً مختصراً عن بعض الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية، حيث سيشتمل على أهداف الدراسة وأهم ما توصلت إليه من نتائج للتعرف على الجوانب التي لا تزال بحاجة إلى مزيد من الدراسة والبحث، وسوف نعرض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة مرتبة وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، ثم التعليق على الدراسات ككل وتوضيح أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة وبينها وبين الدراسة الحالية، وبيان أوجه الاستفادة من هذه الدراسة.

٤.٢. ١ دراسات تتعلق بدور مدير المدرسة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية

دراسة Bennett (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى التعرف على الاستراتيجيات المستخدمة من قبل مديري ومعلمي ثلاث مدارس إبتدائية في منطقة واحدة للحفاظ على مجتمعات التعلم المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧) معلمين و(٣) مدربين، وقد توصلت الدراسة إلى وجود مجالات تساعد على الحفاظ على مجتمعات التعلم المهنية وهي التعاون والظروف الداعمة والقيادة الداعمة والعلاقات والتركيز على تعلم الطلاب، وقد أوصت الدراسة بأنه يجب على مديري المدارس مشاركة المعلمين في وضع الخطط من أجل تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

دراسة Gaspar (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى تقديم وصف عن التحول لبرنامج التنمية المهنية

لمنطقة مدرسية صغيرة في الريف والاجراءات التي اتبعها مديرو المدارس لاستبدال البرنامج التقليدي الذي يعتبر غير فعال إلى برنامج جديد للتنمية المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٦) معلم، كما تم تطبيق مقابلة ل (١٥) مدير، وقد توصلت الدراسة إلى وجود نتائج إيجابية من التغيير الأولى، وقد تم تعزيز النموذج الجديد، وقد أوصت الدراسة إلى ضرورة تفعيل مجتمعات التعلم المهنية التي تقوم على القيادة الديموقراطية من حيث تقاسم السلطة وصنع القرار، لما لها من تأثير في رفع المستويات المهنية للمعلمين والمستويات للطلاب.

دراسة Gillespie (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص القيادة لمديري المدارس ولتحديد كيف يمكن لهذه الخصائص تشكيل الثقافة التنظيمية وتقديم الدعم لاستدامة مجتمعات التعلم المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) مدير، وقد توصلت الدراسة إلى أن القيادة هي من أهم العوامل لبناء ونجاح مجتمعات التعلم المهنية، وللتحسين الطلابي، وقد أوصت الدراسة بمشروع يختص بنموذج للتنمية المهنية لمديري المدارس الذي يوفر المعرفة والفهم لعناصر القيادة الأساسية لتطوير بيئة مجتمعات التعلم المهنية.

دراسة Morrow (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات المعلمين حول مجتمعات التعلم المهنية كداعم لفرص النمو المهني للتعرف على مدى توافر مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) معلما، كما استخدمت المنهج النوعي من خلال تطبيق مقابلة فردية مع (٧) معلمين، وقد توصلت الدراسة إلى أن مجتمعات التعلم المهنية هي

الإطار والأساس لتعزيز النمو المهني، فمستوى النمو المهني الفعال يولد فرص للتعلم معا في المجتمعات، وقد أوصت الدراسة بضرورة تفعيل مجتمعات التعلم المهنية لما لها من دور في مساعدة المعلمين على مشاركة خبراتهم وممارساتهم مع بعضهم البعض لتعزيز المستويات التحصيلية للطلاب.

دراسة Passi (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى التعرف على أبعاد مجتمعات التعلم المهنية وأثرها على التحصيل الدراسي في مدارس مختلفة الأداء في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة الأسلوب الكمي والمنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٥) معلم، وقد توصلت الدراسة إلى أن استجابات المعلمين في المدارس عالية الأداء أكدت على تواجد أبعاد مجتمعات التعلم المهنية دلت على تواجد هذه الأبعاد بدرجة كبيرة، وقد أوصت الدراسة على ضرورة سعي مديري المدرسة على تواجد أبعاد مجتمعات التعلم المهنية لما لها من أثر على التحصيل الدراسي.

دراسة Phillips (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر إعادة تعيين مدير المدرسة في بيئة تعليمية وعلاقتها بالقيادة الموزعة واستدامة مجتمعات التعلم المهنية في الهند، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم معتمدة على أداة الاستبانة ودراسة الحالة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من مشرف و(٨) من مديري مدارس و(٥) معلمين ممن شهدوا إعادة تعيين لمديري المدارس، وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير سلبي على المعلمين ومديري المدارس، أما بالنسبة للمشرف فهو لا يرى تأثير سلبي في ذلك وقد يكون متواجد بصفة مؤقتة ثم يتغير إلى تأثير ايجابي داخل المبنى المدرسي، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد مديري المدارس بحيث تصبح لديهم القدرة على تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

دراسة أبو زيد (٢٠١١): هدفت الدراسة إلى التعرف على بناء مجتمعات التعلم المعرفي الشبكي

وأثرها على معلمي العلوم في جامعة الملك عبد العزيز في السعودية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٣) عضو من الهيئة التدريسية الجامعية، و(٣١) من منسوبي الدبلوم العام من كلية التربية من جامعة الملك عبد العزيز، وقد توصلت الدراسة إلى أن جميع أفراد العينة أكدوا على ضرورة توفير البنية التحتية المادية التي تمكن من التغيير والتطوير وتفعيل نواتج المعرفة وضرورة التعاون بين جميع أفراد مجتمع المعرفة، وقد أوصت الدراسة بضرورة اجتذاب العقول لقيم نهضة معرفية مأمولة، وربط التعليم بالبحث العلمي، وتشجيع التعلم الذاتي، ودعم قدرة المعلم على تعزيز التعلم والمهنية والتعلم المستمر، والعمل على تحقيق التواصل الفعال بين المعلم والأسرة والإدارة والمجتمع المحلي.

دراسة Deffenbaugh (٢٠١١): هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات المعلمين حول مدى تنفيذ أبعاد مجتمعات التعلم المهنية داخل مدارسهم بولاية ميسوري، وقد استخدمت الدراسة المنهج الكمي وأسلوب تحليل النظم والمنهج الوصفي معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١١٥) معلم، وقد توصلت الدراسة إلى أن أبعاد مجتمعات التعلم المهنية تنفذ ولكن بنسب متفاوتة، وقد أوصت الدراسة بضرورة التركيز على تفعيل مجتمعات التعلم المهنية التشاركية والعمل على تطويرها للارتقاء بمستوى المعلمين والطلاب على حد سواء.

دراسة Hefner (٢٠١١): هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تساعد على استدامة مجتمعات التعلم المهنية من خلال استخدام المنهجية متعددة المصادر في هيكوري، وقد استخدمت الدراسة المقابلات والملاحظات في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) معلم من المدرسة المختارة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مجتمعات التعلم المهنية يمكن أن تستمر إذا ما تحولت ثقافة المدرسة إلى الثقافة التعاونية التي تركز على التعلم، وتشجع على تشارك القيادة، وقد أوصت الدراسة بأنه

يجب على مديري المدارس والمعلمين التعاون في توفير الظروف الداعمة لممارسات التعليم.

دراسة Kaminski (٢٠١١): هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية مدير المدرسة في تغيير ممارسات النمو المهني لتصبح مركزة على التعلم، وكيف يمكن لهذا التغيير من تطوير الموظفين في مجتمعات التعلم المهنية في بوسطن، وقد استخدمت الدراسة المنهج الكيفي وذلك بتطبيق دراسة حالة لمدرسة واحدة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) مقابلات وتحليل الوثائق، وقد توصلت الدراسة إلى أن التغيير الذي أدخل في نموذج التنمية المهنية زاد من قدرة الموظفين على التفكير والتعاون والتمكين والتركيز على التعلم خلال العام الدراسي، وقد أوصت الدراسة بأنه يجب على أعضاء المجتمع المدرسي أن يتعاونوا من أجل تفعيل مجتمعات التعلم للرقي ببرامج الانماء المهني والمستويات الطلابية.

دراسة Riken (٢٠١١): هدفت الدراسة إلى تحديد كيف يمكن للممارسات القيادية والقيم التوجيهية لمجتمعات التعلم المهنية التأثير على طبيعة العلاقات المهنية بين المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة الأسلوب الكمي باستخدام المقابلات، مع مديري مدرستين والملاحظة اليومية لهما ولمعلميهم في جمع البيانات وتحليل الوثائق، وقد توصلت الدراسة إلى أن القيادة التشاركية لها دور في زيادة العلاقات في تحسين تعلم الطلاب، وقد أوصت الدراسة بأهمية مجتمعات التعلم والتي تحتاج إلى قيادة غير تقليدية لما لها من دور على كلا من المعلم والطالب للارتقاء بالممارسات التعليمية.

دراسة Stegall (٢٠١١): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مجتمعات التعلم المهنية وفعالية المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الكمي في جمع البيانات مستخدما مقياس مجتمعات التعلم المهنية ومقياس فعالية المعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٧١) معلم، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين مجتمعات التعلم المهنية والكفاءة الذاتية للمعلم، وقد أوصت

الدراسة بضرورة تفعيل مجتمعات التعلم بالتعاون بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.

دراسة Wilson (٢٠١١): هدفت الدراسة إلى وصف وشرح تصورات وتجارب معلمي المدارس الثانوية، من خلال مشاركتهم في مجتمعات التعلم المهنية في الجزائر، كذلك للتعرف على المتغيرات المؤثرة والمتصلة حول كيف ينظر المشاركين لأنفسهم كقادة في مجتمع التعلم المهني، وقد استخدمت الدراسة المنهج المختلط حيث تم استخدام أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) معلم، كما تم إعداد مقابلات مع المعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى أن الظروف الداعمة حصلت على أعلى متوسط، وأن القيادة الداعمة حصلت على أدنى متوسط، كما توصلت الدراسة إلى أن تصورات المعلمين كانت سلبية حول تنميتهم كمعلم قائد، وقد أوصت الدراسة إلى ضرورة تفعيل مجتمعات التعلم المهنية ودور قيادة المدرسة في استدامة هذه المجتمعات، وتقديم النمو المهني للقادة المعلم.

دراسة Wolford (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى استكشاف الممارسات القيادية من قبل مديري المدرسة في إدامة مجتمعات التعلم المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة الأسلوب النوعي في جمع البيانات، وذلك باستخدام مقابلات مع مديري المدارس، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بتطبيق أداة الاستبانة في جمع البيانات، وذلك باستخدام مقياس مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي مدرستين حيث تكونت عينة الدراسة من (٤١) معلم، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ممارسات داعمة من قبل مديري المدارس، وقد أوصت الدراسة إلى اعتبار نتائج الدراسة كمرجع للمنطقة التعليمية تعتمد عليها كمرجع لوضع الخطط والاجراءات فيما يخص هذا المجال.

دراسة التلباني وبدير وسراج (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تحديد الاحتياجات التدريبية في المنظمات غير الحكومية بقطاع غزة من وجهة نظر المديرين التنفيذيين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي معتمدة على أداة الاستبانة والمقابلة في جمع البيانات، حيث تم توزيع الاستبانة

على عينة بلغ حجمها (١٧٩) مديراً تنفيذيا، وتم إجراء المقابلات على (١٧) مدير تنفيذي، وقد توصلت الدراسة إلى أن الإدارة العليا تدعم المنظمات غير الحكومية لعملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وقد أوصت الدراسة بضرورة وجود خطة مكتوبة ومنتظمة ومتكاملة لتحديد الاحتياجات التدريبية والوقت الكافي والتمويل اللازم لها لتتم على أكمل وجه، وتوعية العاملين بأهمية هذه الاحتياجات التدريبية لهم وتدريبهم على كيفية تحديدها، وتدريب القائمين على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية.

دراسة الحوراني (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى تقويم فاعلية استخدام ملف الإنجاز في تحسين مهارات التدريس والتقويم والإنماء المهني لمعلمي المدارس الحكومية بعمان، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (ستين) معلما للغة العربية والرياضيات، وقد توصلت الدراسة إلى أن الاستخدام المستمر لملف الإنجاز كأداة تعلم وأداة تقويم ذاتي من قبل المعلم، عزز قدرته على النظر بشكل كلي وواقعي لمهاراته في التدريس والتقويم، وساعد المعلم على بناء نموذج شمولي تكاملي في عمله، مما حفز المعلم على تطوير مهاراته في الإنماء المهني سعيا لتنمية وتحسين مهارات التدريس والتقويم لديه، كما أتاح الفرصة أمامه لمراجعة أدائه ومستوى مهاراته، وقد أوصت الدراسة بضرورة اعتماد ملف إنجاز المعلم كأساس لتقييمه وتنميته المهنية.

دراسة الطعاني (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة مديري المدارس في الأردن لمهامهم الإشرافية، ومدى تنفيذهم لها من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠١) معلما ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مديري المدارس في الأردن لمهامهم الإشرافية تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي، وقد أوصت الدراسة بضرورة تأهيل مديري المدارس وتدريبهم باستمرار، وتطوير ممارساتهم الإشرافية التربوية.

دراسة عباس (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على حقيقة الواقع التدريبي في قطاع التعليم بمحافظة وادي الدواسر والآلية المعتمدة للنمو المهني لشاغلي الوظائف التعليمية، وللوقوف على الطرق التدريبية المعتمدة لزيادة معدلات أداء العاملين ورفع مستوى كفاءتهم في مجال التربية والتعليم، وتسليط الضوء على ضرورة الاهتمام بتنمية الموارد البشرية من خلال التدريب المستمر، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) فردا، وقد توصلت الدراسة إلى أن العملية التدريبية المتبعة في إدارة التربية والتعليم بوادي الدواسر تحتاج لمواكبة التطورات الحاصلة في الحقل التربوي، ولم تظهر نتائج التدريب التربوي أثرا إيجابيا واضحا لزيادة ارتباط المتدربين من المعلمين في قطاع التربية والتعليم بوادي الدواسر بعملهم بعد حضورهم الدورات التدريبية، وقد أوصت الدراسة بربط العملية التدريبية بعوامل تحفيزية مادية ومعنوية.

دراسة عثمان وديوس وتيم (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مديري المدارس الحكومية الثانوية في التنمية المهنية للمعلمين في الضفة الغربية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٩٢) مديراً ومديرة من مختلف مناطق شمال الضفة الغربية، وقد توصلت الدراسة إلى أن دور مدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين كان مرتفعا في جميع مجالات الدراسة، وقد أوصت الدراسة بأنه يجب على مديري المدارس توفير الدعم المناسب لتفعيل مجتمعات التعلم وحفز أعضاء المجتمع المدرسي على التغيير والتطوير.

دراسة العريمي والعريمي (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية القيادة التحويلية في تنمية قدرات المعلمين في سلطنة عمان من خلال تفعيل مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين الأوائل، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤٠) معلما ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن القيادة

التحويلية لها أثرها في تنمية المعلمين مهنيا وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية والارتقاء بالممارسات التعليمية، وقد أوصت الدراسة بتبني وزارة التربية والتعليم لنمط القيادة التحويلية، وتدريب المدراء للمعلمين الأوائل وضرورة تبادل الخبرات وتقديم الدعم لهم.

دراسة محمد (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم في المدارس الأساسية والثانوية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، معتمدا على أداة الاستبانة والمقابلة الشخصية في جمع البيانات، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية موزعه على المدراء والمعلمين للمدارس الأساسية والثانوية بمدينة البيضاء، وذلك باختيار (٣٠) مدرسة، وتم تطبيق الاستبانة على (٣٠) مديراً و (٦٠) معلماً، وقد توصلت الدراسة إلى تباين الآراء حول مدى فاعلية مديري المدارس في الإلمام بالجوانب الثلاثة والتي استهدفتها الدراسة (الجانب التربوي والجانب الاجتماعي والجانب الإنساني) والتي بينت ضرورة إلمام مدير المدرسة بهذه الجوانب الثلاثة معا حتى يقوم بدوره بكفاءة وفاعلية، وقد أوصت الدراسة بأن يعمل مدير المدرسة على الارتقاء بالنمو المهني للمعلمين وأن يكون قدوة للمدرسة والمجتمع، وأن يحرص على متابعة المعلمين من جميع النواحي.

دراسة Ayeni (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى تقييم الأدوار الإشرافية لمديري المدارس الثانوية بولاية أوندو جنوب غرب نيجيريا؛ لضمان وتحقيق الجودة في المخرجات التعليمية لتلك المدارس، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام مقياس مجتمعات التعلم المهنية في جمع البيانات، حيث بلغت عينة الدراسة (٦٠٠) فردا، منهم (٦٠) مديراً و (٥٤٠) معلما، وقد توصلت الدراسة إلى أن معظم مديري المدارس يقومون بأدوار إشرافية محددة، كرصد الحضور للمعلمين وتدوين الملاحظات الصفية، وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على رفع كفاءة مديري المدارس ليقوموا بأدوارهم الإشرافية.

دراسة Bertsch (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين تصورات معلمي المدارس

الثانوية لمدى دعم مديري المدارس لمجتمعات التعلم المهنية، وتصوراتهم حول سلوكيات قيادة المدير في ست مدارس في منطقة واحدة في كاليفورونيا، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام مقياس مجتمعات التعلم المهنية في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١١٦) معلما، وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يقدرون قيمة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، كما أكدوا بأنهم كانوا يتلقون دعما من مدير المدرسة في جميع الأبعاد خاصة في محور الظروف الداعمة مع وجود دعم طفيف في (الرؤية والقيم المشتركة)، وقد أوصت الدراسة بأنه يجب على مديري المدارس القيام بدعم مجتمعات التعلم المهنية وتطبيق الممارسات القيادية التي ترقى بهذه المجتمعات.

دراسة Duling (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على سلوكيات مديري المدارس التي تدعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر كل من المعلمين ومديري المدارس في ايرزونا، وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي في جمع البيانات، وذلك بتطبيق المقابلات مع (٥) من مديري المدارس ومع (١٦) معلم، وقد توصلت الدراسة إلى وجود أكثر من ممارسة تدعم مجتمعات التعلم المهنية منها: إشراك المعلمين في رؤية المدرسة، وتلبية احتياجات المتعلمين، وقد أوصت الدراسة بأنه يجب على مدير المدرسة بأن يقوم بالدور الأساسي في التأثير على ثقافة المدرسة والعمل الجماعي والقيادة التشاركية.

دراسة Miller (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على مختلف الظواهر لتنفيذ المدير لمجتمعات التعلم المهنية كما يراها مديرو المدارس، وقد استخدمت الدراسة الأسلوب الكمي والمنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) مديراً من المدارس الابتدائية، وقد توصلت الدراسة إلى أهمية تبادل الآراء في تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية التي تقوم على التعاون والتمكين، وقد أوصت الدراسة بضرورة متابعة ممارسة المدير داخل مجتمعات التعلم المهنية وملاحظة التغيير الذي يطرأ عليها.

دراسة Oduor (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى تحديد الممارسات الإشرافية لمديري المدارس الثانوية بمقاطعتي كينيا ومباسا بأفريقيا، والنظر في تأثيرها على أداء المعلمين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدمت الدراسة ثلاثة أنواع من العينات، فقد استخدمت تصميم المسح في جمع المعلومات عن جميع مديري ومعلمي المدارس الثانوية، وقد استخدم الطبقية لاختيار المديرين، وبلغ عددهم (١٦٤) مديراً ومديرة، والطريقة العشوائية البسيطة لاختيار المعلمين البالغ عددهم (٣٢٨١) معلما ومعلمة، والعينة القصدية لتحديد المدارس الثانوية التي تسجل انخفاضا في أداء المعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى أن الممارسات المهنية والإشرافية لمديري المدارس كانت غير فعالة من وجهة نظر المعلمين، مع وجود قصور في توضيح مواطن القوة والضعف للمعلمين من قبل مديرهم، وقد أوصت الدراسة بضرورة تحديد المديرين لاحتياجاتهم من الممارسات الإشرافية لتحسين ممارسات المعلمين المهنية، ووضع خطط واضحة من قبل المديرين لمتابعة ممارسات المعلمين المهنية؛ لتجويد الأداء المدرسي.

دراسة Pohl (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أي مدى يكون مديرو المدارس قادرين على قيادة مدارسهم لتكون جاهزة للتحول إلى مجتمعات التعلم المهنية في فرجينيا، وقد استخدمت الدراسة الأسلوب النوعي وذلك بإجراء مقابلات مع مديري المدرسة والمعلمين، كما استخدم المنهج الوصفي باستخدام مقياس مجتمعات التعلم المهنية في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٩) مديرين ومساعدين ومعلمين في (٤٥) مدرسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المدير يمتلك القدرة على قيادة مجتمعات التعلم المهنية من خلال ممارسة التواصل والتنمية، وفهم مستوى المدرسة، والأهداف واجتماعات التعلم، وسهولة الوصول للبيانات، وقد أوصت الدراسة بأنه يجب أن يتوافر الدعم الإداري للمعلمين، والشفافية في اتخاذ القرارات، والتشجيع على العمل التعاوني وتبادل الخبرات.

دراسة بيت شجعنة (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم

ما بعد الأساسي في سلطنة عمان لدورهم الإشرافي في ضوء الإشراف بالنواتج من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٦٠) معلما ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان لدورهم الإشرافي في ضوء الإشراف بالنواتج جاءت متوسطة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لكل من متغير النوع جاءت لصالح الإناث، ومتغير المؤهل الدراسي جاءت لصالح أعلى من البكالوريوس، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، كما أوصت الدراسة إلى ضرورة اتخاذ مجموعة من الإجراءات المقترحة التي قد تسهم في تفعيل ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان لدورهم الإشرافي في ضوء الإشراف بالنواتج.

دراسة عبد الرحمن (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى قياس درجة فاعلية أساليب برامج الإنماء المهني للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، كما استخدم المنهج الوصفي لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٩) مشرفا ومشرفة، وقد توصلت الدراسة إلى أن فاعلية أساليب برامج الإنماء المهني بشكل عام كما يراها التربويون كانت بدرجة متوسطة في جميع مجالاتها، وقد أوصت الدراسة بضرورة مشاركة المشرفين التربويين في عملية إعداد خطط وبرامج الإنماء المهني وفقا لاحتياجاتهم لتشجيع المشرف على النمو المهني المستمر.

دراسة القحطاني والخزي (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور القيادة الإدارية المدرسية في إدارة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في مجالات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥٦) معلما، وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدامات الهيئة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أقل من المتوسط وينحصر على التطبيقات التقليدية، وأن تصوراتهم لدور القيادة الإدارية المدرسية نحو دعمهم بهذا الخصوص ليس في

مجمله إيجابيا، وقد أوصت الدراسة بأنه يجب أن يحرص مديرو المدارس على تقديم الدعم اللازم والمستمر للهيئة التعليمية بمختلف التخصصات.

دراسة Boberg (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى التعرف على سلوكيات قيادة التغيير لدى مدراء المدارس والجهد الإضافي الذي يبذله المعلم خلال عملية الإصلاح التعليمي والدور المساعد للمعتقدات التي يحملها المعلم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠٣) من معلمي المدارس الثانوية في ولاية تكساس، وقد توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقات إيجابية معتدلة إلى قوية بين كل من متغيرات الدراسة الرئيسية، كما دلت النتائج على أن القيادة التغييرية وتدخل معتقدات المعلم أوضحت قدرا كبيرا من الاختلافات بين المعلمين في النظر إلى الجهد الإضافي من الزملاء.

دراسة Leininger (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية استدامة مجتمعات التعلم المهنية بالرغم من التحديات التي تواجه المدارس، واستخدمت الباحثة الأسلوب النوعي وذلك باستخدام مقابلات مع معلمين ومساعدي المعلمين ومديري المدارس الثلاث المحددة للدراسة والتي نجحت في تكوين مجتمعات تعلم مهنية، وتوصلت الدراسة إلى أن العوامل الأساسية لاستدامة مجتمعات التعلم المهنية هي الترابط والتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي الذي يعطي الحرية والثقة في اتخاذ القرارات وفرص القيادة في المدرسة والإصرار على التركيز على تعلم الطلاب، والنمو المهني.

دراسة Martin (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى التحسين المدرسي من خلال تطوير مجتمعات التعلم المهنية للمعلمين القادة في هولندا، وقد استخدمت الدراسة الأسلوب النوعي في جمع البيانات، وذلك بتطبيق مقابلة جماعية مع (٥) معلمين قادة بمدرسة واحدة، وقد توصلت الدراسة إلى حاجة المعلمين القادة في الانخراط في استراتيجيات تزيد من دعم الانسجام والتعاون لإيجاد بيئة أفضل، وقد أوصت الدراسة بضرورة وجود بيئة إيجابية ورؤية مشتركة للتعلم للوصول للتحسين المدرسي.

دراسة البدري (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية التنمية المهنية الموجهة لمعلمي التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وفيما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى فاعلية برامج التنمية المهنية ومعوقات تحقيقها تعزى لمتغير النوع والخبرة والمحافظة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٧١) معلما ومعلمة من معلمي التعليم ما بعد الأساسي لست محافظات تعليمية، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة فاعلية برامج التنمية المهنية الموجهة لمعلمي التعليم ما بعد الأساسي ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على محور فاعلية برامج التنمية المهنية تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث.

دراسة الرواحية (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى التعرف على تصور مقترح لتفعيل الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية في محافظة الشرقية في سلطنة عمان، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٣٥) معلم ومعلمة و (٨٢٤) إداري وفني، وقد توصلت الدراسة إلى أن أبعاد مجتمعات التعلم المهنية تتوافر بدرجة متوسطة، كما أن التعلم الجماعي والتعاوني حصل على درجة عالية، يليه القيادة المشتركة ثم بعد ذلك الرؤية والقيم المشتركة، ثم تليه الظروف الداعمة، بينما حصل بعد الممارسات الشخصية على أقل متوسط حسابي، وقد أوصت الدراسة بأنه يجب على مديري المدارس الاتجاه إلى اللامركزية وعقد الدورات والندوات واللقاءات التي تشجع على العمل التشاركي وتبادل الخبرات ضمن مجتمعات التعلم المهنية وتوسيع حلقة الشراكة مع المجتمع.

دراسة عبد المحسن (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع أدوار وحدات التدريب والجودة بمدارس التعليم الأساسي بمصر لتحقيق الإنماء المهني للعاملين بهذه المدارس والكشف عن المعوقات التي

تحد من فاعلية هذه الوحدات في تحقيق هدفها وذلك في ضوء فهم الفلسفة التي تقوم عليها هذه الوحدات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى قلة وعي العاملين بمدارس التعليم الأساسي بأهمية التدريب أثناء الخدمة وأهمية دور وحدات التدريب والجودة بالمدارس، كما يوجد تقصير لبعض مسؤولي الوحدات في القيام بأدوارهم الخاصة بالتقييم والمتابعة، كذلك يوجد تقصير بعض القيادات المدرسية في أداء أدوارهم تجاه وحدات التدريب والجودة، كما أنه عندما لا يوجد مكان مخصص ومجهز لوحدة التدريب والجودة بالمدرسة يعيق تحقيق أهداف الوحدة، كذلك لوحظ اقتصار برامج التدريب بالوحدات على الجوانب النظرية وإغفالها للجوانب التطبيقية، كذلك ضعف الاستفادة من العائدين من البعثات وذوي الخبرة داخل المدرسة وخارجها، كذلك عدم وجود مخصصات مالية للانفاق على أنشطة وحدة التدريب والجودة مما يعطل مسيرتها، وقد أوصت الدراسة بضرورة دعم وحدات التدريب والجودة للقيام بدورها على أكمل وجه.

دراسة المرهوبية (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسات مديري المدارس للإشراف التأملي في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لمعلمي التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٠) معلم و(٢٥٥) معلمة من مدارس التعليم ما بعد الأساسي في خمس محافظات بسلطنة عمان (مسقط، ظفار، شمال الباطنة، الداخلية، جنوب الشرقية)، وقد توصلت الدراسة إلى أن ممارسات مديري المدارس للإشراف التأملي في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لمعلمي التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان جاءت بتقديرات منخفضة ومتوسطة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل الدراسي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري النوع والوظيفة، وقد أوصت الدراسة بضرورة امتلاك مديري المدارس للحكمة والسياسة أثناء ممارساتهم

للإشراف التأملي، وضرورة نشر ثقافة ممارسات الإشراف التأملي لبناء مجتمع مهني بالمدرسة.

دراسة Rink (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات المعلمين حول جودة الإنماء المهني في أماكن العمل بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي والوصفي معتمدة على أداة المقابلة والاستبانة في جمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى أن الغالبية العظمى من المعلمين الذين تمت مقابلتهم يعتقدون أنهم لا يتلقون إنماء مهني ذا جودة، حيث اقتصرت برامج الإنماء المهني على المحاضرات فقط، وأنهم يفضلون أن يكون الإنماء المهني ينفذ بشكل جماعي وتطبيقي وليس نظري، كما أظهرت البيانات الكمية للدراسة أن برامج الإنماء المهني المبنية على حاجة تدريبية لدى المستفيد، تحقق نتائج أفضل في تعلمهم وتكون الاستفادة منها عالية، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام ببرامج الإنماء المهني المقدمة للمعلمين والحرص على مدى تنوعها وفاعليتها.

دراسة الحرملية (٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى قياس درجة فاعلية المدرسة كوحدة للإنماء المهني للمعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥٤) معلما ومعلمة في مدارس التعليم الأساسي في ست محافظات بسلطنة عمان، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة فاعلية المدرسة كوحدة للإنماء المهني للمعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان كانت متوسطة في جميع محاور الدراسة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر النوع والتخصص على فاعلية المدرسة كوحدة للإنماء المهني للمعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وجاءت الفروق لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب وتأهيل فريق الإنماء المهني بالمدرسة للقيام بالأدوار المنوطة به على الوجه الصحيح.

دراسة دغمان (٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى تحديد المعايير الأساسية لتطوير أداء معلمات التربية

الإسلامية بالمدارس العربية التكميلية بالمرحلة الابتدائية ببريطانيا في ضوء الكفايات المهنية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي معتمدة على أداة الاستبانة والملاحظة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) مديراً ومشرفاً ومعلماً، وقد توصلت الدراسة إلى أن جميع الكفايات المدرجة في الاستبيان جاءت مرتفعة الأهمية من وجهة نظر أفراد العينة مما يدل على دور هذه الكفايات في تطوير أداء معلمات التربية الإسلامية، كما دلت أداة الملاحظة على وجود نقص في معظم مجالات الكفايات، وقد أوصت الدراسة بضرورة الحرص على اتخاذ الإجراءات اللازمة لتطوير الكفايات المهنية للمعلمات.

دراسة المالكي (٢٠١٥): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأساليب التدريسية في تطوير الأداء المهني لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للأساليب التدريسية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي معتمدة على أداة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) معلما ومشرفا، وقد توصلت الدراسة إلى أن دور الأساليب التدريسية في جميع المجالات جاء بدرجة مرتفعة، وقد أوصت الدراسة بضرورة التركيز على رفع كفاءة المعلملين والارتقاء بممارساتهم التدريسية.

دراسة الزكواني (٢٠١٦): هدفت الدراسة إلى التعرف على الاستراتيجيات المقترحة لتفعيل دور الإدارة في التنمية المهنية للمعلمين باستخدام أسلوب التحليل الرباعي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٨) مديراً، وقد توصلت الدراسة إلى أن مدير المدرسة يمثل حجر الأساس للمدرسة، وتتكامل معه أدوار بقية أعضاء المجتمع المدرسي من إداريين ومعلمين وطلاب وأولياء أمور في توفير بيئة مدرسية جاذبة للطلاب وللمعلمين تدعم مجتمعات التعلم المهنية، وقد أوصت الدراسة بضرورة دعم إدارات المدارس في عملية تطوير برامج التنمية المهنية المستدامة، وضرورة تأهيل هذه

الإدارات وتكثيف الدورات التي تصقل قدراتهم ومواهبهم.

٢.٤.٢ دراسات تتعلق بالرضا الوظيفي للمعلمين

دراسة منصور (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية بفلسطين، إضافة إلى تحديد أثر متغيري المؤهل العلمي والخبرة على ذلك، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي مستخدما الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، لتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٣٨) عضوًا من أعضاء الهيئة التدريسية، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الرضا الكلية كانت متوسطة حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى ٦١،٨% وأن أقل مجالات الرضا كان مجال الترقيات والحوافز ٥٦%، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا تبعًا لمتغيري الخبرة لصالح الخبرة الأعلى، والمؤهل العلمي لصالح المؤهل الأقل، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالحوافز المادية والمعنوية والترقيات للمعلمين في الجامعة، كذلك ضرورة إجراء دراسات حول علاقة الرضا الوظيفي بمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة لدى هيئة التدريس.

دراسة حداد ومحافظة (٢٠١٠): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة عجلون بالمملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي في هذه الدراسة، معتمدين على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وقد شملت الدراسة (٤١) معلما، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة الرضا الوظيفي لأفراد العينة جاءت مرتفعة، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أثر الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات الدراسة، وقد أوصت الدراسة بضرورة اعتبار نتائج الدراسة كمرجع للمنطقة التعليمية.

دراسة Mathis (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل التي تؤثر على الرضا الوظيفي بين المعلمين في مدرسة تايتل واحد في ولاية جورجيا، وركزت على دور الإشراف والرواتب ومتطلبات العمل وأثرها في الرضا الوظيفي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي مستخدما الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وشملت الدراسة (٨٥) معلم ومعلمة في المدرسة، وقد استندت هذه الدراسة على النظريات التحفيزية ونظريات التعليم، حيث وجدت الدراسة أن هناك علاقة مباشرة بين الرضا الوظيفي والرواتب المقدمة والاشراف وطريقة القيادة، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء مزيد من الدراسات التي تبين العلاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين والحوافز المقدمة.

دراسة Parker (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا الوظيفي والمشاركات المهمة في اتخاذ القرار والالتزام التنظيمي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي مستخدما الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وقد شملت الدراسة (٩٠٠) من المعلمين في جنوب الولايات المتحدة، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين الرضا الوظيفي والمشاركات الوظيفية المهمة والالتزام التنظيمي، وقد أوصت الدراسة بضرورة تعزيز العلاقات التبادلية وإشراك المعلمين في القرارات، وضرورة إجراء الدراسات التي تبين العلاقة بين الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي.

دراسة Sandy (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى تحديد مستويات الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ولاية كارولينا الشمالية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي مستخدما الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد شمل مقياس الرضا الوظيفي المستخدم في هذه الدراسة على العديد من الأبعاد (الرواتب والإشراف والعمل نفسه والترويح والإجازات والعلاقة مع الزملاء)، وقد شملت الدراسة (٧٥٠) من المعلمين، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: أن المعلمين أصحاب الخبرة الوظيفية (٤-٠) سنوات أقل رضا من المعلمين أصحاب الخبرة (٥سنوات فأكثر)، وقد أوصت الدراسة بضرورة التركيز

على رفع الأجور والحوافز للمعلمين، وضرورة دعم الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس في العمل، كذلك ضرورة إجراء دراسات وبحوث عن العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي.

دراسة شقير (٢٠١١): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، وبيان أثر (الجنس، والخبرة العملية، والمؤهل العلمي، ومكان المدرسة) في وجهات نظر المعلمين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي مستخدما الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، تكونت عينة الدراسة من (٦٠٤) معلمًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك مستوى عال في ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية ووجود مستوى عال من الرضا الوظيفي لدى المعلمين وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية ومستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس في جميع مجالات الأداة ما عدا مجال الأداء التعليمي ولصالح الإناث، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية والرضا الوظيفي لدى المعلمين تعزى لمتغير الخبرة العملية في جميع مجالات الأداة ما عدا مجالات الرضا عن المهنة، والمكانة الاجتماعية، والأداء التعليمي، ولصالح أصحاب الخبرة العملية) وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية ومستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع مجالات الأداة ما عدا مجال العلاقة مع الطلبة ولصالح حملة الدبلوم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية ومستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين تعزى لمتغير مكان المدرسة، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التشاركية ومستوى الرضا الوظيفي.

دراسة الصوافية (٢٠١١): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى أخصائي الأنشطة بمدارس شمال الشرقية بسلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، الخبرة)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي مستخدما الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤١) أخصائي وأخصائية أنشطة مدرسية، وقد ركزت على عدد من الأبعاد منها (الجوانب المادية، الرضا عن مدى تحقيق المهنة للذات، الرضا عن طبيعة العمل وظروفه، الرضا عن علاقته بالمسؤولين)، وقد خلصت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: مستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة متوسط بشكل عام، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي عن الجوانب المادية تبعا لمتغير الجنس بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الأخرى (الجوانب المادية، الرضا عن مدى تحقيق المهنة للذات، الرضا عن طبيعة العمل وظروفه، الرضا عن علاقته بالمسؤولين)، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة عن طبيعة العمل وظروفه تبعا لمتغير المرحلة التعليمية لصالح أخصائي الأنشطة بمدارس المرحلة (١١-١٢) والمدارس (١٢-١١)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الأخرى، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى أخصائي الأنشطة تبعا لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس)، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى أخصائي الأنشطة تبعا لمتغير الخبرة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير أنظمة الترقيات والحوافز والرواتب، وتوفير قدر من الحرية ومشاركة الأخصائي في صنع القرارات.

دراسة العفرج (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى الرضا الوظيفي للمعلمين المختصين في مجال الحاسب الآلي في جميع المراحل الدراسية في مدارس التعليم (بنين) في محافظة الإحساء، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب تحليل النظم معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات،

وقد شملت عينة الدراسة جميع معلمي ومحضري الحاسب الآلي بالإحساء والبالغ عددهم (١٦٧) معلماً ومحضراً، وقد توصلت الدراسة إلى أن الرضا الوظيفي لأفراد العينة جاء متوسطا، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة أو الخبرة أو المؤهل الدراسي، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تلمس احتياجات المعلمين وحفزهم من أجل التطوير المهني الذاتي.

دراسة المشيخي (٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى الإداريين العاملين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٦) موظفا من المديرية العامة بمحافظة ظفار، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة كان متوسطا وأن مستوى الرضا في مجال العلاقات الإنسانية حصل على المرتبة الأولى وجاء الرضا عن ظروف العمل في المرتبة الثانية، في حين جاء مجال الرضا عن الإستقرار الوظيفي في المرتبة الثالثة وجاء مجال الرضا عن الحوافز والراتب في المرتبة الرابعة وكانت المرتبة الخامسة لمجال الرضا عن الترقيات.

دراسة الرواس (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي بولاية صلالة من وجهة نظرهم، ومعرفة أثر النوع الاجتماعي والخبرة على درجة الرضا الوظيفي للمعلمين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٥) معلما ومعلمة بولاية صلالة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الرضا الوظيفي لأفراد العينة جاء متوسطا في جميع محاور الاستبانة ما عدا محور الراتب والمزايا المالية، إذ جاءت درجة رضا المعلمين عنها منخفضة، وبينت وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعود لمتغير الخبرة وذلك في البعد الكلي للاستبانة، وأوصت الدراسة بضرورة تركيز إدارات المدارس على توفير المناخ المدرسي

الجاذب لتحقيق الأهداف المرجوة في العملية التعليمية.

دراسة الطيطي وأبو الحاج (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى واقع الاتجاهات السائدة لدى المعلمين في المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية الموجهة لهم وأثرها على أدائهم المهني، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٦) معلما ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية في فلسطين نحو البرامج التدريبية الموجهة لهم كانت متوسطة، كما أوصت الدراسة إلى ضرورة انتقاء البرامج التدريبية للمعلمين والحرص على جودتها واختيار المدربين ذوي الكفاءة والخبرة والمعرفة.

دراسة Agnihotri (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين من خلال متغيرات المرحلة التعليمية (ابتدائي وثانوي)، والنوع الاجتماعي والخبرة ومستوى الدخل في جمهورية الهند، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦٦) معلماً و(١٣٤) معلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الرضا الوظيفي لأفراد العينة جاء عاليا بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية عنه لدى معلمي المرحلة الثانوية، في حين أن المعلمين ذوي الخبرة العالية يظهرون رضا وظيفيا أعلى من المعلمين ذوي الخبرة الأقل، إلى جانب وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، ولا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير مستوى الدخل.

دراسة Iqbal & Akhtar (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الذكور والإناث في باكستان، والمقارنة بينهما تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي والعمر، والخبرة في مجال التدريس وموقع المدرسة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٧٠) معلم و(١٥٢) معلمة، وقد

توصلت الدراسة إلى أن المعلمات الإناث كن أكثر ارتياحا مع جوانب العمل والإشراف في الوظيفة بالمقارنة مع المعلمين الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والعمر وموقع المدرسة، وقد أوصت الدراسة بضرورة إتاحة الفرصة للمعلمين الذكور والإناث للتعبير عن مقترحاتهم وآراءهم وتلمس احتياجاتهم.

دراسة الشقصي (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٨) معلماً ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية جاءت متوسطة، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور في جميع المحاور، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير التخصص والخبرة والمحافظة، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بدراسة الرضا الوظيفي للمعلمين في فترات منتظمة وبشكل مستمر.

دراسة المزامي (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تفعيل أبعاد المناخ التنظيمي لتحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٥) معلما ومعلمة من معلمي محافظة جنوب الشرقية، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تفعيل أبعاد المناخ التنظيمي لتحقيق الرضا الوظيفي بمدارس التعليم الأساسي حسب تقديرات أفراد العينة كان متوسطا، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حسب تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير النوع وفئة المدرسة، كما تم التوصل إلى تصور مقترح لتفعيل أبعاد المناخ التنظيمي لتحقيق

الرضا الوظيفي للمعلمين بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، وقد أوصت الدراسة بضرورة دعم المعلمين وحفز دافعيتهم للعمل لتحقيق الرضا الوظيفي لهم.

دراسة الجساسي (٢٠١٦): هدفت الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان وفقا لنظرية المسار والهدف وأثرها في الرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس واستكشاف درجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان للأنماط القيادية تبعا لهذه النظرية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي معتمدة على أداة الاستبانة في جمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٢٦) مديرًا ومديرة ومعلماً أول، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود أثر للأنماط القيادية في الرضا الوظيفي للمعلمين، كما أظهرت المتوسطات نتائج عالية لممارسة الأنماط القيادية على الرضا الوظيفي للمعلمين فقد كان معامل الدلالة أقل من (0.05)، حيث بلغت نسبة تأثير الأنماط القيادية على الرضا الوظيفي للمعلمين (٣١%) من التباين الحاصل في المتغير التابع، وقد أوصت الدراسة بضرورة تطبيق بحوث إجرائية على نطاق المدارس والمديريات؛ للتركيز على الأنماط القيادية التي تسهم في رفع الرضا الوظيفي.

دراسة المهدي وآخرون (٢٠١٦): هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات المعلمين العمانيين عن القيادة الخادمة والرضا الوظيفي للمعلم، وتأثير العديد من الاختلافات الديموغرافية على تصوراتهم، وقد استخدمت الدراسة مقياس القيادة الخادمة (SLS) لباريوتو وويلر واستبانة الرضا الوظيفي (JSS) من سبيكتور لجمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥٦) معلماً، وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين لديهم مستويات متوسطة من الرضا الوظيفي والقيادة الخادمة لمديري المدارس، وكانت هناك فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري النوع ونوع الدراسة في مجالات المعالجة العاطفية والترقية وطبيعة العمل، والاختلافات على مستوى المدارس جاءت لصالح الصفوف الدنيا، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد

المزيد من البحوث حول القيادة الخادمة والرضا الوظيفي من خلال شرح العلاقة بين المتغيرين.

٢.٤.٣ التعليق على الدراسات السابقة

أولا: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

١.أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

يمكن ايجاز أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فيما يلي:

١. اتفقت الدراسة الحالية مع الكثير من الدراسات السابقة في تحديد الهدف الذي تسعى إليه كل من هذه الدراسات بالرغم من اختلاف الهدف فيما بينها، حيث هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على تأثير الممارسات القيادية لمدير المدرسة على مجتمعات التعلم المهنية وتأثيرها على فعالية المعلم كدراسة Passi (٢٠١٠) ودراسة أبو زيد (٢٠١١) ودراسة Bertsch (٢٠١٢) ودراسة Miller (٢٠١٢) ودراسة Oduor (٢٠١٢) ودراسة Pohl (٢٠١٢) ودراسة Martin (٢٠١٣) ودراسة الرواحية (٢٠١٤) ودراسة المهدي وآخرون (٢٠١٦).

كما هدف البعض الآخر من الدراسات إلى التعرف على دور مديري المدارس في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية ونشر ثقافتها لدى أعضاء المجتمع المدرسي لرفع كفاءة المعلمين كدراسة Morrow (٢٠١٠) ودراسة Gaspar (٢٠١٠) ودراسة Riken (٢٠١١) ودراسة Kaminski (٢٠١١) ودراسة محمد (٢٠١٢) ودراسة Ayeni (٢٠١٢)، ومنها ما سعى إلى التعرف على ممارسات مدير المدرسة للحفاظ على استدامة التنمية المهنية للمعلمين من خلال الحفاظ على مجتمعات التعلم المهنية كدراسة Phillips (٢٠١٠) ودراسة Bennett (٢٠١٠) ودراسة Gillespie (٢٠١٠) ودراسة Hefner

(٢٠١١) ودراسة Wolford (٢٠١٢) ودراسة بيت شجعنة (٢٠١٣) ودراسة القحطاني والخزي (٢٠١٣) ودراسة Leininger (٢٠١٣) ودراسة البدري (٢٠١٤).

كما تناولت بعض الدراسات سلوكيات مدير المدرسة في تفعيله لمجتمعات التعلم المهنية كدراسة Duling (٢٠١٢) ودراسة Bertsch (٢٠١٢) ودراسة Boberg (٢٠١٣)، كما تناول البعض الآخر قدرة مديري المدارس على تحسين المدارس من خلال تفعيل مجتمعات التعلم بمشاركة أعضاء المجتمع المدرسي كدراسة Pohl (٢٠١٢) ودراسة Miller (٢٠١٢) ودراسة عبد الرحمن (٢٠١٣) ودراسة Martin (٢٠١٣)، كذلك تناولت بعض الدراسات كفاءة مديري المدارس وممارساتهم القيادية لرفع كفاءة المعلمين وتفعيل برامج التنمية المهنية وتحسين المستويات التحصيلية للطلاب كدراسة Passi (٢٠١٠) ودراسة Phillips (٢٠١٠) ودراسة Bennett (٢٠١٠) ودراسة Gillespie (٢٠١٠) ودراسة Hefner (٢٠١١) ودراسة Wolford (٢٠١٢) ودراسة التلباني وبدير وسراج (٢٠١٢) ودراسة الطعاني (٢٠١٢) ودراسة عباس (٢٠١٢) ودراسة عثمان ودبوس وتيم (٢٠١٢) ودراسة العريمي والعريمي (٢٠١٢) ودراسة المرهوبية (٢٠١٤) ودراسة الزكواني (٢٠١٦).

٢. كما اتفقت الدراسة الحالية مع الكثير من الدراسات السابقة في ضرورة التركيز على جودة برامج الإنماء المهني من خلال متابعة كل ما يتعلق بعمليات التدريب المختلفة كدراسة Morrow (٢٠١٠) ودراسة Gaspar (٢٠١٠) ودراسة Riken (٢٠١١) ودراسة Kaminski (٢٠١١) ودراسة عبد المحسن (٢٠١٤) ودراسة Rink (٢٠١٤) ودراسة الحرملية (٢٠١٥) ودراسة دغمان (٢٠١٥) وكذلك دراسة المالكي (٢٠١٥).

٣. كما اتفقت مع بعض الدراسات التي تناولت أهمية تحقق الرضا الوظيفي للمعلمين كدراسة منصور (٢٠١٠) ودراسة Parker (٢٠١٠) ودراسة Sandy (٢٠١٠) ودراسة الصوافية (٢٠١١) ودراسة

العفرج (٢٠١٢) ودراسة المشيخي (٢٠١٢) ودراسة الرواس (٢٠١٣) ودراسة Agnihotri (٢٠١٣) ودراسة المهدي وآخرون (٢٠١٦)، واتفقت مع البعض الآخر من الدراسات التي تناولت ممارسات مديري المدارس لتحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين من خلال تفعيل مجتمعات التعلم المهنية والتركيز على التنمية المهنية للمعلمين كدراسة Mathis (٢٠١٠) ودراسة حداد ومحافظة (٢٠١٠) ودراسة شقير (٢٠١١) ودراسة الطيطي وأبو الحاج (٢٠١٣) ودراسة Agnihotri (٢٠١٣) ودراسة Iqbal & Akhtar (٢٠١٣) ودراسة المزامي (٢٠١٤) ودراسة الجساسي (٢٠١٦).

٤. كذلك اتفقت الدراسة الحالية مع الكثير من الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج الوصفي واستخدامها لأداة الاستبانة كأداة دراسة، وفي المقاييس المستخدمة في تصميم أداة الدراسة وفي تحليل نتائج الدراسة، كذلك في التعرف على أثر بعض العوامل المادية والمعنوية مثل العامل التحفيزي وعامل البيئة وعامل الدعم وعامل الإعداد الأكاديمي والمهني لدى مديري ومعلمي المدارس وذلك فضلا عن تأثير أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وكيف يمكن أن تؤثر هذه العوامل على تطوير فعالية أداء المعلمين.

٥. كذلك اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية مجتمعات التعلم المهنية وتأثيرها الإيجابي على العمل المؤسسي مما يساعد في تحسين الأداء.

٦. كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن الهدف من مجتمعات التعلم في القطاع التربوي هو زيادة الكفاءة والفعالية في الممارسات التعليمية من خلال الاهتمام بالموظف (مدير المدرسة والمعلم)، لأن من خلاله يمكن تحقيق الفعالية بالشكل المنشود الذي تسعى وزارة التربية والتعليم لتحقيقه.

٧. كذلك اتفقت مع بعضها على تعريف مفهوم مجتمعات التعلم المهنية بعدد من المصطلحات والمفاهيم الإدارية التي قد يشكل بعضها عوامل مساعدة في انجاح مجتمعات التعلم وأخرى كمتطلبات سابقة.

٨. كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أن هناك ارتباطاً قوياً بين عاملي الثقة والتمكين

ومجتمعات التعلم وذلك يظهر من خلال ربط هذه الدراسات بثقة الموظف وتمكينه بمجتمعات التعلم.

٩. كذلك نجد بأن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في أهمية مجتمعات التعلم المهنية كمفهوم معاصر واستراتيجية تنظيمية تهدف إلى منح العاملين الشعور بالرضا الوظيفي والقدرة على التطوير والتحسين والتغيير ومنحهم الصلاحيات والمسؤوليات لأداء العمل دون تدخل مباشر من الإدارة، مع توفير كافة الموارد وبيئة العمل المناسبة لتأهيلهم مهنيا وسلوكيا.

٢. أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

١. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في البيئة المطبق عليها الدراسة، وهذا بلا شك يسهم في إعطاء نتائج تختلف عن الدراسات السابقة، إذ أن لكل بيئة مميزاتها التي تتميز بها عن غيرها من البيئات الأخرى، كما اختلفت أيضا هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث تركيزها على دور واحد فقط وهو دور مدير المدرسة، وفي مجال واحد فقط وهو تفعيل مجتمعات التعلم المهنية للمعلمين، بمفهومها الواسع الذي يختلف عن الكثير من المفاهيم الأخرى.

٢. كما تميزت الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة في أنها حاولت إيجاد العلاقة بين مجموعة من العوامل المادية والمعنوية وأثرها على تطوير وتحسين أداء المعلمين وتطوير فعاليتهم الأدائية.

٣. كما نجد أن الدراسة الحالية تميزت أيضا في أنها حاولت إيجاد العلاقة بين مجتمعات التعلم المهنية وأثرها في تطوير وتحسين الرضا الوظيفي للمعلمين وتطوير فعاليتهم الأدائية في العمل المدرسي.

٤. كذلك نجد أن الدراسة الحالية تميزت بأنها الدراسة الوحيدة على حد علم الباحثة التي تناولت دور مديري المدارس في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، كما ناقشت الدراسة الحالية جانبا مهما في عمل المعلم وهو الجانب الإداري.

٥. كذلك تناولت الدراسة الحالية بعض المهام الإدارية التي يؤديها المدير والمعلم وأكدت على ضرورة تعزيز القيادات المجيدة التي تنهض بمستوى العمل الإداري وترتقي بمستوى الأداء المدرسي، كما تركز الدراسة الحالية على ضرورة تحمل المعلمين للمسؤوليات وذلك من خلال أدائهم للمهام القيادية.

ثانيا: مجالات الاستفادة من الدراسات السابقة:

١. استفادت الباحثة بعد الإطلاع على الدراسات السابقة من إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، حيث وضحت الدراسات السابقة الأدبيات المتعلقة بمجتمعات التعلم ودور مديري المدارس في تفعيلها.

٢. كذلك استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اختيار المنهج الأكثر ملائمة وهو المنهج الوصفي، حيث يعد واحداً من المناهج العلمية الأكثر شيوعا واستخداما بالإضافة إلى البحث الميداني.

٣. كذلك كان للدراسات السابقة فائدة كبيرة في مساعدة الباحثة في تكوين تصور شامل لموضوع الدراسة، الأمر الذي ساهم في صياغة وبلورة مشكلة الدراسة وتحديد أبعادها ومجالاتها، وفي صياغة أسئلة الدراسة التي تتناسب مع الدراسة الحالية.

٤. كما استفادت الباحثة أيضا من الحصول على الأفكار والإجراءات والاختبارات، وكذلك الحصول على المصادر الأولية والثانوية وفي تنظيم الدراسة.

٥. كما استطاعت الباحثة أن ترسم صورة واضحة للمتغيرات المرتبطة بالدراسة (النوع، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) وذلك بالإطلاع على الدراسات السابقة.

٦. كذلك تمت الاستفادة من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة في تصميم أداة الدراسة وتحديد أبعاد مقياس مجتمعات التعلم المهنية المستخدم في الدراسة، حيث تمت الاستفادة من الدراسات السابقة من الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات في هذه الدراسات.

٧. كما تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة النتائج، حيث استفادت الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة لمقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية بهدف التعرف على مدى الاتفاق والاختلاف بين نتائجها ونتائج هذه الدراسة وخاصة دور مدير المدرسة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

٨. كذلك استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التأكيد على وجود مشكلة حقيقية لمجتمعات التعلم المهنية للمعلمين بالمدارس في سلطنة عمان وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين تتمثل في ضعف الإعداد الإداري للمدير والمعلم على حد سواء، وقلة البرامج التدريبية التي يتلقاها الطرفان أثناء الخدمة لتطوير أدائهم التربوي، فمدير المدرسة لا بد له من فهم دقيق لمفهوم مجتمعات التعلم المهنية وممارساته التي ترقى بالعمل الإداري والتي تنعكس بدورها على العملية التربوية، والمعلم في قيادة الممارسات التدريسية والتطوير الذاتي والبرامج الإدارية وقيادة اللجان والمشاركة في العمل الجماعي وصنع القرار التي يتم استحداثها بالمدارس بشكل مستمر، وبما يحقق التنمية المهنية الفاعلة للمعلمين، الذي يهدف لتحقيق اللامركزية، التي تتطلبها الإدارة المدرسية، من خلال منح مزيد من الصلاحيات التي توفر الحرية في العمل، والسرعة في الإنجاز، مما يجعل الدراسة الحالية تأخذ على عاتقها إيجاد الحلول ووضع التصورات المستقبلية الملائمة، والإفادة من تجارب الدول التي كان لها السبق في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمدرسة.

٩. كما تمكنت الباحثة من عقد المقارنات بين نتائج تلك الدراسات وهذه الدراسة.

١٠. كما تضيف هذه الدراسة استقراء لواقع الممارسات الإدارية والفنية لمدير المدرسة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، حيث أكد Stoll (٢٠١٣) على أن جميع أنشطة التعلم التي يقودها القائد التعليمي ويشارك بها بشكل نشط، ويكون لها أكبر الأثر على نتائج الطلبة.

٥.٢ الخلاصة

قامت الباحثة بصياغة الإطار النظري لموضوع الدراسة وذلك بالاعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة من خلال مناقشة محاور الدراسة ومجالاتها، والتي تمثلت في محور مجتمعات التعلم المهنية ومحور الرضا الوظيفي للمعلمين، حيث تم الوقوف على البنية الأساسية للمجتمع التعلمي المهني والتي تقوم على ثقافة التآزر، وترفض ثقافة العزلة الاجتماعية بين المربين، فهي تتطلب تفاعلا مهنيا، فالتفاعل بين المعلمين وتحديد احتياجاتهم في ضوء علاقتها بأهداف أكاديمية معينة، هما نقطة البداية نحو حوار جوهري ضمن الفرق التآزرية التي تتبادل الخبرات فيما بينها، ومن ثم تصبح عملية المجتمع التعلمي المهني بمثابة قاعدة لصياغة علاقات مهنية بين المعلمين والمديرين، ولكن التحول من ثقافة العزلة إلى ثقافة التآزر لن يحدث في مدرسة ما دون قيادة فعالة من قبل المدير، فمديري المدارس يجهزون مسرح الأحداث والظروف الملائمة للبدء في عملية تنمية المجتمع ثم استبقائها، فالمديرون يصنعون فارقا في تعلم الطلاب، والاستراتيجية الأكثر قدرة على تحقيق أثر إيجابي على هذا التعلم هي القيام بتسهيل تعلم المربين الذين يخدمون هؤلاء الطلاب من خلال عملية المجتمع التعلمي المهني.

لذلك لا بد لقائد المدرسة من أن يسعى إلى تمكين الأفراد أي ضمان انخراطهم في عملية التغيير، وضمان قدرتهم على العمل سويا بالتعاون مع الأفراد الآخرين وضمان امتلاكهم المهارات الضرورية لتنفيذ أي تغيير، وهذا الشكل من المشاركة هام للتنفيذ الناجح والنهائي للتغيير، ولكن ذلك يحتاج من قائد المدرسة أن يكون لديه ثقة كافية من القيام باستمرارية بمراقبة الصورة الكلية والتعايش مع الإحساس بإمكانية فقدانه للسيطرة، ويمكن لمديري المدارس تمكين الأفراد الآخرين عن طريق تخويل الأفراد الفرصة للمشاركة في السلطة والتحكم واتخاذ القرارات في التغيير.

لقد ذكر ديفيز وآخرون (٢٠٠٩) أنه في أغلب الوقت عندما نقوم بالتأمل سواء في أنفسنا أو في

الأفراد الآخرين فإننا بذلك ننظر إلى الجزء وليس إلى الكل، فمقياس الأفراد هو مدى كفاحنا لإكمال ذاتنا إضافة إلى الطاقة التي نكرسها للوصول إلى طاقتنا الكامنة.

إن النجاح لا بد له من توافر الدعم والمشاركة الفاعلة، والعمل بروح الفريق؛ لتحقيق الأهداف التربوية، وهنا ظهر الدور البارز الذي تقوم به القيادات التربوية محققة لجميع ما ذكر (ياغي، ٢٠٠٣).

وينظر للمعلم على أنه من الركائز الأساسية في العملية التربوية، ولأسباب متعددة يتعرض المعلم إلى بعض الظروف التي لا يستطيع التحكم فيها والتي تحول دون قيامه بدوره بشكل فعال، الأمر الذي يساهم في إحساسه بالعجز عن القيام بالمهمات المطلوبة منه، وبالمستوى الذي يتوقعه منه متخذو القرار، بالإضافة إلى الآثار السلبية الخطيرة التي يتركها على تعليم الطلاب، وقد تسبب تلك الظروف شعورًا بالعجز لدى المعلم ومن ثم الإحساس بعدم الرضا، وهو مفهوم يشير إلى مدى الإشباع الذي يحققه العمل أو الوظيفة لحاجات الفرد المادية والمعنوية، حيث أن مستوى أداء العامل بالمدرسة يتوقف على درجة مستوى رضائه الوظيفي، وإن ما يشعر به الفرد من رضا في مجال عمله يتأثر بدرجة كبيرة بالخصائص البيئية والتنظيمية (دوفور ومارزانو، ٢٠٠٩).