دور مديري المدارس في بناء مُجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية

إعـــداد

د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم

دكتور باحث بشعبة بحوث التخطيط التربوي في المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- مصر (باحث رئيس).

أ/ سعيد بن راشد بن علي الشهومي

وزارة التربية والتعليم

سلطنة عمان (باحث مشارك)

دور مديري المدارس في بناء مُجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية

إعـــداد

د/ حسام الدين السيد محمد ابراهيم
دكتور باحث بشعبة بحوث التخطيط التربوي في المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- مصر (باحث رئيس).

الباحث/ سعيد بن راشد بن علي الشهومي
وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان (باحث مشارك)

مستخلـــص البحـــث

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور مديري المدارس في بناء مُجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٥٧) مشرفاً إدارياً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دور مديري المدارس في بناء مُجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية جاء بدرجة كبيرة في محاور الدراسة ككل، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: مُديرو المدارس- مُجتمعات التعلم المهنية -مشرفو الإدارة المدرسية- سلطنة عُمان.

المقـدمـــــة:

تسعى النظم التعليمية المُعاصرة إلى تطوير مؤسساتها التعليمية على كافة المستويات عامة والمدارس خاصة، حيث إن هذه المدارس مسئولة عن إعداد أجيال من الطلبة لديها من المعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات ما يمكنها من مواجهة التحولات والتغيرات والتطورات المُعاصرة بكفاءة وفعالية مثل ثورة المعرفة وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وذلك كأولى الخطوات للحفاظ على بنية مجتمعاتها وإعدادها وتهيئتها للتطور والتقدم في القرن الحادي والعشرين.

إن ما يواجهه عالم اليوم من تحديات فرضت على النظم التعليمية القيام بكثير من التغييرات لمواجهتها والتغلب على المُشكلات الناتجة عنها، وهذا يتطلب وجود قيادات تعليمية مُتميزة ومُديري مدارس لديهم من الكفايات والكفاءات ما يمكنهم من المُساهمة الفعالة في بناء قدرات هيئة العاملين بالمدارس عامة والمُعلمين خاصة وذلك من خلال مجموعة متكاملة من البرامج والأنشطة في إطار ما يُعرف بمجتمعات التعلم المهنية. (Abdullah & Ghani,2014 ,37) .

وتُعتبر مجتمعات التعلم المهنية مجموعة من الفرق أو جماعات العمل مسئولة عن قيادة المعرفة والبحث والتقصي والتحليل والإبداع والابتكار والتطوير لتحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة في المدارس، بالإضافة إلى الاهتمام بوجود أنشطة تعاونية وشبكة اتصالات فعالة وأدوار متكاملة، فضلاً عن المُشاركة في صُنع القرارات وتحمل المسئوليات. (Harris& Jones,2017 ,23-24).

وأصبحت فكرة مجتمعات التعلم المهنية محور أساسي وركيزة رئيسة في برامج ومشروعات التطوير والتحسين والتنمية المهنية للمعلمين في جميع أنحاء العالم، وذلك لتأثيرها الإيجابي على تنمية قدراتهم وكفاءاتهم، وزيادة التحصيل والإنجاز العلمي للطلبة، والتركيز على جهود التعاون والرؤيا المُشتركة. (Dogan& et.al ,2017 ,1203-1204).

إن مجتمعات التعلم المهنية تعتمد على فكرة أن التعلم يضيف فائدة ومعنى لحياة المعلمين والطلبة ومن ثم المجتمع، حيث يعمل المعلمون والإداريون وأولياء الأمور والطلبة وموظفي الدعم معا لإيجاد بيئة تجعل الجميع قادرين على تلبية احتياجاتهم للتواصل مع

الآخـــرين، وتحقيـــق الإنجـــاز والقـــدرة علـــى صـــنع الخيـــارات المُتميـــزة فـــي العمـــل. (Christiansen& Robey,2016 ,43)

وتهدف مجتمعات التعلم المهنية إلى تعزيز التعاون بين العاملين بالمدرسة من خلال إيجاد ثقافة مهنية تعاونية تساعد المعلمين ليصبحوا أكثر فعالية في عملهم مع الطلبة، والتركيز على التعلم والنتائج، والالتزام تجاه دعم الزملاء، والرغبة القوية في إعادة تشكيل ثقافة المدرسة، والاهتمام بالممارسات المهنية والتأمل الذاتي فيها ونقدها، والتغذية الراجعة الهادفة إلى التحسين، ودعم الاجتماعات بصفة دورية، والاندماج في برامج وأنشطة تعاونية. (Battersby& Birkenfeld,2015 ,23)

ولمُجتمعات التعلم المهنية تأثير فعال في تدعيم أخلاقيات مهنة التدريس لدى المُعلمين، وزيادة فعاليتهم وتحقيق رضاهم الوظيفي، فضلاً عن تدعيمها للثقافة التنظيمية والمناخ المدرسي، ودمج المُعلمين في أنشطة ومشروعات تعاونية يزيد من وحدتهم والقضاء على العزلة بينهم من تخصصات، وزيادة قدراتهم وإمكاناتهم وطاقاتهم على العمل لضمان وجود بيئة مدرسية منتجة وتحسين جودة عملية التعليم والتعلم. (Kalkan,2016 , 1620)

وتتسم مجتمعات التعلم المهنية بعدة سمات رئيسة أهمها: وجود وجهات نظر وقيم مشتركة حول قدرة الطلبة على التعلم وحول توفير الموارد المادية والبشرية المدرسية، ودور هيئة العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، والتركيز الواضح على تعليم الطلبة بعمق والبعد عن السطحية، وتوفير حوارات ومناقشات فعالة حول المناهج الدراسية والتعليم وتنمية الطلبة، وتدعيم الممارسات والخبرات العامة.

(Barton & Rhonda,2012 ,1-2) وتشتمل مجتمعات التعلم المهنية على خمسة أبعاد رئيسة، الأول القيادة الداعمة والمشتركةShared and Supportive Leadership التي تُشرك المُعلمين في صنع القرارات المدرسية في بيئة آمنة وداعمة ومُحفزة على التعلم، وتتعامل مع المعلمين بديمقراطية وتتقاسم معهم السلطات والصلاحيات من خلال اتباع نمط القيادة الموزعة، وتوفر لهم برامج التنمية المهنية المُستمرة، فضلاً عن الدعم المادي والبشري والفني عند حاجتهم إليه، وتشجع الروح القيادية عند المُعلمين لتحسين تعلم الطلبة. (Dogan et.al.,2017 , 1206; Hord.,2009 , 41) ويتضمن البعد الثاني القيم والرؤية المشتركةShared Values and Vision ويركز هذا البعد على وجود رؤى وقيم مُشتركة توحد

المُشاركين في هذه المجتمعات على تحقيق أهداف مُحددة، كما تساعد على الالتزام بأداء المهام والأعمال والمسئوليات الموكلة لأعضائها، والالتزام بتحسين الأداء، فضلاً عن الاعتماد عليها في السياسات والبرامج والأنشطة المدرسية المُختلفة.

(Ansari et.al.,2012 , 4; Suwanwong,2016, 10)

أما البعد الثالث فيشتمل على التعلم والتطبيق الجماعي Collective Learning and Application حيث يعمل المعلمون في فرق عمل متعاونة، ويتبادلون المعارف والمهارات للوفاء باحتياجات الطلبة المُتعددة وحل مشكلاتهم المتنوعة، وتنمية الحوارات الهادفة والبناءة بينهم، والمشاركة في أبحاث جماعية، ويحللون بشكل تعاوني مصادر المعلومات والبيانات وأعمال الطلبة لتحسين وتطوير عمليات تعليمهم وتعلمهم. (Stoll et.al.,2006 , 227; Bouchamma et.al, 2014,1482)

في حين تضمن البعد الرابع الممارسات الشخصية المشتركة: Shared Personal Practice والتي تركز على تشجيع الزيارات المُتبادلة بين المُعلمين، وتقديم الملاحظات المتعلقة بالممارسات المهنية فيما بينهم، وتبادل الأفكار والاقتراحات لتحسين أداء الطلبة، وتوفير الفرص المتنوعة للتدريب والتوجيه لجميع المُعلمين بالمدرسة، وإتاحة الفرص للأفراد والجماعات لتطبيق المعرفة ومشاركة نتائجها مع غيرهم من العاملين بالمدرسة.

(Bonces, 2014, 312-313; Balyer et.al, 2015,1341-1342)

أما البعد الخامس فتناول الظروف المساندةSupportive Conditions وتتضمن الظروف المساندة في العلاقات والتنظيم مثل: بناء الثقة والاحترام المُتبادل بين جميع أعضاء تلك المجتمعات، وتحفيز الإنجازات التي تم تحقيقها، والمُشاركة في إحداث التغييرات في المدرسة وما تتضمنها من برامج ومشروعات، وتوفير الموارد المالية والبشرية المُختلفة، وتوفير بيئة مدرسية وجذابة ومشجعة ومحفزة وداعمة، ووجود أنظمة للاتصال تتيح انتقال وتبادل المعلومات بسهولة بين كافة أعضاء هذه المُجتمعات. (Teague& Anfara , 2012, 61; Cormier, 2009, 35-37)

ويعُتبر مُدير المدرسة هو المسئول الرئيس عن بناء مجتمعات التعلم المهنية بصورة مُستمرة ومساعدتها في التغلب الصعاب أو المُشكلات التي تواجهها وتمكينها من مواكبة التحديات المُعاصرة، وذلك من مُنطلق أنه مسئول عن إدارة الموارد البشرية وبناء ثقافة تنظيمية

ووضع توقعات عالية تؤثر بشكل فعال على سلوكيات وأداء العاملين في المدرسة. (De Matthews,2014 ,178)

كما يقوم مدير المدرسة بتوفير ما تحتاجه مجتمعات التعلم المهنية من موارد مادية وبشرية، ويمنحها السلطات والصلاحيات في أداء أعمالها واتخاذ قراراتها بصورة مُستقلة، ويوفر الوقت لها لإجراء الاجتماعات والنشاطات والفعاليات المُختلفة، واتباع أساليب قيادية تشاركية، والاهتمام بالتنشئة التنظيمية للمعلمين الجدد، وتوفير نظام تواصل فعال بين هذه المجتمعات بعضها البعض وبينها وبين كافة المُشاركين في العملية التعليمية. (Owen,2014 ,59)

ويتولى مدير المدرسة مسئولية تنظيم المعلمين في فرق عمل تعاونية هادفة، يعمل فيها الأعضاء بصورة مترابطة لتحقيق أهداف مشتركة، ويتحملون مسئوليات متبادلة بشأنها، ويعملون على توفير الوقت اللازم للتعاون بين أعضاء هذه الفرق ضمن الجدول المدرسي، ويساعد المعلمين على فهم أهداف وأولويات تعاونهم، ويهتم بالمُسائلة والمُحاسبة في إنجاز المهام والأعمال، وتوفير للمعلمين الموارد والتدريب والدعم المستمر لمساعدتهم على النجاح في تنفيذ عمليات مجتمعات التعلم المهنية. (DuFour & DuFour,2012 ,4-5)

وفي سلطنة عُمان تضمن دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها الصادر عن وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥، ١٠-١٢) عدة مهام وظيفية تمكن مُديري المدارس من بناء مجتمعات التعلم المهنية تتمثل في الإشراف على إعداد وتنفيذ الخطة السنوية للمنهاج الدراسي والإعداد اليومي للدروس، وعقد اجتماعات دورية مع أعضاء الهيئة التدريسية لتطوير العمل المدرسي، وتنفيذ البرامج الإثرائية والعلاجية مع المعلمين الأوائل، والمُشاركة في تنفيذ زيارات إشرافية لأعضاء الهيئة التدريس والوظائف المرتبطة بها، والمُشاركة في التخطيط لبرامج الانماء المهني للهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها وتنفيذها، وتخطيط وتنفيذ المشاريع التطويرية، وإعداد تقارير تقويم الأداء الوظيفي لأداء العاملين، وترشيح أعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها للدراسات التخصصية، والمُشاركة في اعداد الدراسات والبحوث الميدانية وتوظيف نتائجها وتوصياتها، والعمل على التجديد والتطوير وتقديم المقترحات، وتنمية ثقافة الابتكار لدى العاملين بالمدرسة، والعمل على غرس القيم والأخلاق الحميدة في المدرسة، والإشراف على تفعيل الأنشطة التربوية داخل المدرسة وخارجها، والإشراف على تفعيل أعمال اللجان والمجالس وجماعات العمل المدرسية المختلفة.

الدراسات السابقة:

قام الباحثان بتقسيم الدراسات السابقة إلى دراسات عربية وأجنبية وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات العربية:

كشفت نتائج دراسة ناصف (٢٠١٢) عن وجود كثير من السلبيات تتعلق بمجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر تتحدد في الاهتمام الشكلي برؤية ورسالة المدرسة وتفتقر إلى المُشاركة الفعالة من قبل الإدارة المدرسية وهيئة العاملين وأولياء الأمور والمجتمع، والاعتماد على قوانين ولوائح وتشريعات تحد من وجود مجتمعات مرنة ومتطورة، وانعزال المدرسة عن بيئتها المحلية، ووجود ثقافة تنظيمية تقليدية تفتقر إلى العمل الجماعي التعاوني وتشكيل فرق وجماعات عمل متجانسة حيث تركز على العمل الفردي والاهتمامات الشخصية مما انعكس على أداء وإنجاز الطلبة الفردي، وسيادة نمط القيادة الرأسي الهرمي على الهيكل التنظيمي المدرسي، ومن ثم غابت الحرية والاستقلالية في العمل، وقلة الاهتمام ببرامج التنمية المهنية المُتمركزة على المدرسة، وقلة الاهتمام بالجانب البحثي في حل مُشكلات المدرسة وتطويرها وتحسينها، وتركيز التقويم على التحصيل الدراسي للطلبة دون الاهتمام بباقي جوانب العملية التعليمية، وضعف العلاقات الإنسانية بين هيئة العاملين بالمدرسة، وغياب فلسفة علمية سليمة للمسائلة والمُحاسبة التعليمية تدعم جوانب القوة وتحسن وتطور جوانب الضعف في الأداء.

وتوصلت نتائج دراسة محروس (٢٠١٥) إلى أن مجتمعات التعلم المهنية أحد مداخل الإصلاح المدرسي في المدارس المصرية، وأن القيادة المدرسة هي الداعم الرئيس لهذه الجماعات من خلال تأكيدها على المسئولية الجماعية والقيادة التشاركية، واهتمامها بالتواصل الفعال بين جميع المُشاركين في العملية التعليمية، وتوفير الوقت اللازم للتعلم لهذه الجماعات، ومنح الصلاحيات والسلطات لأعضائها من خلال عمليات التفويض والتمكين، ونشر ثقافة العمل الجماعي التعاوني من خلال تشكيل فرق وجماعات عمل، وتوقع المشكلات المدرسية واستخدام الأسلوب العلمي في حلها، وإدارة الصراعات بين العاملين بفعالية واستثمارها في تفجير الطاقات الإبداعية والابتكارية لدى العاملين، وتوفير فرص التنمية المهنية المُستدامة، وتشجيع المعلمين على استخدام أساليب واستراتيجيات تعليمية جديدة.

وأظهرت نتائج دراسة حسن بت (٢٠١٦) ضرورة وجود مجموعة من الكفايات المهنية لدى القيادات المدرسية لتطبيق معايير مجتمعات التعلم بمؤسسات التعليم العام السعودية تتضمن الرؤية والقيم المشتركة، والمسئولية الجماعية، والاستقصاء المهني التأملي، والتركيز على التعلم، والتعلم النشط داخل المجتمع التعليمي، والثقافة التعاونية، والتنمية المهنية المُستدامة، والقيادة المدرسية الرشيدة.

وأبرزت نتائج دراسة محمد (٢٠١٦) وجود مجموعة من المعوقات تحول دون تحويل المدارس المصرية إلى مُجتمعات تعلم مهنية أهمها إهمال الثقافة المدرسية، والتركيز على بعض القضايا التنظيمية المتعلقة بالقوانين والإجراءات، واتسام الهياكل التنظيمية المدرسية بالطابع الهرمي البيروقراطي للسلطة، وضعف مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في العملية التعليمية، وقلة وجود رؤية مدرسية مبنية وقائمة على أسس علمية وموضوعية ونتيجة تعاون وعمل مُشترك بين كافة المُشاركين في العملية التعليمية، وقلة الوعي المجتمعي بأهمية مجالس الأمناء، وعدم وجود دورات تدريبية لتوعية أعضاء تلك المجالس بأهميتها، وسيادة النظام المركزي على الإدارة المدرسية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

كشفت نتائج دراسة هاشمي (Hashmi,2011) وجود علاقة إيجابية بين القيادة المدرسية الداعمة والمُشتركة، وبين الرؤية والقيم المُشتركة، وبين التعلم الجماعي وتطبيق المعرفة في دعم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة بباكستان، كما أظهرت النتائج قلة وجود بيئة تعاونية تُدعم مجتمعات التعلم المهنية للمعلمين من قبل هيئة العاملين بالمدارس بصفة عامة والمعلمين بصفة خاصة حيث يغلب العزلة على أدائهم ويركزون على الأعمال الفردية.

وأبرزت نتائج دراسة إغبون (Egbune,2013) أن درجة توافر مجتمعات التعلم المهنية بمدارس دلتا Delta الحكومية في نيجيريا كانت ضعيفة في جميع المحاور وهي القيادة الداعمة والمشتركة، والقيم والرؤى المشتركة، والتعلم الجماعي وتطبيقاته، الممارسات الشخصية المشتركة، والظروف المساندة.

وخلصت نتائج دراسة عبدالله وجاني (Abdullah&Ghani 2014) أن مديري المدارس يتولون مسئولية بناء مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الماليزية من خلال

تنمية القدرات المهنية للمعلمين، ونشر ثقافة التعلم التنظيمي بينهم في كافة مستويات التنظيمية من خلال البرامج والأنشطة التي تلبي وتفي باحتياجاتهم المهنية، وتحفيز الممارسات الإيجابية لديهم من خلال الحوافز والمكافآت والجوئز، وتعزيز قدراتهم على تحمل المخاطر، وتوفير لهم فرص التجريب والممارسات العملية، وبناء رؤية مدرسية مبنية على الشراكة المُجتمعية.

وأظهرت نتائج دراسة بوشما وآخرين (Bouchamma et.al, 2014) أن مديري المدارس يقومون بأدوار مُتعددة في دعم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الكندية، حيث يشجعون الأعضاء على الإبداع والابتكار، والتوجيه والإرشاد بصفة مستمرة، ودعم العمل الجماعي التعاوني، والمُشاركة في تحمل المسئوليات، ودعم مهارات القيادة لديهم، وتوفير لديهم الوقت للاجتماعات، وتشجيع استقلاليتهم والتزاماتهم المهنية، وتقويم أداء هذه المجتمعات، والقيام بالتغذية الراجعة لأداء أعضائها.

وبينت نتائج دراسة سفانبورجنسدوتير وماكدونالد (Svanbjörnsdóttir & Macdonald,2016) أن مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الأيسلندية تعتمد على بناء وتشكيل فرق العمل، وأن مُديري المدارس قاموا بتنظيم الجداول الدراسية حتى يوفرون الوقت للمعلمين للتخطيط والعمل معاً في فرق العمل، وتم منحهم مساحة من الحرية، وتنمية الثقة فيما بينهم، ومناقشة الأعمال والأهداف وتعلم الطلبة، والاهتمام بالاجتماعات الدورية المُنتظمة، وقدم المديرون مبادئ توجيهية وإرشادية لفرق التعلم المهنية، والتفاعل الديمقراطي مع المعلمين، وسماع أراءهم، والعمل على حل المُشكلات التي تواجههم، ومناقشة المفاهيم والقضايا التعليمية معهم، وزياراتهم ومتابعتهم بصورة مستمرة.

وتوصلت نتائج دراسة صالح (Salleh,2016) إلى أن مُديري المدارس كقادة تعليميين في سنغافورة يقومون بأدوار مهمة في بناء ودعم مجتمعات التعلم المهنية من خلال تنمية مهارات القيادة لدى المُعلمين، وتنمية الروابط والعلاقات التعاونية والزمالة بينهم، ودعم تعلمهم التنظيمي، وتوفير البيئة التعليمية المُناسبة التي تتيح لهم تبادل المناقشات والحوارات الهادفة والبناءة وتبادل الخبرات لتطوير تعليم وتعلم الطلبة داخل قاعات الدروس، وتشجيعهم على إحداث التطوير والتغيير المدرسي، كما يستخدمون أسلوب القيادة الموزعة الذي يمكن المعلمين من المُشاركة في صُنع القرارات المدرسية، ويمنحهم مزيداً من السلطات والصلاحيات في أداء واجباتهم الوظيفية، وتمكنهم من الإبداع والابتكار في العمل.

وأوضحت نتائج دراسة سيوانوانج (Suwanwong,2016) أن سياسات الإدارة المدرسية لها دور كبير في بناء ودعم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس التايلاندية وذلك من خلال تنمية القيادة لدى المُعلمين، ودعم وترسيخ مبادئ اللامركزية والإدارة الذاتية في المدارس، وتطوير الثقافة المدرسية التعاونية بين الزملاء، والتركيز على تعليم وتعلم الطلبة وإنجازاتهم ومخرجاتهم، كما كشفت الدراسة عن توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بدرجة كبيرة وهي: الرؤية والقيم والمعايير المُشتركة، والتعلم والتعاون الجماعي المُشترك، والتركيز على تعلم الطلبة، والحوارات المهنية الهادفة والبناءة، والقيادة المُشتركة.

وأكدت نتائج دراسة بار (Barr,2017) أن مُديري المدارس الابتدائية في ولاية جورجيا الأمريكية يمنحون مجتمعات التعلم المهنية الإدارة الذاتية في صنع القرارات التعليمية الخاصة بهذه المجتمعات، والاهتمام بالمُناقشات والحوارات فيما بينها، وتدعيم التغيير التنظيمي، فضلاً عن تدعيم الممارسة الشخصية المُشتركة، والتعاون الفعال وتحسين تعلم الطلبة، واستقلالية المُعلمين في اختيار أساليب واستراتيجيات التدريس المُناسبة لهم.

ويتضح من عرض نتائج الدراسات السابقة وجود دور متميز لُمدير المدرسة في بناء مجتمعات التعلم المهنية من خلال مسئوليته عن تشكيل فرق وجماعات العمل المدرسية، وتوفير الدعم لها، ومنحها السلطات والصلاحيات اللازمة لعملها، وتوفير لها برامج تنمية مهنية مستمرة، وتمكينها من المشاركة في صُنع القرارات المدرسية.

مشكلة الدراسة:

توصلت نتائج بعض من الدراسات السابقة إلى وجود عدة مُشكلات تحد من دور مُديري المدارس العُمانية في بناء مجتعات التعلم المهنية، حيث أشارت نتائج دراسة الجرايده (٢٠١٤، ١٦٤-١٦٩) إلى وجود قصور في أدوار مديري المدارس في دعم المُعلمين وتنميتهم مهنياً وتطوير المناهج الدراسية وتقويم الإنجاز السنوي بالمدرسة. وأبرزت نتائج دراسة الرقيشية (٢٠١٥، ٩١) قصور في إيجاد فرص للتعلم المستمر لدى المُعلمين، وإنشاء أنظمة لمُشاركة المعرفة والتعلم، وتمكين المُعلمين لجمعهم نحو رؤية مُشتركة. وخلصت نتائج دراسة الغاوية (٢٠١٧، ٨٥-٨٧) إلى وجود كثير من المُشكلات خاصة باللجان المدرسية باعتبارها مجتمعات للتعلم المهنية تتمثل في ضعف دعم الإدارة لاحتياجاتها، ومحدودية الصلاحيات

المعطاة لها، وقلة الوثوق بالآراء والحلول التي تقدمها، وضعف المتابعة لأعمالها، وقلة وجود الوقت الكافي لعقد اجتماعاتها بصفة دورية.

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين:

١- ما دور مديري المدارس في بناء مُجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من مشرفي الإدارة المدرسية تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي ؟

أهـــداف الـدراســـة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١- التعرف على دور مديري المدارس في بناء مُجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عُمان من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية.

٢- تحديد وجود فروق ذات دلالة إحصائي عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من مشرفي الإدارة المدرسية تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

أهميـة الـدراســة:

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد مُديري المدارس والمُعلمين وغيرهم من العاملين بالمدرسة في التعرف على طبيعة عمل مجتمعات التعلم المهنية من حيث مفهومها وأهدافها وأهميتها ومبادئ عملها وسماتها وخصائصها وأبعادها ودورمُديري المدارس في بنائها، بالإضافة إلى ما يمكن أن تمثله من أهمية للمسئولين في وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة لها من توفير متطلباتها المادية والبشرية والتشريعية حتى يتم تشكيلها وتنميتها وفق أسس علمية سليمة.

حـــدود الـدراســـة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

١- **الحدود الموضوعية:** حيث اقتصرت على دور مديري المدارس في بناء مُجتمعات التعلم المهنية.

٢- **الحدود البشرية:** حيث اقتصرت على مشرفي الإدارة المدرسية.

٣- **الحدود المكانية:** حيث اقتصرت على المدارس الحكومية بمرحلتي التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عُمان.

٤- **الحدود الزمنية:** حيث أُجريت الدراسة الميدانية في الفصل الثاني من العام الدراسي٢٠١٧/٢٠١٨م.

مصطلحات الدراسة:

١- مجتمعات التعلم المهني: Professional Learning Communities

تُعرف مجتمعات التعلم المهني بأنها "مجموعات صغيرة من المعلمين يجتمعون كفريق واحد لمساعدة بعضهم البعض على تحسين تعلم الطلبة، ويتشارك أعضاء الفريق في ممارساتهم المهنية وتجاربهم الشخصية ويتأملون فيها، ويراقبون ويقومون ممارسات بعضهم البعض، ويتعلمون ويطبقون البحوث وأفضل الممارسات معا. (Owen,2014 ,58)

في حين عرفها لي وأخرون (Lee& et.al ,2013 ,53) بأنها مجموعة من الممارسين يعملون سوياً في شكل مجموعات عمل مستمرة لتحقيق التعلم التنظيمي المُتميز، حتى يتمكنون من مواجهة المشكلات التي تواجه عمليات تعليم وتعلم الطلبة والتغلب على تحدياتها، وجمع المعلومات لفهم هذه المشكلات، وتبادل الأفكار الجديدة والتأمل فيها، وتحديث الممارسات المهنية.

وتأسيساً على ما سبق تُعرف مُجتمعات التعلم المهنية إجرائياً بأنها مجموعات عمل تتشكل من المُعلمين وغيرهم من هيئة العاملين وبدعم من الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان، ويعملون سوياً في شكل فرق عمل لتحقيق هدف مشترك وهو تحسين تعلم الطلبة وإنجازهم العلمي، وذلك من خلال مشاركتهم في الخبرات المهنية وتجاربهم الشخصية والتأمل فيها وتبادل الأفكار الجديدة، ومراقبة وتقويم الممارسات المهنية لبعضهم البعض، وتوظيف البحوث لمواجهة مشكلات وتحديات عمليات تعليم وتعلم الطلبة .

٢- مشرفو الإدارة المدرسية :

يعمل مشرفو الإدارة المدرسية في مُديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان، وتُعد وظيفتهم إشرافية تقويمية على مديري المدارس، ويقومون بزيارتهم بصورة دورية مستمرة، ويساهمون في

نشر الثقافة المهنية لديهم، ويقومون بمراجعة خططهم وبرامجهم وآليات عملهم ويتابعون تنفيذها وتقويمها وتطويرها، كما يشاركون في تحديد وإعداد وتنفيذ برامجهم التدريبية، ويقومون بزيارات إشرافية لمتابعة أدائهم وتحديد احتياجاتهم وتقديم الدعم اللازم لهم ووضع تقارير حول مستويات أدائهم. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧، ١٥)

الإجراءات المنهجية للدراسة:

وتتضمن تلك الإجراءات الآتي:

منهـــج الـــدراســـــة:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف ما هو كائن وتفسيره، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، وتحديد الممارسات السائدة، والتعرف على المُعتقدات والاتجاهات عند كل من الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور. (مازن، ٢٠١٢، ٢٦٠).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي الإدارة المدرسية على المدارس الحكومية بمرحلتي التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عُمان والبالغ عددهم (٧٠) مشرفاً وفقاً لإحصاء وزارة التربية والتعليم(٢٠١٧ب) للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م. وتم اختيار مجتمع الدراسة كله كعينة، حيث تم توزيع (٧٠) استبانة وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (٥٧) استبانة أي بنسبة (٨١,٤%) من مجتمع الدراسة، وجميعها صالح للتحليل الإحصائي، والجدول (١) يوضح مجتمع الدراسة وعينته بصورة إجمالية:

جدول (١) مجتمع الدراسة وعينتها بصورة إجمالية

المحافظة	مسقط	جنوب الباطنة	شمال الباطنة	جنوب الشرقية	شمال الشرقية	الوسطى	الداخلية	الظاهرة	البريمي	مسندم	ظفار	المجموع
المجتمع	٧	٨	١٢	٦	٧	٢	٨	٥	٢	٢	١١	٧٠
العينة	٧	٨	١١	٥	٧	٢	٨	٥	٢	٢	٠	٥٧

والجدول (٢) يوضح العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (٢) عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	٣٨	%٦٦,٧
	أنثى	١٩	%٣٣,٣
	المجموع	٥٧	٪١٠٠
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١	%١,٨
	من ٥ – ١٠ سنوات	٤	%٧
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٢	%٩١,٢
	الجملة	٥٧	%١٠٠
المؤهل	بكالوريوس	٣٢	%٥٦,١
	ماجستير	٢٢	%٣٨,٦
	دكتوراه	٣	%٥,٣
	الجملة	٥٧	%١٠٠

أداة الـــدراســـــة :

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة مثل هوفمان (Huffman,2001)، وهوفمان (Huffman,2003)، وهيب وهوفمان(Hipp & Huffman,2003)، وأوليفر وآخرين (Oliver& et.al.,2003)، وأوليفر وهيب (Olivier, & Hipp,2010 ,18-20)، الأخوين ديفور (DuFour & DuFour,2012)، والمهدي وسويلم(Al-Mahdy& Sywelem, 2016)، حيث تكونت الاستبانة من (٥٣) فقرة قبل التحكيم، وبعد التحكيم وصلت إلى (٤٨) فقرة، موزعة على خمسة محاور رئيسة، وكل محور يندرج تحته عدد من الفقرات. والجدول (٣) يوضح المحاور الخمسة وعدد فقرات كل منها ونسبتها المئوية.

جدول (٣) توزيع محاور الدراسة و فقرات كل منها و النسب المئوية للفقرات

م	الأبعاد	عدد الفقرات	النسبة المئوية
١	القيادة الداعمة والمشتركة	١١	٪٢٣
٢	القيم والرؤى المشتركة	٨	٪١٧
٣	التعلم الجماعي وتطبيقاته	٩	٪١٨
٤	الممارسات الشخصية المشتركة	٧	٪١٥
٥	الظروف المساندة	١٣	٪٢٧
	المجموع	٤٨	٪١٠٠

صـــــدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في المحاور الإدارة التعليمية، وبلغ عددهم ستة محكمين، وذلك في كلية التربية جامعة السلطان قابوس وقسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى في سلطنة عُمان، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم.

ثبات أداة للدراسة:

قام الباحثان باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات ونتائج الجدول (٤) توضح ذلك.

جدول (٤) معاملات الثبات تبعاً لمحاور الدراسة

م	المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	القيادة الداعمة والمشتركة	١١	٠,٨٤
٢	القيم والرؤى المشتركة	٨	٠,٧٧
٣	التعلم الجماعي وتطبيقاته	٩	٠,٨٣
٤	الممارسات الشخصية المشتركة	٧	٠,٧٧
٥	الظروف المساندة	١٣	٠,٨٣
	الثبات الكلي	٤٨	٠,٩٥

يوضح الجدول (٤) أن جميع محاور الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة (٠,٩٥)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

المعالجات الإحصائية:

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية للتعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عينة الدراسة.
- ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

نتـــائـج الـــدراســـة:

أولاً: النتـائج المتعلقـة بالإجابـة عـن السـؤال الأول الـذي نصـه مـا دور مـديري المـدارس في بنـاء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية ؟

تسهيلا لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها وفقا لأسئلة الدراسة بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حده، وفيما يلي عرض لتلك النتائج و البيانات الإحصائية المتعلقة بها وفقا المعيار ليكرت الثلاثي لتفسير النتائج، حيث تم تحديد طول الخلايا، وتم حساب المدى (٣-١=٢) ومـن ثـم تقسـيمه علـى أكبـر قيمـة فـي المقيـاس للحصـول علـى طـول الخليـة أي (٢÷٣=٠,٦٦)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

جدول (٥) الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي (طول الخلية)
قليلة	من ١ إلى أقل من ١,٦٦
متوسطة	من ١,٦٦ إلى أقل من ٢,٣٣
كبيرة	من ٢,٣٣ إلى ٣

بعد تطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على المحاور الخمسة للدراسة، والجدول (٦) أدناه يوضح ذلك.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة

الرتبة	م	محاور الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	١	القيادة الداعمة والمشتركة	٢,٤٢	٠,٣٦	كبيرة
٥	٢	القيم والرؤى المشتركة	٢,٢٨	٠,٣٥	متوسطة
٤	٣	التعلم الجماعي وتطبيقاته	٢,٣٠	٠,٣٧	متوسطة
٣	٤	الممارسات الشخصية المشتركة	٢,٣١	٠,٣٨	متوسطة
١	٥	الظروف المساندة	٢,٤٥	٠,٣١	كبيرة
		المتوسط الحسابي العام	٢,٣٥	٠,٣١	كبيرة

يتضح من الجدول (٦) أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالنسبة لمحاور الدراسة ككل جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (٢,٣٥)، والانحرافات المعيارية (٠,٣١)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور بين(٢,٤٥- ٢,٢٨) والانحرافات المعيارية بين(٠,٣٨- ٠,٣١) أي بين درجة التقدير الكبيرة والمتوسطة، وجاء في المرتبة الأولى محور الظروف المساندة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٥) وانحراف معياري قدره (٠,٣١) وبدرجة تقدير كبيرة، يليه في المرتبة الثانية محور القيادة الداعمة والمشتركة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٢) وانحراف معياري قدره (٠,٣٦) وبدرجة تقدير كبيرة أيضاً، أما محور الممارسات الشخصية المشتركة فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣١) وانحراف معياري قدره (٠,٣٨) وبدرجة تقدير متوسطة، وجاء محور التعلم الجماعي وتطبيقاته في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٠) وانحراف معياري قدره (٠,٣٧) وبدرجة تقدير متوسطة، أما محور القيم والرؤى المشتركة فجاء في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٨) وانحراف معياري قدره (٠,٣٥) وبدرجة تقدير متوسطة أيضاً.

ولمزيد من التعمق في نتائج السؤال الأول للدراسة سوف يتم تناول كل محور على حده وذلك كما يأتي:

المحور الأول: القيادة الداعمة والمشتركة:

ويوضح الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور القيادة الداعمة والمشتركة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	١	يُشرك المعلمين بانتظام في المناقشات المتعلقة بالقضايا المدرسية.	٢,٥٣	٠,٥٤	كبيرة
١١	٢	يأخذ آراء المعلمين بعين الاعتبار عند صنع القرارات المدرسية.	٢,٢٣	٠,٦٠	متوسطة
٥	٣	يُمكّن المعلمين من الوصول للبيانات والمعلومات الأساسية التي يحتاجونها في عملهم.	٢,٤٧	٠,٦٣	كبيرة
١	٤	يبادر بتقديم كافة أشكال الدعم للمعلمين .	٢,٥٤	٠,٥٤	كبيرة
٦	٥	يُتيح الفرص للمعلمين لتقديم المبادرات الخاصة بإحداث التغيير في المدرسة.	٢,٤٤	٠,٦٠	كبيرة
٤	٦	يوزع المسؤوليات والمهام والأدوار بعدالة ومساواة بين العاملين.	٢,٤٩	٠,٥٤	كبيرة
٧	٧	يتعامل مع المعلمين بديمقراطية ويتقاسم معهم السلطة والصلاحيات.	٢,٤٤	٠,٦٠	كبيرة
٨	٨	يشجع الروح القيادية بين المعلمين.	٢,٤٠	٠,٦٢	كبيرة
١٠	٩	يلتزم بعملية صنع القرار من خلال لجان المدرسة والتواصل عبر الصفوف والمواد المختلفة.	٢,٢٦	٠,٥٥	متوسطة
٩	١٠	يشجع أولياء الأمور والمجتمع أن يتحملوا المسؤولية في تعليم أبناءهم.	٢,٣٥	٠,٦٧	كبيرة
٣	١١	يحفز الأداء المُتميز ويكافئ الأساليب والأعمال المبتكرة.	٢,٥١	٠,٥٤	كبيرة
		المتوسط الحسابي العام	٢,٤٢	٠,٣٦	كبيرة

يتضح من الجدول (٧) أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظرمشرفي الإدارة المدرسية بالنسبة لفقرات محور القيادة الداعمة والمشتركة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٥٤- ٢,٢٣) وانحرافاتها المعيارية بين (0.67- 0.54) أي بين درجة التقدير الكبيرة والمتوسطة، وجاءت الفقرة(٤) التي نصها " يبادر بتقديم كافة أشكال الدعم للمعلمين " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط

حسابي قيمته (٢,٥٤) وانحراف معياري قدره (0.54)، بينما جاءت الفقرة(2) التي نصها " يأخذ آراء المعلمين بعين الاعتبار عند صنع القرارات المدرسية " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢,٢٣) وانحراف معياري قدره (٠,٦٠).

المحور الثاني: القيم والرؤى المشتركة:

ويوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور القيم والرؤى المشتركة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٧	١	يوجد منهجية تعاونية لتنمية الاحساس والشعور بالقيم المشتركة بين المعلمين.	٢,١٨	٠,٥٤	متوسطة
١	٢	يدعم القيم المشتركة والسلوكيات والقرارات المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم.	٢,٤٢	٠,٥٧	كبيرة
٥	٣	يتشارك مع المعلمين في بلورة رؤية مشتركة لتحسين الأداء المدرسي تركز بشكل رئيس على تعلم الطلبة.	٢,٢٨	٠,٦٢	متوسطة
٣	٤	يحرص على اتخاذ القرارات التي توائم القيم والرؤى المدرسية.	٢,٣٥	٠,٥٥	كبيرة
٨	٥	يجعل تركيز أهداف المدرسة على تعلم الطلبة وتجاوُز الاعتماد على نتائج الاختبارات فقط.	٢,٠٤	٠,٦٨	متوسطة
٦	٦	يلتزم بجعل السياسات والبرامج تتوائم مع الرؤية المدرسية.	٢,٢٣	٠,٥٤	متوسطة
٢	٧	يشجع أولياء الأمور والمجتمع على المُشاركة الفعالة في أنشطة تساهم في زيادة التحصيل العلمي للطلبة.	٢,٤٠	٠,٥٣	كبيرة
٤	٨	يوظف المعلومات والبيانات بشكل فعال لتحديد الإجراءات اللازمة للوصول إلى الرؤية المشتركة.	٢,٣٢	٠,٥٤	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام	٢,٢٨	٠,٣٥	متوسطة

يتضح من الجدول (٨) أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظرمشرفي الإدارة المدرسية بالنسبة لفقرات محور القيم والرؤى المشتركة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٤٢- ٢,٠٤) وانحرافاتها المعيارية

بين (0.68- 0.53) أي بين درجة التقدير الكبيرة والمتوسطة، وجاءت الفقرة(2) التي نصها " يدعم القيم المشتركة والسلوكيات والقرارات المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,٤٢) وانحراف معياري قدره (0.57)، بينما جاءت الفقرة(5) التي نصها " يجعل تركيز أهداف المدرسة على تعلم الطلبة وتجاوُز الاعتماد على نتائج الاختبارات فقط " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢,٠٤) وانحراف معياري قدره (٠,٦٨).

المحور الثالث: التعلم الجماعي وتطبيقاته:

ويوضح الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور التعلم الجماعي وتطبيقاته

الرتبة	رقم الفقرة	الفقـــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٥	١	يشجع المعلمين على العمل في فرق للحصول على المعارف والمهارات والاتجاهات الحديثة.	٢,٣٠	٠,٦٠	متوسطة
١	٢	يحرص على أن تعكس علاقة الزمالة بين المعلمين التزامهم بتحسين البيئة المدرسية.	٢,٥٣	٠,٥٠	كبيرة
٢	٣	يُدعم المعلمين في التخطيط والعمل معاً لإيجاد حلول تُلبي حاجات الطلبة المختلفة والمُتغيرة.	٢,٤٩	٠,٥٤	كبيرة
٧	٤	يوفر فرص متنوعة للتعلم الجماعي من خلال الحوارات والمناقشات الهادفة المفتوحة.	٢,٢١	٠,٥٦	متوسطة
٩	٥	يضمن انخراط المعلمين في حوارات تعكس احترامهم للأفكار المتنوعة وتؤدي إلى استمرارية البحث والتقصي في المهنة.	٢,٠٩	٠,٥١	متوسطة
٣	٦	يهتم بتركيز برامج التنمية المهنية للمعلمين على عمليات تعليم وتعلم الطلبة.	٢,٣٥	٠,٥٨	كبيرة
٨	٧	يوفر مناخا تعاونيا يقوم المعلمون وأولياء الأمور والمجتمع من خلاله بالتعلم لتطبيق المعارف الجديدة لحل المشكلات.	٢,١٩	٠,٦٤	متوسطة
٦	٨	يشجع المعلمين على تحليل مصادر البيانات المتعددة بشكل تعاوني لتقييم فعالية الممارسات التدريسية.	٢,٢٦	٠,٦١	متوسطة
٤	٩	يشجع المعلمين على تحليل أعمال الطلاب بشكل تعاوني لتحسين التعليم والتعلم .	٢,٣٢	٠,٥٧	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام	٢,٣٠	٠,٣٧	متوسطة

يتضح من الجدول (٩) أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظرمشرفي الإدارة المدرسية بالنسبة لفقرات محور التعلم الجماعي وتطبيقاته تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٥٣- ٢,٠٩) وانحرافاتها المعيارية بين (0.64- 0.50) أي بين درجة التقدير الكبيرة والمتوسطة، وجاءت الفقرة(2) التي نصها " يحرص على أن تعكس علاقة الزمالة بين المعلمين التزامهم بتحسين البيئة المدرسية " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,٥٣) وانحراف معياري قدره (0.50)، بينما جاءت الفقرة(5) التي نصها " يضمن انخراط المعلمين في حوارات تعكس احترامهم للأفكار المتنوعة وتؤدي إلى استمرارية البحث والتقصي في المهنة " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢,٠٩) وانحراف معياري قدره (٠,٥١).

المحور الرابع: الممارسات الشخصية المشتركة:

ويوضح الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور الممارسات الشخصية المشتركة

رقم الفقرة	ترتيبها	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	١	يتيح الفرص للمعلمين لمشاهدة زملائهم أثناء شرح الدروس وتقديم التشجيع لهم.	٢,٤٢	٠,٥٧	كبيرة
٤	٢	يشجع المعلمين على تقديم الملاحظات المتعلقة بالممارسات التعليمية لزملائهم.	٢,٣٢	٠,٦٠	متوسطة
١	٣	يحرص على أن يقوم المعلمون خلال نقاشاتهم بتبادل الأفكار والاقتراحات لتحسين أداء الطلبة.	٢,٤٧	٠,٦٠	كبيرة
٧	٤	يُدعم مراجعة المعلمين لأعمال الطلبة بشكل جماعي لتحسين الممارسات التعليمية وتبادلها.	٢,١١	٠,٥٩	متوسطة
٣	٥	يوفر الفرص المتنوعة للتدريب والتوجيه بين المعلمين.	٢,٣٥	٠,٥٥	كبيرة
٦	٦	يُتيح الفرص للأفراد والجماعات لتطبيق المعرفة ومشاركة نتائجها مع الآخرين.	٢,١٩	٠,٥٨	متوسطة
٥	٧	يهتم بتشارك المعلمين أعمال الطلبة لتوجيه وتحسين المستوى العام للمدرسة.	٢,٢٨	٠,٦٥	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام	٢,٣١	٠,٣٨	متوسطة

يتضح من الجدول (١٠) أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظرمشرفي الإدارة المدرسية بالنسبة لفقرات محور الممارسات الشخصية المشتركة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٤٧- ٢,١١) وانحرافاتها المعيارية بين (0.65- 0.55) أي بين درجة التقدير الكبيرة والمتوسطة، وجاءت الفقرة(3) التي نصها " يحرص على أن يقوم المعلمون خلال نقاشاتهم بتبادل الأفكار والاقتراحات لتحسين أداء الطلبة " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,٤٧) وانحراف معياري قدره (0.60)، بينما جاءت الفقرة(4) التي نصها " يُدعم مراجعة المعلمين لأعمال الطلبة بشكل جماعي لتحسين الممارسات التعليمية وتبادلها " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢,١١) وانحراف معياري قدره (٠,٥٩).

المحور الخامس: الظروف المساندة:

ويوضح الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور الظروف المساندة

رقم الفقرة	ترتيبها	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢	١	يحرص على أن تسود علاقات اهتمام بين المعلمين والطلبة مبنية على الثقة والاحترام المتبادل.	٢,٧٠	٠,٥٠	كبيرة
٤	٢	يجعل المجتمع المدرسي يسوده الثقة والاحترام عند خوض التجارب الجديدة.	٢,٥٣	٠,٥٠	كبيرة
٣	٣	يُقدر ويكرَّم بانتظام الإنجازات المتميزة في المدرسة.	٢,٦٧	٠,٤٨	كبيرة
٦	٤	يشجع المعلمون وأولياء الأمور والمجتمع على بذل جهود متواصلة وموحدة لترسيخ مبدأ التغيير في المدرسة.	٢,٣٩	٠,٦٢	كبيرة
١٢	٥	يدعم العلاقات بين المُعلمين من خلال التدقيق الصادق والمحترم للبيانات لتحسين التعليم والتعلم.	٢,٣٢	٠,٥٧	متوسطة
١٣	٦	يوفر الوقت للعمل الجماعي المُشترك في كافة مستويات المدرسة.	٢,٢١	٠,٥٣	متوسطة
١٠	٧	يحرص أن يُتيح الجدول المدرسي العمل الجماعي والمشاركة في الممارسات التعليمية.	٢,٣٩	٠,٥٦	كبيرة

رقم الفقرة	ترتيبها	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٩	٨	يوفر الموارد المالية والبشرية للتنمة المهنية للمعلمين.	٢,٣٩	٠,٦٥	كبيرة
٥	٩	يُشجع المسؤولين عن المصادر بتقديم الخبرة والدعم للتعلم المستمر.	٢,٤٢	٠,٥٣	كبيرة
١	١٠	يحرص على أن تكون المرافق المدرسية نظيفة وجذابة ومشجعة.	٢,٧٢	٠,٤٥	كبيرة
٨	١١	يسُهَّل التعاون بين المعلمين ويحرص على قربهم المكاني.	٢,٣٩	٠,٥٩	كبيرة
٧	١٢	يوفر أنظمة للتواصل تتيح انتقال المعلومات بسهولة بين كافة المُشاركين في العملية التعليمية من معلمين وإداريين وطلبة وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي.	٢,٤٠	٠,٤٩	كبيرة
١١	١٣	يهتم بتنظيم البيانات وإتاحة استخدامها من قبل المعلمين والإداريين.	٢,٣٧	٠,٥٢	كبيرة
		المتوسط الحسابي العام	٢,٤٥	٠,٣١	كبيرة

يتضح من الجدول (١١) أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظرمشرفي الإدارة المدرسية بالنسبة لفقرات محور الظروف المساندة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٧٢- ٢,٢١) وانحرافاتها المعيارية بين (0.65- 0.45) أي بين درجة التقدير الكبيرة والمتوسطة، وجاءت الفقرة(10) التي نصها " يحرص على أن تكون المرافق المدرسية نظيفة وجذابة ومشجعة " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,٧٢) وانحراف معياري قدره (0.45)، بينما جاءت الفقرة(6) التي نصها " يوفر الوقت للعمل الجماعي المُشترك في كافة مستويات المدرسة " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢,٢١) وانحراف معياري قدره (٠,٥٣).

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي ؟

وسوف يتم عرض نتيجة كل متغير على حده كما يأتي:

أولاً: متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المجالات وفقا لمتغير الجنس (ذكر، انثى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (١٢).

جدول (١٢) نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر الجنس على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المجال	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
القيادة الداعمة والمشتركة	ذكور	٢,٤١	٠,٤٠	-٠,٤٤	٠,٦٦	غير دالة
	إناث	٢,٤٥	٠,٢٩			
القيم والرؤى المشتركة	ذكور	٢,٢٨	٠,٣٨	٠,٠٠	١,٠٠	غير دالة
	إناث	٢,٢٨	٠,٣٠			
التعلم الجماعي وتطبيقاته	ذكور	٢,٣٠	٠,٤٢	-٠,٠٨	٠,٩٣	غير دالة
	إناث	٢,٣١	٠,٢٣			
الممارسات الشخصية والمشتركة	ذكور	٢,٣١	٠,٤٠	٠,١٧	٠,٨٦	غير دالة
	إناث	٢,٢٩	٠,٣٥			
الظرف المساندة	ذكور	٢,٤٦	٠,٣٦	٠,١٢	٠,٩١	غير دالة
	إناث	٢,٤٥	٠,١٩			
الجملة	ذكور	٢,٣٥	٠,٣٦	-٠,٠٦	٠,٩٥	غير دالة
	إناث	٢,٣٦	٠,٢٠			

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من مشرفي الإدارة المدرسية بسلطنة عُمان في جميع المحاور تُعزى لمُتغير الجنس(ذكر– إنثى)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للجنس في استجاباتهم.

ثانياً: متغير سنوات الخبرة:

قام الباحثان بإجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (١٣) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (١٣) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

حول أثر سنوات الخبرة على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القيادة الداعمة والمشتركة	بين المجموعات	٠,١٧	٢,٠٠	٠,٠٩	٠,٦٤	٠,٥٣
	داخل المجموعات	٧,١٩	٥٤,٠٠	٠,١٣		غير دالة
	المجموع	٧,٣٦	٥٦,٠٠			
القيم والرؤى المشتركة	بين المجموعات	٠,٠٢	٢,٠٠	٠,٠١	٠,٠٦	٠,٩٤
	داخل المجموعات	٦,٩٨	٥٤,٠٠	٠,١٣		غير دالة
	المجموع	٦,٩٩	٥٦,٠٠			
التعلم الجماعي وتطبيقاته	بين المجموعات	٠,٠٠	٢,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٩٩
	داخل المجموعات	٧,٦٤	٥٤,٠٠	٠,١٤		غير دالة
	المجموع	٧,٦٤	٥٦,٠٠			
الممارسات الشخصية المشتركة	بين المجموعات	٠,١٠	٢,٠٠	٠,٠٥	٠,٣٥	٠,٧١
	داخل المجموعات	٨,٠٨	٥٤,٠٠	٠,١٥		غير دالة
	المجموع	٨,١٨	٥٦,٠٠			
الظروف المساندة	بين المجموعات	٠,٠٨	٢,٠٠	٠,٠٤	٠,٣٩	٠,٦٨
	داخل المجموعات	٥,٢٩	٥٤,٠٠	٠,١٠		غير دالة
	المجموع	٥,٣٦	٥٦,٠٠			

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من مشرفي الإدارة المدرسية بسلطنة عُمان في جميع المحاور تُعزى لمُتغير سنوات الخبرة (من عام إلى أقل من خمسة أعوام – من خمسة أعوام إلى أقل من عشرة أعوام– من عشرة أعوام فأكثر)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير لسنوات الخبرة في استجاباتهم.

ثالثاً: متغير المؤهل العلمي:

قام الباحثان بإجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (١٤) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (١٤) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

حول أثر المؤهل العلمي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القيادة الداعمة والمشتركة	بين المجموعات	٠,٣١	٢,٠٠	٠,١٦	١,١٩	٠,٣١
	داخل المجموعات	٧,٠٥	٥٤,٠٠	٠,١٣		غير دالة
	المجموع	٧,٣٦	٥٦,٠٠			
القيم والرؤى المشتركة	بين المجموعات	٠,٣١	٢,٠٠	٠,١٦	١,٢٧	٠,٢٩
	داخل المجموعات	٦,٦٨	٥٤,٠٠	٠,١٢		غير دالة
	المجموع	٦,٩٩	٥٦,٠٠			
التعلم الجماعي وتطبيقاته	بين المجموعات	٠,١٧	٢,٠٠	٠,٠٨	٠,٦١	٠,٥٥
	داخل المجموعات	٧,٤٧	٥٤,٠٠	٠,١٤		غير دالة
	المجموع	٧,٦٤	٥٦,٠٠			
الممارسات الشخصية المشتركة	بين المجموعات	٠,٠٣	٢,٠٠	٠,٠١	٠,٠٨	٠,٩٢
	داخل المجموعات	٨,١٦	٥٤,٠٠	٠,١٥		غير دالة
	المجموع	٨,١٨	٥٦,٠٠			
الظروف المساندة	بين المجموعات	٠,١٨	٢,٠٠	٠,٠٩	٠,٩٢	٠,٤٠
	داخل المجموعات	٥,١٨	٥٤,٠٠	٠,١٠		غير دالة
	المجموع	٥,٣٦	٥٦,٠٠			

من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من مشرفي الإدارة المدرسية بسلطنة عُمان في جميع المحاور تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس- ماجستير- دكتوراه)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهم.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية ؟

خلصت نتائج الدراسة إلى أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالنسبة لمحاور الدراسة ككل كانت

ضمن درجة التقدير الكبيرة، كما تراوح المتوسط الحسابي للمحاور بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة، وجاء في المرتبة الأولى محور الظروف المساندة بدرجة تقدير كبيرة، يليه في المرتبة الثانية محور القيادة الداعمة والمشتركة بدرجة تقدير كبيرة أيضاً. وقد يُعزى ذلك إلى الدور الكبير الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم في دعم ومساعدة مُديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية من خلال برامج الإعداد في المركز التخصصي للمعلمين، وبرامج التنمية المهنية من خلال مركز التدريب الرئيس التابع لوزارة التربية والتعليم، أو مراكز التدريب التابعة للمُديريات العامة للتربية والتعليم، بالإضافة إلى توفير كثير من الأدلة الاسترشادية لمُديري المدارس مثل: دليل عمل مدارس التعليم الأساسي، ودليل نظام تطوير الأداء المدرسي، ودليل الإدارة المدرسية، ودليل الوظائف والأنصبة المُعتمدة، ودليل المجالس واللجان المدرسية فضلاً عما يقوم به مشرفو الإدارة المدرسية من دعم لمُدير المدارس على مدار العام الدراسي

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من محروس (٢٠١٥)، وحسن بت (٢٠١٦)، وهاشمي (Hashmi,2011)، وعبدالله وجاني (Abdullah& Ghani, 2014)، وسفانبورجنسدوتير وماكدونالد (Svanbjörnsdóttir & Macdonald,2016)، وصالح (Salleh,2016)، وسيوانوانج (Suwanwong,2016)، وبار (Barr,2017)، والتي أكدت جميعها الدور الكبير والمُتميز لمُدير المدرسة في بناء مجتمعات التعلم المهنية في المدارس. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من ناصف (٢٠١٢)، ومحمد (٢٠١٦)، وإغبون (Egbune,2013) والتي توصلت نتائجها إلى ضعف دور مُدير المدرسة في بناء مجتمعات التعلم المهنية في المدارس.

أما محور الممارسات الشخصية المشتركة فقد جاء في المرتبة الثالثة بدرجة تقدير متوسطة، يليه في المرتبة الرابعة محور التعلم الجماعي وتطبيقاته بدرجة تقدير متوسطة، في حين جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة محور القيم والرؤى المشتركة وبدرجة تقدير متوسطة. وقد يُعزى ذلك إلى كثرة المهام والمسئوليات والواجبات الوظيفية لمُديري المدارس، ووجود بعض القصور لديهم في الاهتمام بالعمل الجماعي التعاوني بين الأفراد، فضلاً عن بعض القصور في اهتمامهم بصنع واتخاذ القرارات الجماعية والاعتماد على عدد محدود من المُشاركين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من ناصف (٢٠١٢)، ومحمد (٢٠١٦)، وإغبون (Egbune,2013) والتي كشفت نتائجها عن بعض القصور لدى مُديري المدارس في

بناء مجتمعات التعلم المهنية في المدارس. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من محروس (٢٠١٥)، وحسن بت (٢٠١٦)، وهاشمي (Hashmi,2011)، وعبدالله وجاني (Abdullah& Ghani, 2014)، وسفانبورجنسدوتير وماكدونالد (Svanbjörnsdóttir & Macdonald,2016)، وصالح (Salleh,2016)، وسيوانوانج (Suwanwong,2016)، وبار (Barr,2017)، والتي أكدت جميعها الدور الكبير لمُدير المدرسة في بناء مجتمعات التعلم المهنية في المدارس.

ولمزيد من التعمق في مناقشة نتائج السؤال الأول للدراسة وتفسيرها سوف يتم تناول كل محور على حده وذلك كما يأتي:

المحور الأول: القيادة الداعمة والمشتركة:

توصلت نتائج الدراسة إلى أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالنسبة لفقرات محور القيادة الداعمة والمشتركة تراوح بين درجة التقدير الكبيرة والمتوسطة، وجاءت الفقرة التي نصها " يبادر بتقديم كافة أشكال الدعم للمعلمين " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي وبتقدير كبير، وقد يُعزى ذلك إلى حرص مُديري المدارس على نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها حيث إن المُعلم هو الركيزة الرئيسة لنجاحها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من محروس (٢٠١٥)، وعبدالله وجاني (Abdullah& Ghani, 2014)، وبوشمة وآخرين (Bouchamma et.al, 2014)، وسفانبورجنسدوتير وماكدونالد (Svanbjörnsdóttir & Macdonald,2016)، وصالح (Salleh,2016)، وسيوانوانج (Suwanwong,2016)، وبار (Barr,2017) التي أبرزت قيام مُديري المدارس بتقديم الدعم للمعلمين مثل: تنمية المهارات القيادية لديهم، وتمكينهم من خلال منحهم الصلاحيات والسلطات، وتدعيم ثقافة العمل الجماعي بينهم، وتشجيعهم على الإبداع والابتكار واستخدام أساليب واستراتيجيات جديدة في العمل، وحل مُشكلاتهم المهنية. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من ناصف (٢٠١٢) ،ومحمد (٢٠١٦)، وهاشمي (Hashmi,2011)، وإغبون (Egbune,2013) التي كشفت قصور في دور مُدير المدرسة في تقديم الدعم للمعلمين.

بينما جاءت الفقرة التي نصها" يأخذ آراء المعلمين بعين الاعتبار عند صنع القرارات المدرسية " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي وبتقدير متوسط، وقد يُعزى ذلك إلى تركيز اهتمام مُديري المدارس في صُنع واتخاذ القرارات المدرسية على أعضاء الإدارة المدرسية وبعض المُعلمين الأوائل دون غيرهم من أعضاء المُجتمع المدرسي عامة والمُعلمين خاصة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من ناصف (٢٠١٢)، ومحمد (٢٠١٦) التي أظهرتا سيادة ثقافة المركزية في العمل الإداري، وعزوف مُديري المدارس عن اتباع نمط القيادة التشاركية، وسيادة نمط القيادة الرأسي الهرمي البيروقراطي على الهيكل التنظيمي للسلطة المدرسية. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من محروس (٢٠١٥)، وصالح (Salleh,2016)، وسيوانوانج (Suwanwong,2016)، وبار (Barr,2017) والتي أكدت على أن مُديري المدارس يُشركون المُعلمين في صُنع واتخاذ القرارات المدرسية، ويفوضون لهم السلطات والصلاحيات في القيام بالمهام والأعمال والمسئوليات.

المحور الثاني : القيم والرؤى المشتركة:

كشفت نتائج الدراسة إلى أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالنسبة لفقرات محور القيم والرؤى المشتركة تراوح بين درجة التقدير الكبيرة والمتوسطة، وجاءت الفقرة التي نصها " يدعم القيم المشتركة والسلوكيات والقرارات المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي وبتقدير كبير، وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام مُديري المدارس بعمليات تعليم وتعلم الطلبة وحرصهم على تقدم وإنجاز الطلبة والارتقاء بمستواهم العلمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من محروس (٢٠١٥)، وحسن بت (٢٠١٦)، وعبدالله وجاني (Abdullah& Ghani, 2014) ،وسفانبورجنسدوتير وماكدونالد (Svanbjörnsdóttir & Macdonald,2016)، وصالح (Salleh,2016)، وسيوانوانج (Suwanwong,2016)، وبار (Barr,2017) التي أظهرت قيام مُديري المدارس بدعم القيم المشتركة والسلوكيات والقرارات المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من ناصف (٢٠١٢)، ومحمد (٢٠١٦)، وهاشمي (Hashmi,2011)، وإغبون (Egbune,2013) والتي أبرزت قصور قيام مُديري المدارس بدعم القيم المشتركة والسلوكيات والقرارات المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم.

بينما جاءت الفقرة التي نصها" يجعل تركيز أهداف المدرسة على تعلم الطلبة وتجاوز الاعتماد على نتائج الاختبارات فقط " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي وبتقدير متوسط، وقد يُعزى ذلك إلى نظم المُسائلة والمُحاسبة من قبل المسئولين على مستوى وزارة التربية والتعليم أو المُديريات التابعة لها تضع نتائج الطلبة في الاختبارات في مقدمة المؤشرات الدالة على نجاح العملية التعليمية، فضلاً عن الضغوط الكثيرة التي يمكن أن يتعرض لها مُديرو المدارس من أولياء الأمور والمجتمع المحلي إذا كانت نتائج الاختبارات غير جيدة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ناصف (٢٠١٢) التي أشارت إلى تركيز مديري المدارس في عملهم على التحصيل الدراسي واختبارات الطلبة. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من محروس (٢٠١٥)، وحسن بت (٢٠١٦)، وعبدالله وجاني (Abdullah& Ghani, 2014)، وسفانبورجنسدوتير وماكدونالد (Svanbjörnsdóttir & Macdonald,2016)، وصالح (Salleh,2016)، وسيوانوانج (Suwanwong,2016) ،وبار (Barr,2017) التي توصلت إلى اهتمام مُديري المدارس بجميع عمليات ومجالات تعليم وتعلم الطلبة دون تمييز بين أي مجال منها.

المحور الثالث: التعلم الجماعي وتطبيقاته:

توصلت نتائج الدراسة إلى أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظرمشرفي الإدارة المدرسية بالنسبة لفقرات محور التعلم الجماعي وتطبيقاته تراوح بين درجة التقدير الكبيرة والمتوسطة، وجاءت الفقرة التي نصها " يحرص على أن تعكس علاقة الزمالة بين المعلمين التزامهم بتحسين البيئة المدرسية " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي وبتقدير كبير، وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام مُديري المدارس بتوفير بيئة مدرسية جاذبة للمعلمين تسودها العلاقات الإنسانية وتكون دافع للتميز في العمل والالتزام بالمهام والمسئوليات والمُشاركة في عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من محروس (٢٠١٥)، وبوشما وآخرين (Bouchamma et.al, 2014)، وسفانبورجنسدوتير وماكدونالد (Svanbjörnsdóttir & Macdonald,2016)، وصالح (Salleh,2016)، سيوانوانج (Suwanwong,2016)، وبار (Barr,2017) التي بينت قيام مُديري المدارس بدعم العلاقات بين المُعلمين لتحسين بيئة العمل المدرسي. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات ناصف (٢٠١٢)، ومحمد (٢٠١٦)، وهاشمي (Hashmi,2011)، وإغبون (Egbune,2013)، والتي أوضحت قصور في قيام مُديري المدارس بدعم العلاقات بين المُعلمين لتحسين بيئة العمل المدرسي.

بينما جاءت الفقرة التي نصها" يضمن انخراط المعلمين في حوارات تعكس احترامهم للأفكار المتنوعة وتؤدي إلى استمرارية البحث والتقصي في المهنة " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي وبتقدير متوسط، وقد يُعزى ذلك إلى كثرة المهام والمسئوليات الخاصة بالمُعلمين مما يقلل من فرص اجتماعاتهم ومن ثم حوارتهم ومناقشتهم للأفكار المتنوعة، فضلاً عن اعتماد بعض المُعلمين على الأعمال الفردية والالتزام بالطرائق التقليدية والمُتعارف عليها في العمل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من ناصف (٢٠١٢)، وهاشمي (Hashmi,2011)، وإغبون (Egbune,2013) التي أوضحت قصور اهتمام مُديري المدارس بضمان انخراط المعلمين في حوارات تعكس احترامهم للأفكار واستمرارية البحث والتقصي في المهنة. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل حسن بت (٢٠١٦)، وسفانبورجنسدوتير وماكدونالد (Svanbjörnsdóttir & Macdonald,2016)، وصالح (Salleh,2016) ،وسيوانوانج (Suwanwong,2016)، وبار (Barr,2017)، والتي أكدت اهتمام مُديري المدارس انخراط المعلمين في حوارات تعكس احترامهم للأفكار واستمرارية البحث والتقصي في المهنة.

المحور الرابع: الممارسات الشخصية المشتركة:

أظهرت نتائج الدراسة أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظرمشرفي الإدارة المدرسية بالنسبة لفقرات محور الممارسات الشخصية المشتركة تراوح بين درجة التقدير الكبيرة والمتوسطة، وجاءت الفقرة التي نصها " يحرص على أن يقوم المعلمون خلال نقاشاتهم بتبادل الأفكار والاقتراحات لتحسين أداء الطلبة " في المرتبة

الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي وبتقدير كبير، وقد يُعزى ذلك إلى رغبة مُديري المدارس في تحسين وتطوير أداء المُعلمين من خلال تبادل الآراء والأفكار والمقترحات من أجل الارتقاء بإنجاز الطلبة عامة وتحصيلهم الأكاديمي خاصة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات حسن بت (٢٠١٦)، وسفانبورجنسدوتير وماكدونالد (Svanbjörnsdóttir & Macdonald,2016)، وصالح (Salleh,2016)، وسيوانوانج (Suwanwong,2016)، وبار (Barr,2017) التي كشفت حرص مديري المدارس على قيام المُعلمين خلال نقاشاتهم بتبادل الأفكار والاقتراحات لتحسين أداء الطلبة. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات ناصف (٢٠١٢)، ومحمد (٢٠١٦)، وهاشمي (Hashmi,2011)، وإغبون (Egbune,2013)، والتي بينت قصور في حرص مديري المدارس على قيام المُعلمين خلال نقاشاتهم بتبادل الأفكار والاقتراحات لتحسين أداء الطلبة.

بينما جاءت الفقرة التي نصها" يُدعم مراجعة المعلمين لأعمال الطلبة بشكل جماعي لتحسين الممارسات التعليمية وتبادلها " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي وبتقدير متوسط، وقد يُعزى ذلك إلى خصوصية مراجعة أعمال الطلبة بين المُعلمين، حيث يلتزم كل مُعلم بمراجعة أعمال طلبة الفصول التي يقوم بالتدريس لها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من ناصف (٢٠١٢)، وهاشمي (Hashmi,2011)، وإغبون (Egbune,2013) التي أشارت إلى قصور قيام مُديري المدارس بتدعيم مراجعة المعلمين لأعمال الطلبة بشكل جماعي لتحسين الممارسات التعليمية وتبادلها. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من محروس (٢٠١٥)، وحسن بت (٢٠١٦)، وبوشما وآخرين (Bouchamma et.al, 2014)، وسفانبورجنسدوتير وماكدونالد (Svanbjörnsdóttir & Macdonald,2016)، وصالح(Salleh,2016)، وسيوانوانج (Suwanwong,2016)، وبار (Barr,2017)، والتي أشارت إلى قيام مُديري المدارس بتدعيم مراجعة المعلمين لأعمال الطلبة بشكل جماعي لتحسين الممارسات التعليمية وتبادلها.

المحور الخامس: الظروف المساندة:

أبرزت نتائج الدراسة أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظرمشرفي الإدارة المدرسية بالنسبة لفقرات محور الظروف المساندة تراوح بين درجة التقدير الكبيرة والمتوسطة، وجاءت الفقرة التي نصها "

يحرص على أن تكون المرافق المدرسية نظيفة وجذابة ومشجعة " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي وبتقدير كبير، وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام مُديري المدارس بتوفير الموارد المادية اللازمة لمجتمعات التعلم المهنية حتى تكون البيئة المدرسية جاذبة لهم ودافعة على العمل والاجتهاد والتميز.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي صالح(Salleh,2016)، وسيوانوانج (Suwanwong,2016) والتي كشفتا حرص مديري المدارس على أن تكون المرافق المدرسية نظيفة وجذابة ومشجعة. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة إغبون (Egbune,2013)، والتي أظهرت قصور في حرص مديري المدارس على أن تكون المرافق المدرسية نظيفة وجذابة ومشجعة

بينما جاءت الفقرة التي نصها" يوفر الوقت للعمل الجماعي المُشترك في كافة مستويات المدرسة " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي وبتقدير متوسط، وقد يُعزى ذلك إلى كثرة المسئوليات والمهام والواجبات الوظيفية لدى العاملين بالمدارس عامة والمُعلمين خاصة مما يحد ويقلل من توفير الوقت للعمل الجماعي التعاوني المُشترك .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إغبون (Egbune,2013) التي كشفت عن قصور دور مُديري المدارس في توفير الوقت للعمل الجماعي المُشترك في كافة مستويات المدرسة. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسات محروس (٢٠١٥)، وبوشما وآخرين (Bouchamma et.al, 2014)، وماكدونالد (Svanbjörnsdóttir & Macdonald,2016) ،والتي توصلت إلى قيام مُديري المدارس بتوفير الوقت للعمل الجماعي المُشترك في كافة مستويات المدرسة.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي ؟

وسوف يتم مُناقشة نتائج كل مُتغير على حده كما يأتي:

١- مُتغير الجنس:

خلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من مشرفي الإدارة المدرسية نحو دور مديري

المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان في جميع المحاور تُعزى لمُتغير الجنس(ذكر – إنثى)، وقد يُعزى ذلك إلى أن جميع مشرفي الإدارة المدرسية سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً يعملون في مناخ تنظيمي واحد، ولديهم ثقافة تنظيمية مدرسية متقاربة، ويوجه عملهم مجموعة واحدة من اللوائح والتشريعات والقوانين والقرارات الوزارية.

٢- مُتغير سنوات الخبرة:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من مشرفي الإدارة المدرسية نحو دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان في جميع المحاور تُعزى لمُتغير سنوات الخبرة (أقل من خمسة أعوام – من خمسة أعوام إلى أقل من عشرة أعوام– من عشرة أعوام فأكثر). وقد يُعزى ذلك إلى أن جميع مشرفي الإدارة المدرسية على تنوع سنوات الخبرة لديهم واختلافها يقومون بنفس الأدوار المهام والمسئوليات والواجبات الوظيفية.

٣- مُتغير المؤهل العلمي:

كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من مشرفي الإدارة المدرسية نحو دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان في جميع المحاور تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس– ماجستير– دكتوراة). وقد يُعزى ذلك إلى أن جميع مشرفي الإدارة المدرسية على تنوع مؤهلاتهم العلمية يخضعون لبرامج تنمية مهنية مستمرة تراعي احتياجاتهم المهنية المتنوعة.

ملخص نتائج الدراسة:

أولاً: ملخص نتائج الدراسة النظرية:

- أن مجتمعات التعلم المهنية مدخل للتحسين والتطوير والتغيير في المدارس، وتساهم في تنمية معارف ومهارات واتجاهات المُشاركين فيها مما يزيد من الإنجاز العلمي للطلبة بصورة مستمرة.
- تدعم مجتمعات التعلم المهنية أخلاقيات مهنة التدريس لدى المُعلمين، وزيادة فعاليتهم وتحقيق رضاهم الوظيفي، وتدعيم الثقافة التنظيمية المدرسية.

- تعتمد مجتمعات التعلم المهنية على مجموعة من العمليات مثل: البحث، والتقصي، والتحليل، والتفسير.
- تهدف مجتمعات التعلم المهنية إلى تعزيز التعاون بين كافة المُشاركين في العملية التعليمية، وإيجاد ثقافة مهنية تعاونية تساعد المعلمين ليصبحوا أكثر فعالية في أدائهم المهني.
- تتسم مجتمعات التعلم المهنية بعدة سمات أهمها: وجود قيم مشتركة حول قدرة الطلبة على التعلم بفهم وعمق، ووجود حوارات ومناقشات فعالة حول المناهج الدراسية.
- تتضمن مجتمعات التعلم المهنية على خمسة أبعاد رئيسة هي: القيادة الداعمة والمشتركة، والقيم والرؤية المشتركة، والتعلم والتطبيق الجماعي، والظروف المساندة،والممارسات الشخصية المشتركة.
- أن مديري المدارس مسئولون عن بناء مجتمعات التعلم المهنية وتدعيمها بصورة مستمرة من خلال تنظيم العاملين في فرق عمل تعاونية، وتوفير كافة متطلباتها البشرية والمادية لتمكينها من القيام ببرامجها وأنشطتها وفعاليتها بكفاءة وفعالية.

ثانياً: ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

- أن دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالنسبة لمحاور الدراسة ككل جاء بدرجة كبيرة.
- جاء في المرتبة الأولى محور الظروف المساندة، يليه في المرتبة الثانية محور القيادة الداعمة والمشتركة بدرجة تقدير كبيرة .
- جاء محور الممارسات الشخصية المشتركة في المرتبة الثالثة، يليه محور التعلم الجماعي وتطبيقاته في المرتبة الرابعة، وجاء محور القيم والرؤى المشتركة في المرتبة الخامسة والأخيرة وجميعهم بدرجة تقدير متوسطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من مشرفي الإدارة المدرسية حول دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان تُعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

توصيـــــات الدراســـــة:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها توصي بالآتي:

- اهتمام السلطات التعليمية المسئولة عن برامج إعداد مُديري المدارس وتنميتهم مهنياً سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم أو المُديريات التعليمية التابعة لها بأن تكون أساليب ومداخل القيادة التشاركية محوراً رئيساً في هذه البرامج مثل: القيادة التحويلية، والقيادة الموزعة، والقيادة التبادلية، والقيادة الخادمة، وتفويض السلطات، والتمكين الإداري.
- اهتمام مُديري المدارس بإشراك المُهتمين والمُستفيدين والمُشاركين في العملية التعليمية في عمليات صُنع واتخاذ القرارات المدرسية سواء أكانوا أفراداً، أو جماعات تتمثل في مجالس المواد الدراسية، ومجالس الآباء والأمهات، ومجالس الإدارات، ومجالس الإدارة الطلابية، واللجان، والفرق، والجماعات المدرسية باعتبارها مجتمعات تعلم مهنية .
- تركيز مُديري المدارس في عملهم على إنجاز الطلبة دون الاهتمام بالاختبارات والجوانب التحصيلية فقط، وتقديم كافة أشكال الدعم المادي والبشري للمعلمين لاتباع منهجية التقويم الشامل المُستمر.
- قيام مُديري المدارس ببناء قاعدة شاملة ومُتكاملة من البيانات والمعلومات لكافة ميادين ومجالات العمل المدرسي، وجعلها مُتاحة لهيئة العاملين بالمدرسة لتوظيفها والاستفادة منها في عملهم وذلك من خلال البوابة التعليمية الالكترونية بالمدارس.
- اعتماد مُديري المدارس على أسلوب فرق العمل في بناء مُجتمعات التعلم المهنية، ومنحها السلطات والصلاحيات اللازمة التي تُمكنها من القيام بمهامها ومسئولياتها وواجبتها الوظيفية باستقلالية مع وجود نظام دقيق للمُحاسبة والمُسائلة.
- توفير مُديري المدارس ودعمهم لبرامج التنمية المهنية المُتمركزة على المدارس لكافة العاملين والمُشاركين في مُجتمعات التعلم المهنية، والاستفادة من الإمكانات البشرية والمادية للمجتمع المحلي المُحيط بالمدارس أفراداً ومؤسسات في دعم هذه البرامج.
- اهتمام مُديري المدارس بنشر فكر وثقافة سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين بالمدارس وهذا يدفعهم لمزيد من الإبداع والابتكار، والأعمال والمُبادرات والأفكارر والأساليب الجديدة في العمل، وعقد الاجتماعات والمُناقشات والحوارات التي تمتد إلى ما بعد الدوام الرسمي.
- إفادة مُديري المدارس من الكفاءات والخبرات الخاصة بالمُشرفين التربويين ومُشرفي الإدارة المدرسية في مُتابعة عمل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، والمُشاركة في تقويم أدائها، وتقديم كافة أشكال الدعم لها من نصح وإرشاد وتوجيه.

- تشجيع مُديري المدارس المُعلمين على القيام بالبحوث وحضور الندوات والمُلتقيات والمؤتمرات العلمية لتنمية مهاراتهم البحثية والارتقاء بثقافاتهم المهنية.
- اهتمام مُديري المدارس بعقد مُلتقايات أوندوات دورية منتظمة في مدارسهم بُمشاركة الهيئات التعليمية والتدريبية الموجودة في المُجتمع المحلي المُحيط بالمدرسة، بالإضافة إلى الخبرات الموجودة بوزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة لها وذلك لمُناقشة القضايا والمُشكلات التعليمية التي تواجه المدارس، ووضع حلو علمية لها لتحقيق الجودة والتميز في الأداء.
- عقدقيام مُديري المدارس احتماعات دورية بجميع مجتمعات التعلم المهنية في مدارسهم، وذلك لتبادل الخبرات حول القضايا والمشكلات التي تواجه المدارس، وكذا تحسين وتطوير أساليب العمل في مختلف جوانب العملية التعليمية.
- قيام مُديري المدارس بتنظيم زيارات دورية ومستمرة للمدارس المشهود لها بوجود مجتمعات تعلم مهنية فعالة وذلك للإفادة من خبراتها وممارستها وأنظمة عملها.

مراجـــــع الدراســـــة

أولاً: المراجع العربيـــة:

١- الجرايده، محمد سُليمان. (٢٠١٤). درجة التنسيق بين أدوار المشرفين التربويين ومديري المدارس في محافظة مسقط بسلطنة عمان، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٣(٩)، ١٤٧- ١٧٦.

٢- حسن بت، حسين بن قاسم.(٢٠١٦). الكفايات المهنية المنشودة لدى القيادات المدرسية لتطبيق معايير مجتمعات التعلم بمؤسسات التعليم العام السعودية :نموذج مقترح، *الثقافة والتنمية – مصر*، ١٦(١٠٣)، ١-١٦.

٣- الرقيشية، عائشة بنت سالم بن صالح. (٢٠١٤). أبعاد التعلم التنظيمي وعلاقتها بتنمية رأس المال البشري لدى معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.

٤- الغاوية، سميه سعيد حمود علي.(٢٠١٧). درجة ممارسة اللجان المدرسية لمهامها وواجباتها الوظيفية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظرمديري المدارس ومساعديهم ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.

٥- مازن، حسام محمد. (٢٠١٢). أصول مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

٦- محروس، محمد الأصمعي.(٢٠١٥). المتطلبات المهنية المأمولة للإصلاح المدرسي المنشود، المجلة التربوية – مصر، (٤٠)، ٥٦٧- ٥٨٨.

٧- محمد، إكرام أحمد.(٢٠١٦). *مجالس الأمناء والآباء والمعلمين كآلية لتحويل المدرسة المصرية إلى مجتمع تعلم مهنى : دراسة تحليلية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة عين شمس- مصر.

٨- ناصف، محمد أحمد حسين.(٢٠١٢). مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر : دراسة تحليلية، *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا – مصر*، (٤٨)، ٢٦٩- ٢٥٨.

٩- وزارة التربيـة والتعلـيم بسـلطنة عمـان.(٢٠١٥). دليـل مهـام الوظـائف المدرسـية والأنصـبة المعتمدة لها، مسقط :المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.

١٠- وزارة التربيـة والتعليم بسلطنة عُمـان.(٢٠١٧). قرار وزاري رقم(٣٧١/ ٢٠١٧) باستحداث وتعديل اشتراطات شغل بعض الوظائف، مسقط .

١١- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٧). كتاب الإحصاء السنوي، مسقط.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

12- Abdullah,Zuraidah; Ghani,Muhammad.(2014). Professional Learning Community (PLC) in Secondary Schools Community in Malaysia, Hope Journal of Research, 2(2),12-39 .

13- Al-Mahdy, Yasser F. Hendawy; Sywelem, Mohamed M. Ghoneim.(2016). Teachers' perspectives on professional learning communities in some Arab countries, *International Journal of Research Studies in Education*, 5(4), 45-57.

14- Ansari, Mehnaz; Khan,Waseem; Ahmad, Rasheed ; Suhail,Mohd.(2012). Virtual Professional Learning Communities for Teachers' Enrichment, International Journal of Information Science and Education, 2(1), 1–11.

15- Balyer ,Aydin ; Karatas, Hakan; Alci,Bulent.(2015). School Principals' Roles in Establishing Collaborative Professional Learning Communities at Schools, Procedia - Social and Behavioral Sciences, (197), 1340 – 1347

16- Barr, Michael C.(2017).*Professional Learning Communities and Teacher Decision-Making*, Un Published Doctoral dissertation, the College of Education and Human Development, Georgia State University, USA.

17- Barton,Rhonda ;Stepanek, Jennifer.(2012). The Impact of Professional Learning Communities, Principal's Research Review, 7(4), 1-8.

18- Battersby,Sharyn L.(2015).The Culture of Professional Learning Communities and Connections to Improve Teacher Efficacy and Support Student Learning, *Arts Education Policy Review*, (116), 22–29.

19- Bonces,Mónica.(2014). *Organizing a Professional Learning Community – AStrategy to Enhance Professional Development*, Medellín–Colombia ,9(3), 307-319.

20- Bouchamma, Yamina ; Kalule,Lawrence ; April,Daniel ; Basque,Marc .(2014).Implementation and Supervision of the Professional Learning Community: Animation, Leadership and Organization of the Work, *Creative Education*, (5), 1479-1491.
21- Christiansen,Terri; Robey, Patricia A.(2015). Promoting systemic change through the integration of professional learning community practices with Glasser quality schools, *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*,35 (1), 7-13.
22- Cormier,Ron; Olivier,Dianne F..(2009). Professional Learning Committees: Characteristics, Principals, and Teachers, Paper Presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association Lafayette, Louisiana March 5-6,1-82.
23- DeMatthews,David.(2014). Principal and Teacher Collaboration: An Exploration of Distributed Leadership in Professional Learning Communities , International Journal of Educational Leadership and Management, 2(2), 176-206.
24- Dogan, Selçuk; Tatýk, R. Þamil; Yurtseven,Niha.(2017). Professional Learning Communities Assessment: Adaptation, Internal Validity, and Multidimensional Model Testing in Turkish Context , Turkish context. Educational Sciences: Theory & Practice, (7), 1203–1229.
25- DuFour, Richard; DuFour, Rebecca.(2012). *School Leader's Guide to Professional Learning Communities at Work*, Indiana: Solution Tree Press.
26- Egbune, Francisca .(2013).Examining the Five Dimensions of Professional Learning Communities in Nigerian Schools: A Study of the Perceptions of Educators in Delta State Schools, Un Published Doctoral dissertation, Capella University, Nigeria.
27- Harris, Alma; Jones, Michelle.(2017). Professional Learning Communities: A Strategy for School and System Improvement, Wales Journal of Education, 19(1) 16-38.
28- Hashmi, Kiran.(2011).Professional Learning Community: A Study of Teachers' Perceptions in Pakistan, *International Journal of Social Sciences and Education*,1 (4), 474- 480.
29- Hipp, Kristine ; Huffman, Jane.(2003). Professional Learning Communities: Assessment –Development- Effects, Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia, January 5-8.

30- Hord,Shirley M.(2009). Professional learning communities: Educators Work Together Toward A Shared Purpose — Improved Student Learning , National Staff Development Council, 30(1), 40-43
31- Huffman, Jane B.(2001).The Role of Shared Values and Vision in Creating Professional Learning Communities, Austin- Texas: Southwest Educational Development Lab .
32- Huffman, Jane B.(2003) The Role of Shared Values and Vision in Creating Professional Learning Communities, NASSP Bulletin, 87(637), 21- 34.
33- Ismail, Aziah; baharom, Najdah; Abdullah,Abdul Ghani.(2014). Professional learning community practices in high and low performing schools in Malaysia, *International Journal of Current Research and Academic Review* , 2(9),159-164 .
34- Jones, Leslie ;Stall,Gregg ; Yarbrough,Debra .(2013).The Importance of Professional Learning Communities for School Improvement, *Creative Education*, 4(5),357-361.
35- Kalkan,Fatma.(2016). Relationship between Professional Learning Community, Bureaucratic Structure and Organisational Trust in Primary Education Schools, *Educational Sciences: Theory & Practice* , (16), 1619 –1637.
36- Lalor,Brian ; Abawi,Lindy.(2012). Professional learning communities enhancing teacher experiences in international schools, International Journal of Pedagogies and Learning, 9(1), 76–86.
37- Lee,Daphnee; Hong,bHelen; Tay,Wanying ; On Lee,Wing. (2013). Professional Learning Communities in Singapore Schools , *Journal of Co-operative Studies*, 46(2), 53-56.
38- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities,In Hipp, K. K & Huffman, J. B. (Eds.), Demystifying professional learning communities: School leadership at its best. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield..
39- Owen, Susanne.(2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth, *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54-76 .
40- Salleh, Hairon.(2016).*Instructional Leadership in Teachers Leading Professional Learning Communities : An Asian Singapore Perspective*, Singapore: National Institute of Education.

41- Stoll,Louise; Bolam, Ray; McMahon, Agnes; Wallace, Mike; Thomas, Sally.(2006). Professional Learning Communities: A Review of The Literature, *Journal of Educational Change* , (7),221-258.
42- Suwanwong, Anutsara.(2016). *Professional Learning Communities : THAI Educational Context*, Proceedings of 21st IASTEM International Conference, Doha, Qatar, 19th May 2016, 10-13.
43- Svanbjörnsdóttir,Birna ; Macdonald, Allyson .(2016).Teamwork in Establishing a Professional Learning Community in a New Icelandic School, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(1), 90–109.
44- Teague,Ginger M ; Anfara ,Vincent A.(2012).Professional learning communities create sustainable change through collaboration, *Middle School Journal*, November, 58-64.

English Summry

The role of school principals in building professional learning communities in the Sultanate of Oman from the School administration supervisors' Viewpoint.

The present study aimed to dentify the role of school principals in building professional learning communities in the Sultanate of Oman from the School administration supervisors' Viewpoint, study used a descriptive method also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (57) School administration supervisors'. The findings of the study showed that The role of school principals in building professional learning communities in the Sultanate of Oman from the school administration supervisors' viewpoint was came high degree In all fields of study; Results also showed that there were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the study variables which are gender, Years of experience and academic level.

KeyWords: School principals- Professional learning communities- School administration supervisors' - Sultanate of oman-