دور مديري المدارس الثانوية بمحافظة الأحساء في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم

د/ وحيد شاه بور حماد

كلية التربية – جامعة الملك فيصل – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

استهدفت هذه الدراسة تعرف آراء مديري ومعلمي المدارس الثانوية بمحافظة الأحساء حول دور المديرين في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم، والكشف عن مدى تأثير متغير الوظيفة في تصورات أفراد الدراسة لهذا الدور. تم جمع بيانات هذه الدراسة عن طريق استبانة طبقت على عينة من معلمي المدارس الثانوية للبنين بمحافظة الأحساء بلغ حجمها النهائي ٢٦٥ معلمًا، و٣٨ مديرًا. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن درجة ممارسة المديرين لدورهم في تنمية المعلمين مهنيًا من منظور قيادة المعلم كانت مرتفعة بحسب تصورات المشاركين في الدراسة،وقد حصل محور الإدارة والقيادة المدرسية على المرتبة الأولى بينما حل محور العمل الجماعي والتعلم المهني في المرتبة الثانية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات كل من المعلمين والمدراء للدور قيد الدراسة، وكانت الفروق لصالح مجموعة المدراء.

كلمات مفتاحية: التنمية المهنية للمعلم، قيادة المعلم، مدير المدرسة

مُقَدِمَةُ :

تجمع آراء الباحثين التربويين والمشتغلين بالمجال التربوي بوجه عام على أهمية الدور الذي يؤديه المعلم، ليس فقط في الارتقاء بالعملية التعليمية وتجويدها داخل حدود حجرة الدراسة، ولكن أيضًا في تطوير كافة مجالات العمل داخل المدرسة بشكل عام؛ فقد أدت التطورات العلمية والتكنولوجية السريعة والمتلاحقة إلى جعل العمل داخل المؤسسات التربوية أكثر تعقيدًا من أي وقت مضى، ما انعكس بالضرورة على الأدوار المتوقعة من جميع العاملين بهذه المؤسسات، ومن بينهم المعلمون الذين فرضت عليهم التطورات الحالية أدوارًا وأعباءً لم تكن جزءًا من خبراتهم المهنية في الماضي.

ولاشك أن اضطلاع المعلم بهذه الأدوار الجديدة يتطلب منه تحسين ممارساته وتطوير مستوى أدائه من خلال امتلاك المعارف و المهارات الملائمة لهذه الأدوار، ولن يتأتى ذلك إلا عن طريق التنمية المهنية بما تشمله من قيام المعلم بالبحث والاطلاع والالتحاق بالبرامج التدريبية المختلفة داخل المؤسسة التربوية وخارجها. وقد حظيت التنمية المهنية المستمرة للمعلمين باهتمام متزايد خلال الآونة الأخيرة في إطار ما يعرف بعمليات الإصلاح والتحسين المدرسي، ويستند هذا الاهتمام إلى قناعة متزايدة مؤداها أن فعالية المدرسة تعود بالأساس إلى فعالية معلميها، وأن هذه الأخيرة يمكن تحسينها بشكل كبير من خلال تعزيز النمو المهني للمعلمين (Opfer & Pedder, 2011:3).

وتشير بعض الدراسات إلى أن أكثر برامج التنمية المهنية للمعلمين فعاليةً هي تلك التي تتمركز حول المدرسة ويتم تنظيمها أقرب ما يكون إلى حجرة الدراسة، ويجري تخطيطها وإعدادها وتنفيذها وتقويمها من قبل المعلمين والمديرين والقادة على المستوى المحلي بدعم من القيادات التربوية على المستوى الوطني (عتريس، ٢٠١٠ ؛ Carney, 2003). ولاشك أن تمركز التنمية المهنية للمعلمين حول المدرسة يلقي مزيدًا من الأعباء على إدارة المدرسة التي سيتعاظم دورها في تحقيق هذه التنمية، وذلك من خلال ما تمتلكه من إمكانات وما يتاح لها من صلاحيات تمكنها من تحمل مسؤولياتها في رعاية مصالح معلميها، والقيام على شؤونهم.

ومن المداخل التي يمكن أن تتبناها الإدارة المدرسية لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين مدخل قيادة المعلم teacher leadership، والذي يعد من المداخل الحديثة نسبيًا في مجال الإدارة والقيادة التربوية، ويشير إلى مجموعة من السلوكيات والممارسات القيادية التي تتم بشكل جماعي، وتستند أساسًا على إعادة توزيع السلطة داخل المدرسة بحيث تمتد إلى أعضاء الهيئة التدريسية (Muijs & Harris, 2006: 962)، ومن هنا يتوقع أن يتوسع نشاط المعلمين خارج الحدود الضيقة لحجرة الدراسة بحيث يشمل طيفًا أوسع من مناحي العمل التربوي والإداري في المدرسة. ويرتبط مفهوم قيادة المعلم بمفهوم القيادة الموزعة distributed leadership، والتي ترتكز على أساس عدم انفراد شخص واحد بعملية القيادة، بل تتيح الفرصة للمزيد من أعضاء المجتمع المدرسي للاضطلاع بأدوار قيادية في مجالات خبرتهم، ولكي يشاركوا في عملية صنع القرار ويصبحوا جزءًا من فريق القيادة في المدرسة (Bennet, Wise, Woods, & Harvey, 2003: 9) وتشير الأبحاث المتعلقة بالقيادة الموزعة إلى العلاقة الوطيدة بين مفهومي القيادة الموزعة وقيادة المعلم؛ فكثير من

هذه الدراسات تستخدم المصطلحين بشكل تبادلي على أنهما يعنيان نفس الشيء، إذ أن المبادئ الأساسية التي يتضمنها مفهوم قيادة المعلم مثل العمل في فريق teamwork، والتمكين empowerment، والمسؤولية المشتركة shared responsibility هي نفس المباديء التي تتضمنها نظرية القيادة الموزعة (Muijs & Harris, 2003: 440).

وتشير الأدبيات المتعلقة بقيادة المعلم إلى العلاقة الوطيدة التي تربط هذا المفهوم بمفهوم التنمية المهنية للمعلمين، حتى إن قيادة المعلم ينظر إليها في بريطانيا مثلًا على أنها تسمية أخرى لمفهوم التنمية المهنية المستمرة للمعلمين كما تذكر هاريس (Harris, 2003:314). وتتسم العلاقة بين كلا المفهومين بأنها علاقة تفاعلية تبادلية؛ فمن ناحية، يتطلب تفعيل مفهوم قيادة المعلم في الواقع المدرسي إتاحة فرص التنمية المهنية للمعلمين بهدف تنمية المعارف والمهارات التي يحتاجونها للقيام بأدوار قيادية فعالة داخل المدرسة (Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon, & Yashkina, 2007: 50)، ومن ناحية أخرى يعد تفعيل مفهوم قيادة المعلم في حد ذاته مدخلًا مهمًا من مداخل تنمية المعلمين مهنيًا، حيث يسعى هذا المدخل إلى تطوير القدرات القيادية للمعلمين من خلال تدريبهم على المشاركة الفعالة في قيادة المدرسة، وفي تحمل العديد من المسؤوليات القيادية والإدارية، إلى جانب ما يقومون به من أعباء أكاديمية تقليدية (ضحاوي وحسين، ٢٠٠٩). كما تجدر الإشارة إلى أنه من أهم الأدوار القيادية التي يتوقع أن يقوم بها المعلمون في إطار قيادة المعلم هو المشاركة بفاعلية في تنمية زملائهم مهنيًا، ولاسيما هؤلاء الذين التحقوا بمجال التدريس حديثًا، وذلك من خلال ما يعرف بالتوجيه mentoring الذي يقوم فيه المعلمون الأكثر خبرة بتدريب زملائهم الجدد ومتابعة وتقييم أدائهم داخل المدرسة (Sherrill, 1999: 59).

ولا شك أن إدارة المدرسة ممثلةً في مديرها لها دور كبير في تفعيل قيادة المعلم كمدخل للتنمية المهنية للمعلمين، وذلك عن طريق توفير برامج التدريب المناسبة لهذا الغرض وتشجيع المعلمين على الانخراط فيها، بالإضافة إلى إتاحة فرص الممارسة الفعلية لمفهوم قيادة المعلم من خلال بناء ثقافة مدرسية داعمة تشجع المعلمين على المشاركة الفعالة في قيادة العمل وتطويره داخل المدرسة.

مشكلة الدراسة

تولي وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بدور إدارة المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بكافة مراحل التعليم، ويتجلى هذا الاهتمام في منحها صلاحيات لمديري المدارس تتعلق بتنظيم برامج النمو المهني داخل المدرسة وأثناء اليوم الدراسي بما يتناسب مع الجدول الدراسي وتحقيق مصلحة الطلاب وبالتنسيق مع الإشراف التربوي في إدارات التعليم المختصة (الشقيفي، ١٤٢٧ هـ: ١٤).

وعلى الرغم من أن هناك عددًا من الدراسات التي أجريت حول القضايا المختلفة للتنمية المهنية للمعلمين في المملكة، والتي تناول بعضها الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية في هذ الشأن، إلا أن أيًا من هذه الدراسات لم تتناول موضوع التنمية المهنية للمعلمين من منظور قيادة المعلم، هذا بالإضافة إلى أن مجال قيادة المعلم نفسه يعد من المجالات البحثية الحديثة التي لم تنل حظها من البحث والدراسة في السياق التربوي العربي عمومًا، وفي السياق السعودي على وجه الخصوص. ويتزامن هذا القصور مع أشارت إليه الأدبيات المتعلقة بالإدارة والقيادة التربوية في المملكة بخصوص المركزية الشديدة التي يتسم بها نظام التعليم السعودي (Algarni & Male, 2014)، وما يرتبط بذلك من سلبيات متعلقة بإدارة التعليم في المملكة تتمثل في ضعف الممارسات التشاركية ذات العلاقة بمفهوم قيادة المعلم من قبل القيادات المدرسية، ما يؤثر سلبيًا على أداء العاملين ويؤدي إلى خلق مشكلات إدارية وفنية في المدارس (القرشي، ٢٠١٣؛ السفياني، ٢٠١٢؛ عجوة، ٢٠١٢؛ الشتري، ٢٠١٠). وفي هذا الصدد يود الباحث أن يشير بشكل خاص إلى دراستي عجوة (٢٠١٢) والشتري (٢٠١٠) عن واقع القيادة الموزعة بمدارس المملكة؛ فقد أظهرت دراسة عجوة (٢٠١٢) غياب جميع أبعاد القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية للبنين بشكل عام، وأشارت دراسة الشتري (٢٠١٠) إلى أنه من أهم معوقات ممارسة القيادة الموزعة في المدارس الثانوية بالرياض ضعف تدريب المعلمين على ممارسة أدوار قيادية، ما يحد من قدرتهم على المشاركة في مهام القيادة بالمدرسة، ومن هنا أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على مهارات القيادة المختلفة التي تؤهلهم لمعاونة مدير المدرسة في تطبيق القيادة الموزعة.

تأسيسًا على ما سبق، يرى الباحث أن هناك مشكلة تستحق البحث والدراسة يمكن صياغتها في السؤالين التاليين:

١- ما واقع الدور الذي يقوم به مديرو المدارس الثانوية بالأحساء في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟
٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات كل من مديري المدارس والمعلمين لواقع الدور الذي يقوم به المديرون في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم؟

أهداف الدراسة

تستهدف هذه الدراسة الكشف عن واقع الدور الذي يقوم به مديرو المدارس الثانوية بالأحساء في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم من وجهة نظر المديرين والمعلمين، والكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع هذا الدور تبعًا لمتغير الوظيفة.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من الاعتبارات الآتية:

١- على الرغم من تعدد الدراسات التي تتناول التنمية المهنية للمعلمين إلا أن هذه الدراسة -في حدود علم الباحث- تعد من أوائل الدراسات التي تتناول موضوع التنمية المهنية للمعلمين من منظور قيادة المعلم، وبالتالي يأمل

الباحث أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية إلى مجالي التنمية المهنية والقيادة التربوية.

٢- تنسجم هذه الدراسة مع التوجهات الحالية لوزراة التربية والتعليم في المملكة نحو تفعيل لامركزية الإدارة المدرسية بما يتضمنه ذلك من دمج مزيد من المعلمين في مهام القيادة من ناحية، وتحويل المدارس إلى مجتمعات للتعلم المهني من خلال توطين برامج التنمية المهنية بها من ناحية أخرى (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٢هـ)، ولاشك أن تفعيل هذه التوجهات لابد أن يبنى على دراسة دقيقة للواقع المدرسي الذي ستطبق فيه، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

٣- يأمل الباحث أن تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على وضع برامج التنمية المهنية للمعلمين من خلال توجيه أنظارهم إلى أهمية مدخل قيادة المعلم في تنمية المعلمين مهنيًا، وضرورة أخذه بعين الاعتبار عند تصميم البرامج التدريبية للمعلمين والمدراء على حد سواء.

٤- من المتوقع أن تفيد نتائج الدراسة القيادات التربوية المدرسية حيث يؤمل أن تحسن من ممارساتهم الإدارية والقيادية بما يسهم في تفعيل دورهم في تطوير قدرات معلميهم في مجال القيادة المدرسية، وذلك من خلال تقديم بعض المقترحات لكيفية تفعيل قيادة المعلم كمدخل للتنمية المهنية للمعلمين في الواقع المدرسي.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية منهج البحث الوصفي في صيغته الكمية نظرا لملائمته لتحقيق أهداف الدراسة، حيث يمكن باستخدام هذا المنهج مسح عينات كبيرة من المبحوثين لاستطلاع آرائهم حول الظاهرة موضع البحث وهي دور مديري المدارس الثانوية بالأحساء في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من منظور قيادة المعلم، ومن ثم معالجة ما يتم جمعه من بيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، ثم تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء تساؤلات الدراسة وأهدافها.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة في حدودها الموضوعية على استقصاء دور مدراء المدارس في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من منظور قيادة المعلم من خلال بعدين أساسيين هما الإدارة والقيادة المدرسية، والعمل الجماعي والتعلم المهني.

كما اقتصرت الدراسة في حدودها البشرية والجغرافية على المدراء والمعلمين بالمدارس الثانوية الحكومية للبنين بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، وتم إجراء الجانب الميداني من الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥.

مصطلحات الدراسة

أ- الدور:

يعرف الدور اصطلاحًا بأنه "الوظيفة أو المركز الإداري في المنظمة الذي يقوم به الفرد، ويحمل معه توقعات معينة لسلوكه كما يراه الآخرون" (نشوان، ١٩٩١: ١٠٩)، ويقصد به في هذه الدراسة مجموعة السلوكيات والممارسات والإجراءات والأنشطة التي يتوقع أن يقوم بها مدير المدرسة لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين.

ب- التنمية المهنية للمعلم:

يقصد بمصطلح التنمية المهنية للمعلم في هذه الدراسة جميع الجهود المنظمة التي تتم داخل المدرسة أو خارجها بهدف تحسين ممارسات المعلم داخل حجرات الدراسة وخارجها بما يؤدي إلى تحسين نتائج الطلاب وتطوير المدرسة بشكل عام.

جـ- قيادة المعلم:

يقصد بمصطلح قيادة المعلم في هذه الدراسة قدرة المعلمين على ممارسة أدوار قيادية رسمية أو غير رسمية داخل حجرة الدراسة وخارجها من أجل تحسين تعليم وتعلم الطلاب وزيادة فعالية المدرسة.

وسوف يتم تناول مصطلحي التنمية المهنية للمعلم وقيادة المعلم بمزيد من التفصيل في الإطار النظري للدراسة.

دراسات سابقة

يشير مسح الأدبيات التربوية ذات العلاقة بموضوع الدراسة إلى ندرة الدراسات التي تربط بين موضوعي التنمية المهنية للمعلمين وقيادة المعلم، حيث يخلو السياق التربوي العربي- على حد علم الباحث - من أي من هذه الدراسات، في حين وجدت بضعة دراسات أجريت في بيئات تربوية غير عربية، أغلبها في الولايات المتحدة وبريطانيا. وتعتبر دراسة دارلنج-هاموند وزملائه (Darling-Hammond, Bullmaster & Cobb, 1996) من أولى هذه الدراسات حيث تناولت دور ما يعرف بمدارس التنمية المهنية Professional Development Schools في تعزيز ممارسات قيادة المعلم، وقد اعتمد الباحثون في هذه الدراسة على عرض وتحليل نتائج عدد من دراسات الحالة أجريت في سبع من مدارس التنمية المهنية المتميزة، واستخدمت فيها المقابلات والملاحظات وتحليل الوثائق كأدوات لجمع البيانات، ومن بين ما أكدت عليه نتائج هذه الدراسة ما يتعلق بالدور الذي تقوم به هذه المدارس في تنمية المعلمين مهنيًا في مجال القيادة وذلك من خلال إتاحة الفرص لهؤلاء المعلمين لممارسة أدوار قيادية في المدرسة مثل المشاركة في تنمية قدرات زملائهم الجدد من خلال دورهم كموجهين ومعلمي معلمين، أو المشاركة في تطوير المناهج المدرسية من خلال دورهم كمطوري مناهج، أو الإسهام في حل المشكلات المدرسية من خلال دورهم كمتخذي قرار، أو الإسهام في بناء قاعدة معرفية قوية داخل المدرسة من خلال دورهم كباحثين.

وفي نفس السياق قام رودريجز وزملاؤه (Rodriguez, Mantle-Bromley, Bailey & Paccione, 2003) بدراسة للكشف عن مدى فاعلية أحد برامج التنمية المهنية لتدريب المعلمين الجدد على كيفية التعامل مع الطلاب من ذوي الخلفيات العرقية والثقافية الأكثر

عرضة للفشل في مدارس ولاية كولورادو الأمريكية، وقد استخدم الباحثون أسلوب دراسة الحالة وتركز الاهتمام في البحث عن الكيفية التي استفادت بها مجموعة من المعلمين الجدد من برنامج تدريبي يقوم فيه مجموعة من المعلمين من ذوي الخبرة بتدريبهم على التعامل مع الطلاب المختلفين ثقافيًا. تم تجميع بيانات الدراسة من خلال مقابلات جماعية مع أعضاء مجلس إدراة المبادرة، بالإضافة إلى المعلمين المشاركين في البرنامج التدريبي، وقد أظهرت النتائج أن استفادة المعلمين من البرنامج تمثلت في ثلاثة جوانب أساسية هي الدعم الشخصي الذي حصلوا عليه من زملائهم المدربين، وفرص التجديد الشخصي والنمو المهني من خلال علاقات الزمالة وتشارك الافكار والمعارف مع المدربين والمعلمين الآخرين، بالإضافة إلى التقدير والاحترام الذي تلقاه المعلمون من زملائهم المدربين بعد اكتسابهم للمهارات المستهدفة.

كما استهدفت دراسة هيكي وهاريس (Hickey & Harris, 2005) الكشف عن أثر استخدام المعلمين كقادة في برامج التنمية المهنية لزملائهم على مدى فعالية هذه البرامج، وعلى درجة شعور هؤلاء المعلمين بممارسة القيادة أثناء تقديمهم لها، وقد تم تطبيق الدراسة على مجموعة من المعلمين أثناء مشاركتهم في برنامج للتنمية المهنية قامت بتنظيمه إحدى الإدارات التعليمية الريفية في إحدى الولايات الأمريكية الجنوبية، وقام الباحثان بتقسيم الدراسة إلى جزأين، حيث تضمن الجزء الأول تطبيق استبانة مغلقة النهاية على المعلمين الذين قادوا عملية التدريب (تسعة معلمين) بهدف معرفة انطباعاتهم حول تجربتهم في العرض أمام زملائهم مع التركيز على أثر هذه التجربة على خلق روح العمل الجماعي والتعاون والقيادة وتحسين أداء المعلم، أما الجزء الثاني فقد تضمن تطبيق استبانة مفتوحة النهاية على المعلمين المتدربين لاستطلاع آرائهم حول قيام زملائهم بتنميتهم مهنيًا. وقد أشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي للتجربة على كلا الفريقين، حيث اعتقد المدربون أن قيامهم بتدريب زملائهم قد زاد من روح العمل الجماعي والتعاون بين المعلمين بدرجة كبيرة، بينما كان تأثيره على تحسين أداء الزملاء والشعور بالقيادة بدرجة أقل، كما أظهر معظم المتدربين مشاعر إيجابية نحو قيادة زملائهم لعملية التنمية المهنية أثناء تقديم البرنامج.

وفي السياق البريطاني قام ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2006) بدراسة حالة استهدفت البحث في الكيفية التي يمكن أن تؤثر بها قيادة المعلم على تنمية المدرسة والمعلمين، والكشف عن العوامل التي يمكن أن تعزز أو تعوق تطوير ممارسات قيادة المعلم في المدرسة، وقد اختيرت لهذه الدراسة عشرة مدارس ابتدائية وثانوية في مقاطعات بجنوب ووسط إنجلترا وتم الاختيار بناء على تقارير السلطات التعليمية المحلية التي تفيد بتميز هذه المدارس في مجال قيادة المعلم والتحسين المدرسي، وتم جمع البيانات عن طريق مقابلات فردية مع مدراء المدارس ورؤساء مجالس الإدارات وأعضاء من الإدارة الوسطى وبعض المعلمين القادة ومعلمي الصفوف، وظهرت النتائج أن ممارسة المعلمين للقيادة قد أثرت بشكل إيجابي في نموهم المهني، وأدت إلى رفع روحهم المعنوية وزيادة شعورهم بالكفاءة الذاتية، كما أشارت النتائج إلى أنه من بين العوامل التي عززت قيادة المعلم قيام المديرين بخلق هياكل مدرسية تشجع المعلمين على المشاركة في القيادة، وتوفير فرص العمل الجماعي، وتشجيع المعلمين على القيام بالبحوث الإجرائية، بالإضافة إلى الابتكار في أساليب التنمية المهنية.

كما قام جرينلي (Greenlee, 2007) بدراسة للكشف عن تأثير برنامج دراسي في القيادة التربوية على تعزيز ممارسة قيادة المعلم في المدارس، وذلك من خلال الكشف عن مستوى مشاركة المعلمين في أنشطة القيادة وكذلك مستوى الدعم الذي حصلوا عليه من مدرائهم أثناء انخراطهم في ممارسة القيادة عقب اجتيازهم للبرنامج الدراسي. تم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب الدراسات العليا بإحدى الجامعات الأمريكية الكبرى بلغ قوامها ٦٢ فردًا من معلمي بعض المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، بالإضافة إلى عينة من مدراء المدارس التي ينتمي إليها هؤلاء المعلمون مكونة من ٢١ مديرًا، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة مكونة من جزأين يتعلق أحدهما بقياس بمستوى مشاركة المعلمين في أنشطة القيادة، بينما يتعلق الجزء الثاني بقياس مستوى الدعم الذي تلقاه المعلمون من المديرين في أثناء ممارستهم للقيادة، وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية قوية بين المعرفة والمهارات التي اكتسبها المعلمون من البرنامج الدراسي ومستوى مشاركة المعلمين في أنشطة قيادة المعلم، وكذلك مستوى الدعم الذي حصلوا عليه من مدرائهم؛ حيث ارتفع مستوى مشاركة المعلمين في القيادة وكذلك دعم المدراء لهم بعد اجتيازهم للبرنامج.

وفي دراسة مشابهة قامت برادلي- ليفين (Bradley-Livine, 2011) بالبحث في كيفية تأثير برنامج للماجستير في مجال قيادة المعلم بجامعة ميدل Middle University بالولايات المتحدة الأمريكية على تنمية القدرات القيادية لمجموعة من المعلمين المشاركين في البرنامج، وقد استخدمت الباحثة أسلوب دراسة الحالة، وقامت بجمع البيانات من عينة مكونة من ثمانية من المعلمين باستخدام المقابلات الشخصية والملاحظة وتحليل الوثائق، وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي ساعد المعلمين على تنمية معارفهم بالقضايا المهمة المتعلقة بقيادة المعلم، إلا أنه لم يمكنهم من استكشاف المفهوم بشكل مباشر حيث إن البرنامج غلبت عليه الطبيعة النظرية ولم يتح للمعلمين الفرصة لممارسة القيادة بشكل عملي، كما لم يتح لهم الفرصة لمناقشة التحديات التي واجهتهم أثناء محاولتهم تطبيق النظريات التي تعلموها في السياق المدرسي.

أما بخصوص التنمية المهنية للمعلمين فهناك العديد من الدراسات التي تناولت هذه القضية سواءً في السياق التربوي العربي أو في بيئات أخرى، وقد تناولت بعض هذه الدراسات الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين. وفي الجزء التالي يستعرض الباحث بعض هذه الدراسات، مقتصرًا على تلك التي أجريت في البيئة التربوية السعودية وترتبط مباشرة بموضوع الدراسة الحالية.

فعلى سبيل المثال، قامت الزهراني (١٤٣٤هـ) بدراسة استهدفت تحديد واقع دور مديرات مدارس التعليم الحكومي العام بمدينة الدمام في تحقيق التنمية المهنية للمعلمات، والكشف عن معوقات هذا الدور، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول وجود هذا الدور تبعا لمتغيرات المرحلة الدراسية، والعمل الحالي، والتأهيل العلمي، والدورات التدريبية، وسنوات الخبرة. وقد قامت الباحثة بتطبيق استبانة على عينة عشوائية مكونة من ١١٧ مديرة و٩٧٨ معلمة بالمدارس الحكومية بمدينة الدمام، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة المديرات لدورهن في التنمية المهنية للمعلمات جاءت متوسطة عمومًا، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات العينة حول درجة ممارسة المديرات لدورهن في تنمية المعلمات مهنيًا وفقًا لجميع متغيرات الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود معوقات تحول دون قيام المديرات بدورهن في التنمية المهنية للمعلمات، وكان أعلى المعوقات في البعد التنظيمي هو قلة الدعم المادي المقدم من الوزارة لبرامج التنمية المهنية للمعلمات، بينما كان أعلى المعوقات في البعد الشخصي هو ضعف اهتمام المعلمات بالتنمية المهنية بسبب المبالغة في الاهتمام بنظام الامتحانات.

وفي مكة المكرمة قام العنتر (١٤٣٤هـ) بدراسة للكشف عن درجة إدراك وممارسة مديري المدارس في مراحل التعليم العام لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنيًا، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول هذا الدور وفق متغيرات الدراسة (آخر مؤهل، نوع المؤهل، المستوى الوظيفي، الخدمة في مجال الإدارة، المرحلة التعليمية)، بالإضافة إلى الكشف عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجة إدراك وممارسة المديرين لهذا الدور. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بجمع البيانات من خلال استبانة طبقت على عينة مكونة من ٢٣٥ مديرًا بمراحل التعليم العام الحكومي بمكة المكرمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة إدراك المديرين لدورهم القيادي في تنمية المعلمين مهنيًا كانت عالية، بينما جاءت درجة ممارستهم لهذا الدور متوسطة في محاور التخطيط والتدريب والبنية المعرفية، في حين كانت هذه الدرجة عالية في محوري المتابعة والبيئة الاجتماعية، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات إدراك ودرجات ممارسة المديرين لدورهم في التنمية المهنية للمعلمين.

كما قام الزهراني (١٤٣١هـ) بدراسة للكشف عن درجة إسهام كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي المنسق في النمو المهني للمعلمين في مجالات التخطيط، والوسائل التعليمية، والعلاقات الإنسانية، والتقويم، والكشف عن فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة بخصوص درجة إسهام مدير المدرسة والمشرف التربوي المنسق في النمو المهني للمعلمين تعزى لمتغيرات درجة المؤهل، ونوع المؤهل، وسنوات الخدمة، والمحافظة التعليمية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة وزعت على عينة مكونة من ٣٤٠ من معلمي المرحلة الابتدائية في محافظتي جدة والخواة، وأظهرت النتائج أن مدير المدرسة يسهم بدرجة متوسطة في نمو المعلمين مهنيًا في مجالي التخطيط والوسائل التعليمية، بينما كانت درجة إسهامه عالية فيما يتعلق بمجالي العلاقات الإنسانية والتقويم، كما اتضح أن درجة إسهام المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين في جميع المجالات كانت متوسطة، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة تجاه درجة إسهام كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي تعزى لمتغيري درجة المؤهل وسنوات الخدمة في حالة المدير، ومتغيرات درجة المؤهل وسنوات الخدمة والمحافظة التعليمية في حالة المشرف التربوي.

كما قام نحيلي (٢٠١٠) بدراسة بهدف الكشف عن دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين، والكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول هذا الدور تعزى لمتغيري طبيعة العمل الإداري أو المرحلة التعليمية، وقد تألفت عينة البحث من ٨٧ مديرًا و ٦٨ وكيلًا بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في محافظة أبها، وتم جمع البيانات من خلال استبانة تم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة في أثناء حضورهم دورة تدريبية بكلية المعلمين، وقد توصلت النتائج إلى أهمية دور مدير المدرسة في رفع كفاية المعلمين في المجالات التي تناولها البحث، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مديري المدارس ووكلائها بشكل إجمالي حول أهمية الدور الذي يلعبه مديرو المدارس في رفع كفاية المعلمين، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مديري المدارس ولا بين متوسطات الوكلاء بشكل مستقل تعزى للمرحلة التعليمية.

أما دراسة الشقيفي (١٤٢٧هـ) فقد استهدفت تحديد درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره في تحقيق النمو المهني للمعلم في بُعدي المادة التخصصية، والاستراتيجيات التدريسية، والكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول هذا الدور وفق متغيرات طبيعة العمل والمؤهل والخبرة. وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة التي تكونت من ٥٦ مدير مدرسة و ٢٦٦ معلمًا بالمدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة القنفذة. ومن أهم نتائج الدراسة أن مدير المدرسة يمارس دوره في تحقيق النمو المهني للمعلم فيما يتعلق بكلا المحورين بدرجة كبيرة بلغ متوسطها (٣.٤٦) و(٣.٧٢) للمحورين على الترتيب، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات فئات مجتمع الدراسة في جميع مجالات النمو المهني في كلا المحورين تُعزى لمتغير طبيعة العمل وكانت الفروق لصالح المدراء.

أما فيما يتعلق بقيادة المعلم فلم يجد الباحث أية دراسات ترتبط بهذا المجال بشكل مباشر، وإن كانت هناك دراسات قليلة تتناول مفاهيم وثيقة الصلة به مثل دراسة القرشي (٢٠١٣) التي استهدفت تعرف درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم للقيادة التشاركية ومدى إسهامها في حل مشكلات الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف، والكشف عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات

أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل، وسنوات الخبرة بالعمل الإداري. وقد قام الباحث بجمع البيانات عن طريق استبانة وزعت على جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم ١٦٠ من مديري ومديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف، وقد توصلت الدراسة إلى أن ممارسة القيادة التشاركية من قبل مديري مكاتب التربية والتعليم بالطائف كانت بدرجة متوسطة، وأنها أسهمت بدرجة عالية في حل المشكلات الإدارية والفنية والمالية والبشرية والبيئية، بينما كان إسهامها في حل مشكلات المباني والتجهيزات بدرجة متوسطة.

وقام عجوة (٢٠١٢) بدراسة استهدفت تعرف مدى توافر أبعاد القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في كل من مدارس البنين ومدارس البنات حول مدى توافر هذه الأبعاد والتي حددها الباحث طبقا لنموذج دافيس (Davis, 2009) في سبعة أبعاد هي: تنظيم المدرسة، ورؤية المدرسة، وثقافة المدرسة، والبرنامج التعليمي، والنتائج، والمعلمون القادة، وقيادة مدير المدرسة. وقد تم جمع بيانات الدراسة باستخدام مقياس Davis، والذي طبقه الباحث على عينة بلغ حجمها النهائي ٢٦٩ من المعلمين و٢٢٣ من المعلمات في المدارس الابتدائية بالمملكة. وقد بينت النتائج أن أيًا من الأبعاد السبعة للقيادة الموزعة لم يتوافر في مدارس البنين، بينما توافرت جميع الأبعاد في مدارس البنات ما عدا بعدين هما البرنامج التعليمي وقيادة مدير المدرسة.

كما قام السفياني (٢٠١٢) بدراسة لتعرف درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية المتعلقة بشؤون الطلاب والمعلمين، والمناهج وطرق تنفيذها، والمجتمع المحلي، والمرافق المدرسية، والشؤون المالية، والكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقدير درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية وفقًا لمتغيرات الدراسة. وقد قام الباحث بجمع البيانات بواسطة استبانة تم تطبيقها على عينة من معلمي المدارس الثانوية بمحافظة الطائف بلغ عددها ٣٨٠ معلمًا. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية في المجالات الخمسة كانت منخفضة في مجملها، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد العينة لدرجة المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون الطلاب تبعًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن ١٥ سنة.

وفي دراسة أخرى قام الشتري (٢٠١٠) باستطلاع آراء عينة من مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض بلغ عددها ٥٤ مديرًا، بالإضافة إلى عينة من مشرفي الإدارة المدرسية للمراحل التعليمية الثلاث بالرياض بلغت ٣٠ مشرفًا حول واقع ممارسات القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الثانوية، والمعوقات التي قد تحول دون تفعيل هذه الممارسات في المدارس موضوع الدراسة. وقد أظهرت النتائج موافقة أفراد العينة إلى حد ما على تحقق الممارسات القيادية لدى مديري المدارس، كما كشفت النتائج عن وجود عدد من معوقات القيادة الموزعة كان أهمها قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين الذين يمارسون أدوارًا قيادية، وإحجام المعلمين عن أداء هذه الأدوار ، وضعف تدريب المعلمين على ممارسة القيادة، بالإضافة إلى زيادة أعباء المعلمين بما لا يتيح لهم الوقت الكافي للمشاركة في قيادة المدرسة.

الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة

أولًا: مفهوم قيادة المعلم teacher leadership وكيفية تفعيله في الواقع المدرسي

تعود جذور الاهتمام بموضوع قيادة المعلم إلى الثمانينيات من القرن الماضي عندما انطلقت مبادرات إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب مخاوف بشأن وضع مهنة التدريس والوضع المهني للمعلم، وخاصة في ظل الاعتماد المتزايد للاقتصاد الأمريكي على جودة التعليم والمعلمين، ومن هنا سعت مبادرات الإصلاح إلى تحسين أوضاع مهنة التدريس من أجل جذب المعلمين الموهوبين والاحتفاظ بهم، ومن أجل تعزيز التميز في التدريس عن طريق التحسين المستمر، وأيضًا لزيادة مشاركة المعلمين في صناعة القرارات بخصوص القضايا المتعلقة بحجرة الدراسة وبالمدرسة ككل، ما أدى في النهاية إلى تزايد الدعوات لتبني أساليب أكثر مشاركة وتعاونية للقيادة المدرسية، والتي كان من بينها قيادة المعلم (York-Barr & Duke, 2004: 255, 256)

وقد بذلت محاولات عدة لتعريف مفهوم قيادة المعلم من قبل عدد من الباحثين في المجال، منها على سبيل المثال تعريف ميوجس وهاريس لها بأنها " قدرة المعلمين على ممارسة القيادة من أجل التعليم والتعلم داخل حجرة الدراسة وخارجها"، ومن هنا فإنه في سياق قيادة المعلم يتوقع من المعلمين أن يمتد نشاطهم إلى خارج حدود حجرة الدراسة ليشمل مختلف جوانب العمل المدرسي، كما أن المفهوم يتعدى الحدود الرسمية ليشمل الأدوار القيادية الرسمية التي يضطلع بها المعلمون داخل المدرسة، والتي تشتمل على مسؤوليات إدارية وتربوية مثل رؤساء الأقسام ومنسقي المواد والمراحل، بالإضافة إلى الأدوار القيادية غير الرسمية كالتدريب وقيادة فريق عمل جديد وتشكيل مجموعات للقيام بالبحوث الإجرائية (Muijs & Harris, 2006: 963) action research.

كما قدمت جرانت تعريفًا أكثر شمولًا ووضوحًا لقيادة المعلم، حيث عرفتها بأنها "شكل من أشكال القيادة يتعدى الرئاسة أو المنصب الرسمي، ويتعلق بتولي المعلمين أدوارًا قيادية، سواءً داخل حجرات الدراسة أو خارجها، كما يتضمن قيامهم بالعمل بشكل تعاوني مع كافة المعنيين من أجل التوصل إلى رؤية مشتركة لمدرستهم في إطار ثقافة من الاحترام والثقة المتبادلين"، وتشير جرانت إلى أن تحقيق ذلك يتطلب تحولًا جذريا للمدارس من الثقافة الاعتمادية، إلى ثقافة أخرى تعتمد على التمكين، يتحول فيها المعلمون من تابعين إلى قادة فاعلين سواءً كانت أدوارهم القيادية رسمية أو غير رسمية (Grant, 2006: 516).

وبينما تركز معظم تعريفات قيادة المعلم على مجرد مشاركة المعلمين في الأنشطة المتعلقة بالقيادة داخل المدرسة، أكدت تعريفات أخرى على

موضوع التأثير الذي يمكن أن يمارسه المعلمون من خلال انخراطهم في القيادة وليس مجرد المشاركة الشكلية، ومن أمثلة تلك التعريفات تعريف يورك-بار وديوك لقيادة المعلم على أنها "تلك العملية التي من خلالها يؤثر المعلمون بشكل فردي أو جماعي على زملائهم ومدرائهم وأعضاء المجتمع المدرسي ككل من أجل تحسين ممارسات التعليم والتعلم بهدف زيادة تحصيل التلاميذ وتعلمهم"، وتؤكد دراسة يورك-بار وديوك على ضرورة تطوير علاقات التعاون والثقة المتبادلة كمتطلب أساسي لكي يتمكن المعلمون القادة من إحداث هذا التأثير (York-Barr & Duke, 2004: 287, 288).

أما بخصوص الكيفية التي يتم بها تفعيل مفهوم قيادة المعلم في الواقع المدرسي، فتشير الدراسات إلى أن القيادة في المدارس التي تتبنى هذا المفهوم تتخذ شكلًا يختلف عن المفهوم الهرمي التقليدي والذي يتم بمقتضاه توزيع مهام محدودة على الأفراد الذين يحكمهم نمط العلاقة بين القائد والتابع leader-follower relationship؛ فقيادة المعلم لا تقوم على مجرد منح لقب رسمي، ولكن في إعادة هيكلة الوقت والعلاقات التي تمكن المعلمين من الاضطلاع بالمهام القيادية التي يعتقدون أنهم يستطيعون القيام بها، ومن هنا فبدلًا من تحديد القيادة في مجموعة من الأدوار والمناصب الرسمية، يتم توزيعها بشكل واسع على أساس خبرات المعلمين واهتماماتهم من ناحية، والعمل التطويري المراد إنجازه من ناحية أخرى، أي أن القيادة تنشأ بطرق ديناميكية من خلال تبادل مرن للأدوار والمسؤوليات بحسب أهداف المدرسة واحتياجاتها، وفي هذا السياق المرن يتم النظر إلى معرفة وقيادة المعلم على أنها مورد رئيس يستفيد منه المجتمع المدرسي ككل (Darling-Hammond et al., 1995: 93, 94).

وتميز جرانت (Grant, 2006) بين أربعة مستويات يمكن أن تمارس فيها قيادة المعلم، و هي:

١- القيادة داخل حجرة الدراسة leadership within the classroom: وذلك من خلال قيام المعلم بقيادة عملية التعليم والتعلم داخل الصف.

٢- القيادة من خلال العمل مع المعلمين الآخرين leadership as working with other teachers: وذلك من خلال قيام المعلمين بتطوير علاقات عمل مع المعلمين الآخرين داخل المدرسة بهدف تحسين ممارساتهم التربوية.

٣- القيادة كجزء من تطوير مدرسي شامل leadership as part of whole school development: وذلك عن طريق مشاركة المعلمين في أنشطة التحسين المدرسي بشكل عام، مثل وضع رؤية المدرسة وتطوير سياستها، والمشاركة في أنشطة التنمية المهنية لزملائهم.

٤- القيادة خارج نطاق المدرسة leadership as an extension beyond the school: وذلك عن امتداد النشاط القيادي للمعلمين إلى المجتمع الخارجي من خلال عمل علاقات شراكة مع معلمين من مدارس أخرى على سبيل المثال، أو المشاركة مع أعضاء المجتمع المحلي في الانضمام لعضوية مجالس إدارات المدارس، أو رئاسة اللجان التعليمية المختلفة على مستوى الإدارة التعليمية التي تتبعها المدرسة.

ثانيا: مفهوم التنمية المهنية للمعلمين وأهدافها

على الرغم من أن مفهوم التنمية المهنية للمعلم من المفاهيم التي حظيت باهتمام العديد من الباحثين على مدار العقود القليلة الماضية، إلا إنه يبدو أن التوصل إلى اتفاق حول تعريف واضح لهذا المفهوم أمر تكتنفه بعض الصعوبات، والتي تعود في الأساس إلى عدم الاتفاق على ما يعنيه المفهوم الأكثر شمولا وهو تنمية المعلم teacher development، وقد أثارت إيفانز هذه القضية عندما أشارت في دراستها إلى الصعوبات العديدة التي واجهت المتخصصين في مجال التنمية المهنية للمعلم بمن فيهم رواد هذا المجال في وضع تعريف واضح ومحدد لهذا المفهوم، وذكرت أن غياب مثل هذا التعريف المحدد يخلق صعوبات تحيط بعملية وضع المعايير المناسبة لهذا المجال من البحث والدراسة، وعليه قامت إيفانز بمحاولة لتعريف مفهوم تنمية المعلم حيث عرفته بأنه تلك " العملية التي يتم من خلالها تعزيز الكفاءة المهنية للمعلم أو احترافيته"، وميزت إيفانز بين عنصرين مكونين لهذا المفهوم هما التنمية الموقفية attitudinal development، والتنمية الوظيفية functional development، وتعرف التنمية الموقفية بأنها العملية التي يتم من خلالها تعديل مواقف المعلمين تجاه العمل، وتتضمن تنمية القدرات الفكرية للمعلمين وزيادة دافعيتهم، بينما تعرف التنمية الوظيفية بأنها العملية التي يتم من خلالها تحسين الأداء المهني للمعلمين، وتتضمن تحسين الطرق والإجراءات التي يستخدمها المعلمون في أداء وظيفتهم بالإضافة إلى زيادة إنتاجيتهم في العمل (Evans, 2002:131).

ويعد تعريف جسكي للتنمية المهنية للمعلم من أوضح التعريفات التي وردت حول هذا المفهوم وأكثرها تحديدًا، وهو يلخص إلى حد كبير ما أوردته إيفانز في تعريفها لمفهوم تنمية المعلم، حيث يعرف جسكي التنمية المهنية للمعلمين بأنها "الجهود المنظمة لإحداث تغيير في ممارسات المعلمين داخل حجرات الدراسة، وفي اتجاهاتهم ومعتقداتهم، وفي نتائج تعلم الطلاب" (Guskey, 2002: 381). ويتضح من هذا التعريف تأكيد برامج التنمية المهنية ليس فقط على تغيير الممارسات التربوية للمعلمين، بل أيضا على تعديل قناعاتهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، بالإضافة إلى أهمية أن ينعكس ذلك كله على نتائج الطلاب.

وتشير الأدبيات الحديثة المرتبطة بالتنمية المهنية للمعلم إلى ضرورة تغيير النظرة التقليدية لهذا المفهوم والتي تقصره على مجرد حضور برامج تدريبية رسمية تؤدي في نهايتها إلى حصول المعلم على مؤهل أو شهادة، إذ أن هناك اتجاهًا حديثًا يبتعد بالمفهوم عن كونه مجرد حضور دورات تدريبية إلى مفهوم آخر أكثر اتساعًا وهو مفهوم التعلم مدى الحياة (Fraser, Kennedy, Reid & Mckinney,

(2007:156. ويرتبط هذا المفهوم بما يعرف بالتنمية المهنية التعاونية المستدامة (collaborative CPD)، وهي تقوم على فكرة عمل المعلمين معًا إما بطريقة غير رسمية وغير مخططة، أو بطريقة رسمية مقننة مستوحاة من فكرة مجتمعات التعلم learning communities. وأيًا كانت الطريقة المتبعة، فإن العامل المشترك الذي يربط بين كل هذه الطرق هو فكرة التعلم من خلال العمل مع الآخرين، والذي يتيح الفرصة للمعلمين للبحث معًا وبناء المعرفة الخاصة بهم فيما يتعلق بالتعليم والتعلم، بما يؤدي إلى تطوير ممارساتهم التربوية بالشكل الذي يخدم العملية التربوية (Stanley, 2011; Kennedy 2011)، وتؤكد باوند (Bound, 2011) في هذا الصدد بشكل خاص على فعالية طريقة التعلم غير الرسمي التي تقوم على التفاعل التلقائي الذي يحدث بين المعلمين بشكل يومي في مكان العمل ويؤدي إلى تطوير خبراتهم وممارساتهم داخل حجرات الدراسة.

وبصفة عامة، تسعى برامج التنمية المهنية للمعلم إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تطوير القدرات الإدارية والشخصية للمعلمين بهدف تطوير القدرات الإدارية والأكاديمية للمدرسة ككل وبالتالي تحقيق مستويات عالية من الأداء.
٢. تطوير الثقافة المهنية والأكاديمية لجميع العاملين بالمدرسة عن طريق تدريبهم على متطلبات تطبيق نظام الإصلاح التربوي الحديثة، وبالتالي تطوير إحساس العاملين بالمسؤولية عن المدرسة، ما يزيد من شعورهم بالرضا الوظيفي والانتماء.
٣. بناء وتشجيع العمل الجماعي والتعاوني الذي يتم السعي إلى تعميمه على كافة قطاعات العمل الأكاديمي، وتوجيهه لصالح تطوير العمل المدرسي.
٤. تدريب كافة العاملين بالمدرسة على القيام بأدوار قيادية في ظل عملية الإصلاح المدرسي.
٥. بناء وتطوير قدرات الأفراد على التفكير الإبداعي بما يسهم في بناء قدرة المدرسة على حل المشكلات بطرق غير تقليدية.
٦. تدريب أعضاء المجتمع الخارجي على القيام بدورهم في عملية الإصلاح المدرسي حيث إن برامج التنمية المهنية تعد بمثابة حلقة الوصل بين المجتمع الخارجي والمدرسة (ضحاوي وحسين، ٢٠٠٩: ٦٣، ٦٤).

ثالثا: التنمية المهنية من منظور قيادة المعلم

أشارت العديد من الدراسات المرتبطة بالتنمية المهنية للمعلمين وقيادة المعلم إلى أن العلاقة بين كلا المفهومين علاقة تبادلية تفاعلية يمكن توضيحها من خلال البعدين التاليين:

البعد الأول: التنمية المهنية كمتطلب لتفعيل قيادة المعلم

تعد تنمية المعلمين مهنيًا أحد المتطلبات الأساسية لنجاح دمج المعلمين في عمليات القيادة المدرسية، حيث إن مشاركة المعلمين بفاعلية في أنشطة القيادة تتطلب قيامهم بأدوار جديدة ومعقدة تحتاج إلى معارف ومهارات خاصة ربما لم يتعرضوا لها في مراحل الإعداد السابقة؛ فعلى سبيل المثال قد يطلب من المعلمين في سياق قيادة المعلم المشاركة في صناعة قرارات مهمة تتعلق بمجالات ربما لا تكون لديهم معرفة كافية بها مثل الأمور المالية وشؤون العاملين والمنهج، وموضوعات أخرى كثيرة ربما لا تكون مرتبطة بالضرورة بعملهم داخل حجرة الدراسة (Sorenson, 1995)، ومن هنا أكدت العديد من الدراسات على ضرورة تأهيل المعلمين للقيادة من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة، وقدمت هذه الدراسات محاولات عديدة لتحديد أهم المعارف والمهارات اللازمة لمشاركة المعلمين بفعالية في عمليات القيادة المدرسية (انظر على سبيل المثال: Johnson & Pajares, 1996; Cranston, 2001). ومن بين المهارات التي حددتها هذه الدراسات ما يلي:

- مهارات حل المشكلات.
- مهارات تحديد الأولويات.
- مهارات العصف الذهني.
- مهارات بناء التوافق.
- مهارات بناء الفريق.
- مهارات إدارة الصراع.
- مهارات التخطيط الاستراتيجي.
- مهارات التواصل.

كما أشارت دراسة فروست وهاريس (Frost & Harris, 2003) إلى ثلاثة جوانب مهمة يجب أن تؤخذ في الاعتبار في برامج إعداد المعلمين للقيادة، وهي:

- *المعرفة:* وتنقسم إلى ثلاثة أنواع هي المعرفة التربوية (وتتعلق بإلمام المعلم بالجوانب التخصصية والتربوية المتعلقة بعمله داخل حجرة الدراسة)، والمعرفة التنظيمية (وتتعلق بفهم المعلم للكيفية التي تعمل بها المدرسة التي ينتمي إليها كمنظمة)، والمعرفة المجتمعية (وتتعلق بمعرفة المعلم بالمجتمع المحلي بما فيه من جوانب اقتصادية ودينية ومصادر دعم وجماعات مصالح).
- *الفهم الموقفي*: أي فهم المعلم للسياق التربوي وقدرته على قراءة المواقف المختلفة التي تحدث فيه وحسن التصرف فيها باستخدام الذكاء الانفعالي.
- *المهارات الشخصية:* وتشمل مهارات التواصل والقدرة على التأثير في الآخرين.

البعد الثاني: قيادة المعلم كمدخل لتحقيق التنمية المهنية:

تشير الدراسات التي تناولت العلاقة بين التنمية المهنية وقيادة المعلم إلى أن مشاركة المعلمين في الممارسات القيادية داخل المدرسة في حد ذاتها تعد مدخلًا مهمًا يمكن من خلاله تنميتهم مهنيًا، حيث إن انخراطهم في هذه الممارسات يزيد من مهاراتهم ومعارفهم ويتيح لهم

استكشاف مجالات جديدة للخبرة لم تكن متاحة لهم من قبل؛ فعلى سبيل المثال، أشارت دراسة ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2006) عن قيادة المعلم في السياق البريطاني إلى ضرورة توافر درجة عالية من الانخراط في أنشطة تنمية قيادة المعلم داخل المدرسة حيث إن ذلك يعد طريقة مهمة لبناء القدرة القيادية للمدرسة ككل، كما أكدت الدراسة على التأثير الإيجابي لممارسة القيادة على النمو المهني للمعلمين حيث أدت الأنشطة المرتبطة بقيادة المعلم كالتعاون والشراكة إلى تحسين أدائهم، بالإضافة إلى رفع معنوياتهم وزيادة شعورهم بالكفاءة الذاتية، وبأنهم جزء من عملية التطوير في المدرسة، كما أظهرت دراسة جرينلي (Greenlee, 2007) أن مشاركة المعلمين في أنشطة القيادة قد اضطرتهم إلى التعامل مع إدارة المدرسة في موضوعات خارجة عن نطاق مهامهم التدريسية الروتينية، ما أدى إلى إكسابهم المزيد من المهارات، بالإضافة إلى تنمية إحساسهم بالثقة والتمكين.

وتؤكد الدراسات التي تناولت قيادة المعلم كمدخل للتنمية المهنية للمعلمين بشكل خاص على الدور الذي يمكن أن يقوم به المعلمون في تفعيل فكرة التعلم المهني داخل المدرسة، والذي يمكن عن طريقه تنمية المهارات القيادية للمعلمين من خلال قيام المعلمين الأكثر خبرة بتدريب وتوجيه زملائهم الأقل خبرة، حتى إن دراسة رودريجز وفريقه (Rodriguez et al., 2003) تبنت مفهومًا لقيادة المعلم يقوم أساسًا على هذه الفكرة، كما أشارت دراسة هيكي وهاريس (Hickey & Harris, 2005) إلى أهمية الدور الذي يمكن أن يمارسه المعلمون القادة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وذلك عن طريق إشراك المعلمين المحترفين في قيادة وتنفيذ أنشطة التنمية المهنية لزملائهم بدلًا من إسناذ هذه المهمة إلى خبراء من خارج المدرسة، وتستند هذه الفكرة إلى النظر إلى المعلمين باعتبارهم ممارسين محترفين وخبراء في مجالات تخصصهم، وأن لديهم رؤية عملية لاحتياجات المدرسة تتخطى حدود معرفة الخبراء الخارجيين.

ومن أشهر الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون القادة للقيام بهذا الدور ما يشار إليه في أدبيات التعلم المهني باسم تدريب الأقران peer coaching، وتوجيه الأقران peer mentoring، واللتان تؤديان دورًا حيويًا ومؤثرًا في التنمية المهنية للمعلمين حيث تقومان على دعم استقلالية المعلمين ومنحهم الفرصة للتحكم في سير عملية التعلم المهني الخاصة بهم من خلال تشجيع الحوار وتبادل خبرات العمل بين الزملاء وربط التنمية المهنية للمعلمين باهتماماتهم وتطلعاتهم الخاصة، كما تتضمنان أيضا خلق بيئة تعلم داعمة للتجريب والتجديد وتشجع المعلمين على استقاء البراهين والأدلة من خلال الممارسة (Cordingley, 2005). وعلى الرغم من أن كلتا الاستراتيجيتين تقومان على علاقة دعم بين معلم خبير ومعلم مبتدئ تنتقل خلالها المعرفة من العضو الأكثر خبرة إلى العضو الأقل خبرة، إلا أنه في حالة التوجيه mentoring تكون هذه العلاقة طويلة الأجل حيث تستمر إلى أن يشعر المتدرب بقدرته على القيام بالمهام الجديدة بدون توجيه، وذلك على خلاف التدريب coaching الذي يقوم فيه المدرب بدور الميسر الذي يزود المتدرب بالفرص والأدوات التي تمكنه من مواصلة النمو المهني حتى يبلغ مستوى الأداء الذي يتطلع إليه (Stowers & Barker, 2010, 364-366)، وعليه تؤكد لامبرت بشكل خاص على عملية التوجيه باعتبارها أكثر اتساعًا وشمولًا من التدريب، حيث إنها تتضمن التدريب كمكون أساسي من مكوناتها، وذلك بالإضافة إلى التغذية الراجعة وتزويد المعلمين بخبرات القيادة والمشاركة في مجالات خبرة جديدة خارج إطار حجرة الدراسة والمدرسة بشكل عام، هذا بالإضافة إلى كونها وسيلة مهمة لدعم المعلمين المبتدئين الذين يكونون في بداية عهدهم بمهنة التدريس في أشد الحاجة لدعم زملائهم المتمرسين(Lambert, 2003: 428).

كما تشير أدبيات قيادة المعلم إلى أسلوب آخر مهم من أساليب التنمية المهنية للمعلمين في مجال القيادة، وهو يقوم على فكرة المعلمين كباحثين، ويعتمد على تشجيع المعلمين على الانخراط في إجراء البحوث التي تثري ممارساتهم التربوية داخل حجرات الدراسة، وذلك عن طريق مشاركتهم في البحوث الإجرائية ودراسات الحالة، وتستند هذه الممارسة على فكرة أن معلمي الصفوف يجب عليهم قيادة التغيير المدرسي وأن يتعهدوا بممارسة الاستقصاء المستمر، مستخدمين المعرفة الناتجة عن البحث والنظريات للتحقق من سلامة ممارساتهم التربوية وفحص البيئة التي يعملون فيها من أجل تحقيق التحسين المستمر للبرنامج التربوي الذي يقدمونه لطلابهم (Darling-Hammond et al., 1995).

رابعًا: دور الإدارة المدرسية في تنمية المعلمين مهنيًا من منظور قيادة المعلم

يعد دور الإدارة المدرسية في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين دورًا حيويًا وأساسيًا، وخاصة في ظل التوجه الحديث نحو لا مركزية التنمية المهنية من خلال تفعيل دور المدرسة في هذا الجانب. وبصفة عامة، يتمثل دور إدارة المدرسة في تعزيز التنمية المهنية للمعلمين في "جميع المحاولات والجهود المخططة التي يبذلها مدير المدرسة لإحداث التغييرات والتحسينات المنشودة في اتجاهات وسلوكيات المعلمين ومهاراتهم وقدراتهم وإكسابهم المعارف والمعلومات والأفكار والخبرات الجديدة، بهدف تحسين كفاءاتهم المهنية للقيام بأدوارهم المختلفة على أكمل وجه، بحيث تعتمد هذه العملية على المشاركة والعمل الجماعي والتعلم الذاتي المستمر وتدعيم الثقافة المدرسية القائمة على تشجيع التجريب والإبداع والتفكير وفرق العمل والشفافية والمشاركة الهادفة" (عتريس،٢٠١٠: ٤٦).

أما فيما يتعلق بقيادة المعلم، فتؤكد الدراسات المتعلقة بهذا المجال على أهمية دور الإدارة المدرسية في تفعيلها في الواقع المدرسي من خلال الاهتمام بتنمية القدرات القيادية للمعلمين، حيث أشارت دراسة (Bradley-Livine, 2011) على سبيل المثال إلى ضرورة قيام المدراء ببناء هياكل مدرسية قائمة على المساواه تدعم مفاهيم قيادة المعلم وتمكن المعلمين من التأثير في الأحداث والقرارات المدرسية، وليس مجرد المشاركة غير المؤثرة، بالإضافة إلى تعزيز مواطن القوة لدى المعلمين من خلال توفير فرص التنمية المهنية، بشرط ألا تقتصر

برامج التنمية المهنية على الدراسة النظرية، بل ينبغي أن يقوم المدراء بإتاحة الفرصة للمعلمين لممارسة القيادة بشكل عملي في السياق المدرسي. كما أكدت دراسة جرينلي (Greenlee, 2007) على الدور المهم لإدارة المدرسة في بناء القدرة القيادية للمعلمين، مشيرة إلى أهمية دعم المدراء للمعلمين القادة بالموارد المطلوبة والوقت اللازم لتطبيق المعارف والمهارات القيادية التي يكتسبونها في برامج التنمية المهنية التي تتم في المدرسة. كما عرضت دراسة ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2006) بعض الممارسات التي استطاع من خلالها مديرو المدارس في بريطانيا تعزيز قيادة المعلم في مدارسهم، والتي كان من بينها تبني أشكال مبتكرة من التنمية المهنية القائمة على التعلم الجماعي مثل تعليم الأقران والتوجيه، بالإضافة إلى إشراك المعلمين المبتدئين في برامج تدريبية عن القيادة كانت في السابق حكرًا على كبار المعلمين.

ومن هنا يتضح أنه من أهم الأدوار التي يمكن أن تقوم بها الإدارة المدرسية لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين من منظور قيادة المعلم ما يتعلق بتحويل المدرسة إلى مجتمع للتعلم يتعاون فيه الجميع من أجل تحسين عمليات التعليم والتعلم، وتفعيل التعلم المستمر للطلاب والمعلمين على حد سواء. وتشمل الأدوار المتعلقة بهذا الجانب ما يلي:

- نشر ثقافة التعلم المستمر والتنمية المهنية المستدامة بالمدرسة: ويمكن تحقيق ذلك عن طريق توعية المعلمين بأهمية التنمية المهنية المستدامة من خلال الندوات واللقاءات التثقيفية، وبناء ثقافة مدرسية داعمة للتعلم الذاتي والمستمر والتعلم من خلال الزملاء، وترسيخ ثقافة المسؤولية والمحاسبة والشفافية والتقويم الذاتي في المجتمع المدرسي.
- تشجيع المعلمين على المشاركة الفاعلة في إدارة المدرسة بوجه عام، وفي إعداد برامج التنمية المهنية بوجه خاص: ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تبني المدير نمط القيادة التشاركية، وإشراك المعلمين في وضع خطة عمل المدرسة ورؤيتها المستقبلية وآليات تنفيذها، وإشراكهم في تحديد احتياجاتهم التدريبية، وتدريبهم على أساليب صنع القرار التشاركي، ومنحهم الصلاحيات للعمل باستقلالية وتحمل المسؤولية.
- تشجيع وتنمية العمل الجماعي وفرق العمل داخل المدرسة: ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تشكيل فرق العمل من المعلمين لإنجاز المهام المدرسية المختلفة، وتدريب المعلمين على مهارات العمل الجماعي، وتنمية علاقات العمل الصحية بين المعلمين من خلال اللقاءات والحوارات والمسؤوليات المشتركة.
- تنظيم برامج فعالة لتأهيل وتنمية المعلمين الجدد: ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تشجيع المعلمين ذوي الخبرة على المشاركة في تنمية زملائهم الجدد، وتخفيف الأعباء التدريسية للمعلمين الجدد لإتاحة الفرصة لهم لمتابعة نموهم المهني، وتدريب المعلمين ذوي الخبرة على ملاحظة الفصل واستراتيجيات تعليم الزملاء.
- تشجيع المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية أو بحوث الفعل: ويمكن تحقيق ذلك من خلال نشر ثقافة بحوث الفعل بين المعلمين، وتدريبهم على إجراء هذه البحوث وترجمة نتائجها إلى إجراءات يمكن تطبيقها، وتشجيع العاملين بالمدرسة على التعاون مع المعلمين في تيسير إجراء البحوث، وإدراج بحوث المعلمين ضمن معايير تقويمهم وترقيتهم (عتريس، ٢٠١٠).

إجراءات الدراسة الميدانية

يتناول هذا الجزء عرضًا تفصيليًا لإجراءات الدراسة الميدانية من حيث وصف مجتمع الدراسة وعينتها، وكيفية تصميم أداة جميع البيانات وتقنينها وتطبيقها على أفراد الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، وعرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء تساؤلات الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية للبنين بمحافظة الأحساء والبالغ عددهم ٧٢ مديرًا و١٦٢٣ معلمًا، وذلك وفق الخلاصة الإحصائية للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ الصادرة عن إدارة تقنية المعلومات بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة الأحساء، ونظرًا لصغر حجم مجتمع الدراسة من فئة المديرين فقد تم تطبيق الأداة على جميع أفراده، أما بخصوص فئة المعلمين فقد تم التطبيق على عينة ممثلة تم اختيارها بطريقة عشوائية بلغ عدد أفرادها ٣٠٢ معلمًا بنسبة ١٨.٤% من إجمالي مجتمع الدراسة، وتم استبعاد ٣٧ استبانة غير صالحة، ومن هنا صار عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي ٢٦٥ استبانة بنسبة ٨٧.٧٤% من إجمالي عدد الاستبانات المسترجعة. أما فئة المديرين فقد استجاب منهم ٣٩ مديرًا بنسبة ٥٢.٨% من إجمالي المجتمع الكلي، وتم استبعاد استبانة واحدة غير صالحة ومن هنا بلغ عدد الاستبانات التي تم إخضاعها للتحليل الإحصائي ٣٨ استبانة.

جدول (١)

توزيع أفراد الدراسة وفقا لمتغير الوظيفة

المتغير	أقسام المتغير	العدد	النسبة المئوية
الوظيفة	معلم	٢٦٥	٨٧.٤٦
	مدير	٣٨	١٢.٥٤

أداة الدراسة

تم جمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة عن طريق استبانة قام الباحث بتصميمها بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بقضيتي قيادة المعلم والتنمية المهنية للمعلمين، وقد وجد الباحث من خلال تحليله لهذه الأدبيات أن الممارسات الخاصة بالتنمية المهنية من منظور قيادة المعلم تدور حول محورين أساسيين هما الإدارة والقيادة المدرسية، والعمل الجماعي والتعلم المهني، ومن هنا قام الباحث بصياغة هذه الممارسات في عدد من العبارات بلغ عددها في الصورة الأولية للاستبانة ٣٨ عبارة موزعة على المحورين المذكورين. وقد تم تصميم الاستبانة على مقياس ليكرت الخماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، حيث أعطيت هذه الاستجابات خمس درجات، و أربع درجات، و ثلاث درجات، و درجتين، و درجة واحدة على الترتيب.

تم تقنين الاستبانة لضمان صلاحيتها للتطبيق على أفراد الدراسة حيث تم التأكد من الصدق عن طريق عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين لإبداء الرأي فيها من حيث سلامة صياغتها وملائمة عباراتها للهدف الذي وضعت من أجله، وقد أجريت التعديلات على الاستبانة في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون حيث تم تعديل صياغة بعض العبارات وحذف وإضافة عبارات أخرى، إلى أن تم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة التي تم تطبيقها على أفراد الدراسة واشتملت على ٣٦ مفردة موزعة على المحورين. أما ثبات الاستبانة فقد تم حسابه باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للمحور الأول (الإدارة والقيادة المدرسية) [٠.٩٤٩]، والمحور الثاني (العمل الجماعي والتعلم المهني) [٠.٩٦٢]، بينما كانت قيمة معامل ثبات الأداة ككل [٠.٩٧٥]، بما يشير إلى أن الاستبانة على قدر مناسب من الثبات، ويوضح الجدول (٢) قيم الثبات لمحوري الدراسة.

جدول (٢)

قيم معامل الثبات لكل محور وللأداة ككل

م	محورا الدراسة	عدد الفقرات	قيمة معامل ارتباط ألفا كرونباخ
١	الإدارة والقيادة التربوية	١٧	٠.٩٤٩
٢	العمل الجماعي والتعلم المهني	١٩	٠.٩٦٢
الأداة ككل		٣٦	٠.٩٧٥

المعالجة الإحصائية

بعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة على أفراد الدراسة وتجميعها، قام الباحث باستخدم البرنامج الإحصائي SPSS لمعالجة البيانات التي تم تجميعها إحصائيًا في ضوء تساؤلات الدراسة. وقد تضمنت المعالجة الإحصائية للبيانات الواردة في الاستبانة الأساليب التالية:

١. تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات.
٢. للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات تبعًا لمتغير الوظيفة، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample T Test .
٣. للحكم على دلالة متوسطات استجابات أفراد الدراسة على العبارات تم استخدام التدريج التالي كمحك يمكن الكشف من خلاله عن درجة تقدير أفراد الدراسة لدور الإدارة المدرسية فى التنمية المهنية للمعلمين من منظور قيادة المعلم:

- المتوسطات الحسابية للتقديرات [٤.٢١] فأكثر تقابل درجة ممارسة مرتفعة جدًا.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات [من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠] تقابل درجة ممارسة مرتفعة.

- المتوسطات الحسابية للتقديرات [من ٢.٦١ إلى ٣.٤٠] تقابل درجة ممارسة متوسطة.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات [من ١.٨١ إلى ٢.٦٠] تقابل درجة ممارسة منخفضة.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات [١.٨٠ فأقل] تقابل درجة ممارسة منخفضة جدًا.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج الخاصة بالسؤال الأول

ما واقع الدور الذي يقوم به مديرو المدارس الثانوية بالأحساء في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

أولا: النتائج الإجمالية للأداة ككل

(جدول ٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لاستجابات أفراد الدراسة بالنسبة للأداة ككل

م	محورا الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	الإدارة والقيادة المدرسية	٣.٧٥	٠.٨٥٤	مرتفعة	١
٢	العمل الجماعي والتعليم المهني	٣.٥٢	٠.٩٣٧	مرتفعة	٢
الأداه ككل		٣.٦٣	٠.٨٦٥	مرتفعة	

يتضح من قراءة الجدول (٣) أن المتوسط العام لدرجة تقدير أفراد الدراسة لدور المدراء في تنمية المعلمين مهنيًا من منظور قيادة المعلم قد جاء مرتفعًا بشكل عام، وكذلك في كل من محوري الدراسة، وقد جاءت قيمة المتوسط الحسابي للأداة ككل ٣.٦٣، وجاء المحور الخاص بالإدارة والقيادة المدرسية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره ٣.٧٥، في حين جاء المحور الخاص بالعمل الجماعي والتعلم المهني في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره ٣.٥٢، بما يشير إلى أن اهتمام مدراء المدارس موضوع الدراسة بممارسات التنمية المهنية للمعلمين في مجال الإدارة والقيادة المدرسية أكبر من اهتمامهم بالممارسات الخاصة بمجال العمل الجماعي والتعلم المهني بحسب رؤية أفراد الدراسة.

وبصفة عامة توضح النتائج الواردة بالجدول أعلاه أن أفراد الدراسة يرون أن مديري المدارس الثانوية الحكومية بالأحساء يقومون بدورهم في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من منظور قيادة المعلم بدرجة كبيرة، وهي نتيجة مثيرة للاهتمام، حيث إنها تتعارض مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود مشكلات تتعلق بتطبيق مفاهيم وممارسات وثيقة الصلة بمفهوم قيادة المعلم في السياق التربوي السعودي، سواء على مستوى مديري مكاتب التعليم (القرشي، ٢٠١٣)، أو على مستوى مديري المدارس (السفياني، ٢٠١٢؛ عجوة، ٢٠١٢؛ الشتري، ٢٠١٠).

وربما يمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء تزايد الاهتمام بتفعيل لا مركزية الإدارة المدرسية في المملكة، والذي تجسد في منح مديري المدارس قدرًا أكبر من الاستقلالية في إدارة مدارسهم من خلال تفويض المزيد من الصلاحيات المالية والإدارية (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٢)؛ فعلى الرغم مما ينطوي عليه هذا التفويض من تسهيل مهمة المديرين في إدارة مدارسهم بشكل مستقل، إلا أنه بلاشك يضيف مزيدًا من الأعباء على كاهلهم، ما قد يشجعهم على دمج المزيد من المعلمين في أنشطة القيادة المدرسية من أجل معاونتهم في تسيير العمل وفقًا للصلاحيات المفوضة، بما يتطلبه ذلك من الاهتمام بتدريبهم على القيادة حتى يتمكنوا من الاضطلاع بهذه الأدوار الجديدة.

ثانيا: النتائج التفصيلية لكل محور على حدة

المحور الأول: الإدارة والقيادة المدرسية

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لاستجابات أفراد الدراسة لمحور الإدارة والقيادة المدرسية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٨	يشرك المعلمين فى اللجان المدرسية المختلفة	٤.١١	١.٠٤٠	مرتفعة	١
٤	يشجع المعلمين على اكتساب مهارات الإدارة الصفية الفعالة	٣.٩١	١.١٥٩	مرتفعة	٢
٥	يوزع المهام القيادية المختلفة على المعلمين كل حسب قدراته وإمكانياته	٣.٨٧	١.١٣٦	مرتفعة	٣
١٤	يوفر قنوات اتصال مفتوحة مع جميع المعلمين بالمدرسة	٣.٨٦	١.٠٦٦	مرتفعة	٤
١٥	يستخدم معايير محددة في تقويم أداء المعلمين القادة	٣.٨٥	١.٠٢٦	مرتفعة	٥
٧	يرحب باقتراحات المعلمين من أساليب وحلول مبتكرة للمشكلات المدرسية	٣.٨٥	١.١٢٨	مرتفعة	٦
٢	يحث المعلمين على حضور البرامج التدريبية وورش العمل المتعلقة بالإدارة المدرسية	٣.٨٥	١.١٣٨	مرتفعة	٧
١٣	يشرك المعلمين في قيادة عمليات التحسين المدرسية	٣.٨٢	١.٠٦٧	مرتفعة	٨
١٢	يوفر الإمكانات والموارد التى تمكن المعلمين من أداء المهام القيادية بنجاح	٣.٧٨	١.١٥٨	مرتفعة	٩
١٠	يمنح المعلمين الصلاحيات اللازمة لتمكينهم من إنجاز المهام المفوضة إليهم	٣.٧٥	١.١٤٩	مرتفعة	١٠
٦	يشرك المعلمين في وضع رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها	٣.٧٥	١.٢٣٨	مرتفعة	١١
١٦	يقدم الدعم والتغذية المرتدة للمعلمين القادة حال ارتكابهم لأخطاء	٣.٧٢	١.١٨٠	مرتفعة	١٢
٩	ينظم الجدول المدرسي بحيث يتيح الوقت للمعلمين للمشاركة في الأنشطة القيادية	٣.٦٦	١.١٤٥	مرتفعة	١٣
١١	يزود المعلمين بالمعلومات التى تمكنهم من المشاركة بفاعلية في إدارة المدرسة	٣.٦٠	١.١٩٧	مرتفعة	١٤
٣	يشرك المعلمين في عمليات صناعة القرار في المدرسة	٣.٥٥	١.١٧٢	مرتفعة	١٥
١٧	يقدم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين لتشجيعهم على المشاركة في القيادة	٣.٥٣	١.٢٩١	مرتفعة	١٦
١	ينظم برامج تدريبية في مجال القيادة التربوية داخل المدرسة	٣.٣٥	١.٢٦٤	متوسطة	١٧
المحور ككل		٣.٧٥	٠.٨٥٤	مرتفعة	

يتضح من قراءة الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور تراوحت بين ٣.٣٥-٤.١١، وأن المتوسط العام للمحور كان مرتفعًا حيث بلغ ٣.٧٥.

كما يتبين من الجدول أن جميع عبارات هذا المحور قد حصلت على درجة ممارسة مرتفعة ما عدا عبارة واحدة حصلت على درجة ممارسة متوسطة، وجاءت العبارة ٨ وهي: [يشرك المعلمين فى اللجان المدرسية المختلفة] في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره ٤.١١، بما يدل على اهتمام المديرين بتدريب المعلمين على المشاركة في تسيير العمل بالمدرسة من خلال توزيعهم على لجان العمل المختلفة فيها، وهذه نتيجة متوقعة حيث إن توزيع أوجه النشاط المختلفة على المعلمين هو من صميم عمل مدير المدرسة من خلال قيامه بوظيفة التنظيم، وربما يعزز هذه النتيجة حصول العبارة (٥) وهي: [يوزع المهام القيادية المختلفة على المعلمين كل حسب قدراته وإمكانياته] والتي جاءت في المرتبة الثالثة على درجة ممارسة مرتفعة، وهي أيضًا من بين الممارسات الإدارية المهمة التي تتضمنها وظيفة التنظيم.

أما المرتبة الأخيرة فقد حصلت عليها العبارة الأولى وهي: [ينظم برامج تدريبية في مجال القيادة التربوية داخل المدرسة] حيث حصلت على متوسط حسابي قدره ٣.٣٥ بدرجة ممارسة متوسطة، وربما يرجع ذلك إلى ضعف اهتمام مديري المدارس بتنظيم برامج تدريبية متخصصة في مجال القيادة بسبب تركيزهم على مجالات تدريب أخرى

ربما يرون أنها أكثر أهمية للمعلمين مثل البرامج المتعلقة بالمادة التخصصية والاستراتيجيات التدريسية (الشقيفي، ١٤٢٧هـ)، أو تلك المتعلقة بالتخطيط والتقويم والعلاقات الإنسانية والوسائل التعليمية (الزهراني، ١٤٣١هـ).

وقد حصلت جميع العبارات التي يقع ترتيبها بين المرتبين الأولى والأخيرة على درجة ممارسة مرتفعة، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين ٣.٩١-٣.٥٣، بما يشير إلى اهتمام المدراء- طبقًا لآراء المستجيبين- بتنمية المعلمين القادة في مجال الإدارة والقيادة المدرسية من خلال بعض ممارسات التنمية المهنية مثل تشجيع المعلمين على حضور البرامج التدريبية وورش العمل المتعلقة بالإدارة المدرسية، وإشراكهم في عمليات صناعة القرار وفي قيادة عمليات التحسين المدرسية، وتوفير الإمكانات والمعلومات التى تمكنهم من أداء المهام القيادية بنجاح، وتشجيعهم على اقتراح أساليب وحلول مبتكرة لمشكلات المدرسة، وفتح قنوات اتصال مباشرة مع جميع المعلمين، وتقديم الدعم والتغذية المرتدة لهم باستمرار، وتنظيم الجدول المدرسي بحيث يمنحهم الوقت الكافي للمشاركة في أنشطة القيادة، بالإضافة إلى تقديم الحوافز المادية والمعنوية التي تشجعهم على المشاركة. وتتفق هذه النتائج في مجملها مع ما أوصت به الأدبيات المتعلقة بمجال قيادة المعلم من أهمية قيام مديري المدارس بهذه الأدوار لتنمية المعلمين مهنيًا في مجال القيادة (انظر على سبيل المثال: Darling-Hammond et al., 1996; Muijs & Harris, 2006; Bradley-Livine, 2011)

وتجدر الإشارة إلى أن النتائج الخاصة ببعض عبارات هذا المحور لا تتفق مع النتائج التي وردت في دراسات الشتري (٢٠١٠) وعجوة (٢٠١٢) والسفياني (٢٠١٢) باعتبارها أقرب الدراسات إلى الدراسة الحالية؛ فعلى سبيل المثال في حين حصلت الممارسات المتضمنة في العبارات ذات الأرقام ١٤ [يوفر قنوات اتصال مفتوحة مع جميع المعلمين بالمدرسة]، و١٣ [يشرك المعلمين في قيادة عمليات التحسين المدرسية]، و١٠ [يمنح المعلمين الصلاحيات اللازمة لتمكينهم من إنجاز المهام المفوضة إليهم]، و٣ [يشرك المعلمين في عمليات صناعة القرار في المدرسة]، و١ [ينظم برامج تدريبية في مجال القيادة التربوية داخل المدرسة] على درجة مرتفعة في الدراسة الحالية، حصلت ممارسات شبيهة لها على درجة متوسطة أو ضعيفة في دراسة الشتري (٢٠١٠) عن القيادة الموزعة في المدارس الثانوية بالرياض. كما حصلت الممارسات الخاصة بتوفير الموارد الكافية للمعلمين لمساعدتهم على الإسهام في القيادة، وتنظيم الجدول المدرسي بحيث يسمح للمعلمين بالمشاركة، ومنح المعلمين أدوارًا قيادية على درجة منخفضة في دراسة عجوة (٢٠١٢) عن القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية للبنين بالسعودية، بينما حصلت نفس الممارسات على درجة مرتفعة في الدراسة الحالية. كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية فيما يتعلق بحصول الممارسة الخاصة بإشراك المعلمين في عمليات صناعة القرار في المدرسة على درجة عالية مع نتائج دراسة السفياني (٢٠١٢) التي أظهرت أن درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية بالطائف في اتخاذ القرارات المدرسية كانت منخفضة، وذلك في المجالات الخمسة لاتخاذ القرار التي تناولتها الدراسة.

المحور الثاني: العمل الجماعي والتعلم المهني

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لاستجابات أفراد الدراسة لمحور العمل الجماعي والتعلم المهني

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	يشجع العمل الجماعي والتعاون بين العاملين داخل المدرسة	٤.١٥	٠.٩٩٩	مرتفعة	١
١٩	يدعم بناء ثقافة مدرسية قائمة على الثقة والاحترام المتبادل بين العاملين	٣.٨٧	١.١٦٠	مرتفعة	٢
٧	يدعم المبادرات المميزة للمعلمين للارتقاء بالعملية التعليمية بالمدرسة	٣.٧٠	١.٢٤١	مرتفعة	٣
٩	يوجه المعلمين للاستفادة من برامج التنمية المهنية المتاحة داخل المدرسة وخارجها	٣.٦٤	١.١٧٠	مرتفعة	٤
٤	يشجع المعلمين على تكوين مجموعات الزملاء لتبادل الخبرات والأفكار	٣.٦٣	١.١٧٨	مرتفعة	٥
٢	ينظم برامج تدريبية لتنمية مهارات المعلمين في بناء وقيادة فرق العمل المدرسية	٣.٥٩	١.١٧٨	مرتفعة	٦
١٨	يتيح فرص العمل المشترك بين المعلمين والإداريين بالمدرسة	٣.٥٧	١.١٦٢	مرتفعة	٧
١٧	يوفر مصادر التعلم المختلفة للمعلمين داخل المدرسة	٣.٥٦	١.٢٣٠	مرتفعة	٨

١٠	يشجع المعلمين على ممارسة مهارات التفاوض وحل المشكلات	٣.٥٣	١.١٧٦	مرتفعة	٩
١٢	يشرك المعلمين في إعداد وتنفيذ أنشطة التنمية المهنية لهم ولزملائهم	٣.٥١	١.١٥٠	مرتفعة	١٠
١١	يشرك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية في ضوء تقارير تقييم الأداء	٣.٥١	١.٢٠٤	مرتفعة	١١
١٦	يكافئ المعلمين على التجارب الناجحة للعمل الجماعي	٣.٤٤	١.٣٠٠	مرتفعة	١٢
٥	يساعد المعلمين على تصميم خبرات تعلم مهني فعالة	٣.٤٢	١.١٦٢	مرتفعة	١٣
٦	يكلف المعلمين ذوي الخبرة بتدريب زملائهم الجدد ومتابعة أدائهم	٣.٣٨	١.٢٩٣	متوسطة	١٤
٣	يخصص أوقاتا خلال اليوم الدراسي لتمكين المعلمين من ممارسة التعلم التعاوني	٣.٣٤	١.٢٤٣	متوسطة	١٥
١٤	يشجع المعلمين على ممارسة النقد الذاتي والتعلم المستمر	٣.٣٤	١.٢٦٣	متوسطة	١٦
٨	يتيح للمعلمين فرصا لإقامة علاقات شراكة وتعاون مع زملائهم بالمدارس الأخرى	٣.٣٣	١.٣٠٣	متوسطة	١٧
١٥	يشجع المعلمين على توظيف نتائج البحوث التربوية لتحسين أدائهم	٣.٢٣	١.٢٩٩	متوسطة	١٨
١٣	يحث المعلمين على القيام بالبحوث التطبيقية	٣.١٢	١.٣١٨	متوسطة	١٩
المحور ككل		٣.٥٢	٠.٩٣٧	مرتفعة	

يتضح من قراءة الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور تراوحت بين ٤.١٥-٣.١٢، وأن المتوسط العام للمحور كان مرتفعًا حيث بلغ ٣.٥٢.

كما يتبين من الجدول أن ثلاث عشرة عبارة قد حصلت على درجة ممارسة مرتفعة وهي العبارات ١، ١٩، ٧، ٩، ٤، ٢، ١٨، ١٧، ٢٠، ١١، ١٢، ١٦، ٥ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين ٤.١٥-٣.٤٢، في حين حصلت ست عبارات وهي ٦، ١٤، ٣، ٨، ١٥، ١٣ على درجة ممارسة متوسطة وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين ٣.٣٨-٣.١٢، وقد حصلت العبارة التي تنص على: [يشجع العمل الجماعي والتعاون بين العاملين داخل المدرسة] على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٤.١٥، بما يشير إلى وعي المدراء بأهمية هذا الدور في تنمية المعلم القائد وإعداده لممارسة القيادة، وتنسجم هذه النتيجة مع حصول العبارة ٨ في المحور الأول[يشرك المعلمين فى اللجان المدرسية المختلفة] على درجة ممارسة عالية؛ فإشراك المعلمين في اللجان المدرسية هو أحد الأساليب التي يستخدمها مديرو المدارس لتشجيع العمل الجماعي والتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشترى (٢٠١٠) حيث حصلت الممارسة الخاصة بتشجيع العمل الجماعي على درجة مرتفعة أيضًا.

كما يعزز هذه النتيجة حصول بعض الممارسات الأخرى التي ترتبط بتشجيع العمل الجماعي والتعاون على درجة مرتفعة، منها على سبيل المثال العبارة ١٩ [يدعم بناء ثقافة مدرسية قائمة على الثقة والاحترام المتبادل بين العاملين] والتي جاءت في المرتبة الثانية، حيث إن بناء مثل هذه الثقافة وتعزيزها في المجتمع المدرسي هو أساس تشجيع العمل الجماعي والتعاون، إذ لا يتوقع أن يتعاون المعلمون فيما بينهم مالم تكن علاقاتهم قائمة على الثقة والاحترام المتبادلين. ومن الممارسات التي لا تقل أهمية عن تلك الممارسة في تشجيع العمل الجماعي الممارسة الواردة في العبارة ٤ [يشجع المعلمين على تكوين مجموعات الزملاء لتبادل الخبرات والأفكار] والتي حصلت على المرتبة الخامسة، حيث يعد تكوين مجموعات الزملاء إحدى آليات تعزيز ثقافة العمل الجماعي والتعاون. بالإضافة إلى ذلك، يتطلب تشجيع العمل الجماعي قيام المديرين بتوفير الفرص للمعلمين والإداريين بالمدرسة لإنجاز بعض المهام المشتركة، وهذا ما نصت عليه العبارة ١٨ [يتيح فرص العمل المشترك بين المعلمين والإداريين بالمدرسة] والتي جاءت في المرتبة السابعة بدرجة ممارسة مرتفعة، كما تلعب الحوافز دورا مهمًا في تشجيع المعلمين على العمل الجماعي وهذا ما نصت عليه العبارة ١٦ [يكافئ المعلمين على التجارب الناجحة للعمل الجماعي] والتي جاءت في المرتبة الثانية عشرة، وذلك بالانسجام مع حصول العبارة ١٧ في المحور الأول [يقدم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين لتشجيعهم على المشاركة في القيادة] على درجة ممارسة مرتفعة.

كما تشير النتائج إلى قيام المديرين-طبقا لآراء المستجيبين- بتنمية قدرات المعلم القائد في مجال العمل الجماعي والتعلم المهني من خلال توجيه المعلمين للاستفادة من برامج التنمية المهنية المتاحة داخل المدرسة وخارجها، وتنظيم برامج تدريبية لتنمية مهارات المعلمين في بناء وقيادة فرق العمل، وإشراك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية، بالإضافة إلى إشراكهم في اعداد وتنفيذ أنشطة التنمية المهنية لهم ولزملائهم كما نصت على ذلك العبارات ٩، ٢، ١١، ١٢ والتي حصلت جميعها على درجة ممارسة مرتفعة. وتتفق هذه النتائج في مجملها مع أكدت عليه الأدبيات المرتبطة بقيادة المعلم من أهمية هذه

الممارسات في إعداد وتدريب المعلم القائد (انظر على سبيل المثال: (Grant, 2006; Muijs & Harris, 2006

أما بالنسبة للعبارات التي حصلت على درجة ممارسة متوسطة فقد جاءت في مقدمتها العبارة ٦ [يكلف المعلمين ذوي الخبرة بتدريب زملائهم الجدد ومتابعة أدائهم] في المرتبة الرابعة عشرة بمتوسط حسابي ٣.٣٨، وهي نتيجة دون المستوى المأمول حيث إن قيام المدير بتكليف المعلمين المتمرسين بتنمية زملائهم الجدد مهنيًا من خلال قيامهم بدور الموجه mentor تعد من الممارسات المهمة في تنمية المعلم القائد كما أكدت على ذلك أدبيات قيادة المعلم مثل دراسة دارلنج-هاموند (Darling-Hammond, 1996)، ودراسة لامبرت (Lambert, 2003). ويمكن تفسير حصول هذه العبارة على هذه الدرجة بكثرة الأعباء الملقاه على عاتق المعلمين، ما قد يحول دون تكليفهم بتخصيص جزء من وقتهم لتدريب زملائهم الجدد، كما أن فكرة قيام بعض المعلمين من ذوي الخبرة بتدريب زملائهم ربما تبدو غير مقبولة لدى بعض المعلمين الذين قد يرون في ذلك انتهاكًا لمبدأ المساواه بين المعلمين كما أشارت إلى ذلك دراسة دارلنج-هاموند وفريقه (Darling-Hammond et al., 1995).

وجاءت في المرتبة الخامسة عشرة العبارة ٣ [يخصص أوقاتًا خلال اليوم الدراسي لتمكين المعلمين من ممارسة التعلم التعاوني] بمتوسط حسابي ٣.٣٤، وهي أيضا نتيجة دون المستوى المأمول ويمكن تفسيرها بازدحام الجدول الدراسي للمعلمين بما لا يتيح الفرصة للمديرين لإضافة مزيد من الأعباء على كاهلهم، كما أن بعض المديرين ربما يهتمون بالحفاظ على انتظام العمل طبقًا للجدول المدرسي أكثر من اهتمامهم بتشجيع المعلمين على ممارسة التعلم التعاوني أو أيه أنشطة أخرى قد تشغلهم عن ممارسة عملهم الأصلي داخل حجرات الدراسة.

كما حلت العبارة ١٤[يشجع المعلمين على ممارسة النقد الذاتى والتعلم المستمر] في المرتبة السادسة عشرة بمتوسط حسابي ٣.٣٤، وهي أيضا نتيجة غير مرضية، حيث إن ممارسة النقد الذاتي والتعلم المستمر من الدعائم التي تقوم عليها مجتمعات التعلم المهني التي تزدهر فيها ممارسات قيادة المعلم (عتريس، ٢٠١٠).

وحلت في المرتبة السابعة عشرة العبارة ٨ [يتيح للمعلمين فرصًا لإقامة علاقات شراكة وتعاون مع زملائهم بالمدارس الأخرى] بمتوسط حسابي ٣.٣٣، وهي نتيجة دون المستوى المأمول، حيث إن قيام المديرين بتشجيع معلميهم وإتاحة الفرصة لهم لإقامة مثل هذه العلاقات يعد من أهم الأدوار التي يمكن أن تقوم بها الإدارة المدرسية لتعزيز قدرات المعلمين القادة كما أشارت إلى ذلك دراسة جرانت (Grant, 2006) ودراسة ميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2006).

وجاءت العبارة ١٥ [يشجع المعلمين على توظيف نتائج البحوث التربوية لتحسين أدائهم] في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي ٣.٢٣، وهي نتيجة غير مرضية، وربما يمكن تفسيرها بكثرة المسؤوليات الملقاه على عاتق المعلمين والمدراء بما لا يتيح لهم الاطلاع على نتائج البحوث التربوية ومحاولة تطبيقها لتحسين الواقع المدرسي، كما أنه ربما لا تتوافر لدي المدراء والمعلمين قناعة بجدوى ذلك حيث إن تطبيق نتائج البحوث التربوية يتطلب إمكانات وصلاحيات قد لا تتاح للإدارات المدرسية.

وأخيرا جاءت العبارة ١٣ [يحث المعلمين على القيام بالبحوث التطبيقية] في المرتبة الأخيرة في ترتيب درجات الممارسة لمحور العمل الجماعي والتعلم المهني بمتوسط حسابي ٣.١٢، وهي أيضا نتيجة دون المستوى المأمول حيث إن انخراط المعلمين في إجراء البحوث التطبيقية يعد أحد أساليب تنمية المعلم القائد كما أشارت إلى ذلك دراسات عتريس (٢٠١٠)، وميوجس وهاريس (Muijs & Harris, 2006)، ودارلنج-هاموند (Darling-Hammond et al, 1995)، وربما تبدو هذه النتيجة منطقية في ظل ضعف الاهتمام بالبحث العلمي في الدول العربية عمومًا، وفي المدارس بشكل خاص حيث يتطلب القيام بالبحوث التطبيقية تفرغ المعلمين لبعض الوقت من أجل الدراسة والبحث وتطبيق الأدوات، وهو أمر قد يكون بالغ الصعوبة في ظل تزايد الأعباء التدريسية والإدارية على معلمي المدارس، بالإضافة إلى ما يتطلبه البحث العلمي من مهارات وإمكانات معينة قد لا تكون متوافرة لدى الكثير من المعلمين الذين قد يكتفون بالدرجة الجامعية الأولى ولا يرغبون في مواصلة البحث أو الدراسة.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني

إلى أي مدى تتشابه أو تختلف تصورات كل من مديري المدارس والمعلمين حول واقع الدور الذي يقوم به المديرون في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق تبعًا لمتغير الوظيفة (مدير- معلم)، وتم الاعتماد على مستوى الدلالة ٠.٠٥ كأساس لقبول الفرض أو رفضه.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد الدراسة لدرجة ممارسة المدراء لدورهم في التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم تبعًا لمتغير الوظيفة

م	محورا الاستبانة	المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
١	الإدارة والقيادة المدرسية	مدير	٣٨	٧٧.١٨	٦.٣٥٨	٦.٤٧٠	٠.٠٠٠
		معلم	٢٦٥	٦١.٨٩	١٤.٣٥١		
٢	العمل الجماعي والتعلم المهني	مدير	٣٨	٨٤.٥٣	١٠.٣٥٣	٧.٠٤٠	٠.٠٠٠
		معلم	٢٦٥	٦٤.٣٤	١٧.٢٢٠		
	الأداه ككل	مدير	٣٨	١٦١.٧١	١٥.٨٧٤	٧.٠٧٧	٠.٠٠٠
		معلم	٢٦٥	١٢٦.٢٣	٣٠.٢٨٢		

يشير الجدول (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات مجموعتي المدراء والمعلمين لدرجة ممارسة المدراء لدورهم في التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم وذلك بالنسبة للأداة ككل حيث بلغت قيمة (ت) للأداة ككل ٧.٠٧٧ وهي دالة عند مستوى دلالة أقل من [٠.٠٥]. وبمراجعة قيمة المتوسط الحسابي لكلا المجموعتين يتضح أن الفروق تميل لصالح مجموعة المدراء حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات هذه المجموعة ١٦١.٧١، بينما بلغت قيمة متوسط استجابات مجموعة المعلمين ١٢٦.٢٣.

كما يتضح وجود فروق بين الاستجابات في كلا المحورين، حيث بلغت قيمة (ت) للمحور الأول ٦.٤٧٠، وللمحور الثاني ٧.٠٤٠، والقيمتان دالتان عند مستوى دلالة أقل من [٠.٠٥]، وكانت الفروق لصالح المدراء في الحالتين، وهذه نتيجة متوقعة بل ومنطقية حيث إنه من المتوقع أن تؤثر ذاتية المدراء والطريقة التي ينظرون بها إلى أنفسهم في تقييمهم لمستوى أدائهم الإداري، ما قد يجعلهم يميلون إلى المبالغة في تقدير مستوى هذا الأداء، في حين تختلف الصورة عندما يتم تقييم نفس الأداء بواسطة أعضاء آخرين في المجتمع المدرسي مثل المعلمين أو الطلاب. وقد توصلت دراستا الزهراني (١٤٣٤هـ) والشقيفي (١٤٢٧هـ) إلى نتائج مشابهة فيما يتعلق بميل الفروق في مستوى تقدير دور المدراء في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين لصالح فئة المدراء.

توصيات الدراسة

أشارت نتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من حصول معظم العبارات على درجة ممارسة عالية، إلا أن هناك عبارات أخرى جاءت درجة ممارستها دون المستوى المأمول، بما يشير إلى وجود قصور في بعض ممارسات تنمية المعلم القائد في المدارس التي خضعت للدراسة، ومن هنا يقترح الباحث بعض التوصيات التي يمكن من خلالها علاج أوجه القصور التي تم رصدها، وذلك من أجل زيادة تفعيل دور الإدارة المدرسية في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مفهوم قيادة المعلم. ويمكن إجمال هذه التوصيات فيما يلي:

- تنظيم برامج تدريبية في مجال الإدارة والقيادة التربوية والمدرسية داخل مبنى المدرسة وتشجيع المعلمين والموظفين على حضورها، مع ضرورة إقامة وتفعيل علاقات تعاون وشراكة مع الأقسام العلمية المتخصصة بكليات التربية والتنسيق معها للمساعدة في هذا الشأن، ويمكن الاستفادة في تنفيذ ذلك من الصلاحيات الجديدة التي منحت مديري المدارس مزيدا من الاستقلالية في تنظيم البرامج التدريبية في المدارس.
- تكليف المعلمين ذوي الخبرة في المدرسة بتدريب زملائهم الجدد ومتابعة أدائهم من خلال قيامهم بدور الموجه ودور المدرب، ويتطلب ذلك بالطبع ضرورة تدريب هؤلاء المعلمين على القيام بهذا الدور، مع توفير الإمكانيات اللازمة وإتاحة الوقت اللازم لكل من المدرب والمتدرب لممارسة هذا النشاط.
- تشجيع المعلمين على ممارسة النقد الذاتي والتعلم المستمر وذلك من خلال نشر ثقافة النقد الذاتي بين المعلمين وتمكينهم من أدواته، بالإضافة إلى خلق ثقافة مدرسية داعمة للتعلم المستمر، وتوعية المعلمين باستمرار بهذا الخصوص من خلال الندوات وورش العمل واللقاءات التدريبية والتثقيفية المتنوعة التي تتم داخل المدرسة وخارجها.
- تخصيص أوقات معينة خلال اليوم الدراسي لتمكين المعلمين من ممارسة التعلم التعاوني الذي يمثل إحدى الدعائم المهمة لتفعيل التعلم المهني داخل المجتمع المدرسي.
- إتاحة الفرصة للمعلمين لتعزيز قدراتهم المهنية خارج نطاق المدرسة من خلال تمكينهم من إقامة علاقات شراكة وتعاون مع زملائهم في المدارس الأخرى، حيث يتبادلون الخبرات والأفكار بخصوص تحسين ممارساتهم التربوية، وحل المشكلات التي تواجههم داخل حجرة الدراسة وخارجها.

- تشجيع المعلمين على القيام بالبحوث التطبيقية (الإجرائية) وتمكينهم من ذلك عن طريق نشر ثقافة البحث العلمي بين أعضاء المجتمع المدرسي، وتدريب المعلمين على إجراء البحوث بالتنسيق مع كليات التربية، مع تدريبهم أيضًا على ترجمة نتائج هذه البحوث إلى إجراءات يمكن تطبيقها في الواقع المدرسي، كما يجب تشجيع العاملين بالمدرسة على التعاون مع المعلمين لتسهيل مهمتهم في إجراء البحوث، مع إدراج بحوث المعلمين وإسهامات العاملين فيها ضمن معايير تقويمهم وترقيتهم.
- يرتبط بالتوصية السابقة ضرورة تشجيع المعلمين على توظيف نتائج البحوث التربوية المنشورة لتحسين مستوى أدائهم وحل المشكلات التي تواجههم أثناء عملهم، ويتطلب ذلك التنسيق مع كليات التربية ومراكز الأبحاث التربوية لإتاحة نتائج هذه البحوث للمدارس حتى يتمكن المدراء والمعلمون من الاطلاع عليها، مع منح الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين في هذا المجال.

بالإضافة إلى المقترحات السابقة الخاصة بتفعيل بعض ممارسات تنمية المعلم القائد، يقترح الباحث فيما يلي بعض الدراسات التي يمكن إجراؤها لإثراء الأبحاث المتعلقة بهذا المجال:

- تطبيق نفس الدراسة مع تضمين متغير المرحلة الدراسية للكشف عن تأثير هذا المتغير على واقع التنمية المهنية للمعلم القائد.
- دراسة مقارنة عن واقع تنمية المعلم القائد في مناطق أخرى في المملكة.
- دراسة مقارنة عن واقع تنمية المعلم القائد في المملكة ودول عربية أو أجنبية أخرى.
- دراسة عن متطلبات ومعوقات تفعيل التنمية المهنية للمعلمين من منظور قيادة المعلم.
- دراسة تقييمية لدور برامج التنمية المهنية الحالية في إعداد المعلم القائد.

المراجع

إدارة تقنية المعلومات. (١٤٣٥هـ). *الخلاصة الإحصائية للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ*، الأحساء: إدارة التربية والتعليم.

الزهراني، حسن بن عبد الله .(١٤٣١هـ). إسهام مدير المدرسة والمشرف التربوي المنسق في بعض مجالات النمو المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية بمحافظتي جدة والمخواة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

الزهراني، نجاة عطية .(١٤٣٤هـ). دور مديرات مدارس التعليم الحكومي العام في التنمية المهنية للمعلمات بمدينة الدمام: الواقع والمعوقات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك فيصل.

السفياني، ماجد بن سفر. (٢٠١٢). درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية (دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف). دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

الشتري، عبد العزيز بن ناصر.(٢٠١٠). واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الموزعة. *التربية*، (٢٨)، ١٣-٥٦.

الشقيفي، حمد بن مُحَمَّد. (١٤٢٧هـ). دور مدير المدرسة في تنمية النمو المهني للمعلم بمحافظة القنفذة (دراسة ميدانية). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

ضحاوي، بيومي و حسين، سلامة. (٢٠٠٩). *التنمية المهنية للمعلمين مدخل جديد نحو إصلاح التعليم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عتريس، مُحَمَّد عيد. (٢٠١٠). تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم. *التربية*، (٢٩)، ١١-١٥٢.

عجوة، أحمد مُحَمَّد (٢٠١٢). القيادة الموزعة: دراسة تطبيقية على المدارس الابتدائية السعودية. *المجلة المصرية للدراسات التجارية*، ٣٦ (١)، ١-٣٠.

العنتر، ياسر بن سليمان. (١٤٣٤هـ). الدور القيادي لمديري المدارس بمكة المكرمة في تنمية المعلمين مهنيا- الإدراك والممارسة من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

القرشي، عبد الله بن فهد. (٢٠١٣). ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري مكاتب التربية والتعليم وإسهامها في حل مشكلات الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

نحيلي، علي أحمد (٢٠١٠). دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ٢٦، ١٢٢-١٥٨.

نشوان، يعقوب حسين. (١٩٩١). *الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الفرقان.

وزارة التربية والتعليم (١٤٣٢هـ). في تحول نحو اللامركزية: ٥٢ صلاحية جديدة لمديري المدارس، *المعرفة*، (١٩٢).

Educational Management Administration & Leadership, 34(4), 511-532.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381-391.

Hickey, W. & Harris, S. (2005). Improved Professional Development Through Teacher Leadership. *The Rural educator*, 12-16.

Johnson, M. & Pajares, F. (1996). When Shared Decision Making Works: A 3-Year Longitudinal Study. *American Educational Research Journal*, 33(3), 599-627.

Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers. *European journal of teacher education*, 34(1), 25-41.

Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School leadership & management*, 23(4), 421-430.

Leithwood, K., Mascall, B., Strauss,T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 37–67.

Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher Leadership—Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437–448.

Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961–972

Opfer, V.D. & Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education* 34 (1), 3–24.

Rodriguez, F., Mantle_Bromley, C., Bailey, M. & Paccione, A. (2003). Professional Development for Teacher Leaders. *Equity & Excellence in Education*, 36, 225–230.

Algarni, F. & Male, T. (2014). Leadership in Saudi Arabian Public Schools: Time for Devolution? *International Studies in Educational Adminstration*, 42(3), 19-33.

Bennet, N.; Wise, C, Woods, P. & Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership*, National College for School Leadership.

Bound, H. (2011). Vocational education and training teacher professional development: tensions and context. *Studies in Continuing Education*, 33(2), 107-119.

Bradley-Levine, J. (2011). Using case study to examine teacher leader development, *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 5, 246-267.

Carney, S. (2003). Learning from school-based teacher training: possibilities and constraints for experienced teachers. *Scandinavian journal of educational research*, *47*(4), 413-429.

Cordingley, P. (2005). The role of mentoring and coaching in teachers' learning and development. *Education review*, 18(2), 68-74.

Cranston, N. (2001). Collaborative decision-making and school-based management: challenges, rhetoric and reality. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 1-24.

Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L. & Cobb, V. (1995). Rethinking Teacher Leadershipt through Professional Development Schools, *The Elementary School Journal*, 96(1), 87-106.

Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford review of education*, 28(1), 123-137.

Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of in-service education*, 33(2), 153-169.

Frost, D. & Harris, A. (2003). Teacher Leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479 - 498.

Grant, C. (2006). Emerging Voices on Teacher Leadership. Some South African Views.

Stanley, A. M. (2011). Professional development within collaborative teacher study groups: Pitfalls and promises. *Arts Education Policy Review*, 112(2), 71-78.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.

Sherrill, J. A. (1999). Preparing teachers for leadership roles in the 21st century. *Theory into practice*, *38*(1), 56-61.

Sorenson, L. (1995). Site-Based Management: Avoiding Disaster While Sharing Decision-Making, paper presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators, New Orleans, LA, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 381854).

The role of secondary school principals in Al-Ahsa Governorate in promoting teachers' professional development in the light of the concept of teacher leadership

Dr. Waheed Shahbour Hammad

Faculty of Education- Damietta University and King Faisal University

Abstract

This study sought to explore the role of secondary school principals in Al-Ahsa Governorate in promoting teachers' professional development in the light of the concept of teacher leadership, and detrmine the extent to which the papticipants' perceptions of this role were influenced by their position. Data were collected through a questionnaire administered to a sample of 265 teachers and 38 principals in boys secondary schools in Al-Ahsa. The findinags revealed that, according to the participants' views, the degree to which the principals assumed their role in promoting their teachers' professional development from the perspective of teacher leadership was generally high; with the "school management and leadersip" dimension ranking first, and the "teamwork and professional learning" dimension ranking second. The study also found statsitically significant differences in the perceptions of both teachers and principals of the role under investigation in favour of the principals group.

Key words: teacher professional development, teacher leadership, school pricipal