أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية والتأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية

The Effect of a Training Program Based on Olivier, Hipp and Huffman Model of Professional Learning Communities on Improving Teaching and Reflective Practices of Elementary School Teachers

إعداد

عبدالعزيز بن عيد نزال العنزي

Abdulaziz Eid Nazzal Al-Anzi

طالب دكتوراه بجامعة الملك سعود – إدارة التعليم بمنطقة الحدود الشمالية

د. أحمد بن حسن البدور

Dr. Ahmed Hassan Al-Badour

أستاذ المناهج والتدريس المشارك- كلية التربية- جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2023.318460

استلام البحث: ١ / ٥ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ١٣ / ٥ / ٢٠٢٣

العنزي، عبدالعزيز بن عيد نزال و البدور، أحمد بن حسن (٢٠٢٣). أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية والتأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٧(٣٥) أكتوبر، ٤٤١ – ٤٨٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية والتأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية والتأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج شبة التجريبي من خلال التصميم ذو المجموعة الواحدة، وتكونت عينة البحث من (١٠) معلمين من معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر، واستخدمت استبانة الممارسات التأملية وبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية كأدوات للبحث. وبعد تحليل البيانات إحصائياً، تم التوصل للنتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للبرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في محاور (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والتتبعي في بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية ومحاورها (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، وكشفت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في بعد التقويم في تحسين الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في استبانة الممارسات التأملية في محوري (التخطيط، والتنفيذ) لصالح التطبيق البعدي في تحسين الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وكشفت النتائج أن تقويم البرنامج التدريبي بشكل كامل جاء بدرجة تقدير كبيرة.

الكلمات المفتاحية: نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية، الممارسات التدريسية، الممارسات التأملية.

Abstract

This research aimed to The effect of a training program based on Olivier, Hipp, and Huffman Model of professional learning communities on improving teaching and reflective practices of elementary school teachers, in order to fulfill the study objectives the researcher has used the semi-experimental approach through the one-group design, the research sample consisted of 10 teachers from the teachers of Suliman bin Abdulmalik Elementary School in Arar, the study used the reflective practices questionnaire and the teaching practices observation card as research tools, After analyzing the data statistically, the following results were reached: there are statistically

significant differences between the pre and post applications in favor of the post application for the training program based on the Olivier, Hipp, and Huffman Model for professional learning communities in improving the teaching practices of primary school teachers in axes (planning, implementation, and evaluation), and there are no statistically significant differences between the post and follow-up applications in the teaching practices observation card and its axes (planning, implementation, and evaluation), and the results also revealed that there are no statistically significant differences between the pre and post applications in the evaluation axe in improving the reflective practices of primary school teachers, It also found that there were statistically significant differences between the pre and post applications in reflective practices questionnaire in the two axes (planning, and implementation) in favor of the post application in improving the reflective practices of primary school teachers, and the results revealed that the complete evaluation of the training program came with a great degree of appreciation.

Key Words: Model of Olivier, Hipp, and Huffman for Professional Learning Communities, Reflective Practices, Teaching Practices.

مقدمة البحث:

يتسم القرن الحالي بالكثير من التحديات المعرفية والتقنية في جميع جوانب الحياة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية لكثير من المجتمعات بجميع مؤسساتها المختلفة. فالمؤسسات التربوية تواجه هذه التحديات المرتبطة بالتغييرات والتطورات السريعة، وقد تبنت المدرسة مدخلاً إصلاحياً واتجاهاً عالمياً حديثاً لتطوير التعليم تمثل في مدخل مجتمعات التعلم المهنية. والمملكة العربية السعودية شأنها في هذا شأن المجتمعات العربية والعالمية المعاصرة والمتقدمة، والتي لا يمكن أن تبقى بمناهجها، ونظمها، وفلسفتها، ومُعلِميها. لذا اهتمت وزارة التعليم السعودية بدعم وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية لإصلاح المدارس وتجويد أدائها والارتقاء بمستوى أداء معلميها.

وتعتبر مجتمعات التعلم المهنية أحد أساليب التطور المهني للمعلمين أثناء الخدمة، ووسيلة لتحسين أدائهم، ونواتج التعليم، وتهدف بدورها إلى تحويل المدارس من النمط التقليدي إلى مجتمعات تعلم مهنية والتي تعنى ببناء فرق عمل تشاركية بصورة منظمة نحو تحقيق التحسين المستمر للممارسات التدريسية، والاستجابة لاحتياجات أعضاء المجتمع من خلال الرؤية المشتركة للمدرسة، والمشاركة

الجماعية الحقيقية في التطوير المهني، والمهام مع توفر الثقة المتبادلة بين أفراد مجتمع التعلم (Hord, 2009).

ويعد المعلم أحد الأركان الأساسية للعملية التعليمية، فدون معلم مؤهل أكاديمياً ومهنياً لا يستطيع النظام التعليمي الوصول إلى تحقيق أهدافه المنشودة. فالمعلم يقوم بدور فعال في إنجاح التربية وتحقيق دورها في تطوير الحياة، وهو مُقوِم ضروري لتطوير التعليم ومواكبة العصر واستشراف المستقبل وتوقع تحدياته. وطالما أن المعلم من المداخل الأساسية في العملية التعليمية، فإن الأمر يتطلب التحسين والتطوير المستمر لكافة جوانب نظام تكوين المعلم بهدف تلبية احتياجات المتعلمين (دعمس، ٢٠١١).

وقد أكدت رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية على تعزيز دور المعلم وتأهيله وتطويره، وقد تضمنت أهداف وزارة التعليم في برنامج التحول الوطني تعزيز دور المعلم وإعداده وتأهيله وتطويره، ومتابعة مستوى تقدمه وتطوره، وعقد الشراكات مع الجهات التي توفر فرص التدريب دولياً ومحلياً (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٥).

وتعتبر الممارسات التدريسية من المرتكزات المهمة في تطوير المعلمين مهنياً، واشتملت على مجموعة من النشاطات والسلوكيات والطرق التي ينتهجها المعلم في غرفة الصف لتقديم المحتوى، من خلال التخطيط واختيار أساليب التدريس والتقويم والإدارة الصفية والتقنيات التعليمية المناسبة بهدف إحداث التعلم لدى الطلاب (الزبون، ٢٠١٨).

وتعتبر الممارسات التأملية من المرتكزات المهمة أيضاً في تطوير المعلمين مهنياً، لذا فإن عملية تطويرها وتحسينها يسهم في تطوير أداء المعلمين وتحسين ممارساتهم وقراراتهم، وكيفية تأثيرها في عمليات التعليم والتعلم (كلية التربية بجامعة الملك سعود، ١٤٣٠هـ). ويتم فيها استدعاء الخبرات السابقة والمعرفة الشخصية العلمية للمعلم وتطبيقها في سياق ممارساته وأفكاره بعد تحليلها وتفحصها (Freeman, 2002).

وفي هذا الصدد تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من خلال البرنامج الوطني لتطوير المدارس لتنمية وتطوير مهارات المعلمين التدريسية والشخصية من خلال برامج التنمية المهنية التي يتم تقديمها لهم أثناء الخدمة، وقد أدى هذا التوجه إلى تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس؛ والتي يمكن تعريفها بأنها العملية المستمرة التي يعمل فيها المعلمون بشكل تشاركي في دورات تدريبية متكررة من التقصي الجماعي لتحسين نوعية التعلم المقدمة للطلاب، وتحسين الأداء التدريسي للمعلمين وزيادة فاعليتهم التدريسية، وتتسم هذه العملية بتأثير عميق على بنية المدرسة وثقافتها وتؤكد على التعلم المستمر للمعلمين كجزء أساسي من ممارسات

عملهم اليومية (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام تطوير، ١٤٣٦هـ).

وفقاً لذلك تعتبر مجتمعات التعلم المهنية مدخلاً للتنمية المهنية للمعلمين واستراتيجية فاعلة لإصلاح المدرسة وتطوير أداء معلميها في ضوء رؤية ورسالة وأهداف محددة من خلال الممارسة والتجريب والتحسين المستمر والعمل التعاوني المشترك بين أعضاء المجتمع المدرسي والتركيز على نتائج الطلاب لتحقيق أفضل الممارسات التدريسية لهم (دوفور وآخرون، ٢٠١٤). وأظهرت نتائج عدد من الدراسات (Eley, 2017; Finch, 2017; Peppers, 2015) أن مجتمعات التعلم المهنية تسهم في التطوير المهني المستمر للمعلمين وتحسن ممارساتهم وأدائهم التدريسي، وذكرت دراسة ناصف (٢٠١٢) أنها تساهم في إصلاح المدارس وتجويد الأداء التدريسي للمعلمين.

ويعد نموذج تقويم مجتمعات التعلم المهنية (Professional Learning Communities Assessment) الذي صممه كل من أوليفار وهيب وهوفمان (Olivier, Hipp & Huffman, 2003) ضمن نماذج تقويم المدارس كمجتمعات تعلم مهنية، ويستخدم هذا النموذج كأداة تشخيصية رسمية فاعلة لتحديد وقياس مستوى الممارسات المدرسية والصفية اليومية التي تسهم بنجاح في جعل المدرسة ضمن مجتمعات التعلم المهنية إذا توافرت بها الأبعاد الستة التالية: القيادة الداعمة والمشاركة (Shared & Supportive Leadership)،القيم والرؤى المشتركة (Shared Values & Visions)، التعلم الجماعي وتطبيقاته (Collective Learning & Applications)، الممارسات الشخصية المشتركة (Shared Personal Practice)، الظروف الداعمة العلاقات (Supportive Conditions Relationships)، الظروف الداعمة الهيكلة (Supportive Conditions Structures).

وتواجه معظم المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية وفقاً لوزارة التعليم (٢٠١٣) بعض المشكلات والتحديات التي تقف عائقاً دون تحقيق جودة التعليم، وتؤثر سلباً على مخرجاته كضعف أداء المتعلمين مقارنة بأقرانهم في دول العالم، والمركزية الكبيرة في قطاع التربية والتعليم، والحاجة إلى تعزيز ثقافة التعلم، وقلة فعالية الشراكة المجتمعية، وضعف قدرة المدارس على تطوير أدائها، والحاجة إلى تطوير البيئة التعليمية والأساليب التدريسية والتقويمية لتعزيز التعلم، والحاجة إلى جعل المدارس لديها القدرة الذاتية على التطوير والاستقلالية في التصميم والتخطيط والتقويم وقيادة عمليات التطوير. وطبقاً لذلك فإن تطبيق نموذج أوليفر وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية يعتبر مدخلاً إصلاحياً لمواجهة التحديات والمشكلات التي تعاني منها المدارس الابتدائية للتعرف على دوره في عملية إصلاح

وتجويد أدائها والارتقاء بمستوى معلميها والعمل على تطوير ممارساتهم التدريسية والتأملية.

مشكلة البحث:

يعد تجويد نوعية التعليم وتطويره من أبرز أهداف رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية وأحد أهدافها الاستراتيجية التي تسعى وزارة التعليم لتحقيقها، بهدف تحسين دور المعلم ورفع تأهيله، وتحسين المخرجات التعليمية (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٥). وقد سعت وزارة التعليم إلى تحسين أداء المدارس وتطويرها من خلال وضع استراتيجيات لتطوير التعليم العام بها لرفع قدرة المملكة التنافسية في بناء مجتمع المعرفة، وجعل نظامها التعليمي العام نظاماً متكاملاً للمعايير التربوية والتقويم والمحاسبة وتنفيذ برامج التطوير وصولاً بالتعليم إلى مصاف الدول المتقدمة (النابت، ٢٠١٣).

وتمثل مجتمعات التعلم المهنية اتجاهاً عالمياً لإصلاح التعليم وتطويره، وانتشرت انتشاراً واسعاً خلال العقدين الماضيين، وأصبحت تمثل ظاهرة تربوية في كثير من المجتمعات كالولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وكندا وأستراليا وفرنسا وألمانيا والصين، وغيرها من الدول (ناصف، ٢٠١٢).

وبالرغم من اهتمام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بدعم وبناء وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس باعتبارها المدخل الحقيقي لإصلاح المدارس الابتدائية وتجويد أدائها، والارتقاء بمستوى أداء معلميها، إلا أن الواقع يشير إلى أنها لم تتحول بعد إلى مجتمعات التعلم المهنية، وأن الأفكار والقيم السائدة لازالت تدور حول المتعلمين فحسب حيث يغلب عليها ثقافة الانعزال والتقليدية في التدريس وتدني التطوير المهني للمعلمين وضعف الإنتاجية (حسن، ٢٠١٩).

ويعتبر معلم المرحلة الابتدائية من العوامل المهمة في تحسين العملية التعليمية، وبالتالي فهو عنصر مهم في تفعيل وتطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، وله دور فعال في تحويل المدرسة إلى مجتمعات تعلم مهنية وبناء ثقافة التعلم والعمل، والمشاركة في اتخاذ القرار، وتحسين تعلم الطلاب (فراج وموسى، ٢٠١٧).

وفي ظل تدني مستوى التعليم في بعض المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، ومواجهته العديد من المشكلات والتحديات في مدخلاته وعملياته ومخرجاته، وتشير نتائج الاختبارات الدولية تيمز (TIMSS) إلى تحسن في الأداء في تيمز ٢٠١٩ مقارنة بالمشاركة في تيمز ٢٠١٥ لكن النتائج لازالت منخفضة قياساً بمعايير الأداء الدولية (هيئة تقويم التعليم، ٢٠٢٠)، وأظهرت نتائج البرنامج الدولي بيزا (PISA-2018) تدني مستوى الطلبة في جميع مجالات الاختبار (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٨).

ويعتبر كل من أوليفار وهيب وهوفمان من المفكرين الذين اهتموا بدراسة مجتمعات التعلم المهنية خلال السنوات العشر الماضية بهدف تحسين الأداء المدرسي وتطوير نتائج تعلم الطلاب وتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وقدموا نموذجاً لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية، ويتكون هذا النموذج من ستة أبعاد هي القيادة الداعمة والمشاركة، والقيم والرؤى المشتركة، والتعلم الجماعي وتطبيقاته، والممارسات الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة العلاقات، والظروف الداعمة الهيكلة (Olivier et al, 2009). ونظراً لما تعانيه المدارس الابتدائية ومعلميها من مشكلات وتحديات يعتبر نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية من النماذج المهمة في عملية تطوير المدارس الابتدائية وتحسين الممارسات التدريسية والتأملية لمعلميها بهدف تحسين كافة مخرجات العملية التعليمية (مخلوف، ٢٠١٥). وقد ذكرت دراسة حسن (٢٠١٩) بعض المشكلات التي تعانيها المدارس الابتدائية كثقافة الانعزال، وتقليدية التدريس، وتدني التطور المهني للمعلمين، وضعف إنتاجيتهم التعليمية.

ونظراً لقلة الدراسات العلمية العربية والأجنبية التي حاولت تطبيق مجتمعات التعلم المهنية وخاصة نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية ودوره في تحسين الممارسات التدريسية والتأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، فقد تم في هذا البحث قياس أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية والتأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وذلك لعدة أسباب منها تجربة الباحث الميدانية للتدريس في المرحلة الابتدائية، وخبرته الميدانية في مجال إعداد وتنفيذ البرامج التدريبية للمعلمين كون الباحث مدرب معتمد في المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي بالمملكة العربية السعودية. كما أوصت العديد المؤتمرات العالمية والعربية إلى ضرورة توفير فرص التدريب والنمو المهني للمعلمين، فعلى المستوى العالمي أوصى تقرير المجلس الأمريكي للتعليم بضرورة أن تكون برامج التدريب في بؤرة اهتمام مؤسسات التعلم (الغامدي ووزة، ٢٠١٧). وعلى المستوى المحلي جاءت توصيات المؤتمر الدولي بعنوان معلم متجدد لعالم متغير والمنعقد بجامعة الملك خالد في العام ٢٠١٦م، بضرورة الاهتمام بالمعلمين وتطويرهم في أثناء الخدمة، والتأكيد على أن مجتمعات التعلم المهنية من أبرز وأنجح أساليب التنمية المهنية المستدامة للمعلمين (هديه، ٢٠١٦). بالإضافة لذلك أشارت العديد من الندوات العلمية ومن ضمنها الندوة الافتراضية بعنوان مجتمعات التعلم المهنية ومفهومها وأهدافها وتأثرها بالتحول الرقمي والتي أشارت إلى أهمية بناء مجتمعات التعلم المهنية في المدارس (مالك، ٢٠٢١)، وندوة حوار البيانات مفتاح لتحسين تعلم الطلبة والتي دعت إلى تشكيل مجتمعات التعلم المهنية في المؤسسات التربوية والتشجيع على العمل التشاركي الذي

يسمح بتبادل الخبرات والمعارف بين المعلمين وتأمل ممارساتهم التدريسية بهدف تحسين أدائهم من أجل تحسين تعلم الطلاب (الزغلول والرياحي، ٢٠١٧). وتتحدد مشكلة البحث في قياس أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية والتأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على أثر البرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
٢. التعرف على أثر البرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

أسئلة البحث:

يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما أثر البرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟
٢. ما أثر البرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

أهمية البحث:

تتلخص أهمية هذا البحث فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. الاتساق مع التوجهات العالمية الحديثة في توظيف مجتمعات التعلم المهنية في تصميم البرامج التربوية لتنمية الممارسات التدريسية والتأملية لدى المعلمين في المدارس.
٢. مواكبة الفكر التربوي الحديث بتطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية كأحد التوجهات العالمية الحديثة بهدف رفع مستوى الأداء المدرسي.
٣. إثراء الجانب النظري المرتبط بنموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية.
٤. يعتبر نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية أحد مداخل تطوير المدارس وإصلاح التعليم من خلال مجتمعات التعلم المهنية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. إفادة المسئولين وصانعي القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بآلية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس.
٢. تحسين الممارسات التدريسية والتأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، والوقوف على جوانب القوة والضعف في أداء معلمي المرحلة الابتدائية.
٣. زيادة فرص التعلم للتلاميذ في المرحلة الابتدائية من خلال تطبيق المعلمين لأفضل الممارسات التدريسية والتأملية.
٤. تقديم نموذجاً لبرامج التدريب والتطوير المهني للمعلمين بما يتناسب مع طبيعة المجتمع السعودي، يستفيد منه القائمون على برامج إعداد المعلم وتطويره المهني أثناء الخدمة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية يتكون من ستة أبعاد هي: (القيادة الداعمة والمشاركة، والقيم والرؤى المشتركة، والتعلم الجماعي وتطبيقاته، والممارسات الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة العلاقات، والظروف الداعمة الهيكلة) في تحسين الممارسات التدريسية والتأملية لدى معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر.

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق البحث على معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر.

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق البحث بمدينة عرعر في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: اقتصر تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات البحث:

تناول البحث المصطلحات التالية:

مجتمعات التعلم المهنية Professional Learning Communities):)عرفها دوفور وآخرون (٢٠١٤، ص١٣) بأنها: عملية تعاونية بين المعلمين والإداريين وأولياء الأمور والطلاب الذين يعملون معاً للوصول إلى أفضل الممارسات وتطبيقها داخل الفصول الدراسية، مع التركيز على النتائج، بهدف التحسين المستمر.

وعرفها تطوير (١٤٣٦هـ، ص١٠) بأنها: "مجموعة من الأشخاص يشتركون فيما بينهم من حيث المجال المهني ويتم تشكيلها وفق أطر محددة، ويكون الهدف من مشاركتهم العمل على تحسين وتطوير أدائهم لجعلهم أكثر فاعلية وكفاءة،

ويعملون معاً بصورة تشاركية في سياقات محددة تمكنهم من تبادل المعرفة من أجل تشارك أفضل الممارسات المهنية ومعالجة أبرز المشكلات التي تكتنف عملهم اليومي".

وتعرف مجتمعات التعلم المهنية إجرائياً بأنها: مجموعة من معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر يعملون في فريق واحد وفقاً لنموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية لتطوير قدراتهم من خلال توفير فرص أكبر للتعلم وإنتاج المعارف بهدف تحسين الممارسات التدريسية والتأملية وتحقيق أهداف مشتركة بينهم في جو يسوده الاحترام والثقة المتبادلة، وذلك من خلال نتائج أداتي البحث (استبانة الممارسات التأملية، وأداة ملاحظة الممارسات التدريسية).

نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية: عرفه أوليفار وهيب وهوفمان (Olivier, Hipp & Huffman, 2003) بأنه: أحد نماذج تقييم المدارس كمجتمعات تعلم مهنية، ويستخدم هذا النموذج كأداة تشخيصية رسمية فاعلة لتحديد وقياس مستوى الممارسات المدرسية والصفية اليومية التي تسهم بنجاح في جعل المدرسة ضمن مجتمعات التعلم المهنية إذا توافرت بها الأبعاد الستة التالية: القيادة الداعمة والمشتركة، القيم والرؤى المشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، الممارسات الشخصية المشتركة، الظروف الداعمة العلاقات، الظروف الداعمة الهيكلة.

ويعرف نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية إجرائياً بأنه: نموذج تقييم وأداة تشخيصية للمدارس كمجتمعات تعلم مهنية لتحسين الممارسات التدريسية والتأملية لدى معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر والتي تسهم بجعل المدرسة ضمن مجتمعات التعلم المهنية متى ما توفرت كلاً من: القيادة الداعمة والمشتركة، والقيم والرؤى المشتركة، والتعلم الجماعي وتطبيقاته، والممارسات الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة العلاقات، والظروف الداعمة الهيكلة.

الممارسات التدريسية (Teaching Practices): عرفها الطناوي (٢٠٢٢، ص٦٥) بأنها: "مجموعة من السلوكيات التعليمية التي تهدف إلى تحقيق أهداف معينة، تظهر في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي".

وتعرف الممارسات التدريسية إجرائياً بأنها: مجموعة من النشاطات، والسلوكيات، والطرق التي ينتهجها معلمو مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر داخل الصف الدراسي لتقديم المادة التعليمية، والمشتملة على التخطيط وأساليب التدريس، وأساليب التقويم، وأساليب الإدارة الصفية، واستخدام تقنيات

تعليمية بهدف إحداث التعلم لدى الطلاب المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال نتائج أداة ملاحظة الممارسات التدريسية.

الممارسات التأملية (Reflective Practices): عرفها شون (Schon, 1987) بأنها: استقصاء ذهني نشط وواع للفرد حول معتقداته، وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية، في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، بما يمكنه من حل المشكلات العملية، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى على استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل.

وعرفها جاسبر (Jasper, 2003) بأنها: إحدى الطرق التي يتعلمها المهنيون من خلال الخبرة من أجل فهم وتطوير ممارساتهم، وتعتمد على أن يتعلم الفرد من خلال التفكير في الأشياء التي حدثت له ورؤيتها بطريقة مختلفة، والتي تمكنه من اتخاذ نوع العمل المناسب.

وتعرف الممارسات التأملية إجرائياً بأنها: العمليات التي يقوم بها معلمو مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر بإحياء الفكر الذاتي لإعادة النظر فيما يقومون به من مهام، بحيث يستعرضون ذهنياً، ويحللون، ويراجعون، ويقومون، ويستخلصون العبر لتشكيل معارف وخبرات جديدة تساهم في تعديل وتطوير ممارساتهم المهنية، وذلك من خلال نتائج أداة استبانة الممارسات التأملية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعود نشأة مجتمعات التعلم المهنية إلى فكرة المنظمات التعليمية أو المنظمات دائمة التعلم، والتي ظهرت خلال العقد الأخير من القرن العشرين على يد سينج (Senge) وزملائه، فقد أكدوا علية كوسيلة لتوسيع قاعدة المعارف والمهارات لدي فريق العمل في المؤسسة، حيث ينظم الأفراد عملهم بطريقة تتيح تبادل الخبرات والمعلومات والمهارات بصورة مستمرة مما يسهم في تطوير الأداء المهني، وقد ظهر المفهوم في قطاع الاعمال ثم انتقل إلى الميدان التربوي منذ أواخر التسعينات من القرن العشرين مع تعديله وتطويره ليلائم الممارسة التربوية (Hord, 2008).

وقد أكد سينج (Senge, 1990) أن المؤسسات التعليمية تعد مكان للتعلم الذي يشارك فيه الجميع، والذي أبرز مسؤولية المؤسسات التعليمية عن دوام واستمرارية التعلم، وضرورة التكيف مع العالم الماضي بالتغير، وخاصة أن تحقيق تلك المسؤولية يتطلب تحويل المؤسسات التعليمية إلى مجتمعات تعلم.

وتناولت كثير من الدراسات تعريف مجتمعات التعلم المهنية من زوايا متعددة، كل منها يسهم في إبراز وجه من أوجه المفهوم، ويمكن الاستفادة منها في بلورة تعريف يخدم الدراسة الحالية على نحو يسهم في تحقيق أهدافها، فقد عرفها سينج بأنها: مجموعة من الأفراد يرتبطون بالعالم المحيط بهم يسودهم التفاعل،

ويشتركون في ثلاثة خصائص هي: التفكير الإبداعي، والتعلم مدى الحياة، والتعلم التعاوني (Senge, 1990).

وعرفها أوليفار وهيب وهوفمان (Olivier, Hipp & Huffman, 2003) بأنها مجموعة من المهنيين التربويين يعملون معاً لتحقيق هدف واحد وهو توفير ثقافة واستمرارية تعلم جميع الطلاب وأعضاء المجتمع المدرسي.

ويعرف دوفور وآخرون (٢٠١٤) مجتمعات التعلم المهنية بأنها عملية تعاونية بين المعلمين والإداريين وأولياء الأمور والطلاب الذين يعملون معاً للوصول إلى أفضل الممارسات وتطبيقها داخل الفصول الدراسية، مع التركيز على النتائج، بهدف التحسين المستمر للعمليات.

وقد تم تعريفها بأنها مجموعة من الأشخاص يشتركون فيما بينهم من حيث المجال المهني ويتم تشكيلها وفق أطر محددة، ويكون الهدف من مشاركتهم العمل على تحسين وتطوير أدائهم لجعلهم أكثر فاعلية وكفاءة، ويعملون معاً بصورة تشاركية في سياقات محددة تمكنهم من تبادل المعرفة من أجل تشارك أفضل الممارسات المهنية ومعالجة أبرز المشكلات التي تكتنف عملهم اليومي (تطوير، ١٤٣٦هـ).

نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية:

ذكر أوليفار وآخرون (Olivier, et al, 2009) أن أوليفار وهيب وهوفمان من المفكرين الذين اهتموا بدراسة مجتمعات التعلم المهنية خلال السنوات العشر الماضية بهدف تحسين الأداء المدرسي وتطوير نتائج تعلم الطلبة والتنمية المهنية للمعلمين، حيث أصدروا عديد من الكتب والمقالات في هذا الموضوع بشكل جماعي أو فردي، وقدموا نموذجاً لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

أبعاد نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية:

تتحد أبعاد نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية بالنقاط التالية:

١. القيادة الداعمة والمشاركة (Shared & Supportive Leadership):

في ضوء هذا البعد، تعتمد مجتمعات التعلم المهنية على تقاسم السلطة وصنع القرارات، على أن تشمل القيادة المشتركة التعاون الديمقراطي بين مديري المدارس والمعلمين، وهذا ما أكد عليه هيب وهوفمان بضرورة تقاسم النفوذ والسلطة، والمساهمة في صنع القرارات من أجل تعزيز القيادة بين المعلمين والتأثير على المجتمع المدرسي، لذلك فإن القيادة الداعمة والمشتركة بين المعلمين وجميع أفراد المجتمع المدرسي تجعلهم يشعرون بمزيد من الملكية والالتزام بهذه القرارات والإجراءات (Huffman & Hipp, 2002).

٢. الرؤى والقيم المشتركة (Shared Values & Visions):

يعتمد بناء مجتمعات التعلم المهنية على أساس قوي مبني على القيم والرؤى المشتركة، حيث إن رؤية المدرسة تحدد الطموحات التي تسعى إلى تحقيقها، لذا يجب عليها توفير الحافز والأمل للمجتمع الذي تعمل من أجله ليصبح مثالياً، بينما توضح القيم المدرسية ما يقوم به أعضاء المجتمع المدرسي لضمان تحسين المدرسة، ويؤكد هيفنر على أن وجود رؤية مشتركة يمكن الأفراد من العمل بشكل منتج كمجموعة نحو هدف مشترك، وفي مجتمعات التعلم المهنية يركز هذا الهدف المشترك أساساً على تحصيل الطلبة وتعلمهم (Hefner, 2011).

وتعد الرؤية المشتركة صورة ذهنية معينة لكل ما هو مهم بالنسبة للمعلمين والمدرسة، لذلك فإن القيم والرؤى المشتركة بين العاملين بالمدرسة توجه القرارات المتعلقة بالتدريس وتعلم الطلبة، وتدعم قواعد السلوك، كما أنها تشجيع المعلمين للمشاركة في عملية وضع الرؤى المشتركة وفي استخدام تلك الرؤى كنقاط إرشادية في عملية صنع القرار بشأن التعليم والتعلم في المدرسة، ويشير الباحثان هيب وهوفمان على ضرورة أن يمتلك مدير المدرسة القدرة على تطوير الجهات المعنية بالتدريس وتوحيدها تحت مظلة الرؤى المشتركة (Huffman & Hipp, 2002).

ويضيف مورو (Morrow, 2010) أن مجتمعات التعلم المهنية تحث المربين على جمع خبراتهم ومعارفهم وحماسهم في التعلم من بعضهم البعض لتحقيق رؤية مشتركة تكمن في تحسين تحصيل الطلبة، بالإضافة إلى ذلك تحطم مجتمعات التعلم المهنية الجدران التي تسبب العزلة وتزود المعلمين بالفرص التي تمكنهم من التفكير وتقييم ممارساتهم التدريسية وتحسينها من خلال التعاون المهني.

٣. التعلم الجماعي وتطبيقاته (Collective Learning & Applications):

تشرك مجتمعات التعلم المهنية جميع العاملين بالمدرسة في عمليات جماعية للبحث عن معرفة جديدة وتطبيق هذه المعرفة في عملهم، وهذا يؤكد على أن التعاون هو العنصر الأساسي في مجتمعات التعلم المهنية، ويؤكد هيب وهوفمان على أن اشراك المعلمين في جمع المعلومات وعمليات التطوير يمكنهم العمل بشكل جماعي ويصبحون أكثر نجاحاً في تطبيق استراتيجيات جيدة لصالح الطلبة (Hipp & Huffman, 2003).

٤. الممارسات الشخصية المشتركة (Shared Personal Practice):

ذكر مورو (Morrow, 2010) أن المعلمين يشتركون بشكل تعاوني وجماعي في محاولة لتعزيز البرنامج التعليمي وتعديله وتطويره، ويؤكد على أن النمو المهني للمعلمين هو نتيجة مباشرة للممارسات الشخصية المشتركة والتبادل المستمر للمعرفة بين الزملاء، كما تتضح الممارسات الشخصية المشتركة في مجتمعات التعلم المهنية إذا توافر ما يلي: أولاً: أن يعمل مدير المدرسة والمعلمون

كفريق بهدف التعلم الجماعي، ومراجعة أعمال الطلبة وتحصيلهم، والتخطيط لنجاح الطلبة، والتركيز على الطلبة ذوي المستويات المنخفضة، ثانياً: توافر فرص التنمية المهنية لجميع أعضاء هيئة التدريس والتي تترجم وتنعكس على ممارسة فعالة داخل حجرة الدراسة، ثالثاً: يظهر تقدم واضح في تحصيل الطلبة ويمكن قياسه، وتؤكده أدلة واضحة، رابعاً: تحول أعضاء القيادة التعليمية والمعلمين إلى متعلمين في مناخ يسوده الاحترام والثقة والالتزام الجماعي للتعلم، على اعتبار أن جميع الأفراد بالمدرسة تربطهم علاقات قوية بغض النظر عن ما هم وماذا يفعلوا فإنهم يمتلكون مشاعر وأحاسيس ورغبات وأفكار ومعتقدات وقدرات لابد من احترامها.

٥. الظروف الداعمة العلاقات Supportive Conditions (Relationships):

لتهيئة الظروف الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، يجب إقامة علاقات جماعية بين الأعضاء العاملين بالمدرسة (الزملاء)، وتشمل علاقات الزمالة، الاحترام، والثقة، والاستفسار الناقد المستمر، والتطوير، وعلاقات الرعاية الإيجابية بين الطلبة والمعلمين والمديرين وغيرهم، ومما يزيد من فرص التعاون بين الزملاء ويدعم العلاقات بينهم توافر مجموعة متنوعة من أجهزة الاتصال مثل: البريد الإلكتروني، الهواتف، وأجهزة الاتصال الداخلي، على أن يشعر الجميع بالأمن داخل بيئة تتيح فرص تنمية العلاقات والشخصية المهنية (Hipp & Huffman, 2003).

وتتطلب مجتمعات التعلم المهنية توافر علاقات قائمة على الثقة المتبادلة بين المعلمين والمديرين الذين غالباً ما يتصفون بالمرونة، والود، والجدارة بالثقة، وعلاقات الرعاية المستمرة من خلال فتح خطوط التواصل لبناء علاقات الثقة التي من شأنها تتيح فرص البدء في حوار مهني وتبادل الممارسات (Morrow, 2010).

٦. الظروف الداعمة الهيكلة (Supportive Conditions Structures):

يقصد بدعم هياكل مجتمعات التعلم المهنية وضع مبادئ توجيهية وإجراءات من شأنها توفر الوقت، والمكان المادي، والقرب البدني، والفرص المتاحة للاتصال بين جميع العاملين بالمدرسة بهدف التعاون في وضع الجداول والخطط المشتركة بين مستويات الصفوف والإدارات التعليمية من أجل تلبية احتياجات بنية مجتمع التعلم المهني، حيث يجب أن تتاح الفرص أمام المعلمين للتخطيط مع زملائهم، وهذا يتطلب القيام بعملية إعادة هيكلة لليوم الدراسي، والاستراتيجيات البديلة للجداول، واستخدام البدائل في الفصل الدراسي (Hipp & Huffman, 2003).

وتفترض هيكلة مجتمعات التعلم المهنية وجود مساحة داخل المبنى المدرسي يجتمع فيها فريق العمل للتخطيط وتحديد الأدوات المناسبة التي تسهم في تطوير البرنامج التعليمي من أجل تعزيز تحصيل الطلبة، مع الأخذ في الاعتبار الشكل

الهندسي للمبنى المدرسي، وتوافر المرافق والتسهيلات في جميع الصفوف الدراسية والمكاتب الإدارية بحيث تكون الواحدة على مقربة من الأخرى، وهذا يشجع على التدريب والتوجيه الفعال بين المعلمين والمديرين ويسهم في تبادل خبراتهم الشخصية المشتركة (Morrow, 2010).

الممارسات التأملية:

للممارسات التأملية أهمية كبيرة في نجاح مجتمعات التعلم المهنية، حيث ينبغي أن يكون التأمل مع الآخرين في ممارساتهم التدريسية، والفرضيات الكامنة وراءها جزءاً رئيس من أنشطة هذه المجتمعات (دوفور وآخرون، ٢٠١٠). ظهر مفهوم التأمل في أوائل القرن العشرين من قبل الفيلسوف وعالم النفس الأمريكي جون ديوي (John Dewey)، حيث يرى أن الممارسة التأملية هي القدرة على التفكير في العمل، وأن الأساس المنطقي والرئيسي للتأمل هو التفكير المعتمد على التجربة، وقد تزايد الاهتمام بالممارسات التأملية على يد شون (Schon) حيث كان من أوائل المهتمين بها من خلال كتاباته عن التفكير التأملية وممارساته وأهمية إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة (Gurol, 2011).

ويعرف شون (Schon, 1989) الممارسات التأملية بأنها استقصاء ذهني نشط وواع للفرد حول معتقداته، وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية، في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، بما يمكنه من حل المشكلات العملية، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى على استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل.

وعرفها جاسبر (Jasper, 2003) بأنها: إحدى الطرق التي يتعلمها المهنيون من خلال الخبرة من أجل فهم وتطوير ممارساتهم، وتعتمد على أن يتعلم الفرد من خلال التفكير في الأشياء التي حدثت له ورؤيتها بطريقة مختلفة، والتي تمكنه من اتخاذ نوع العمل المناسب.

تخضع الممارسات التأملية للمعلمين لثلاث مراحل أساسية حددها ورتبها شون (Schon, 1989) بالنقاط التالية: المرحلة الأولى: التأمل في التخطيط للتدريس من خلال اتباع المعلم لطرق ذهنية يعرف من خلالها تنظيم الأنشطة والسلوكيات التعليمية المتبعة والنتائج المراد الوصول لها، والمرحلة الثانية: التأمل أثناء تنفيذ الدرس من خلال اتباع المعلم لطرق ذهنية يستطيع من خلالها معرفة واقع ممارساته التعليمية فيكون قادراً على إجراء التعديلات المناسبة، والمرحلة الثالثة: التأمل في تقويم التدريس من خلال اتباع المعلم لطرق ذهنية يعرف من خلالها نتائج سلوكياته التعليمية، ثم نقدها ذاتياً مما يساهم في وضع تصورات لسلوكيات معدلة.

طبقاً لذلك فإن المعلمين لابد أن يكونون على دراية كافية بأهمية إتقان مراحل ممارسة التأمل في التدريس، وأنه لا يقتصر فقط على مرحلة واحدة وإنما

يتناول كافة مراحل العملية التدريسية من تأمل في التخطيط للتدريس والتأمل في أثناء عملية التدريس وختماً التأمل في تقويم التدريس حتى يتحقق من ذلك تجويد ممارساتهم التأملية وتطوير مهاراتهم المهنية.

الممارسات التدريسية:

عرف (الطناوي، ٢٠٢٢، ص٦٥) الممارسات التدريسية بأنها: مجموعة من السلوكيات التعليمية التي تهدف إلى تحقيق أهداف معينة، تظهر في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي.

وعرف كارينز وبين (Karnes & Bean, 2009) الممارسات التدريسية بأنها: مجموعة من السلوكيات والإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم أثناء تدريسه للمقرر الدراسي، وتتمثل في التخطيط التدريسي، وصياغة الأهداف، وتحديد مصادر التعلم وأدواته، وإدارة الصف، وتوظيف التكنولوجيا، وتقويم الأداء.

من خلال ذلك تتضح ضرورة اكتساب المعلمين للممارسات التدريسية التي تساعدهم على تخطيط الدروس وتنفيذها داخل غرفة الفصل وإلمامهم بالأساليب التدريسية والوسائل التعليمية وطرق تقديم المحتوى الدراسي للطلاب، ومن ثم تمكنهم من أساليب التقويم المناسبة والمتنوعة التي تساعدهم على التأكد من تحقيق الأهداف التعليمية.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، من خلال التصميم ذو المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي لدراسة أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية والتأملية لدى معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر من خلال تطبيق أداتي البحث (استبانة الممارسات التأملية، وبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية) على أفراد العينة قبلياً وبعدياً ومن ثم معالجة النتائج باستخدام الاختبارات الإحصائية. وقد تم اختيار المدرسة نتيجة لعمل الباحث في نفس المدرسة وذلك لضمان التعاون والمشاركة بفاعلية من المعلمين في البرنامج التدريبي.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي المرحلة الابتدائية بمدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر، والبالغ عددهم (٣٩) معلماً، حسب إحصائيات إدارة التعليم بمنطقة الحدود الشمالية بمدينة عرعر للعام الدراسي ١٤٤٤هـ، وتخصصاتهم هي: (٦) معلمين رياضيات، و(٤) معلمين علوم، و(١٤) معلم

دراسات اسلامية، و(١) تربية فنية، و(١) لغة انجليزية، و(١٢) معلم لغة عربية، و(١) معلم حاسب.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من عينة مختارة بطريقة قصدية لعمل الباحث في نفس المدرسة ولضمان تعاون المعلمين ومشاركتهم بالبحث، وستتكون من (١٠) معلمين من معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر، تمثل ما نسبته (٢٥,٦٤%) من إجمالي عدد معلمي المدرسة المختارة، وتخصصاتهم هي: (٢) معلم رياضيات، و(٣) معلمين علوم، و(٣) معلمين دراسات اسلامية، و(٢) معلم لغة عربية.

مادة البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث تم إعداد برنامج تدريبي قائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية والتأملية لدى معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر. وتم الاعتماد على نموذج التصميم العام (ADDIE Model) في بناء البرنامج التدريبي، والذي اعتمدت عليه العديد من برامج التدريب؛ وتشير الأحرف في النموذج الى المراحل الخمس التي يتكون منها النموذج، كالتالي (الزايد، ٢٠١٨): التحليل (Analyze)، التصميم (Design)، التطوير (Develop)، التطبيق (Implement)، التقويم (Evaluate).

وتم بناء البرنامج التدريبي وفق التسلسل التالي:

أولاً: مرحلة التحليل: وتشتمل على الإجراءات التالية:

١. مراجعة الأدب التربوي وما كتب حول نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية.
٢. تحديد وتعريف المفاهيم والمصطلحات التربوية المتعلقة بالبرنامج، مثل: مجتمعات التعلم المهنية، ونموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية، والممارسات التدريسية، والممارسات التأملية.
٣. إعداد قائمة بالممارسات التدريسية والتأملية المطلوب تحسينها لدى معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر.

ثانياً: مرحلة التصميم: وتشتمل على الإجراءات التالية:

١. تصميم البرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية والتأملية في صورته الأولية.
٢. مراجعة الدراسات والأطر النظرية المتعلقة بنموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية، والممارسات التدريسية والتأملية، وذلك لبناء أداتي

البحث (استبانة الممارسات التأملية، وبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية) في صورتهما الأولية.

٣. وضع تصور عام للبرنامج يشتمل على محتوى البرنامج، والخطة الزمنية للتنفيذ، وبيانات المدربين والمعلمين الذين سيشتركون في البرنامج.
٤. تحديد طرق واستراتيجيات التدريب المناسبة لتحقيق أهداف البرنامج.
٥. اختيار الوسائل التدريبية المناسبة.
٦. تحديد المادة العلمية، والإثرائية، والأنشطة التدريبية، والتقويمية.
٧. تحديد الأهداف التفصيلية، والأساليب والتقنيات المستخدمة، والتكليفات المطلوبة.

ثالثاً: مرحلة التطوير: وتشتمل على الإجراءات التالية:

١. تحكيم البرنامج التدريبي، وأدوات تطويره، من خلال عرضها على عدد من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، والتعديل في ضوء آرائهم للوصول للصورة النهائية للبرنامج التدريبي تمهيداً لتطبيقه على عينة البحث.
٢. التطبيق التجريبي للبرنامج التدريبي بهدف تقويم البرنامج على عينة استطلاعية صغيرة مكونه من (٥) معلمين من مجتمع مشابهه لمجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية، للتأكد من صلاحيته للتطبيق الفعلي على عينة البحث الأصلية.
٣. تحكيم أداتي البحث (استبانة الممارسات التأملية، وبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية)، من خلال عرضها على عدد من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، وإجراء التعديلات اللازمة.
٤. تدريب الملاحظ الآخر على كيفية ملاحظة المعلمين المشاركين في البرنامج التدريبي.
٥. تطبيق أداة استبانة الممارسات التأملية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (التطبيق) في يوم الأحد بتاريخ (١٤٤٤/٠٤/٢٠هـ) على عينة استطلاعية مشابهه لمجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية ومكونة من (٣٠) معلماً على أن يتم التطبيق لمرة واحدة، للتأكد من صلاحيتها للتطبيق الفعلي على عينة البحث الأصلية.
٦. تطبيق بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية في يوم الأحد بتاريخ (١٤٤٤/٠٤/٢٠هـ) من خلال قيام ملاحظين بإجراء عملية الملاحظة على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) معلمين من مجتمع مشابه لمجتمع البحث ومن عينة خارج عينة البحث الاصلية على أن يتم ملاحظتهم من قبل الباحث والملاحظ الآخر لمرتين بفاصل زمني أسبوعين بين الملاحظة الأولى والثانية، للتأكد من صلاحيتها للتطبيق الفعلي على عينة البحث الأصلية.

رابعاً: مرحلة التطبيق: وتشتمل على الإجراءات التالية:

١. اختيار (١٠) معلمين من معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر كعينة قصدية يطبق عليها البحث، ممن يبدون تجاوبهم وتعاونهم، وذلك بالتنسيق مع إدارة المدرسة، وقد كانت بداية البرنامج التدريبي في يوم الأحد بتاريخ (١٤٤٤/٠٥/١٧هـ) في غرفة مصادر التعلم بمدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية، وقد قام المتدربين بتقديم اقتراح بأن يتم تعديل تطبيق البرنامج عن بعد من خلال برنامج الزووم بدلاً من التطبيق الحضوري نظراً لانشغالهم خلال وقت الدوام الرسمي ولكي تتم الاستفادة القصوى من البرنامج تم الاتفاق بالإجماع على أن يكون التطبيق مساءاً وعن بعد من خلال برنامج الزووم.

٢. تطبيق أداة استبانة الممارسات التأملية في يوم الأحد بتاريخ (١٤٤٤/٠٥/١٧هـ) على عينة البحث، وذلك للتعرف على دوره في تحسين الممارسات التأملية للمعلمين المشاركين قبل البرنامج التدريبي.

٣. تطبيق بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية في يوم الأحد بتاريخ (١٤٤٤/٠٥/١٧هـ) على عينة البحث، وذلك للتعرف على دوره في تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين المشاركين قبل البرنامج التدريبي.

٤. تطبيق البرنامج التدريبي في يوم الأحد بتاريخ (١٤٤٤/٠٥/١٧هـ)، بواقع (١٦) جلسة تدريبية على مدار (٨) أسابيع دراسية، بواقع جلستين تدريبيتين لكل أسبوع وبزمن ساعة واحدة لكل جلسة على أن تكون الجلسات التدريبية في يومي الأحد والإثنين من كل أسبوع عند الساعة السابعة مساءاً.

٥. تطبيق أداتي البحث على عينة البحث بعد تطبيق البرنامج التدريبي في يوم الأحد بتاريخ (١٤٤٤/٠٧/١٤هـ)، وذلك لتحديد أثر نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية والتأملية لدى معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية.

خامساً: مرحلة التقويم: وتشتمل على الإجراءات التالية:

١. تقويم البرنامج التدريبي بواسطة أداتي البحث.

٢. الأنشطة التدريبية والتقويمية في أثناء تنفيذ البرنامج.

٣. التكليفات المصاحبة للبرنامج التدريبي.

٤. تطبيق بطاقة تقويم البرنامج التدريبي في نهاية البرنامج في يوم الأحد بتاريخ (١٤٤٤/٠٧/١٥هـ)، بهدف رصد أبرز نقاط القوة أو الضعف في البرنامج، تحتوي على أربع محاور أساسية هي: المحور الاول يهدف إلى قياس درجة استفادة المتدربين من البرنامج التدريبي المنفذ، والثاني يهدف إلى رصد أبرز نقاف القوة في البرنامج، والثالث إلى التعرف على أبرز نقاط الضعف في البرنامج، وفي الرابع أبرز المقترحات التي يراها المتدربين لتطوير البرنامج.

٥. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

أداتا البحث:

أولاً: استبانة الممارسات التأملية:

نظراً لطبيعة البيانات التي يراد جمعها ونوعية البحث المستخدم في البحث، رأى الباحث أن استبانة الممارسات التأملية هي الأنسب للإجابة على سؤال البحث الأول، لذلك أعدت استبانة الممارسات التأملية بهدف دراسة أثر نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التأملية لدى معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر. وقد توصل الباحث إلى قائمة من الممارسات التأملية المناسبة لمعلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر، وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات ذات العلاقة بالممارسات التأملية المطلوب تحسينها لدى المعلمين في عينة البحث، وأساليب تحسينها لديهم.

وقد تضمنت استبانة الممارسات التأملية في صورتها النهائية على (٣٠) عبارة، تم تقسيمها وفقاً لثلاثة محاور رئيسية مرتبطة بالممارسات التأملية، إذ يتناول المحور الأول الممارسات التأملية المرتبطة بمحور التخطيط، واشتمل على (١٠) عبارات، في حين يرتبط المحور الثاني بالممارسات التأملية المرتبطة بمحور التنفيذ، واشتمل على (١٠) عبارات، أما المحور الثالث فهي الممارسات التأملية المرتبطة بمحور التقويم، واشتمل على (١٠) عبارات.

وقد تم تطبيق استبانة الممارسات التأملية على عينة البحث قبلياً وبعدياً على (١٠) معلمين من معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر، حيث تم التطبيق قبلياً وبعدياً لمره واحدة على كل معلم، وذلك لتحديد أثر النموذج في تحسين الممارسات التأملية لدى معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر.

وقد تم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ، وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي المكون من خمس درجات لقياس مستوى الممارسات التدريسية لدى المعلمين، وأعطيت الأوزان (١، ٢ ،٣ ،٤ ،٥) على ترتيب للاستجابات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، معدوماً)، لتحديد ظهور الممارسة التأملية لدى كل عبارة من عبارات استبانة الممارسات التأملية، وبناء عليه حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل ممارسة في الاستبانة لدى معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر.

صدق استبانة الممارسات التأملية:

تم التحقق من صدقها من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم التربوي والإحصاء،

وذلك بعد تعريفهم بالهدف من الاستبانة لإبداء آرائهم حول مدى ارتباط الممارسات التأملية بالمحور الذي تنتمي إليه، وصحة الصياغة ومناسبتها لمستوى الممارسة ووضوح العبارات وملائمة التقدير الكمي للأداة، وذلك بواسطة الإضافة أو الحذف أو التعديل وفق ما يرونه مناسب من وجهة نظرهم، وإبداء آرائهم في صلاحيتها للتطبيق والتعديل في ضوء ملاحظاتهم للوصول إلى الصورة النهائية لها.

أ) الاتساق الداخلي لاستبانة الممارسات التأملية:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة بعد تحكيمها وإجراء التعديلات عليها من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مشابهه لمجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية ومكونة من (٣٠) معلماً، ثم تم حساب قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وحساب قيم معاملات ارتباط الفقرة بالاستبانة ككل، وحساب قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات الاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

للتحقق من الاتساق الداخلي لاستبانة الممارسات التأملية، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للاستبانة.

الجدول (١) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات استبانة الممارسات التأملية مع الدرجة الكلية للمحور

المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمحور
المحور الأول (التخطيط)	١	**٠,٧٤٨	٦	**٠,٧٩٢
	٢	**٠,٦٨٦	٧	**٠,٨٨٦
	٣	**٠,٨٦٧	٨	**٠,٨٥٨
	٤	**٠,٧٦٢	٩	**٠,٧٩٠
	٥	**٠,٦٨٩	١٠	**٠,٦٤٧
المحور الثاني (التنفيذ)	١١	**٠,٧٦٠	١٦	**٠,٩٠٨
	١٢	**٠,٦٧٤	١٧	**٠,٨٧٨
	١٣	**٠,٨٨٢	١٨	**٠,٨٩١
	١٤	**٠,٨٢٧	١٩	**٠,٨٨٥
	١٥	**٠,٨٤٥	٢٠	**٠,٨٥٤
المحور الثالث (التقويم)	٢١	**٠,٨٩٣	٢٦	**٠,٨٣٣
	٢٢	**٠,٩٤٨	٢٧	**٠,٧٢١
	٢٣	**٠,٨٢٤	٢٨	**٠,٨٦٠
	٢٤	**٠,٨٠٥	٢٩	**٠,٧٥٥
	٢٥	**٠,٨٥٥	٣٠	**٠,٨٦٤

** دال عند مستوى الدلالـة ($0.01 \geq \alpha$)

يتضح من الجدول (١) أن قيم معامل ارتباط كل فقرة من فقرات استبانة الممارسات التأملية مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)؛ وتراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لفقرات استبانة الممارسات التأملية مع الدرجة الكلية للاستبانة ما بين (٠,٥٩٣-٠,٩٤٧) ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات استبانة الممارسات التأملية، وقبولها لقياس ما أُعدت لقياسه.

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون؛ للتعرف على درجة ارتباط كل محور من المحاور (التخطيط، التنفيذ، التقويم) بالدرجة الكلية للاستبانة وجاءت القيم (٠,٩٤٦، ٠,٩٦٩، ٠,٩٥٢) على الترتيب، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين المحاور، وقبولها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ب) ثبات استبانة الممارسات التأملية:

تم التحقق من ثباتها من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مشابهه لمجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية ومكونة من (٣٠) معلماً وتم تطبيقها لمرة واحدة، وتم حساب ثباتها باستخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha α).

تم التحقق من ثبات استبانة الممارسات التأملية من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha α)، ويوضح الجدول أدناه قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

الجدول (٢) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبانة الممارسات التأملية

الاستبانة	عدد الفقرات	ثبات الاستبانة
التخطيط	١٠	٠,٩٢٣
التنفيذ	١٠	٠,٩٥٣
التقويم	١٠	٠,٩٥١
الثبات العام	٣٠	٠,٩٧٧

يتضح من الجدول (٢) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠,٩٧٧)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مقبولة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث.

ثانياً: بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية:

رأى الباحث أن بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية هي الأنسب للإجابة على سؤال البحث الثاني، لذلك أعدت بطاقة ملاحظة مقيدة بهدف دراسة أثر نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر. وقد توصل الباحث إلى قائمة من الممارسات التدريسية المناسبة لمعلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر، وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات ذات

العلاقة بالممارسات التدريسية المطلوب تحسينها لدى المعلمين في عينة البحث، وأساليب تحسينها لديهم.

وقد تضمنت بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية في صورتها النهائية على (٣٠) عبارة، تم تقسيمها وفقاً لثلاثة محاور رئيسية مرتبطة بالممارسات التدريسية، إذ يتناول المحور الأول الممارسات التدريسية المرتبطة بمحور التخطيط، واشتمل على (١٠) عبارات، في حين يرتبط المحور الثاني بالممارسات التدريسية المرتبطة بمحور التنفيذ، واشتمل على (١٠) عبارات، أما المحور الثالث فهي الممارسات التدريسية المرتبطة بمحور التقويم، واشتمل على (١٠) عبارات.

وقد تم تطبيق بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية على عينة البحث قبلياً وبعدياً على (١٠) معلمين من معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر، حيث تم التطبيق قبلياً لمره واحدة على كل معلم، أما بعدياً فقد تم التطبيق بواقع ملاحظتين لكل معلم وبفاصل زمني أسبوعين بين الملاحظة الأولى والثانية، وذلك لتحديد أثر النموذج في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية.

وقد تم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ، وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي المكون من خمس درجات لقياس مستوى الممارسات التدريسية لدى المعلمين، وأعطيت الأوزان (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على ترتيب للاستجابات (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً)، لتحديد ظهور الممارسة التدريسية لدى كل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة، وبناء عليه حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل ممارسة في البطاقة لدى معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر.

صدق بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية:

تم التحقق من صدقها من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم التربوي والإحصاء، وذلك بعد تعريفهم بالهدف من البطاقة لإبداء آرائهم حول مدى ارتباط الممارسات التدريسية بالمحور الذي تنتمي إليه، وصحة الصياغة ومناسبتها لمستوى الممارسة ووضوح العبارات وملائمة التقدير الكمي للأداة، وذلك بواسطة الإضافة أو الحذف أو التعديل وفق ما يرونه مناسب من وجهة نظرهم، وإبداء آرائهم في صلاحيتها للتطبيق والتعديل في ضوء ملاحظاتهم للوصول إلى الصورة النهائية لها.

أ) الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية:

للتحقق من الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على

درجة ارتباط كل فقرة من فقرات البطاقة بالدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للأداة.

الجدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية مع الدرجة الكلية للمحور

المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمحور
المحور الأول (التخطيط)	١	**٠,٨٦٧	٦	**٠,٨٤٦
	٢	**٠,٩٢٢	٧	**٠,٩٤٣
	٣	**٠,٨٦٧	٨	**٠,٩٤١
	٤	**٠,٨٦١	٩	**٠,٩٦٥
	٥	**٠,٩٠٢	١٠	**٠,٩٠٢
المحور الثاني (التنفيذ)	١١	**٠,٩٥٣	١٦	**٠,٩٢٣
	١٢	**٠,٩٠٤	١٧	**٠,٨٤٠
	١٣	**٠,٩٧٣	١٨	**٠,٩٦٣
	١٤	**٠,٨٣٧	١٩	**٠,٨٤٨
	١٥	**٠,٩١٦	٢٠	**٠,٩٣٩
المحور الثالث (التقويم)	٢١	**٠,٩٨٢	٢٦	**٠,٩٨٢
	٢٢	**٠,٩٨٢	٢٧	**٠,٩٨٠
	٢٣	**٠,٨١٨	٢٨	**٠,٨٣١
	٢٤	**٠,٩٨٠	٢٩	**٠,٩٣٧
	٢٥	**٠,٩٣٥	٣٠	**٠,٩٣٧

** دال عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)؛ وجاءت قيم معاملات ارتباط بيرسون لفقرات بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية مع الدرجة الكلية للاستبانة ما بين (٠,٧٤٥-٠,٩٨٨) ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات البطاقة، وقبولها لقياس ما أُعدت لقياسه.

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون؛ للتعرف على درجة ارتباط كل محور من المحاور (التخطيط، التنفيذ، التقويم) بالدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية وجاءت القيم (٠,٩٧٨، ٠,٩٩٠، ٠,٩٨٨) على الترتيب، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين المحاور، وقبولها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ب) ثبات بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية:

تم التحقق من ثباتها من خلال قيام ملاحظين بإجراء عملية الملاحظة، وحساب معامل الاتفاق بين الملاحظين حيث سيتم الاستعانة بملاحظ آخر بعد تدريبه على كيفية استخدام بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) معلمين من مجتمع مشابه لمجتمع البحث ومن عينة خارج عينة البحث الاصلية وتم ملاحظتهم لمرتين بفاصل زمني أسبوعين بين الملاحظة الأولى والثانية، وقام الباحث مع الملاحظ الاخر بتسجيل البيانات في وقت واحد للتعرف على نسبة الاتفاق والاختلاف بين الباحث والملاحظ الآخر، وتم حساب ثباتها باستخدام معادلة كوبر (Cooper) للتعرف على نسبة الاتفاق والاختلاف بين الباحث والملاحظ الآخر للتأكد من مدى حصولها على أعلى قيمة للثبات بين درجات التطبيقين.

تم التحقق من ثبات بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha α)، ويوضح الجدول أدناه قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور البطاقة.

الجدول (٤) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية

الممارسات التدريسية	عدد الفقرات	ثبات البطاقة
التخطيط	١٠	٠,٩٧٠
التنفيذ	١٠	٠,٩٧٦
التقويم	١٠	٠,٩٨٢
الثبات العام	٣٠	٠,٩٩١

يتضح من الجدول (٤) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠,٩٩١)، وهذا يدل على أن بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية تتمتع بدرجة ثبات مقبولة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث.

كما تم التحقق من ثبات بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية من خلال استخدام معادلة كوبر.

الجدول (٥) نسبة الاتفاق لقياس ثبات بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية

الممارسات التدريسية	عدد الفقرات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
التخطيط	١٠	٢٧٦	٢٤	٠,٩٢٠
التنفيذ	١٠	٢٨٢	١٨	٠,٩٤٠
التقويم	١٠	٢٧٤	٢٦	٠,٩١٣
الثبات العام	٣٠	٨٣٢	٦٨	٠,٩٢٤

يتضح من الجدول (٥) أن نسبة الاتفاق عالية حيث بلغت (٠,٩٢٤)، وهذا يدل على أن بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية تتمتع بدرجة ثبات مقبولة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث.

إجراءات البحث:

اتخذ البحث الحالي الإجراءات التالية للإجابة على أسئلتها وفقاً للخطوات التالية:

أولاً: التطبيق القبلي:

١. الاطلاع على مصادر الأدب التربوي ومصادر المعرفة والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت نموذج أوليفار وهيب وهوفمان ومجتمعات التعلم المهنية.
٢. الاطلاع على مصادر الأدب التربوي ومصادر المعرفة والدراسات والبحوث السابقة والتي تناولت تحسين الممارسات التدريسية والتأملية في المرحلة الابتدائية.
٣. إعداد قائمة بالممارسات التدريسية والتأملية المطلوب تحسينها لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
٤. إعداد أداة استبانة الممارسات التأملية بصورتها المبدئية، ومن ثم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس لإخراجها بصورتها النهائية.
٥. إعداد بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية بصورتها المبدئية، ومن ثم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس لإخراجها بصورتها النهائية.
٦. إعداد البرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية والتأملية لدى معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية وعرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس لإخراجه بصورته النهائية.

ثانياً: البرنامج التدريبي:

١. اختيار (١٠) معلمين من معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية بمدينة عرعر كعينة قصدية يطبق عليها البحث، ممن يبدون تجاوبهم وتعاونهم، وذلك بالتنسيق مع إدارة المدرسة، وقد كانت بداية البرنامج التدريبي في يوم الأحد بتاريخ (١٤٤٤/٠٥/١٧هـ) في غرفة مصادر التعلم بمدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية، وقد قام المتدربين بتقديم اقتراح بأن يتم تعديل تطبيق البرنامج عن بعد من خلال برنامج الزووم بدلاً من التطبيق الحضوري نظراً لانشغالهم خلال وقت الدوام الرسمي ولكي تتم الاستفادة القصوى من البرنامج تم الاتفاق بالإجماع على أن يكون التطبيق مساءاً وعن بعد من خلال برنامج الزووم.

٢. تطبيق أداتي البحث قبلياً (استبانة الممارسات التأملية، وبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية) على عينة البحث في يوم الأحد بتاريخ (١٤٤٤/٠٤/٢٠هـ)، وذلك للتعرف على دور النموذج في تحسين الممارسات التدريسية والتأملية لدى المعلمين المشاركين.
٣. تطبيق البرنامج التدريبي في يوم الأحد بتاريخ (١٤٤٤/٠٥/١٧هـ)، بواقع (١٦) جلسة تدريبية على مدار (٨) أسابيع دراسية، بواقع جلستين تدريبيتين لكل أسبوع وبزمن ساعة واحدة لكل جلسة على أن تكون الجلسات التدريبية في يومي الأحد والإثنين من كل أسبوع عند الساعة السابعة مساءاً.

ثالثاً: التطبيق البعدي:

١. تطبيق أداة استبانة الممارسات التأملية على عينة البحث بعد تطبيق البرنامج التدريبي في يوم الأحد بتاريخ (١٤٤٤/٠٧/١٤هـ)، وذلك لتحديد أثره في تحسين الممارسات التأملية لدى معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية.
٢. تطبيق بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية على عينة البحث بعد تطبيق البرنامج التدريبي في يوم الأحد بتاريخ (١٤٤٤/٠٧/١٤هـ)، بواقع ملاحظتين لكل معلم وبفاصل زمني أسبوعين بين الملاحظة الأولى والثانية، وذلك لتحديد أثر النموذج في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي مدرسة سليمان بن عبدالملك الابتدائية.
٣. تطبيق بطاقة تقويم البرنامج التدريبي في يوم الأحد بتاريخ (١٤٤٤/٠٧/١٥هـ)، بهدف رصد أبرز نقاط القوة أو الضعف في البرنامج.
٤. رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً مع مراعاة أن جميع البيانات وتدوينها سيكون مستمراً وشاملاً للخروج بوصف دقيق وشامل.
٥. تنظيم البيانات التي تم جمعها ليتم تحليلها ومقارنتها وتفسيرها.
٦. عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها.
٧. عرض ملخص البحث.
٨. كتابة التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.
٩. كتابة مراجع البحث.
١٠. الإخراج النهائي للدراسة.

نتائج السؤال الأول ومناقشته وتفسيره:

نص السؤال الأول للبحث على الآتي:

"ما أثر البرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟".

للإجابة عن هذا السؤال والتعرف على أثر البرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية تم استخدم اختبار (Wilcoxon Signed Ranks Test)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٦):

الجدول (٦) يبين دلالة الفرق بين متوسطات الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية

المحور		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
التخطيط	الترتيبات السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٨١٦	**٠,٠٠٠
	الترتيبات الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
التنفيذ	الترتيبات السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٨٠٥	**٠,٠٠٠
	الترتيبات الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
التقويم	الترتيبات السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٨١٢	**٠,٠٠٠
	الترتيبات الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
الممارسات التدريسية	الترتيبات السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٨٠٣	**٠,٠٠٠
	الترتيبات الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		

** دالة عند مستوى ($0.01 \geq \alpha$)

وبالنظر إلى الجدول (٦) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.01 \geq \alpha$) بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية في محاور (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، مما يبين وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

وتفسر هذه النتيجة بأن البرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية يتيح التدريب العملي للمتدربين مما يعزز من أثره في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جي، وهونجبيو، وتنقفي (Jia, Hongbiao & Tengfei, 2023) والتي بينت وجود اتفاق كبير على أن مجتمعات التعلم المهنية في شنغهاي بالصين تتمحور حول المعلمين وتركز على التنظيم والاستفسار الجماعي والمشاركة وتقاسم الهدف والمسؤولية مما له الأثر الكبير في رضاهم الوظيفي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قوان، ووانق (GuoAn & Wang, 2023) والتي بينت أنه من خلال مجتمعات التعلم المهنية حقق المعلمين تحسيناً بشكل أكثر فاعلية في تطويرهم المهني وتعزيز معرفتهم بدروسهم وطلابهم ومنهجية التدريس الفعالة وشعورهم بالانتماء المهني، وأن إجراءات التعلم الجماعي ومراقبة الفصول الدراسية هي الأكثر فعالية في سياق نتائج المعلمين، وأن لها آثار عملية على المعلمين ومدربي المعلمين لتحسين مهنة المعلمين من خلال إنشاء مجتمعات التعلم المهنية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هان (Han, 2023) والتي بينت أن المعلمين يمكن أن يتعلموا ويطوروا المعرفة والمهارات من خلال المشاركة والمناقشة مع بعضهم البعض في إطار الوقت والمكان المنظم الذي يوفره مجتمع التعلم المهني، كما بينت تعزيز مشاركة الطلاب من خلال استخدم المعلمون للممارسات التعليمية المتمحورة حول الطالب والتي تعلموها في مجتمع التعلم المهني.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جوهانسن (Johannesson, 2022) والتي بينت أنه عندما ينخرط المعلمون في البحث العملي فإنهم يطورون قدراتهم المشتركة المتعلقة بالاحتياجات المحلية، وفي جوانب البحث الإجرائي، ويسهل التعاون بين المعلمين، وأن الفهم المختلف يؤثر على المشاركة المتبادلة في مجموعات التعلم، وأن القصور في المواءمة بين الممارسة المحلية وممارسة البحث الإجرائي تؤثر على صفات المجموعة وتعيق تطوير مجتمعات التعلم المهنية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رونالدسون وروسهيكل (Rolandson & Ross-Hekkel, 2022) والتي بينت أن مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية ساهمت بتطوير مهني هادف وتقليل مشاعر العزلة المهنية لدى معلمي الموسيقى الريفية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عطيف وشراحيلي (٢٠٢١) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام لصالح التطبيق البعدي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة موسى (٢٠٢٠) والتي بينت وجود فروق دالة إحصائية في كل من اختبار مهارات اتخاذ القرار ومقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

كما تتفق مع نتيجة دراسة مولاكدي وبوشمة (Moulakdi & Bouchamma, 2020) والتي بينت أن هناك تحسن ملحوظ في نتائج الطلاب بين الاختبار القبلي والبعدي، وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة سعد (Saad, 2019) والتي بينت وجود اتفاق كبير على ممارسة تدريب الأقران.

وتتفق مع نتيجة دراسة حسن (٢٠١٩) والتي بينت دور مجتمعات التعلم المهنية في تجويد الأداء الأكاديمي، كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة شيم (Shim, 2019) والتي بينت تحسن الممارسات التعليمية لدعم النمذجة العلمية للطلاب، وتعاون المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية تطور بشكل مشترك مع مرور الوقت من خلال تشاركهم في أهدافهم وتوقعاتهم حول تعلم الطلاب، وممارساتهم التدريسية، وتطوير واختبار مجموعة من الممارسات التدريسية لدعمها، ودعم الاستفسار الجماعي للمعلمين.

كما تتفق مع نتيجة دراسة موريس (Morris, 2011) والتي بينت أن مجتمعات التعلم المهنية كان لها تأثير إيجابي على تعاون المعلمين وممارساتهم التدريسية، كما أن تعاون المعلمين له تأثير على تحصيل الطالب، وممارساتهم التدريسية وإنجاز الطلاب.

المقارنة بين التطبيق البعدي والتتبعي لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية:

للتعرف على أثر البرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في التطبيق البعدي والتتبعي لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية تم استخدم اختبار (Wilcoxon Signed Ranks Test)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٧):

الجدول (٧) يبين دلالة الفرق بين متوسطات الدرجات في التطبيق البعدي والتتبعي في بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية

المحور		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
التخطيط	الترتيبات السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠٠	٠,٣١٧
	الترتيبات الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
التنفيذ	الترتيبات السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠٠	٠,٣١٧
	الترتيبات الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
التقويم	الترتيبات السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-١,٠٠٠	٠,٣١٧
	الترتيبات الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠		

الممارسات التدريسية	الترتيبات السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	-٠,٤٤٧	٠,٦٥٥
	الترتيبات الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠		

وبالنظر إلى الجدول (٧) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين التطبيقين البعدي والتتبعي في بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية ومحاورها (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم).

نتائج السؤال الثاني للبحث ومناقشته وتفسيره:

نص السؤال الثاني للبحث على الآتي:

"ما أثر البرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟".

للإجابة عن هذا السؤال والتعرف على أثر البرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في التطبيق القبلي والبعدي لاستبانة الممارسات التأملية تم استخدم اختبار (Wilcoxon Signed Ranks Test)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٨):

الجدول (٨) يبين دلالة الفرق بين متوسطات الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي في استبانة الممارسات التأملية

المحور		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
التخطيط	الترتيبات السالبة	٢	٣,٥٠	٧,٠٠	-٢,٠٩٦	*٠,٠٣٦
	الترتيبات الموجبة	٨	٦,٠٠	٤٨,٠٠		
التنفيذ	الترتيبات السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٥٥٢	*٠,٠١١
	الترتيبات الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
التقويم	الترتيبات السالبة	٤	٤,١٣	١٦,٥٠	-١,١٢٥	٠,٢٦١
	الترتيبات الموجبة	٦	٦,٤٢	٣٨,٥٠		
الممارسات التأملية	الترتيبات السالبة	١	٤,٠٠	٤,٠٠	-٢,٣٩٧	*٠,٠١٧
	الترتيبات الموجبة	٩	٥,٦٧	٥١,٠٠		

* دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)

وبالنظر إلى الجدول (٨) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين التطبيقين القبلي والبعدي في استبانة الممارسات

التأملية في محور التقويم، مما يبين عدم وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في هذا المحور، وتفسر هذه النتيجة إلى إلمام المعلمين بالممارسات التأملية التقويمة وبالتالي لم تتأثر ممارساتهم التقويمية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين التطبيقين القبلي والبعدي في استبانة الممارسات التأملية في محوري (التخطيط، والتنفيذ) لصالح التطبيق البعدي، مما يبين وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في الممارسات التأملية في محوري (التخطيط، والتنفيذ).

وتفسر هذه النتيجة بأن تركيز البرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية على المهارات التي تلبي احتياجات المتدربين في محاور التخطيط والتنفيذ عزز من أثر البرنامج التدريبي في تحسين الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بـرودي وتشيمهانـدي (Brodie & Chimhande, 2020) والتي بينت هناك زيادة في الحديث عن الرياضيات والممارسة.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزيد (٢٠١٨) والتي بينت وجود تأثير إيجابي للممارسة التأملية في الوعي المعرفي بالممارسة، والممارسات الصفية، والمعتقدات التربوية، وبدور المعلمة، واحتياجات الطالبات، واستجاباتهن للتأثير في تعلم المعلمات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فهارا، بولنس، كوينتانيلا (Fahara, Bulnes & Quintanilla, 2015) والتي بينت قدرة المعلمين على إنشاء مساحة يمكنهم من خلالها التفكير وحل المشكلات من خلال تبادل الخبرات حول ممارساتهم التعليمية، وسمحت لهم بالتفكير في إنشاء مشاريع وتطوير الشعور بالمجتمع عندما يكون لديهم المزيد من الوقت لأن المدارس تشارك عادةً في العديد من المشاريع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ماثيوز (Matthews, 2014) والتي بينت أن مشاركة المعلمين في مجتمع التعلم المهني قد أثرت على بعض مجالات ممارسة المعلم كتصميم المناهج الصفية، وتقييم وتحليل البيانات.

توصيات البحث:

- الاستفادة من البرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في مجالي التدريب والتدريس.، والتطبيق العملي

للمعلمين مما يعزز من أثره في تحسين الممارسات لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

- أظهرت نتائج البحث دور البرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التأملية في بعدي التخطيط والتنفيذ، لذلك يوصى بتلبية احتياجات المعلمين وتدريبهم في بعدي التخطيط والتنفيذ لما له من دور في تحسين الممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. وتعميمه على كافة مدارس التعليم العام في المرحلة الابتدائية وضرورة تدريب المعلمين على تطبيقه. وجعله كبرنامج تدريبي من ضمن حزمة البرامج التدريبية التي ينفذها المعهد الوطني التطوير المهني التعليمي التابع لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.
- يوصى بأن يكون هذا النموذج من النماذج التي يتم تضمينها من ضمن برامج ومناهج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات السعودية. وإجراء تقويم دوري لفعالية البرنامج التدريبي القائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية والتأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، والاهتمام بالتغذية الراجعة من المعلمين حول هذا البرنامج التدريبي.

المقترحات:

- إجراء دراسات مستقبلية حول أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية والتأملية لدى معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية.
- إجراء دراسات مستقبلية حول أثر برامج تدريبية أخرى تقوم على مجتمعات التعلم المهنية للتعرف على دورها في تحسين الممارسات التدريسية والتأملية لمعلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي مراحل التعلم العام الأخرى (المتوسطة، والثانوية).

المراجع

إبراهيم، محمد. (٢٠٠٧). *منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة* (ط.٢). دار الفكر.

باعبدالله، أفراح والشايع، فهد (٢٠١٩). برنامج تطور مهني قائم على نموذج تدريسي مقترح لتنمية الممارسات التأملية لدى معلمات الفيزياء في المملكة العربية السعودية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *١٥* (٣)، ٣٢٥-٣٤٠.

البساط، أماني (٢٠١٣). برنامج تدريبي قائم على استراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بالتربية المهنية الذاتية واتجاهاتهن نحو تطوير مجتمع التعلم المهني. *مجلة الطفولة والتربية*، ٢ (١٦)، ٩٥-١٥٨.

الجبر، جبر (٢٠١٣). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، (٣)*، ٩١-١٢٨.

جروان، فتحي. (٢٠٠٢). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. دار الفكر للطباعة والنشر.

جودة، ساميه (٢٠١٩). التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمطقة تبوك في ضوء رؤية ٢٠٣٠ وعلاقته بالممارسات التأملية وفعالية الذات التدريسية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٢ (١)، ١٨١-٢٣١.

الحريري، رافدة. (٢٠١٠). *طرق التدريس بين التقليد والتجديد*. دار الفكر للطباعة والنشر.

حسن، ماهر (٢٠١٩). بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *٢٧* (٦)، ٦٢-٩٢.

حسين، أحمد (٢٠١٨). تطوير أداء العاملين بالمدارس الثانوية الصناعية في مصر باستخدام مدخل مجتمعات التعلم المهنية في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة ميدانية. *مجلة الثقافة والتنمية*، *١٨* (١٢٨)، ١-٣٤.

الخالص، بعاد. (٢٠١٠). *التفكير التأملي البعد الغائب في المنهاج، في قراءات في المناهج والتدريس*. دار وائل للنشر.

خميس، محمد (٢٠١٣). نموذج تدريسي مقترح قائم على الممارسات التأملية وأثره في تحسين الأداء التدريسي والمعتقدات التدريسية لدى الطلاب معلمي الفلسفة بكلية التربية. *مجلة التربية المعاصرة*، (٩٥)، ٥٥-١٢٦.

دعمس، مصطفى. (٢٠١١). *استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة*. دار غيداء.

دماس، آمنة (٢٠١٩). دور مجتمعات التعلم الإلكترونية في تحسين الأداء المهني لمعلمات الكيمياء في المدارس التابعة لمكتب تعليم جنوب جدة – السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٠ (٢٠)، ٥٣٥-٥٧١.

دوفور، ريتشارد ودوفور، ربيكا وإيكر، روبرت وماني، توماس وماتوس، ميكي. (٢٠١٤). *التعلم عن طريق العمل: دليل للمجتمعات المهنية أثناء العمل*. (ترجمة مدارس الظهران)، الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٢).

دوفور، ريتشارد ودوفور، ربيكا وإيكر، روبرت وماني، توماس. (٢٠١٠). *التعلم بالممارسة: دليل مجتمعات المهني أثناء العمل*. (ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، المجلس الدولي لإصلاح وتطوير التعليم، (العمل الأصلي دون تاريخ).

الزايد، زينب (٢٠١٨). تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية. *رسالة التربية وعلم النفس*، (٦٢)، ٥٥-٧٩.

الزبون، مأمون (٢٠١٨). درجة الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الحاسوب في المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٥ (١)، ٢٠١-٢١٤.

الزغلول، إيمان والرياحي، سناء. (٢٠١٧). حوار البيانات – مفتاح لتحسين تعلم الطلبة. *أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين*، مدرسة الملكة عالية، المفرق. ديسمبر ١، ٢٠٢١م من الرابط: https://cutt.us/xOs4h.

الزغول، سخاء. (٢٠١٦). *مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمين وعلاقتها بكفاياتهم المهنية في التدريس*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية.

زيتون، عايش. (٢٠١٧). *أساليب تدريس العلوم*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، عبدالحميد. (٢٠٠٩). *التدريس نماذجه ومهاراته*. عالم الكتاب.

سعودي، علاء (٢٠١٨). برنامج قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية لتنمية مهارات تدريس القواعد والاتجاه نحوها لدى معلمي المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٩٥)، ٨٧-١٣٢.

سعيد، هبة. (٢٠١٦). *فاعلية برنامج مقترح قائم على توظيف استراتيجية عباءة الخبير لتنمية الممارسات التأملية لدى الطالبات المعلمات في جامعة الأزهر بفلسطين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.

شاهين، محمد (٢٠١٢). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة الأزهر بغزة*، ١٤ (٢)، ١٨١-٢٠٨.

شبر، خليل وآخرون. (٢٠١٤). *أساسيات التدريس*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
شماء، محمود (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التربية الإسلامية قائم على الأساليب التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية في تحسين ممارساتهم التدريسية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦ (٣)، ٦٥٢-٦٧٢.
الصغير، أحمد. (٢٠٠٩). *مجتمعات التعلم – نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس*. إثراء للنشر والتوزيع.
الطناوي، عفت. (٢٠٢٢). *التدريس الفعال، تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
العبد الكريم، راشد. (١٤٣٠هـ، شوال ٢٢-٢٤). واقع التعليم في المملكة العربية السعودية: رؤية خاصة [عرض ورقة]. *ورشة عمل "إصلاح التعليم في الدول العربية: المملكة العربية السعودية أنموذجاً"*، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١-١٠.
العصيلي، ليلى. (٢٠١٩). *دور مجتمعات التعلم في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.
عطيف، يحيى وشراحيلي، جابر (٢٠٢١). برنامج تدريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية وأثره في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٣٣* (١٣٣)، ٤-٤٣٠.
الغامدي، عبدالله ووزة، خميس (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بمنطقة الباحة في ضوء الاتجاهات الحديثة للتطوير المهني. *مجلة الأردنية كلية التربوية: جامعة أسيوط*، ٣٥ (٧)، ٣٣٩-٣٦٥.
فراج، حشمت وموسى، أحمد (٢٠١٧). متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية* التربية، ٣٦ (١٧٢)، ١٣-٧٢.
كلية التربية، جامعة الملك سعود. (١٤٣٠هـ). *الإطار المفاهيمي لكلية التربية*.
كوكس، ملتون وولاوري، رتشلن. (٢٠٠٧). *إنشاء مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية*. ترجمة سميح أبو فارس. مكتبة العبيكان.
مارزانو، روبرت. (٢٠١٨). *التدريس فن وعلم*. مكتبة العبيكان.
مالك، خالد. (٢٠٢١). مجتمعات التعلم المهنية: مفهومها وأهدافها وتأثرها بالتحول الرقمي. *أكاديمية نسيج*. ديسمبر ١، ٢٠٢١م من الرابط:
https://cutt.us/VRk97.

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (٢٠١٥). *رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني*. ديسمبر ١، ٢٠٢١م من الرابط: https://cutt.us/RygdN.

محمد، عبد الرحمن (٢٠١٩). رؤية استشرافية لأدوار معلم التعليم العام بمصر في ضوء مجتمعات التعلم المهنية. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج كلية التربية.

محمد، عبدالله. (٢٠١١). *المهارات التدريسية والتدريب الميداني*. دار الوفاء.

مخلوف، أسماء (٢٠١٥). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في ضوء نموذج أوليفير، هيب وهوفمان. *مجلة التربية*، ٣ (١٦٥)، ٣٥٦-٤٣٠.

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام "تطوير". (١٤٣٦هـ). *مجتمعات التعلم المهنية*. شركة تطوير للخدمات التعليمية.

مصطفى، عفاف. (٢٠١٤). *استراتيجيات التدريس الفعال*. دار الوفاء.

موسى، دينا (٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على مجتمعات التعلم المهنية "PLC" لتنمية مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى معلمي مادة الفلسفة. *المجلة التربوية*، (٧٨)، ٨٨٧-٩٤١.

النابت، نادر. (٢٠١٣). *الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في ضوء متطلبات مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم بمحافظة بقعاء*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

ناصف، محمد (٢٠١٢). مجتمعات التعلم كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية*، (٤٨)، ٢٦٩-٣٥٨.

النبوي، أمين. (٢٠٠٨). *مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس*. الدار المصرية اللبنانية.

هديه، سعيد. (٢٠١٦، نوفمبر، ٢٩-٣٠). بناء وقيادة مجتمعات التعلم كمدخل للتنمية المهنية المستدامة للمعلم في المملكة العربية السعودية (تصور مقترح) [عرض ورقة]. *المؤتمر الدولي المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات تحت شعار معلم متجدد لعالم متغير*، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية، ١٠٧-١٥٤.

هلل، شعبان. (٢٠١٤). *مجتمعات التعلم المهنية مدخل للإصلاح التربوي بالمؤسسات التعليمية*، مكتبة بستان المعرفة.

هيئة تقويم التعليم. (٢٠١٨). تقرير البرنامج الدولي لتقويم الطلبة (بيزا). الإدارة العامة للبحوث والابتكار.

هيئة تقويم التعليم. (٢٠٢٠). تقرير نتائج الاختبارات الوطنية. فبراير ٨، ٢٠٢٢م من الرابط: https://cutt.us/yJhjf.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٣). *استراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، الرياض، ١ – ٥٣.

Alzayed, Z. (2017). *Reflective practice in professional learning communities to enhance learning and instructional self-efficacy among teachers.* [Unpublished Ph.D. Thesis]. King Saud University.

Angela Choi Fung Tam (2015). The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching, 21*(1), 22-43.

Antinluoma, Markku; Ilomäki, Liisa; Lahti-Nuuttila, Pekka; Toom, Auli (2018). Schools as Professional Learning Communities. *Journal of Education and Learning, 7*(5), 76-91.

Brodie, Karin; Chimhande, Tinoda (2020). Teacher Talk in Professional Learning Communities. International Journal of Education in Mathematics, *Science and Technology, 8*(2), 118-130.

Cheah, Yin Hong & Muhammad, Faizul & Chai, Ching & Toh, Yancy. (2018). *The Impact of a Professional Learning Community on Teacher Learning and Practice*.

Eley, A. (2017). Professional Learning Communities. *Journal of Primary Science*, (148), 5-8.

Fahara, Manuel Flores; Bulnes, Mª Guadalupe Rodríguez; Quintanilla, Magda García (2015). Building a Professional Learning Community: A Way of Teacher Participation in Mexican Public Elementary Schools. *International Journal of Educational Leadership and Management, 3*(2), 113-143.

Finch, J. A. (2017). *Multidisciplinary Professional Learning Communities in a Public High School: An Action Research Study.* [Unpublished Ph.D. Thesis]. Capella University.

Freeman, D. (2002). *The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. Language Teaching*, *35*(1), 1-13.

Gun, B. (2011). Quality self- reflection through reflection training. *English Language Teaching*, *65*(2), 126-135.

GuoAn, Bao and Wang, Nina (2023). *Improving Teachers' Professional Development Through Professional Learning Community: Voices from Secondary School Teachers at Malaysian Chinese Independent Schools*. University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia.

Gurol, A. (2011). Determining the reflective thinking skills of pre-service teacher in learning and teaching process. *Energy Education Science and Technology, Social and Educational Studies, 3(3),* 387-402

Han, Y. (2023). *Developing a professional learning community with world language teachers to enhance student engagement.* [Published Ph.D. Thesis]. Fordham University.

Hefner, J. F. (2011). *A case study of a professional learning community: An investigation of sustainability with a rural elementary school.* [Unpublished Ph.D. Thesis]. Appalachian State University.

Hipp, K., & Huffman, J. (2002). *Documenting and examining practices in creative learning communities: Exemplars and non-exemplars*.

Hord, Shirley, M. (2008). *Professional Learning Community: What, Why, And How*. Boene,TX: National Staff Development Council.

Hord, Shirley, M. (2009). Professional Learning Communities: Educators work together toward a shard purpose-improved student learning. *National Staff Development Council, 30*(1), 40-43.

Jasper, M. (2003). *Beginning reflective practice*. United Kingdom: Nelson Thornes.

Jia Zhang, Hongbiao Yin & Tengfei Wang (2023). Exploring the effects of professional learning communities on teacher's self-efficacy and job satisfaction in Shanghai, China. *Educational Studies, 49*(1), 17-34.

Johannesson, Peter (2022). Development of Professional Learning Communities through Action Research: Understanding Professional Learning in Practice. *Educational Action Research, 30*(3), 411-426.

Karnes, F. & Bean, S. (2009). *Methods and materials for teaching the gifted (3rd ed.).* Waco, Texas: Prufrock Press.

Marquardt, M.J. (2002). *Building the Learning Organization: Mastering the 5 Elements for Corporate Learning*. Davies-Black, Mountain View, CA.

Marsick, V. & Watkins, K. (1999). *Facilitating Learning Organizations: Making Learning Count.* Brookfield, VT: Gower.

Matthews, Shelley Hayes (2014). *A Study of Professional Learning Communities and the Effect on Teacher Practice.* [Unpublished Ph.D. Thesis]. Capella University.

McEntee H, Grace and Appleby, Jon and Dowd, Joanne and Grant, Jan and Hole, Simon. (2003). *At the Heart of Teaching A Guide to Reflective Practice*. New York: Columbia University.

Moilanen, R. (2001). Diagnostic tool for learning organizations. *The Learning Organization, 8(1),* 6-20.

Morris, Iris J. (2011). *Impact of a Professional Learning Community on Teacher Collaboration, Teaching Practice, and Student Achievement.* [Published Ph.D. Thesis]. Nova Southeastern University.

Morrow, Julie R. (2010). *Teachers' Perceptions of Professional Learning Communities as Opportunities for Promoting Professional Growth*. [Unpublished Ph.D. Thesis]. Appalachian State University.

Moulakdi, André; Bouchamma, Yamina (2020). Elementary Schools Working as Professional Learning Communities: Effects on Student Learning. *International Education Studies, 13*(6), 1-13.

Oliver, D., Hipp, K., & Huffman, J. (2003). Professional learning communities: assessment, development and effects. *Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Sydney, Australia, 66–74.

Olivier, D. F., Antoine, S., Cormier, R., Lewis, V., Minckler, C., & Stadalis, M. (2009). *Assessing schools as professional learning communities: A Symposium Presented at the Louisiana Education Research Association 2009 Annual Meeting*. Lafayette, Louisiana, USA.

Peppers, G. J. (2015). *Teachers' perceptions and implementation of professional learning communities in a large suburban high school.* [Unpublished Ph.D. Thesis]. Capella University.

Pollard, A., Collins, J., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J., & Warwick, P. (2002). *Reflective Teaching: Effective and Evidence-Informed Professional*. London, New Your, Continum.

Rayford, C. (2010). *Reflective Practice: The Teacher in the Mirror*. ProQuest LLC.

Richards, J. (2008). Second language teacher education today. *Regional Language Center Journal, 39*(2), 158-177.

Riveros, A., Newton, P., & Burgess, D. (2012). A Situated Account of Teacher Agency and Learning: Critical Reflections on Professional Learning Communities. *Canadian journal of education, 35*(1), 202-216.

Rolandson, D. M., & Ross-Hekkel, L. E. (2022). Virtual Professional Learning Communities: A Case Study in Rural Music Teacher Professional Development. *Journal of Music Teacher Education, 31*(3), 81–94.

Russell, J. L. (2018). *Professional Learning Communities and their Facilitation for Advancing Ambitious Teaching Practices.* [Published Ph.D. Thesis]. Teachers College, Columbia University.

Saad KhaIrul Anuar. (2019). *Peer coaching in Malaysia: exploring the implementation of a Professional Learning Communities programme for Arabic language secondary school teachers.* [Unpublished Ph.D. Thesis]. Liverpool John Moores University.

Schon, D. (1989). *Education the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Senge, P. (2006). The Fifth Discipline. *The art and practice of the learning organization*. New York. Doubleday Currency.

Shim, Soo-Yean. (2019). *Five Years of Collaborative Inquiry in a High School Professional Learning Community for Improving Science Instruction.* [Unpublished Ph.D. Thesis]. University of Washington.

Walsh, S.& Mann, S. (2015). Doing reflective practice: A data-led way forword. *English Language Teaching Journal*, *4*(69), 351-362.