درجة تطبيق مفهوم "المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام" في مدارس محافظة إربد الثانوية الحكومية وعلاقتها ببعض المتغيرات

دانية صالح اسعد التهتموني(*) أ.د عارف عطاري(*)(*)

تاريخ الإرسال 2023/9/24 تاريخ القبول 2023/10/25

الملخص: هدفت هذه الدراسة تقصي درجة تطبيق مفهوم "المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام" في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة إربد، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين المستجيبين تبعًا لبعض المتغيرات. شارك في الدراسة أفراد عينة متيسرة مكونة من (583) معلمًا ومديرًا. استخدم المنهج الوصفي المسحي. وتم جمع البيانات من خلال استبانة مكونة من (53) عبارة موزعة على تسعة مجالات. أظهرت النتائج أن تطبيق مفهوم "المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستدام" جاء بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المشاركين تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والمسمى الوظيفي وعدد سنوات الخدمة، ولصالح الإناث وحملة المؤهلات العليا والمديرين وذوي الخبرة الأكثر على التوالي. وأوصت الدراسة باتخاذ مبادرات جادة للتحول من التطوير المهني القائم على اعتبار المدرسة مستقبلة لمبادرات التطوير إلى اعتبارها "الوحدة الرئيسة للتطوير"، كما

(*) وزارة التربية والتعليم
(*)(*) جامعة اليرموك- كلية التربية

أوصت الدراسة بدمج أهداف الاستدامة ومفاهيمها في عملية التطوير المهني، وكذلك بإجراء دراسات لاحقة.

الكلمات المفتاحية: المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام، مدارس محافظة إربد.

The Degree of Applying the concept of "School as the Basic Unit for Continuous Sustainable Professional Development" in Government Secondary Schools of Irbid Governorate, and its Relationship with some Variables

Abstract: This study aimed at investigating the applying of the concept of "School as the Basic Unit for Continuous Sustainable Professional Development" in Government Secondary schools of Irbid Governorate, and whether or not there were statistically significant differences between respondents according to some variables. The descriptive survey methodology was used. The data was gathered through a 53-item questionnaire consisting of (9) domains. A convenient sample consisting of (583) principals and teachers participated in the study. The findings revealed that the concept of the "School as the basic unit for continuous sustainable professional development' was applied

to a mild degree. The findings also show that there were statistically significant differences between participants' responses which could be attributed to the sex, qualification, years in service, and job title of participants in favor of females, holders of higher qualifications, principals and those with more years in service. The study recommended that paradigm shift in professional development be taken so that schools are not seen at the receiving but at the contributing end. Another recommendation is to embed the concepts and goals of sustainability within the professional development programs and to conduct further studies .

Keywords: 'school as basic unit for continuous sustainable professional development', Irbid Government schools.

المقدمة

يحظى الارتقاء بجودة التعليم باهتمام ملحوظ من قبل مخططي السياسات التربوية في المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، وذلك بعد توسع التعليم توسعا كميا مذهلا منذ تسعينيات العام الماضي وأصبح التأكيد على أهمية التعليم ونوعيته هدفا أساسيا لأنه العامل المحرك لحركة التغيير المطلوبة في أي مجتمع، من هنا تظهر ضرورة إجراء بعض التحسينات والتطورات التي تساعد على تحسين سير

العملية التعليمية والنظام التعليمي بصورة تحقق الهدف الذي أنشئت المدارس من أجله.

في هذا السياق أدخلت سياسات كثيرة بهدف تحسين الفعالية المدرسية، مثل اللامركزية في إدارة التعليم، التي تتضمن تفويض عدد كبير من الصلاحيات من المركز أي الوزارة إلى المديرية ومن ثمّ إلى المدرسة، ومن تطبيقاتها "الإدارة الذاتية للمدرسة School-Based Management" التي تتضمن تفويض كثير من الصلاحيات للمدرسة، وجعل المدرسة وحدة إدارية قائمة بذاتها، تعمل تحت قيادة واعية وتتخذ قراراتها بحرية واستقلالية، وتعزز من قدرات معلميها، وتفعل المشاركة المجتمعية، وتعمل على إعداد مقاييس جديدة لتقويم أداء العاملين ومساءلتهم، وتتعاون مع المشاركين لها في تحقيق التقدم الدراسي الذي ينعكس على مخرجات التعليم (العجمي، 2010).

ويعدّ مفهوم "المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني" آلية من آليات تطبيق الإدارة الذاتية للمدارس، حيث تتم دراسة احتياجات المعلمين للتطوير ووضع برامج لتلبية هذه الاحتياجات داخل المدرسة وباستثمار ما في داخلها من إمكانيات مادية وبشرية، وبقدر قليل من التدخل من مديريات التربية ووزارة التربية ولكن بتنسيق معها، أي أن المدرسة وفقا لهذا المفهوم تتحمل المسؤولية المباشرة عن تحسين وتطوير أداء المعلمين (يوسف، 2017).

وقد أخذ بعض الباحثين يضيفون كلمة " المستمر" ثم "المستدام" لهذا المفهوم ليصبح "المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام" أو من أجل الاستدامة" Continuous Sustainable Professional Development (CSPD) (Fischer, King et al, 2022)، وينطلق هذا المفهوم من الاعتقاد بعدم كفاية

الإعداد قبل الخدمة من جهة، وكذلك الاعتقاد بوجود قصور وأوجه نقص في برامج التنمية المهنية بعد الخدمة، والتي تتم من خلال ورش وبرامج خارج المدرسة، إذ إنها تتم على يد مختصين وخبراء قد لا يكونون على دراية بما يجري في الميدان (أبو طالب، 2017 (. ومن ناحية أخرى فإن "أهداف التنمية المستدامة" التي أعلنتها الأمم المتحدة عام 2015 وحددت العام 2030 لتحقيقها تتطلب تعديل برامج التطوير المهني قبل الخدمة وفي أثنائها لهذا الغرض (Leicht, Heis, and Byun, 2018).

وقد ربط بعض العلماء بين "الاستمرارية" و "الاستدامة" في عملية التطوير المهني، فالتطوير المهني المستمر، كونه حالة متواصلة، يتضمن عناصر التعلم التنظيمي والانخراط في الأنشطة المهنية، والشراكة والتعاون والبحث والتفكير الناقد، وهي عناصر ذات صلة وثيقة بمفهوم التعلم من أجل الاستدامة التي تتطلب ممارسا مفكرًا متدبرًا مهنيًا يحول التعلم إلى اتجاهات وقيم وسلوك لدى المتعلمين، وتشترك مفاهيم "التطوير المهني المستمر" و"التعليم من أجل الاستدامة" في عدد من المبادئ وفي مقدمتها اعتبار التعليم عملية تغير دائمة مستمرة متطورة لا تنتهي بانتهاء الدراسة الرسمية بل تتحول إلى أشكال تعلم أخرى رسمية وغير رسمية (Andic, 2020).

ويرى بيدرسون (Pederson, 2017) أن الدمج بين "برامج التطوير المهني" و"التعليم حول الاستدامة"، من شأنه تحقيق الاستدامة، ولكن الدراسات البحثية في هذا الاتجاه لا زالت قليلة، وأكثر من ذلك هناك تداخل لدى بعض الباحثين بين كلمتي "المستمر Continuous" و"المستدام Sustainable ". وهناك من يستخدم "المستدام" لتعني استمرارية أثر التطوير وديمومته، فيما يستخدمها آخرون لتعني تحقيق أهداف

التنمية المستدامة (Bascope, Perasso and Reiss, 2019) ، وهو الاتجاه الذي تتبناه الدراسة الحالية.

إن التحول إلى جعل المدرسة الوحدة الرئيسة للتطوير المهني المستدام يتطلب من مدير المدرسة المقدرة على تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم يتسم بالتشارك المعرفي والاعتماد المتبادل بين أفراده والتمكين والتنسيق مع المركز والمجتمع المحلي ومجتمعات التعلم والمعرفة الأخرى، واستثمار طاقاته الذاتية وتحديد احتياجاتها ووضع برامج لتلبيتها، ويتطلب هذا التحول منه تعزيز الاستدامة البيئية والاجتماعية والثقافية والأكاديمية في نطاق المدرسة ومواجهة تحدياتها المعقدة. إن التعليم من أجل الاستدامة يتطلب فهم المنظورات الثقافية المختلفة ووجهات النظر المتعددة الخاصة بالاستدامة وتحدياتها، وتطوير حلول لقضايا مثل الصحة والسلامة المدرسية العامة والعدالة الاجتماعية والفقر والتفاوتات الاقتصادية والأخطار الطبيعية والاجتماعية، ولكن المشكلة أن الفجوة على مستوى العالم بين الرغبة في التحول نحو الاستدامة وبين التنفيذ الفعلي في المدارس مازالت واسعة، ومن هنا الحاجة إلى التطوير المهني المستمر المستدام في المدارس من أجل الاستدامة، وبرامج التطوير المهني من أجل الاستدامة قد تكون الأنسب لتناول تلك التحديات ولدعم التنفيذ في المدارس (Redman et al, 2018).

وقد شهد الأردن توسعا غير مسبوق في التعليم؛ مما أدى إلى تحول وزارة التربية والتعليم مع مرور الوقت إلى جهاز بيروقراطي مركزي، وهذه المركزية تعيق النهوض بالعملية التعليمية، كما تعيق الاستجابة لكل الاحتياجات التعليمية للمناطق المختلفة في المملكة والتي تعيش ظروفا اقتصادية واجتماعية متباينة، ومن هنا كانت الدعوات المتعاقبة إلى تفويض قدر كبير من صلاحيات الوزارة للمديريات والمدارس وإلى

تطبيق مفاهيم التشاركية والإدارة التوزيعية وقيادة المعلمين واعتبار "المدرسة الوحدة الرئيسة للتطوير"، وإلى "التطوير المهني المستمر المستدام" (وزارة التربية والتعليم، 2018)، ومن جهة أخرى فقد تبنت الأردن إعلان الأمم المتحدة أهداف التنمية المستدامة ال (17) ومن بينها الهدف الرابع الخاص بالتعليم (ضمان التعليم الجيد المنصف الشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع)، ووضعت الحكومة الأردنية إطار عمل لتنفيذها (The Hashemite Kingdome of Jordan, 2017).

ولكن استراتيجية وزارة التربية والتعليم الأردنية (2018–2022) وكذلك الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية الصادرة في 2015 عن المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية أشارتا إلى أن تطبيق اللامركزية ما يزال محدودًا وأن هناك تحديات تواجه الفكرة عند التطبيق. وهو ما أكدته بعض الدراسات الميدانية التي أشارت إلى أن المعلمين الأردنيين لا يأخذون التطوير المهني مأخذ الجد وأنهم يستخدمون أساليب تكيفية تجعلهم يحضرون ورش التدريب مثلا بشكل ظاهري ودون اكتراث (Hodges, 2015). وقد عزت هاشم (Hashem, 2020) تعثر التطبيق إلى تجذر المركزية في الثقافة العربية عمومًا.

وقد قام عدد من الباحثين بدراسات ميدانية لتقصي مفهوم المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستدام، وقد تفحصت دراسة نبهاني وبحوص وحمدان (Nabhani, Bahous, & Hamdan 2012) اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في مدرسة لبنانية ثلاثية اللغة نحو برامج التطوير المهني التي تتم داخل المدرسة، وأثرها على ممارساتهم التعليمية، شارك في الدراسة 92 معلمًا، استخدمت الدراسة الاستبانات والمقابلات مع مجموعات التركيز والمشاهدات بهدف جمع

البيانات، أظهرت النتائج وجود اتجاهات سلبية لدى المشاركين خاصة القدامى منهم نحو برامج التطوير المهني، وقد أرجع المشاركون اتجاهاتهم السلبية إلى الهيكل التنظيمي؛ فما لم يتحسن الهيكل التنظيمي تبقى برامج التطوير محدودة الأثر.

وأجرى الخوالدة (Alkhawaldeh, 2017) دراسة حول التدريب المستند للمدرسة في الأردن، شارك في الدراسة 12 معلمًا تمت مقابلتهم بشأن أهمية ومتطلبات هذا النوع من التدريب وكذلك التحديات التي يواجهها والحلول الممكنة لمواجهتها، أظهرت النتائج تفضيل المشاركين لهذا النوع من التدريب لأنه بعكس التدريب الذي يتم خارج المدرسة، يراعي احتياجات المتدربين ويجعل التدريب على صلة بالواقع، ويعزز انتماء المعلم للمدرسة، كما أن المتدربين يتدربون على حل مشكلات ذات صلة بالبيئة المدرسية، أما من حيث المتطلبات فالتدريب داخل المدرسة يتطلب وجود قيادة مدرسية تمتلك المعارف الأساسية والمهارات والدراية المهنية، وقادرة على تقييم احتياجات المتدربين وأدائهم.

وهدفت دراسة هينسي و دراجوفيتش و وارويك (Hennessy, Dragovic, & Warwick, 2017) تحديد أثر سلسلة ورشات تطوير مهني وفق مفهوم "المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير" على نوعية الحوار الصفي باستخدام اللوح التفاعلي، شارك في الدراسة 80 مدرسا من مدارس ابتدائية وثانوية في خمس مناطق تعليمية في بريطانيا. استخدمت في الدراسة الاستبانات والمقابلات شبه المقننة والمشاهدات. أظهرت النتائج وجود نتائج إيجابية للورشات على منحى الحوار عبر اللوح التفاعلي.

وأجرت ريدمان وويك وردمان Redman, Wiek and Redman (2018)) دراسة لتقييم برنامج نفذته جامعة أريزونا للتطوير المهني المستمر المستدام في أنحاء الولايات المتحدة، وقام الباحثون باستطلاع آراء (246) معلما حول التغير

في معارف المشاركين، واستعداداتهم للاستدامة والتغير الذي طرأ على سلوكهم فيما يتعلق بالاستدامة وعلى كفاياتهم ومعتقداتهم بفعالية الذات، وقد استخدم الاستبيان، كما أجريت مقابلات مع (19) مشاركا، وأشارت النتائج إلى أن المشاركة في المشروع عزز الاعتقاد بفعالية الذات عند المشاركين ومكنهم من دمج الاستدامة في التعليم كما غير من سلوكهم بحيث ينسجم مع متطلبات الاستدامة ومكنهم من اتخاذ مبادرات من أجل الاستدامة.

وقامت أنديك (Andic, 2020) بدراسة في "كرواتيا" حول التطوير المهني المستمر في إطار التعليم من أجل الاستدامة، وقد هدفت الدراسة إلى تقدير درجة امتلاك المعلمين لكفايات التعليم من أجل الاستدامة وعلاقتها بدرجة انخراطهم في برامج التطوير المهني من أجل الاستدامة، وقد استخدم المنهج الوصفي حيث تم جمع البيانات من خلال استبانة أجاب عليها (1096) مدرسا في المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج درجة عالية من توفر الكفايات اللازمة للاستدامة، ولكنها عزت ذلك لعوامل مثل التدريب أثناء الدراسة الجامعية والتنمية الذاتية، أما برامج التطوير المهني فكان تأثيرها ضعيفا.

وقامت ردمان وزملاؤها (Redman et al, 2021) بتطوير نموذج عالمي للتنمية المهنية المستمرة من أجل الاستدامة، وتكون فريق العمل من باحثين في جامعات في إيرلندا وألمانيا والمكسيك وبالتعاون مع بلديات في تلك البلدان، وتم ترشيح معلمين قريبين من الجامعات المشاركة في البلدان الثلاثة بلغ عددهم 108 معلما، حيث تكون الاطار الذي اقترحه فريق الباحثين من التعلم النشط وتهيئة الفرص للمعلمين للقيام بأدوار قيادية وتوفير دعم إداري وتقديم حوافز للمعلمين، واستخدم الباحثون المقابلات التي أتبعت بدراسة مسحية لآراء المشاركين حول تأثير البرنامج

على تمكينهم من تطبيق الاستدامة في مدارسهم، وتوصل الباحثون إلى أن المشاركين تمكنوا من فهم وتفسير المشهد المتغير للاستدامة.

ويشير عرض بعض الدراسات السابقة إلى أن الباحثين تناولوا مفهوم المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير، كما تناول آخرون موضوع التطوير المهني المستمر، فيما أضافت دراسات أخرى خاصة الأحدث منها بُعْدَ الاستدامة، وقد استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي، والاستبيان كأداة لجمع البيانات فيما وظف بعضها منحى الأدوات المختلطة أي الاستبانة والمقابلة ومجموعات التركيز والمشاهدات، وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التصميم النظري وتحديد أدوات جمع البيانات ومناقشة النتائج.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

وضعت وزارة التربية والتعليم الأردنية خطة متكاملة لتطبيق فكرة المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير (وزارة التربية والتعليم، 2014)، إلا أن وثيقة استراتيجية وزارة التربية 2018–2022 تقر بالتحديات التي تعوق تطبيق ذلك (وزارة التربية والتعليم، 2018)، كما أن إحدى الباحثات لاحظت من خلال خبرتها الطويلة في قطاع التربية أن برامج التطوير المهني للمعلمين توضع من قبل المسؤولين في مديريات التربية ويكون دور المدرسة دور المستقبل وليس المبادر، بالإضافة إلى غياب مفهوم الاستدامة من التطوير المهني، من هنا تتحدد مشكلة هذه الدراسة في تقصي درجة تطبيق مفهوم "المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام" من خلال الإجابة على السؤالين التاليين:

1. ما درجة تطبيق مفهوم "المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام" في المدارس الحكومية الثانوية بمحافظة اربد من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين؟
2. هل توجد فروق دالة احصائيا ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مفهوم "المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام" تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي؟

أهداف الدراسة

هدف هذه الدراسة تعرف:

1. درجة تطبيق مفهوم "المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام" في المدارس الحكومية الثانوية بمحافظة اربد من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين.
2. ما إذا كانت هناك فروق دالة احصائيا ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مفهوم "المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام" تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يمكن أن تضيفه على الصعيد النظري والعملي التطبيقي على النحو الآتي:

الأهمية النظرية: تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها، فمفهوم المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير، له أبعاد تتجاوز نطاق المدرسة، فهو جزء لا يتجزأ من منظومة الإصلاح الإداري القائمة على التفويض والتمكين والمشاركة، والتي هي من الأعمدة

الأساسية للديموقراطية التي تسعى إليها المجتمعات في أنحاء الأرض، وبهذا يصبح هذا المفهوم جزءا من منظومة الإصلاح السياسي التي تبدأ من الوحدات الأصغر في المجتمع متجهة للمستويات الأعلى، وكذلك تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية من خلال ما تقدمه من معلومات جديدة حول درجة تطبيق مفهوم المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام للمعلمين؛ مما يسهم في إثراء الأدب التربوي الموجود حاليا.

الأهمية التطبيقية: يؤمل أن يفيد من نتائج الدراسة صانعو القرارات والسياسات في وزارة التربية والتعليم ومديرو المدارس والمعلمون، إذ إن نتائج هذه الدراسة تسلط الضوء على درجة ممارسة هذا المفهوم وما يشير إليه من معاني التشاركية والتمكين والتفويض والديموقراطية والتعاون مع المجتمع المحلي، وجميعها مفاهيم دعت إليها مبادرات إصلاح التعليم في الأردن وخاصة استراتيجية وزارة التربية والتعليم للأعوام 2018-2022، وكذلك درجة تطبيق مفاهيم الاستدامة وهي التي التزمت بها الحكومة الأردنية، ويمكن استخدام نتائج هذه الدراسة للبناء عليها في الاستراتيجيات القادمة، وقد تفيد من نتائج الدراسة المنظمات الدولية التي تهتم بالمقارنة بين البلدان من حيث درجة تطبيقها للسياسات العالمية مثل سياسات الاستدامة، وكما قد توظف نتائج هذه الدراسة من قبل الباحثين وطلبة الدراسات العليا للقيام بدراسات لاحقة باستخدام مناهج وأدوات بحثية أخرى وبإدخال متغيرات أخرى.

مصطلحات الدراسة:

المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام: هو منحى إداري يعتبر المدرسة أداة فعالة في إحداث تغييرات ايجابية في داخلها وبيئتها من خلال تفعيل

الطاقات الكامنة، ومن خلال تعزيز العلاقة مع المجتمع المحلي، ويتميز هذا المنحى بأنه عملية مستمرة مخطط لها بصورة منظمة قابلة للتنفيذ من أجل الارتقاء بمستوى أداء المعلم من خلال إكسابه المهارات اللازمة، وتزويده بالمعلومات وتنمية الاتجاهات الايجابية لديه؛ لتحسين مستوى التعلم والتعليم استجابة للمتغيرات وحاجات المجتمع لتحقيق أهداف التنمية المستدامة Sustainable Development Goals (SDGs)) والتي تتضمن الاستدامة البيئية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والأكاديمية والتنظيمية (Pastore and Massacesi, 2020).

ويعرف إجرائيا بأنه منظومة التطوير المهني الهادف لتحقيق أغراض الاستدامة التي يتم تطبيقها في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد والتي تنطلق من رؤية أن المدرسة هي الوحدة الرئيسة للتطوير المهني المستدام، وتقاس درجة تطبيقها من خلال الأداة المعدة لهذه الدراسة.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على تقصي درجة تطبيق مفهوم المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام.

الحد البشري: تم تطبيق الدراسة على عينة من المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة إربد.

الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد.

الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022-2023.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي وهو منهج مناسب لهذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات ومديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في مديريات محافظة إربد للعام الدراسي (2023/2022) وعددهم (7543) معلما ومعلمة و(233) مديرا ومديرة حسب إحصائية مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم والمعلومات (2023/2022).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة متيسرة بلغ عددها (583) معلما ومديرا، وقد تم تحديد حجم العينة حسب جدول مورغان وكريشي (morgan & krejcie) ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لبعض المتغيرات.

الجدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	197	8.33
	أنثى	386	2.66
	المجموع	583	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريس	260	6.44
	دراسات عليا	323	4.55

	المجموع	583	100.0
سنوات الخبرة	عشر سنوات فأقل	207	5.35
	أكثر من عشر سنوات	376	5.64
	المجموع	583	100.0
المسمى الوظيفي	معلم	417	.571
	مدير	166	.528
	المجموع	583	100.0

أداة الدراسة

أداة الدراسة هي استبانة قام الباحثان ببنائها وتحديد مجالاتها ثم صياغة فقراتها بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة (Pastore, et al, 2020; Redman, et al, 2021; Alkhawaldeh, 2017; Andic, 2020; UNESCO, 2010) . وقد تكونت الاداة من (53) فقرة مقسمة إلى (9) مجالات (الاستدامة البيئية، الاستدامة الاجتماعية، الاستدامة التنظيمية، الاستدامة الثقافية الترفيهية، الاستدامة السياسية، الاستدامة الأكاديمية، استدامة الموارد البشرية، استدامة التعلم التنظيمي، الاستدامة المعيارية/ الأخلاقية).

صدق أداة الدراسة

الصدق الظاهري:

عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على (17) عضو هيئة تدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في عدد من الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى مناسبة ووضوح العبارات، وانتماء كل عبارة إلى المجال الذي

أدرجت تحته، وقد تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، ولكن لم يطلب حذف أي منها.

صدق البناء:

لفحص صدق البناء تمَّ تطبيق الأداة على (35) معلما ومديرا من خارج عينة البحث، وحساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة الفقرة ومجالها، وبين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، ومعامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأداة، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول 2: مؤشرات صدق البناء

المجال	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة ومجالها	معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والمقياس	معامل الارتباط المصحح بيرسون بين الفقرة ومجالها
الاستدامة البيئية	1	.893**	.752**	.820
	2	.913**	.775**	.860
	3	.899**	.772**	.836
	4	.904**	.837**	.842
	5	.786**	.647**	.693
الاستدامة الاجتماعية	6	.732**	.653**	.646
	7	.873**	.808**	.797
	8	.880**	.800**	.805
	9	.878**	.840**	.811
	10	.802**	.748**	.702
	11	.593**	.577**	.441

الاستدامة التنظيمية	12	.876**	.853**	.788
	13	.850**	.783**	.747
	14	.864**	.806**	.770
	15	.770**	.715**	.654
	16	.782**	.678**	.674
الاستدامة الثقافية الترفيهية	17	.872**	.763**	.797
	18	.892**	.812**	.824
	19	.900**	.737**	.839
	20	.902**	.804**	.848
	21	.847**	.834**	.759
الاستدامة السياسية	22	.893**	.851**	.828
	23	.887**	.789**	.822
	24	.869**	.822**	.802
	25	.862**	.742**	.781
	26	.940**	.829**	.898
الاستدامة الأكاديمية	27	.668**	.614**	.553
	28	.919**	.803**	.872
	29	.842**	.757**	.759
	30	.902**	.848**	.849
	31	.819**	.681**	.738
	32	.850**	.860**	.782
استدامة الموارد البشرية	33	.720**	.694**	.507
	34	.820**	.705**	.689
	35	.815**	.824**	.658

	36	.461**	.184	.234
	37	.613**	.392*	.368
استدامة التعلم التنظيمي	38	.825**	.721**	.778
	39	.707**	.670**	.612
	40	.838**	.777**	.783
	41	.796**	.721**	.731
	42	.810**	.677**	.757
	43	.789**	.705**	.723
	44	.818**	.848**	.763
	45	.836**	.823**	.791
	46	.744**	.702**	.673
الاستدامة المعيارية/الأخلاقية	47	.862**	.768**	.801
	48	.893**	.728**	.854
	49	.830**	.651**	.772
	50	.894**	.670**	.851
	51	.815**	.603**	.756
	52	.829**	.797**	.744
	53	.805**	.734**	.729

يبين جدول (2) أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها تراوحت بين (0.461- 0.940) وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرة والمقياس بين (0.184-0.860)؛ مما يشير إلى صدق بناء المقياس. كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.234-

0.898)؛ مما يشير إلى صدق بناء المقياس (Bryman & Cramer, 1997). لذلك لم تحذف أو تعدل أي من فقرات الاستبانة.

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للمقياس، وجدول (3) يبين النتائج:

جدول 3: معاملات ارتباط بيرسون بين درجة المجال والدرجة

المجال	معامل ارتباط بيرسون
الاستدامة البيئية	.862**
الاستدامة الاجتماعية	.931**
الاستدامة التنظيمية	.928**
الاستدامة الثقافية الترفيهية	.895**
الاستدامة السياسية	.905**
الاستدامة الأكاديمية	.912**
استدامة الموارد البشرية	.828**
استدامة التعلم التنظيمي	.929**
الاستدامة المعيارية/الأخلاقية	.843**

يبين جدول (3) أن معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.828–0.931)؛ مما يدعم صدق البناء للمقياس.

ثبات الاداة

للتحقق من تجانس أداء أفراد عينة الدراسة على المقياس، حسبت معاملات ثبات التجانس الداخلي (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة، وجدول 4 يبين ذلك:

المجال	كرونباخ ألفا	الإعادة
الاستدامة البيئية	0.93	0.90
الاستدامة الاجتماعية	0.88	0.85
الاستدامة التنظيمية	0.89	0.87
الاستدامة الثقافية الترفيهية	0.93	0.89
الاستدامة السياسية	0.93	0.88
الاستدامة الأكاديمية	0.91	0.86
استدامة الموارد البشرية	0.73	0.76
استدامة التعلم التنظيمي	0.93	0.94
الاستدامة المعيارية/الأخلاقية	0.93	0.91
الكلي	====	0.97

كما يتبين من جدول (4)، تراوحت معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات المقياس بين (0.73–0.93)، كما تراوحت معاملات ثبات الإعادة لمجالات المقياس بين (0.76–0.94)، والكلي (0.97)؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

تصحيح أداة الدراسة

تمّ استخدام تدريج ليكرت الّذي يشتمّل على خمسة بدائل، وهي: كبيرة جدًا وتعطى القيمة الرقمية (5)، وكبيرة (4)، ومتوسطة (3)، وقليلة (2)، وقليلة جدًا (1). وقد تم تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة إلى خمسة مستويات:

من (1) إلى أقل من (1.8) درجة قليلة جداً؛ ومن (1.8) إلى أقل من (2.6) درجة قليلة؛ ومن (2.6) إلى أقل من (3.4) درجة متوسطة؛ ومن (3.4) إلى أقل من (4.2) درجة كبيرة؛ و(4.2) فأكثر درجة كبيرة جداً.

متغيرات الدراسة

أ- المتغير الرئيس:

- تطبيق مفهوم المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام.

ب- المتغيرات الوسيطة وهي:

1. الجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى).
2. المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريس، دراسات عليا).
3. سنوات الخبرة، ولها مستويان: (عشر سنوات فأقل، أكثر من عشر سنوات).
4. المسمى الوظيفي وله مستويان (مدير، معلم).

المعالجة الإحصائية

1. كرونباخ الفا Cronbach Alpha)): للتأكد من الاتساق الداخلي
2. معامل (بيرسون) لثبات الإعادة للمجالات وللتحقق من صدق البناء.
3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤال الدراسة الأول.
4. تحليل التباين للإجابة على السؤال الثاني.

عرض النتائج

أولاً: "ما درجة تطبيق مفهوم "المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام" في المدارس الحكومية الثانوية بمحافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين"؟

للإجابه عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية. والجدول (5) يُبيّن ذلك.

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة تطبيق مفهوم المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
استدامة الموارد البشرية	3.56	6.7	1	كبيرة
الاستدامة التنظيمية	63.4	.80	2	كبيرة
الاستدامة المعيارية/الأخلاقية	93.3	.77	3	متوسطة
استدامة التعلم التنظيمي	3.37	.78	4	متوسطة
الاستدامة الأكاديمية	73.2	2.8	5	متوسطة
الاستدامة الاجتماعية	53.2	4.8	6	متوسطة
الاستدامة البيئية	23.2	.88	7	متوسطة
الاستدامة الثقافية الترفيهية	3.13	6.8	8	متوسطة
الاستدامة السياسية	63.0	.87	9	متوسطة
الكلي	13.3	1.7		متوسطة

يبين جدول (5)، أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة تطبيق مفهوم المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام (3.31)، جاء بدرجة متوسطة. وقد جاء

مجالا "استدامة الموارد البشرية" و"الاستدامة التنظيمية" بمتوسطات كبيرة (3.56 و 3.46 على التوالي)، بينما جاءت متوسطات بقية المجالات بدرجة متوسطة وتراوحت بين (3.06– 3.39).

كما حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق مفهوم المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام لكل مجال على حدة، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لفقرات المجالات كل على حدة

الاستدامة البيئية					
رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف لمعياري	الرتبة	درجة التطبيق
5	يتم التدريب على إضفاء مسحة جمالية على الحرم المدرسي ككل	3.73	.90	1	كبيرة
1	يتدرب العاملون في المدرسة على (حماية المرافق والمحافظة) عليها	3.38	1.11	2	متوسطة
4	تنظم في المدرسة ورشات للاستخدام الأمثل للموارد	3.04	1.13	3	متوسطة
2	تنظَّم في المدرسة /ندوات للتوعية بقضايا المناخ /والبيئة	2.99	21.1	4	متوسطة
3	يتدرب العاملون في المدرسة على تقليص التلوث البيئي (البصري والسمعي)	2.93	1.08	5	متوسطة
	الكلي	23.2	.88		متوسطة

الاستدامة الاجتماعية

10	بتدرب العاملون في المدرسة على خدمة المجتمع المحلي	3.44	1.03	1	كبيرة
7	يتدرب العاملون في المدرسة على احترام حقوق الآخرين وعدم المساس بكرامتهم	3.37	1.06	2	متوسطة
9	يتم تنمية الجانب الثقافي لدى العاملين في المدرسة لغرس المسؤولية الاجتماعية	3.31	1.03	3	متوسطة
11	يتم اعتماد خدمة المجتمع كأحد معايير تقييم العاملين في المدرسة	3.28	1.03	4	متوسطة
8	يتدرب العاملون على حماية الجماعات الضعيفة والمعرضة للخطر	3.21	1.10	5	متوسطة
6	تنظم في المدرسة دورات للتعامل مع قضايا العدالة والانصاف	2.87	1.05	6	متوسطة
	الكلي	3.25	.84		متوسطة

الاستدامة التنظيمية

12	يتدرب العاملون في المدرسة على الارتقاء بأداء واجباتهم	3.57	.97	1	كبيرة
15	يتم التدرب على إشراك الجميع في الشأن المدرسي	3.47	.95	2	كبيرة
13	يتدرب العاملون في المدرسة على الالتزام بالفضائل التنظيمية: مثل التعاون والتطوع والايثار وكل ما ينم عن المواطنة التنظيمية	3.45	1.01	3	كبيرة
14	يتدرب العاملون على وضع الاعتبارات المهنية فوق الاعتبارات الأخرى	3.42	.97	4	كبيرة

16	يتدرب الجميع على إدارة اي تناقض أو اختلاف	3.36	.95	5	متوسطة
	الكلي	3.46	.80		كبيرة

الاستدامة الثقافية الترفيهية

18	يتدرب العاملون على اكتشاف أصحاب المواهب وتوفير الرعاية لهم	3.30	.96	1	متوسطة
17	يتدرب العاملون على كيفية إدارة الموهبة وتنميتها	3.20	1.00	2	متوسطة
19	تنظم داخل المدرسة أنشطة ترفيهية وثقافية للاستمتاع والترفيه وتنمية الذوق	3.13	1.06	3	متوسطة
20	يتدرب العاملون على الاتصال بأصحاب المواهب متنوعة لإقامة أنشطة ترفيهية وثقافية داخل المدرسة	3.03	1.03	4	متوسطة
21	يبادر العاملون لتوفير البنية التحتية لإقامة الأنشطة الترفيهية	3.01	.98	5	متوسطة
	الكلي	3.13	.86		متوسطة

الاستدامة السياسية

22	تنظم أنشطة تدريبية لتنمية وعي العاملين بحقوقهم والتمسك بها وبواجباتهم وأدائها	3.25	.99	1	متوسطة
24	يعرف العاملون بالمؤسسات الرسمية وعلاقة المواطن بها	3.16	.96	2	متوسطة
26	يتدرب العاملون على جعل المدرسة ""مجتمع ديموقراطي تشاركي يتمتع بحرية التعبير	3.12	1.01	3	متوسطة
23	تنظم لقاءات للعاملين مع الشخصيات العامة من خارج المدرسة	2.92	1.09	4	متوسطة

25	تنظم ندوات لمناقشة التوجهات الاصلاحية التعليمية و السياسية و الإدارية و الاقتصادية	2.85	1.08	5	متوسطة
	الكلي	3.06	.87		متوسطة

الاستدامة الأكاديمية

32	يتم تمكين المعلمين من تطوير اساليبهم التدريسية	3.48	.95	1	كبيرة
31	يشجع المعلمون على تقديم المبادرات في جميع المجالات المدرسية	3.36	.98	2	متوسطة
27	تتم مناقشة القضايا الأكاديمية المستجدة والمؤثرة وانعكاساتها على المدرسة	3.28	.94	3	متوسطة
29	يتم وضع خيارات ومسارات وبدائل مختلفة لتنفيذ الخطط والسياسات التعليمية	3.20	.99	4	متوسطة
28	يتم بشكل تشاركي وضع إجراءات تنفيذية للسياسات التعليمية	3.16	1.04	5	متوسطة
30	يشجع المعلمون على ممارسة البحث الإجرائي	3.13	1.03	6	متوسطة
	الكلي	3.27	.82		متوسطة

استدامة الموارد البشرية

36	يتدرب المعلمون على الاستقلالية في الأداء	3.74	.94	1	كبيرة
37	يدرب العاملون على أداء عملهم بأقل قدر من تدخل الجهات الخارجية	3.65	.99	2	كبيرة
35	يبادر العاملون للمساهمة في تحسين الأداء المدرسي	3.60	.90	3	كبيرة
34	تستثمر المدرسة امكانيات المعلمين لتحقيق اهداف تعليمية	3.49	.95	4	كبيرة

33	يعدّ العاملون مصدر مساهمة ومشاركة في أداء المدرسة وليس مجرد منفذين	3.34	.98	5	متوسطة
	الكلي	3.56	.76		كبيرة
استدامة التعلم التنظيمي					
42	يضع العاملون خططا على مدار العام لتطوير أدائهم	3.61	1.00	1	كبيرة
38	تشكل رؤية المدرسة ورسالتها وخططها التنفيذية البوصلة التي توجه أداء العاملين	3.58	.99	2	كبيرة
41	تضع المدرسة خططا للتوقعات والانجازات المستقبلية بناء على الأداء السابق	3.46	.96	3	كبيرة
39	تعتبر المدرسة الأخطاء فرصة للتعلم	3.45	1.01	4	كبيرة
46	يبدي الجميع استعدادا للتعلم من الآخرين	3.38	.93	5	متوسطة
43	يتم على فترات عرض قصص النجاح والفشل	3.30	1.00	6	متوسطة
45	يتم تسليط الضوء على المعيقات وسبل تذليلها	3.28	.97	7	متوسطة
40	يناقش العاملون الفجوة بين التوقعات والإنجازات لدراسة أسبابها	3.21	1.01	8	متوسطة
44	تتم في المدرسة دراسة التجارب الناجحة في مدارس ومؤسسات أخرى	3.08	1.03	9	متوسطة
	الكلي	3.37	.78		متوسطة
الاستدامة المعيارية/الأخلاقية					
49	يدرب العاملون على تحمل مسؤولية أعمالهم	3.54	.90	1	كبيرة
53	يتم تسليط الضوء في هذه المدرسة على أدق التفاصيل	3.53	.91	2	كبيرة

48	يحرص العاملون على الانسجام بين أقوالهم وأفعالهم	3.42	.93	3	كبيرة
50	يحرص الجميع على إرساء وترسيخ منظومة قيم تنظيمية منتجة	3.40	.91	4	كبيرة
47	يتم تصويب المواقف التي تتضمن إجحافا بحق أي أحد	3.32	.99	5	متوسطة
52	يتم في المدرسة الاصغاء والانصات لجميع الآراء	3.27	1.06	6	متوسطة
51	يتفهم الجميع مواقف الآخرين وإن اختلفوا	3.25	.94	7	متوسطة
	الكلي	3.39	.77		متوسطة

يلاحظ من جدول (6) أن المجالات التي جاءت بدرجة متوسطة قد جاءت معظم فقراتها بدرجة متوسطة أيضا، باستثناء الفقرات التالية التي جاءت بدرجة كبيرة وهي: "التدرب على إضفاء مسحة جمالية على المبنى المدرسي"(3.73)، من مجال الاستدامة البيئية؛ و "التدرب على خدمة المجتمع المحلي" (3.44) من مجال الاستدامة الاجتماعية؛ و"التمكين من تطوير الأساليب التدريسية" (3.48) من مجال الاستدامة الأكاديمية. كما جاءت أربع فقرات من مجال الاستدامة المعيارية/الأخلاقية بدرجة كبيرة وهي "يدرب العاملون على تحمل مسؤولية أعمالهم" و "تسليط الضوء على أدق التفاصيل" و"الحرص على الانسجام بين القول والفعل" و "ترسيخ قيم تنظيمية منتجة" (بين 3,40 و3.54). وكذلك جاءت أربع عبارات من مجال استدامة التعلم التنظيمي بمتوسطات كبيرة (بين 3.45 و 3.61) وهي "يضع العاملون خططا تطويرية على مدار العام" و"الرؤية هي البوصلة" و"وضع خطط مستقبلية" و "اعتبار الأخطاء فرصة للتعلم".

أما المجالان اللذان جاءا بدرجة كبيرة وهما "استدامة الموارد البشرية" و"الاستدامة التنظيمية" فقد جاءت معظم فقراتهما بدرجة كبيرة باستثناء عبارة واحدة من مجال

الاستدامة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة وهي "التدرب على إدارة أي تناقض أو اختلاف" (3.36)؛ وفقرة من مجال استدامة الموارد البشرية وهي "العاملون مصدر مساهمة ومشاركة" التي جاءت بدرجة متوسطة أيضا.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لاستجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق مفهوم المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي)؟

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات لاستجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق مفهوم المدرسة كوحدة رئيسية للتطوير المهني المستمر المستدام من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المجالات التسعة مجتمعة (الدرجة الكلية) وفقًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي)، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول 7: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق مفهوم المدرسة كوحدة رئيسية للتطوير المهني المستمر المستدام في المجالات التسعة مجتمعة (الدرجة الكلية) وفقًا للمتغيرات

المتغير التصنيفي	مستويات المتغير التصنيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.21	.68
	إناث	3.36	.72
المؤهل العلمي	دراسات عليا	3.40	.69
	بكالوريوس	3.24	.71
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.27	.76

	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	3.33	.77
المسمى الوظيفي	معلم	3.28	.72
	مدير	3.38	.66

يُلاحظ من جدول (7) وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مفهوم المدرسة كوحدة رئيسية للتطوير المهني المستمر المستدام من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المجالات التسعة مجتمعة (الدرجة الكلية) وفقًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي). ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية، استخدم تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) (Four-Way ANOVA)، كما في جدول (8):

جدول 8: نتائج تحليل التباين الرباعي لدلالة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مفهوم المدرسة كوحدة رئيسية للتطوير المهني المستمر المستدام في المجالات التسعة مجتمعة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية
الجنس	3.308	1	3.308	6.828	.009
المؤهل العلمي	5.531	3	5.531	11.416	.001
الخبرة	.113	2	.113	.233	.629
المسمى الوظيفي	2.377	1	2.377	4.906	.027
الخطأ	280.048	575	.485		
الكلي المعدل	289.908	582			

يتبيّن من الجدول (8):

-وجود فرق دال إحصائيًا بين الذكور والإناث في تقديراتهم لدرجة تطبيق مفهوم المدرسة كوحدة رئيسية للتطوير المهني المستمر المستدام في المجالات التسعة مجتمعة لصالح الإناث.

-وجود فرق دال إحصائيًا بين المعلمين والمدراء في تقديراتهم لدرجة تطبيق مفهوم المدرسة كوحدة رئيسية للتطوير المهني المستمر المستدام في المجالات التسعة مجتمعة لصالح المدراء.

-وجود فرق دال إحصائيًا بين حملة البكالوريوس والدراسات العليا في تقديراتهم لدرجة تطبيق مفهوم المدرسة كوحدة رئيسية للتطوير المهني المستمر المستدام في المجالات التسعة مجتمعة لصالح حملة الدراسات العليا.

-عدم وجود فرق دال إحصائيًا في استجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق مفهوم المدرسة كوحدة رئيسية للتطوير المهني المستمر المستدام في المجالات التسعة مجتمعة وفقًا لمتغير الخبرة.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات لاستجابات عينة الدراسة على المجالات التسعة منفردة وفقًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي)، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول 9: المتوسطات، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على المجالات التسعة منفردة وفقًا للمتغيرات

الاستدامة	المتغير التصنيفي	مستويات المتغير التصنيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستدامة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستدامة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البيئية	الجنس	ذكور	3.14	.90	الثقافية	3.04	.80	الموارد البشرية	3.43	.73
		إناث	3.26	.87		3.18	.88		3.63	.76
	المؤهل العلمي	دراسات عليا	3.22	.88		3.20	.89		3.68	.66
		بكالوريوس	3.21	.88		3.08	.83		3.47	.81
	سنوات الخبرة	10 فأقل	3.26	.95		3.08	.89		3.43	.83
		أكثر من 10	3.19	.85		3.16	.84		3.64	.70
	المسمى الوظيفي	معلم	3.18	.91		3.09	.87		3.52	.76
		مدير	3.30	.82		3.25	.81		3.68	.75
الاجتماعية	الجنس	ذكور	3.20	.83	السياسية	2.98	.86	التعلم التنظيمي	3.26	.77
		إناث	3.27	.84		3.10	.88		3.43	.79
	المؤهل العلمي	دراسات عليا	3.31	.82		3.13	.88		3.48	.74
		بكالوريوس	3.20	.85		3.01	.86		3.28	.80
	سنوات الخبرة	10 فأقل	3.27	.87		3.09	.94		3.30	.84
		أكثر من 10	3.23	.82		3.04	.83		3.41	.75
	المسمى الوظيفي	معلم	3.23	.83		3.04	.91		3.34	.77
		مدير	3.28	.85		3.10	.77		3.45	.80
التنظيمية	الجنس	ذكور	3.39	.80	الأكاديمية	3.16	.80	المعيارية	3.27	.71

	إناث	3.49	.80	3.32	.83	3.45	.80
المؤهل العلمي	دراسات عليا	3.57	.79	3.39	.83	3.49	.77
	بكالوريوس	3.36	.79	3.17	.80	3.31	.76
سنوات الخبرة	10 فأقل	3.37	.83	3.27	.86	3.32	.85
	أكثر من 10	3.50	.78	3.27	.80	3.43	.73
المسمى الوظيفي	معلم	3.44	.81	3.24	.85	3.35	.79
	مدير	3.50	.79	3.33	.73	3.50	.71

يتبين من جدول (9) وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على المجالات التسعة وفقًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي). ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في المجالات التسعة، استخدم تحليل التباين الرباعي، والجدول (10) يبيّن ذلك.

جدول 10: نتائج تحليل التباين الرباعي لدلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجالات التسعة منفردة وفقا للمتغيّرات

المصدر المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية
الجنس الاستدامة البيئية	1.631	1	1.631	2.101	.148
الاستدامة الاجتماعية	.596	1	.596	.855	.356
الاستدامة التنظيمية	2.305	1	2.305	3.689	.055
الاستدامة الثقافية الترفيهية	3.145	1	3.145	4.347	.038

الاستدامة السياسية	1	2.091	096. 2.774 2.091
الاستدامة الأكاديمية	1	3.736	017. 5.725 3.736
استدامة الموارد البشرية	1	7.717	14.456.000 7.717
استدامة التعلم التنظيمي	1	5.033	004. 8.485 5.033
الاستدامة المعيارية/الأخلاقية	1	5.232	003. 9.136 5.232
المؤهل العلمي الاستدامة البيئية	1	368.	491. 474. 368.
الاستدامة الاجتماعية	1	2.643	052. 3.787 2.643
الاستدامة التنظيمية	1	7.388	11.821.001 7.388
الاستدامة الثقافية الترفيهية	1	3.937	020. 5.442 3.937
الاستدامة السياسية	1	3.401	034. 4.510 3.401
الاستدامة الأكاديمية	1	9.605	14.718.000 9.605
استدامة الموارد البشرية	1	9.702	18.174.000 9.702
استدامة التعلم التنظيمي	1	8.027	13.532.000 8.027
الاستدامة المعيارية/الأخلاقية	1	7.730	13.499.000 7.730
الخبرة الاستدامة البيئية	1	1.070	241. 1.379 1.070
الاستدامة الاجتماعية	1	539.	380. 773. 539.
الاستدامة التنظيمية	1	1.492	123. 2.387 1.492
الاستدامة الثقافية الترفيهية	1	251.	556. 347. 251.
الاستدامة السياسية	1	739.	323. 980. 739.
الاستدامة الأكاديمية	1	126.	660. 194. 126.
استدامة الموارد البشرية	1	4.232	005. 7.927 4.232

استدامة التعلم التنظيمي	1	1.006	193. 1.696 1.006
الاستدامة المعيارية/الأخلاقية	1	710.	266. 1.241 710.
المسمى الوظيفي الاستدامة البيئية	1	2.427	078. 3.127 2.427
الاستدامة الاجتماعية	1	1.140	202. 1.634 1.140
الاستدامة التنظيمية	1	981.	211. 1.569 981.
الاستدامة الثقافية الترفيهية	1	3.864	021. 5.341 3.864
الاستدامة السياسية	1	1.694	134. 2.247 1.694
الاستدامة الأكاديمية	1	2.784	039. 4.265 2.784
استدامة الموارد البشرية	1	3.367	012. 6.306 3.367
استدامة التعلم التنظيمي	1	2.210	054. 3.726 2.210
الاستدامة المعيارية/الأخلاقية	1	3.809	010. 6.651 3.809
الخطأ الاستدامة البيئية	448.659	2.101.148	578.776
الاستدامة الاجتماعية	403.306	578	698.
الاستدامة التنظيمية	361.225	578	625.
الاستدامة الثقافية الترفيهية	418.191	578	724.
الاستدامة السياسية	435.789	578	754.
الاستدامة الأكاديمية	377.219	578	653.
استدامة الموارد البشرية	308.565	578	534.
استدامة التعلم التنظيمي	342.880	578	593.
الاستدامة المعيارية/الأخلاقية	331.002	578	573.

يتبيّن من الجدول (10):

-وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على مجالات: الاستدامة الثقافية الترفيهية، والاستدامة الأكاديمية، واستدامة الموارد البشرية، واستدامة التعلم التنظيمي، والاستدامة المعيارية/ الأخلاقية، لصالح الإناث. في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بقية المجالات.

-وجود فروق دالة إحصائيًا بين حملة البكالوريوس والدراسات العليا في تقديراتهم على مجالات: الاستدامة التنظيمية، والاستدامة الثقافية الترفيهية، والاستدامة السياسية، والاستدامة الأكاديمية، واستدامة الموارد البشرية، واستدامة التعلم التنظيمي، والاستدامة المعيارية/ الأخلاقية، لصالح حملة المؤهلات العليا. في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين حملة البكالوريوس والدراسات العليا في مجالي: الاستدامة البيئية، والاستدامة الاجتماعية.

-وجود فروق دالة إحصائيًا بين ذوي الخبرة (10 سنوات فأقل) وذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) في تقديراتهم على مجال استدامة الموارد البشرية لصالح ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر). في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين ذوي الخبرة (10 سنوات فأقل) وذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) في تقديراتهم على المجالات الثمانية الأخرى.

-وجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين والمدراء في تقديراتهم على مجالات: الاستدامة الثقافية الترفيهية، الاستدامة السياسية، والاستدامة الأكاديمية، واستدامة الموارد البشرية، والاستدامة المعيارية/ الأخلاقية لصالح المدراء. في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين والمدراء في تقديراتهم على المجالات الخمسة الأخرى.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: كشف النتائج أن درجة تطبيق "المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستدام" جاءت متوسطة. وقد جاء مجالا "استدامة الموارد البشرية" و"الاستدامة التنظيمية" في المرتبة الأولى والثانية على التوالي وبدرجة كبيرة. كما جاءت معظم العبارات التي أدرجت تحتها بدرجة كبيرة. أما بقية المجالات" وكذلك معظم العبارات التي تندرج تحتها فجاءت بدرجة متوسطة. وقد جاءت مجالات "الاستدامة المعيارية/الأخلاقية"، و"استدامة التعلم التنظيمي" و"الاستدامة الأكاديمية" في المرتبة الثالثة والرابعة والخامسة على التوالي. أما مجالات "الاستدامة الاجتماعية" و"البيئية" و"الثقافية الترفيهية" و"السياسية" فقد جاءت في المرتبة السادسة والسابعة والثامنة والتاسعة على التوالي.

ويعد مجيء درجة تطبيق مفهوم "المدرسة كوحدة رئيسة في التطوير المهني المستمر المستدام" بدرجة متوسطة مؤشرا على أن هذا المفهوم لم يرتق بعد للوضع المثالي. وتبدو هذه النتيجة معقولة؛ ذلك أن هذا المفهوم يمثل تحولا جذريا من النموذج السائد للتطوير المهني القائم على "نقل المعرفة لمن يعتقد أنهم يفتقرون إليها (أي المعلمين) إلى نموذج المدرسة المتعلمة التي تستطيع تحديد احتياجاتها وتلبية تلك الاحتياجات بما لديها من طاقات (Alkhawaldeh, 2017; Pederson, 2017)

من ناحية أخرى تدعم هذه النتيجة ما اشارت إليه وثيقة استراتيجية وزارة التربية والتعليم للأعوام 2018–2022، وكذلك ما توصلت إليه بعض الدراسات البحثية مثل دراسة هاشم (Hashem, 2020) و "هودجز" (Hodges, 2015) من تجذر المركزية ووجود عراقيل في طريق تطبيق الأنماط القيادية ذات التوجه التشاركي مثل

القيادة التوزيعية والديموقراطية و"قيادة المعلمين" وكذلك مفاهيم التمكين و"المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير".

فيما يتعلق بترتيب المجالات حسب متوسطاتها فيبدو أن المجالات ذات الصلة الوثيقة بالتعليم وعمل المدرسة والمدرس جاءت متقدمة على بقية المجالات. وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدة عوامل منها كون المدارس وإداراتها ومعلميها تحت طائلة المساءلة أمام الجهات المختصة وأولياء الأمور والمجتمع بشكل عام عن الأداء المدرسي ونتائج التلاميذ واتباع السياسات والتعليمات والقوانين بشكل عام. ويقاس أداؤهم على هذا الأساس. ولذلك جاءت استدامة الموارد البشرية والاستدامة التنظيمية بدرجة كبيرة وفي المراتب الأولى، تليها الاستدامة الأخلاقية ثم التعلم التنظيمي فالاستدامة الأكاديمية. أما بقية أبعاد الاستدامة فقد يشعرون أنها ليست في نطاق عملهم المباشر، وقد يكون لبعضها مثل الاستدامة السياسية حساسية خاصة.

وتجد هذه التفسيرات دعما لها فيما توصلت إليه تقارير ودراسات أخرى، فقد اشارت اللجنة التوجيهية للتعليم من أجل الاستدامة التابعة للأمم المتحدة إلى عدم مواءمة نظم وأنماط التعليم القائمة للتعليم من أجل الاستدامة، ودعت إلى تغيير جذري في البيئات التعليمية والممارسات الموجودة لتكون ملائمة لأهداف التعليم من أجل الاستدامة (الأمم المتحدة، 2021). كما دعا المركز السويدي العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة (SWEDESD) إلى أهمية تضمين التعليم من أجل الاستدامة في برامج التطوير المهني للقادة التعليميين على جميع المستويات وبشكل منهجي متواصل متكامل.

ودعت اليونسكو إلى عدم تحويل التطوير المهني المستمر المستدام إلى عبء إضافي على المعلمين، بل وعلى مكافأتهم للقيام بهذه الجهود، وإلى تمكينهم واستقطابهم بشكل

مناسب ومكافأتهم وحفزهم وتأهيلهم تأهيلا مهنيا ودعمهم من خلال نظم مصادر فعالة وكفؤة (UNESCO, 2015)).

وقد أشارت بعض الدراسات التي أجريت لتقييم مبادرة "إيرفكي" في الأردن إلى شعور المعلمين الأردنيين بالإرهاق نتيجة عدم تكافؤ أجرهم مع متطلبات المبادرة. وهو ما أكدته بعض الدراسات الميدانية التي أشارت إلى أن المعلمين الأردنيين لا يأخذون التطوير المهني مأخذ الجد وأنهم يستخدمون أساليب تكيفية تجعلهم يحضرون ورش التدريب مثلا بشكل ظاهري ودون اكتراث (Hodges, 2015).

على صعيد آخر فقد مرّ العالم ككل بجائحة كورونا وتداعياتها التي أدت إلى تراجع قضايا الاستدامة في قائمة الأولويات إذ تم التركيز على استمرارية التعليم وتعويض الفاقد التعليمي بسبب الأزمة. وقد أشارت الدراسات التي أجريت على تأثير الجائحة إلى تأثيرها السلبي على أهداف التنمية المستدامة وخاصة الهدف الرابع المتعلق بالتعليم (Wang, Li, Malik and Anwa, 2022).

مناقشة نتيجة السؤال الثاني: أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات المستجيبين فيما يتعلق بدرجة تطبيق مفهوم "المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام" وعلى بعض المجالات. وتعزى تلك الفروق إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي. وقد جاءت الفروق لصالح الإناث، وحملة المؤهلات العليا والأكثر خدمة وللمدراء.

تبدو هذه النتائج معقولة خاصة إذا أخذت المتغيرات معا، لأن المتوقع أن المديرين هم من حملة المؤهلات العليا ومن بين الأكثر في عدد سني الخبرة؛ لأن عدد سنوات الخبرة والمؤهلات العليا توضع في الاعتبار عند تعيين المديرين. أما مجيء الفروق لصالح الإناث فقد تكون لافتة للنظر أو غير متوقعة وتحتاج إلى دراسة لاحقة

لتفسيرها. ولكن ربما تفهم في ضوء ما توصلت إليه بعض الدراسات التي أشارت إلى أن عدد الإناث في برامج الدراسات العليا في الجامعات الأردنية هو أكثر من عدد الذكور (عبابنة، 2018). كما قد تفهم هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه دراسات أخرى من أن المعلمين الذكور في الأردن يقعون تحت ضغوط معيشية تجعلهم يتجهون نحو العمل خارج ميدان التعليم للحصول على دخل إضافي بدلا من الاهتمام ببرامج التطوير المهني (Shirazi, 2010) .

اتفقت نتائج الدراسة الحالية من بعض الجوانب مع نتائج دراسة أبو سردانة (2017) التي أظهرت أن هناك فروقا دالة إحصائيا تعزى للمركز الوظيفي لصالح المديرين، ولمتغير الخبرة لصالح من لهم أكثر من عشر سنوات،وذلك فيما يتعلق ببرنامج تطوير داخل المدرسة في مدارس وكالة الغوث في الأردن. من ناحية أخرى تختلف نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بمتغير تأثير سنوات الخبرة بما توصل إليه النبهاني وآخرون (Nabhani et al, 2012) في لبنان، وهو أن المعلمين الأطول خبرة ينظرون نظرة سلبية أكثر من الأقل خدمة إلى برامج التطوير التي تنفذها المدرسة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة خاصة مجيء ممارسة مفهوم "المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام" بدرجة متوسطة على معظم المجالات، وكذلك في ضوء وجود فروق دالة بين المشاركين تبعا للمتغيرات، يوصي الباحثان بـ:

-إثارة الوعي بهذا المفهوم وترسيخه من خلال الممارسة وذلك بتضمين الاستدامة في برامج أشمل وأكثر تكاملا تشمل اللامركزية والتشاركية والتمكين.

-تنمية الوعي بأن الاستدامة كل لا يتجزأ فكما أن هناك استدامة تنظيمية وتعليمية هناك استدامة اجتماعية وسياسية وثقافية.

-ربط مفهوم "المدرسة كوحدة رئيسة للتطوير المهني المستمر المستدام" بتوجهات إصلاح المنظومة الإدارية والسياسية والاقتصادية في الأردن.

-العمل على أن يلمس المعلمون التأثير الإيجابي للتطوير المهني المستمر المستدام في أدائهم وحياتهم.

-إجراء دراسات لاحقة باستخدام مناهج بحثية أخرى وإدخال متغيرات أخرى.

المراجع العربية

أبو سردانة، عماد (2017) فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، عمان

أبو طالب، صفاء (2017) اتجاهات حديثة في تدريب المعلمين داخل المدرسة، مجلة البحث العلمي في التربية، 18، 267-286

عبابنة، صالح. (2018). تحليل محتوى الرسائل الجامعية المجازة في الإدارة التربوية بالجامعة الأردنية خلال الفترة (2007-2016)، دراسات- العلوم التربوية، 45(3) 35-48

العجمي، محمد.(2010). إدارة وتخطيط المدرسة الإبتدائية . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الأمم المتحدة. (2021). تقرير أهداف التنمية المستدامة، استعيد بتاريخ 20-10-2022

يوسف، رمزي. (2017). دور مديري المدارس الخاصة الأردنية في تطوير الطاقة التنظيمية المدرسية من منظور المديرين والمعلمين في تلك المدارس، أطروحة دكتوراة، جامعة اليرموك.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (2018) استراتيجية وزارة التربية والتعليم 2018-2022، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (2014) مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية. وزارة التربية والتعليم، الأردن.

المراجع الاجنبية

Alkhawaldeh, A., (2017) School-based Teacher Training in Jordan: Towards On-school Sustainable Professional Development, Journal of Teacher Education for Sustainability, 19, (2) 51-68.

Andic, D. (2020) Continuing professional development of teachers in Education for Sustainable Development – case study of the Republic of Croatia, Teacher Development, 24:2, 143-164 ,

Bascope, M., Perasso, P., and Reiss, K., (2019) Systematic Review of Education for Sustainable Development at an Early Stage: Cornerstones and Pedagogical Approaches for Teacher Professional Development, Sustainability, 11, 719; 3-16 .

Bryman, A. and Cramer, D. (1997) Quantitative Data Analysis with SPSS for Windows: A Guide for Social Scientists. Routledge, London.

Fischer, D., King, J., et al (2022) Teacher Education for Sustainable Development, A Review of an Emerging Research Field, Journal of Teacher Education, 73(5) 509-524

Hashem, R. (2020). 'Al Faza'a' leadership: An implicit cultural barrier to distributed leadership in Jordanian public schools. Educational Management Administration & Leadership, 1-17, 1741143220932580.

Hennessy, S., Dragovic, T., & Warwick, P., (2017): A research informed, school-based professional development workshop program to promote dialogic teaching with interactive technologies, Professional Development in Education, DOI: 10.1080/19415257.2016.125865

Hodges, R. M. (2015). Transformation of sympathies: Gendered mediation of Jordanian education reform for a knowledge economy. Doctoral Dissertation. Washington University. USA.

Leicht, A., Heis, J., and Byun, W. (2018) Issues and Trends in Education for Sustainable Development, UNESCO Publishing, Paris .

Nabhani, M. , Bahous, R., & Hamdan, Z. (2012). School-based professional development in one Lebanese school: how much is too much? Professional Development in Education, 38:3, 435-451 .

Pastore, A., and Massacesi, A., (2020) Sustainable Leadership in Europe Report, CEC European Managers, Rome.

Pederson, K. (2017) Supporting Collaborative and Continuing Professional Development in Education for Sustainability, International Journal of Sustainability in Higher Education, 19(5) 681-696 .

Redman, E., Murphy, C., Mancilla, Y., Mallon, B., Kater-Wettstaedt, L., Barth, M., Ortiz M. G., Smith, G., & Kelly, O. (2021). International scaling

of sustainability continuing professional development for in-service teachers. Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education, 17(3), 1-13.

Redman, E., Wiek, A., & Redman, A. (2018). Continuing Professional Development in Sustainability Education for K-12 Teachers: Principles, Programme, Applications, Outlook. Journal of Education for Sustainable Development, 12(1), 59-80 .

Shirazi, R. (2010). Building a knowledge economy: The case of Jordan. World Studies in Education, 11(1), 55-70.

Swedish International Centre of Education for Sustainable Development (SWEDESD). (2017). Recommendations for Enhancing ESD in Teacher Education. Uppsala University. Accessed 12 October 2022.

The Hashemite Kingdom of Jordan (2017) Jordan's Way to Sustainable Development, First National Voluntary Review on the Implementation of the2030Agenda,https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/16289Jordan.pd

United Nations Education Scientific and Cultural Organization (UNESCO) 2010. Four Dimensions of Sustainable Development. Accessed March 12, 2023 .

UNESCO (2015) Inchion Declaration and Framework for Action, Paris .

Wang, X., Li, G., Malik, S., & Anwar, A. (2022) Impact of COVID-19 on achieving the goal of sustainable development: E-learning and educational productivity, Economic Research, 35:1, 1950- 1966 ,