دور مديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض في دعم مجتمعات التعلم المهنية

د. حصة بنت سليمان المحيميد
قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود-المملكة العربية السعودية

د. مها بنت صالح العمود
قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود-المملكة العربية السعودية

دور مديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض في دعم مجتمعات التعلم المهنية

د. حصة بنت سليمان المحيميد
قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود-المملكة العربية السعودية

د. مها بنت صالح العمود
قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود-المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٩/ ٠٥/ ١٤٤٦هـ تاريخ قبول البحث: ١٧/ ١٠/ ١٤٤٦هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مديرات المدارس في دعم مجتمعات التعلم المهنية، والكشف عما إذا كان هناك فروق في استجابة أفراد الدراسة تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؛ ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة طُبقت على (٢٠٦) معلمة من المرحلة الثانوية في الرياض في مكتب تعليم النسيم، وتوصلت النتائج إلى أن هناك موافقة بدرجة متوسط بين أفراد الدراسة على دور مديرات المدارس حيث بلغ المتوسط الكلي (٣,٣٠٨) وانحراف معياري (٠,٨٠١)، وقد حصل بُعد (علاقات عمل إيجابية) على المرتبة الأولى بدرجة موافقة كبيرة، وجاء بُعد (مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية) في المرتبة الثانية بدرجة موافقة متوسطة، وجاء بالمرتبة الأخيرة بُعد (التعلم الجماعي وتطبيقاته) بدرجة موافقة متوسطة، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسطات المعلمات اللاتي مؤهلهن العلمي بكالوريوس ودراسات عليا في جميع الأبعاد، وعدم وجود فروق بين متوسطات رتب المعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في معظم الأبعاد ما عدا بُعدي البنية التنظيمية، وعلاقات عمل إيجابية، لصالح المعلمات ذوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات– ١٠ سنوات فأكثر).

الكلمات المفتاحية: التطوير المهني – الممارسات القيادية – مجتمعات التعلم المهنية.

The Role of Secondary School Principals in Riyadh in Supporting Professional Learning Communities

Dr. Hessah Sulaiman Almohaimeed
Department Educational Administration
College Education
King Saud University-Saudi Arabia

Dr. Maha Saleh Alamoud
Department Educational
Administration College Education
King Saud University-Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to explore the role of female secondary school principals in supporting professional learning communities (PLCs) and to examine whether there were statistically significant differences in teachers' responses based on academic qualifications and years of experience. A descriptive survey method was used, and a questionnaire was administered to 206 secondary school teachers under the supervision of the Naseem Educational Office in Riyadh. The findings revealed a moderate level of agreement among participants regarding the role of principals, with an overall mean score of 3.308 and a standard deviation of 0.801. The dimension "Positive Work Relationships" ranked highest with a high level of agreement, followed by "Sharing Experiences and Personal Insights" with a moderate level of agreement, and finally "Collective Learning and Its Applications," which ranked lowest, also with a moderate level of agreement. The results also indicated no statistically significant differences based on academic qualification (bachelor's vs. postgraduate) across all dimensions. However, differences were found based on years of experience in the dimensions of "Organizational Structure" and "Positive Work Relationships," favoring teachers with less than 5 years or 10 or more years of experience.

key words: professional development, leadership practices, professional learning communities.

المقدمة:

يُعد تحسين جودة العملية التعليمية أحد أولويات التعليم في الوقت الحاضر، حيث تسعى المؤسسات التربوية لمواكبة التطورات المتواترة في شتى الميادين، وتجاوز التحديات المتزايدة بهدف رفع مستوى الطلاب وتهيئتهم لسوق العمل المتجدد، وباعتبار المعلم أحد أهم ركائز العملية التربوية، تطورت أساليب التنمية المهنية له وتنوعت لترتقي به في كثير من الجوانب المعرفية والمهارية، ليمارس مهنته بما يتوافق مع متطلبات العصر وتطوراته (العنزي والمطيري، ٢٠٢٣).

ومن هذا المنطلق، ولإعداد جيل متمكن علميًا ومهنيًا، لا بد أن يكون المعلم قادرًا على مواكبة التطورات التربوية التي تناسب احتياجات الطلاب، والتعلم بشكل مستمر لتطوير مهاراته، ومشاركة أفضل الممارسات التعليمية مع الزملاء؛ ومن هنا ظهرت فكرة مجتمعات التعلم المهنية كإحدى المدخلات التطويرية الحديثة في التعليم والإصلاح المدرسي، وتقوم فكرة مجتمعات التعلم المهنية على تشكيل مجموعات تخصصية تجتمع باستمرار لتبادل الأفكار والخبرات، وزيادة المعرفة المهنية للمعلمين من خلال اندماجهم وتفاعلهم في هذه المجتمعات وتأملهم للممارسات اليومية التي يتشاركونها فيما بينهم بهدف تحسين جودة التدريس (موكلي وزعيلي، ٢٠٢٢؛ الخريمي، طيب، ٢٠٢٠).

وفي هذا الإطار، أشارت دراسة العنزي والمطيري (٢٠٢٣)، والعريفي والعنزي (٢٠٢١) إلى أهمية مجتمعات التعلم المهني، حيث إنها من المداخل الرئيسية لضمان جودة الأداء في المدارس وتحسين مخرجاتها التعليمية، ومدخل مهم للتنمية المهنية، وإستراتيجية فعالة لتغيير وتطوير المعلمين والمدارس، وبناء ثقافة مدرسية جديدة تقوم على التعلم التعاوني المستمر لتجويد مخرجات التعليم وتحسين أداء المعلمين.

ونتيجة لإدراك المعلمين لأهمية مجتمعات التعلم المهنية، انتشر تطبيقها في الأونة الأخيرة بشكل واسع على مستوى العالم، وأصبح هناك العديد من النماذج العالمية الرائدة، فقد أشاد كلٌّ من محمد وآخرين (٢٠٢١) وخضير (٢٠٢٢) بنجاح تجربة اليابان في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، كذلك، نجحت تجربة الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وأستراليا وسنغافورة في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، فقد تحولت المدرسة إلى مجتمع تفاعلي وتعاوني، يتم فيها التغلب على المشكلات والتحديات لبناء قدرة المعلمين وتجويد أدائهم وبالتالي تحسين المخرجات (العنزي والمطيري، ٢٠٢٣؛ الخريمي وطيب، ٢٠٢٠؛ عبدالرحمن، ٢٠١٨).

كما واكب التعليم في المملكة العربية السعودية التوجهات العالمية بتبني مجتمعات التعلم المهنية كأحد مداخل التنمية المهنية للمعلم، فقد تم تطبيقها سابقًا من خلال مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم في عام ١٤٣٦هـ؛ فكان لها آنذاك أثر إيجابي على الرضا الوظيفي للمعلمين وإدارات المدارس، وشجعت المعلمين على تجريب ممارسات جديدة في الفصول الدراسية؛ ولذلك سعى العديد من التربويين في محاولة تعميم تجربة مجتمعات التعلم المهنية على باقي مدارس التعليم كأحد مداخل التنمية المهنية للمعلمين (الحازمي، ٢٠٢٢؛ والجهني والفهد، ٢٠١٩؛ والقحطاني وطوهري، ٢٠٢٠؛ والعنزي والمطيري، ٢٠٢٣).

ولبناء؛ ودعم مجتمعات التعلم المهنية تبرز الحاجة لدور مدير المدرسة الرئيس، الذي ترتكز عليه كافة الأنشطة في المدرسة، فلن تتحقق هذه المهمة إلا بوجود إدارة واعية ذات مهارات قيادية تمكنها من تحريك الجهود وتوجيه الطاقات، فالمدير هو حلقة الوصل بين منسوبي المدرسة على اختلاف مستوياتهم وبين خطط المدرسة ورؤيتها المستقبلية (أصلان، ٢٠١٨؛ الشمري، ٢٠٢٢)، فوجود قيادة داعمة،

ومنهجية قوية، وبنية تنظيمية مناسبة، وبيئة تعليمية ومهنية أمنه، تشجع المعلمين على التعاون والتعلم المستمر وتبادل الخبرات في مجتمعات التعلم المهنية؛ وتجعلهم أكثر قدرة على مواجهة التحديات والعقبات المهنية (ادم واخرون، ٢٠٢٣؛ Keung et al،2019).

علاوة على ذلك، يؤكد أصلان (٢٠١٨) على أن عملية تحول المدرسة إلى مجتمعات تعلم مهنية تتوقف على مهارات مدير المدرسة واستخدامه للأنماط القيادية المناسبة التي تسمح بتنمية قدرات المعلمين، ومشاركتهم في عمليات صنع القرار وتوزيع الأدوار، وحثهم على التعلم بشكل جماعي من خلال فرق العمل، لضمان التعلم الفعال لكل من الطلاب والمعلمين على حد سواء، من خلال تبني نمط قيادي مناسب يسهم في تحويل الجميع إلى متعلمين، كما كان ذلك واضحاً في نتائج دراسة الصقري وآخرين (٢٠٢٢)، فقد كان لمدير المدرسة دورٌ جوهريٌّ في نجاح تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني.

وبناء على ما سبق، تتطلب مجتمعات التعلم المهنية في المدارس دوراً محورياً لمدير المدرسة؛ ليساعد في دعمها ومتابعتها، وتشجيع المعلمين على العمل ضمن فريق وتحت رؤية مستقبلية واضحة، وهذا يفرض ضرورة إعادة النظر في دور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية.

مشكلة الدراسة:

برغم من أهمية مجتمعات التعلم المهنية، فإن الواقع يشير إلى وجود بعض جوانب القصور في تطبيقها، ووجود بعض المشكلات والتحديات التي تواجهه مديري المدارس في دعمها، منها دراسة الداوود والجارودي (٢٠١٩)، والمطيري (٢٠٢٢) المطيري والدغيم (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود قصور في قيادة مجتمعات التعلم

المهني، وضعف اهتمام مديري المدارس بها، كذلك أشارت دراسة أبو جامع (٢٠٢١) أن واقع ممارسة مدراء المدارس للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠) جاءت إجمالا بدرجة موافقة متوسطة، وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة مجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية، حيث إن مدراء المدارس يواجهون بعض الصعوبات في دعم مجتمعات تعلم مهنية.

بالإضافة إلى ذلك، أشارت نتائج العديد من الدراسات في مدارس التعليم العام في عدد من مناطق المملكة العربية السعودية إلى وجود بعض المعوقات التي تعيق عملها بالشكل الفّعال، منها دراسة البلطان (٢٠٢٢) والعتيبي (٢٠٢٢) وموكلي وزيلعي (٢٠٢٢) والعتيبي والنفيسة (٢٠٢١) ومن تلك المعوقات: انتشار ثقافة العمل الفردي بين المعلمين، وضعف البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والمبادرة في المدرسة، وقلة تركيز برامج التطوير المهني على مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، مع وجود ضعف في توفر الإمكانات اللازمة لتفعيل تلك المجتمعات، وضعف تقديم الحوافز المادية والمعنوية لتفعيلها، كما أضافت نتائج موكلي وزيلعي (٢٠٢٢) والفريح (٢٠٢١) مجموعة أخرى من المعوقات، كان من أبرزها: قلة الثقة بين العاملين في المدرسة، وغياب ثقافة الحوار بينهم، وضعف قناعة المعلمين بعملية التغيير والتطوير في أدائهم، كذلك ضعف قدرة مدير المدرسة على تخطيط مجتمعات التعلم المهنية.

ومن جهة أخرى، كشفت نتائج الدراسات عن بعض المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المملكة العربية السعودية، منها: دراسة العنزي والمطيري (٢٠٢٣)، والعتيبي (٢٠٢٢)، والحازمي (٢٠٢٢)، ومحمد (٢٠١٩)، حيث توصلت نتائج تلك الدراسات إلى أن من أهم المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية هي: تحديد رؤية مستقبلية للمدرسة يشترك في صياغتها جميع

العاملين فيها، والعمل على نشر ثقافة مجتمعات التعلم بين المعلمين، بالإضافة إلى توفير البيئة المدرسية المناسبة، وتوفير الظروف الداعمة لها كتوفير المخصصات المالية والبنية التحتية والتجهيزات والتكنولوجيا المناسبة.

وتدل نتائج الدراسات السابق ذكرها على أن مفهوم مجتمعات التعلم المهنية في بعض مدارس مناطق المملكة العربية السعودية لايزال في بداياته، وأن المعوقات المتعلقة بقدرات مدير المدرسة تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بفعالية، مع وجود ضعف في عملية التخطيط الإستراتيجي بعيد المدى الذي أدى إلى غياب الرؤية المشتركة؛ ولهذا باتت الحاجة إلى تطوير مهارات مديري المدارس وبنيتهم المعرفية وإكسابهم خبرات حديثة أمرا في غاية الأهمية، ولذلك أوصلت بعض هذه الدراسات بتتبع دور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية لضمان استمرارية عملية التطوير المهني لمواكبة مستجدات العصر الحديث، مثل دراسة عطيف وشراحيلي (٢٠٢١) والعصيلي وبكر (٢٠١٩) وأدميرال Admiraal (2021)وتشنغ Zheng (2019)فقد أكدوا على أهمية دور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية من خلال تخفيف نزعة العمل الفردي لدى المعلمين وتشجيعهم على العمل كفرق، والتخطيط الإستراتيجي الجيد لبناء رؤية مشتركة.

وفي ضوء ما سبق جاءت فكرة الدراسة الحالية التي تسلط الضوء على دور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعُلم المهنية في المدارس مما يساعد على تحسين جودة العملية التعليمية، ورفع مستوى أداء الطلاب، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما دور مديرات المدراس الثانوية في مدينة الرياض في دعم مجتمعات التعلم المهنية؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على دور مديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض في دعم مجتمعات التعلم المهنية.
- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد الدراسة تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما دور مديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض في دعم مجتمعات التعلم المهنية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد الدراسة تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي سنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية مجتمعات التعلم المهنية في المدارس التي تعد من الاتجاهات المعاصرة لإصلاح التعليم وتحسين مخرجاته.
- تساعد في نشر الوعي بدور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة.
- تؤدي نتائج الدراسة وتوصياتها إلى فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات ذات صلة.

الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم في تطوير أداء مديري المدارس من خلال التعرف على دورهم في دعم مجتمعات التعلم المهنية، ومن ثم العمل على تهيئة البيئة المناسبة لتفعيلها.

- قد تساعد المختصين ببرامج التطوير المهني لبناء برامج تدريبية لمديري المدارس.
- قد تساعد أصحاب القرار والمسئولين للوقوف على دور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية، والعمل على تحسين وتطوير برامج مجتمعات التعلم المهنية في المدارس.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على دور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية، من خلال الابعاد التالية: القيادة التشاركية الداعمة، القيم والرؤية المشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية، البنية التنظيمية، وعلاقات عمل إيجابية.

الحدود البشرية والمكانية: اقتصر تطبيق أداة الدراسة على معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة الرياض التابعة لمكتب تعليم النسيم.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول والثاني لعام ١٤٤٥ هـ.

المصطلحات:

دور: يعرف الدور بأنه "مجموعة مهام الفرد، وما هو متوقع منه، وما يفترض أن يحقق من مهام، وغايات، وأهداف، باعتبار أن لكل دور توقعاته المعيارية المتفق عليها، تتحدد على إثر أداءات من يشغلونه وسلوكهم" (هلال ومحمود، ٢٠٢٣، ص ٧١). ويعرف إجرائيا بأنه: المهام، والأنشطة المسندة إلى مديرة المدرسة في مدينة الرياض لتحقيق مجموعة من الغايات، والأهداف المدرسية.

مدير المدرسة: تعرف وثيقة التشكيلات الإشرافية، والمدرسية لشاغلي الوظائف التعليمية (وزارة التعليم، ٢٠٢٤) مدير المدرسة بأنه "المسؤول الأول عن تنفيذ

السياسات التعليمية، وفقا لصلاحيات محددة داخل المدرسة في جميع مراحل التعليم العام، وحقق المعايير المهنية والشروط اللازمة" (ص.٧)

مجتمعات التعلم المهنية:

تعرف هورد (Hord, 2009)مجتمعات التعلم المهنية بأنها إطار تعاوني يجمع المعلمين المهنيين التربويين الملتزمين بتحسين جودة التعليم من خلال التعلم المستمر وتطبيق مبادئ التعلم البنائي، ويتكوَّن هذا الإطار من ثلاثة عناصر أساسية:

المجتمع: ويعني مجموعة تعاونية تتبادل الخبرات والمعلومات، وتسهم في وضع أهداف تعليمية مشتركة من أجل تحسين العملية التعليمية بشكل شامل.

التعلم: ويشير إلى العملية المستمرة التي يؤديها المعلمين المهنيين لتعزيز معارفهم ومهاراتهم، من خلال تحليل البيانات والممارسات التربوية بهدف تبني أساليب تدريس مبتكرة.

المهني: هم المعلمون التربويون المسؤولون عن تقديم برامج تعليمية فعّالة، ويلتزمون مهنيًا لتطوير أدائهم الشخصي وتحسين نتائج الطلاب.

وبهذا التعريف، يؤكد هورد Hord أن مجتمعات التعلم المهني ليست نشاطًا إضافيًا مؤقتًا، بل هو ممارسة مستمرة ومتأصلة في بيئة العمل التعاونية، تقوم على التفاعل الجماعي وتبادل المعرفة لتحسين أداء المعلمين وتحصيل الطلاب.

ويعرفها دليل مجتمعات التعلم المهنية (١٤٣٦هـ) التابع لمشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام "تطوير" بأنها مجموعات من الأفراد المنتمين إلى نفس المهنة ويعملون بصورة تعاونية ومنهجية مستمرة ويتبادل الخبرات بهدف تحسين أدائهم واكتساب أفضل الممارسات ومعالجة الصعوبات والتحديات التي تواجه عملهم،

ويكون تعلم الطالب بؤرة تركيزهم الأمر الذي يساعد على توجيه إمكانات المدرسة لغايتها الأساسية وهي تحسين تعلم الطلاب.

ويعرفها الفريح (٢٠٢١) بأنها: "المجتمع الذي تكون فيه المعلمات وإدارة المدرسة في تفاعل دائم مع بعضهم ومع العالم المحيط بهم بشكل مباشر أو بشكل رقمي، يعملون كفريق تحت رؤية مشتركة في التخصص نفسه، ويحاولون الاستفادة من بعضهم ومن مجتمعات أخرى، مشكلين شبكة من العلاقات والمعرفة في جميع مجالات النشاط التربوي والتعليمي للتفكير والإبداع وحل المشكلات ويتصفون بأن لديهم القدرة والدافعية للتعلم والانفتاح على الآخرين" (ص.١٩).

وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: تنظيم مدرسي يتكون من مجموعة من أفراد المؤسسة التعليمية في مدينة الرياض، يتفاعلون مع بعضهم بعضاً، ويعملون كفريق واحد تحت رؤية مشتركة، وقيم وأهداف محددة، ويتبادلون الخبرات والمعارف فيما بينهم، مشكلين شبكة من العلاقات والمعرفة بهدف تطوير الأداء المدرسي، ورفع مستوى أداء الطلاب، وتحسين مخرجات التعليم، من خلال ستة أبعاد، وهي: القيادة التشاركية الداعمة، القيم والرؤية المشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية، البنية التنظيمية، وعلاقات عمل إيجابية.

الإطار النظري:

مفهوم مجتمعات التعلم المهنية:

اختلف مفهوم مجتمعات التعلم المهنية باختلاف الموقف الذي تعرف فيه، مما أدى إلى تعدد تعاريف مجتمعات التعلم المهني. فيصف هورد (2004) Hordمجتمع التعلم المهني كمجتمع من البحوث والتحسينات الدائمة. أما الغافري واخرون

(٢٠٢١) فيصف المجتمع المهني كهيكل تنظيمي مدرسي يحتوي ثقافة ذات توجه فكري يجمع مجتمع التعلم بالمفاهيم المهنية الثلاثة، وهي:

- المهنية التي تعتمد على معرفة الفرد.
- التعلم على جميع المستويات في المدرسة (الفردية، والفريق، والمدرسة) من خلال التفكير الذاتي النقدي والتحقيق بهدف تحسين الكفاءة المهنية والمجتمع.
- نوعية العلاقات بين أفراد مجتمع التعلم مما يجعل التعلم والتحسين ممكنًا.

وهذه المفاهيم الثلاثة تحدد من؟ وماذا؟ وكيف يتكون مجتمع التعلم المهني؟

ويشير الفريح (٢٠٢١) إلى أن مجتمعات التعلم بشكل عام ترتكز على افتراضين أساسيين: أولهما أن المعرفة تكمن في الخبرة اليومية والتأمل الناقد للممارسات التدريسية، وثانيهما أن المعرفة المهنية تزداد عند الاندماج الفاعل بين المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية، وبالتالي يتحسن تعلم الطلاب.

وتركز مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة على تعلم الطلاب، فينخرط المعلمون في عملية منهجية مستمرة، وفي بحث استقصائي وإجرائي دائم لتحديد توقعاتهم من تعلم الطلاب، وكيفية تقييم مدى تعلمهم، وتطوير المدخلات اللازمة لمساعدة الطلاب الأمر الذي يساعد على توجيه إمكانات المدرسة لهدفها الأساسية وهو تحسين تعلم الطلاب (العنزي والمطيري ٢٠٢٣).

وتعرف مجتمعات التعلم المهنية كذلك بأنها أنظمة تعليمية تقوم على أسس وقواعد علمية وأهداف ورسالة محددة تجمع المعلمين للمشاركة وتبادل الخبرات والمعارف والمهارات فيما بينهم، وتطبيقها على أرض الواقع، مشكلين بذلك شبكة من المعلمين ذات التخصص الواحد؛ لتحقيق التنمية المهنية المستدامة، ومواجهة

التحديات، والتوصل للنتائج الإيجابية، وزيادة فاعلية العملية التعليمية (ادم واخرون، ٢٠٢٣).

فلسفة مجتمعات التعلم المهنية:

تقوم فلسفة مجتمعات التعلم المهنية على أربعة أنشطة أساسية كما حددها عطيف وشراحيلي (٢٠٢١)، وهي:

أولا: الشراكة الفكرية، حيث يتبادل أفراد مجتمعات التعلم ما لديها من معارف وخبرات.

ثانيا: تبادل أفضل الممارسات المهنية.

ثالثا: تطوير مجال معرفي معين بالاعتماد على أساسيات إدارة المعرفة.

رابعا: دعم الابتكار والإبداع بالاستفادة من اختلاف بين وجهات النظر.

وعليه؛ فإن فلسفة مجتمعات التعلم المهنية تقوم على التطوير والتحسين المستمر لأداء منسوبي المدرسة، ونشر ثقافة التعلم المستمر لمواكبة تطورات العصر الحديث، والتنبؤ بالمستقبل من خلال دراسة كل من البيئة الداخلية والخارجية والظروف المحيطة بالمدرسة، بهدف تحسن أداء الطلاب وإنجازهم.

أهداف مجتمعات التعلم المهنية:

لمجتمعات التعلم المهنية أهداف متعددة، منها كما ذكرها الفريح (٢٠٢١) ومحمد وآخرون (٢٠٢١):

- تطوير المدارس وتحسين الأداء الأكاديمي المستمر من خلال التعاون والتواصل .
- تنمية الإحساس بالشخصية الجماعية والتغلب على مشكلة العزلة.
- تطوير خبرات المعلمين من خلال تعلم مناهج وإستراتيجيات جديدة.
- إيجاد حلول غير تقليدية للمشكلات التي تواجه الطلاب.

- معالجة القصور الدراسي للطلاب الذين يفتقدون للمهارات المناسبة.
- توفير بيئة مدرسية داعمة ومحفزة للتعلم لزيادة تحصيل الطالب ولتحسين جودة التعليم.
- توفير البيئة المناسبة للإبداع، وتشجيع الأدوار القيادية للمعلمين.

وفي ضوء ما سبق، يتبين أن مجتمعات التعلم المهنية توفر فرصًا جديدة للتفكير، والنظر إلى عملية التدريس، والتعلم بشكل أعمق.

أهمية مجتمعات التعلم المهنية:

ترجع أهمية مجتمعات التعلم المهنية لكونها أحد المداخل الأساسية لضمان جودة الأداء المدرسي وتحسين مخرجاته، وإحداث التغير المنشود، لما له من دور في بناء ثقافة مدرسية جديدة تستند على التعلم التعاوني وفرق العمل والتنمية المهنية للمعلمين بشكل مستمر، والتأكيد على عمليات الاستقصاء والتفكير وتطبيق معايير الجودة في العملية التعليمية، بحيث يصبح الصف الدراسي مختبر لتطوير ممارسات المعلمين التدريسية، وذلك من خلال تغيير سلوكياتهم التدريسية التقليدية، وتنمية قدراتهم، والتعلم الذاتي (عطيف وشراحيلي، ٢٠٢١).

كذلك، تلعب مجتمعات التعلم المهنية دورًا مهنيًّا واجتماعيًّا مهمًّا في التنمية الشخصية للمعلمين، وتساعد على تبادل الخبرات والآراء والثقافات المتنوعة، واحترام الاختلافات بينهم، كما تعتبر مجتمعات التعلم المهنية الأداة الرئيسية لنشر ثقافة التعلم والتفكير والبحث والتطور المستمر، وتعد إحدى أساليب القيادة الحديثة تمكن جميع المعلمين من العمل كفريق واحد، وإسناد المهام والأدوار القيادية لهم، واتخاذ القرارات الجماعية (المطيري، ٢٠٢٠).

مبادئ مجتمعات التعلم المهنية:

تتسم مجتمعات التعلم المهنية بعدة مبادئ أساسية تجعلها قادرة على إحداث التغير، والتحسين المستمر، وأهمها (إبراهيم والمرزوقي، ٢٠١٨؛ تطوير، ١٤٣٦؛ الصغير، ٢٠٠٩):

- تشارك الرؤية والقيم والأهداف: وضع رؤية وقيم مشتركة بمشاركة جميع العاملين، وإعلانها والرجوع إليها بصفة مستمرة.
- التركيز على تعلم الطلاب: نقل تركيز الجهود التربوية من التعليم إلى التعلم، والاهتمام بمتابعة سجل سير تعلم الطلاب وانجازاتهم.
- تبني ثقافة التعاون بين المعلمين: التعاون الجماعي بين المعلمين؛ لتبادل المعارف والخبرات، والممارسات المفيدة.
- التركيز على النتائج: الاهتمام بتحديد نواتج تعلم الطلاب عند تصميم أنشطة التعلم بدلاً من التركيز على أهداف التعليم.

ومما سبق نستخلص أهم الأسس التي تقوم عليها مجتمعات التعلم المهنية، والتي تشكل ركائز مجتمع التعلم وتميزه عن أي تجمع آخر.

أبعاد مجتمعات التعلم المهنية:

ترتكز مجتمعات التعلم المهنية على عدد من الأبعاد والأسس التي تسهم في تحول المدارس إلى مجتمعات تعلم، وتتبنى الدراسة الحالية الأبعاد التي حددها هارود Hord (2009)، وهي: القيادة التشاركية الداعمة، والقيم والرؤية المشتركة، والتعلم الجماعي وتطبيقاته، ومشاركة الخبرات والتجارب الشخصية، والبنية التنظيمية، وعلاقات عمل إيجابية، ولتوضيح هذه الأبعاد سيتم تناولها على النحو الآتي (إبراهيم والمرزوقي، ٢٠١٨؛ الشمري، ٢٠٢٢؛ العتيبي، ٢٠٢٢؛ Hord, 2009:

القيادة التشاركية الداعمة: يعتمد نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها على نمط القيادة التي تدار بها من قِبل مدير المدرسة؛ لذا تحتاج مجتمعات التعلم المهنية إلى قادة أكثر من احتياجها إلى مدراء، قادرين على التحفيز والإلهام والإبداع ودعم ثقافة التعاون بين منسوبي المدرسة.

القيم والرؤية المشتركة: تُعد تحديد الرؤية والقيم من أهم الخطوات عند تكوين مجتمعات تعلم مهنية، فهي توجه عملية اتخاذ القرارات وجميع الأعمال الأخرى التي يقوم به المعلمين المنتمين لمجتمعات التعلم المهنية، حيث يشعر المعلمين بمسؤوليتهم المشتركة تجاه تحقيق الرؤية التي تم الاتفاق عليها.

التعلم الجماعي وتطبيقاته: يعمل المعلمون في فرق عمل متعاونة ويتشاركون المعارف والمهارات الجديدة وتطبيقها لتطوير الممارسات التعليمية بما يحقق احتياجات الطلاب المتعددة وحل مشكلاتهم المتنوعة وتنمية الحوارات الهادفة والبناءة بينهم.

مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية: التعاون بين المعلمين هو أساس مجتمعات التعلم المهنية حيث يوفر أفكاراً وممارسات جديدة، من خلال تشجيع الزيارات المتبادلة بينهم، وتقديم التغذية الراجعة لأدائهم، وتبادل الأفكار والاقتراحات لتحسين أداء الطلبة، وإتاحة الفرص لتطبيق المعرفة ومشاركة نتائجها.

البنية التنظيمية: تتطلب مجتمعات التعلم المهنية ثقافة تنظيمية داعمة وهيكل تنظيمي مرن، إضافة إلى توفير الموارد المادية والبشرية التي تساعد على نجاح مجتمعات التعلم المهنية، وتوفير بيئة مدرسية جاذبة ومحفزة للإبداع، مع وجود أنظمة للاتصال تتيح انتقال وتبادل المعلومات بسهولة بين كافة أعضاء المجتمعات.

علاقات عمل إيجابية: تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية يتطلب وجود علاقات طيبة وإيجابية بين المعلمين، وبناء الثقة والاحترام المتبادل بينهم، وتحفيز الإنجازات التي تم تحقيقها، والمشاركة في إحداث التغييرات في المدرسة.

وبناء على ما سبق يتضح أهمية أبعاد مجتمعات التعلم المهنية لضمان نجاحها، حيث تركز على القيادة الداعمة من مديري المدارس، مع وجود رؤية وقيم مشتركة، بالإضافة إلى الاعتماد على العمل الجماعي ومشاركة الخبرات، فضلاً عن توفير كافة الموارد المادية والبشرية الداعم لها في كافة المستويات.

دور مديري المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية:

من أهم الأبعاد التي ذكرها هورد Hard (2004) لمجتمعات التعلم المهنية هو بعد القيادة الداعمة، إذ يؤكد على أهمية دور مدير المدرسة في قيادتها للمجتمعات وتوجيها نحو رؤية المدرسة، والتركيز على تعلم الطلاب، فلو ركزت القيادة على الشؤون الإدارية دون التعليمية، لأعطى هذا انطباعًا واضحا للمجتمع المدرسي على ضعف اهتمام المدرسة بتعلم الطلاب وتحصيلهم الدراسي. كما يرى هورد أن بناء مجتمعات التعلم المهنية وتفعيلها واستمرارها يحتاج قائداً تربويًا قادراً على إبقاء التركيز منصبًا على تحقيق رؤية المدرسة في تحسين تعلم الطلاب مهما كانت العوائق.

كما تشير أدبيات مجتمع التعلم المهني كدراسة إبراهيم والمرزوقي (٢٠١٨) والخريمي وطيب (٢٠٢٠) والعتيبي (٢٠٢٢) لأهمية دور مدير المدرسة في ترسيخ ثقافة مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة، وتوفير مناخ يشجع على التعاون، وطرح الأفكار الإبداعية، وإقامة علاقات طيبة مع الزملاء في المدرسة، كما يسهم المدير في صياغة رؤية للتعلم وتنفيذها بمشاركة المعلمين، وتبني أنماطاً قيادية تشاركية مثل القيادة الموزعة عن طريق توزيع المسؤوليات والسلطة بين العاملين، وإعطاء

الصلاحيات لهم في حل المشكلات التي تواجههم مع توفير البيانات التي تدعم اتخاذ القرارات الخاصة بتعلم الطلاب.

بالإضافة إلى ذلك، يساعد مدير المدرسة في توفير برامج تنمية مهنية نابعة من الحاجات الخاصة للمعلمين، والقدرة على إدارة الصراع واستثماره في استخراج الطاقات الكامنة لدى المعلمين، وبناء وتشكيل فرق عمل متناسقة، فيقوم بتشكيل فرق تعاونية لإنجاز مهام محددة كالبحوث الإجرائية لمعالجة مشكلات وقضايا تعليمية مشتركة، وتأمين كافة الموارد المادية والبشرية لدعم التنمية المهنية للمعلمين (إبراهيم والمرزوقي، ٢٠١٨).

كذلك تؤكد العصيلي وبكر (٢٠١٩) على أهمية تحفيز مدير المدرسة لمجتمعات التعلم المهنية، وتشجيعها والاحتفال بإنجازات المعلمين في نهاية كل عام أو فصل دراسي، فالتكريم العلني الذي تحدد فيه جوانب التميز عند كل معلم من شأنه أن يرسخ ثقافة المدرسة وقيمها بوضوح، ويعزز الإبداع والابتكار، ويحدد الأولويات، عبر تقديم أمثلة حية تجسد هذه القيم في ممارساتها لتشجيع الجميع على تمثل هذه القيم؛ بالإضافة لأهمية التواصل بين المجتمعات، وأن يكون المدير قادراً على التواصل بفعالية مع أعضاء مجتمعات التعلم المهنية، ومشاركته في عملية التعلم معهم، وألا يمانع في التعلم منهم.

ومن خلال على ما سبق يتضح أن لمدير المدرسة دورًا حيويًا في بناء مجتمعات التعلم المهنية، فهو المسئول بشكل مباشر ورئيسي عن بنائها وتشكيلها ودعمها، ومتابعة أدائها وتطويره وتقويمه، وتوفير الوقت المناسب لاجتماعاتها وتنفيذ أنشطتها وبرامجها، مع توفير الدعم المادي اللازم، وتصميم خطط للتنمية المهنية للمعلمين بناء على حاجاتهم، والإسهام في حل المشكلات التي تواجه المجتمعات بشكل فعال.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الأدبيات مجتمعات التعلم المهنية، وأكدت على أهميتها في تطوير التعليم، وسيتم استعراض الدراسات السابقة تبعاً للدراسات الأقدم:

الدراسات العربية:

هدفت دراسة محمد (٢٠١٩) إلى التعرف على متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام، ودورها في تجويد الأداء الأكاديمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لها تم تطبيقها على عينة بلغ عددها (٧٨٩) من المعلمين والمعلمات في محافظات الدمام والخبر والظهران، وأشارت نتائج الدراسة إلى اتفاق أفراد الدراسة على أهمية دور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين الأداء الأكاديمي، وضرورة توفير متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بدرجة كبيرة، والتركيز على العمل الجماعي، وتوفير البيئة المدارس والتي تتمثل في توفير الرؤية والقيم المشتركة، وتوفير القيادة الداعمة المدرسية والهيكلية المناسبة، كذلك توصلت الدراسة لوجود فروق بين استجابات مجموعات عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في دور مجتمعات التعلم المهنية في تجويد الأداء الأكاديمي لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ٥ سنوات.

وتناولت دراسة الداود والجارودي (٢٠١٩) التعرف على درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر، وتم استخدام مقياس هلل (٢٠١٤) لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمؤسسات التعليمية كأداة للدراسة، وطُبقت على عينة مكونة من (٢٩٥) فردا من المعلمات والإداريات في محافظة الخرج، وجاءت النتائج أن أفراد عينة الدراسة متفقون بدرجة كبيرة على توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية، ووجود فروق في استجابة

أفراد الدراسة حول توفر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في المدارس يعزى لاختلاف المسمى الوظيفي لصالح الإداريات، ولاختلاف المرحلة التي يعمل بها أفراد الدراسة، لصالح اللاتي يعملن في المرحلة الابتدائية والثانوي.

وهدفت دراسة الشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠) إلى التعرف على دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، باستخدام الاستبانة لجمع البينات على عينة مكونة من (١٧٥) معلماً ومعلمة، وجاءت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة عالية بشكل عام، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي.

كذلك هدف دراسة العتيبي والنفيسة (٢٠٢١) إلى تعرف على معوقات أداء مجتمعات التعليم المهنية من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة عفيف في المملكة العربية السعودية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال استبانة مكون من محورين رئيسين هما معوقات الأداء المرتبطة بالجوانب الشخصية للمعلم، ومعوقات الأداء المرتبطة بالبيئة المدرسية، ووزعت على عينة مكونة من ٩٥ معلما من معلمي العلوم بالمدارس. وبيّنت نتائج الدراسة وجود عدد من المعوقات؛ كان من أبرزها قلة تركيز برامج التطوير المهني للمعلمين على مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، وافتقار المدرسة إلى وجود بيئة تعليمية داعمة لمجتمع تعلم مهني، كما بيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح معلمي العلوم الأكثر خبرة.

كما هدفت دراسة الحازمي (٢٠٢٢) إلى التعرف على دور مجتمعات التعلم المهنية في علاج الفاقد التعليمي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي والمتطلبات اللازمة لتفعيلها، واعتمادا على المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانة على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٣٠٤) من معلمي إدارة تعليم بمحافظة صبيا، وتوصلت النتائج إلى أفراد عينة البحث موافقون بدرجة (عالية) على واقع مجتمعات التعلّم المهنية ودوره في معالجة الفاقد التعليمي، وكان من أهم متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية التي توصلت لها الدراسة هما: تعزيز المناخ الإيجابي للتعلم، حيث جاء بدرجة موافقة عالية، وأهمية وجود إدارة داعمة وواعية بأهمية هذه المجتمعات في علاج الفاقد التعليمي حيث جاءت بدرجة موافقة (عالية).

أما دراسة موكلي وزعيلي (٢٠٢٢) فقد هدفت إلى التعرف على المعيقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بإدارة تعليم صبيا في المملكة العربية السعودية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طُبقت على عينة من المعلمين بلغ عددهم (٧١٦) معلما، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدد من المعوقات، كان من أبرزها: قلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين حول مجتمعات التعلم المهنية، وضعف العلاقة بين مدير المدرسة والمعلمين، مع وجود ضعف في قناعة المدير بأهمية مجتمعات التعلم المهنية ودورها في تحسين عملية التعلم، بالإضافة إلى قلة اهتمام مدير المدرسة بتهيئة المناخ الملائم لعقد الحوارات والمناقشات الهادفة، وضعف تقديم الحوافز المادية والمعنوية لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

كما هدفت دراسة المطيري (٢٠٢٢) إلى التعرف على واقع قيادة مجتمعات التعلم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس التعليم العام الحكومية للبنات بمحافظة

عنيزة، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، عن طريق المقابلة لعينة تألفت من (٥٢) مديرة تم اختيارهن بطريقة قصدية، وتوصلت النتائج إلى وجود قصور في قيادة مجتمعات التعلم المهني بمدارس التعليم العام، كما أكد جميع أفراد عينة الدراسة على أن متطلبات دعم مجتمعات التعلم تتشمل في العلاقات الطيبة الفعالة، البيئة المدرسية التعاونية ووجود قيم وثقافة تدعم وجود مثل هذه المجتمعات، كما أكد أفراد عينة الدراسة على تأثير مديرات المدارس على تفعيل مجتمعات التعلم، وتطوير مدارسهن وإصلاح النظام التعليمي من خلال توفير البيئة المدرسية التعاونية المحفزة والداعمة للتعلم.

وهدفت دراسة العتيبي (٢٠٢٢) إلى التعرف على واقع تفعيل معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمجتمعات التعلم المهنية بمدينة جدة، وتحديد المتطلبات اللازمة لها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، على عينة تكونت من جميع معلمات الرياضيات المطبقات لبرنامج مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة جدة والبالغ عددهن (٤٠) معلمة، وجاءت أبرز ما توصلت إليه الدراسة إلى أن استجابات أفراد الدراسة على واقع ومعوقات تفعيل المعلمات لمجتمعات التعلم المهنية جاءت بدرجة استجابة (متوسطة)، وأن هناك بعض المعوقات والمشكلات التي تقف دون تطبيق المجتمعات، فلم يتم توفير حصصاً مشتركة بالجدول المدرسي لاجتماعات مجتمع التعلم المهني بشكل كافي، كما ان هناك ضعف في برامج التطوير المهني اللازمة للمعلمات، بالإضافة إلى ضعف دعم ومتابعة مديرة المدرسة لمجتمعات التعلم المهنية، مع ضعف توافر الإمكانيات اللازمة في المدرسة، وافتقارها للبيئة المحفزة على الابداع، كما توصلت الدراسة إلى أن من أهم المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية هو ضرورة دعم مديرة المدرسة لمجتمعات التعلم

المهنية، حيث جاءت بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على متطلبات تفعيل المجتمعات بدرجة استجابة (كبيرة) وبمتوسط حسابي (٤,٥٠) وبنسبة (٨٨٪).

وهدفت دراسة إبراهيم (٢٠٢٣) إلى وضع تصور مقترح لتطوير أدوار القيادة التعليمية لدى مديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض النماذج المعاصرة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير أدوار القيادة التعليمية لمديري مدارس، وتضمن تسعة أدوار هي: التخطيط الإستراتيجي لعمليات التعليم والتعلم، وتوفير بيئة تعليمية باعثة ومحفزة ومشجعة على التعليم والتعلم، وإدارة المناهج الدراسية بفعالية، والإشراف التربوي المتميز، والتنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وبناء مجتمعات التعلم المهنية، وتوفير الموارد والمصادر اللازمة للتعليم والتعلم، وتوظيف واستخدام تكنولوجيا التعليم، وبناء شراكات خارجية لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة.

الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة تشنغ وآخرين Zheng et al. (2019) إلى استكشاف العلاقات بين القيادة التعليمية، ومجتمع التعلم المهني، والكفاءة الذاتية للمعلم في الصين، وتم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة التي وزعت على عينة بلغت (١٠٨٢) معلما في المدارس الابتدائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن القيادة التعليمية كان لها تأثير كبير على مجتمعات التعلم المهني، خصوصا على النشاط التعاوني، والتركيز الجماعي على تعلم الطلاب، والحوار التأملي، وهذه بدورها تؤثر بشكل إيجابي على الكفاءة الذاتية للمعلم.

وتناولت دراسة كيونج وآخرين Keung et al. (2020) العلاقة بين ممارسات القيادة ومجتمعات التعلم المهنية ومعتقدات كفاءة المعلمين وتصوراتهم حول تنمية الطفل الشامل في رياض الأطفال، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالاستعانة بالاستبانة التي وزعت على عينة مكونة من (٢١٢٠) معلمًا من (١٥٣) روضة أطفال في هونج كونج، وأظهرت النتائج أن الممارسات القيادية لمديري المدارس كان لها تأثير كبير على جميع أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، كما ارتبطت ممارسات القيادة أيضًا بشكل إيجابي بتصورات المعلمين حول تنمية الطفل الشامل بشكل مباشر وغير مباشر من خلال ثلاثة أبعاد من أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وهي الرؤية المشتركة والتعلم الجماعي وتطبيقاته، ومشاركة الخبرات والتجارب الشخصية، كما أيّدت النتائج الدور المحوري لمجتمعات التعلم المهنية في تطوير وتعاون المعلمين لتحسين معتقداتهم وتصوراتهم المتعلقة بفعاليتهم في تنمية الطفل الشامل، ودور مديرو المدارس الرئيسي في تنمية الثقافة الداعمة وتسهيل تعلم المعلم.

كذلك هدفت دراسة هاي High (2020) إلى استكشاف ووصف سلوكيات مديري المدارس اللازمة لبناء ودعم مجتمعات التعلم المهنية، وحدد الباحث السلوكيات المرتبطة بسلوك المدير بثلاثة عناصر: طرق وأساليب القيادة، والتعاون، وتنفيذ مجتمعات التعلم الفعالة، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي عن طريق استخدام المقابلة وتحليل الوثائق الخاصة بمجتمعات التعلم المهنية، وتوصلت النتائج الدراسة إلى أن القيادة المشتركة والرؤية والتعلم الجماعي والظروف الداعمة تؤثر جميعها على دعم مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة.

كما هدفت دراسة هنغ وآخرين Heng et al. (2020) إلى دراسة علاقة القيادة التحويلية لمديري المدارس بمجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية، في ماليزيا،

واستخدمت الدراسة المنهج الكمي من خلال توزيع استبانة على عينة عشوائية بلغ حجمها (٣٥١) معلماً، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة قوية بين القيادة التحويلية لمديري المدارس ومجتمعات التعلم المهنية، إذ تعد القيادة المدرسية أمرًا ضروريًا لنجاح مجتمعات التعلم المهنية، فمدير المدرسة يلعب دوراً مهمة في التنفيذ الناجح للمجتمعات.

وهدفت دراسة راميريز Ramirez (2020) إلى وصف كيفية تعديل السلوكيات القيادية لمديري المدارس الثانوية لدعم أو توجيه مجتمعات التعلم المهنية (PLCs) بناءً على احتياجات المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في جنوب كاليفورنيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال مقابلات شبه منظمة واستبانة وزعت على مديري المدارس، وكشفت نتائج الدراسة عن أن أبرز أدوار قادة المدارس الذين نجحوا في تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية على مستوى المدرسة الثانوية، هي التواصل الفعّال مع المعلمين، وتحفيزهم، والعمل على بناء قدرات ومعارف المعلمين، وبناء الثقة بين الإدارة والمعلمين، مع الحرص على موائمة الظروف البيئة لتناسب مجتمعات التعلم المهنية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ مما سبق وجود أوجه تشابه واختلاف مع الدراسة الحالية، حيث تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها مفهوم مجتمعات التعلم في المدارس، كما تتفق مع معظم الدراسات في منهجها، وهو المنهج الوصفي المسحي، وفي استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، ماعدا دراسة المطيري (٢٠٢٢)، ودراسة اميريز (٢٠٢٠) فقد اعتمدوا على المنهج النوعي باستخدام المقابلة وتحليل الوثائق كأدوات

للدراسة، أما دراسة الداود والجارودي (٢٠١٩) فقد استخدمت مقياس هلل (٢٠١٤) كأداة للدراسة.

كما يتفق هدف الدراسة مع هدف دراسة كلٍّ من الشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠)، وتشنغ Zheng et al. (2019)، وهاي High (2020) وراميريز Ramirez (2020) وهو دور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية، كما تعمقت دراسة هنغ وآخرين Heng et al (2020) بالبحث عن نمط القيادة التحويلية بشكلٍ خاص ودوره في دعم المجتمعات، وأما دراسة كيونج وآخرين Keung et al. (2020) فقد ربطت بين دور مدير المدرسة في مجتمعات التعلم المهنية وكفاءة المعلمين لاكتشاف أفضل الممارسات القيادية لمدير المدرسة، كذلك توسعت دراسة إبراهيم (٢٠٢٣) لبناء تصور مقترح لتطوير أداء القيادات التعليمية.

في حين يختلف هدف الدراسة مع بعض الدراسات السابقة، فقد كانت معظم الدراسات تتناول إما واقع تطبيق مجتمعات التعلم، أو متطلبات تفعيلها أو معوقات تطبيقها، مثل دراسة الداود والجارودي (٢٠١٩)، والعتيبي (٢٠٢٢)، والحازمي (٢٠٢٢)، والمطيري (٢٠٢٢)، وبعضها يبحث عن المعوقات فقط مثل دراسة موكلي وزعيلي (٢٠٢٢)، أو المتطلبات فقط مثل دراسة محمد (٢٠١٩)، وجاءت نتائج تلك الدراسات لتبين أن من أهم متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية وجود قيادة داعمة تساعد على بناءها ودعمها والتغلب على المعوقات التي قد تعيقها، وتوفير متطلباتها واحتياجاتها.

وعلى الرغم من أن الدراسات التي أُجريت في المملكة العربية السعودية مثل دراسة الحازمي (٢٠٢٢) والداود والجارودي (٢٠١٩) والعتيبي (٢٠٢٢) ومحمد (٢٠١٩) والمطيري (٢٠٢٢) وموكلي وزعيلي (٢٠٢٢) قد ناقشت معوقات تطبيق

مجتمعات التعلم المهنية ومتطلباتها وأشارت إلى أهمية مدير المدرسة فيها؛ فإنها غفلت عن تحديد دور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية، وهذا ما تبحث عنه الدراسة الحالية.

كذلك، استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بوجه عام في تحديد العنوان والمشكلة، واختيار المنهج، وصياغة الإطار النظري، وسهولة الوصول للمراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع البحث، وفي بناء استبانة الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي نظراً لملائمته للدراسة الحالية ويحقق أهدافها، فهو يهدف إلى وصف الظاهرة في وضعها الحالي، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات ووصفها وصفاً دقيقاً، وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع (الشايع والشيخ، ٢٠٢٢)، للكشف عن دور مديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض في دعم مجتمعات التعلم المهنية.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في مدينة الرياض في مكتب تعليم النسيم، والبالغ عددهن (٦٩٥) حسب إحصائية إدارة التخطيط والمعلومات بوزارة التعليم لعام ١٤٤٤هـ، وتم اختيارهم نظراً لدورهم الهام في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، وبالتالي ستكون المعلمة هي الأكثر خبرة في معرفة متطلبات ومعوقات تطبيق مجتمعات التعلم، وبالتالي تحديد دور المديرة اللازم في دعم مجتمعات التعلم المهنية.

عينة الدراسة:

تم تحديد حجم العينة المناسب حسب جدول كورس مورجان، حيث بلغ العدد المطلوب (٢٤٥) معلمة من مجتمع الدراسة؛ ولتحقيق ذلك تم توزيع استبانة على العينة المحددة، إلا أن عدد الاستجابات التي تم استلامها بلغ (٢٠٦) استبانة فقط، أي بنسبة (٨٤,٠٨٪).

خصائص العينة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الوظيفية (الأولية) لوصف عينة الدراسة، وتمثلت تلك المتغيرات في (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) في ضوء هذه المتغيرات يمكن وصف وتحديد عينة الدراسة كما توضحها الجداول التالية:

١- المؤهل العلمي:

جدول (١) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة%
بكالوريوس	١٣٨	٦٧
دراسات عليا	٦٨	٣٣
المجموع	٢٠٦	١٠٠

٢- سنوات الخبرة:

جدول (٢) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة%
أقل من ٥ سنوات	٢٠	١٠
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٢٢
١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	٦٨
المجموع	٢٠٦	١٠٠

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة، وهي الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع فيها، للحصول على المعلومات والبيانات المرتبطة بواقع معين، وتكونت الاستبانة من قسمين رئيسين:

القسم الأول: البيانات الشخصية للمستجيبين (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

القسم الثاني: يتكون من (٣٠) عبارة لدور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية حسب الأبعاد التالية: القيادة التشاركية الداعمة (٥) عبارات، القيم والرؤية المشتركة (٥) عبارات، التعلم الجماعي وتطبيقاته (٥) عبارات، مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية (٥) عبارات، البنية التنظيمية (٥) عبارات، وعلاقات عمل إيجابية (٥) عبارات.

معيار الحكم على النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

استندت الدراسة على معايير إحصائية، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (موافق بدرجة كبيرة جداً – موافق بدرجة كبيرة – موافق بدرجة متوسطة– غير موافق– غير موافق بدرجة كبيرة) للإجابة عن السؤال الأول، وبالأوزان الآتية: (موافق بدرجة كبيرة جداً =٥ موافق بدرجة كبيرة =٤ موافق بدرجة متوسطة=٣ غير موافق=٢ غير موافق بدرجة كبيرة=١).

ولتفسير النتائج تم حساب طول فئة معيار الحكم على النتائج من خلال تصنيف الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد فئات المدى التي حددها الباحث، وهي خمس= (٥–١) ÷ ٥= ٠,٨٠، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس

(أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح من خلال الجدول رقم (٣) لنحصل على مدى المتوسطات التالية:

جدول (٣) يوضح المدى وعدد الفئات للحكم على المتوسطات الحسابية

درجة الموافقة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
مدى المتوسطات	من ٤,٢١ إلى ٥	٣,٤١ إلى ٤,٢٠	من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠	من ١,٨١ إلى ٢,٦٠	من ١ إلى ١,٨٠

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الاستبانة طريقتين:

الصدق الظاهري:

تم التحقق من صدق الاستبانة بصورتها الأولية عن طريق عرضها على (٨) محكمين متخصصين في مجال الإدارة التربوية، حيث تم في البداية عرضها على طالبتين من طالبات الدكتوراة، تخصص إدارة تربوية وعمل التعديلات المقترحة، وتم عرضها على مشرفة الدراسة وإجراء التعديلات المقترحة، وبعد ذلك تم عرضها على (٥) محكمين متخصصين بالإدارة التربوية، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم؛ وذلك بهدف التأكد من قدرة الاستبانة على قياس متغيرات الدراسة، وبما يضمن وضوح فقرات الاستبانة ودقتها من الناحية العلمية، واستبعاد المترادفات والتكرارات من الأسئلة.

الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون في برنامج الحزم الاحصائية المستخدم في العلوم الاجتماعية SPSS، وحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لكل بُعد تنتمي

إليه العبارة، مما يشير إلى مدى تجانس الاستبانة مع المفهوم المراد قياسه، كما هو موضح في الجدول (٤):

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
البُعد الأول: دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد القيادة التشاركية الداعمة.									
١	٠,٨٨٨**	٢	٠,٩٠٣**	٣	٠,٧٤٢**	٤	٠,٨٩٨**	٥	٠,٩٣٣**
البُعد الثاني: دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد القيم والرؤية المشتركة.									
٦	٠,٩٢٩**	٧	٠,٩١٠**	٨	٠,٨٩٦**	٩	٠,٩٠٢**	١٠	٠,٨٨٣**
البُعد الثالث: دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد التعلم الجماعي وتطبيقاته.									
١١	٠,٩٥٣**	١٢	٠,٩٥١**	١٣	٠,٩٤٦**	١٤	٠,٩٥٥**	١٥	٠,٧٨٨**
البُعد الرابع: دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية.									
١٦	٠,٩٣٢**	١٧	٠,٨٧١**	١٨	٠,٨٦١**	١٩	٠,٩١١**	٢٠	٠,٨٨٩**
البُعد الخامس: دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد البنية التنظيمية.									
٢١	٠,٨١٩**	٢٢	٠,٨٨٧**	٢٣	٠,٧٩٨**	٢٤	٠,٨٩٧**	٢٥	٠,٧٩٤**
البُعد السادس: دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد علاقات عمل إيجابية.									
٢٦	٠,٨٧٩**	٢٧	٠,٨٩٠**	٢٨	٠,٨٢٧**	٢٩	٠,٩١٠**	٣٠	٠,٩٠٣**

جدول (٤) معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه** دالة عند ٠,٠١

يتبين من الجدول (٤) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى أن عبارات الأداة تتمتع بدرجة اتساق داخلي جيد، ويدل على قوة الارتباط الداخلي بين عبارات الأداة؛ وعليه فإن هذه النتيجة توضح اتساق عبارات الأداة بشكل جيد، وصلاحيتها للتطبيق.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام طريقتين هما:

معادلة ألفا كرونباخ كما يوضحها الجدول (٥)

جدول (٥) ثبات معامل الفا كرونباخ للأداة

البعد	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
بُعد القيادة التشاركية الداعمة	٥	٠,٩٢٤
القيم والرؤية المشتركة	٥	٠,٩٤٤
التعلم الجماعي وتطبيقاته	٥	٠,٩٥٤
مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية	٥	٠,٩٣٥
البنية التنظيمية	٥	٠,٨٩٠
علاقات عمل إيجابية	٥	٠,٩٢٨
الكلي	٣٠	٠,٩٤٤

يتبين من الجدول (٥) أن معامل ألفا كرونباخ للأبعاد تراوح بين (٠,٨٩٠) و (٠,٩٥٤) كما بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (٠,٩٤٤)، ويعد ثباتاً مناسباً للأداة، ويُشير إلى صلاحية الأداة لتحقيق هدف الدراسة.

معامل التجزئة النصفية:

كما تم حساب معاملات الارتباط بين نصفي الأداة، كما هو موضح في الجدول (٦):

جدول (٦) ثبات معامل التجزئة النصفية للأداة

البعد	**معامل الثبات**
القيادة التشاركية الداعمة	٠,٩٥١
القيم والرؤية المشتركة	٠,٩٤٧
التعلم الجماعي وتطبيقاته	٠,٩٦٣
مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية	٠,٩٥٥
البنية التنظيمية	٠,٨٧٨

علاقات عمل إيجابية	٠,٩٥١

يتبين من الجدول (٦) أن معامل ثبات التجزئة النصفية للمحاور تراوح بين (٠,٨٧٨)، و (٠,٩٦٣) ويعد ثباتاً جيداً للأداة ويُشير إلى صلاحية الأداة لتحقيق هدف الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

بناء على طبيعة البحث والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، تمت المعالجة الإحصائية بعد جمع البيانات وتفريغها عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعموم الاجتماعية SPSS، وتم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لعبارات أداة الدراسة.
- معامل ألفا كرو نباخ ومعامل التجزئة النصفية للتحقّق من ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
- اختبار ت (t-test)، اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis)، واختبار مان وتني Mann-Whitney (U) للإجابة عن السؤال الثاني.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة، على النحو التالي:

الاجابة عن السؤال الأول: ما دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية، كما تم ترتيب العبارات حسب المتوسطات الحسابية الأكبر لكلٍّ منها، وذلك كما هو موضح في جدول (٧):

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لأبعاد دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
6	دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد علاقات عمل إيجابية	3.577	0.782	١	كبيرة
4	دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية	3.390	0.844	٢	متوسطة
2	دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد القيم والرؤية المشتركة	3.379	0.840	٣	متوسطة
5	دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد البنية التنظيمية	3.258	0.837	٤	متوسطة
1	دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد القيادة التشاركية الداعمة	3.223	0.913	٥	متوسطة
3	دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد التعلم الجماعي وتطبيقاته	3.021	1.067	٦	متوسطة
	دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية (الكلي)	٣,٣٠٨	٠,٨٠١		متوسطة

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي الكلي لأبعاد دور مديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمات (٣,٣٠٨) وانحراف معياري (٠,٨٠١) وبدرجة موافقة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد بين (٣,٠٢١) و(٣,٥٧٧)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى درجة موافقة (متوسطة–كبيرة).

وقد تعزى النتيجة إلى ضعف وعي مديرات المدارس بأهمية مجتمعات التعلم المهنية، وإلى عدم وجود تعاميم إلزامية لتنفيذها في المدرسة من قبل وزارة التعليم، مما جعلها اختيارية لمن أدركت أهميتها وأرادت تنفيذها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (٢٠٢٢) والمطيري (٢٠٢٢)، حيث جاءت نتائج دراستهما بتطبيق

متوسط، بينما تختلف مع دراسة الداود والجارودي (٢٠١٩)، والشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠)، ومحمد (٢٠١٩)، حيث توصلت نتائج دراساتهم إلى أن مجتمعات التعلم المهنية تطبق بدرجة عالية.

وقد حصل بُعد (علاقات عمل إيجابية) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٥٧٧) وانحراف معياري (٠,٧٨٢) وبدرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة، ويعزى ذلك إلى وجود روابط مشتركة قوية بين المعلمات، كما أن الاهتمام بالعلاقات الإيجابية يحقق الرضا بينهن، ويعزز بشكل كبير استمرار مجتمعات التعلم المهنية، مما يجعلها أساساً لبناء ودعم المجتمعات.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة المطيري (٢٠٢٢)، والحازمي (٢٠٢٢) الذين توصلوا إلى أن من أهم متطلبات دعم مجتمعات التعلم المهنية هي الاهتمام بالعلاقات الإيجابية في المدرسة، كذلك أشار موكلي وزعيلي (٢٠٢٢) إلى أن العلاقات الإنسانية في المدرسة تعتبر معوق قد يواجه مدراء المدارس في دعم مجتمعات التعلم المهنية إذ لم تؤسس على الاحترام المتبادل والثقة والتعاون، كما كانت العلاقات الطيبة أحد أبرز الصفات التي يتمتع بها المدراء الذين نجحوا في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية حسب دراسة راميريز (٢٠٢٠).

أما بُعد (التعلم الجماعي وتطبيقاته) فقد جاء في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٠٢١) وانحراف معياري (١,٠٦٧) وبدرجة موافقة متوسطة، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة، وقد يعزى ذلك لضعف ممارسة المعلمات للتعلم الجماعي وإجراء البحوث، وحاجتهم لتعلم طرق جديدة للتعليم بشكل تعاوني، للوصول إلى أفضل طرق التدريس وأحدثها بهدف

رفع جودة مخرجات التعليم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (٢٠٢٢) وموكلي وزعيلي (٢٠٢٢)، فقد توصلوا إلى أن اتجاه المعلمين للتعلم الفردي أكثر من التعلم الجماعي، وقلة توفر فرص التطوير المهني بشكل جماعي داخل المدرسة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة والشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن بُعد التعلم الجماعي جاء بدرجة تطبيق مرتفعة، وبيّنت الدراستين أهمية التعلم التعاوني كونه من العوامل المهمة في نجاح مجتمعات التعلم المهنية، لذلك أشارت دراسة هاي (٢٠٢٠) وكيونج وآخرين ((٢٠١٩لضرورة التعلم الجماعي وإجراء البحوث لتطوير المعلمات مهنياً.

ولتفصيل ذلك أكثر تم تناول كل بُعد من أبعاد دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية على حده، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات، وترتيب العبارات من الأعلى متوسطات حسابية إلى الأدنى كما هو موضح في الجداول التالية:

-دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد القيادة التشاركية الداعمة:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بُعد القيادة التشاركية الداعمة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
3	تُفوض المديرة بعض الصلاحيات للمعلمات لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية.	٣,٣٧٩	٠,٩٨٩	١	متوسطة
5	تُتابع المديرة فعاليات وأنشطة مجتمعات التعلم المهنية.	٣,٣٣٠	١,٠١١	٢	متوسطة
4	تُوزع المديرة مسؤوليات ومهام مجتمعات التعلم المهنية بعدالة بين المعلمات.	٣,٢٧٢	١,٠٦٦	٣	متوسطة
2	تشارك المديرة المعلمات في اتخاذ القرارات المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية.	٣,٠٩٧	١,٠٨٧	٤	متوسطة
1	تشارك المديرة المعلمات في عملية تخطيط مجتمعات التعلم المهنية.	٣,٠٣٩	١,١١٧	٥	متوسطة
	المتوسط العام	3.223	0.913		متوسطة

يتضح من الجدول (٨) أن عبارات بُعد القيادة التشاركية الداعمة حصلت على متوسط حسابي عام لجميع العبارات (٣,٢٢٣) وانحراف معياري (٠,٩١٣)، بدرجة موافقة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٠٣٩) و(٣,٣٧٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تشير إلى درجة موافقة متوسطة.

وحصلت عبارة "تُفوض المديرة بعض الصلاحيات للمعلمات لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٣٧٩) وانحراف معياري (٠,٩٨٩) وبدرجة موافقة متوسطة، وجاءت عبارة "تُتابع المديرة فعاليات وأنشطة مجتمعات التعلم المهنية" على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٣٣٠) وانحراف معياري (١,٠١١) وبدرجة موافقة متوسطة، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة، وأن المديرة تفوض بعض الصلاحيات للمعلمات، ولا تتابع بشكل مستمر مجتمعات التعلم المهنية، وقد يعزى ذلك لطبيعة السياسات التعليمية المتبعة في إدارة المدرسة والتي تحد من تفويض بعض الصلاحيات.

كما حصلت عبارة "تشارك المديرة المعلمات في عملية تخطيط مجتمعات التعلم المهنية" على الترتيب الخامس والأخير بمتوسط حسابي (٣,٠٣٩) وانحراف معياري (١,١١٧) وبدرجة موافقة متوسطة، وهذا يعني أن المعلمات يوافقون بدرجة متوسطة، وقد يُفسر ذلك لضعف وعي مديرة المدرسة بأهمية مشاركة المعلمات في تخطيط وصنع القرارات المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية، فالمعلمات الأقرب اتصالاً مع الطالبات، وبالتالي هن الأكثر معرفة باحتياج الطالبات، واحتياجاتهن التدريبية، ولذلك من المهم إشراكهن في عمليات تخطيط وصنع القرارات، وتفويض بعض

الصلاحيات المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية، ومتابعة التنفيذ بشكل مستمر، وهذا ما أكد عليه هنغ وآخرون ((٢٠٢٠وهاي ((٢٠٢٠.

إلا أن النتيجة تختلف مع دراسة الشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠) التي توصلت لدرجة موافقة عالية في تطبيق القيادة الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، كذلك أكدت دراسة الحازمي (٢٠٢٢) ومحمد (٢٠١٩) على أهمية وجود إدارة واعية لدعم المجتمعات، تأخذ بعين الاعتبار أراء وأفكار المعلمات، وتشاركهم في عمليات التخطيط وصنع القرارات.

-دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد القيم والرؤية المشتركة:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بُعد القيم والرؤية المشتركة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
3	تركز المديرة على رفع مستوى أداء الطالبات في تخطيط مجتمعات التعلم المهنية.	٣,٤٥٦	٠,٩٨٦	١	كبيرة
1	تحرص المديرة على مواءمة أهداف مجتمعات التعلم المهنية مع الرؤية المشتركة للمدرسة.	٣,٤١٧	٠,٩٥٣	٢	كبيرة
2	توائم المديرة برامج مجتمعات التعلم المهنية برؤية المدرسة.	٣,٣٥٩	٠,٩٢٥	٣	متوسطة
5	تُعزز المديرة القيم المشتركة لمجتمعات التعلم المهنية.	٣,٣٥٠	٠,٨٥٨	٤	متوسطة
4	تعمل المديرة مع المعلمات على تحقيق أهداف مجتمعات التعلم المهنية.	٣,٣١١	٠,٩٥٨	٥	متوسطة
	المتوسط العام	٣,٣٧٩	٠,٨٤٠		متوسطة

يتضح من الجدول (٩) أن عبارات بُعد القيم والرؤية المشتركة حصلت على متوسطات حسابية تتراوح ما بين (٣,٣١١) و(٣,٤٥٦)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى درجة

موافقة (متوسطة- كبيرة)، وجاءت استجابات المعلمات بدرجة موافقة متوسطة حيث جاء المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣,٣٧٩) وانحراف معياري (٠,٨٤٠).

وحصلت عبارة "تركز المديرة على رفع مستوى أداء الطالبات في تخطيط مجتمعات التعلم المهنية" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٤٥٦) وانحراف معياري (٠,٩٨٦) وبدرجة موافقة كبيرة، كما حصلت عبارة "تحرص المديرة على مواءمة أهداف مجتمعات التعلم المهنية مع الرؤية المشتركة للمدرسة" على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٤١٧) وانحراف معياري (٠,٩٥٣) وبدرجة موافقة كبيرة. وقد يعزى ذلك إلى أن من أهم المبادئ الأساسية لمجتمعات التعلم المهنية تشارك الرؤية والأهداف والتركيز على تعلم الطلاب (Hord, 2004)، كذلك يلاحظ اهتمام وزارة التعليم على نشر رؤية التعليم في المدارس، وتوعية المديرات بها والحرص على مؤامة أهداف مجتمعات التعلم المهنية بأهداف ورؤية التعليم، وحث المديرات للعمل على رفع مستوى أداء الطالبات، وتتفق النتيجة مع دراسة الشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠) والداود والجارودي (٢٠١٩) وتشنغ (٢٠١٩) وكيونج واخرون (٢٠١٩) والتي أشارت إلى أن موائمة أهداف مجتمعات التعلم المهنية مع رؤية المدرسية يؤدي إلى تحقيق التحسين المستمر في الأداء المعلمين والطلاب على حد سواء، بينما تختلف مع دراسة العتيبي (٢٠٢٢)، والمطيري (٢٠٢٢) وموكلي وزعيلي (٢٠٢٢) حيث توصلت النتائج لضعف دعم مديرة المدرسة لمجتمعات التعلم المهنية وبرامجها، مما قد يُعزى إلى غياب تخطيط برامج مجتمعات التعلم المهنية وموائمتها مع رؤية التعليم.

بينما حصلت عبارة "تعمل المديرة مع المعلمات على تحقيق أهداف مجتمعات التعلم المهنية" على الترتيب الخامس والأخير بمتوسط حسابي (٣,٣١١) وانحراف معياري (٠,٩٥٨) وبدرجة موافقة متوسطة، وتعكس النتيجة قصورًا في مشاركة مديرة المدرسة في مجتمعات التعلم المهنية، قد تُعزى لضعف القناعة لدى المديرات بأهمية مجتمعات التعلم المهنية، كما أشارت دراسة موكلي وزعيلي (٢٠٢٢)، حيث أكد موكلي وزعيلي على أن عدم إيمان المديرة بأهمية مجتمعات التعلم المهنية يؤثر سلباً على تحقيق التعاون مع المعلمات، مما يقلل من مشاركتها في تحقيق الأهداف المشتركة، وهذا يتفق كذلك مع نتائج دراسة الداوود والجارودي (٢٠١٩)، والمطيري (٢٠٢٢) والمطيري والدغيم (٢٠١٨) فقد توصلت إلى وجود قصور في قيادة مجتمعات التعلم المهني ناتج عن ضعف اهتمام مديري المدارس.

-دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد التعلم الجماعي وتطبيقاته:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بُعد التعلم الجماعي وتطبيقاته

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
5	تتيح المديرة لمجتمعات التعلم المهنية تطبيق المعرفة الجديدة المكتسبة.	٣,٤٣٧	٠,٨٢٢	١	كبيرة
1	تُحدد مديرة المدرسة الاحتياجات التدريبية المشتركة للمعلمات.	٣,٠١٠	١,١٥٦	٢	متوسطة
2	تُنفذ المديرة خطة التطوير المهني للمعلمات من خلال مجتمعات التعلم المهنية.	٢,٩٠٣	١,٢٣٨	٣	متوسطة
٤	تعقد المديرة ورش توعوية ودورات خاصة بمجتمعات التعلم المهنية للمعلمات.	٢,٨٨٣	١,٣٢٧	٤	متوسطة
3	تُشجع المديرة مجتمعات التعلم المهنية على إنجاز البحوث الإجرائية.	٢,٨٧٤	١,٣٠٨	٥	متوسطة
	المتوسط العام	٣,٠٢١	١,٠٦٧		متوسطة

يتضح من الجدول (١٠) أن عبارات بُعد التعلم الجماعي وتطبيقاته حصلت على متوسطات حسابية تتراوح ما بين (٢,٨٧٤) و(٣,٤٣٧)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تشير إلى درجة موافقة (متوسطة–كبيرة)، وجاءت استجابات المعلمات بدرجة موافقة متوسطة حيث جاء المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣,٠٢١) وانحراف معياري (١,٠٦٧).

وحصلت عبارة "تتيح المديرة لمجتمعات التعلم المهنية تطبيق المعرفة الجديدة المكتسبة" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٤٣٧) وانحراف معياري (٠,٨٢٢) وبدرجة موافقة كبيرة، وذلك يوضح دور مديرة المدرسة في تشجيع المعلمات على تطبيق المعارف الجديدة ومتابعة ما يستحدث بالتعليم وتطبيقه بهدف رفع مستوى الطالبات وتجويد المخرجات، حيث يشير هورد (٢٠٠٤) إلى أهمية تحويل المعرفة المكتسبة إلى ممارسات تدريسية فعّالة، كما حصلت عبارة "تُحدد مديرة المدرسة الاحتياجات التدريبية المشتركة للمعلمات" على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٠١٠) وانحراف معياري (١,١٥٦) وبدرجة موافقة متوسطة، مما يشير إلى اهتمام المديرات بتطوير المعلمات، إلا أن هذا قد لا يكون كافياً لدعم التعلم الجماعي، ووجود تحديات عند تحديد الاحتياجات التدريبية بدقة، ويتفق ذلك مع دراسة العتيبي والنفيسة (٢٠٢١) وموكلي وزعيلي (٢٠٢٢) حيث كان من أبرز المعوقات: قلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين المبنية على الاحتياجات، وقد يُعزى ذلك إلى قصور في آليات التقييم المستمر للمعلمات، مما يؤثر سلبًا على قدرة المديرات في تحديد الاحتياجات الفعلية.

كما حصلت عبارة "تُشجع المديرة مجتمعات التعلم المهنية على إنجاز البحوث الإجرائية" على الترتيب الخامس والاخير بمتوسط حسابي (٢,٨٧٤) وانحراف معياري (١,٣٠٨) وبدرجة موافقة متوسطة، وترجع تلك النتيجة لقلة وعي مديرات المدارس والمعلمات بأهمية البحوث الإجرائية في تطوير الممارسات التدريسية للمعلمات، وضعف ثقافة العمل الجماعي، والحاجة لتعلم طرق جديدة للتعليم بشكل جماعي، للوصول إلى أفضل طرق التدريس وأحدثها لرفع مستوى أداء الطالبات، فقد ذكر إبراهيم (٢٠٢٣) بأنها أحد أهم المتطلبات الرئيسية، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (٢٠٢٢) وموكلي وزعيلي (٢٠٢٢)، والذين توصلوا لضعف بُعد التعلم الجماعي في المدرسة، وانتشار ثقافة التعلم الفردي بين المعلمين.

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن بُعد التعلم الجماعي جاء بدرجة تطبيق مرتفعة، حيث إن مديري المدارس والمعلمين يدركون أهمية التعلم التعاوني كونه أساس نجاح مجتمعات التعلم المهنية، كما ذكرت دراسة إبراهيم والمرزوقي (٢٠١٨) وهاي (٢٠٢٠) وكيونج وآخرين (٢٠١٩).

– دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بُعد مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
5	تحفز مديرة المدرسة المعلمات على حضور الدروس النموذجية.	٣,٦١٢	٠,٩١٨	١	كبيرة
3	تُشجع مديرة المدرسة المعلمات على تبادل الزيارات الدورية.	٣,٥٦٣	٠,٩٧٥	٢	كبيرة
2	تبني مديرة المدرسة معايير تقود العمل الجماعي في مجتمعات التعلم المهنية.	٣,٣٩٨	٠,٨٥٤	٣	كبيرة

٤	تُشجع المديرة المعلمات على تقديم التغذية الراجعة للممارسات المهنية لزميلاتهن.	٣,١٩٤	١,١٠٠	٤	متوسطة
1	تتأكد المديرة من مشاركة جميع المعلمات في فرق مجتمعات التعلم المهنية.	٣,١٨٤	١,٠٩٨	٥	متوسطة
	المتوسط العام	٣,٣٩٠	٠,٨٤٤		متوسطة

يتضح من الجدول (١١) أن عبارات بُعد مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية حصلت على متوسطات حسابية تتراوح ما بين (٣,١٨٤) و(٣,٦١٢)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تشير إلى درجة موافقة (متوسطة–كبيرة) وجاءت استجابات المعلمات بدرجة موافقة متوسطة حيث جاء المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣,٣٩٠) وانحراف معياري (٠,٨٤٤)، وتتفق النتيجة مع دراسة محمد (٢٠١٩) التي توصلت لضعف العمل الجماعي وتبادل الخبرات في المدرسة؛ إلا أنها تختلف مع دراسة الشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن تطبيق بُعد مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية قد حصل على درجة موافقة عالية، إذا يحرص مدير المدرسة على تبادل الأفكار والخبرات والملاحظات بشكل كبير.

وحصلت عبارة "تحفز مديرة المدرسة المعلمات على حضور الدروس النموذجية" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٦١٢) وانحراف معياري (٠,٩١٨) وبدرجة موافقة كبيرة. وحصلت عبارة "تُشجع مديرة المدرسة المعلمات على تبادل الزيارات الدورية" على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٥٦٣) وانحراف معياري (٠,٩٧٥) وبدرجة موافقة كبيرة، وقد يرجع ذلك إلى حرص مديرة المدرسة على الاستفادة من المعلمات المتميزات في تقديم الدروس النموذجية لزميلاتهن، وتشجيعهن لتبادل الزيارات بينهن لتبادل الخبرات والمعارف، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الداود والجارودي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن رغبة المديرات عالية في الاستفادة من الخبرات المختلفة بين المعلمات للمساعدة في رفع المستوى التحصيلي للطالبات.

فقد أكد إبراهيم والمرزوقي (٢٠١٨) والشمري (٢٠٢٢) والعتيبي (٢٠٢٢) وهورد (٢٠٠٩) على أن التعاون بين المعلمين ومشاركة الخبرات والتجارب من خلال الزيارات المتبادلة بينهم، وتقديم التغذية الراجعة لأدائهم بهدف تحسين أداء الطلاب هو أساس مجتمعات التعلم المهنية، كما توصلت دراسة هاي (٢٠٢٠)، وتشنغ (٢٠١٩)، وكيونج وآخرين ((٢٠١٩إلى أن من متطلبات دعم مجتمعات التعلم المهنية تبادل الزيارات والخبرات بشكل دوري مع الحرص على تقديم التغذية الراجعة بشكل مستمر.

وفي المقابل حصلت عبارة "تتأكد المديرة من مشاركة جميع المعلمات في فرق مجتمعات التعلم المهنية" على الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٣,١٨٤) وانحراف معياري (١,٠٩٨) وبدرجة موافقة متوسطة، وتتفق النتيجة مع دراسة موكلي وزعيلي (٢٠٢٢) حيث توصلت لضعف في قناعة المدير بأهمية مجتمعات التعلم المهنية، وهذا أدى إلى ضعف في تقديم الحوافز المادية والمعنوية لمشاركة المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية، كما توصلت دراسة راميريز (٢٠٢٠) إلى أن أبرز دور لمديري المدارس الذين نجحوا في تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية كان دورهم في التواصل الفعّال مع المعلمين وتحفيزهم على المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية.

-دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد البنية التنظيمية:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بُعد البنية التنظيمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
5	توفر المديرة بيئة آمنة تشجع على التعاون وطرح الأفكار وتجريبها.	٣,٥٦٣	٠,٨٨٠	١	كبيرة
3	تتيح المديرة استخدام مصادر التعلم لتنمية المعلمات مهنيًا.	٣,٤٤٧	٠,٩٤٥	٢	كبيرة

4	توظف المديرة تقنية المعلومات والاتصالات في دعم مجتمعات التعلم المهنية.	٣,٣٨٨	٠,٩٢٩	٣	متوسطة
2	توفر المديرة المكان المناسب للمعلمات لاجتماع مجتمعات التعلم المهنية.	٣,٠٨٧	١,٠٥٦	٤	متوسطة
1	تخصص المديرة حصصاً مشتركة في الجدول المدرسي؛ لاجتماع مجتمعات التعلم المهنية	٢,٨٠٦	١,٢٩٦	٥	متوسطة
	المتوسط العام	٣,٢٥٨	٠,٨٣٧		متوسطة

يتضح من الجدول (١٢) أن عبارات بُعد البنية التنظيمية حصلت على متوسطات حسابية تتراوح ما بين (٢,٨٠٦) و(٣,٥٦٣)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تشير إلى درجة موافقة (متوسطة–كبيرة)، وجاءت استجابات المعلمات بدرجة موافقة متوسطة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣,٢٥٨) وانحراف معياري (٠,٨٣٧)، مما يعكس وجود بنية تنظيمية قد تحتاج مزيدًا من الدعم لتعزيز دور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين أداء الطلاب.

فقد حصلت عبارة "توفر المديرة بيئة آمنة تشجع على التعاون وطرح الأفكار وتجريبها" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٥٦٣) وانحراف معياري (٠,٨٨٠) وبدرجة موافقة كبيرة، فقد أشارت دراسة إبراهيم (٢٠٢٣) والمطيري (٢٠٢٢) إلى أن من أهم أدوار القيادة التعليمية لمديري المدارس توفير بيئة تعليمية محفزة وداعمة للتعليم والتعلم، كما حصلت عبارة "تتيح المديرة استخدام مصادر التعلم لتنمية المعلمات مهنيًا" على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٤٤٧) وانحراف معياري (٠,٩٤٥) وبدرجة موافقة كبيرة، وقد تعزى النتيجة إلى حرص وزارة التعليم على توفير بيئة تعليمية متكاملة ومدعمة بوسائل التعليم ومصادر التعلم والأجهزة التعليمية الحديثة، إلا أنه قد لا تتوفر كافة مصادر التعلم المطلوبة في جميع المدارس، وتختلف النتيجة مع دراسة العتيبي والنفيسة (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود عدد من

المعوقات تواجه مجتمعات التعلم المهنية، منها افتقار بعض المدرسة إلى وجود بيئة تعليمية متكاملة داعمة لمجتمعات التعلم المهنية.

بينما حصلت عبارة "تخصص المديرة حصصاً مشتركة في الجدول المدرسي؛ لاجتماع مجتمعات التعلم المهني" على الترتيب الخامس والأخير بمتوسط حسابي (٢,٨٠٦) وانحراف معياري (١,٢٩٦) وبدرجة موافقة متوسطة، وقد تعزى النتيجة لكثرة نصاب المعلمات، وصعوبة وجود حصصاً مشتركة في الجدول المدرسي لكافة معلمات المجتمع في وقت واحد، وضعف بعض مديرات المدارس في عمليات التخطيط والتنسيق، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة العتيبي (٢٠٢٢) حيث توصلت إلى أن من المعوقات والمشكلات التي تقف دون تطبيق المجتمعات ضعف توفير حصصاً مشتركة بالجدول المدرسي لاجتماعات مجتمع التعلم المهني بشكل كافي، كما أكد موكلي وزعيلي (٢٠٢٢)، ورامیریز (٢٠٢٠) على أن ضعف تهيئة البنية التنظيمية أحد معوقات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية.

-دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد علاقات عمل إيجابية:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بُعد علاقات عمل إيجابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٢	تحرص المديرة على أن تسود علاقات الثقة والاحترام بين المعلمات.	٣,٨٧٤	٠,٩٢٣	١	كبيرة
٤	تشجع المديرة الزمالة المهنية والعلاقات التعاونية بين منسوبي المدرسة.	٣,٧٤٨	٠,٩٢٤	٢	كبيرة
٥	تشجع المديرة المعلمات على تقبل المقترحات والنقد البناء بروح إيجابية.	٣,٤٥٦	٠,٩٣٥	٣	كبيرة
1	تحرص المديرة على تشكيل فرق مجتمعات التعلم المهنية بشكل متجانس.	٣,٤٠٨	٠,٩١٠	٤	كبيرة
3	تُكرم مديرة المدرسة إنجازات مجتمعات التعلم المهنية المتميزة.	٣,٣٩٨	٠,٩٠٩	٥	كبيرة
	المتوسط العام	٣,٥٧٧	٠,٧٨٢		كبيرة

يتضح من الجدول (١٣) أن عبارات بُعد علاقات عمل إيجابية حصلت على متوسطات حسابية تتراوح ما بين (٣,٣٩٨) و(٣,٨٧٤)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تشير إلى درجة موافقة (متوسطة-كبيرة)، وجاءت استجابات المعلمات بدرجة موافقة كبيرة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣,٥٧٧) وانحراف معياري (٠,٧٨٢)، وهذا يشير إلى حرص مديرات المدارس على العلاقات الطيبة داخل المدرسة، التي تساعد على الترابط والتعاون ونجاح مجتمعات التعلم المهنية، وهذا ما تؤكده الدراسات مثل دراسة إبراهيم والمرزوقي (٢٠١٨) والشمري (٢٠٢٢) والعتيبي (٢٠٢٢) وهورد (٢٠٠٩).

وحصلت عبارة "تحرص المديرة على أن تسود علاقات الثقة والاحترام بين المعلمات" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٨٧٤) وانحراف معياري (٠,٩٢٣) وبدرجة موافقة كبيرة، وحصلت عبارة "تشجع المديرة الزمالة المهنية والعلاقات التعاونية بين منسوبي المدرسة" على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٧٤٨) وانحراف معياري (٠,٩٢٤) وبدرجة موافقة كبيرة، وقد تعزى النتيجة إلى وجد ألفة واحترام بين المعلمات، ومن خلال ذلك تُبنى الثقة وروابط الزمالة والصداقة بينهن، ويرى الشمري (٢٠٢٢) وراميريز ((٢٠٢٠أن بناء الثقة بين المعلمات ومديرة المدرسة من أهم طرق تعزيز وتحفيز المعلمات معنوياً، ويعزز من كفاءة مجتمعات التعلم المهنية، وهذا يتفق مع دراسة الحازمي (٢٠٢٢) والمطيري (٢٠٢٢) فقد توصلت إلى أن من متطلبات دعم مجتمعات التعلم العلاقات الطيبة الفعالة بين المعلمين والمدير، وبين المعلمين أنفسهم، وتأثير دور مدير المدرسة في بناء هذه العلاقات.

وقد حصلت عبارة "تُكرم مديرة المدرسة إنجازات مجتمعات التعلم المهنية المتميزة" على الترتيب الخامس والأخير بمتوسط حسابي (٣,٣٩٨) وانحراف معياري (٠,٩٠٩) وبدرجة موافقة متوسطة، وقد ترجع تلك النتيجة لمحدودية الميزانية المخصصة لتحفيز ودعم للمعلمات، فمديرة المدرسة ملزمة بصرف الميزانية التشغيلية حسب النسب المحددة كما ورد في الدليل الإجرائي للميزانية التشغيلية، فتكرم المديرة المعلمات المتميزات والمشاركات بمجتمعات التعلم المهنية ولكن بشكل متوسط، وهذا توصلت له نتائج دراسة موكلي وزعيلي (٢٠٢٢) حيث أشارت لضعف تقديم الحوافز المادية والمعنوية لمشاركة المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية.

الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد الدراسة تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

الفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:

للإجابة عن هذا الفرع من السؤال تم استخدام اختبار ت لمجموعتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول (١٤):

جدول (١٤) اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
القيادة التشاركية الداعمة	بكالوريوس	١٣٨	١٦,٢٩٠	٤,٦٣٠	٢٠٤	٠,٧٧٦	٠,٤٣٤
	دراسات عليا	٦٨	١٥,٧٦٥	٤,٤٤٦			
القيم والرؤية المشتركة	بكالوريوس	١٣٨	١٧,٠٤٣	٤,٢٣٩	٢٠٤	٠,٧٣١	٠,٤٦٦
	دراسات عليا	٦٨	١٦,٥٨٨	٤,١٣٣			
التعلم الجماعي وتطبيقاته	بكالوريوس	١٣٨	١٥,٣٩١	٥,٤١٨	٢٠٤	١,٠٩١	٠,٢٧٧
	دراسات عليا	٦٨	١٤,٥٢٩	٥,١٥٦			

مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية	بكالوريوس	١٣٨	١٧,٢٩٠	٤,٢٨٩	٢٠٤	١,٦٤٧	٠,١٠١
	دراسات عليا	٦٨	١٦,٢٦٥	٤,٠١٧			
البنية التنظيمية	بكالوريوس	١٣٨	١٦,٣٤٨	٤,٤١٩	٢٠٤	٠,٢٧٦	٠,٧٨٣
	دراسات عليا	٦٨	١٦,١٧٦	٣,٦٩٣			
علاقات عمل إيجابية	بكالوريوس	١٣٨	١٨,٠٠٠	٤,١٨٥	٢٠٤	٠,٦٠٨	٠,٥٤٤
	دراسات عليا	٦٨	١٧,٦٤٧	٣,٣٠٤			
دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية (الكلي)	بكالوريوس	١٣٨	١٠٠,٣٦٢	٢٥,٠٠٠	٢٠٤	٠,٩٥٢	٠,٣٤٢
	دراسات عليا	٦٨	٩٦,٩٧١	٢١,٩٦٤			

يتضح من الجدول (١٤) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمات على دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعلمات اللاتي مؤهلهن العلمي بكالوريوس والمعلمات اللاتي مؤهلهن العلمي دراسات عليا في جميع الابعاد، حيث بلغت قيمة اختبار ت (٠,٩٥٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ لأن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (٠,٣٤٢) وهي أكبر من مستوى الدلالة المطلوب.

وقد يرجع ذلك إلى طبيعة مجتمعات التعلم المهنية واعتمادها على التعاون والعمل الجماعي، مما يقلل من تأثير الخصائص الفردية للمعلمات كالمؤهل العلمي في إدراك دور مديرة المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية؛ بالإضافة إلى طبيعة عمل المعلمة وما يتطلبه هذا العمل من مهام وأدوار لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي، وهذا قد يكون سبباً في اتفاق آراء المعلمات ونظرتهن لموضوع دور مديرات المدارس في دعم مجتمعات التعلم المهنية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحازمي (٢٠٢٢)، والشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠)، حيث توصلت النتائج إلى أنه لا يوجد فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة:

للإجابة عن هذا الفرع من السؤال تم استخدام اختبار كروسكال واليس للمجموعات المستقلة، كما هو موضح في الجدول (١٥):

جدول (١٥) اختبار كروسكال لدلالة الفروق بين متوسطات دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

البعد	سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع (كروسكال واليس)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القيادة التشاركية الداعمة	أقل من ٥ سنوات	٢٠	١٢٢,٨٠	٥,٢٧٤	٢	٠,٠٧٢
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٨٨,٤١			
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	١٠٥,٧٠			
القيم والرؤية المشتركة	أقل من ٥ سنوات	٢٠	١٠٨,٣٠	٣,٨٠٧	٢	٠,١٤٩
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٨٨,٤٦			
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	١٠٧,٧٦			
التعلم الجماعي وتطبيقاته	أقل من ٥ سنوات	٢٠	١١٩,٠٠	٢,١٦٠	٢	٠,٣٤٠
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٩٥,٧٢			
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	١٠٣,٨٤			
مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٩٩,٩٠	٢,٧٨٣	٢	٠,٢٤٩
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٩١,٤١			
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	١٠٧,٩٩			
البنية التنظيمية	أقل من ٥ سنوات	٢٠	١١٢,٨٠	٦,٥٦٦	٢	٠,٠٣٨
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٨٣,٨٩			
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	١٠٨,٦١			
علاقات عمل إيجابية	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٨٨,٤٠	٩,٨٧٤	٢	٠,٠٠٧
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٨٣,١١			
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	١١٢,٣٦			
دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية (الكلي)	أقل من ٥ سنوات	٢٠	١١٤,٨٠	٤,٨٥٣	٢	٠,٠٨٨
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٨٦,٩٣			
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	١٠٧,٣٣			

يتضح من الجدول (١٥) نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق بين متوسطات دور مديرات المدراس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المعلمات (الكلي)، حيث بلغت قيمة اختبار كروسكال واليس (٤,٨٥٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ لأن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت القيمة (٠,٠٨٨)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المطلوب.

كذلك نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في معظم الأبعاد، عدا بُعدي البنية التنظيمية وعلاقات عمل إيجابية، فقد اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة اختبار كروسكال واليس (٦,٥٦٦، ٩,٨٧٤) على التوالي.

ولمعرفة اتجاه الفروق لصالح من تكون في بعدي (البنية التنظيمية، علاقات عمل إيجابية) تم استخدام اختبار مان وتني للمقارنة البعدية كما هو موضح في الجدول (١٦):

جدول (١٦) اختبار مان وتني لدلالة الفروق البعدية في دور مديرات المدراس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لبعدي: البنية التنظيمية–علاقات عمل إيجابية

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
البنية التنظيمية	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٤٢,٠٠	٨٤٠,٠٠	٢٩٠,٠٠٠	١٣٧١,٠٠٠	– ٢,٤٠٩	٠,٠١٦
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٢٩,٨٠	١٣٧١,٠٠				
	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٨١,٣٠	١٦٢٦,٠٠	١٣٨٤,٠٠٠	١١٢٥٤,٠٠٠	– ٠,٠٨٣	٠,٩٣٤
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	٨٠,٣٩	١١٢٥٤,٠٠				
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٧٧,٥٩	٣٥٦٩,٠٠	٢٤٨٨,٠٠٠	٣٥٦٩,٠٠٠	– ٢,٣٢٢	٠,٠٢٠

	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	٩٨,٧٣	١٣٨٢٢,٠٠				
علاقات عمل إيجابية	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٣٣,٨٠	٦٧٦,٠٠	٤٥٤,٠٠٠	١٥٣٥,٠٠٠	-٠,٠٨٥	٠,٩٣٢
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٣٣,٣٧	١٥٣٥,٠٠				
	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٦٥,١٠	١٣٠٢,٠٠	١٠٩٢,٠٠٠	١٣٠٢,٠٠٠	-١,٥٩٧	٠,١١٠
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	٨٢,٧٠	١١٥٧٨,٠٠				
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٧٣,٢٤	٣٣٦٩,٠٠	٢٢٨٨,٠٠٠	٣٣٦٩,٠٠٠	-٢,٩٥٩	٠,٠٠٣
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	١٠٠,١٦	١٤٠٢٢,٠٠				

يتضح من الجدول (١٦) نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق البعدية في دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة أن الفروق في بُعد البنية التنظيمية بين متوسطي رتب المجموعتين (أقل من ٥ سنوات- من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات) لأن مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) حيث بلغ (٠,٠١٦)، وهذه الفروق لصالح المعلمات اللاتي سنوات خبرتهن أقل من ٥ سنوات، وبلغ (٠,٠٢٠). كذلك هناك فروق بين المجموعتين (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات-١٠ سنوات فأكثر) لصالح المعلمات اللاتي سنوات خبرتهن ١٠ سنوات فأكثر.

وتعزى النتيجة إلى أن تطبيق مجتمعات التعلم المهنية فكرة جديدة نوعاً ما، لذلك قد نجد أن المعلمات ذوات الخبرة الأقل أكثر تقبلاً للأفكار الجديدة، ويعملن بشكل أكبر على تنفيذها بما هو متاح، وكذلك المعلمات ذوت الخبرة الأكثر فبحكم خبرتهن بالتعليم قد يكونن أدركن أهمية مجتمعات التعلم المهنية، وضرورة تهيئة البنية التنظيمية لها، في حين بقي معلمات ذوات الخبرة من (٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) مقاومات للتغير، ومطالبات بتهيئة البيئة التنظيمية بشكل كامل لهن دون اشتراكهن بالعمل مع المديرة لتهيئتها.

أما في بُعد علاقات عمل إيجابية يتضح أن الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات – ١٠ سنوات فأكثر) لأن مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) حيث بلغ (٠,٠٠٣)، وهذه الفروق لصالح المعلمات اللاتي سنوات خبرتهن ١٠ سنوات فأكثر.

ويمكن تفسير النتيجة إلى وعي المعلمات اللاتي سنوات خبرتهن ١٠ سنوات فأكثر بأهمية العلاقات الإيجابية في البيئة المدرسية، وإدراكهن بسلوك مديرة المدرسة وما تعمل لبناء أسس العلاقات الطيبة بالمدرسة، وتأصيل مبدأ الاحترام والثقة بين المعلمات، والعمل معها على تأسيس ودعم هذه العلاقات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (٢٠١٩)، حيث كانت هناك فروق لصالح الخبرة الأقل من ٥ سنوات، وذلك لشعورهم بأهمية مجتمعات التعلم المهنية في تحسين ممارساتهم المهنية وإكسابهم الخبرات بالاستفادة من زملائهم أصحاب الخبرة، بينما تختلف النتيجة مع دراسة الحازمي (٢٠٢٢)، والشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠) حيث توصلت النتائج إلى أنه لا يوجد فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مديرات المدارس في دعم مجتمعات التعلم المهنية، والكشف عما إذا كان هناك فروق في استجابة أفراد الدراسة تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وتوصلت النتائج إلى أن هناك موافقة بدرجة متوسط بين أفراد الدراسة على دور مديرات المدارس، وقد حصل بُعد (علاقات عمل إيجابية) على المرتبة الأولى، وجاء بُعد (مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية) على المرتبة الثانية، وجاء بالمرتبة الأخيرة بُعد (التعلم الجماعي وتطبيقاته)، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المعلمات اللاتي مؤهلهن العلمي بكالوريوس ودراسات عليا في جميع الابعاد، وعدم وجود فروق بين رتب المعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في معظم الابعاد ما عدا بُعدي البنية التنظيمية، وعلاقات عمل إيجابية، لصالح المعلمات ذوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات–١٠ سنوات فأكثر).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بأهمية تعزيز دور مديري المدارس في دعم مجتمعات التعلم المهنية، ونذكر منها ما يلي:

- أن يعقد مديري المدارس اجتماعات مع المعلمين بداية كل فصل دراسي لمراجعة وتحديث أهداف مجتمعات التعلم بما يتماشى مع رؤية التعليم.
- أن يتابع مديري المدارس برامج مجتمعات التعلم المهنية وتقييمها لضمان تكاملها وتحسين الأداء التعليمي.
- أن يلتحق مديري المدارس بدورات تدريبية حول أهمية المجتمعات المهنية، وتعزيز مهارات القيادة الداعمة.
- أن يصمم مديري المدارس مؤشرات أداء قابلة للقياس لتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين.
- أن يعزز مديري المدارس مشاركة المعلمين في البحوث الإجرائية، ونشر نتائجها.
- أن يحفز مديري المدارس المعلمين وتشجيعهم على المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية.
- أن يحرص مديري المدارس على تخصيص أوقات محددة في الجدول المدرسي لاجتماعات مجتمع التعلم المهنية.
- أن يوفر مديري المدارس مصادر تعلم متنوعة للمعلمين، عن طريق إنشاء مكتبة رقمية تجمع أفضل الممارسات التعليمية العالمية والمحلية.
- أن يضع مديري المدارس نظام لتكريم إنجازات مجتمعات التعلم المهنية المميزة وتحفيزهم ماديًا ومعنويًا بشكل دوري.

المقترحات:

- إجراء دراسة تتناول المعوقات التي تواجه مديرات المدارس في دعم مجتمعات التعلم المهنية.
- إجراء دراسة تتناول الاحتياجات التدريبية لمديرات المدارس لدعم مجتمعات التعلم المهنية.
- إجراء دراسة تتناول تصور مقترح لتطوير أدوار مديرات المدارس في ضوء بعض النماذج المعاصرة.

قائمة المراجع:

أولاً: قائمة المراجع العربية:

آدم، أمينة خلف؛ البحيري، خلف محمد، و وهبة، عماد صموئيل، (٢٠٢٣)، نموذج مقترح لتعزيز الهوية المهنية للمعلمين باستخدام مجتمعات التعلم المهنية في مصر، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ع١٤، ١ – ٢٨.

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد (٢٠٢٣) تصور مقترح لتطوير أدوار القيادة التعليمية لدى مديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض النماذج المعاصرة ، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ٢٩٨ ٧٣ – ١٩٢

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، و المرزوقي، أحمد سعيد، (٢٠١٨)، المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع٢٩، ٣٠٦- ٣٣٧

أبو جامع، إبراهيم أحمد، (٢٠٢١)، ممارسة قادة المدارس الحكومية للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ م، مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، مج٦، ع٢، ٢٩١ – ٣٣٢.

أصلان، أيمن السيد محمد، (٢٠١٨)، مجتمعات التعلم المهنية ودورها في التحسين المدرسي في ضوء بعض الأنماط القيادية المعاصرة، مجلة كلية التربية، مج ١٨ ،٢ ٦٨٧ – ٧٤٢

البلطان، إبراهيم عبدالله، (٢٠٢٢)، دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية المعرفة والمسؤولية المهنية لمعلمي العلوم وتصوراتهم نحو معوقات تطبيقها، مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، ع١٠ ،٥٩ – ٢٨ ،

الجهني، أحمد عبد الكريم؛ الفهد، عبد الله سليمان (٢٠١٩)، واقع مجتمعات التعلم المهنية عبر الإنترنت لمعلمات الأحياء في مدينة الرياض، المؤتمر الأول للجمعية السعودية للمعلم (جسم)، في الفترة بين ٤–٥ ديسمبر٢٠١٩ بجامعة الملك خالد، أبها، ص١٥٨–١٧٧.

الحازمي، عبدالله أحمد، (٢٠٢٢)، دور مجتمعات التعلم المهنية في علاج الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي مقرر لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ع٤٩٥٢٦ ، – ٥٢٢.

الخريمي، بيان عبد العزيز؛ و طيب، عزيزة عبد الله،(٢٠٢٠) درجة جاهزية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة، مجلة البحث العلمي في التربية، ع٢١ ج٢، ٥٨ – ٨٤

خضير، وفاء محمد، (٢٠٢٢)، الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية للمعلم في ضوء خبرات دول العالم المعاصر، المؤتمر الأول الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية جامعة حايل.

الداوود، منال سعد؛ الجارودي، ماجدة إبراهيم، (٢٠١٩)، درجة توافر عناصر ومجتمعات التعلم المهنة في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٦، ص٢١٧– ٢٣٧.

السعوي، محمد إبراهيم، (٢٠٢٢)، واقع الإشراف التربوي في تطوير مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في منطقة القصيم، الثقافة والتنمية، س٢٢، ع١٨٢، ١٦١ – ٢٠٤

الشايع، على صالح؛ والشيخ، أمل عبد العزيز، (٢٠٢٢)، درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية للبنات بالأحساء حسب نموذج أبعاد المنظمة المتعلمة ""DLOQ، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، مج٢، ع٥ ، ٨٧ – ١٢٣.

الشعيلى، سيف محمد؛ وإبراهيم، حسام الدين السيد محمد، (٢٠٢٠)، دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع١٢٦ ،٤٩١ – ٤٦٥ ،

الشمري، منى نايف، (٢٠٢٢) ، واقع مجتمعات التعلم المهنية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٦ ، ٥٦ ٨١ – ١٠١

الصغير، أحمد (٢٠٠٩)، مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية، مجلة التربية، المجلد ١٢، العدد ٩٧،ص ٤٤٧ – ٤٧٢

الصقري، عواطف بنت إبراهيم، الجهني، فاطمة سليمان، العصيلي، ليلى بنت إبراهيم بن محمد، و الرفاعي، يسرى حمد، (٢٠٢٢)، تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني: دراسة حالة الابتدائية السابعة لتحفيظ القرآن بمدينة بريدة، مجلة كلية التربية، مج٣٧، ع٣، ٥٢ – ٩٦.

عبد الرحمن، حسنية حسين، (٢٠١٨)، مجتمعات التعلم: مدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة، مجلة التربية المقارنة والدولية، س٤، ع١٠، ٢٦٣ – ٣٥١.

العتيبي، ابتسام تركي سالم، (٢٠٢٢)، واقع تفعيل معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة لمجتمعات التعلم المهنية، مجلة كلية التربية، ع١٠٥ – ٢٨٧، ٣٣٢

العتيبي، سعد بن محمد، والنفيسة، صالح بن إبراهيم، (٢٠٢١)، معوقات أداء مجتمعات التعلم المهنية PLC من وجهة نظر معلمي العلوم في عفيف، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج٤، ع٣، ٤٠٥ – ٣٦٧

العريفي، عفاف بنت عبد الله بن سعود، و العنزي، سالم بن مزلوه بن مطر، (٢٠٢١)، تصور مقترح لتنمية التفكير الناقد لدى معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء مجتمعات التعلم المهنية الرقمية المستديمة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع١٣٦، ٣٦٦ – ٣٤١

العصيلي، ليلى بنت إبراهيم بن محمد و بكر، سحر إبراهيم أحمد (٢٠١٩)، دور مجتمعات التعلم في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القصيم – كلية التربية – قسم أصول التربية

العنزي، وعد لافي و المطيري سارة بنت هليل بن دخيل الله (٢٠٢٣)، المتطلبات التربوية لتعزيز مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في ضوء الاتجاهات العلمية المعاصرة، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ع١٤ – ٥٤١، ٥٧٤

الغافري، خميس بن حمدان بن سليمان والمنذرية ريا بنت سالم بن سعيد و العبري خلف بن مرهون بن خلف (٢٠٢١)، مدي توظيف المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤١ ١٥١ – ١٨٠

الفريح، وفاء بنت إبراهيم بن فهد (٢٠٢١)، تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في المدرسة الثانوية بمدينة الرياض وفق نظرية النسق الاجتماعي في ضوء متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠م، رسالة الخليج العربي، س٤٢ ،١٦١، ١٥ – ٣٦

القحطاني، محمد حسن؛ وطوهري، علي هادي، (٢٠٢٠)، تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، ع ٦ – ٣٧، ٨٠

محمد، أسماء علي؛ عبد الرحمن، حسنية حسين؛ وعبدالعال، هدى معوض، (٢٠٢١)، مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الدولية باليابان وكيفية الإفادة منها في مصر، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع١٥، ج١٥ ٨٩٢ ، – ٩٥٠.

محمد، ماهر أحمد، (٢٠١٩)، بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، ٢٧ (٦)، ص٦٢– ٩٢.

مزهر، رمزي عطية، (٢٠١٩)، أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في السلوك الإبداعي للعاملين: جامعة فلسطين نموذجاً، مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات، ع٦، ٣٦٥ – ٤٠٠.

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام "تطوير" (١٤٣٦)، دليل مجتمعات التعلم المهنية الإصدار الأول الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية

المطيري، بدرية بنت فلاح بن دغيم، (٢٠٢٢)، قيادة مجتمعات التعلم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس التعليم العام في محافظة عنيزة، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، مج٢، ع٤،

المطيري، هياء بنت عمر؛ والدغيم، خالد بن إبراهيم (٢٠١٨)، واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم – كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

موكلي، فهد بن إبراهيم، وزيلعي، أحمد بن عبد الله، (٢٠٢٢)، المعيقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية وفقا لآرائهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٦، ع٣٦، ٥٧ – ٧٣.

هلال، محمد سعيد؛ ومحمود، بدرية مصطفى، (٢٠٢٣)، تفعيل دور مدير المدرسة الثانوية العامة في تنمية الأداء المهني للمعلمين بمصر على ضوء القيادة التنموية، الإدارة التربوية، ٣٧(٣٧)، ٥٨-١٥٧.

وزارة التعليم، (٢٠٢٤)، وثيقة التشكيلات الإشرافية والمدرسية لشاغلي الوظائف التعليمية، وكالة الوزارة للموارد البشرية.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية

Abu jame, Ibrahim Ahmad. (2021). The practice of the public school leaders for technical competencies in the light of the Kingdom Saudi Arabia vision 2030. Al-Shamal Journal for Humanities (in arabic), 6(2), 291–332.

Ādam, Amīnah Khalaf ; Al-Buḥayrī, Khalaf Muḥammad, & Wahbah, ʻImād Ṣamūʾīl. (2023). A Proposed Model to Enhance Teachers' Professional Identity Using Professional Learning Communities in Egypt. Journal of Young Researchers in Educational Sciences (in arabic), 14, 1–28.

Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. Professional development in education, 47(4), 684-698.

Al Sufran, Mohammed Bin Hassan Saeed & Tawhari, Ali Bin Hadi Ibraheem. (2020). Evaluating the Professional Learning Communities in Tatweer Schools in Jazan District from the Viewpoint of School Leaders, Supervisors and Teachers. Journal of Arts for Psychological and Educational Studies (in arabic), 6, 37–80.

Al-Dāwūd, Manāl Saʻd ; & Al-Jārūdī, Mājidah Ibrāhīm. (2019). The Availability of Professional Learning Community Elements in General Education Schools in Al-Kharj as an Entry Point for Continuous Improvement. Journal of Educational Sciences Studies (in arabic), University of Jordan, 46, 217–237.

AL-furaih, Wafa Ibrahim. (2021). A suggested proposal for activating learning communities in secondary school in Riyadh According to the Social system theory in light of the requirements of Saudi vision 2030. Arabian Gulf Message (in arabic), 42(161), 15–36.

Al-Ghāfirī, Khamīs ibn Ḥamdān ibn Sulaymān, almundhryh Rayyā bint Sālim ibn saʻid & Al-ʻIbrī Khalaf ibn Marhūn ibn Khalaf. (2021). The Employment rates of Educational Supervisors for the

Dimensions of Professional Learning Communities in the Sultanate of Oman. Al-Andalus Journal for Humanities and Social Sciences (in arabic), 41, 151–180.

Al-Hazmi, Abdullah Bin Ahmed Yahia. (2022). The Role of Professional Learning Communities in Treating Educational Loss from Teachers' Point of View of 'My Beautiful Language' Course for Fourth Grade Students. Journal of Educational Sciences and Human Studies (in arabic), 495, 526–522.

Al-ʻAnzī, Waʻd Lāfī wa Al-Muṭayrī Sārah bint Hulayyil ibn Dakhīl Allāh. (2023). Educational Requirements for Enhancing Professional Learning Communities Among Early Childhood Teachers in Light of Contemporary Scientific Trends. Journal of Young Researchers in Educational Sciences (in arabic), 14, 541–574.

Al-Juhanī, Aḥmad ʻAbd Al-Karīm ; & Al-Fahd, ʻAbd Allāh Sulaymān. (2019). The Reality of Online Professional Learning Communities for Female Biology Teachers in Riyadh. First Conference of the Saudi Society for Teachers (JISM) (in arabic), 4–5 December 2019, King Khalid University, Abha, 158–177.

Al-Mutairy, Haya Omar & A-Deghaim, Khaled Ibrahim. (2018). The reality of professional learning communities for science teachers and their application requirements in secondary schools in Qassim region (Unpublished Master's Thesis) (in arabic). College of Education, Qassim University, Dept. of Curriculum and Instruction.

Al-Muṭayrī, Badrīyah bint Falāḥ ibn Dughaym. (2022). Leading Professional Learning Communities in Light of The Corona Pandemic in Public Education Schools in Unaizah Governorate. Journal of Studies and Educational Researches (in arabic), 2(4).

Al-Osayli, Laila Ibrahim Mohammad & Bakr, Sahar Ibrahim Ahmed. (2019). The Role of Learning Communities in Professional Development of Secondary Level Teachers in Qassim,

(Unpublished Master's Thesis) (in arabic). Qassim University, College of Education, Educational Foundations Department.

Al-Otaibi, Ebtsam Turki. (2022). The Reality of Activating Mathematics Teachers in The Intermediate Stage in Jeddah For Professional Learning Communities. Journal of the Faculty of Education (in arabic), 105, 287–332.

Al-Otaibi, Sa'ad bin Mohammed & Al-Nafisah, Saleh bin Ibrahim. (2021). The obstacles of the performance of professional learning communities (plc) from the point of view of science teachers in AFIF. International Journal of Research in Educational Sciences (in arabic), 4(3), 367–405.

Al-Ṣaghīr, Aḥmad. (2009). Learning Communities as an approach for quality assurance in high schools A Field Study in UAE. Journal of Education (in arabic), 12(97), 447–472.

Al-Sa‘wī, Muḥammad Ibrāhīm. (2022). The Reality of Educational Supervision in Developing Professional Learning Communities in General Education Schools in Al-Qassim Region. Culture and Development (in arabic), 22(182), 161–204.

Al-Ṣaqrī, ‘Awāṭif bint Ibrāhīm, Al-Juhanī, Fāṭimah Sulaymān, Al-‘Uṣaylī, Laylá bint Ibrāhīm ibn Muḥammad, wa Al-Rifā‘ī, Yusrī Ḥamad. (2022). Transforming the School into a Professional Learning Community: A Case Study of the Seventh Elementary School for Qur'an Memorization in Buraidah. Journal of the Faculty of Education (in arabic), 37(3), 52–96.

Al-Shammari, Mona Naif. (2022). The reality of the professional learning communities of secondary school principals in Hail from the teachers' point of view. Journal of Educational and Psychological Sciences (in arabic), 6(56), 81–101.

Al-Shāyi‘, ‘alá Ṣāliḥ ; & Al-Shaykh, Amal ‘Abd-Al-‘Azīz. (2022). The Degree of School Administration Practice of Learning Organization Strategies in Secondary Schools for Girls in Al-Ahsa according to the Model of Learning Organization

Dimensions "DLOQ". Journal of Studies and Educational Researches (in arabic), 2(5), 87–123.

Al-shuaili, Saif Bin Mohammed bin khalfan & Ibrahim, Hossam El Din Elsaid Mohammad. (2020). The Role of School Principals in Building Professional Learning Communities in Basic Education Schools in the North-Alsharqia Governorate, Sultanate of Oman from the Teachers' Point of View. Arab Studies in Education and Psychology (in arabic), 126, 465–491.

Alblṭān, Ibrāhīm ʻbdāāllh. (2022). The Role of Professional Learning Communities in Developing the Knowledge and Professional Responsibility of Science Teachers and Their Perceptions of the Obstacles Encountering their Application. Journal of Bisha University for Humanities and Educational Sciences (in arabic), 10, 28–59.

Alʻuryfy, ʻAfāf bint ʻbdāāllh ibn Saʻūd, wa Al-ʻAnzī, Sālim ibn mzlwh ibn Maṭar. (2021). A Proposed Framework for Developing Critical Thinking Among Elementary English Language Teachers in Riyadh Using Sustainable Digital Professional Learning Communities. Arab Studies in Education and Psychology (in arabic), 136, 341–366.

Alʻutyby, Ibtisām Turkī Sālim. (2022). The Reality of Middle School Mathematics Teachers' Activation of Professional Learning Communities in Jeddah. Journal of the Faculty of Education (in arabic), 105, 287–332.

Alkhrymy, bayān ʻAbd-Al-ʻAzīz ; & Ṭayyib, ʻAzīzah Allāh. (2020). The Readiness Level for Implementing Professional Learning Communities in Government High Schools in Jeddah. Journal of Scientific Research in Education (in arabic), 21(2), 58–84.

Aṣlān, Ayman Al-Sayyid Muḥammad. (2018). Professional Learning Communities and Their Role in School Improvement in Light of Some Contemporary Leadership Patterns. Journal of the Faculty of Education (in arabic), 18(2), 687–742.

Helal ،Mohamed Said; & Mahmoud, Badria Mustafa. (2023). Activating General Secondary School Principal's Role in Developing Teachers' professional performance in Egypt in the Light of the Developmental Leadership. Al-Idarah Al-Tarbawiyyah (in arabic), 37(37), 58–157.

Heng, Z. M., Abdullah, Z., Komariah, A., Kurniady, D. A., Kurniatune, T. C., Hakim, D. L., ... & Nurlatifah, S. (2020). Transformational leadership of headmasters and professional learning communities in primary schools, manjung, perak. International Journal of Innovation, Creativity and Change, 12(5), 467-481.

High, L. G. (2020). Elementary Principals' Behaviors and Collaborative Professional Learning Communities (Doctoral dissertation, Walden University).

Hord, S. M. (Ed.). (2004). Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities. Teachers College Press.

Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. Journal of staff development, 30(1), 40-43.

'Abd-Al-Raḥmān, ḥusnyh ḥusīn. (2018). Learning Communities: An Introduction to Professional Development for General Secondary School Teachers in Egypt in the Light of the Experience of the United States of America and Singapore. Journal of Comparative and International Education (in arabic), 4(10), 263–351.

Ibrahim, Hossam El Din Elsaid Mohammed & Al Marzouqi, Ahmed bin Saeed bin Abdullah. (2018). Problems Facing Professional Learning Communities in Schools in the Sultanate of Oman. Journal of Arts, Literature, Humanities, and Social Sciences (in arabic), 29, 306–337.

Ibrāhīm, Ḥusām Al-Dīn Al-Sayyid Muḥammad. (2023). A Proposed Vision for Developing the Educational Leadership Roles of Public School Principals in Egypt in Light of Some

Contemporary Models. Journal of Arab Research in the Fields of Specific Education (in arabic), 298, 73–192.

Keung, C. P. C., Yin, H., Tam, W. W. Y., Chai, C. S., & Ng, C. K. K. (2020). Kindergarten teachers' perceptions of whole-child development: The roles of leadership practices and professional learning communities. Educational Management Administration & Leadership, 48(5), 875-892.

Khodair, Wafaa Mohammed. (2022). The New Trends in the Professional Development of Teachers in light of the experiences of The Contemporary World. First Conference on Modern Trends in Educational Sciences (in arabic), University of Hail.

King ʻAbd Allāh ibn ʻAbd Al-ʻAzīz Project for Public Education Development "Tatweer". (2015). Professional Learning Communities Guide (in arabic), First Edition. Riyadh: Tatweer Educational Services Company.

Ministry of Education. (2024). Wathīqah al-Tashkīlāt al-ishrāfīyah wa-al-madrasīyah lshāghly al-waẓā'if al-taʻlīmīyah. Deputy Minister for Human Resources

Mokli, Fahad Ibrahim, & Zaylaee, Ahmed Abdullah. (2022). The obstacles which are facing mathematics teachers in activating professional learning communities from their point of view. Journal of Educational and Psychological Sciences (in arabic), 6(36), 57–73.

Muḥammad, Asmā' ʻAlī ; ʻAbd-Al-Raḥmān, ḥusnyh ḥusīn ; &ʻbdālʻāl, Huda Muʻawwaḍ. (2021). Professional learning communities in international schools in Japan and how to benefit from Egypt. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences (in arabic), 15(15), 892–950.

Muḥammad, Māhir Aḥmad. (2019). Establishing professional learning communities as an input to improve the academic performance quality of public education schools in Saudi Arabia. IUG Journal

of Educational and Psychology Sciences (in arabic), Gaza, 27(6), 62–92.

Muzhir, Ramzī ʻAṭīyah. (2019). The Impact of Learning Organization Dimensions on the Creative Behavior of Employees: Palestine University as a Model. Journal of Palestine Technical College for Research and Studies (in arabic), 6, 365–400.

Ramirez, J. A. (2020). High School Professional Learning Communities in California High Schools: The Significance of the Principal's Leadership Behaviors (Doctoral dissertation, University of La Verne).

Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. Educational Management Administration & Leadership, 47(6), 843-859.