جامعة المنصورة
كلية التربية

# واقع مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وفق نموذج فان وزملائه من وجهة نظر مديراتها في ضوء بعض المتغيرات

إعداد

**د/ نوال عبيد عناد العنزي**
حاصلة على الدكتوراه في القيادة التربوية،
كلية التربية، جامعة القصيم،
وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية

**أ.د/ خالد بن سليمان الصالحي**
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية، بجامعة القصيم

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١٢٨ – أكتوبر ٢٠٢٤

# واقع مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وفق نموذج فان وزملائه من وجهة نظر مديراتها في ضوء بعض المتغيرات

د / نوال عبير عناد العنزي
حاصلة على الدكتوراه في القيادة التربوية،
كلية التربية، جامعة القصيم،
وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية

أ.د / خالد بن سليمان الصالحي
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية، بجامعة القصيم

**الملخص:**

*هدفت الدراسة الكشف عن واقع مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وفق نموذج فان وزملائه من وجهة نظر مديراتها في ضوء بعض المتغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مع الاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات، وطبقت على عينة بلغت (١٣٢) من مديرات المدارس الثانوية الحكومية في الإدارات التعليمية العامة بالمناطق (المدينة المنورة، المنطقة الشرقية، عسير، تبوك)، واشارت النتائج إلى واقع مجتمعات التعلم المهنية في بعد التعلم الفردي والجماعي جاء مرتفعاً من وجهة نظر عينة الدراسة، وأن واقع مجتمعات التعلم المهنية في بعد الخصائص الدينامية لفريق العمل جاء مرتفعاً من وجهة نظر عينة الدراسة، وأن واقع مجتمعات التعلم المهنية في بعد التوجيه المهني جاء مرتفعاً من وجهة نظر عينة الدراسة، كما أشارت النتائج لعدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينتها تعزى لمتغير سنوات الخبرة، أو المؤهل العلمي، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجاباتهم تعزى لمتغير الدورات التدريبية فيما يتعلق ببعد الخصائص الدينامية لفريق العمل، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً في استجاباتهم في بعدي التعلم الفردي والجماعي والتوجيه المهني، لصالح المديرات الحاصلات على أكثر من عشر دورات تدريبية مقارنة بمن هن أقل منهن في عدد هذه الدورات.*

***الكلمات المفتاحية:*** *مجتمعات التعلم المهنية، التعلم الفردي والجماعي، الخصائص الدينامية لفريق العمل، التوجيه المهني.*

## Abstract

This study aimed to explore the status-quo of professional learning communities in secondary schools in the Kingdom of Saudi Arabia based on the Van et al. model, as perceived by female school principals, in light of selected variables. The research employed a descriptive methodology and utilized a questionnaire for data collection. The sample consisted of 132 principals from public secondary schools in the general educational regions of Madinah, the Eastern Province, Asir, and Tabuk. The findings indicated that the status-quo of professional learning communities in the dimension of individual and collective learning was perceived as high by the study participants. Similarly, the dimension of team dynamic characteristics and the dimension of professional orientation were also rated as high. Furthermore, the results revealed no statistically significant differences in responses based on variables such as years of experience or academic qualifications. However, there were no significant differences linked to training courses in the dimension of team dynamic characteristics. On the other

hand, statistically significant differences were found in the dimensions of individual and collective learning and professional orientation in favor of principals who had completed more than ten training courses compared to those with fewer courses.
***Keywords:*** Professional Learning Communities, Individual and Collective Learning, Team Dynamic Characteristics, Professional Orientation.

**مقدمة الدِّراسة:**

تسعى المجتمعات المعاصرة للاستثمار في رأس المال البشري وتجويد نظمها التعليمية، لأن جودة التعليم تؤثر في النمو الاقتصادي، ولكي تتحقق يجب توفر نهج وأساليب تقويم فاعلة، مع الاستفادة من بيانات التقويم في دعم قرارات الإصلاح والتحسين، والتطوير المهني المستدام، لتحسين معارف ومهارات واتجاهات العاملين بها، ورفع جودة العلاقات الإنسانية، وإزالة أي عوائق تمنعهم من العمل الجماعي المشترك للوصول إلى المدرسة المتعلمة التي تحقق مجتمع المعرفة.

حيث إن أذكى استثمار لأي اقتصاد يتمثل في الاستثمار في المهارات والمؤهلات، وأفضل عائد استثماري هو رفع جودة التعلم والتدريس واستدامتها؛ لأنه يوفر فرص العمل التي يحددها الاقتصاد؛ وبالتالي توفير حياة أفضل للمواطنين والمجتمعات؛ لذلك فإن دور المعلم داخل المنظومة التربوية يتعدى إلى المجتمع بأسره ويؤثر عليه(باراتا،٢٠٢٠). وقد أكد المؤتمر الدولي لتقويم التعليم والتدريب(٢٠٢٠) على أن الاستراتيجيات الوطنية للتعليم يجب أن لا تتوقف عند مجرد ضمان التحاق الأطفال بالمدارس بل يجب ضمان أنهم يجدون تعليماً جيدا من خلال العناية بعمليات التقويم والاستثمار في تطوير أدواته ومشاركة بياناته وتقاريره ومكافأة الأداء الجيد بما يضمن تحسينه واستمراره، ويتطلب ذلك إدخال الإصلاحات الكبرى في مجال التعليم وقياس مدى التقدم من خلال تحليل البيانات وضمان التكامل والاتفاق بين أصحاب المصلحة الرئيسين نحو هدف مشترك وتهيئة البيئة حتى تكون ممكنة للتغيير وداعمة له، والمناقشة المنتظمة للأداء والسياسات والممارسات بمشاركة المعنيين.

ويؤكد دوفور ودوفور وإيكر وماني وماتوس(٢٠١٦/٢٠١٩) أن عمليات مجتمعات التعلم المهنية أصبحت مقبولة على نطاق واسع باعتبارها الاستراتيجية الأفضل لتحسين المدارس، ومع ذلك لم ينتقل كثير من المربين من مربع الاهتمام إلى مربع الالتزام، بمعنى أنهم لم يتخذوا خطوات إيجابية لتطبيقها، وليست متجذرة بعمق في ثقافة مدارسهم؛ لذلك ركز دوفور وآخرون في الطبعة الثالثة من كتاب التعلم عن طريق العمل: دليل للمجتمعات التعلمية المهنية أثناء العمل على أهمية التقويمات التكوينية المشتركة التي يضعها أفراد الفريق، مؤكدين أن وضع تقويمات أساسي للمدرسة، لأنه يحدد ما إذا كانت المدرسة ستصبح مجتمعات تعلمية مهنية عالية الأداء أو ستكتفي بمجتمع تعلم مهني شكلي، وقدموا مقياساً متصلاً من خمس درجات لتقويم الوضع الحالي لمدرستهم أو فريقهم هي - على الترتيب- مرحلة ما قبل البدء، مرحلة البدء، مرحلة التطبيق، مرحلة النمو، مرحلة الاستدامة.

واستمرت الجهود البحثية لبناء وتقويم مجتمعات التعلم المهنية؛ فقدمت الجمعية الأسترالية للبحوث التربوية إطار عمل لبناء مجتمعات التعلم المهنية وتقويم فاعليتها في ضوء مجموعة من المؤشرات الأدائية لقياس مستويات جودة التطبيق العملي هي- على الترتيب- المستوى الأولي، والمتطور، والمعتمد رسمياً، والمتميز أو النموذجي Australian Council for Educational Research (ACER), 2016).

وفي نيوزيلندا ارتكزت خطة إصلاح التعليم بالاستثمار في مجلس ترخيص المعلمين، وربط التعلم والتطوير المهني ببيانات تعلم الطلاب، وربط بيانات نواتج تعلم الطلاب بتقويم المدرسة والمعلمين ومدراء المدارس والقيادة، وإنشاء مجتمعات تعلم مع تحديد أدوار متخصصة للتدريس(باراتا،٢٠٢٠).

وقد توصلت دراسة ڤان ميوين (Van Meeuwen et al.,2020) إلى نموذج منظومي، متعدد الأبعاد، والمستويات لكافة مدخلات مجتمعات التعلم المهنية، وعملياتها، ومخرجاتها المختلفة، وهو نموذج شامل يأخذ في الاعتبار مدى تعقيد السياق التعليمي، ومناسبته للاستخدام العملي في دراسة، وتفعيل جهود بناء مجتمعات التعلم المهنية بسياق مدارس المرحلة الثانوية بـهولندا على كلا المستويين النظري، والتطبيقي.

وانعكس الاهتمام العالمي والإقليمي بمجتمعات التعلم المهنية وتطبيقاتها على المملكة العربية السعودية، حيث أدركت أهمية مواكبة النماذج الإصلاحية العالمية، وتبني مجتمعات التعلم المهنية من خلال البرنامج الوطني لتطوير المدارس، الذي يعد من أبرز برامج مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، الذي بدأ تنفيذه في العام الدراسي (١٤٣٤/ ١٤٣٥هـ) وفق خطة توسعية لتشمل جميع المدارس، بهدف تحويلها إلى مدارس متعلمة، بإعادة هيكلة عملها، وبناء ثقافتها، والتركيز على التعلم والتعاون، والتطوير المهني في سياق العمل، وتضع خططها لتحقيق أهدافها وتطلعاتها، وتتعاون في تقويم أدائها بالتعاون مع بيت الخبرة العالمي الأمريكي Solution Tree، الذي قام بالتدريب على مجتمعات التعلم المهنية(مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، ٢٠١٤)، ثم كانت رؤية المملكة ٢٠٣٠(٢٠١٦)، التي وضحت أن مستقبل المملكة يعتمد على تحسين نواتج التعلم وتجويدها، والتوجه إلى قطاع حيوي غير نفطي، وبناء اقتصاد يعتمد على رأس المال البشري وتطوير مهارات القوى العاملة، لتحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي.

وتأتي أهمية مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية من خلال دورها في تنمية مهارات المعلمين التعليمية والتربوية والاجتماعية، وتعزيز معرفتهم بأحدث الأساليب والتقنيات التعليمية، وتنمية مهاراتهم في التفكير الإبداعي والابتكار، وتشجيعهم على تطبيق الأفكار الجديدة في الفصول الدراسية وبالتالي تحسين جودة التعليم، وتحقيق أهدافه وغاياته.

كما تبرز أهمية تقويم مجتمعات التعلم المهنية في ضوء الدراسات التي أجريت في بيئات عربية والتي تؤكد على تبني مجتمعات التعلم المهنية بقيادة من مديري المدارس كمدخل لتعزيز التعلم المهني المستمر لدى المعلمين لفاعليتها في تنمية مهارات التفكير التأملي، وتنمية مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو العمل التعاوني (موسى، ٢٠٢٠)، وتحسين فهم المعلم لجوانب طبيعة العلم المتعلقة بالمعرفة العلمية، والطرق العلمية للاستقصاء، والمسعى العلمي، وتحسين فهم ممارسات تدريسها (الزايد وعمر، ٢٠١٦).

ونظراً لحداثة تجربة مجتمعات التعلم المهنية في التعليم السعودي، فإنها تتطلب متابعة تطورها وتقويم عملياتها والعوامل الموجهة لها قبل الاستعجال في تقويم نتائجها، فالإصلاح في التعليم يحتاج وقت طويل واستمرارية وضبط العمليات وتأكيد جودتها خاصة في ضوء التغيير السريع في السياسات والممارسات، فالتقويم جوهر العملية التعليمية (الأغبري، ٢٠١٢)، وليس حدثاً جانبياً تمر به المؤسسات التعليمية ومشاركة نتائج التقويم تدعم تحمل المؤسسات التعليمية لمسؤوليتها في تجويد التعليم (زمان، ٢٠٢٠)، لذا فإن الاهتمام بجودة التعليم في آلياته، وعملياته، ومقوماته كان هماً للجهات القائمة عليه، وإن كانت الأساليب المستخدمة قد لا ترقى إلى ما يحقق الجودة والنوعية العالمية المطلوبة.

وبناء على ما سبق، وانسجامًا مع التوجّهات الوطنية للمملكة العربية السعودية، ورؤية ٢٠٣٠ وبرنامج تنمية الموارد البشرية، التي تهدف للارتقاء بجودة التعليم روفع كفايته بما يسهم في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية ويعزز المنافسة العالمية، سعت الدراسة إلى بناء تصور مُقترح، ينطلق من واقع مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية، ويهدف لتقويم مجتمعات التعلم المهنية في ضوء نموذج فان ميوين وزملاؤه (٢٠٢٠).

**مشكلة الدراسة:**

بالرغم من الجهود المبذولة لبناء مجتمعات التعلم المهنية إلا أن النتائج المتحققة لا تتلاءم مع تلك الجهود، حيث أكدت الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم (٢٠٢٠) أن التحدي التعليمي الأول يتمثل في انخفاض جودة التعليم العام وضعف النتائج في الاختبارات الدولية، مما يستدعي وجود برامج تطويرية وتدريبية مستمرة لمنسوبي التعليم العام، وتقويم سياسات تنمية قدرات مدراء المدارس والمعلمين.

وفي المملكة العربية السعودية خلصت دراسة أسيل الشنقيطي (٢٠١٨) إلى أن لمجتمعات التعلم المهنية أثر فعال في تحسين عملية التدريس والتحصيل الدراسي للطلبة وذلك من خلال دراسة المستوى التحصيلي للطلاب قبل وبعد تطبيق مجتمعات التعلم المهنية (الشنقيطي، ٢٠١٨).

كما أشارت الدراسات إلى أن القيادة الواعية من أهم العوامل التي تدعم استمرارية هذه المجتمعات (ناصف، ٢٠١٢)، ودور مديري المدارس الثانوية بتفعيل التنمية المهنية والمجتمعية للمعلمين (المطيري، ٢٠١٨)؛ وأهمية تطوير أداء القيادة المدرسية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية(الغامدي، ٢٠٢٠)، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى دور متوسط لمشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك في مجتمعات التعلم (الأسمري،٢٠٢١).

وقد أظهرت بعض الدراسات نتائج إيجابية منها توافر أبعاد مجتمعات التعلم بمدارس تطوير بمنطقة جازان بشكل كبير (القحطاني وطوهري، ٢٠٢٠)، وكذلك في مدارس التعليم العام بالخرج (الداوود والجارودي، ٢٠١٩) إلا أن دراسات أخرى كشفت ضعف تطبيق مجتمعات التعلم في المدارس الثانوية بمدينة الرياض (الفريح، ٢٠٢١)، وضعف مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات بمدينة تبوك(البلوي، ٢٠٢١)، وضعف مهارات وكيلات المدارس في إدارة مجتمعات التعلم المهنية في محافظة الزلفي(الشمري والمنصور، ٢٠٢٠).

كما أن ترسيخ الاتجاهات القديمة في النظم التربوية لثقافة العمل الفردي للمعلمين، والنظر إلى التدريس على أنه شأن فردي للمعلم لا يندرج تحت مناشط المجتمع المهني (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧)، وهذا يدعو إلى تقويم مجتمعات التعلم المهنية ومتابعة تطورها خاصة في ظل وجود مجموعة من المعوقات تواجه تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، منها كثرة الأعباء التدريسية والإدارية التي تقلل من فرص العمل المشترك بين المعلمين، وقلة تركيز برامج التطوير المهني على مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، و افتقار المدرسة إلى وجود بيئة تعليمية داعمة لمجتمع تعلم مهني، وكثافة الطلاب في الفصول الدراسية التي تقلل من فرص تأمل المعلم للممارسات التدريسية (العتيبي، ٢٠٢١)، وثقافة العزلة المهنية والمركزية وغياب الحوار وضعف الثقة بين المعلمات ومديرات المدارس (الفريح، ٢٠٢١).

كما أظهرت الدراسات أن مجتمعات التعلم المهنية تواجه معوقات أخرى تتمثل في مقاومة التغيير من قبل مديري المدارس خوفًا من مشاركة المعلمين للقيادة مما قد يؤدي إلى تقليل مكانتهم ونفوذهم، ومن قبل المعلمين خوفًا من زيادة الأعباء الإدارية أو المسؤوليات الجديدة، بالإضافة إلى ضعف الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس، وقلة القيادات المؤهلة (السحيباني ٢٠١٢)، كما

كشفت دراسات أخرى بعض العوامل التي تشير إلى بعض جوانب القصور في تجربة تطوير المدارس مما سبب مشكلات مختلفة والتي واجهها جميع أفراد المجتمع المدرسي، وميل التدريب عليها إلى التنظير وضعف الجانب التطبيقي مما سبب الغموض في كثير من الأنظمة والإجراءات (التميمي، ٢٠١٢)، كما أدت الازدواجية بين الجهات الإشرافية وإدارة التعليم إلى تدني مستوى التطوير لأهم مكونات أنموذج تطوير المدارس ومنها التقويم (الدخيل، ٢٠١٤) إضافة إلى ضعف اهتمام مدير المدرسة بالتقويم الدوري لإنجاز فريق التميز (الفريدي، ٢٠١٦).

وكشفت بليتز وشولمانم (Blitz & Schulmanm, 2016) عدم مناسبة أو فاعلية أدوات القياس المستخدمة في تقويم أداء مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس والمؤسسات التعليمية بسبب ضعف التغطية الشاملة لكافة فئات المشاركين في التطبيق العملي، وضعف إبراز دور القيادة، ورصد تحولات الثقافة المدرسية السائدة المتغيرة باستمرار ببيئة الواقع، وضعف قياس فاعلية أداء مجموعات وفرق العمل.

وتبين للباحثة بمراجعة الدراسات المحلية في مجال مجتمعات التعلم المهنية أنها قائمة في معظمها على نماذج قديمة مثل نموذج هورد (Hord, 1997,2008) أو على نماذج صممت ارتكازاً على دعائم الإسهامات النظرية السابقة لـ "هورد" (Hord, 1997, 2008)؛ مثل أداة أوليفر وهيب وهوفمان (Olivier & Hipp,2003, 2010) والتي تمت الاستفادة منها في عدد من الدراسات، منها دراسة الزايدي (٢٠١١) ودراسة مخلوف (٢٠١٥) و دراسة المهدي والحارثي والرواحية (٢٠١٦)، إضافة إلى اجتهادات باحثين في تصميم استبانات مسحية مثل مقياس هلل (٢٠١٣) والذي طبقته الداوود والجارودي (٢٠١٩)، وبطاقة القحطاني وطوهري (٢٠٢٠) لتقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير.

وفي الجانب الميداني تقتصر محكات تقويم المعلم في مجال مجتمعات التعلم المهنية في بطاقة الزيارة الإشرافية (١٤٤٣) على الاجتماع الدوري بمعلمي التخصص ومناقشة احتياجات الطلاب وتوثيق هذه الاجتماعات، وتطبيق مقترحات تناسب احتياجاتهم، وهذه المحكات غير كافية، إضافة إلى أنها تشير إلى بعض الافتراضات الخاطئة حول مفهوم مجتمعات التعلم المهني والتي ذكرها دوفور، وآخرون (٢٠١٩/٢٠١٦) ومنها افتراض أن مجتمع التعلم المهني اجتماع يتم بين حين وآخر، أو اعتبار مجتمعات التعلم المهني برنامج جديد حول موضوع ما يطبق كل عام في المدرسة؛ أو أنه يطبق من قبل أشخاص آخرين غير الهيئة التعليمية نفسها، أو اعتبار انخراط المعلمين في حوار يستند إلى قراءات مشتركة، وتبادل انطباعاتهم الفردية عما قرؤوه مجتمع تعلمي مهني، فبرغم أهمية القراءة والحوار إلا أن مجتمع التعلم المهني عملية مستمرة لا تنتهي لممارسة التعليم المدرسي تتسم بتأثير عميق على بنية وثقافة المدرسة وعلى الافتراضات والممارسات للعاملين المحترفين فيها. ومن خلال خبرة الباحثة في الميدان التربوي، لاحظت وجود هذه الافتراضات الخاطئة سواء في الميدان أوفي شبكات المعلمين الافتراضية في وسائل التواصل الاجتماعي.

ولعل أبرز مشكلات تقويم مجتمعات التعلم المهني تتمثل في الاعتماد على النماذج والأدوات التقليدية في تقويم مجتمعات التعلم المهنية، وضعف الاهتمام بالممارسات الفعلية التي تتم بين مجتمع المعلمات والاكتفاء بتوفر الوثائق المطلوبة والتي قد لا تمثل مجتمع تعلم مهني، ورغم أهمية التوثيق إلا أن التركيز على توفر الوثائق قد يؤدي إلى تفريغ مجتمعات التعلم المهنية من مضمونها واعتبارها عبء يضاف لأعمال المعلمات.

ومن خلال دراسة الأدوات البحثية والميدانية المستخدمة في تقويم مجتمعات التعلم المهنية تتضح الحاجة لبناء مؤشرات أداء كافية، حيث أنه لا يمكن قياس أداء مجتمعات التعلم المهنية دون وضع مؤشرات أداء على جميع المهام التي تؤديها من أجل معرفة مدى تحقق الأهداف المرجوة كماً

ونوعاً؛ وللحاجة إلى تطوير أدوات وعناصر التقويم برزت الحاجة للبحث عن نماذج أكثر تنوعاً وحداثة وشمولية، ولذلك تبلورت فكرة إجراء دراسة تهدف إلى تقويم مجتمعات التعلم المهنية وبناء تصور مقترح لتقويم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء نموذج (فان ميوين وزملاؤه، ٢٠٢٠).

**أسئلة الدراسة:** تمثلت أسئلة الدراسة فيما يلي:

١. ما واقع مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديراتها في ضوء نموذج فان ميوين وزملاؤه (٢٠٢٠)؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى ممارسة معلمات المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية لعمليات مجتمعات التعلم المهنية تعزى لفروق المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية؟

**أهداف الدراسة:** تمثلت أهداف الدراسة فيما يلي:

١. التعرف على واقع مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديراتها في ضوء نموذج فان ميوين وزملاؤه (٢٠٢٠).
٢. تحديد مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى ممارسة معلمات المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية لعمليات مجتمعات التعلم المهنية تعزى لفروق المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

**أهمية الدراسة**: يمكن إبراز أهمية الدراسة من خلال جانبين أساسين، وهما: الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية، وفيما يلي توضيح ذلك:

**أ- الأهمية النظرية:** تنبع الأهمية النظرية للدراسة الحالية من عدة اعتبارات، وهي:

١- أهمية موضوعها وحداثته، حيث إن مجتمعات التعلم المهنية موضوع حيوي ومهم، وينسجم مع جهود الإصلاح التربوي المحلية والعالمية.
٢- تستمد هذه الدّراسة أهميتها النظرية من قلة الأبحاث العربيّة التي تناولت موضوع تقويم مجتمعات التعلم المهنية.
٣- يؤمل أن تسهم الدراسة في إثراء البحث التربوي العربي بمواكبة التحولات العالمية والمحلية في مجال التطوير المهني بالاعتماد على نموذج منظومي وشامل وحديث لمجتمعات التعلم المهنية.
٤- يتوقع أن تشكل نتائج الدراسة إضافة تستفيد منها مراكز التطوير المهني بوزارة التعليم في تقديم برامج تدريبية لتطوير مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية.

**ب- الأهمية التطبيقية:** يمكن عرض الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يلي:

١- يتوقع أن تسهم نتائج الدراسة في تطوير تقويم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانويَّة.
٢- يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة متخذي القرار في التعرف على واقع مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانويَّة الحكوميَّة.
٣- يؤمل أن تسهم نتائج الدراسة في تزويد المدارس بأداة لتقويم مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية.
٤- يتوقع أن تحفز نتائج الدراسة الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات حول تقويم مجتمعات التعلم المهنية في نموذج فان ميوين وزملاؤه٢٠٢٠.

**حدود الدراسة**: تم إجراء الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- **الحدّ الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على واقع مجتمعات التعلم المهنية وفق مكونات نموذج فان ميوين وزملاؤه لمجتمع التعلم المهني المتمثلة في: العوامل الموجهة (القيادة - الاستقلالية المهنية- توجيه العمليات الاجتماعية)، والعمليات (التعلم الفردي والجماعي - الخصائص الدينامية لفرق العمل- التوجيه المهني).
- **الحدّ البشري:** اقتصرت الدراسة على مديرات المدارس الحكومية الثانوية.
- **الحد المكاني:** شملت الدراسة على الإدارة العامة للتعليم بكل من منطقة المدينة المنورة والمنطقة الشرقية ومنطقة عسير ومنطقة تبوك، وتم اختيار هذه المناطق وفقاً لتنوعها الجغرافي، ولحصولها على مراكز متقدمة في مؤشر ترتيب (٢٠٢٢) الصادر عن هيئة تقويم التعليم والتدريب.
- **الحدّ الزمني**: طبّقت الدراسة الميدانية الفصل الدراسي الثالث من العام ١٤٤٤هـ.

**مصطلحات الدراسة**:

**التقويم (Evaluation):**

عرف بأنه "إحدى الفعاليات الأساسية في نشاط النظم والمؤسسات التعليمية لضمان سيرها في الاتجاه المحقق لأهدافها، ويزيد من فعاليتها وكفاءتها وانسجام تفاعلها مع البيئة الخارجية على النحو الذي يؤدي إلى تطورها واستمرارها" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٢، ص.٩٢).

**مجتمعات التعلم المهنية((Professional Learning Communities (PLCs:**

"تعرف مجتمعات التعلم المهنية بأنها مجموعات من أشخاص يشتركون فيما بينهم من حيث المجال المهني، ويتم تشكيلها وفق أطر محددة، ويكون الهدف من مشاركة هؤلاء الأشخاص فيها هو العمل على التحسين والتطوير من أدائهم؛ بما يجعله أكثر فاعلية وكفاءة، كما أنهم يعملون معا بصورة تشاركية في سياقات محددة، تمكنهم من تبادل المعرفة من أجل تشارك أفضل الممارسات المهنية، وأيضا العمل على معالجة أبرز المشكلات التي تكتنف عملهم اليومي" (مجتمعات التعلم المهنية، ١٤٣٦، ص. ١٠).

**نموذج فان ميوين وزملاؤه (٢٠٢٠):**

يمكن تعريف نموذج فان ميوين وزملاؤه بأنه: نموذج منظومي، متعدد الأبعاد، والمستويات لكافة مدخلات مجتمعات التعلم المهنية، وعملياتها، ومخرجاتها المختلفة ممثلة في عواملها الموجهة الثلاث( القيادة والاستقلالية المهنية و توجيه العمليات الاجتماعية)، وعملياتها المستخدمة بمحاورها الرئيسية الكبرى الثلاث(التعلم الفردي والجماعي، و الخصائص الدينامية لفرق العمل، والتوجيه المهني) وخصائصها المميزة الفرعية الإحدى عشرة، وعامليها السياقيين (كفايات ممارسة مهنة التدريس، وتطوير الموارد البشرية) المؤثرين في فاعلية تطبيقها العملي بالبيئات المدرسية المختلفة (Van Meeuwen et al., 2020).

وعرفت الدراسة تقويم مجتمعات التعلم المهنية إجرائيًّا بأنه درجة تقدير مديرات المدارس الثانوية الحكومية لمستوى ممارسة المعلمات لعمليات مجتمعات التعلم المهنية لدى معلماتهن ومعوقاتها لضمان استدامة تلك المجتمعات وحيويتها.

**الإطار النظري**:

**مفهوم مجتمعات التعلم المهنية:**

تعرف مجتمعات التعلم المهنية بأنها "مجموعة من الأفراد يعملون بروح الفريق، لتطوير قدراتهم من خلال توفير فرص أكبر للتعلم وإنتاج المعارف، على مستويات مختلفة وفي إطار من الثقة والاحترام والانفتاح على الآخرين" (الصغير، ٢٠٠٩، ص. ١٦٤).

ويرى ناصف (٢٠١٢، ص. ٢٧٠) أن "المدرسة القادرة على إعادة تشكيل قيمها ومعاييرها وسياساتها وهيكلها، ولديها قدرةٌ متجددة للتعلم المستمر والتطوير من خلال فرق العمل التعاونية والعمل الجماعي المشترك، بما يؤدي إلى التحسن المستمر للمدرسة وزيادة إنتاجيتها".

وعرف دوفور وآخرون مجتمعات التعلم المهنية بأنها "عملية مستمرة يعمل فيها المعلمون بشكل تآزري في دورات متكررة من التقصي الجماعي والبحث الإجرائي من أجل تحقيق نتائج أفضل للطلاب الذين يخدمونهم"(دوفور وآخرون، ٢٠١٦/ ٢٠١٩، ص. ١٨)

ويمكن ملاحظة أن دوفور وزملاؤه ركزوا على العمليات المستمرة والمتكررة في المجتمع التعلمي المهني وبناء ثقافة التآزر والتركيز على النتائج المرجوة والمتمثلة بزيادة تعلم الطلاب وتحسين ممارسات التربويين.

**أهداف مجتمعات التعلم المهنية:**

تعد مجتمعات التعلم المهنية الحاضنة للثقافة المشتركة التي تشمل أفضل الممارسات المجربة الفاعلة في تحقيق الأهداف المشتركة، حيث تحول المعلومات النظرية إلى ممارسات يومية، وتعمل على اختبار صحتها وجدواها مما يسهم في إعادة التغذية الراجعة (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم، ٢٠١٤). حيث تهدف مجتمعات التعلم المهنية إلى دعم مشاركة المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية كفاياتهم المهنية، وتتيح لهم مساحات واسعة ومتنوعة من الاستكشاف والتأمل والعمل الجماعي التعاوني المشترك والاهتمام بالإبداع والابتكار في الأداء Admiraal (et.al.,2021). كما تهدف مجتمعات التعلم المهنية إلى زيادة سرعة استجابة المعلمين المستجدات، وتعميق معارفهم باستمرار من خلال توليد الفرضيات الجديدة لتطوير العمل واختبارها، وتطبيق وتجريب استراتيجيات محددة، وزيادة الرضا الوظيفي والإبداع في المهنة، وتوفير البيئة الداعمة والإسناد للمستجدين بالمدرسة، ومواجهة التحديات التي تعوق عمل المدرسة بفاعلية، والتحول إلى مؤسسة تعلم عالي النوعية لجميع منسوبيها (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، ٢٠١٤).

وبالتالي يمكن القول إن مجتمعات التعلم المهنية تهدف إلى: (GLOSSARY OF EDUCATION REFORM,2023).

- تحسين مهارات ومعرفة المعلمين من خلال الدراسة التعاونية وتبادل الخبرات والحوار المهني.
- تحسين التطلعات التعليمية والإنجازات وتحسين تعلم الطلاب.

وأشار أصلان (٢٠١٨) أن أهم أهداف مجتمعات التعلم المهنية إصلاح وتطوير المدارس، وخلق بيئة مدرسية داعمة ومحفزة على التعلم وتنمية خبرات ومهارات الطلاب والمعلمين، فضلا عن رفع مستوى الأداء الأكاديمي في مجتمعات التعلم المهنية.

ويمكن القول بأن مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة الثانوية تتميز بتنوع موضوعاتها وأنشطتها؛ بسبب تنوع تخصصات المعلمين، لذا فهي توفر فرصاً متعددة للتعلم وتطوير المهارات المهنية، وتحسين الأداء المهني، وتوسيع الشبكات الاجتماعية والمهنية، خاصة مع تطور المناهج وإضافة مقررات جديدة والتغيرات في تنظيم إسناد تلك المواد لمختلف التخصصات، مما يعني وجود حاجة كبيرة للتفاعل والتعاون بين المعلمين، والتقويم المستمر لعملياتها وعواملها الموجهة؛ بما يضمن استمرار التطوير المهني للمعلمين وتحسن تعلم الطلاب، وتحقيق الأهداف التعليمية.

**نموذج ڤان ميوين وزملاؤه ٢٠٢٠:**

صمم خمسة باحثين من هولندا نموذج مفاهيمي دينامي لدراسة وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية بسياقات التعليم الثانوي، وخلصت دراسة ڤان ميوين وزملاؤه" (٢٠٢٠) إلى أنه لا يوجد تعريف إجرائي موحد يحظى بالإجماع لماهية المقصود تحديداً بمصطلح "مجتمع التعلم المهني"، وأوضح "ڤان ميوين وزملاؤه" (Van Meeuwen et al., 2020) في دراستهم أن "مجتمعات التعلم المهنية" Professional Learning Communities (PLCs) تتميز بقدرة كبيرة على تزويد أعضائها ببيئات فعالة، ومتطورة، وديناميةٍ نشطة للعمل، والتعلم ارتكازاً على دعائم تعاون،

ومشاركة الزملاء الآخرين. ونتيجة لذلك؛ يساهم انتساب المعلمين إلى عضوية مجتمعات التعلم المهنية في إتاحة فرص هائلة، وغير مسبوقة أمامهم للمشاركة النشطة في الارتقاء بتعلمهم المهني الذاتي بالتوازي مع دعم التعلم المهني لزملائهم الآخرين بما ينعكس بدوره إيجاباً في تعزيز ممارساتهم التدريسية، والمهنية؛ وبالتالي تفعيل، وتحسين معدلات تعلم الطلاب.

وخلص الباحثون إلى أن الدراسات والأبحاث لم تول قدراً كافياً من الاهتمام لإبراز الطبيعة المنظومية المتعددة الأبعاد والمستويات لمجتمعات التعلم المهنية، وما تتميز به من تشابك وتداخل وتعقيد فضلاً عن العلاقات المتبادلة التي ربما تربط بين عملياتها المستخدمة وخصائصها المميزة، وعواملها الموجهة والسياقية على كلا المستويين الداخلي، والخارجي- على حد سواء.

وانطلق "فان ميوين وزملاؤه" (Van Meeuwen et al., 2020) في صياغة معالم نموذجهم من نتائج مراجعتهم المنهجية خلال الفترة الزمنية الممتدة بين عامي (١٩٩٠-٢٠١٨)م من منظور بحثي مقارن يركز- بشكل خاص- على تناول التعريفات المقترحة، والخصائص المميزة، والعوامل المؤثرة في بناء "مجتمعات التعلم المهنية" (PLCs) الفعالة من منظور نماذجها، وأطر عملها التربوية الثلاثة والثلاثين الشائعة الاستخدام عالمياً التي حددت إجمالاً مجموعة الخصائص المميزة السبعة عشرة الرئيسية التالية في ضوء معدلات تكرار الإشارة إليها بالأدبيات السابقة مرتبة تنازلياً على النحو التالي:

**جدول (١) المراجعة المنهجية لدراسات مجتمعات التعلم المهنية**

| السمات المميزة | التكرار |
|---|---|
| الرؤية، والقيم المشتركة Shared Values & Vision | ٢٩ |
| المشاركة Collaboration | ١٩ |
| الممارسة الموزعة القابلة للتعميم Deprivatized Practice | ١٧ |
| التعلم الفردي، والجماعي Individual & Collective Learning | ١٥ |
| الثقة، والاحترام المتبادل Mutual Trust & Respect | ١٥ |
| الظروف الداعمة Conditions Supportive | ١٣ |
| الحوار التأملي Reflective Dialogue | ١٢ |
| القيادة الداعمة Supportive Leadership | ١٢ |
| التركيز على تعلم الطلاب Focus on Student Learning | ١٢ |
| الدعم (الجماعي) (Collective) Support | ٨ |
| التماسك، والتلاحم الاجتماعي Social Cohesion | ٦ |
| الاستقصاء الجماعي Collective Inquiry | ٥ |
| تحمل المسؤولية المشتركة عن تعلم الطلاب Collective Responsibility for Student Learning | ٤ |
| استقلالية المعلم Teacher Autonomy | ٤ |
| التعلم (المستمر) للمعلم (Continuous) Teacher Learning | ٤ |
| العضوية الشاملة Inclusive Membership | ٣ |
| خصائص أخرى مميزة خلاف ما سبق Miscellaneous | ٤ |

المصدر: فان ميوين وزملاؤه (٢٠٢٠)، (ص ٤٢٦-٤٢٧)

تألف النموذج المقترح لفان ميوين وزملاؤه" (Van Meeuwen et al., 2020) في دراستهم الحالية من مفهوم مجتمع التعلم المهني، والعوامل المؤثرة، والعمليات التفاعلية باعتبارها مرتكزات أساسية للتعمق في دراسة، وفهم مجتمعات التعلم المهنية في إطار بيئاتها المدرسية المعقدة ارتكازاً على دعائم معياريين رئيسيين بارزين هما:

١- **الشمول:** ويشير إلى عدد، ودرجة تنوع الخصائص المميزة لمجتمع التعلم المهني بما يسمح بالتالي بالأخذ بعين الاعتبار تعقيد السياق التعليمي السائد ببيئة الواقع.

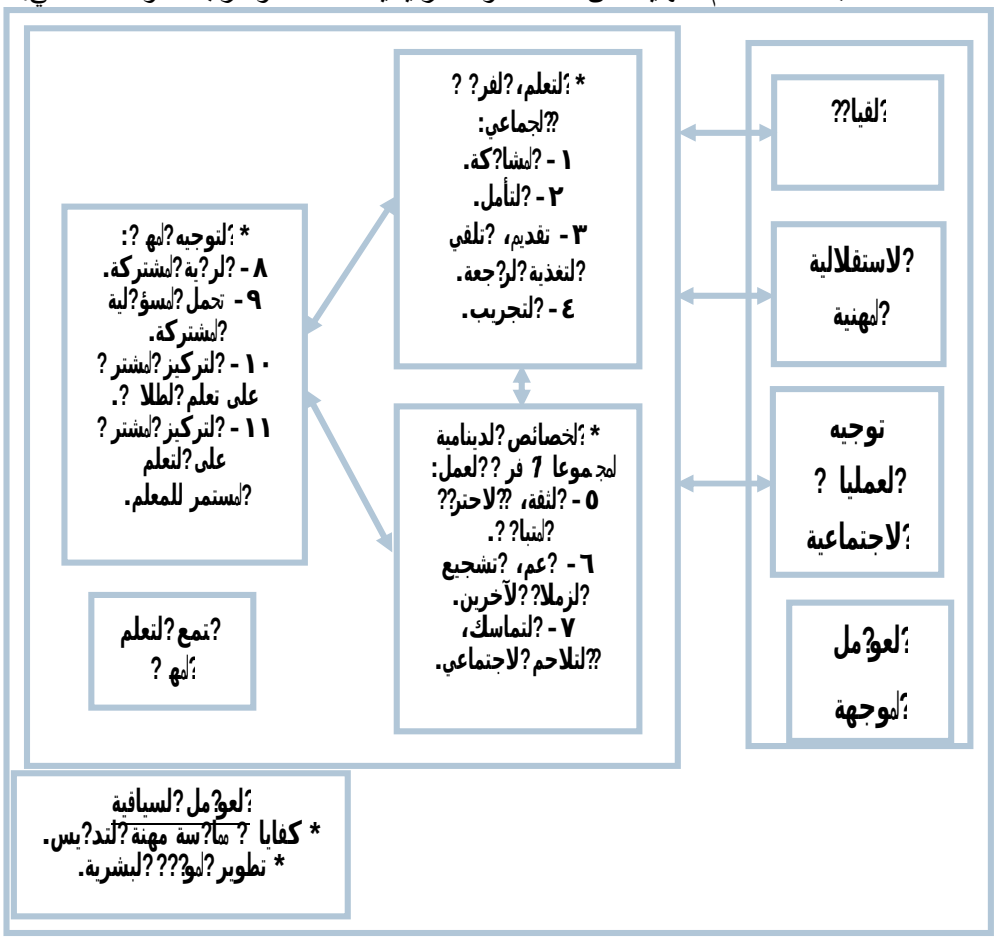
٢- **الدينامية:** وتشير بدورها إلى العمليات، والتفاعلات البينية المتبادلة بين مفهوم مجتمع التعلم المهني، وعوامله الداخلية الثلاث المؤثرة: العوامل الموجهة، وعامليه السياقين الخارجيين.

ومن هذا المنطلق؛ مرت عملية تصميم، وإعداد، وبلورة معالم النموذج المقترح الذي زودنا به "فان ميوين وزملاؤه" (Van Meeuwen et al., 2020) في دراستهم بثلاثة مراحل رئيسية هي- على الترتيب- ما يلي:

١- مراجعة الأدبيات السابقة.

٢- صياغة مفهوم مجتمع التعلم المهني.

٣- إعداد، وبلورة معالم النموذج في شكله النهائي الذي يؤكد على الارتباط، والتكامل الوثيق بين العمليات المستخدمة، والعوامل الموجهة، والعوامل السياقية المؤثرة في بناء مجتمع التعلم المهني، تألف النموذج الديناميي الشامل ذو الصبغة الدائرية لدراسة، وتفعيل بناء "مجتمعات التعلم المهنية" من ثلاث مكونات رئيسية متفاعلة، ومترابطة، ومتكاملة هي:




**شكل (١) نموذج "فان ميوين وزملاؤه" (٢٠٢٠) لبنـاء مجتمعات التعلم المهنية الفعالة بمدارس المرحلة الثانوية**

(المصدر: Van Meeuwen et al., 2020: 407).

كما أضافت دراسة هيجبوم وزملاؤه (Huijboom et al., 2020) قائمة تفصيلية لنموذج ڤان ميوين وزملاؤه تشمل التعريفات الإجرائية، والسمات المميزة، والمؤشرات الأدائية للنموذج. وصممت دراسة هيجبوم وزملاؤه (Huijboom et al., 2021a) أداتين كيفيتين مقننتين لقياس فاعلية تطبيق النموذج اعتماداً على إجراء المقابلات الشخصية شبه الموجهة، واستخدام بطاقة ملاحظة للقاءات واجتماعات مجتمعات التعلم المهنية، و استعانت دراسة هيجبوم وزملاؤه (Huijboom et al., 2021b) لاحقاً بهاتين الأداتين في إجراء دراسة مختلطة المنهجية (الكمية-الكيفية معاً) ركزت على تقويم تجارب عينة مختارة من مجتمعات التعلم المهنية في التحول إلى بيئات تعلم فعالة للمعلمين في ضوء دراسة الحالة الطولية المتعمقة لآليات التدرج في بناء سبعة مجتمعات تعلم مهنية بستة مدارس ثانوية مختلفة بهولندا، وعواملها المؤثرة على مدار عامين دراسيين كاملين (٢٠١٥-٢٠١٧)م.

**الدراسات السابقة**:

**دراسة البلطان (٢٠٢٢):** هدفت إلى التعرف على دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية المعرفة والمسؤولية المهنية لمعلمي العلوم؛ وتصوراتهم نحو معوقات تطبيقها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي العلوم الطبيعية في المدارس الحكومية النهارية داخل محافظة الرس التعليمية للعام الدراسي ١٤٤٢ ه وعددهم (٨٩) معلما موزعين على (٣٧) مدرسة يمثلون (٥٥,٦%) من المجتمع الأصلي، واستخدمت الاستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج أن مجتمعات التعلم المهنية تساهم في تنمية المعرفة المهنية لمعلمي العلوم بدرجة (متوسطة)، وجاء المتوسط الحسابي لأبعاد (المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه)،(الإلمام بالمعرفة اللغوية والرياضية)،(المعرفة بالتخصص العلمي وطرق وأساليب تدريس العلوم)،(المعرفة بطرق تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس)بدرجة (متوسطة)، بينما جاء البعد(المعرفة بالتقنية والمصادر والتجهيزات العملية) بدرجة (كبيرة)، كما أظهرت النتائج أن مجتمعات التعلم المهنية تساهم في تنمية المسؤولية المهنية لمعلمي العلوم بدرجة (متوسطة)، وجاء المتوسط الحسابي للبعدين (التطوير المستمر للمعارف والممارسات المهنية)، (العمل بفعالية مع الآخرين وتطوير علاقات مثمرة) بدرجة (متوسطة)، بينما جاء البعد(الإلمام بالمتطلبات المهنية للمعلم) بدرجة (كبيرة)، بالإضافة إلى ذلك فقد أظهرت النتائج أن هناك عددا من المعوقات لتطبيق مجتمعات التعلم بشكل فعال جاء في مقدمتها (زيادة أعداد الطلاب في الفصول الدراسية)، و(زيادة النصاب التدريسي لمعلم العلوم)، ثم (طغيان جانب العمل الفردي على العمل الجماعي لدى بعض معلمي العلوم)، وكان آخرها من حيث الإعاقة بدرجة كبيرة هو أن (إدارة لقاءات واجتماعات مجتمع التعلم المهني تفتقد للمهنية وتدار بطريقة تقليدية).

**دراسة عطية (٢٠٢٢):** هدفت إلى التعرف على واقع الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن معوقات تطوير تلك الممارسات القيادية من وجهة نظر الموجهين، وقد استخدم البحث: المنهج الوصفي، وقد تكونت أدوات البحث من: استبانتين أعدتهما الباحثة؛ الأولى طُبقت على عينة من معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية، والثانية طُبقت على عينة من موجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحقق الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بدرجة متوسطة، حيث جاء بُعد تمكين المعلمين في المرتبة الأولى في الترتيب يليه بُعد التنمية المهنية للمعلمين يليه بُعد تحفيز المعلمين، كما خلصت الباحثة إلى توافر معوقات تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام بالإسكندرية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بدرجة متوسطة

وجاءت المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية في المرتبة الأولى ويليها المعوقات المتعلقة بالمعلم؛ ثم المعوقات المتعلقة بالموجه الفني ؛ وآخرها المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية.

**دراسة خواجي (٢٠٢١):** هدفت إلى التعرف على واقع ممارسات قائدات المدارس الثانوية لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بإدارة تعليم صبيا في منطقة جازان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة لجمع بيانات الدراسة، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٥٢) قائدة و(٥١) وكيلة و(٢٨٨) معلمة ويمثلن (٨٠%) من مجتمع الدراسة، ومن أبرز نتائج الدراسة: أن درجة ممارسات قائدات المدارس الثانوية بإدارة تعليم صبيا لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية جاءت بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٤,١١).

**دراسة غبان (Ghbban,2021):** هدفت لاستكشاف تصورات معلمي مدارس تطوير الابتدائية حول مجتمعات التعلم المهني في المملكة العربية السعودية، وتحديد العوامل التي تساهم في نجاح في هذه المدارس، وتحديد تصورات المعلمين حول دور القيادة في تهيئة الظروف اللازمة لتنفيذ أبعاد مجتمعات التعلم المهني، وتم تطبيق منهجية كمية، باستخدام تقييم مجتمعات التعلم المهني استبانة (PLCA-R)، تم جمع وتحليل استجابات ١٠٠ معلم (٥٠ معلم و ٥٠ معلمة) ، وتم تطويرها في البداية بواسطة أوليفير وآخرون (٢٠١٠)، وخلصت الدراسة إلى أنه لا يوجد فرق كبير في وجهات نظر المعلمين فيما يتعلق بممارسة أبعاد ذات مجتمعات التعلم المهني الصلة، ودور القيادة في تنفيذ مجتمعات التعلم المهني ، والعوامل التي قد تسهم في نجاح مجتمعات التعلم المهني ذات الصلة أو تعيق نجاحها.

**دراسة الزايد والعبدالكريم(Alzayed; Alabdulkareem, 2021):** هدفت إلى الكشف عن تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات، والكيفية التي يتم بها هذا التأثير. لذلك؛ صمم برنامج مقترح لتيسير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية، وتم اتباع منهجية دراسة الحالة بأساليب مختلطة، واستخدمت أربع أدوات: استبانة الممارسة التأملية، ونصوص المحادثات، ومقابلات مجموعة التركيز، والمقابلات الفردية. وشارك في البحث (١٦) معلمة من إحدى المدارس الثانوية المشاركة في البرنامج الوطني لتطوير المدارس في مدينة الرياض، وأسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي للممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات بأبعاده الثلاثة: الوعي المعرفي، والممارسات الصفية، والمعتقدات التربوية، وكان من أهم العوامل الداعمة لهذا التأثير: ارتباط البرنامج المقترح بالخبرة والسياق المدرسي؛ وتجريب الأفكار الجديدة، والتأمل والحوار حولها؛ والاستقصاء التشاركي باستخدام البيانات. كما ظهرت عوامل قد تحد من تعلم المعلمة، أو تطبيقها لما تعلمته، كالمعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوي. وبينت النتائج النوعية أن زيادة الوعي المعرفي بالممارسة، وبدور المعلمة، واحتياجات الطالبات، واستجاباتهن هو المدخل الرئيس للتأثير في تعلم المعلمات.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

تستفيد الدراسة من هذه الدراسات في بلورة مشكلة الدراسة، وفي إثراء خلفيتها النظريَّة وفي الاطلاع على المنهجيات البحثيَّة والمتغيرات المبحوثة، إضافة إلى تعرف الأدوات المتنوعة والشائعة عالميًّا لجمع البيانات وتحديد الأساليب الإحصائيَّة المناسبة لمعالجة البيانات، وفي تفسير نتائج هذه الدراسة.

وتتميز الدراسة بدراسة واقع عمليات مجتمعات التعلم المهنية وعوامها الموجهة في ضوء نموذج منظومي وشامل وحديث، لإعداد تصور مقترح لتقويم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

**الإجراءات المنهجية للدراسة:**

**منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعتها وتحقيق أهدافها.

**مجتمع وعينة الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من مديرات المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية ممثلة بالإدارة العامة لتعليم منطقة المدينة المنورة والإدارة العامة لتعليم المنطقة الشرقية والإدارة العامة لتعليم عسير والإدارة العامة لتعليم تبوك وعددهن (١٦٤) مديرة حسب الإحصاءات الرسمية كما هو موضح بجدول (٢) التالي:

**جدول (٢) مجتمع الدراسة استناداً للإحصائيات الرسمية من إدارات التعليم**

| إدارة التعليم | المدينة المنورة | المنطقة الشرقية | عسير | تبوك |
|---|---|---|---|---|
| عدد المديرات | ٦٦ | ٣٥ | ٢٦ | ٣٧ |

وتم اختيار هذه المناطق وفقاً لتنوعها الجغرافي، ولحصولها على مراكز متقدمة في مؤشر ترتيب (٢٠٢٢) الصادر عن هيئة تقويم التعليم والتدريب.

**- عينة الدراسة:** تكوّنت عينة الدِّراسَة التي طبق عليها أداة الاستبانة من عينة عشوائيَّة بسيطة من مجتمع الدِّراسَة من مديرات المدارس الثانوية الحكومية في الإدارات التعليمية العامة بالمناطق (المدينة المنورة، المنطقة الشرقية، عسير، تبوك)، وذلك حسب معادلة هذه النتيجة بناء على نتيجة معادلة هيربرت اركن، وطبقت الاستبانة في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٤ه، وتم الوصول إلى (١٣٢) استجابة.

وتم استخراج التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and Percentages Tables) لتوزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة المتمثلة في: المنطقة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، الدورات التدريبية في مجال مجتمعات التعلم المهنية. ويبين الجدول (٣) توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة.

**جدول (٣) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة**

| المتغيرات | مستويات المتغير | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| المنطقة التعليمية | منطقة تبوك | ٢٦ | %١٩,٧ |
| | المنطقة الشرقية | ٣٢ | %٢٤,٢ |
| | منطقة عسير | ٢٦ | %١٩,٧ |
| | منطقة المدينة المنورة | ٤٨ | %٣٦,٤ |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | ١٠٩ | %٨٢,٦ |
| | دراسات عليا | ٢٣ | %١٧,٤ |
| سنوات الخبرة | من ١ إلى ٥ سنوات | ٣٨ | %٢٨,٨ |
| | من ٦ إلى ١٥ سنة | ٥٠ | %٣٧,٩ |
| | أكثر من ١٥ سنة | ٤٤ | %٣٣,٣ |
| الدورات التدريبية | أقل من ٤ دورات | ٤٦ | %٣٤,٨ |
| | من ٤ إلى ١٠ دورات | ٤١ | %٣١,١ |
| | أكثر من ١٠ دورات | ٤٥ | %٣٤,١ |
| الإجمالي | | ١٣٢ | %١٠٠ |

**أداة الدراسة:** استبانة من إعداد الباحثة

استفادت الباحثة في تصميم الاستبانة الأولية من نموذج (Van Meeuwen et al., 2020) "ڤان ميوين وزملاؤه" (٢٠٢٠) م المقترح كـأداة بحثية لدراسة، واقع، ومعوقات مجتمعات التعلم

المهنية بمدارس المرحلة الثانوية بهولندا، ونظراً لاختلاف المجتمع السعودي عن مجتمع هولندا الذي تم فيه تقنين هذه الأداة كان لابد من إخضاعها للتحكيم وقد قامت الباحثة بإعادة صياغة الاستبانة بما يتناسب مع أفراد العينة المؤنثة دون تغيير يذكر لمضمون العبارة.

وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٩) عبارة، توزعت على ثلاثة محاو رهي: التعلم الفردي، والجماعي، الخصائص الدينامية لفرق العمل، التوجيه المهني، ويبين الجدول (٤) عدد العبارات التابعة لكل محور من محاور الاستبانة في صورتها النهائية.

**جدول (٤) يوضح توزيع العبارات على محاور الاستبانة في صورتها النهائية**

| المحور | عدد العبارات |
|---|---|
| التعلم الفردي، والجماعي | ١٣ عبارة |
| الخصائص الدينامية لفرق العمل | ١٠ عبارات |
| التوجيه المهني | ١٦ عبارة |
| الإجمالي | ٣٩ |

**صدق المحكمين:** تم تحكيم الاستبانة من حيث وضوح فقراتها، ومدى ملاءمتها وانتماءها للمعيار التابع لها، وأهمية تلك الفقرات في مقياس ما وضعت له، وإضافة التعديلات اللازمة التي من شأنها تطوير الاستبانة بما يتناسب مع مجتمع الدراسة المتمثل في مديرات المدارس الثانوية الحكومية بالمملكة العربية السعودية.

**الصدق البنائي للاستبانة:** باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية التي تم جمعها من خلال الاستبانة، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لفحص ارتباط عبارات الاستبانة بالمحاور التي تنتمي إليها، للتأكد من الصدق البنائي للاستبانة، ويوضح الجدول (٥) نتائج معاملات ارتباط العبارات بالمحاور التابعة لها.

**جدول (٥) معاملات ارتباط العبارات بمحاور الاستبانة**

| المحور | العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| واقع مجتمعات التعلم المهنية | ١ | **٠,٦٥٦ | ١١ | **٠,٧١١ | ٢١ | **٠,٦٨١ | ٣١ | **٠,٨٠٦ |
| | ٢ | **٠,٧١٢ | ١٢ | **٠,٥٦١ | ٢٢ | **٠,٧٧٢ | ٣٢ | **٠,٨٠٩ |
| | ٣ | **٠,٧٤٠ | ١٣ | **٠,٦٦٦ | ٢٣ | **٠,٧٧٧ | ٣٣ | **٠,٨٢٧ |
| | ٤ | **٠,٧١٤ | ١٤ | **٠,٦٦٣ | ٢٤ | **٠,٧٨١ | ٣٤ | **٠,٨٥٩ |
| | ٥ | **٠,٥٢٤ | ١٥ | **٠,٧٥٢ | ٢٥ | **٠,٨٠٨ | ٣٥ | **٠,٨٢١ |
| | ٦ | **٠,٧٤٧ | ١٦ | **٠,٧٤٨ | ٢٦ | **٠,٨٣١ | ٣٦ | **٠,٨٠٠ |
| | ٧ | **٠,٦٧٤ | ١٧ | **٠,٦٧٤ | ٢٧ | **٠,٧٨٠ | ٣٧ | **٠,٧٦٨ |
| | ٨ | **٠,٧٤٢ | ١٨ | **٠,٧٢٤ | ٢٨ | **٠,٨٦١ | ٣٨ | **٠,٨١١ |
| | ٩ | **٠,٧١٢ | ١٩ | **٠,٧٦٦ | ٢٩ | **٠,٨٤٢ | ٣٩ | **٠,٧٨٧ |
| | ١٠ | **٠,٧٧٧ | ٢٠ | **٠,٨٠٦ | ٣٠ | **٠,٨٢١ | -- | -- |

يبين الجدول (٥)، أن معاملات ارتباط العبارات بالمحاور التابعة لها، ارتباطات دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق داخلي عالٍ لمحاور الاستبانة، فالعبارات المرتبطة بالمتوسط الكلي لاستجابات المحور، تعد عبارات صادقة تقيس ما وضعت لأجله. وللتأكد من ارتباط المحاور بالمتوسط العام للاستبانة، تم حساب معاملات ارتباط متوسطات استجابات العينة على المحاور، بالمتوسط العام للاستبانة.

**ثبات الاستبانة:** بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (٤٠) مديرة، تم إدخال البيانات بشكل مبدئي بهدف التحقق من الخصائص السايكومترية للاستبانة، فتم استخراج معامل

ثبات الأداة كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) لمحاور الاستبانة كل على حدة، ثم حساب الثبات الكلي للاستبانة، ويبين الجدول (٦) معاملات ثبات محاور الاستبانة، وثباتها الكلي.

**جدول (٦) معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة والثبات الكلي**

| م | المحور | معامل كرونباخ ألفا |
|---|---|---|
| ١ | التعلم الفردي، والجماعي | ٠,٩٤ |
| ٢ | الخصائص الدينامية لفرق العمل | ٠,٩٤ |
| ٣ | التوجيه المهني | ٠,٩٧ |
| ٤ | واقع مجتمعات التعلم المهنية ككل | ٠,٩٧ |

بالنظر إلى معاملات الثبات كرونباخ ألفا في الجدول (٢٢)، يتضح بأن الاستبانة تتمتع بمعاملات ثبات جيدة بلغت (٠،٩٧) وتقع في نطاق معاملات الثبات الممتازة (٠,٩٠-١) التي حددها (Taber, 2016)، مما يجعلها صالحة لتحقيق أهداف الدراسة.

**مقياس ليكرت للاستجابات:** تم تحديد طول فترات الاستجابات في مقياس ليكرت الخماسي (Likert's scale) من خلال حســـــاب المدى (٥-١=٤) ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفترة أي (٤÷٥ = ٠،٨)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفترة، وهكذا أصبح طول الفترات في جميع استجابات الاستبانة ومحاورها كما هو موضح في الجدول (٧).

**جدول (٧) مقياس ليكرت المستخدم في الاستبانة**

| المقياس اللفظي للاستبانة | أبداً | نادراً | أحياناً | غالباً | دائماً |
|---|---|---|---|---|---|
| مستوى الممارسة أو الإسهام | منخفض جداً | منخفض | متوسط | مرتفع | مرتفع جداً |
| المقياس الكمي | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| مدى المتوسطات | أقل من ١,٨ | من (١,٨-أقل من ٢,٦) | من (٢,٦- أقل من ٣,٤) | من (٣,٤-٤,٢) | أكثر من ٤,٢ |

يتبين من الجدول (٧) فترات مستوى ممارسة عمليات مجتمعات التعلم المهني، ومستوى إسهام معوقاتها، ومن هذه الفترات يمكن تحديد مستوى الممارسة والإسهام من قيم المتوسطات، فعلى سبيل المثال: عندما تقع قيمة المتوسط بين (١,٨) و (٢,٦) فإن مستوى ممارسة عمليات مجتمعات التعلم المهني أو مستوى إسهام المعوقات في الحد منها سيكون منخفضاً.

**نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:**

**نتائج الإجابة على السؤال الأول ومناقشتها:** نص السؤال الأول للدراسة على: "ما واقع مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديراتها في ضوء نموذج فان ميوين وزملاؤه (٢٠٢٠)؟"

تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية لترتيب أولويات عبارات واقع مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية؛ لدقة المتوسطات والانحرافات المعيارية في تحديد فترات استجابة المديرات، بغرض تحديد الواقع في كل عبارة، ومتوسط الواقع العام لكل محور من محاور واقع مجتمعات التعلم المهنية كالتالي:

**النتائج المتعلقة ببعد التعلم الفردي والجماعي:**

يبين الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات محور التعلم الفردي والجماعي.

**جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات محور التعلم الفردي والجماعي**

| رقم العبارة | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الممارسة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | تتحاور معلمات المدرسة مع زميلاتهن حول المشكلات والصعوبات. | ٣,٩٦ | ٠,٩٧ | مرتفع | ١ |
| ١ | تتشارك معلمات المدرسة في أداء مسؤولياتهن الوظيفية. | ٣,٩٥ | ٠,٩٢ | مرتفع | ٢ |
| ١١ | تتحاور معلمات المدرسة مع المشرفات التربويات حول أدائهن المهني. | ٣,٩٢ | ١,٠٧ | مرتفع | ٣ |
| ٨ | تحرص معلمات المدرسة على تلقي التغذية الراجعة من المستفيدين من عملية التدريس. | ٣,٨٠ | ١,٠٧ | مرتفع | ٤ |
| ١٠ | تشارك معلمات المدرسة في تطبيق اللوائح والأدلة التنظيمية لتقديم برامج الإرشاد والتوجيه المهني. | ٣,٧٩ | ١,١٢ | مرتفع | ٥ |
| ٢ | تتشارك معلمات المدرسة مع زميلاتهن في تصميم وتنفيذ مشروعات التعلم المختلفة. | ٣,٧٦ | ١,٠٣ | مرتفع | ٦ |
| ٤ | تتناقش معلمات المدرسة مع زميلاتهن حول متابعة المنجزات المتحققة فعلياً (كنتائج الطالبات). | ٣,٦٨ | ١,٠١ | مرتفع | ٧ |
| ٧ | يستند تأمل معلمات المدرسة إلى أدلة فعلية على تعلم الطالبات مثل: تقويمات الأداء للأنشطة المنهجية، ونواتج التعلم ...الخ. | ٣,٥٥ | ١,١١ | مرتفع | ٨ |
| ٩ | تطبق معلمات المدرسة برامج تقويم الأداء أثناء التدريس مثل برنامج "تقويم الطالبات للمعلمات" والاستعانة بزميلاتهن في إجراء الملاحظات الصفية ميدانياً، وتقويم الأداء أثناء التدريس. | ٣,٥٢ | ١,٢٢ | مرتفع | ٩ |
| ٥ | تتأمل معلمات المدرسة عملية التدريس بشكل فردي (كتسجيل الحصة الدراسية، البحث الإجرائي الفردي). | ٣,٤٢ | ١,١٢ | مرتفع | ١٠ |
| ١٢ | تستعين معلمات المدرسة بزميلاتهن في إجراء الملاحظات الصفية ميدانياً، وتقويم الأداء أثناء التدريس. | ٣,٤١ | ١,١٣ | مرتفع | ١١ |
| ٦ | تقوم معلمات المدرسة بالتأمل الجماعي (كبحث الدرس، البحث الإجرائي التشاركي، التخطيط المشترك). | ٣,٢٦ | ١,٠٦ | متوسط | ١٢ |
| ١٣ | تجري معلمات المدرسة التجارب الجديدة بشكل فردي. | ٣,١٧ | ١,١٩ | متوسط | ١٣ |
| المستوى العام لممارسة التعلم الفردي والجماعي | | ٣,٦٣ | ٠,٨٣ | مرتفع | |

يتبين من الجدول (٨) بأن العبارة تتحاور معلمات المدرسة مع زميلاتهن حول المشكلات والصعوبات حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات المديرات كعملية من عمليات التعلم الفردي والجماعي، حيث بلغ متوسط استجاباتهن على هذه العبارة (٣،٩٦) بانحراف معياري (٠،٩٧)، والذي يقع ضمن مستوى الممارسة المرتفع، ويمكن تفسير ذلك في ضوء المستجدات في المدارس الثانوية من التحول من نظام المقررات إلى المسارات وما يترتب على هذا التغير من تحديات والصعوبات، بدءاً من إسناد تدريس بعض المقررات الجديدة إلى معلمات غير متخصصات فيها، ولذلك جاءت في الترتيب الثاني العبارة تسعى المعلمات للتشارك في أداء مسؤولياتهن الوظيفية. ويتفق هذا مع نتيجة دراسة الزايد وعمر (٢٠١٨) التي أظهرت أن مستوى التعلم الأكثر ظهوراً أثناء برنامج الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية هو مستوى الاستكشاف حيث إن أكثر محادثات المعلمات تتمركز حول تبادل الأفكار والخبرات لفهم المواقف، أو المشاكل بعرض خبرة، أو وصف واقع، أو مشكلة، أو إبداء رأي، أو طلب توضيح، أو تقديم توضيح، أو القفز إلى استنتاج.

وحصلت العبارة تجري معلمات المدرسة التجارب الجديدة بشكل فردي على الترتيب الثالث عشر من بين العمليات حسب استجابات المديرات، حيث بلغ متوسط الاستجابات (٣،١٧) بانحراف معياري (١،١٩)، والذي يقع ضمن مستوى الممارسة المتوسط، ويمكن تفسير ذلك بسبب البيروقراطية وضرورة أخذ الموافقات الرسمية قبل البدء في إجراء أي تجارب جديدة، إضافة إلى ضعف صلاحيات المديرة و تخوف العديد من معلمات ومديرات المدارس الثانوية من المساءلة في حال تجاوز الأنظمة واللوائح المعتمدة، ويدعم هذه النتيجة كون العبارة" تقوم معلمات المدرسة بالتأمل الجماعي (كبحث الدرس، البحث الإجرائي التشاركي، التخطيط المشترك)" جاءت في

الترتيب الذي يسبقها مباشرة و بمستوى ممارسة متوسط، ويمكن تفسير مستوى الممارسة المتوسط لآخر عبارتين في الترتيب بسبب تعدد المهام والمسؤوليات، مما قد لا يتيح الفرصة لأنشطة التطوير المهني، ويؤيد هذا التفسير ما توصلت إليه الشهري والجعد (٢٠١٨) من أن ارتفاع نصاب المعلمة من الحصص الدراسية الأسبوعية من أبرز معوقات التنمية المهنية للمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية.

كما يتضح من الجدول(٨) بأن مستوى ممارسة عمليات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرات في محور التعلم الفردي والجماعي كان مرتفعاً بشكل عام، والذي بلغ متوسطه العام (٣،٦٣)، وبانحراف معياري (٠,٨٣)، أي أن مديرات المدارس الثانوية موافقات على أن ممارسة معلمات مدارسهن بمستوى مرتفع للتعلم الفردي والجماعي، وتبين من الجدول السابق حصول عبارتين على مستوى ممارسة متوسط، بينما حصلت العبارات الإحدى عشر المتبقية على مستوى ممارسة مرتفع، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن واقع ممارسة عمليات التعلم الفردي والجماعي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المديرات مرتفع، وليس مرتفع جداً، بمعنى أنه لازال دون المستوى المثالي الذي تطمح له مديرة المدرسة، بالرغم من سعي المعلمات للحصول على الرخصة المهنية، وما يتطلبه ذلك تعلم فردي وجماعي؛ حيث لم يتبقى الكثير من الوقت لانتهاء المهلة الممنوحة لهن لتحقيق المعايير التربوية العامة والتخصصية للمعلمين، هذا الوصف يشير إلى أن المعلمات قادرات على ممارسة عمليات التعلم الفردي والجماعي في مجتمعات التعلم المهنية بشكل جيد، ولكن ليس بشكل متميز بالنسبة لمديرات المدرسة، وبالتالي يحتاج الأمر إلى التحسين لتلبية احتياجات المدرسة والطالبات بشكل أفضل، وبالنظر إلى السياق فالنظام التعليمي يتطلع إلى مستوى أفضل في هذا الجانب.

**النتائج المتعلقة ببعد الخصائص الدينامية لفرق العمل:**

يبين الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات محور الخصائص الدينامية لفرق العمل.

**جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات محور الخصائص الدينامية لفرق العمل**

| رقم العبارة | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الممارسة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | تحرص معلمات المدرسة على وجود علاقة ودية بين بعضهم البعض. | ٤,٣٣ | ٠,٨٥ | مرتفع جداً | ١ |
| ٧ | تحرص معلمات المدرسة على حضور الاجتماعات الدورية. | ٤,٢٣ | ٠,٩٩ | مرتفع جداً | ٢ |
| ٨ | يقوم التعامل بين المعلمات على أساس المساواة وليس هيمنة البعض. | ٤,٢٣ | ١,٠٣ | مرتفع جداً | ٣ |
| ٥ | يتعاون معلمات المدرسة في أداء مهام عملهن. | ٤,٢٠ | ٠,٩٦ | مرتفع | ٤ |
| ١ | تراعي معلمات المدرسة مشاعر بعضهن البعض. | ٤,١٤ | ٠,٩٤ | مرتفع | ٥ |
| ٦ | تعبر معلمات المدرسة عن ارتياحهن في أداء أعمالهن. | ٣,٩٨ | ٠,٩٧ | مرتفع | ٦ |
| ١٠ | تحرص معلمات المدرسة على أن يكن جزءا رئيسا من مكونات المجتمع المهني بالمدرسة. | ٣,٩٨ | ١,٠٢ | مرتفع | ٧ |
| ٢ | تتقبل معلمات المدرسة وجهات النظر المخالفة لرأيهن. | ٣,٨٥ | ٠,٨٨ | مرتفع | ٨ |
| ٩ | ترغب معلمات المدرسة في تعلم المزيد من المهام بالمدرسة. | ٣,٧٣ | ١,١١ | مرتفع | ٩ |
| ٣ | تتقبل معلمات المدرسة مناقشة نتائج طالباتهن من قبل زميلاتهن. | ٣,٦٢ | ١,٠٩ | مرتفع | ١٠ |
| المستوى العام لممارسة الخصائص الدينامية لفرق العمل | | ٤,٠٣ | ٠,٨٢ | مرتفع | |

تشير نتائج الجدول(٩) إلى أن المتوسط الحسابي لعبارات بعد الخصائص الدينامية لفرق العمل من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية، وعددها (١٠) عبارات، بلغ (٤,٠٣)، بانحراف معياري (٠,٨٢)، أي أن مستوى ممارسة عمليات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرات في محور الخصائص الدينامية لفرق العمل كان

مرتفعاً بشكل عام، والذي بلغ متوسطه العام (٤،٠٣)، وتبين من الجدول السابق حصول عبارتين على مستوى ممارسة مرتفع جداً، وحصول بقية العبارات الثمان على مستوى ممارسة مرتفع، ويمكن تفسير هذه النتيجة بحرص معلمات ومديرات المدارس الثانوية على بناء وتشجيع العلاقات الودية بين المعلمات حيث أنه عندما تعمل المعلمات في فريق متكامل وودود، يمكنهن تبادل المعرفة والخبرات بشكل أفضل، وعندما تتفاعل المعلمات في بيئة عمل مريحة وداعمة، يتمكن من تحسين مهاراتهن في التواصل والتعاون، وإذا كان هناك بيئة عمل صحية ومريحة، فإنه يمكنهن العمل بمزيد من الراحة والاستقرار النفسي، وهذا ينعكس إيجاباً على إنتاجية المدرسة.

ويدعم تفسير هذه النتيجة عدد من النظريات منها نظرية الحاجات الإنسانية لأبراهام ماسلو، حيث إن الحاجات الاجتماعية في الترتيب الثالث لسلم الحاجات فالإنسان اجتماعي بطبعه ويرغب في أن يكون محبوباً من الآخرين من خلال مشاركتهم والانتماء لهم، لذلك فإن نجاح الفريق يمكن أن يتحقق عن طريق الاهتمام بأفراد الفريق وتلبية احتياجاتهم وتعزيز التعاون والتفاعل الفعال بين الأعضاء، إذا كان هناك نزاعات داخل الفريق أو انعدام الثقة بين الأعضاء، فإن ذلك يمكن أن يؤثر سلبًا على التعلم الفردي والجماعي.

ويتبين من الجدول (٩) بأن العبارة تحرص معلمات المدرسة على وجود علاقة ودية بين بعضهن البعض حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات المديرات كعملية من عمليات الخصائص الدينامية لفرق العمل، حيث بلغ متوسط استجاباتهن على هذه العبارة (٤،٣٣)، بانحراف معياري (٠،٨٥)، والذي يقع ضمن مستوى الممارسة المرتفع جداً. كما حصلت العبارة تحرص معلمات المدرسة على حضور الاجتماعات الدورية على الترتيب الثاني.

ويمكن تفسير ذلك بحرص مديرات المدارس الثانوية ومعلماتها على تشجيع العلاقات الودية مما يؤدي إلى بناء روابط قوية بينهن وتعزيز الثقة، وبالتالي تحسين التواصل والتعاون في المدرسة، كما يمكن أن يساعد حرص المعلمات على حضور الاجتماعات على تحسين التركيز والتواصل بين المعلمات، وتعزيز الاستجابة للاحتياجات التعليمية للطالبات.

كما أن مدونة السلوك الوظيفي وأخلاقيات الوظيفة العامة والتي يطالب بالتقيد بها الموظف العام حددت واجبات الموظف العام تجاه زملائه تتمثل في التعامل باحترام ولباقة وصدق مع زملائه والمحافظة على علاقة سليمة وودية معهم، دون تمييز، والحرص على احترام خصوصياتهم والامتناع عن استغلال أي معلومة تتعلق بحياتهم الخاصة بقصد الإساءة. والتعاون مع زملائه ومشاركتهم آراءه بمهنية وموضوعية عالية وتقديم المساعدة لهم قدر الإمكان، لحل المشكلات التي تواجههم في مجال العمل.

بالمقابل حصلت العبارة ترغب معلمات المدرسة في تعلم المزيد من المهام بالمدرسة، على الترتيب ما قبل الأخير من بين العمليات حسب استجابات المديرات، حيث بلغ متوسط الاستجابات (٣،٧٣)، بانحراف معياري (١،١١)، والذي يقع ضمن مستوى الممارسة المرتفع، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديرة المدرسة ترى من خلال تقويم ممارسة معلمات مدرستها سعيهن إلى تحسين أدائهن وتنويع الأساليب التعليمية التي يستخدمنها، وقد تشعر بعض المعلمات بالملل أو الروتين في تدريس نفس الموضوعات على مدار السنة الدراسية، وبالتالي فإن تعلم المزيد من المهام والمسؤوليات يمكن أن يوفر لهن التحدي ويساعدهن على النمو المهني، ويثري خبراتهن و يمكن أن يزيد من فرصهن في الحصول على وظائف أخرى في المستقبل، في حين أن المستوى المرتفع جداً قد يؤدي إلى الإرهاق والإجهاد والتعب، مما يؤثر سلباً على أدائهن وصحتهن العامة، لذلك، ترى المديرة حفاظ المعلمات على توازن مناسب بين المهام والمسؤوليات، مما يساعد في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بشكل أفضل.

وحصلت العبارة تتقبل معلمات المدرسة مناقشة نتائج طالباتهن من قبل زميلاتهن على الترتيب الأخير من بين العمليات حسب استجابات المديرات، حيث بلغ متوسط الاستجابات (٣،٦٢)، بانحراف معياري (١،٠٩)، والذي يقع ضمن مستوى الممارسة المرتفع. وقد يفسر ذلك بأنه قد تكون

مديرة المدرسة قد قامت بتقييم مستوى ردود فعل المعلمات عند مناقشة نتائج الطالبات، ووجدت أنهن يتقبلن مناقشة النتائج بشكل جيد، وأنهن يتمتعن بمهارات وخبرات تجعلهن قادرات على مناقشة النتائج مع الطالبات بشكل فعال وبمستوى مرتفع من الثقة والاحترافية، مما يؤدي إلى تعزيز الثقة والاحترام بين المعلمات. وقد تكون مديرة المدرسة قد اتخذت هذا الرأي بناءً على البيانات والتحليلات المتاحة لديها حول أداء المعلمات في المدرسة، وقد يكون هذا الأداء قوياً ومرتفعاً بشكل عام، مما يجعلها تعتقد أنهن قادرات على التعامل مع مناقشة النتائج بمستوى مرتفع.

ويمكن تفسير آخر عبارتين بالرغم من تقييم مديرة المدرسة لهاتين الممارستين بشكل مرتفع إلا أنها جاءت في آخر ترتيب عبارات هذا المحور مما يعكس رغبة مديرات المدارس بالمزيد من تعلم المهام الجديدة، ومناقشة نتائج الطالبات بين المعلمات، وتقبل الملاحظات، بما يسهم في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بشكل أفضل.

**النتائج المتعلقة ببعد التوجيه المهني:**

يبين الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات محور التوجيه المهني.

**جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيباً تنازليا لكل عبارة من عبارات محور التوجيه المهني**

| رقم العبارة | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الممارسة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تستفيد معلمات المدرسة من الفرص المتاحة للتدريب، والتنمية المهنية على رأس العمل الوظيفي. | ٤,٢٢ | ٠,٩٤ | مرتفع جداً | ١ |
| ٧ | يتوفر رؤية مشتركة واضحة في المدرسة. | ٤,٢٢ | ٠,٩٨ | مرتفع جداً | ٢ |
| ١٥ | تتشاور معلمات المدرسة مع زميلاتهن حول سلوكيات الطالبات ونتائجهن. | ٤,١٥ | ١,٠١ | مرتفع | ٣ |
| ١١ | تواكب معلمات المدرسة الأحداث، والفعاليات الجارية والاستفادة منها عملياً في الدروس المقدمة للطالبات. | ٤,١٣ | ٠,٩٢ | مرتفع | ٤ |
| ١٠ | تسعى معلمات المدرسة لاكتساب خبرات التعلم النشط. | ٤,٠٨ | ١,٠٠ | مرتفع | ٥ |
| ١٢ | تزود معلمات المدرسة الطالبات بالتغذية الراجعة المناسبة في ضوء احتياجاتهم الفردية المختلفة في التعلم. | ٤,٠٨ | ١,٠٣ | مرتفع | ٦ |
| ١٣ | تنوع معلمات المدرسة الخيارات التدريسية المتاحة أمام الطالبات أثناء التعلم (في ضوء ميولهن، واهتماماتهن المختلفة). | ٤,٠٤ | ٠,٩٩ | مرتفع | ٧ |
| ١٦ | يتقصى مجتمع التعلم المهني من تعلم جميع الطالبات من خلال بناء واستخدام التقويمات التكوينية والختامية المشتركة. | ٣,٩٧ | ١,٠٠ | مرتفع | ٨ |
| ٦ | تتبادل المعلمات الخبرات المتعلقة بسبل تفعيل الأداء الدراسي للطالبات مع زميلاتهن. | ٣,٩٦ | ١,٠٢ | مرتفع | ٩ |
| ١٤ | تعرف معلمات المدرسة الطالبات بشكل شخصي، ويكون علاقات تربوية وتدريسية جيدة معهم على كافة المستويات. | ٣,٩٦ | ١,٠٥ | مرتفع | ١٠ |
| ٢ | تشارك معلمات المدرسة في صياغة الرؤية المشتركة للمدرسة. | ٣,٩٤ | ١,٠٥ | مرتفع | ١١ |
| ٣ | تلتزم معلمات المدرسة بالرؤية المشتركة بكافة دروسهن، وأنشطتهن المهنية. | ٣,٨٩ | ١,١١ | مرتفع | ١٢ |
| ٨ | تشارك معلمات المدرسة في البناء، والانتساب إلى عضوية شبكات المعرفة، وفرق عمل التطوير. | ٣,٨١ | ١,١٠ | مرتفع | ١٣ |
| ٤ | تلتزم معلمات المدرسة بقراءة الأدبيات التربوية التدريسية المرتبطة بالمادة الدراسية (مثل: الكتب المنشورة بمجال التخصص الدقيق). | ٣,٨١ | ١,١١ | مرتفع | ١٤ |
| ٩ | تضع معلمات المدرسة الخطط الشخصية للتدريب والتنمية المهنية، وتواظب على تنفيذها والالتزام بها عملياً. | ٣,٧٩ | ١,٠٣ | مرتفع | ١٥ |
| ٥ | تنسق معلمات المدرسة بين أساليبهن المختلفة في أداء مهام العمل الوظيفي (سواء على مستوى معلمي المادة الدراسية، أو فريق العمل، أو المدرسة/الإدارة التعليمية). | ٣,٧٤ | ١,٠٦ | مرتفع | ١٦ |
| المستوى العام لممارسة التوجيه المهني | | ٣,٩٩ | ٠,٨٦ | مرتفع | |

يتضح من الجدول (١٠) أن مستوى ممارسة عمليات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرات في محور التوجيه المهني كان مرتفعاً بشكل عام، والذي بلغ متوسطه العام (٣،٩٩)، بانحراف معياري (٠،٨٦)، وتبين من الجدول السابق حصول عبارتين على مستوى مرتفع جداً، وحصول بقية العبارات الأربعة عشر على مستوى مرتفع، ويمكن تفسير ذلك بأن باهتمام مديرة المدرسة الثانوية الحكومية بعمليات التوجيه المهني في المدرسة، وتركيزها على العناصر المهمة لجودة التوجيه المهني، مثل وجود رؤية مشتركة وتحمل المسؤولية المشتركة والتركيز على تعلم الطالبات والتنمية المهنية المستمرة للمعلمات، حيث إن الدليل التنظيمي للمدارس (٢٠٢١) تضمن أهداف ومهام مشتركة تحقق عناصر التوجيه المهني لمديرة المدرسة وللمعلمات.

ويتبين من الجدول (١٠) أن العبارة تستفيد معلمات المدرسة من الفرص المتاحة للتدريب، والتنمية المهنية على رأس العمل الوظيفي، حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات المديرات كعملية من عمليات التوجيه المهني، حيث بلغ متوسط استجاباتهن على هذه العبارة (٤,٢٢)، وبانحراف معياري (٠,٩٤)، والذي يقع ضمن مستوى الممارسة المرتفع جداً. العبارة يتوفر رؤية مشتركة واضحة في المدرسة.

كما حصلت العبارة يتوفر رؤية مشتركة واضحة في المدرسة على الترتيب الثاني وفق استجابات المديرات كعملية من عمليات التوجيه المهني، حيث بلغ متوسط استجاباتهن على هذه العبارة (٤,٢٢)، وبانحراف معياري (٠,٩٨)، والذي يقع ضمن مستوى الممارسة المرتفع جداً، ويمكن تفسير ذلك بحرص مديرات المدارس الثانوية على وجود رؤية مشتركة واضحة في المدرسة بما يعزز الشفافية والمساءلة، ويساعد على تحقيق الأهداف بشكل أكثر فعالية، ويشجع التعاون والعمل الجماعي، فمديرات المدارس لديهن المعرفة والخبرة الكافية لتنفيذ الخطوات الأساسية لتحقيق الرؤية المشتركة في المدرسة تشمل تشكيل فريق التميز، وإجراء استطلاعات وتحديد الرسالة والقيم والأهداف والخطة التشغيلية للمدرسة، وتحديد المؤشرات والأدوات، وتطبيق الرؤية المشتركة بشكل فعال في جميع جوانب الحياة المدرسية، وتحديثها بشكل دوري لضمان استمرار تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

بالمقابل حصلت العبارة تضع معلمات المدرسة الخطط الشخصية للتدريب والتنمية المهنية، وتواظب على تنفيذها والالتزام بها عملياً على الترتيب ما قبل الأخير من بين العمليات حسب استجابات المديرات، حيث بلغ متوسط الاستجابات (٣،٧٩)، وبانحراف معياري (١,٠٣)، والذي يقع ضمن مستوى الممارسة المرتفع، ويمكن تفسير ذلك لمعلمات بمدى وعي المعلمات بأهمية التدريب والتنمية المهنية وأثرها الإيجابي على تحسين جودة التعليم والأداء الوظيفي الشخصي، وللدعم الذي تقدمه المديرة للمعلمات مما يسهم بإلهامهن وتشجيعهن على الالتزام بخطط التدريب والتنمية المهنية، لأنه عندما يتم تحديد احتياجات التدريب والتنمية المهنية للمعلمات وإعداد خطط شخصية محددة، فإن هذا يجعل من الأسهل للمعلمات الالتزام بها وتنفيذها، ويمكن كذلك تفسير هذه الممارسة بكون لالتزام بخطة التطوير المهني أحد عناصر التقييم في بطاقة الزيارة الإشرافية (١٤٤٣). كما أن مدونة السلوك الوظيفي وأخلاقيات الوظيفة العامة حددت في المادة الحادية عشرة: واجبات الموظف العام تجاه مرؤوسيه ومنها تنمية قدرات مرؤوسيه ومساعدتهم وتحفيزهم على تحسين أدائهم عن طريق التدريب وغيره. ونقل المعرفة والخبرات التي اكتسبها إلى مرؤوسيه وتشجيعهم على زيادة تبادل المعلومات. والإشراف على مرؤوسيه ومتابعة أعمالهم وتقويم أدائهم بموضوعية وتجرد ومساءلة المقصر منهم والسعي إلى توفير فرص التدريب والتطوير لهم وفقاً للأنظمة والتعليمات ذات العلاقة. كما حددت أن من واجبات الموظف العامة العمل على تطوير

معارفه ومهاراته بما يؤدي إلى رفع كفايته وفاعلية قدراته المهنية من خلال التدريب المستمر، وهذه المدونة ملزمة للموظف العام ويجب التقيد بها.

كما حصلت عبارة تنسق معلمات المدرسة بين أساليبهن المختلفة في أداء مهام العمل الوظيفي (سواء على مستوى معلمي المادة الدراسية، أو فريق العمل، أو المدرسة/الإدارة التعليمية) على الترتيب الأخير من بين العمليات حسب استجابات المديرات، حيث بلغ متوسط الاستجابات (٣،٧٤)، وبانحراف معياري (١،٠٦) والذي يقع ضمن مستوى الممارسة المرتفع، ويمكن تفسير ذلك بكون العمل تكاملي في المدرسة لذلك تحرص معلمات المدرسة على تطوير مهاراتهن بالتعاون والتواصل وتبادل المعرفة والخبرات مع زميلاتهن، ويمكن أن يؤدي تنسيق أساليب العمل المختلفة للمعلمات إلى توفير بيئة عمل مرضية، حيث يمكن للمعلمات المختلفات أن يعملن معًا في بيئة تدعم لإنجازات الجماعية والفردية.

**نتائج الإجابة على السؤال الثاني ومناقشتها:** نص السؤال الثاني للدراسة على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية تعزى لفروق المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية؟"

**١. الفروق بين استجابات المديرات وفق متغير المؤهل العلمي:**

يبين الجدول (١١) نتائج اختبار ت للعينات المستقلة، لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المديرات في مستوى ممارسة المعلمات لعمليات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية من وجهة نظر المديرات وفق متغير المؤهل العلمي للمديرة (بكالوريوس، دراسات عليا).

**جدول (١١) اختبار ت للعينات المستقلة لاستجابات المديرات في مستوى ممارسة المعلمات لعمليات مجتمعات التعلم المهنية وفق متغير المؤهل العلمي**

| المحور | المؤهل | عدد العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجات الحرية | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التعلم الفردي والجماعي | بكالوريوس | ١٠٩ | ٣,٦٢ | ٠,٨٥ | ٠,١٨٩ | ١٣٠ | ٠,٨٥٠ |
| | دراسات عليا | ٢٣ | ٣,٦٦ | ٠,٧٧ | | | |
| الخصائص الدينامية لفرق العمل | بكالوريوس | ١٠٩ | ٤,٠١ | ٠,٨٣ | ٠,٥٣٩ | ١٣٠ | ٠,٥٩١ |
| | دراسات عليا | ٢٣ | ٤,١١ | ٠,٧٧ | | | |
| التوجيه المهني | بكالوريوس | ١٠٩ | ٤,٠٠ | ٠,٨٦ | ٠,٤٦٧ | ١٣٠ | ٠,٦٤١ |
| | دراسات عليا | ٢٣ | ٣,٩١ | ٠,٨٨ | | | |
| عمليات مجتمعات التعلم ككل | بكالوريوس | ١٠٩ | ٣,٨٨ | ٠,٧٨ | ٠,٠٠٤ | ١٣٠ | ٠,٩٩٧ |
| | دراسات عليا | ٢٣ | ٣,٨٨ | ٠,٧٦ | | | |

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) أو أقل منه بين استجابات المديرات في مستوى ممارسة المعلمات لعمليات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية من وجهة نظر المديرات وفق متغير المؤهل العلمي للمديرة.

**٢. الفروق بين استجابات المديرات وفق متغير سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية:**

يبين الجدول (١٢) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المديرات في مستوى ممارسة المعلمات لعمليات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية من وجهة نظر المديرات وفق متغير سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية (من ١ إلى ٥ سنوات، من ٦ إلى ١٥ سنة، أكثر من ١٥ سنة).

**جدول (١٢) اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المديرات في مستوى ممارسة المعلمات لعمليات مجتمعات التعلم المهنية وفق متغير سنوات الخبرة**

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعلم الفردي والجماعي | بين المجموعات | ١,٨٠١ | ٢ | ٠,٩٠٠ | ١,٣٠٢ | ٠,٢٧٥ |
| | داخل المجموعات | ٨٩,١٩١ | ١٢٩ | ٠,٦٩١ | | |
| | المجموع | ٩٠,٩٩٢ | ١٣١ | | | |
| الخصائص الدينامية لفرق العمل | بين المجموعات | ٠,٠٢٨ | ٢ | ٠,٠١٤ | ٠,٠٢٠ | ٠,٩٨٠ |
| | داخل المجموعات | ٨٧,١٠٧ | ١٢٩ | ٠,٦٧٥ | | |
| | المجموع | ٨٧,١٣٥ | ١٣١ | | | |
| التوجيه المهني | بين المجموعات | ٠,٠٤٩ | ٢ | ٠,٠٢٥ | ٠,٠٣٢ | ٠,٩٦٨ |
| | داخل المجموعات | ٩٧,٥٠٣ | ١٢٩ | ٠,٧٥٦ | | |
| | المجموع | ٩٧,٥٥٣ | ١٣١ | | | |
| عمليات مجتمعات التعلم ككل | بين المجموعات | ٠,٢٩٢ | ٢ | ٠,١٤٦ | ٠,٢٤٠ | ٠,٧٨٧ |
| | داخل المجموعات | ٧٨,٣٧٩ | ١٢٩ | ٠,٦٠٨ | | |
| | المجموع | ٧٨,٦٧٠ | ١٣١ | | | |

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) أو أقل منه بين استجابات المديرات في مستوى ممارسة المعلمات لعمليات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية من وجهة نظر المديرات وفق متغير سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية.

**٣. الفروق بين استجابات المديرات وفق متغير الدورات التدريبية:**

يبين الجدول (١٣) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المديرات في مستوى ممارسة المعلمات لعمليات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية من وجهة نظر المديرات وفق متغير الدورات التدريبية (أقل من ٤ دورات، من ٥ إلى ١٠ دورات، أكثر من ١٠ دورات).

**جدول (١٣) اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المديرات في مستوى ممارسة المعلمات لعمليات مجتمعات التعلم المهنية وفق متغير الدورات التدريبية**

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعلم الفردي والجماعي | بين المجموعات | ١٤,٧٥٣ | ٢ | ٧,٣٧٧ | ١٢,٤٨٢ | *٠,٠٠١ |
| | داخل المجموعات | ٧٦,٢٣٨ | ١٢٩ | ٠,٥٩١ | | |
| | المجموع | ٩٠,٩٩٢ | ١٣١ | | | |
| الخصائص الدينامية لفرق العمل | بين المجموعات | ٣,٥٠٥ | ٢ | ١,٧٥٣ | ٢,٧٠٣ | ٠,٠٧١ |
| | داخل المجموعات | ٨٣,٦٣٠ | ١٢٩ | ٠,٦٤٨ | | |
| | المجموع | ٨٧,١٣٥ | ١٣١ | | | |
| التوجيه المهني | بين المجموعات | ٦,٣٩٨ | ٢ | ٣,١٩٩ | ٤,٥٢٧ | *٠,٠١٣ |
| | داخل المجموعات | ٩١,١٥٥ | ١٢٩ | ٠,٧٠٧ | | |
| | المجموع | ٩٧,٥٥٣ | ١٣١ | | | |
| عمليات مجتمعات التعلم ككل | بين المجموعات | ٧,٨٠٠ | ٢ | ٣,٩٠٠ | ٧,٠٩٨ | *٠,٠٠١ |
| | داخل المجموعات | ٧٠,٨٧١ | ١٢٩ | ٠,٥٤٩ | | |
| | المجموع | ٧٨,٦٧٠ | ١٣١ | | | |

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) أو أقل منه بين استجابات المديرات في مستوى ممارسة المعلمات لعمليات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية من وجهة نظر المديرات في محور الخصائص الدينامية لفرق العمل وفق متغير الدورات التدريبية. بينما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) أو أقل منه بين استجابات المديرات في مستوى ممارسة المعلمات لعمليات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية من وجهة نظر المديرات في بقية المحاور، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار المقارنة البعدية شيفيه لإيجاد دلالة الفروق بين المجموعات، ويبين الجدول (١٤) اختبار المقارنات البعدية شيفيه لاستجابات المديرات وفق متغير الدورات التدريبية.

**جدول (١٤) اختبار المقارنات البعدية شيفيه لاستجابات المديرات في مستوى ممارسة المعلمات لعمليات مجتمعات التعلم المهنية وفق متغير الدورات التدريبية**

| المحور | المقارنة | المجموعة الأولى | متوسطها | المجموعة الثانية | متوسطها | فرق المتوسطين |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعلم الفردي والجماعي | الأولى | أقل من ٤ دورات | ٣,٢٢ | من ٥ إلى ١٠ دورات | ٣,٦٤ | *٠,٤٢٠ |
| | الثانية | أقل من ٤ دورات | ٣,٢٢ | أكثر من ١٠ دورات | ٤,٠٣ | *٠,٨٠٥ |
| | الثالثة | من ٥ إلى ١٠ دورات | ٣,٦٤ | أكثر من ١٠ دورات | ٤,٠٣ | *٠,٣٨٥ |
| التوجيه المهني | الأولى | أقل من ٤ دورات | ٣,٧٢ | من ٥ إلى ١٠ دورات | ٤,٠١ | ٠,٣٠٠ |
| | الثانية | أقل من ٤ دورات | ٣,٧٢ | أكثر من ١٠ دورات | ٤,٢٤ | *٠,٥٢٨ |
| | الثالثة | من ٥ إلى ١٠ دورات | ٤,٠١ | أكثر من ١٠ دورات | ٤,٢٤ | ٠,٢٢٥ |
| عمليات مجتمعات التعلم ككل | الأولى | أقل من ٤ دورات | ٣,٥٨ | من ٥ إلى ١٠ دورات | ٣,٨٩ | ٠,٣٠٨ |
| | الثانية | أقل من ٤ دورات | ٣,٥٨ | أكثر من ١٠ دورات | ٤,١٧ | *٠,٥٨٥ |
| | الثالثة | من ٥ إلى ١٠ دورات | ٣,٨٩ | أكثر من ١٠ دورات | ٤,١٧ | ٠,٢٧٧ |

يتضح من الجدول (١٤) بأن اتجاه الفروق في متوسط ممارسة المعلمات لعمليات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية من وجهة نظر المديرات نحو المتوسطات الأعلى كالتالي:

- في محور التعلم الفردي والجماعي يتضح بأن المديرات اللاتي يملكن دورات تدريبية أكثر من ١٠ دورات يرين بأن ممارسة المعلمات أعلى من زميلاتهن.
- التوجيه المهني يتضح بأن نحو المديرات اللاتي يملكن دورات تدريبية أكثر من ١٠ دورات يرين بأن ممارسة المعلمات أعلى من زميلاتهن.
- في عمليات مجتمعات التعلم ككل يتضح بأن نحو المديرات اللاتي يملكن دورات تدريبية أكثر من ١٠ دورات يرين بأن ممارسة المعلمات أعلى من زميلاتهن.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب تأثير التدريب ودوره في تعميق فهم مديرات المدارس لمجتمعات التعلم المهنية، حيث تعتبر مجتمعات التعلم المهنية أداة قوية لتوسيع معارفهن ومهاراتهن التعليمية، وبالتالي يكون لديهن معرفة أكبر بأساليب التدريس الفعالة والتقنيات التعليمية الحديثة، وقدرة أكبر على التواصل والتعلم من بعضهن البعض، وبالتالي فإنهن يستطعن تحسين ممارسة المعلمات اللاتي يعملن معهن، وتعزيز ثقافة التعلم المستمر للمعلمات والاستمرار في تحسين ممارساتهن التعليمية على مدار حياتهم المهنية.

علاوة على ذلك، فإن المديرات اللاتي يتدربن على مجتمعات التعلم المهنية غالباً ما يكون لديهن خبرة أكبر في تقييم ممارسة المعلمات وتحديد المجالات التي يمكن تحسينها، وبالتالي يمكنهن توجيه المعلمات بشكل فعال وتقديم الدعم اللازم لهن. فإنهن يمكنهن استخدام المعرفة والخبرة التي

يكتسبنها لتحسين ممارسة المعلمات اللاتي يعملن معهن. ويمكنهن أيضًا تحديد المجالات التي تحتاج المعلمات إلى تحسينها وتقديم الدعم اللازم لهم لتحقيق ذلك، ويمكن للمديرات أيضًا استخدام هذه المعرفة لتطوير خطط التدريب والتطوير المهني للمعلمين في مدرستهن.

وبالتالي، فإنه يمكن للمديرات اللاتي يتدربن على مجتمعات التعلم المهنية أن يرى مستوى ممارسة المعلمات أعلى مما تراه زميلاتهن الأقل تدريبا، حيث يتمكنن من تحسين مهارات المعلمات وتوجيههن بشكل فعال.

**توصيات الدراسة**: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الدراسة بما يلي:

- تعزيز عمليات التعلم الفردي والجماعي في مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية، من خلال التدريب النظري والعملي للمعلمات ومديرات المدارس.
- تدريب معلمات المدارس الثانوية على تنفيذ البحوث الإجرائية التشاركية.
- تنمية مهارات التأمل الفردي لدى معلمات المدارس الثانوية الحكومية، من خلال التدريب النظري والعملي.
- تشجيع معلمات المدارس الثانوية على الاستفادة من تقويم الزميلات أثناء الحصة الدراسية، وتشجيع قبول المساءلة المتبادلة بينهن.
- توسيع مشاركة معلمات المدارس الثانوية في اتخاذ القرار، وتعزيز مشاركتهم في الأنشطة التطويرية، وتمكينهن من طرح المبادرات المواكبة للأحداث الجارية.

**مقترحات لإجراء دراسات مستقبلية:** في ضوء نتائج الدراسة واستكمالاً للتوصيات التي أوردتها، فإنه يمكن اقتراح التوسع في دراسة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية وفقاً لنموذج فان ميوين وزملاؤه (٢٠٢٠) كما يأتي:

- إجراء دراسة مماثلة لتقويم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية للبنين.
- إجراء دراسة مماثلة لتقويم مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الأهلية والعالمية.
- إجراء دراسة مماثلة لتقويم مجتمعات التعلم المهنية في المراحل الدراسية الأخرى.
- إجراء دراسة لتقويم مجتمعات التعلم المهنية في ضوء النموذج الأسترالي (ACER,2016).

**المراجع**:


الأسمري، صالح سعد سعيد. (٢٠٢١). دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك. مجلة العلوم التربوية،٧(٢)، ٨٣ - ١٢٤.

أصلان، أيمن السيد محمد. (٢٠١٨). مجتمعات التعلم المهنية ودورها في التحسين المدرسي في ضوء بعض الأنماط القيادية المعاصرة. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، ١٨(٢)، ٦٨٧ - ٧٤٢.

الأغبري، عبدالصمد. (٢٠١٢). الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر. دار النهضة العربية. بيروت.

باراتا، هيكيا. (٢٠٢٠). تنفيذ إصلاحات التعليم في نيوزلندا. المؤتمر الدولي لتقويم التعليم والتدريب. الرياض.

البلطان، إبراهيم بن عبد الله سليمان. (٢٠٢٢). دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية المعرفة والمسؤولية المهنية لمعلمي العلوم وتصوراتهم نحو معوقات تطبيقها. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، ١٠، ٢٨ - ٥٩.

البلوي، عائشة محمد خليفة. (٢٠٢١). درجة توافر مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات التعليم العام بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية النوعية المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ١٨، ٤١ – ٥٨.
التميمي، فاطمة بنت عبد الرحمن عبد الله. (٢٠٢٣). واقع معرفة المعلمين بسياسات التطوير المهني في المملكة العربية السعودية. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية،١٤، ٨٧٩ - ٩١٤.
خواجي، فوزية محمد عبد الله. (٢٠٢١). ممارسات قائدات المدارس الثانوية بإدارة تعليم صبيا لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية. مجلة كلية التربية، ١٠٢، ١٠٥ - ١٦١.
الداوود، منال بنت سعد؛ والجارودي، ماجدة بنت ابراهيم. (٢٠١٩). درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر. دراسات العلوم التربوية: بالجامعة الأردنية عمادة البحث العلمي، ٤٦، ٢١٧ – ٢٣٧.
الدخيل، فهد بن عبد العزيز. (٢٠١٤). مدى تطوير "أنموذج تطوير المدارس" لمكوناته في مدارس "مشروع تطوير" بمدينة الرياض من وجهة نظر القائمين. المؤتمر العلمي الثالث والعشرون: تطوير المناهج. رؤى وتوجهات. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢، ٣٥٤ - ٣٨٦.
دوفور، ريتشارد؛ ودوفور، ربيكا؛ وإيكر، روبرت؛ وماني، توماس. ترجمة: مدارس الظهران. الأهلية (٢٠١٩). التعلم عن طريق العمل دليل للمجتمعات المهنية التعلمية أثناء العمل. ط.٢. دار الكتاب التربوي. العمل الأصلي نشر في ٢٠١٦.
الزايد، زينب بنت عبد الله. (١٤٣٩). بحث الأساليب المختلطة: المفهوم والتصاميم. مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. جامعة الملك سعود.
الزايد، زينب بنت عبد الله؛ وعمر، سوزان حسين حج. (٢٠١٦). تأثير مجتمعات التعلم المهنية على الإنترنت في فهم معلمات العلوم لطبيعة العلم وممارسات تدريسها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية: جامعة اليرموك عمادة البحث العلمي، ١٢(٣) ،٣٤٩-٣٦٢.
زمان، حسام. (٢٠٢٠، فبراير ١١). ضيف الملتقى معالي د. حسام زمان - رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب[ فيديو]. يوتيوب. https://youtu.be/Pov7MXnaVfs
السحيباني، ابتهال بنت سليمان؛ والعبد الكريم، إيمان بنت عمر؛ والشايع، فهد بن سليمان. (٢٠٢٠). درجة أهمية مكونات مجتمع التعلم المهني في ضوء تصميم هورد Hord من وجهة نظر معلمات العلوم الطبيعية والرياضيات. مجلة العلوم الإنسانية: جامعة حائل،٧، ١٦١ - ١٧٧.
الشمري، فوزية بنت صالح؛ والمنصور، ريم إبراهيم. (٢٠٢٠). واقع التطوير المهني لوكيلات مدارس التعليم العام في محافظة الزلفي. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط -كلية التربية، ٣٦(٧)، ١٨٥ - ٢١٣.
الشنقيطي، أسيل محمد السالك. (٢٠١٨). مجتمعات التعلم المهنية. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ١٤(٣)، ١٤٢ – ١٥٢.
الصغير، حسن. (٢٠٠٩). مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية- دراسة ميدانية في مجتمع الأمارات، المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة - الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مصر، ١٢(٢٦)، ١٥٧ - ١٩٧.
العتيبي، سعد بن محمد؛ والنفيسة، صالح بن ابراهيم. (٢٠٢١). معوقات أداء مجتمعات التعلم المهنية PLC من وجهة نظر معلمي العلوم في عفيف. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، ٤(٣)، ٣٦٧ – ٤٠٥.

عطية، أفكار سعيد خميس. (٢٠٢٢). تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية: دراسة ميدانية بمحافظة الإسكندرية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية،٤٦(٣)، ٢٩٧ - ٥٢٣.
الغامدي، سعيد بن محمد آل عاتق. (٢٠٢٠). درجة مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية وعلاقتها بالنمط القيادي لقائد المدرسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٢٨)، ٥٣ - ٧٥.
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 بمكتب التربية العربي لدول الخليج، ٤٢، ١٦١، ١٥ - ٣٦.
الفريدي، حسين بن على محسن. (٢٠١٦). صعوبات تبني "أنموذج تطوير المدارس" في منطقة القصيم من وجهة نظر فريق التميز فيها. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط كلية التربية، ٣٢(٣)، ٣٨٨ - ٤١٩.
القحطاني، محمد بن حسن بن سعيد آل سفران؛ وطوهري، على بن هادى إبراهيم. (٢٠٢٠). تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية لجامعة ذمار كلية الآداب، ٦، ٣٧ - ٨٠.
مخلوف، أسماء محمد السيد. (٢٠١٥). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في ضوء نموذج أوليفير، هيب & هوفمان. مجلة التربية بجامعة الأزهر- كلية التربية، ١٦٥(٣)، ٣٥٦ - ٤٣٠.
المطيري، هياء بنت عمر بن منير. (٢٠١٨). واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم.
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠١٢). معجم مصطلحات الحكامة التربوية (الحكم الرشيد)، مكتب تنسيق التعريب بالرباط.
المهدي، ياسر فتحي الهنداوي؛ والرواحية، بدرية بنت عبد الله؛ والحارثي، عائشة بنت سالم علي. (٢٠١٦). واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٠(٢)، ٢٧١ - ٢٨٩.
موسى، دينا صابر عبد الحليم. (٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على مجتمعات التعلم المهنية "PLC" لتنمية مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى معلمي مادة الفلسفة. المجلة التربوية بجامعة سوهاج- كلية التربية، ٨٧، ٨٨٧ – ٩٤١.
ناصف، محمد. (٢٠١٢). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لإصلاح مدارس التعليم العام في مصر. مجلة جامعة طنطا للعلوم التربوية، (٤٨)، ٢٦٩-٣٥٨.
هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٧). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. الرياض. المملكة العربية السعودية.
وزارة التعليم. (٢٠٢٠). الخطة الاستراتيجية للتعليم العام ٢٠٢٠ - ٢٠٣٠). المملكة العربية السعودية.
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.
Alzayed, Z. A., & Alabdulkareem, R. H. (2021). Enhancing cognitive presence in teachers' professional learning communities via reflective practice. Journal of Education for Teaching, 47(1), 18-31.
Blitz, C. L., & Schulman, R. (2016). Measurement Instruments for Assessing the Performance of Professional Learning Communities. REL 2016-144. Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2020). How to enhance teachers' professional learning by stimulating the development of professional learning communities: Operationalizing a comprehensive PLC concept for assessing its development in everyday educational practice. Professional Development in Education, 46 (5), 751-769.
Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2021b). Professional Learning Communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. Learning, Culture and Social Interaction, 31 (1), 1-14.
Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2021a). Keeping track of the development of professional learning communities in schools: The construction of two qualitative classification instruments. Professional Development in Education, 47 (4), 667-683.
Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). Professional learning community assessment. Reculturing schools as professional learning communities, 70-74.
Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. Demystifying professional learning communities: School leadership at its best. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 29-41.
The ACER Professional Learning Community Framework.(2016). School Improvement through Effective Leadership, Development and Accreditation. Australia.

The Glossary of Education Reform (2023). Professional Learning Community, Available at: https://www.edglossary.org/professional-learning-community.

Van Meeuwen, P. V., Huijboom, F., Rusman, E., Vermeulen, M., & Imants, J. (2020). Towards a comprehensive and dynamic conceptual framework to research and enact professional learning communities in the context of secondary education. European Journal of Teacher Education, 43(3), 405-427.