واقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل ومقترحات تطويره

إعـــداد

د/ زيد بن جازع الشمري
دكتوراة الفلسفة في التربية
تخصص أصول التربية

د/ صالح بن مشعل الغامدي
دكتوراة الفلسفة في التربية
تخصص أصول التربية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل، وبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغيرات (الخبرة، المؤهل، نوع المؤهل)، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام أداة الاستبانة، حيث طبّقت على عينة عشوائية قدرها (٢٧١) معلماً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع مجتمعات التعلم المهنية في مدينة حائل يشير إلى درجة عالية على الأبعاد: الرؤية والقيم المشتركة، القيادة المشاركة والداعمة، الاستقصاء الجماعي، الظروف الداعمة، بينما يشير إلى درجة متوسطة على البعد مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، وكذلك لحملة المؤهلات (ماجستير، دكتوراه)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع المؤهل، وعلى ضوء نتائج الدراسة قدمت التوصيات المناسبة.

الكلمات المفتاحية: مجتمعات التعلم – التنمية المهنية –المرحلة الثانوية.

Abstract:

The study aimed to reveal the reality of learning societies in achieving professional development for secondary school teachers in the city of Hail, and to show the statistically significant differences for the variables (experience, qualification, type of qualification). A random number of (271) teachers, and the results of the study concluded that the reality of learning societies in achieving professional development in the city of Hail indicates a high degree on the dimensions: vision and shared values, participatory and supportive leadership, collective survey, supportive conditions, while it indicates a medium degree on the dimension is the sharing of experiences and personal experiences. The results also showed that there were statistically significant differences in favor of those with more than 10 years of experience, as well as those with qualifications (Master's, Ph.D.), and the absence of statistically significant differences due to the type of qualification.

Keywords: learning communities - professional development - secondary stage

المقدمة

يمُثّل التعليم أساساً لنهضة وارتقاء الشعوب والمجتمعات في أي زمان ومكان, وبقدر الاهتمام بكافة جوانبه المتداخلة تتحقق الأهداف المأمولة منه حسب ما حصل عليه من اهتمام, كما يتأثر التعليم بالبيئة المحيطة ويؤثر بها, حيث يتلقى مدخلاته من البيئة التي يوجد فيها ومخرجاته تؤثر في تلك البيئة إمّا بالسلب أو الإيجاب، مما ينعكس على المجتمع بأكمله، ويعد المعلم حجر الأساس في العملية التعليمية, حيث يقع على عاتقه كثير من العمليات داخل الفصل وخارجه سواءً من خلال عمليات التدريس أو تعامله مع الطلاب أومع زملائه, ويذكر نصار (٢٠١٥, ص٥٦٣) " أن المدارس السعودية تستقبل كل عام أعداداً من خريجي الجامعات ليلتحقوا كمعلمين بالمدارس دون تأهيل تربوي ، مما أدى إلى وجود قصور في أدائهم التعليمي، ظهر جلياً في نوعية مخرجات التعليم". ولذا فإن الأمر يتطلب التركيز بشكل أكبر على برامج التنمية المهنية للمعلمين، والعمل على تطويرها، وتحديثها باستمرار، من أجل إكسابهم المهارات اللازمة، والرفع من مستواهم،ويشيرعتريس (٢٠١٠، ص ص١٤-١٥) أن التنمية المهنية للمعلمين لكي تكون ذات فاعلية؛ فإنه ينبغي أن ترتكز على المدرسة، ويشترك فيها المعلمون، والمدراء، والقيادات المؤهلين، والذين لديهم قدرة على التغيير، بدافع وحافز ذاتي، ولا يمنع ذلك من المشاركة مع جهات أخرى تساهم في تنمية المعلمين مهنيّاً، حيث أن مجتمع التعلم أحد المداخل التي لها أهمية في التنمية المهنية للمعلمين بالمدرسة،كما أن المدارس التي تتحول لمجتمعات تعلم تقوم على التعاون والمشاركة والعمل كفريق، ولديها قدرة على الابتكار، وإيجاد أفضل الحلول للمشكلات التربوية، ولذا فإن التنمية المهنية تُعَد أساساً لتحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم.

ونظراً لما يشهده هذا العصرمن تغيرات تقنية، وصناعية، وثورة معرفية، وتكنولوجية تؤثر في نوعية التعليم، وطرق التدريس، والمقررات، وإعداد المعلمين، ونواتج التعلم، ونظم التعليم، إلى غيرها؛ فإن ذلك قد انعكس على الاهتمام البالغ بالتعليم من قِبَل العديد من الدول، من حيث تطوير المناهج, وأساليب التدريس، والتركيز على نواتج التعلم بشكل أكبر، والاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين، إلى غير ذلك،ومن هذا المنطلق يذكر محمدين، و موسى (٢٠١٧، ص١٤) أنه أصبح من الواجب على النظم التعليمية أن تتغير تبعاً لتحديات ومعطيات العصر الحاضر، وأن تستحدث الإجراءات المناسبة للتطوير المستمر، والإصلاح لعناصر مؤسسات التعليم، ويشير عبدالوهاب(٢٠١٥،

ص٣٧٧) إلى أن العديد من دول العالم قد بدأت بالأخذ بفكرة مجتمعات التعلم على اعتبار أنها مدخل للإصلاح الذي يرتكز على الرؤية المشتركة, والتفكير الناقد, ونشر ثقافة التعلم, وطرق البحث وحل المشكلات.

ويرى محمد (٢٠١٩، ص٦٣) أن المدارس لم تعد مكاناً يتعلم فيه الطلاب فقط، بل تغيرت تلك النظرة لمنظور أوسع يهتم بتعليم كافة أفراد المجتمع المدرسي من معلمين، وطلاب، وإداريين، كما أصبحت قدرة المدرسة على التميّز تقاس بقدرتها على التعلم. وبناءً على ذلك فإن مدارس التعليم العام تحتاج للخروج من المجتمعات التقليدية التي تقوم على العمل الفردي، والروتيني، إلى مجتمعات تحفز على أسلوب العمل الجماعي، والتعاون، والعمل بروح الفريق، والتفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع المدرسي، وتحسين الأداء التعليمي، وتوفير مناخ إيجابي قائم على الإيجابية، والثقة المتبادلة(عطيف وشراحيلي، ٢٠٢١، ص٤٠٦)، وهذا ما تسهم به مجتمعات التعلم المهنية من حيث "التفاعل، والتواصل الإيجابي بين الأعضاء، ودعم القيادة المشتركة، وتعزيز القيم والرؤى المشتركة، وتشجيع التعلم التعاوني، وتطبيق المداخل المبتكرة لحل مشكلات المعلمين والطلاب" (محمد، ٢٠١٩، ص٦٣)، كما تتميز مجتمعات التعلم ببحثها المستمر عن التحسين، والتطوير، عن طريق تشجيع الابتكار، والبحث، والاستقصاء، والاستفادة من الآخرين، وتأسيس ثقافة تخص المسؤولية المشتركة، وتساهم بإتاحة الفرصة للتعلم لجميع أعضائها(المهدي وآخرون ٢٠١٦، ص٢٧٢)،لكن وجود مجتمعات تعلم في مدارس التعليم العام يتطلب بالضرورة وجود أفراد متعلمين، لديهم القدرة والطموح على مواصلة التعلم، فهم الأساس لبناء مثل تلك المجتمعات واستمرارها، ويشير مخلوف (٢٠١٥، ص٣٥٩)أن مدارس التعليم العام بكافّة مراحلها ماهي إلا نموذج للوصول إلى مجتمعات التعلم المنشودة،والتي تتفاوت بين مؤسسة وأخرى، ولذا فإن على المدرسة التي تسعى للتحول إلى مجتمع تعلم بصفتها مؤسسة تعليمية أن تسهم في توفير تعلم فعّال يساعد في تحويل أفراد المؤسسة من معلمين، وطلاب، وإدارة، إلى متعلمين باستمرار، كما ينبغي الاهتمام بآراء كل فرد منهم، ومشاركتهم في عمليات اتخاذ القرارات، ودعمهم ليتكون لديهم شعور بالمسؤولية.

ومن خلال المشاهدات لواقع مدارس التعليم العام يتضح أن وجود مجتمعات التعلم المهنية فيها يكاد يكون متفاوتاً، كما يعتمد إلى حد ما على اجتهاد منسوبي تلك المدرسة وحرصهم على

التميّز، ولعل من أبرز العوامل التي تتحكم في ذلك قدرات المعلمين، وبرامج التنمية المهنية الموجهة لهم، ويذكر عبد الوهاب (٢٠١٥، ص٣٨٠) أن تحول المدارس لمجتمعات تعلم يمثل تحدّياً حقيقياً من ناحية تجديد، وإعادة صياغة ثقافة المدرسة، بالشكل الذي يعينها على استيعاب وتبني التغيير المنشود.

مشكلة الدراسة

تتطلب تغيرات العصر الحاضر تغيير أدوار المعلم من مُلقي وناقل للمعرفة إلى مُيسّر وموجّه لعملية التعلم، والارتقاء بالتعليم من الوضع التقليدي الذي يركز على الحفظ، وتلقي المعلومات، دون إثارة للإبداع، وبناء الخبرات، إلى وضع أفضل، وأكمل يتماشى مع العصر الحاضر، وحيث إنّ برامج إعداد المعلم لا يمكن لهالوحدها تزويد المعلم بكل ما يحتاجه في مسيرته المهنية،فإن المعلم يحتاج إلى تطوير، ونمو مهني مستمر، يكتسب من خلاله القيم، والمهارات، والمعارف، النظرية، والتطبيقية، وهذا ما يتم عن طريق التنمية المهنية.

ويذكر الهيم وآخرون (٢٠١٦، ص٣٣١)أن المعلم لا يمكنه القيام بمهامه وواجباته دون وجود قائد تربوي لديه القدرة على التغيير نحو الأفضل، ومساندة المعلمين في التعليم، والتعلم، مما يساهم في استمرارية التنمية المهنية، كما ذكر قطن وآخرون (٢٠١٦، ص ص١٩٣- ١٩٤) أن من التوجهات العالمية في التنمية المهنية توافر الدعم لبناء مجتمع تعلم له فكر تنظيمي ورؤية مشتركة مما ينعكس إيجاباً على التنمية المهنية للعاملين ويُكسبهم معارف ومهارات وسلوكيات تساعد على رفع مستوى الأداء، ومواجهة التحديات، ويشير المهدي وآخرون(٢٠١٦، ص٢٧٧) إلى أن هناك قصوراً في انتقال المدارس كي تصبح مجتمعات تعلم، وكذلك في الممارسات القيادية التي تدعم ذلك، وتشير نتائج دراسة العتيبي و النفيسة (٢٠٢١،ص ص٣٩٢، ٣٩٦) إلى أن من معوقات مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة،قلة تركيز برامج التطوير المهني على مفهومُ مجتمعات التعلم المهنية، "وعدم وضوح أهداف مجتمعات التعلم المهنية لدى المعلمين، وافتقار المدرسة إلى وجود بيئة تعليمية داعمة لمجتمع تعلم مهني، وقلة تبادل اللقاءات التعاونية، وتركيز المدرسة على نتائج امتحانات الطلاب".

كما ورد في دراسة السبيعي و الهاجري (٢٠٢٠، ص٢٥٨) أنه "مازال تفعيل وبناء مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس ليس بحجم التطلعات" كما أشارت نتائج الدراسة أن كثرة الأعباء الوظيفية

تعد أحد أبرز المعوقات لمجتمعات التعلم، ويرى محمد (٢٠١٩، ص٦٤) "أن الواقع يشير إلى أن مدارس التعليم العام لم تتحول بعد إلى مجتمعات للتعلم، فما زالت الأفكار، والقيم السائدة تدور حول تعلم التلاميذ فحسب، حيث يغلب على المدارس ثقافة الانعزال، وتقليدية التدريس، وفردية القيادة"، ويذكر جايل (٢٠٢٠، ص٣١٤) أن هناك غياب للتحفيز المادي والمعنوي للمعلمين تجاه التطوير المهني، وكذلك قلة تلبية التدريب لاحتياجات المعلمين،بالإضافة إلى "ندرة تواجد المجتمعات المهنية بالمدارس من الأساس".

وفي مدينة حائل تشير نتائج دراسة الشمري و الحربي (٢٠١٩،ص ص٢١٦، ٢١٨) إلى ضعف قدرة بعض المعلمين في التعامل مع تقنيات التعليم، وضعف الكفايات المهنية لدى بعضهم، وقصور نظام الحوافز التي من شأنها أن تعمل على تشجيع المعلمين، كذلك يتضح من نتائج دراسة الثويني (٢٠١٨،ص ص ١٢٥– ١٢٨) أن هناك انخفاض في البيئتين الداخلية، والخارجية، للمدارس الثانوية في مدينة حائل، وكذلك الأمر بالنسبة لمهارات التخطيط، وتوفير الدعم المناسب للمعلم عند قيامه بأنشطة التخطيط،إضافةً إلى ضعف الدعم والتشجيع من قِبَلْ إدارة المدرسة. وكما هو معروف فالتخطيط من الأمور المهمة للأفراد والمؤسسات، حيث يعمل على توجيه فريق العمل وفق خطوات منظّمة محددة، ومعرفة جوانب القوة والضعف، والعمل على حل المشكلات بطريقة سليمة الذي هو أساس وضع خطط التحسين المستمر، وغيابه يفتح الباب للاجتهادات التي تختلف بين شخص وآخر حسب قدراته وإمكانياته، وبالتالي فإن مجتمعات التعلم في التعليم العام يتأثر نتيجة لذلك.

من خلال العرض السابق يتبين أن هناك قصوراً في وجود مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام، إضافةً لغياب الحافز لدى المعلمين الذي يدفعهم باختيارهم للاشتراك والمشاركة في برامج التنمية المهنية، كذلك كثرة الأعباء الوظيفية، وقلة مواكبة برامج التنمية المهنية لرغبات المعلمين، وغياب البيئة الداعمة والحوافز لمجتمعات التعلم، وهذا بدوره أدى لعدم وضوح أهداف مجتمعات التعلم، وبالتالي قلة وجودها في مدارس التعليم العام، ما يتطلب دراسة واقع مجتمعات التعلم في تلك البيئات التعليميةودورها في تحقيق التنمية المهنية.

أسئلة الدراسة

١. ما الإطار المفاهيمي لمجتمعات التعلم؟

٢. ما الإطار المفاهيمي للتنمية المهنية؟
٣. ما واقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة،درجة المؤهل، نوع المؤهل)؟
٥. مامقترحات تطوير واقع مجتمعات التعلم لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل؟

أهداف الدراسة

١. التعرف إلى مفهوم مجتمعات التعلم.
٢. التعرف على مفهوم التنمية المهنية.
٣. الكشف عن واقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل.
٤. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، درجة المؤهل، نوع المؤهل).
٥. تقديم مجموعة من المقترحات لتطوير واقع مجتمعات التعلم لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل.

أهمية الدراسة

١- يمكن أن تفيد هذه الدراسة في تحسين بعض برامج التنمية المهنية للمعلمين، من الناحية النوعية وكيفية التطبيق.
٢- قد تساعد هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم أو إدارة التعليم في معرفة واقع مجتمعات التعلم، ومدى مساهمتها في تحقيق التنمية المهنية.
٣- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في زيادة الاهتمام وتحفيز قادة المدارس والعاملين فيها للتحوّل بمدارسهم إلى مجتمعات تعلم.

٤- قد تفيد هذه الدراسة في تقديم إثراء معرفي يضاف لما هو موجود في مجال التنمية المهنية ومجتمعات التعلم.

٥- قد تسهم مقترحات هذه الدراسة في إيجاد برامج تنمية مهنية للمعلمين نابعة من المدرسة نفسها.

مصطلحات الدراسة

تمثلت اهم المصطلحات فيما يلي:

التنمية المهنية:

يعرفها جاد الله (٢٠٢١، ص٧٧) "عملية منهجية تشمل الحلقات الدراسية والدورات التدريبية التي يشترك فيها المعلم لزيادة معارفه ومعلوماته المهنية وتطوير قدراته لتحقيق التقدم المهني".

ويعرفها أنديجاني، والغامدي (٢٠٢١، ص٣٠) بأنها "عملية منظمة ومخططة ومستمرة لبناء وتطوير وتأهيل المعلمين، وتهدف إلى رفع كفاياتهم المهنية من خلال أساليب ووسائل التنمية المهنية المختلفة".

ويرى شبانه وآخرون(٢٠٢٠، ص٣٣٠) أن التنمية المهنية "تلك العملية التي يتم من خلالها تقديم برامج تنموية مختلفة للمعلمين كبرامج ترقية المعلمين، وبرامج تجديد ترخيص مزاولة المهنة،وبرامج خاصة بالمناهج الجديدة، والتي تواكب مستحدثات وتداعيات العصر الرقمي".

يرى الهيم وآخرون (٢٠١٦، ص٣٢٩) أن التنمية المهنية تشمل "كافة أعضاء المنظومة التعليمية، من قيادات وإداريين وعاملين مسؤولين عن المساهمة بشكل أو بآخر في رفع كفاءة العملية التعليمية سواءً على مستوى المدرسة أو خارجها في الوظائف الإشرافية التربوية والإدارية"

من خلال التعريفات السابقة يتضح أن التنمية المهنية أنها زيادة وتطوير للمهارات والخبرات والمعلومات للمعلمين في الميدان التربوي، مما يساعد على الارتقاء بالعملية التعليمية، ولذا يمكن القول إن التنمية المهنية: عمليّة مستمرة مخطط لها، تتضمن التدريب والتطوير المستمر للعاملين في المدارس من معلمين ومدراء بهدف زيادة معارفهم وخبراتهم، وتنمية قدراتهم بما ينعكس بالإيجاب على الأداء المهني وبالتالي على العملية التعليمة ومخرجات التعليم لاحقاً.

مجتمع التعلم

يرى السبيعي، والهاجري (٢٠٢٠، ص٢٦٠) أن مجتمعات التعلم المهنية "مجموعة من المعلمين أو المعلمات الذين يعملون بروح الفريق الواحد، بهدف تحقيق رؤية مشتركة، ويتعاونون معاً ويقومون بإجراء الحوارات والمناقشات حول أفضل الممارسات التدريسية من أجل تعلّم أفضل للطلاب والطالبات".

ويذكر محمد (٢٠١٩، ص٧٠) أن مجتمعات التعلم المهنية عبارة عن مجموعة من المعلمين الذين يشكّلون مجموعات عمل بدعم من إدارة المدرسة، "يعملون على المشاركة في عملية صنع القرار، ويتبادلون فيما بينهم الخبرات والأنشطة والمعارف الجديدة في بيئة تعاونية، ووفقاً لرؤية ورسالة وأهداف مشتركة، مما يسهم في تطوير وتجويد وتحسين ممارساتهم وأدائهم الأكاديمي".

وتشير دراسة نجم (٢٠١٧،ص١٧٣) إلى أن مجتمع التعلم هو "مجموعة من الأفراد يعملون معاً وفق رؤية مشتركة، ويستقصون مشكلات مهنية محددة تواجههم، ويتشاركون بما يتوصلوا إليه مع الأفراد الآخرين في المجتمع المهني، وبذلك يسهموا في تنمية معارفهم ووعيهم ومعارف ووعي المجتمع المهني".

وبالنظر في التعريفات السابقة لمجتمع التعلم يمكن تعريف مجتمع التعلم إجرائياً بأنه:مجموعة من المعلمين في المدارس، يعملون معاً بشكل جماعي طبقاً لرؤية مشتركة، ويشاركون في أنشطة لاستقصاء مشكلات المجتمع المدرسي، وحلولها الممكنة، ومشاركة ذلك مع زملائهم الآخرين في المجتمع المدرسي، ويتضمن ذلك المناخ المدرسي، والبيئة الصفّية، والمناهج، وأساليب التدريس، وغيرها، مما يدعم تنمية معارفهم، وتحسين قدراتهم وأدائهم،بشكل تعاوني، وبالتالي ينتج عن ذلك عملية التحسين والتطوير المستمر ويُشجّع عليها.

حدود الدراسة:

تمثلت فيما يلي:

الحدود الموضوعية: تتناول هذه الدراسة مجتمعات التعلم والتنمية المهنية من حيث المفهوم، والأساليب، والمبادئ، وعلاقة مجتمعات التعلم المهنية بالتنمية المهنية، وكذلك الكشف عن واقع مجتمعات التعلم ومدى تحقيقها للتنمية المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل.

الحدود الزمانية:أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٤٤ هـ.

الحدود المكانية: شملت الدراسة المدارس الثانوية بمدينة حائل والبالغ عددها (٣٧) مدرسة حسب الإحصاءات الموضحة في نظام نور.

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل بلغ عددها (٢٧١) معلم.

مخطط الدراسة:

سارت الدراسة وفق المحاور التالية:

المحور الأول: مجتمعات التعلم المهنية

المحور الثاني: التنمية المهنية

المحور الثالث: علاقة مجتمعات التعلم المهنية بالتنمية المهنية

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: مجتمعات التعلم المهنية

أولاً:الإطار المفاهيمي لمجتمعات التعلم المهنية

تتشكل مجتمعات التعلم المهنية في المؤسسات التعليمية بشكل أكبر من غيرها، حيث يعمل أعضاء تلك المؤسسات على إيجاد بيئة تعليمية تعاونية فيما بينهم، ويشير ميخائيل (٢٠٢١، ص٥١٥) إلى أن تلك المجتمعات تمثل مجموعة من المعلمين لديهم اهتمام مشترك تجاه قضايا ومشكلات تختص بمجال عملهم "ويسعون باستمرار إلى تعميق معارفهم وخبراتهم في مجال اهتماماتهم من خلال التفاعل المستمر، الأمر الذي يساعد على تحقيق التنمية المهنية لهم".

ويرى السبيعي، والهاجري (٢٠٢٠، ص٢٦٠) أن مجتمعات التعلم المهنية "مجموعة من المعلمين أو المعلمات الذين يعملون بروح الفريق الواحد، بهدف تحقيق رؤية مشتركة، ويتعاونون معاً ويقومون بإجراء الحوارات والمناقشات حول أفضل الممارسات التدريسية من أجل تعلّم أفضل للطلاب والطالبات"، ويذكر محمد (٢٠١٩، ص٧٠) أن مجتمعات التعلم المهنية عبارة عن مجموعة من المعلمين الذين يشكّلون مجموعات عمل بدعم من إدارة المدرسة، "يعملون على المشاركة في عملية

صنع القرار، ويتبادلون فيما بينهم الخبرات والأنشطة والمعارف الجديدة في بيئة تعاونية، ووفقاً لرؤية ورسالة وأهداف مشتركة، مما يسهم في تطوير وتجويد وتحسين ممارساتهم وأدائهم الأكاديمي".

ويشير حسين وآخرون (٢٠١٨، ص٩) أن مجتمعات التعلم المهنية تمثل مؤسسات تعليمية يتشارك، ويتعاون الكل في صياغة، وبناء رؤيتها، ورسالتها، وأهدافها، وقيمها، ويعملون على تطوير أدائهم باستمرار داخل المؤسسة التعليمية، بشكل تعاوني، وتشاركي، ويسعون لتحقيق عمليتي التعليم والتعلم للطلبة "باستخدام كل الوسائل المعرفية والتكنولوجية المتاحة"، كما ورد لدى توفيق (٢٠١٧، ص١٤٠) "أن مجتمع التعلم هو مجموعة من الأفراد يعملون معاً وفق رؤية مشتركة، ويستقصون مشكلات مهنية محددة تواجههم، ويتشاركون بما يتوصلوا إليه مع الأفراد الآخرين في المجتمع المهني، وبذلك يسهموا في تنمية معارفهم ووعيهم ومعارف ووعي المجتمع المهني"، أما حسن بت (٢٠١٦، ص١١) يرى أن مجتمعات التعلم تجمع أفراد المؤسسة التعليمية، والمستفيدين منها، من معلمين، وإداريين، ومدراء، وطلاب، وأولياء أمور، بشكل تشاركي يرتكز على رؤية، وقيم مشتركة، وعمل تعاوني، بما يضمن "تعلم جميع الطلاب، ويحقق التنمية المهنية المستمرة، والجودة لمخرجات مؤسسات التعليم العام السعودية".

وباستعراض التعريفات السابقة يتضح تقاربها وتركيزها على جوانب تكاد تشترك فيها مجتمعات التعلم المهنية، حيث أشارت إلى المعلمين والأفراد العاملين في المؤسسة التعليمية، كذلك ورد فيها الفريق الواحد ومجموعات العمل، كما تضمنت السعي لتحقيق رؤية مشتركة، ورسالة، وأهداف، كما أوضحت طرق يتم اتباعها في تلك المجتمعات مثل: الحوارات، والمناقشات، تبادل الخبرات والأنشطة، تنمية المعارف، وتطوير الأداء بشكل تعاوني، وبالتالي يمكن القول بأن مجتمعات التعلم المهنية هي:

مجموعة من الأفراد العاملين داخل المؤسسة التعليمية، يشكّلون مجموعات عمل، ويعملون بروح الفريق الواحد، من أجل تطوير أدائهم باستمرار داخل المؤسسة التعليمية، وتنمية معارفهم، ووعيهم، بشكل تعاوني، وتشاركي، بإجراء الحوارات، والمناقشات حول أفضل الممارسات التدريسية، واستقصاء حلول المشكلات المهنية، وتبادل الخبرات، والأنشطة، والمعارف الجديدة فيما بينهم، ومع

الآخرين، في بيئة تعاونية، وفقاً لرؤية ورسالة وأهداف مشتركة، مما يسهم في تحقيق التنمية المهنية، وتحسين ممارساتهم، وأدائهم، واستخدام الوسائل المعرفية المختلفة التي توفر تعلم أفضل للطلاب.

المحور الثاني: التنمية المهنية

أولاً:الإطار المفاهيمي التنمية المهنية

تمثل التنمية المهنية أحد أشكال التطوير المستمر للمعلمين، والتي تعينهم على الارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم، والتعرف على ما يستجد في المجال التربوي، من أساليب، وممارسات، ونظريات، تصب كلها في صالح العملية التعليمية، ولا تنحصر التنمية المهنية في الدورات التدريبية، أو اللقاءات التربوية، أو وورش العمل، فهي وإن كانت تمثل جزءاً مهماً في التنمية المهنية، إلا أن التنمية المهنية لا تتوقف عليها فحسب، حيث تشمل كل ما يساعد على التطوير سواءً بشكل ذاتي أو بمساعدة آخرين.

ومن التعريفات للتنمية المهنية ماورد لدى يوسف وآخرون (٢٠٢١، ص٤٠٤) أنها "تحسين وزيادة قدرة أعضاء هيئة التدريس على ترقية وتحسين معرفتهم بالمحتوى، والمهارات التعليمية؛ بما يؤدي إلى رفع مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس في جميع الجوانب المرتبطة بأدوارهم"، ويعرفها جاد الله (٢٠٢١، ص٧٧) "عملية منهجية تشمل الحلقات الدراسية والدورات التدريبية التي يشترك فيها المعلم لزيادة معارفه ومعلوماته المهنية وتطوير قدراته لتحقيق التقدم المهني"، ويرى أنديجاني، والغامدي (٢٠٢١، ص٣٠) بأنها "عملية منظمة ومخططة ومستمرة لبناء وتطوير وتأهيل المعلمين، وتهدف إلى رفع كفاياتهم المهنية من خلال أساليب ووسائل التنمية المهنية المختلفة".

ويذكر شبانه وآخرون (٢٠٢٠، ص٣٣٠) أن التنمية المهنية " "تلك العملية التي يتم من خلالها تقديم برامج تنموية مختلفة للمعلمين كبرامج ترقية المعلمين، وبرامج تجديد ترخيص مزاولة المهنة،وبرامج خاصة بالمناهج الجديدة، والتي تواكب مستحدثات وتداعيات العصر الرقمي"، ويشير الهيم وآخرون (٢٠١٦، ص٣٢٩) أن التنمية المهنية تشمل "كافة أعضاء المنظومة التعليمية، من قيادات وإداريين وعاملين مسؤولين عن المساهمة بشكل أو بآخر في رفع كفاءة العملية التعليمية سواءً على مستوى المدرسة أو خارجها في الوظائف الإشرافية التربوية والإدارية".

من خلال التعريفات السابقة يتضح أنها تشير إلى أن التنمية المهنية زيادة، وتحسين، وتطوير وتأهيل للمعلمين، وزيادة معارفهم وكفاياتهم المهنية، من خلال برامج وأساليب مهنية مختلفة، مما يساعد على الارتقاء بالعملية التعليمية، من خلال تطوير القدرات المهنية للمعلمين.

وبناءً عليه يمكن صياغة تعريف التنمية المهنية بأنها عملية منظمة، ومنهجية، ومخطط لها، يتم من خلالها تحسين، وتطوير قدرات، ومهارات أعضاء المنظومة التعليمية، وكفاياتهم المهنية، عن طريق وسائل، وبرامج، وأساليب متنوعة، ومختلفة، ترتبط بأدوارهم، وتساعد في رفع كفاءة العملية التعليمية، ومواكبة ما يستجد في مجال المهنة مثل: برامج رخصة المعلم، والبرامج الخاصة بالمناهج الجديدة، والبرامج الأخرى التي تهدف لزيادة المعارف، والمعلومات المهنية، وتطوير قدرات المعلمين لتحقيق التقدم المهني.

ثانياً: أساليب التنمية المهنية

اتضح من خلال التعاريف التي تم ذكرها للتنمية المهنية، أن هناك أكثر من أسلوب أو طريقة للتنمية المهنية، ولعل من أبرزها وأكثرها حضوراً هي: الدورات التدريبية، ورش العمل، الدروس التطبيقية، المحاضرات، ولكن يوجد أساليب أخرى للتنمية المهنية بخلاف ما ذكر، حيث ورد لدى عسيري (٢٠١٧) من أساليب التنمية المهنية ما يلي: (عيشة، والمنشاوي، ٢٠٠٩، ص ص١٧٠٦، ١٧٠٨، ١٧١٢) لدى عسيري (٢٠١٧، ص١٥٨)

حلقات النقاش التي تعتمد على الحوار والمناقشة بين المعلمين، بطرح مشكلة أو قضية وسماع الآراء والحلول المقترحة، كما أن هناك تمثيل الأدوار والتي من خلالها يتم توفير بيئة تشبه بيئة العمل الحقيقية، تساعد المعلمين على التدريب الفعلي للأدوار التي سيقومون بها، وتحسين ممارساتهم ومهاراتهم، بالإضافة إلى أسلوب العصف الذهني الذي يعتمد على استحضار كمية من الأفكار حول موضوع أو مشكلة معينة، ثم اختيار الأنسب منها.

ويذكر زيدان وآخرون (٢٠١٨، ص ص ٣٩٦- ٣٩٧) من الأساليب التدريبية أيضاً ما يلي:

- أسلوب فرق الحوار والذي تتمثل فكرته في تبادل الحوار والخبرات والمعلومات مع أهل الخبرة في مجال التربية والتعليم.

- أسلوب التفاعل مع الزملاء ويتم عن طريق تدريب أحد الخبراء التربويين في التعليم لزملائه أو تناوب الأدوار بين المدرب والمشاركين.
- أسلوب القوافل التدريبية وفيه يتم توفير برامج للتنمية المهنية للمعلمين في مكان عملهم، وفقاً لخطة محددة تراعي احتياجاتهم، وتقدم تلك البرامج عن طريق فرق متخصصة تضم متخصصين ومدربين ومنظمين.
- أسلوب دراسة الحالة والذي يعتمد على "عرض بعض الحالات أو المشكلات التي يتعرض لها المعلم أثناء العمل مع الطلاب، والقيام بتحليلها، وتقديم الحلول، والمقترحات اللازمة لمواجهتها مستقبلاً".

وعلى ضوء ما سبق يمكن توضيح أبرز أساليب التنمية المهنية في النقاط التالية:

التدريب: سواءً كان مباشراً أو عن بعد، وسواءً كان في المدرسة أو مراكز التدريب، أو معاهد أهلية، عن طريق مدربين أو معلمين من أصحاب الخبرة.

المحاضرات والمؤتمرات: سواءً كانت حضورية أو عن بعد، والأفضل المشاركة في تلك المؤتمرات ولو بورقة عمل.

الزيارات وورش العمل: زيارات متبادلة لمعلمين من أهل الخبرة، أو وورش العمل، أو الدروس النموذجية، التي تقام من قِبَلْ المشرفين التربويين أو الزملاء المعلمين سواءً في المدرسة نفسها أو خارجها، حضورية كانت أو عن بعد.

البحوث العلمية: إجراء البحوث الإجرائية أو التطبيقية التي تعين على القراءة الموجّهة تجاه مشكلة ما يواجهها المعلم أو مجموعة معلمين، مما يساعد على الخروج بنتائج جيدة وواقعية، وتثري الفكر والعقل.

حلقات النقاش والعصف الذهني: ومن خلالها يناقش المعلمين ما يواجههم من مشكلات ويضعون الأفكار من خلال العصف الذهني، ثم يتم جمعها وإعادة صياغتها؛ للخروج بأفضل الأفكار التي تساعد على حل تلك المشكلات.

توطين التدريب: أي إيجاد بيئة تدريبية داخل المدرسة، يقدم من خلالها لقاءات أو برامج تدريبية، يقدّمها مشرفي التدريب التربوي، أو المعلمين ذوي الخبرة، تكون موجهة لنقل الخبرات التربوية وإكسابها للمعلمين.

ثانياً: مبادئ مجتمعات التعلم المهنية

تحتاج مجتمعات التعلم المهنية لكي تتواجد في مدارس التعليم العام إلى مبادئ تستند وتقوم عليها، وتدعم وجودها، واستمرارها داخل تلك المؤسسات، ولا تقتصر تلك المبادئ على جانب دون آخر، بل إن كل أعضاء المؤسسة التعليمية شركاء في تلك المبادئ، وقد ورد لدى البرنامج الوطني لتطوير المدارس (١٤٣٥، ص ص ١٧- ٢٠) أن مبادئ مجتمعات التعلم المهنية تستند على أربعة أمور تتمثل فيما يلي:

١- تشارك الرؤية والقيم والأهداف: بمعنى أن يكون هناك فهم مشترك بين منسوبي المؤسسة التعليمية، لرؤية المدرسة، والأهداف، والقيم، والاتجاهات التي يؤمنون بها، ويسعون لتحقيقها.

٢- التركيز على تعلم الطلاب: ويتطلب هذا المبدأ تغييراً كبيراً في الممارسات اليومية في المؤسسة التعليمية، حيث ينتقل التركيز على تعلم الطلاب، وتحصيلهم، ونتائجهم، والإيمان بأن جميع الطلاب يمكنهم أن يتعلموا، وأن يكون توجّه المعلمين نحو تحقيق نتائج التعلم وليس فقط تغطية الدروس المقررة في الكتاب، واستخدام الوسائل الممكنة، والبحث عن أفضل الممارسات، التي تحقق ذلك، والعمل على إيجاد آليات تعين على متابعة تقدم الطلاب، ومعرفة ما يعترضهم من صعوبات، وذلك يتطلب تعاون مدير المدرسة، والمعلمين، وأولياء الأمور، لصالح إدارة عملية تعلم الطلاب، ومن ثم تحقيق النواتج التي تستهدفها تلك العملية.

٣- تبني ثقافة التعاون: يعتمد هذا المبدأ على بناء الثقة بين منسوبي المؤسسة التعليمية، بدايةً من الإقرار بإمكانية حدوث الخطأ، والحاجة للتعلم من الآخرين، وكذلك توزيع المهام والمسؤوليات بين الفرق وفقاً لقدرات المعلمين، كما ينبغي على إدارة المدرسة تشجيع العمل والمسؤولية المشتركة في التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتوفير البيئة الداعمة لذلك، والتزامها باتخاذ القرار بشكل تشاركي، يسمح بإشراك منسوبي المدرسة في صنع القرار، والعمل على تقدير إنجاز المجموعات، وتقييم عملهم بشكل دوري.

٤- التركيز على النتائج: في هذا المبدأ تهتم المؤسسة التعليمية بدراسة البيانات الخاصة بنتائج تعلم الطلاب، وتحويلها لمعلومات، ومعارف، تعين على تحسين التعلم، والتعامل مع تلك البيانات بشكل موضوعي، وليس على أساس قيم المتوسطات، وبالتالي معرفة أفضل الاستراتيجيات، والأدوات، التي تفيد في تصميم أنشطة تركّز على نواتج التعلم، وما ينجزه الطالب، وتؤثر في أسلوب متابعة مدير المدرسة للمعلمين، وطرق واستراتيجيات قياس تعلم الطلاب.

المحور الثالث: علاقة مجتمعات التعلم المهنية بالتنمية المهنية

تعد مجتمعات التعلم المهنية أحد أشكال التنمية المهنية، حيث إن لها دور في تبادل الخبرات بين أعضاء المجتمع التعليمي، فيما يتعلق بأساليب التدريس، والتعامل مع المقررات الدراسية، والممارسات المهنية وما إلى ذلك، ويرى حسن بت (٢٠١٦، ص ٢٣) أن التحول النوعي في ممارسات المعلمين "متطلب جوهري في تحوّل المدرسة لمجتمعات التعلم المهني يقضي على الفردية، ويعزز قيم العمل، والتخطيط المشترك، ويهيئ فرص التعلم المستمر للمعلمين، مما يسهم في تجدد المعلمين مهنياً، ومواكبة الاتجاهات المعاصرة، ويشجع التجريب والابتكار".

إن مجتمعات التعلم المهنية سبيل للتعرف على ممارسات مختلفة، كتجربة استراتيجيات تساعد على تعميق الممارسات التعليمية، وتحفّز المعلمين على تحديث معارفهم، من خلال تقليص الفجوة بين أصحاب التخصص الواحد، وكذلك التخصصات الأخرى، كما تعمل مجتمعات التعلم المهنية على توفير بيئة داعمة تساعد على الإبداع الوظيفي، من خلال توفير المصادر المتنوعة، ومواجهة التحديات، والمشكلات، ومعالجتها، مما يجعل التنمية المهنية أكثر فاعلية (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، ١٤٣٥، ص١٢).

ويذكر ميخائيل (٢٠٢١، ص ص٥٨٨- ٥٩٠) أن مجتمعات التعلم المهنية تعمل على رفع كفاءة المعلمين من خلال اكتسابهم مهارات حل المشكلات وفق الأسلوب العلمي، ومهارة التعامل مع التقنيات الحديثة، والربط بين الجانب النظري الذي تم دراسته أثناء الإعداد الأكاديمي، بالممارسة والتطبيق في العملية التعليمية، كما أنها تعمل على تشجيع الاستفادة من المعلمين أصحاب الخبرة، والمتميزين، عن طريق الزيارات المتبادلة، والحوار، والمناقشة معهم، واستشارتهم، كما أن مجتمعات

التعلم المهنية تعمل على تحفيز المعلمين للتطوير الذاتي، والتعلم المستمر، والتجريب، والاستفادة من التقنيات المتاحة في عمليات التعليم، والتعلم، والتقويم.

كما أشارت دراسة العصيلي (٢٠١٨، ص ص٩٦- ٩٧) إلى أنه من خلال مجتمعات التعلم المهنية يتم تعزيز الجانب المعرفي للمعلم، حيث يتعرف على الأهداف التي تخص المرحلة، والمادة التي يقوم بتدريسها، وطبيعة طلبته، وأساليب تعلّمهم، والاستراتيجيات المتعلقة بالتدريس، مما يساعده على ربط الأهداف السابقة باللاحقة، وتكوين صورة كاملة عن المسار الذي يسلكه أثناء تدريس المقرر، كذلك يتعرف على أساليب زملائه التي يتبعونها في التدريس والتقويم، مما يعزز خبراته المعرفية، أما في الجانب الوجداني فإن مجتمعات التعلم المهنية تزيد من دافعية المعلم، وانتمائه للمجتمع المدرسي، واستشعاره للمسؤولية الجماعية تجاه تعلّم الطلاب، وتعليمهم، وتقويمهم، وتقبّله للنقد، والتعاون مع بقية زملائه، ومشاركتهم خبراته، والرغبة في التعلم المستمر، وفي الجانب المهاري فإن مجتمعات التعلم المهنية تعمل على صقل مهارات التفكير، واتخاذ القرار، والحوار، والبحث العلمي، والملاحظة، والتحليل، والتقويم الذاتي.

واستناداً إلى العرض السابق حول علاقة مجتمعات التعلم المهنية بالتنمية المهنية، فإنه يمكن إجمالها في النقاط التالية:

- تدعم مجتمعات التعلم المهنية التطوير الذاتي للمعلمين، بتهيئة فرص التعلم المستمر لهم، وتشجيعهم على التجريب، والبحث، والابتكار.
- تحفّز مجتمعات التعلم المهنية المعلمين على التعمّق في التعرف على الاستراتيجيات التي تساعد على تحسين الممارسات التعليمية، وتوظيف التقنيات الحديثة في عمليات التعليم، والتعلم، والتقويم.
- تساعد المعلمين على مواجهة التحديات، والإبداع الوظيفي، وتحديث معارفهم، ومهاراتهم، بتوفير بيئة داعمة، تتضمن مصادر معرفية متنوعة.
- يكتسب المعلمون من خلال مجتمعات التعلم المهنية مهارات متعددة مثل: حل المشكلات وفق الأسلوب العلمي، التعامل مع التقنيات الحديثة، الربط بين الجانب النظري والتطبيقي.

- تشجّع مجتمعات التعلم المهنية المعلمين على الاستفادة من خبرات بعضهم البعض، بأساليب متنوعة كالزيارات المتبادلة، والحوار، والمناقشات، والاستشارات.
- تعزّز مجتمعات التعلم المهنية الخبرات المعرفية، والوجدانية، والمهارية لدى المعلمين، من خلال التعرف على أساليب، واستراتيجيات التدريس، والتقويم، وأهداف المرحلة، والطلبة، والمقررات، التي يتم تدريسها، وتقبّل النقد، واستشعار المسؤولية تجاه الطلاب، والتعاون، والمشاركة، مع بقية أفراد المؤسسة التعليمية، وكذلك تطوير المهارات التي تتعلق بالتفكير، والبحث العلمي، والتحليل، والتخطيط، والتقويم.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة ميخائيل (٢٠٢١) إلى الاستفادة من تطبيقات مجتمعات الممارسة بالولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا، لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين في مصر بما يتماشى مع طبيعة المجتمع المصري ، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، واشتملت المقارنة على طبيعة علاقة مجتمعات الممارسة بالتنمية المهنية للمعلمين، وعرض أبرز ملامح تطبيقات مجتمعات الممارسة لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا، تلا ذلك تحليل المقارنة لبيان أوجه التشابه والاختلاف، وإبراز الجهود المصرية المبذولة لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مجتمعات الممارسة، ومن أبرز نتائجها أن مجتمعات الممارسة من أنسب الاستراتيجيات للتنمية المهنية للمعلمين، واهتمام الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا لبناء مجتمعات ممارسة في مؤسساتها التعليمية.

كما هدفت دراسة العصيلي (٢٠١٨) لمعرفة واقع دور مجتمع التعلم المهني في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، ومعوقات تفعيله، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة من حيث واقع دور مجتمع التعلم المهني في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، ومعوقات تفعيله تبعاً لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، التخصص، عدد سنوات العمل في المدارس)، وقد اتبعت الدراسة المنهج المختلط، وكان مجتمع الدراسة هو معلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، وبدأت بالأداة الكمية وهي الاستبانة، ثم المقابلة، وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية: أن واقع دور مجتمعات التعلم المهني لمعلمات المرحلة الثانوية

كانت كبيرة، وأن درجة الموافقة على معوقات تفعيل دور مجتمع التعلم المهني في التنمية المهنية كانت كبيرة.

وهدفت دراسة المطيري (٢٠١٨) للتعرف على واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، ومعوقات تطبيقها ومتطلباتها من وجهة نظرهن، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آرائهن تعزى لمتغيرات (التخصص، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من جميع معلمات العلوم اللواتي يدرّسن في مدارس تطوير للمرحلة الثانوية في إدارة تعليم القصيم، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة، كما توصلت إلى أن واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم جاء بدرجة كبيرة، وكذلك معوقاتها، ومتطلبات تطبيقها، وكانت أكثر جوانب مجتمع التعلم المهني توافراً من وجهة نظر العينة هي: سيادة الثقة والاحترام بين المعلمات، وإيمانهن بالمسؤولية المشتركة تجاه تعليم الطالبات، كما جاءت أبرز المعوقات متمثلة في: كثرة الأعباء التدريسية وغير التدريسية، كثافة الطالبات ف الفصول الدراسية، ضعف الإمكانات المادي، أما أبرز المتطلبات فقد كانت: قناعة المعلمات بأهمية مجتمعات التعلم المهنية وتطوير أدائهن، ولم تتوصل الدراسة لفروق تعزى لمتغيراتها، كما أوصت بضرورة التوسع في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، وتطبيق التقويم التكويني والبحث الإجرائي والتأمل، نشر ثقافة مجتمع التعلم المهني.

وقد هدفت دراسة توفيق (٢٠١٧) لتقديم سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج بمصر، ثم معرفة متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام، ومعوقات هذا التطبيق من وجهة نظر عينة الدراسة، ومن ثمّ بناء السيناريو المستقبلي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما تم تطبيق أداة الاستبانة لمعرفة رأي العينة في دواعي تفعيل مجتمعات التعلم، ومتطلبات ومعوقات تفعيلها، وتمثلت عينة الدراسة في (٧٥٥) من معلمي ومعلمات التعليم العام بكافة مراحله والعاملين في ثلاث إدارات: سوهاج، والمراغة، ودار السلام، وقد توصلت الدراسة لعدد من المعوقات ومنها: قلة الدعم المالي، غياب الحوار التأملي حول الممارسات المهنية للمعلمين، كثافة المقررات الدراسية، انشغال المعلمين في تنفيذ ما يطلب منهم بغضّ النظر عن الجودة، سيادة الثقافة الهرمية بدلاً من التشاركية، اتساع الفجوة بين رسالة المدرسة وواقعها الفعلي، قصور برامج

التنمية المهنية عن تلبية الحاجات الفعلية للمعلمين، كذلك كثافة أعداد الطلاب في الفصول، كما قدمت الدراسة سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج بمصر.

كما هدفت دراسة البوشي (٢٠١٥) إلى التعرف على واقع ومعوقات التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية في محافظة العلا في ضوء توجهات مشروع (المعلم الجديد) من وجهة نظرهم، كما هدفت للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى التنمية المهنية لعينة الدراسة وفق متغيرات (التخصص، سنوات الخدمة، الموقع الجغرافي لمدرسة المعلم)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي محافظة العلا، كما قام الباحث بتطبيق أداة الاستبانة على عينة عشوائية منهم، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع التنمية المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة العلا جاء بدرجة كبيرة، وأن أبرز معوقات التنمية المهنية لدى عينة الدراسة هي: قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلم المتميز، زيادة العبء التدريسي، وارتفاع نصاب الحصص، وقلة خدمة الإنترنت، وضعف سرعاتها المتوفرة، قلة توفر الأماكن المناسبة لبرامج التنمية المهنية، ضعف التجهيزات التي تدعم برامج التنمية المهنية مثل: قلة أجهزة الحاسب وكثرة مشكلاتها التقنية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تتعلق بأي من متغيرات الدراسة، ومما أوصت به الدراسة زيادة الدعم لكل أشكال التنمية المهنية للمعلمين.

وهدفت دراسة الزايدي وأحمد (٢٠١٥) للتعرف على أبرز الاتجاهات العالمية المعاصرة في تنمية المعلمين مهنياً والمستويات المعيارية الخاصة بالتنمية المهنية للمعلم عند ممارسته للمهنة واحترافه فيها، كما هدفت للوقوف على مدى تفاعل المعلمين مع برامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في المدارس الثانوية بمحافظة جدة، ومدى تحقيقها لأهدافها وأهم معوقات اندماج المعلمين فيها، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة متبعة المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة ممثلة من المجتمع الأصلي المكوّن من (٣٥٣٦) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى أن الأسلوب المهيمن هو (البرنامج التدريبي ذو اليوم الواحد) وأن هذه البرامج لازالت تقليدية تفتقر إلى الجانب التطبيقي، وجاء تحقيق أساليب التنمية المهنية لأهدافها بدرجة متوسطة، مما يشير إلى أنها لازالت دون المستوى المأمول، أما أهم العوامل المؤثرة على اندماج المعلمين في أساليب التنمية المهنية فهي عبء العمل، وجاءت المعوقات بدرجة كبيرة مما يؤكد الحاجة لجهود إضافية في تطوير أساليب التنمية المهنية المستدامة،

وقد قدمت الدراسة تصوّراً مقترحاً للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء متطلبات معايير الاعتماد المهني، كما اقترحت إجراء بحوث حول الثقافة المدرسية التعاونية كمدخل لتفعيل الممارسات المهنية التأملية لدى المعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث موضوعها، وأهدافها، ومنهجها، وذلك كما في دراسة العصيلي (٢٠١٨)، المطيري (٢٠١٨)، توفيق (٢٠١٧)، البوشي (٢٠١٥)، كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة، وعينتها، ومتغيراتها، ونوع الأداة، كما في دراسةميخائيل (٢٠٢١)، العصيلي (٢٠١٨)، المطيري (٢٠١٨)، توفيق (٢٠١٧)، البوشي (٢٠١٥)، الزايدي وأحمد (٢٠١٥).كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في كتابة الأدب النظري،وبناء أداة الدراسة.

الإجراءات المنهجية:

منهج الدراسة:اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، نظراً لتوافقه مع طبيعة هذه الدراسة، حيث يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة، كما توجد في الواقع، ويقوم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها كيفياً أو كمياً(عبيدات وآخرون،٢٠١٢، ص١٨٠)، ويذكر Creswellكريسويل (٢٠١٨، ص٢٧٣) أن البحث المسحي يقدِّم "وصفًا كمّيًّا أو رقميًّا للاتجاهات أو التوجُّهات أو الآراء لمجتمع ما، من خلال دراسة عيّنة من ذلك المجتمع، وبتحليل نتائج عيّنة الدِّراسَة يمكن للباحث أن يُعمِّم النتائج على مجتمع الدِّراسَة".

مجتمع الدراسة: يتكوَّن مجتمع الدِّراسة الحالية من جميع معلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل، والبالغ عددهم (٨٦٦) معلماً، موزعين على (٣٧) مدرسة، بحسب نظام نور، والهيئة العامة للإحصاء.

عينة الدراسة:استخدم الباحثان أسلوب الرابطة الأمريكية وفقاً لمعادلة كيرجسي ومورجان، وبلغ الحد الأدنى من عينة الدراسة وفقاً لهذه المعادلة (٢٦٦)، وقام الباحثان بإرسال رابط الاستبانة الإلكترونية حتى حصلا على (٢٧١) استجابة، من الردود الإلكترونية، وفي الجدول (١) خصائص عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتهم الشخصية والوظيفية.

جدول (١)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغيرات الخبرة والمؤهل ونوعه

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة	المؤهل	التكرار	النسبة	نوع المؤهل	التكرار	النسبة
من ١٠ سنوات فأقل	٥٥	٢٠.٣	بكالوريوس	٢٣٦	٨٧.١	تربوي	٢٤٩	٩١.٩
أكثر من ١٠ سنوات	٢١٦	٧٩.٧	دراسات عليا	٣٥	١٢.٩	غير تربوي	٢٢	٨.١
المجموع	٢٧١	١٠٠٪	المجموع	٢٧١	١٠٠٪	المجموع	٢٧١	١٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أن (٧٩.٧٪) من عينة الدراسة سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، وكذلك فإن (٨٧.١٪) منهم من حملة مؤهل البكالوريوس، وأيضاً فإن غالبية عينة الدراسة بنسبة (٩١.٩٪) يحملون مؤهل تربوي.

أداة الدِّراسة: استخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللَّازمة للدراسة، والتي تعرف بأنَّها "وسيلة لجمع البيانات من مجموعة من الأفراد عن طريق إجابتهم عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة حول موضوع معين دون مساعدة الباحث لهم أو حضوره أثناء إجابتهم عنها" (القحطاني وآخرون،٢٠٠٤، ص٢٨٨).

وقد تكونت الاستبانة من جزأين على النَّحو التالي:

الجزء الأوَّل: ويشمل المتغيِّرات الوظيفيَّة لأفراد عينة الدراسة.

الجزء الثَّاني: يتكون من (٣٠) عبارة من العبارات التي تقيس واقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل.

وصيغت العبارات وفقاً لمقياس ثلاثي على النحو التالي: (أوافق/ أوافق إلى حد ما/ لا أوافق).

صدق الأداة: قام الباحثان بالتأكد من صدق أداة الدِّراسة بطريقتين:

أوَّلاً: الصدق الظاهري للأداة: قام الباحثان بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ملحق (١)؛ للحكم على مدى صلاحية الاستبانة وقياس ما وضعت

لقياســـه، من حيث مدى انتماء العبارة للمحور، ومدى وضـــوح اللغة، مع التعديل المقترح في حال وجود إضافات أو ملاحظات، وعُدِلت الاستبانة وفقاً لملاحظاتهم.

ثانياً: صــدق الاتســاق الداخلي:قام الباحثان بحســاب الاتســاق الداخلي لفقرات أداة الدِّراســة وذلك بحســاب معاملات ارتباط بيرسـون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة وهو ما توضحه الجداول التالية:

جدول (٢)

معاملات ارتباط بنود محور الدراسة والدرجة الكلية له

م	فقرات استبانة الدراسة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالفقرة
البعد الأول :الرؤية والقيم المشتركة			
١	تمت صياغة رؤية المدرسة بشكل تشاوري مع جميع معلمي المدرسة	**٠.٨٣١	**٠.٦٨٢
٢	تستهدف الرؤية المشتركة جودة المخرَجات التعليمية للمدرسة	**٠.٧٤٥	**٠.٥٤٢
٣	يعمل المعلمون في المدرسة على تحقيق عدد من الأهداف المشتركة	**٠.٦٨٤	**٠.٤٩٧
٤	ترتبط رؤية المدرسة ورسالتها وقيمها وأهدافها ببعضها البعض ارتباطاً قوياً	**٠.٨٦٤	**٠.٦٥٦
٥	يتبنى المعلمون مجموعة من القيم المشتركة الموجّهة لسلوكهم اليومي	**٠.٦١٩	**٠.٤٧٥
البعد الثاني: القيادة المشاركة والداعمة			
١	يتم اتخاذ معظم القرارات في المدرسة بشكل جماعي تشاوري	**٠.٨٨٤	**٠.٨١١
٢	يشجع مدير المدرسة المعلمين على القيام بأدوار قيادية من خلال المشاركة والتفويض	**٠.٨٥١	**٠.٧٤٨
٣	يتعلم مدير المدرسة ويطور مهاراته باستمرار	**٠.٨٦١	**٠.٧٧٦
٤	يشجع مدير المدرسة المعلمين على التعلم المستمر	**٠.٨٧٥	**٠.٧٦٩
٥	يستفيد مدير المدرسة من خبرات المعلمين في حل المشكلات وتطوير العمل	**٠.٧٦٠	**٠.٧٢٣
٦	يقدم مدير المدرسة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين لزيادة دافعيتهم	**٠.٨٨٣	**٠.٨٠١
٧	يشجع مدير المدرسة على الابتكار والتجديد	**٠.٨٨١	**٠.٨٤٢

البعد الثالث: الاستقصاء الجماعي			
١	يجتمع معلمو المدرسة دورياً لمناقشة المستوى العلمي للطلاب	٠.٨٥٩**	٠.٨٠٦**
٢	يحدد المعلمون معا جوانب قوة الطلاب في التحصيل العلمي	٠.٩١٥**	٠.٨٣٤**
٣	يحدد المعلمون معا جوانب ضعف الطلاب في التحصيل العلمي	٠.٨٥٥**	٠.٨٠٢**
٤	يشترك المعلمون في تنفيذ أنشطة التنمية المهنية التي تساهم في رفع كفاءتهم في التدريس	٠.٨٩٢**	٠.٨١٠**
٥	يدخل المعلمون تحسينات في أساليب التدريس والتقويم بناء على ما تم تعلمه في أنشطة التنمية المهنية	٠.٨٩٧**	٠.٧٩٦**
٦	يقيّم المعلمون نتائج التعديلات وأثرها على التحصيل العلمي للطلاب	٠.٨٧١**	٠.٧٨٢**
البعد الرابع: الظروف الداعمة			
١	يتوفر الوقت المناسب لاجتماع معلمي (الصف الواحد/المادة الواحدة) دورياً	٠.٨٢٣**	٠.٧٨٣**
٢	يتوفر المكان المناسب لاجتماع معلمي (الصف الواحد/المادة الواحدة) دورياً	٠.٨٥٥**	٠.٧٤٨**
٣	تتوفر في المدرسة مصادر التعلم المناسبة لتنفيذ أنشطة التنمية المهنية للمعلمين	٠.٧٢٥**	٠.٦١٠**
٤	تتسم العلاقات الإنسانية في المدرسة بالاحترام والثقة المتبادلة	٠.٦٢٣**	٠.٤٩١**
٥	يتقبل المعلمون المقترحات والنقد بينهم بروح إيجابية	٠.٦٦٦**	٠.٥٨٤**
٦	يتسم المناخ المدرسي العام بروح التعلم والتجديد والتطوير	٠.٧٩٠**	٠.٧٦٤**
٧	يعزز مدير المدرسة العلاقات الإيجابية بين المعلمين	٠.٦٦٥**	٠.٥٦١**
البعد الخامس: مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية			
١	يتبادل المعلمون الزيارات الصفية بشكل منتظم	٠.٨٢٠**	٠.٧٤١**
٢	يقدم المعلمون لبعضهم البعض التغذية الراجعة الوافية فيما يتعلق بممارستهم المهنية	٠.٨٨٠**	٠.٧٩٠**
٣	يطلع المعلمون بعضهم البعض على أساليب التخطيط والتدريس والتقويم التي يتبعونها	٠.٨٩٤**	٠.٧٦٥**
٤	يشارك المعلمون بعضهم البعض التجارب الناجحة للاستفادة منها	٠.٧٥٢**	٠.٦٧٢**

٥	يتبادل المعلمون الخبرات مع معلمي المدارس الأخرى من خلال الزيارات واللقاءات	**٠.٨٣٢	**٠.٧١١

* عبارات دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل.

من الجدول (٢) يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة للاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة: للتحقق من الثَّبات لمفردات محاور الدِّراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ

محور الدِّراسة	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
البعد الأول: الرؤية والقيم المشتركة	٥	٠.٨٠٠
البعد الثاني: القيادة المشاركة والداعمة	٧	٠.٩٣٧
البعد الثالث: الاستقصاء الجماعي	٦	٠.٩٤٢
البعد الرابع: الظروف الداعمة	٧	٠.٨٥٧
البعد الخامس: مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية	٥	٠.٨٩٠
معامل الثبات الكلي	٣٠	٠.٩٦٧

من خلال النَّتائج الموضحة بالجدول (٣) يتَّضح أن ثبات أداة الدِّراسة مرتفع، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد الدراسة ما بين (٠.٨٠٠ إلى ٠.٩٤٢)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠.٩٦٧)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

تصحيح أداة الدِّراسة: لتسهيل تفسير النَّتائج استخدم الباحثان الأُسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل الموضـــحة في الجدول التالي ليتم معالجتها إحصائياً كما يلي:

جدول (٤)

تصحيح أداة الدراسة

درجة الموافقة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
الدرجة	٣	٢	١

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٣ – ١) ÷ ٣= ٠.٦٧

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (٥)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدِّراسة

الوصف	مدى المتوسّطات
موافق	من ٢.٣٤–٣.٠٠
موافق إلى حد ما	من ١.٦٨–٢.٣٣
غير موافق	من ١.٠٠–١.٦٧

أساليب تحليل البيانات:

- التكرارات والنسبة المئوية.
- المتوسط الحسابي (Mean).
- الانحراف المعياري (Standard Deviation).
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha).
- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون(Pearson).
- اختبار مان ويتني (Mann–Whitney Test)، وهو اختبار لا بارامتري تم اســـتخدامه كبديل عن اختبار ت (Independent Sample T–Test)، نظراً لوجود تباين في توزيع فئات عينة الدراسة.

الإجابة على تساؤلات الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما واقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل؟

للتعرف على واقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل، قام الباحثان بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور واقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل، وجاءت النتائج كما توضحه الجداول التالية:

أولاً: الرؤية والقيم المشتركة:

جدول (٦): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد الرؤية والقيم المشتركة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق				
٣	يعمل المعلمون في المدرسة على تحقيق عدد من الأهداف المشتركة	ك	٦	٥٤	٢١١	٢,٧٦	٠,٤٧٩	أوافق	١
		%	٢,٢	١٩,٩	٧٧,٩				
٤	ترتبط رؤية المدرسة ورسالتها وقيمها وأهدافها ببعضها البعض ارتباطاً قوياً	ك	١٢	٥٢	٢٠٧	٢,٧٢	٠,٥٤٠	أوافق	٢
		%	٤,٤	١٩,٢	٧٦,٤				
٥	يتبنى المعلمون مجموعة من القيم المشتركة الموجّهة لسلوكهم اليومي	ك	١٢	٦٤	١٩٥	٢,٦٨	٠,٥٥٦	أوافق	٣
		%	٤,٤	٢٣,٦	٧٢,٠				
٢	تستهدف الرؤية المشتركة جودة المخرَجات التعليمية للمدرسة	ك	٦	٩٠	١٧٥	٢,٦٢	٠,٥٢٩	أوافق	٤
		%	٢,٢	٣٣,٢	٦٤,٦				
١	تمت صياغة رؤية المدرسة بشكل تشاوري مع جميع معلمي المدرسة	ك	٤٨	٩٤	١٢٩	٢,٣٠	٠,٧٥٢	إلى حد ما	٥
		%	١٧.٧	٣٤,٧	٤٧,٦				
المتوسط العام						٢,٦١	٠,٤٣١	موافق	

*المتوسط الحسابي من (٣.٠٠).

من الجدول (٦) يتبين أن أفراد عينةالدراسة موافقين على أن مجتمعات التعلم تساهم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل فيما يتعلق بجانب الرؤية والقيم المشتركة، حيث بلغ متوسط موافقتهم على بعد الرؤية والقيم المشتركة (٢.٦١ من ٣.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على الرؤية والقيم المشتركة تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة، حيث جاءت العبارة (٣) وهي (يعمل المعلمون في المدرسة على تحقيق عدد من الأهداف المشتركة)، في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة عليها بمتوسط حسابي مقداره (٢.٧٦ من ٣.٠٠)، يليها العبارة (٤) وهي (ترتبط رؤية المدرسة ورسالتها وقيمها وأهدافها ببعضها البعض ارتباطاً قوياً)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة عليها بمتوسط حسابي مقداره (٢.٧٢ من ٣.٠٠).

وقد يُفسر ذلك بارتفاع الثقافة الإدارية لدى مدراء المدارس، والتجانس الثقافي بين معلميالمدرسة، وكذلك الاهتمامبوضع رؤية ورسالة واضحتين للمدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العصيلي، ٢٠١٨؛ المطيري، ٢٠١٨؛ الصغير، ٢٠٠٩) والتي توصلت إلى أن بناء الرؤية كان متوافراً بدرجة كبيرة في مجتمع تلك الدراسات.

ثانياً: القيادة المشاركة والداعمة:

جدول (٧): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد القيادة المشاركة والداعمة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق				
٣	يتعلم مدير المدرسة ويطور مهاراته باستمرار	ك	١٦	٧٢	١٨٣	٢,٦٢	٠,٥٩٧	أوافق	١
		%	٥,٩	٢٦,٦	٦٧,٥				
٥	يستفيد مدير المدرسة من خبرات المعلمين في حل المشكلات وتطوير العمل	ك	١٨	٧٠	١٨٣	٢,٦١	٠,٦١٠	أوافق	٢
		%	٦,٦	٢٥,٨	٦٧,٥				
٤	يشجع مدير المدرسة المعلمين على التعلم المستمر	ك	١٤	٩٠	١٦٧	٢,٥٦	٠,٥٩٢	أوافق	٣
		%	٥,٢	٣٣,٢	٦١,٦				
٧	يشجع مدير المدرسة على الابتكار والتجديد	ك	٣٤	٧٤	١٦٣	٢,٤٨	٠,٧٠٩	أوافق	٤
		%	١٢,٥	٢٧,٣	٦٠,١				
٢	يشجع مدير المدرسة المعلمين على القيام بأدوار قيادية من خلال المشاركة والتفويض	ك	٣٤	٧٨	١٥٩	٢,٤٦	٠,٧٠٨	أوافق	٥
		%	١٢,٥	٢٨,٨	٥٨,٧				
١	يتم اتخاذ معظم القرارات في المدرسة بشكل جماعي تشاوري	ك	٣٢	٨٤	١٥٥	٢,٤٥	٠,٦٩٧	أوافق	٦
		%	١١,٨	٣١,٠	٥٧,٢				
٦	يقدم مدير المدرسة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين لزيادة دافعيتهم	ك	٦٦	٦٠	١٤٥	٢,٢٩	٠,٨٣٤	إلى حد ما	٧
		%	٢٤,٤	٢٢,١	٥٣,٥				
المتوسط العام						٢,٥٠	٠,٥٨٢	موافق	

*المتوسط الحسابي من (٣.٠٠).

من الجدول (٧) يتبين أن أفراد عينةالدراسة موافقين على أن مجتمعات التعلم تساهم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل فيما يتعلق بجانب القيادة والمشاركة الداعمة، حيث بلغ متوسط موافقتهم على بعد القيادة والمشاركة الداعمة (٢.٥٠ من ٣.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على القيادة والمشاركة الداعمة تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة، حيث جاءت العبارة (٣) وهي (يتعلم مدير المدرسة ويطور مهاراته باستمرار)، في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة عليها بمتوسط حسابي مقداره (٢.٦٢ من ٣.٠٠)، يليها العبارة (٥) وهي (يستفيد مدير المدرسة من

خبرات المعلمين في حل المشـــكلات وتطوير العمل)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة عليها بمتوسط حسابي مقداره (٢.٦١ من ٣.٠٠).

وقد يعزى ذلك إلى وجود درجة كبيرة من مشـــاركة القيادة وشـــيوع ثقافة التعلم في مجتمع الدراســة، وهذا يزيد من أهمية دور مدير المدرســة في بناء ثقافة التعلم وتنميتها، وفي ترســيخ ثقافة مشــاركة القيادة وعدم الاســتبداد بالرأي، وتتفق هذه النتائجمع دراســة كل من (العصــيلي، ٢٠١٨؛ المطيري، ٢٠١٨؛ الصغير، ٢٠٠٩).

ثالثاً: الاستقصاء الجماعي:

جدول (٨): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد الاستقصاء الجماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق				
٣	يحدد المعلمون معا جوانب ضعف الطلاب في التحصيل العلمي	ك	٤٠	٧٠	١٦١	٢,٤٥	٠,٧٣٨	أوافق	١
		%	١٤.٨	٢٥.٨	٥٩.٤				
٥	يدخل المعلمون تحسينات في أساليب التدريس والتقويم بناء على ما تم تعلمه في أنشطة التنمية المهنية	ك	٣٦	٧٨	١٥٧	٢,٤٥	٠,٧١٧	أوافق	٢م
		%	١٣.٣	٢٨.٨	٥٧.٩				
٢	يحدد المعلمون معا جوانب قوة الطلاب في التحصيل العلمي	ك	٤٢	٩٠	١٣٩	٢,٣٦	٠,٧٣٦	أوافق	٣
		%	١٥.٥	٣٣.٢	٥١.٣				
٦	يقيّم المعلمون نتائج التعديلات وأثرها على التحصيل العلمي للطلاب	ك	٥٢	٨٠	١٣٩	٢,٣٢	٠,٧٧٧	إلى حد ما	٤
		%	١٩.٢	٢٩.٥	٥١.٣				
١	يجتمع معلمو المدرسة دورياً لمناقشة المستوى العلمي للطلاب	ك	٦٤	٦٨	١٣٩	٢,٢٨	٠,٨٢٢	إلى حد ما	٥
		%	٢٣.٦	٢٥.١	٥١.٣				
٤	يشترك المعلمون في تنفيذ أنشطة التنمية المهنية التي تساهم في رفع كفاءتهم في التدريس	ك	٥٦	٨٦	١٢٩	٢,٢٧	٠,٧٨٣	إلى حد ما	٦
		%	٢٠.٧	٣١.٧	٤٧.٦				
المتوسط العام						٢,٣٥	٠,٦٧١	موافق	

*المتوسط الحسابي من (٣.٠٠).

من الجدول (٨) يتبين أن أفراد عينة الدراسة موافقين على أن مجتمعات التعلم تساهم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل فيما يتعلق بجانب الاستقصاء الجماعي، حيث بلغ متوسط موافقتهم على بعد الاستقصاء الجماعي (٢.٣٥ من ٣.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على الاستقصاء الجماعي تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة، حيث جاءت العبارة (٣) وهي (يحدد المعلمون معاً جوانب ضعف الطلاب في التحصيل العلمي)، والعبارة (٥) والتي تنص على (يدخل المعلمون تحسينات في أساليب التدريس والتقويم بناء على ما تم تعلمه في أنشطة التنمية المهنية)، في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة عليها بمتوسط حسابي مقداره (٢.٤٥ من ٣.٠٠)، يليها العبارة (٢) وهي (يحدد المعلمون معا جوانب قوة الطلاب في التحصيل العلمي)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة عليها بمتوسط حسابي مقداره (٢.٣٦ من ٣.٠٠).

وقد يعزى ذلك لدور المعلمين الإيجابي والبناء، وذلك بتحليل نتائج الطلاب ورصد نقاط ضعفهم وقوتهم، وتطبيق ما تم تعلمه في أنشطة التنمية المهنية العامة في تحسين عملية التدريس.

رابعاً: الظروف الداعمة:

جدول (٩): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد الظروف الداعمة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق				
٤	تتسم العلاقات الإنسانية في المدرسة بالاحترام والثقة المتبادلة	ك	٠	٤٤	٢٢٧	٢,٨٤	٠,٣٦٩	أوافق	١
		%	٠,٠	١٦,٢	٨٣,٨				
٧	يعزز مدير المدرسة العلاقات الإيجابية بين المعلمين	ك	١٢	٤٨	٢١١	٢,٧٣	٠,٥٣٤	أوافق	٢
		%	٤,٤	١٧,٧	٧٧,٩				
٥	يتقبل المعلمون المقترحات والنقد بينهم بروح إيجابية	ك	٦	٦٤	٢٠١	٢,٧٢	٠,٤٩٧	أوافق	٣
		%	٢,٢	٢٣,٦	٧٤,٢				
٦	يتسم المناخ المدرسي العام بروح التعلم والتجديد والتطوير	ك	١٢	٨٨	١٧١	٢,٥٩	٠,٥٧٦	أوافق	٤
		%	٤,٤	٣٢,٥	٦٣,١				
٣	تتوفر في المدرسة مصادر التعلم المناسبة لتنفيذ أنشطة التنمية المهنية للمعلمين	ك	٣٨	٦٢	١٧١	٢,٤٩	٠,٧٣٠	أوافق	٥
		%	١٤,٠	٢٢,٩	٦٣,١				
٢	يتوفر المكان المناسب لاجتماع معلمي (الصف الواحد/المادة الواحدة) دورياً	ك	٧٢	٧٠	١٢٩	٢,٢١	٠,٨٣٧	إلى حد ما	٦
		%	٢٦,٦	٢٥,٨	٤٧,٦				
١	يتوفر الوقت المناسب لاجتماع معلمي (الصف الواحد/المادة الواحدة) دورياً	ك	٧٢	٨٦	١١٣	٢,١٥	٠,٨١٤	إلى حد ما	٧
		%	٢٦,٦	٣١,٧	٤١,٧				
المتوسط العام						٢,٥٣	٠,٤٦٩	موافق	

*المتوسط الحسابي من (٣.٠٠).

من الجدول (٩) يتبين أن أفراد عينةالدراسة موافقين على أن مجتمعات التعلم تساهم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل فيما يتعلق بجانب الظروف الداعمة، حيث بلغ متوسط موافقتهم على بعد الظروف الداعمة (٢.٥٣ من ٣.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على الظروف الداعمة تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة، حيث جاءت العبارة (٤) وهي (تتسم العلاقات الإنسانية

في المدرسة بالاحترام والثقة المتبادلة)، في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة عليها بمتوسط حسابي مقداره (٢.٨٤ من ٣.٠٠)، يليها العبارة (٧) وهي (يعزز مدير المدرســـة العلاقات الإيجابية بين المعلمين)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة عليها بمتوسط حسابي مقداره (٢.٧٣ من ٣.٠٠).

ويمكن تفسير ذلك بتوفر قدرات مادية وبشرية داعمة تزيد من نجاح بيئة مجتمعات التعلم بين أعضـــاء هيئة التدريس في المدرســـة،وتتفق هذه النتائج مع دراســـة (العصـــيلي، ٢٠١٨؛ المطيري، ٢٠١٨) التي توصلت إلى أن بعد الظروف الداعمة متوفر في المدارس الثانوية بدرجة كبيرة.

خامساً: مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية:

جدول (١٠): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق				
٤	يشارك المعلمون بعضهم البعض التجارب الناجحة للاستفادة منها	ك	٨	٩٢	١٧١	٢,٦٠	٠,٥٤٨	أوافق	١
		%	٣,٠	٣٣,٩	٦٣,١				
٣	يطلع المعلمون بعضهم البعض على أساليب التخطيط والتدريس والتقويم التي يتبعونها	ك	٤٠	٧٠	١٦١	٢,٤٥	٠,٧٣٨	أوافق	٢
		%	١٤,٨	٢٥,٨	٥٩,٤				
٢	يقدم المعلمون لبعضهم البعض التغذية الراجعة الوافية فيما يتعلق بممارستهم المهنية	ك	٣٦	١١٤	١٢١	٢,٣١	٠,٦٩٥	إلى حد ما	٣
		%	١٣,٣	٤٢,١	٤٤,٦				
٥	يتبادل المعلمون الخبرات مع معلمي المدارس الأخرى من خلال الزيارات واللقاءات	ك	٥٠	١٢٥	٩٦	٢,١٧	٠,٧١٥	إلى حد ما	٤
		%	١٨,٥	٤٦,١	٣٥,٤				
١	يتبادل المعلمون الزيارات الصفية بشكل منتظم	ك	٧٠	٩٤	١٠٧	٢,١٤	٠,٧٩٨	إلى حد ما	٥
		%	٢٥,٨	٣٤,٧	٣٩,٥				
٤	يشارك المعلمون بعضهم البعض التجارب الناجحة للاستفادة منها	ك	٨	٩٢	١٧١	٢,٦٠	٠,٥٤٨	إلى حد ما	٦
		%	٣,٠	٣٣,٩	٦٣,١				
٣	يطلع المعلمون بعضهم البعض على أساليب التخطيط والتدريس والتقويم التي يتبعونها	ك	٤٠	٧٠	١٦١	٢,٤٥	٠,٧٣٨	إلى حد ما	٧
		%	٢٥,٨	٣٤,٧	٣٩,٥				
المتوسط العام						٢,٣٣	٠,٥٨٧	موافق	

*المتوسط الحسابي من (٣.٠٠).

من الجدول (١٠) يتبين أن أفراد عينةالدراســـة موافقين إلى حد ما على أن مجتمعات التعلم تســـاهم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل فيما يتعلق بجانب مشـــاركة

الخبرات والتجارب الشـخصـية، حيث بلغ متوسـط موافقتهم على بعد مشـاركة الخبرات والتجارب الشـخصـية (٢.٣٣ من ٣.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية تشير إلى (موافق إلى حد ما) في أداة الدراسة.

حيث جاءت العبارة (٤) وهي (يشارك المعلمون بعضهم البعض التجارب الناجحة للاستفادة منها)، في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة عليها بمتوسـط حسـابي مقداره (٢.٦٠ من ٣.٠٠)، يليها العبارة (٣) وهي (يطلع المعلمون بعضهم البعض على أساليب التخطيط والتدريس والتقويم التي يتبعونها)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة عليها بمتوسط حسابي مقداره (٢.٤٥ من ٣.٠٠).

وفيما يلي ترتيب جميع هذه الأبعاد على النحو التالي:

جدول (١١)

استجابات أفراد الدراسة على جميع أبعاد واقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
الرؤية والقيم المشتركة	٢,٦١	٠,٤٣١	أوافق	١
القيادة المشاركة والداعمة	٢,٥٠	٠,٥٨٢	أوافق	٣
الاستقصاء الجماعي	٢,٣٥	٠,٦٧١	أوافق	٤
الظروف الداعمة	٢,٥٣	٠,٤٦٩	أوافق	٢
مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية	٢,٣٣	٠,٥٨٧	إلى حد ما	٥
المتوسط العام	٢,٤٧	٠,٤٨٤	موافق	

من الجدول (١١) يتبين أن أفراد عينةالدراسـة موافقين بشـكل عام على أن مجتمعات التعلم تسـاهم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل في جميع جوانبها، حيث بلغ متوسـط موافقتهم على جميع جوانب تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل(٢.٤٧ من ٣.٠٠)، وهو المتوسـط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة.

وقد جاءت ممارسـات الرؤية والقيم المشـتركة في المرتبة الأولى، بمتوسـط موافقة مقداره (٢.٦١ من ٣.٠٠)، وتشـير تلك النتيجة إلى أهمية بناء أنظمة تعلم من خلال وجود رؤية مشـتركة

يتفق عليها جميع العاملين، ويشعر جميع منسوبي المدرسة بمسئوليتهم المشتركة نحو تحقيق أهداف البيئة التعليمية.

وفي المرتبة الثانية جاءت الظروف الداعمة بمتوسط موافقة مقداره (٢.٥٣ من ٣.٠٠)، ويتضح من ذلك أهمية أن تكون البيئة الحالية داعمة وقوية بدرجة كافية بحيث تسمح لجميع منسوبي المدرسة بالمشاركة في الأنشطة التعاونية التي تقيمها المدرسة، وذلك من خلال توفير الوقت والمكان والفرص للتعاون الفعال والاتصال المباشر بين المعلمين وقادة المدارس، والتخطيط الجماعي بهدف تجويد مستوى الأداء المهني للمعلمين.

وفي المرتبة الثالثة جاءت القيادة المشاركة والداعمة بمتوسط (٢.٥٠ من ٣.٠٠)، وتشير تلك النتيجة إلى أهمية مجتمعات التعلم في دعم مفهوم القيادة التشاركية التي يتبادل قادة المدارس من خلالها ممارسات القيادة مع العاملين، ويشارك معهم بأسلوب جماعي ديمقراطي في العمل المدرسي، ويتقاسم معهم السلطة والقوة، وبذلك يمكن أن تزدهر استقلالية المعلمين وتمكينهم.

وجاءت ممارسات الاستقصاء الجماعي في المرتبة الرابعة بمتوسط مقداره (٢.٣٥ من ٣.٠٠)، وقد يرجع ذلك إلى أنه عندما يتعاون جميع أطراف العمل المدرسي، فإنهم يبحثون بصورة جماعية عن معارف جديدة ويتبادلونها، ويؤثر هذا النشاط بإيجابية على ممارساتهم داخل المدرسة.

وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاءت مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية بمتوسط موافقة مقداره (٢.٣٣ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة تشير إلى متوسطة بشكل عام، وهو ما يتطلب ضرورة الاهتمام بعمليات مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية والاستفادة من هذه الخبرات من خلال تبادل اللقاءات والزيارات الميدانية في مجال طرق تحقيق التنمية المهنية للمعلمين.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (العصيلي، ٢٠١٨) التي توصلت إلى أن واقع دور مجتمعات التعلم المهني لمعلمات المرحلة الثانوية كانت كبيرة.

كما اتفقت مع دراسة (المطيري، ٢٠١٨) التي توصلت إلى أن واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم جاء بدرجة كبيرة.

وكذلك اتفقت مع دراسة (البوشي، ٢٠١٥) التي توصلت إلى أن واقع التنمية المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة العلا جاء بدرجة كبيرة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراســـة (الزايدي، وأحمد، ٢٠١٥) التي توصـــلت إلى أن تحقيق أساليب التنمية المهنية لأهدافها بدرجة (متوسطة) مما يشير إلى أنها لازالت دون المستوى المأمول.

إجابة السـؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية تعزى لمتغيرات (سـنوات الخبرة، درجة المؤهل، نوع المؤهل)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

جدول (١٢) يوضح دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير سنوات الخبرة

أبعاد الدراسة	سنوات الخبرة	العدد	متوسّط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
الرؤية والقيم المشتركة	من ١٠ سنوات فأقل	٥٥	١٢٢,٦٦	٢٦٤٩٤,٥٠	٥,٧٣٣-	٠,٠٠٠* دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	٢١٦	١٨٨,٣٩	١٠٣٦١,٥٠		
القيادة المشاركة والداعمة	من ١٠ سنوات فأقل	٥٥	١٢٥,١٦	٢٧٠٣٥,٠٠	٤,٦٣٠-	٠,٠٠٠* دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	٢١٦	١٧٨,٥٦	٩٨٢١,٠٠		
الاستقصاء الجماعي	من ١٠ سنوات فأقل	٥٥	١٢٢,٦١	٢٦٤٨٣,٥٠	٥,٦٨٦-	٠,٠٠٠* دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	٢١٦	١٨٨,٥٩	١٠٣٧٢,٥٠		
الظروف الداعمة	من ١٠ سنوات فأقل	٥٥	١٢٠,١٦	٢٥٩٥٣,٥٠	٦,٧٣٢-	٠,٠٠٠* دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	٢١٦	١٩٨,٢٣	١٠٩٠٢,٥٠		
مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية	من ١٠ سنوات فأقل	٥٥	١٢٠,٦٣	٢٦٠٥٥,٠٠	٦,٤٦٧-	٠,٠٠٠* دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	٢١٦	١٩٦,٣٨	١٠٨٠١,٠٠		
واقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل	من ١٠ سنوات فأقل	٥٥	١١٩,٧٦	٢٥٨٦٧,٥٠	٦,٧٧٧-	٠,٠٠٠* دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	٢١٦	١٩٩,٧٩	١٠٩٨٨,٥٠		

* فروق دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

يتبين من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة (٠.٠٥) في متوسّـــطات اســـتجابات أفراد الدِّراســـة نحو واقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل باختلاف متغير ســـنوات الخبرة لصـــالح أفراد عينة الدراســـة من ذوي الخبرة أكثر من ١٠ ســـنوات، وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد الدراســـة من ذوي الخبرة الأكبر عادةً ما

يكونون أكثر معرفةً وإدراكاً بواقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين مقارنة بزملائهم من ذوي الخبرة الأقل.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (المطيري، ٢٠١٨) التي أوضحت أن الدراسة لم تتوصل إلى فروق ذات دلالة إحصائياً بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة.

كما اختلفت مع دراسة (البوشي، ٢٠١٥) التي بينت عدم وجود فروق باختلاف متغير سنوات الخبرة.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير درجة المؤهل:

جدول (١٣) يوضح دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير درجة المؤهل

أبعاد الدراسة	درجة المؤهل	العدد	متوسِّط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
الرؤية والقيم المشتركة	بكالوريوس	٢٣٦	١٠٢,٩٧	٣٦٠٤,٠٠	-٢,٧٥٨	*٠,٠٠٦ دالة
	دراسات عليا	٣٥	١٤٠,٩٠	٣٣٢٥٢,٠٠		
القيادة المشاركة والداعمة	بكالوريوس	٢٣٦	١٠٧,٦٣	٣٧٦٧,٠٠	-٢,٣٥٥	*٠,٠١٩ دالة
	دراسات عليا	٣٥	١٤٠,٢١	٣٣٠٨٩,٠٠		
الاستقصاء الجماعي	بكالوريوس	٢٣٦	١١١,٠٣	٣٨٨٦,٠٠	-٢,٠٦١	*٠,٠٣٩ دالة
	دراسات عليا	٣٥	١٣٩,٧٠	٣٢٩٧٠,٠٠		
الظروف الداعمة	بكالوريوس	٢٣٦	١١٠,٦٤	٣٨٧٢,٥٠	-٢,٠٩٤	*٠,٠٣٦ دالة
	دراسات عليا	٣٥	١٣٩,٧٦	٣٢٩٨٣,٥٠		
مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية	بكالوريوس	٢٣٦	٩٧,٣٦	٣٤٠٧,٥٠	-٣,١٥٨	*٠,٠٠٢ دالة
	دراسات عليا	٣٥	١٤١,٧٣	٣٣٤٨,٥٠		
واقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل	بكالوريوس	٢٣٦	١٠١,٩٣	٣٥٦٧,٥٠	-٢,٧٦٢	*٠,٠٠٦ دالة
	دراسات عليا	٣٥	١٤١,٠٥	٣٣٢٨٨,٥٠		

* فروق دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

يتبين من الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في متوسِّطات استجابات أفراد الدِّراسة نحو واقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل باختلاف متغير درجة المؤهل العلمي لصالح أفراد عينة الدراسة من حملة مؤهل الدراسات العليا، وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد الدراسة من حملة مؤهل الدراسات العليا عادة ما يتوفر لديهم مستوى أعلى من المعرفة بواقع مجتمعات التعلم ودورها في تحقيق التنمية

المهنية للمعلمين نظراً للكم الأكاديمي المتوافر لديهم والدراسات العلمية والبحوث التي يطلعون عليها في ذلك المجال نظراً لطبيعة دراستهم العلمية في مجال الدراسات العليا.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (المطيري، ٢٠١٨) التي أوضحت أن الدراسة لم تتوصل إلى فروق ذات دلالة إحصائياً بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير نوع المؤهل:

جدول (١٤) يوضح دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير نوع المؤهل

أبعاد الدراسة	نوع المؤهل	العدد	متوسّط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
الرؤية والقيم المشتركة	تربوي	٢٤٩	١٣٦,١٧	٣٣٩٠٦,٠٠	-٠,١٢٣	٠,٩٠٢ غير دالة
	غير تربوي	٢٢	١٣٤,٠٩	٢٩٥٠,٠٠		
القيادة المشاركة والداعمة	تربوي	٢٤٩	١٣٣,٧٣	٣٣٢٩٩,٠٠	-١,٦٤٦	٠,١٠٠ غير دالة
	غير تربوي	٢٢	١٦١,٦٨	٣٥٥٧,٠٠		
الاستقصاء الجماعي	تربوي	٢٤٩	١٣٥,٨٦	٣٣٨٢٨,٠٠	-٠,١٠٤	٠,٩١٧ غير دالة
	غير تربوي	٢٢	١٣٧,٦٤	٣٠٢٨,٠٠		
الظروف الداعمة	تربوي	٢٤٩	١٣١,٨٢	٣٢٨٢٤,٠٠	-٣,٠١٢	٠,٠٨٩ غير دالة
	غير تربوي	٢٢	١٦٣,٢٧	٣٥٩٢,٠٠		
مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية	تربوي	٢٤٩	١٣٥,٢١	٣٣٦٦٧,٠٠	-٠,٥٦٥	٠,٥٧٢ غير دالة
	غير تربوي	٢٢	١٤٤,٩٥	٣١٨٩,٠٠		
واقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل	تربوي	٢٤٩	١٣٤,٤٣	٣٣٤٧٣,٠٠	-١,١١٢	٠,٢٦٦ غير دالة
	غير تربوي	٢٢	١٥٣,٧٧	٣٣٨٣,٠٠		

يتبين من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسّطات استجابات أفراد الدِّراسة نحو واقع مجتمعات التعلم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل باختلاف متغير نوع المؤهل العلمي، حيث إن جميع قيم مستويات الدلالة أكبر من (٠.٠٥)، وبالتالي غير دالة إحصائياً.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المطيري، ٢٠١٨) التي أوضحت أن الدراسة لم تتوصل إلى فروق ذات دلالة إحصائياً بالنسبة لمتغيراتها.

المحور الرابع: مقترحات تطوير واقع مجتمعات التعلم لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:تبين من نتائج الدراسة أن مجتمعات التعلم تساهم في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل بدرجة كبيرة بشكل عام، وبالرغم من ذلك فإن هناك بعض المساهمات التي جاءت بدرجة متوسطة، وعليه يقترح ويوصي الباحثان لتطوير واقع مجتمعات التعلم لتحقيق التنمية المهنية بمدينة حائل بما يلي:

- تدريب المعلمين على مجموعات التعلم المهنية باستخدام أحدث طرق التواصل، والاستفادة من البرامج التي يمكن من خلالها التدريب عن بعد خارج أوقات الدوام الرسمي، وكيفية توظيفها في تحقيق التنمية المهنية لهم.
- توفير الوقت والمكان المناسبين لاجتماع معلمي (الصف الواحد/المادة الواحدة) دورياً بهدف تعزيز الظروف الداعمة لتحقيق التنمية المهنية.
- تحفيز المعلمين على تبادل الزيارات فيما بينهم في المدرسة، وتقديم التغذية الراجعة لبعضهم البعض فيما يتعلق بممارستهم المهنية وسبل تطويرها، وكذلك تبادل اللقاءات والزيارات مع معلمي المدارس الأخرى للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم حول طرق تحقيق التنمية المهنية للمعلمين.
- إبراز الممارسات الإيجابية في المدرسة ودعمها وتطويرها بما يحقق التوجهات المنشودة لمجتمعات التعلم المهنية.
- إبراز ونقل التجارب الجيدة فيما يخص تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المرحلة الثانوية، وتعميمها على المدارس للاستفادة منها، ويمكن تبني أحدها ودعمه وتطويره للوصول به لمستوى أعلى.
- العمل على وضع صياغة رؤية للمدرسة من خلال التشاور مع معلمي المدرسة والاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم.

- تبني برامج تحفيز مادية ومعنويةللمعلمين؛ لزيادة دافعيتهم وحثهم على تجويد مستوى العمل الوظيفي، والعمل على إشراكهم في تنفيذ أنشطة التنمية المهنية للمساهمة في رفع كفاءتهم التدريسية.
- عمل استطلاعات رأي حول احتياجات المعلمين في برامج التطوير المهني، مما يسهم في زيادة الإقبال نحوها، وبالتالي ينعكس إيجاباً على مجتمعات التعلم المهنية.
- العمل على التنويع في أساليب التقييم المناسبة التي تحقق العدالة في التقييم وتوضح مستوى التحصيل العلمي للطلاب بشكل دقيق.
- عقد لقاءات دورية مع معلمي المدرسة لمناقشة المستوى العلمي للطلاب، والبحث عن حلول للمشكلات التي قد تواجه الطلاب، واختيار أفضل الحلول وتوظيفها بما يتوافق مع إمكانيات المدرسة والمعلمين واحتياجات الطلاب.
- ضرورة إطلاع المعلمين على أساليب التخطيط، والتدريس، والتقويم المناسبة، وتقديم التغذية الراجعة لهم فيما يتعلق بممارستهم المهنية، والعملية؛ بهدف تبادل المعلومات حول مستوى الأداء الوظيفي لهم.

المراجع

- أنديجاني، سامي مشرب عصام الدين، والغامدي، عمير سفر عمير. (٢٠٢١م). أثر التنمية المهنية للمعلمين في تعزيز التميز المؤسسي لمدارس التعليم العام بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. الأردن: مركز رفاد للدراسات والأبحاث. مجلد١٠. العدد١. ٢٧- ٤٨.
- البرنامج الوطني لتطوير المدارس. (١٤٣٥هـ). *مجتمعات التعلم المهنية*. الإصدار الأول. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية.
- البوشي، محمد. (٢٠١٥م). *واقع التنمية المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العلا في ضوء توجهات مشروع المعلم الجديد*. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة الملك سعود. كلية التربية. قسم أصول التربية.
- توفيق، فيفي أحمد. (٢٠١٧م). سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج. *المجلة التربوية*. جامعة سوهاج، كلية التربية. الجزء ٤٧. ١١٣- ٢٦٠.
- الثويني, سليمان بن ناصر. (٢٠١٨م). برنامج مقترح لتنمية مهارات إدارة الأزمات لمعلمي المدارس الثانوية بمدينة حائل. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. غزّة: الجامعة الإسلامية، شؤون البحث العلمي والدراسات العليا. مجلد٢٦. العدد٥. ١٠٩- ١٣٥.
- جاد الله، باسم سليمان صالح. (٢٠٢١م). التوأمة الإلكترونية كمدخل للتنمية المهنية لمعلمي التعليم العام قبل الجامعي في مصر: رؤية مقترحة. *مجلة البحث العلمي في التربية*. جامعة عين شمس: كلية البنات للآداب والعلوم التربوية.العدد٢٢. الجزء٦. ٦٦- ١٢٠.
- جايل، عفاف محمد. (٢٠٢٠م). تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية والرقمية بمدارس التعليم الثانوي العام محافظة أسيوط. *مجلة العلوم التربوية*. جامعة القاهرة: كلية الدراسات العليا للتربية. مجلد٢٨.العدد٢. ٢٥٣- ٣٢١.
- حسن بت، حسين بن قاسم.(٢٠١٦م). الكفايات المهنية المنشودة لدى القيادات المدرسية لتطبيق معايير مجتمعات التعلم بمؤسسات التعليم العام السعودية: نموذج مقترح. *مجلة الثقافة والتنمية*. مصر، سوهاج، جمعية الثقافة من أجل التنمية. السنة ١٦.العدد١٠٣. ١- ٦١.

- حسين، أحمد جمعه عبد الرحيم، والقصيري، عبده محمد عبده، ومرسي، عمر محمد محمد. (٢٠١٨م).تطوير أداء العاملين بالمدارس الثانوية الصناعية في مصر باستخدام مدخل مجتمعات التعلم المهنية في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة ميدانية.*مجلة الثقافة والتنمية*. مصر، سوهاج، جمعية الثقافة من أجل التنمية. السنة ١٨. العدد١٢٨. ١- ٣٤.
- الزايدي، أحمد؛ وأحمد، أشرف. (٢٠١٥م). التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة في ضوءمتطلبات الاعتماد المهني. *مجلة مستقبل التربية العربية*. القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية. مجلد٢٢. العدد٩٤. ٣٣١ - ٤٦١
- زيدان، السيد محمد سالم، والقصبي، راشد صبري، وجورج، جورجيت دميان، ومرجان، رانيا قدري. (٢٠١٨م).التنمية المهنية للمعلم واتجاهاتها الحديثة سبيلنا لتطوير التعليم قبل الجامعي. *مجلة كلية التربية*. جامعة بورسعيد، كلية التربية.العدد٢٤. ٣٧٠- ٤١٠.
- السبيعي، عبيد بن عبد الله، والهاجري، نوال بنت عبد الله. (٢٠٢٠م). الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام من وجهة نظر القيادات المدرسية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. جامعة البحرين: مركز النشر العلمي.مجلد٢١. العدد٤. ٢٤٧- ٢٨١.
- شبانه، وائل حسني أبو اليزيد، وبدوي، محمود فوزي أحمد، والدهشان، جمال علي خليل. (٢٠٢٠م). تطوير التنمية المهنية للمعلم في ضوء متطلبات العصر الرقمي. *مجلة كلية التربية*. جامعة المنوفية: كلية التربية.مجلد٣٦. العدد١. ٣٢٥- ٣٦٣.
- الشمري،عبدالعزيز بن سويلم بن عبدالله، و الحربي، عارف بن محمد بن سند. (٢٠١٩م). المعوقات الادارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمدينة حائل وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. مصر: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. العدد١١. ١٩٣- ٢٣١.
- عبد الوهاب، إيمان جمعة محمد. (٢٠١٥م). ثقافة المدرسة المصرية وبناء مجتمع التعلم: دراسة في محددات العلاقة وشروط التحول. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*.مصر: بنها. رابطة التربويين العرب. العدد٦١. ٣٧٥- ٤٣٢.

- عبيدات، ذوقان، وعبدالحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٢م) (ط١٤).*البحث العلمي: مفهومه. وأدواته.و أساليبه*. عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- عتريس، محمد عيد. (٢٠١٠م). ملخص دراسة عن تفعيل دور مدير المدرسة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل المدرسة كمجتمع تعلم. *مجلة التربية*. مصر: المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. مجلد١٣. العدد٢٩. ١١– ١٥٢.
- العتيبي، سعد بن محمد، والنفيسة، صالح بن إبراهيم. (٢٠١٩م). معوقات أداء مجتمعات التعلم المهنية PLCمن وجهة نظر معلمي العلوم في عفيف. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*. تالين: إستونيا. المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل.مجلد٤. العدد٣. ٣٦٧– ٤٠٥.
- عسيري، مهدي بن مانع. (٢٠١٧م). أساليب التنمية المهنية للمعلم ومعوقات تنفيذها. *مجلة البحث العلمي في التربية*. جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية.العدد٧. الجزء ١٨. ١٥١– ١٦٨.
- العصيلي، ليلى إبراهيم محمد. (٢٠١٨م). *دور مجتمعات التعلم في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم، كلية التربية، قسم أصول التربية.
- عطيف، يحيى بن منصور حسن،وشراحيلي، جابر بن عبد الله حسن. (٢٠٢١م). برنامج تدريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية وأثره في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. مصر: رابطة التربويين العرب. العدد١٣٣. ٤٠٣– ٤٣٠.
- قطن، طفول بنت سهيل؛ وحسان، محمود حسان؛ وجمال الدين، نجوى يوسف. (٢٠١٦م). التنمية المهنية للعاملين في التخطيط التربوي في ضوء مفهوم المنظمة المتعلمة. *مجلة عالم التربية*.مصر: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. السنة ١٧. العدد٥٤. ١٦٨– ١٩٨.
- القحطاني، سالم سعيد؛ والعامري، أحمد سليمان؛ وآل مذهب، معدي محمد؛ والعمر، بدران عبد الرحمن. (٢٠٠٤م). *منهج البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

- كريسويل, جون. (٢٠١٨م). *تصميم البحوث الكمية- النوعية- المزجية*. (ترجمة عبدالمحسن عايض القحطاني). الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- محمد، ماهر أحمد حسن. (٢٠١٩م). بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*.غزة: الجامعة الإسلامية، شؤون البحث العلمي والدراسات العليا.مجلد٢٧. العدد٦. ٦٢- ٩٢.
- محمدين، حشمت عبد الحكيم، وموسى، أحمد محمد بكري. (٢٠١٧م). متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة التربية*. جامعة الأزهر، كلية التربية.العدد١٧٢. الجزء١. ١٢- ٧٢.
- مخلوف، أسماء محمد السيد. (٢٠١٥م). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في ضوء نموذج أوليفير، هيب وهوفمان. *مجلة التربية*. جامعة الأزهر، كلية التربية.العدد ١٦٥. الجزء ٣.٣٥٦- ٤٣٠.
- المطيري، هياء. (٢٠١٨م). *واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقةالقصيم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم. كلية التربية، قسم أصول التربية.
- المهدي، ياسر فتحي الهنداوي، والرواحية، بدرية بنت عبد الله، والحارثي، عائشة بنت سالم. (٢٠١٦م). واقع توفر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. سلطنة عمان: مسقط. جامعة السلطان قابوس. كلية التربية. مجلد١٠.العدد ٢. ٢٧١- ٢٨٩.
- ميخائيل، إنجي طلعت نصيف. (٢٠٢١م). التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مجتمعات الممارسة بالولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وإمكان الإفادة منها في مصر. *المجلة التربوية*. مصر: جامعة سوهاج، كلية التربية. الجزء ٨١. ٥٠٥- ٦٠٤.

- نجم، سهام. (٢٠١٧م). *بناء مجتمعات التعلم والممارسات الجيدة*. بحث مقدم في المؤتمر العلمي السنوي الرابع والعشرين: الواقع والرؤى المستقبلية- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية- مصر،القاهرة، جامعة عين شمس. الفترة من ٢٨ إلى ٢٩ يناير. ١٧٣- ١٨٠.
- نصار، علي عبد الرؤوف محمد. (٢٠١٥م). تفعيل الإعداد التربوي للمعلم بجامعة القصيم في ضوء المعاييرالمهنية العالمية: دراسة حالة لدبلوم التربية العام. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. جامعة القصيم- السعودية. المجلد٨. العدد ٢. ٥٥٩- ٦٣٩.
- الهيم، عيد صقر، والحربي، نايف نافع، والديحاني، منال حمد. (٢٠١٦م). التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة بدولة الكويت في ضوء التوجهات المعاصرة. *مجلة الثقافة والتنمية*. مصر: سوهاج، جمعية الثقافة من أجل التنمية. السنة ١٦. العدد ١٠٠. ٣١٣- ٣٦٠.
- يوسف، محمد سعد زكي، ومحمود، حسن عبد المالك، وفراج، حشمت عبد الحكيم. (٢٠٢١م). واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ومقترحات تطويرها. *مجلة التربية*. جامعة الأزهر، كلية التربية. الجزء ٣. العدد ١٩٠. ٣٩٩- ٤٣٣.

ملحق (١)

بيان بأسماء محكمي أداة الدراسة

م	اسم المحكم	الرتبة العلمية/ المؤهل العلمي	جهة العمل	التخصص
١	د. ماجد الزهراني	أستاذ مشارك	الجامعة الإسلامية	اللغة العربية
٢	د. عبدالمنعم الذيبة	أستاذ مساعد	جامعة الباحة	مناهج وطرق تدريس
٣	د.عبد الرحمن مذيكر المطيري	دكتوراة	جامعة القصيم	مناهج وطرق تدريس
٤	د. حمد حمدان الغامدي	دكتوراة	جامعة الملك سعود	أصول التربية
٥	د. ماجد سالم الغامدي	دكتوراة	جامعة الإمام محمد بن سعود	مناهج وطرق تدريس