الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام من وجهة نظر القيادات المدرسية

د. عبـيد بن عبدالله السبيعي
كلية التربية
جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
oaalsubaie@iau.edu.sa

نـوال بنت عبدالله الهاجري
الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية
المملكة العربية السعودية
nawalhajri38@gmail.com

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/210408

الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام من وجهة نظر القيادات المدرسية

د. عبـيد بن عبدالله السبيعي
كلية التربية
جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

نـوال بنت عبدالله الهاجري
الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية
المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، كما يدركها قادة وقائدات مدارس التعليم العام في مدينة الدمام. كما هدفت إلى الكشف عن درجة تقدير القادة والقائدات لوجود معوقات قد تحول دون ممارساتهم القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير استبانة لجمع البيانات ووزعت على جميع أفراد مجتمع الدراسة (١٠٨ قائد مدرسة، ١٦٧ قائدة مدرسة)، وبلغ العائد منها (٢٤٠) استجابة.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أن الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام تتم بدرجة عالية جداً، وأن أفراد الدراسة يرون وجود معوقات تحول دون ممارساتهم القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بدرجة تقدير عالية، أبرزها كثرة الأعباء الوظيفية. كما كشفت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغيرات الدراسة باستثناء متغير عدد البرامج التدريبية، فقد كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة حول الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، تعود لصالح من التحقوا بثلاثة برامج تدريبية فأكثر.

وفي ضوء تلك النتائج، قُدّمت بعض التوصيات أهمها: مراعاة توفير الوقت للهيئة التعليمية لعقد الحوارات التأملية والنقاشات، وتبادل التجارب والممارسات الناجحة بين المدارس التي تعمل كمجتمعات تعلم مهنية.

الكلمات المفتاحية: مجتمعات التعلم المهنية، الممارسات القيادية، قادة المدارس.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٢٠/١/١٥م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٢٠/٦/٤م

The Leadership Practices in Supporting Professional Learning Communities in Public Schools at Dammam from the School Leaders' perspective

Dr. Obaid Abdullah Alsubaie
College of Education
Imam Abdulrahman Bin Faisal University

Nawal Abdullah Alhajri
General Directorate of Education - Eastern Province
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The study aimed to identify the level of leadership practices supporting professional learning communities, as realized by female and male leaders of public schools in Dammam. It also aimed to reveal the degree to which female and male leaders estimate the existence of obstacles that may hinder their leadership practices in supporting professional learning communities. The study used the descriptive-analytical method. A questionnaire was developed to collect data and distributed to all members of the study population (108 male, 167 female), and the return was (240) responses. The study reached several results, including that the leadership practices supporting professional learning communities in public schools in Dammam were achieved at a very high degree. The study participants recognized the existence of obstacles that hindered their leadership practices in supporting the professional learning communities with a high degree of estimation, most notably the heavy workloads. The results also revealed that there were no statistically significant differences according to the study variables except the variable of training programs number. Also, the study revealed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the means of study members' responses on leadership practices in supporting professional learning communities, and the difference was in favor of those who joined three or more training programs. Based on to these results, some recommendations were reached including consideration of providing time for the faculty to hold reflective dialogues, discussions and exchange successful experiences and practices among schools that work as professional learning communities.

Keywords: Professional Learning Communities, Leadership Practices, School Leaders.

الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام من وجهة نظر القيادات المدرسية

د. عبـيد بن عبدالله السبيعي
كلية التربية
جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

نـوال بنت عبدالله الهاجري
الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية
المملكة العربية السعودية

المقدمة

تسعى القيادات التربوية لرفع مستوى جودة الأداء المدرسي، من منطلق إدراكها بأنّ القيادة الفاعلة في المؤسسات التعليمية هي التي تتمركز حول المتعلّم، لذا فهي تعمل على أن تكون قيادة التعلّم والتدريس وَمن ثمّ المعلمين وَالطلاب على رأسِ أولويات القائد المدرسيّ (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ٢٠١٦، ص ١٠٧). وَهذا ما يتماشى مع مبادرات وَخطط وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية التي تستهدف تحقيق مراكز متقدمة في جودة التعليم وجودة المخرج التعليمي.

وبما أنّ القيادة المدرسية تُعدُّ ثاني أهم العوامل المؤثرة في تفسير نتائج التعلّم وتحصيل الطلاب، بعد أداء التدريس في الفصل الدراسي (Day, Sammons, & Hopkins, 2009, p. 10)، فإنّ على القائد المدرسي أن يتخطّى أساليب القيادة التّقليدية لخلق مجتمعات تعلم مهنية، هدفها تطوير الأفراد بما فيهم القائد نفسه (Thompson, Gregg, & Niska, 2004). لذا يرى هيرر (Hoerr, 1996) أنّ العلاقة الإيجابية التي يتم تشكيلها بين القادة والمعلمين تؤول إلى قيادة جماعية مشتركة في المدرسة، بحيث ينمو جميعهم بشكل مهني ويتعلمون كيف ينظرون إلى أنفسهم على أنهم يلعبون كلهم في نفس الفريق ويعملون باتجاه نفس الهدف، وهو مدرسة أفضل (p. 381). فتحويل المؤسسة التّعليمية إلى مجتمع تعليمي لا يمكن أنْ يتمّ إلاّ بقبول القائد وَرعايته وَمن خلال ممارساته القياديّة لتطوير الموظّفين كمجتمع (Hord, 1997, p. 15).

مجتمعات التعلّم المهنية (Professional learning communities PLC)

بالعودة إلى جذور مجتمعات التعلم المهنية وسبب ظهورها، وبمراجعة الأدبيات السابقة نجد أن أول ظهور لها كان في الأوساط التربوية الأمريكية، عندما توصل المربون إلى أن نموذج المصنع غير ملائم لتلبية غايات التعليم لديهم وهي أن يتعلم الطلاب محتوى فاعلاً وأن يتعلموا

كيف يتعلمون، وعليه فإنه يتعين عليهم أن يتخلوا عن النموذج القديم الذي ساد في الثمانينات، الذي يعتبر عمليات الإصلاح مَهمّة تنجز مرة واحدة وانتهى الأمر، مما أدى إلى فشل ترسيخ التغيير في ثقافة المدرسة (دوفور وَإيكر، ٢٠٠٨، ص ص ٢٣-١٣). ولهذا اتجه المربون والمهتمون إلى تبني نموذج مفاهيمي جديد للمدارس، حيث يرى سينج (Senge, 1990) أن على المربين بناء منظمات تعليمية، يستطيع فيها الأفراد باستمرار توسيع قدرتهم على خلق النتائج التي يرغبون فيها حقًا، ويتعلمون باستمرار كيفية التعلّم معا، وَذكر أيضاً أن المؤسسة الأكثر نجاحاً في المستقبل هي التي لا تتوقف عن التعلّم، موضّحاً أن التحدي الرئيس في بناء منظمة تعليمية يرتبط بالحاجة إلى جهد مستدام (pp. 8-12).

وَمنْ تلك الدّعوات إلى إصلاح المدارس، ظهرتْ فكرة مُجتمعات التّعلم المهنيّة كوسيلة لإحداثْ تغيير مستدام ومرغوب فيه ، وهذا المفهوم يتكون من كلمة «المهني» وهو من يملك الخبرة في مجال متخصص ولا يكتفي بالتدريب المُسبق في مجاله بل يبقى متصلاً بالمعرفة المتطورة، وَكلمة «تعلّم» التي تشير إلى الممارسة المستمرة وشغف الاطّلاع الدائم، وبالنسبة لمصطلح «مجتمع» فهو يركز على العلاقات والمُثل والثقافة المشتركة بين مجموعة من الأفراد، بعيداً عن التنظيم الهرمي والشراكة المُعززة بالفاعلية وَالنفعية الذي يعكسه مصطلح «المؤسسة التربوية» (دوفور وَإيكر، ٢٠٠٨، ص ١٦).

خصائص مجتمعات التعلّم المهنية (PLC):

بالرجوع إلى الأدبيات التي تحدثت عن خصائص المجتمع المهني التعلّمي، نجد بعض الاختلافات البسيطة في تلك التصنيفات، فقد صنفها كريس وَلويس (Kruse & Louis, 1993) إلى خمس خصائص تعبر عن سلسلة من الإجراءات أو السلوكيات المتمثّلة في: (الحوار التأملي Reflective Dialogue، إلغاء خصخصة الممارسة De-privatization of Practice، والتركيز على تعلم الطلاب Collective Focus on Student Learning، والتعاون Collaboration، والقيم المشتركة Shared Norms and Values) (p. 10). وَيعتمد بعض الباحثين تصنيف هورد (Hord, 1997) التي قدّمت خمس خصائص لمجتمعات التعلم المهنية هي: (القيادة المشتركة وَالداعمة Supportive and Shared Leadership، القيم والرؤية المشتركة Shared Values and Vision، الإبداع الجماعي Collective Creativity، الظروف الداعمة (المادية والاجتماعية): Supportive Conditions:(Physical Conditions, People Capacities)، الممارسة الشخصية المشتركة Shared Personal Practice) (p. 15). أما ستول وَبولام وَماك ماهن وَوالاس

وَتوماس (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, &Thomas, 2006) فقد قاموا بدراسة استعرضوا فيها الأدب السابق لمجتمعات التعلم المهنية، وقدموا صيغة أخرى لخصائص مجتمعات التعلم المهنية تمثّلت في: القيم والرؤية المشتركة Shared values and vision، المسؤولية الجماعية Collective responsibility، الاستقصاء المهني التأملي Reflective professional inquiry، وَيشمل: الحوار التأملي والتعاون والتعلم الجماعي. (p. 226) وَفي دراسة حديثة قام الباحثان ورواس وَهيلم (Warwas & Helm, 2018) بمراجعة خصائص مجتمعات التعلم المهنية ليخلصا إلى تمييز مجتمعات التعلم المهنية في ثلاث أبعاد أساسية (p. 44):

أ- التنمية التعاونية (Collaborative development): وَتشير إلى البعد السلوكي لـ (PLC Behavioral dimension) وَتشمل: (الجهود التعاونية المستمرة، مشاركة الممارسات التدريسية، الاستقصاء الجماعي المستمر، الحوارات التأملية، التقييم المشترك لعمليات التعلم).

ب- الاتفاق المعياري (Normative agreement): وَيصف البُعد الفكري لـ((PLC Ideational dimension وَيضم: (مجموعة القيم والأهداف التربوية المشتركة، المعتقدات الشخصية حول التعليم والتعلّم الفعّال).

ت- البنية التحتية الداعمة (Supportive infrastructure): وَتصف البُعد الهيكلي لـ (PLC Structural dimension) وَتشمل: (الهياكل التّنظيميّة، وَتسهيل قنوات التواصل، وَالموارد المادية).

وَمن خلال العرض السابق يخلص الباحثان إلى أنّ خصائص مجتمعات التعلّم المهنية التي قدمها الباحثون لا تختلف في جوهرها وإن اختلفت في تسمية خصائصها، لذا ستعتمد هذه الدراسة تصنيف (Warwas & Helm, 2018) الذي قدّما خصائص المجتمعات المهنية في ثلاث أبعاد، لتكون مجالاً للتّعرف على الممارسات القيادية الدّاعمة لمجتمعات التعلم المهنية، وفيما يلي عرض تلك الأبعاد بشيء من التفصيل:

أ- التنمية التعاونية (البعد السلوكي Behavioral Dimension):

ينطوي هذا البعد على أنشطة التعاون والتحسين التي تركز على التعلّم (Warwas & Helm, 2018, p. 50) وبذلك يقوم المعلمون ببناء المعرفة المشتركة بدلاً من تجميع الآراء فقط، من خلال إجراء حوارات تأملية حول تعلّم الطلاب وآليات تحسين تعلّمهم وتطوير ممارساتهم التدريسية والقضايا ذات الصلة في جو من التفاعل الاجتماعي بين جميع أعضاء

المجتمع المدرسي لغرض التفاهم المشترك المتعلق بالطلاب والتعلم والممارسات التربوية (Kruse & Louis, 1993, p. 11).

ب- الاتفاق المعياري (البعد الفكري Ideational Dimension):

ينطوي هذا البعد على الرؤية والرسالة والأهداف التربوية والقيم المشتركة التي توجّه الجهود التعاونية (Warwas & Helm, 2018, p. 51)، وهذا ما يميز مجتمع التعلّم المهني عن المدرسة العادية، حيث الالتزام الجماعي بمبادئ إرشادية واضحة (متجسدة في عقول وقلوب جميع أعضاء المدرسة) تخلق التماسك وَالوحدة وَتُحدّد ما يسعون لتحقيقه (دوفور وَإيكر، ٢٠٠٨، ص ٢٥)، وهي الدّليل المرشد لهم لاتخاذ القرار بشأن التّدريس وَالتّعلّم في المدرسة (Hord, 1997, p. 21).

ث- البنية التحتية الداعمة (البعد الهيكلي Structural Dimension):

ينطوي هذا البعد على إجراءات العمل التي تسهّل وتعزز التعاون (Warwas & Helm, 2018, p. 51)، وَلعلّ منْ أهمّها توفير الوقت للالتقاء على أن يتم تضمينه في التقويم المدرسي، بطريقة تتيح للمعلمين فرصة دراسة المناهج الدراسية والقضايا التربوية، وَيتطلّب ذلك هياكل اتّصالات منتظمة تُشجّع تبادل الأفكار بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، إضافة إلى الظروف المادية المتعلقة بقرب الفصول الدراسية من بعضها بما يسهل الزيارات الصفية وتبادل الممارسات التدريسية والدعم المتبادل، بالإضافة إلى ضرورة وجود الثقة بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي وَالتي تُشير إلى "جودة" العلاقات الشخصية والاحترام الذي يدل على "تكريم" خبرات الآخرين (Kruse & Louis, 1993, pp. 17-20).

الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية في المدارس:

ممارسة القيادة تتضمّن الإدراك وَالوعي بأنّ الفرد الواحد في المدرسة ليس بالضرورة أنْ يمتلك كلّ المعرفة أو المهارات اللاّزمة لتنفيذ مهمّة قيادية، وَمن ثَمّ فإنّ إشراك عدد أكبر من الأفراد يمكن أن يكون ضروري لتنفيذ مهمة قيادية. وبحسب منظور «المعرفة الموزعة» فإنّ خبرة أداء المهمّة تقع على عاتق كافة الأفراد المشاركين في تكوينها بدلاً من أنْ تكونَ مُلكاً لفردٍ واحد (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ٢٠١٦، ص ٦١).

ويرى كلّ من دوفور وَفولن (٢٠١٤) أنّ على قادة المدارس الانتباه إلى ثلاثِ أفكارٍ تُشكّلُ لُبّ عملية مجتمع التعلم المهني (ص ١٨):

- التركيز المُستمر على تعلّم جميع الطلاب.
- البحث الجماعي وَثقافة التّآزر لدعم تعلّم المعلّمين وَالطّلاب على السواء.

- التّركيز على النّتائج لتحسين الممارسة وَقيادة التّحسين المستمر.

وَيظهر مما سبق الدور البارز لقائد المدرسة كقائد تعليمي في القدرة على تحفيز وَإلهام المعلّمين لهدف نهائي هو التّأثير على الممارسة التعليمية وإنجاز الطالب (Quinn, 2002, pp. 460,461) ، ويشير بعض الباحثين إلى قضية مهمة وَهي أنّ الأمل قد يكون فضيلة، لكنه ليس استراتيجية، بمعنى أن المنحى المتمثل في "نأمل من الأفراد أن يحلّوا المشكلة..." لا يبني قُدرة، لذا فالمُهمة الأساسية في بناء مجتمعات التعلم المهنية تتمثل في خلق الظروف التي تسمح للأفراد بأن يحققوا النجاح في عملهم، وتجعل القادة يدركون أن التطوير المهني الأفضل هو الذي يحدث في مكان العمل، وأن التعلّم المهني الأعمق يحدث عندما يكون مدمجاً في العمل، حيث يحدث في بيئة العمل وليس في ورش خارجية، وأن يشترك فيه الأفراد بدلاً من الإصغاء!، وأن يكون جماعياً وليس فردياً ومتوافقاً مع الأهداف والرؤية وليس عشوائياً، وأخيراً من المهم أن يقيّم على أساس النتائج (دوفور وَفولن، ٢٠١٤، ص ص ٦٩،٧٢). وهذا يشير إلى أنَّ تحول المدرسة إلى مجتمع تعلّم مهني يتطلب تغييراً حقيقياً، والتغيير الحقيقي صعوبة حقيقية، ومن أبرز الصعوبات والتحديات التي تواجه القادة في عملية بناء مجتمعات تعلم مهنية ما يلي (دوفور ودوفور وإيكر وماني ٢٠١٤، ص ص ٣٠٥-٣٠٨):

- التحول في ثقافة المدرسة: من لغة الاستقلالية إلى التكاتف والتعاضد، ومن لغة الشكوى والاعتراض إلى الالتزام.
- التحول في عمل المعلمين: من عزلة المعلمين إلى التآزر، وَمن أن يقرر المعلّم سرعة سير المنهج إلى فرق تآزريه تساعد بعضها على التحسين، وَمن فرضية «هؤلاء طلابي، وأولئك طلابك..» إلى فرضية «هؤلاء طلابنا».

كما تُعد الخبرات التي تؤثر على مواقف التربويين أيضاً من المعوقات والتحديات في بناء مجتمعات التعلم المهنية، كالتوقعات أن بعض الطلاب لا يستطيعون التعلم، إضافةً إلى ضعف أو غياب الحوار المستند إلى البيانات والشواهد، والخوف من مبادرات التحسين والتطوير والابتعاد عنها وعدم المخاطرة (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، ١٤٣٥هـ، ص ٢٢ (، كما يرى موريسي (Morrissey, 2000) أن مسألة الوقت تُعد من الاعتبارات الرئيسية في تطوير مجتمعات التعلم المهني، حيث يحتاج المعلمون والقادة إلى توفير الوقت الكافي للالتقاء من أجل التعلم الجماعي وحل المشكلات واتخاذ القرارات خلال اليوم الدراسي (p. 31).

والمتتبع للدراسات التي تناولت مجتمعات التعلّم المهنية في مؤسسات التعليم يجد أنها قد اختلفت في تناولها للموضوع، فبعض الدراسات ذهب لفحص إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم

المهني في المدارس كدراسة المولد (١٤٣٦هـ) التي توصلت إلى أن إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية بالمدارس الثانوية الحكومية بمكة المكرمة جاءت بدرجة كبيرة، بينما تحدثت بعض الدراسات بشكل أكثر تحديداً عن دور الإدارة المدرسية في بناء مجتمعات التعلم المهنية وَتحديد متطلبات قيادة تلك المجتمعات، كدراسة الصيعري (٢٠١٤) التي سعت إلى تحديد متطلبات قيادة مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة بيشة، وقد جاء تقدير عينة الدراسة لكافة محاور متطلبات قيادة مجتمعات التعلم التنظيمية والفنية والبشرية بدرجة متوسطة. هذا وقد هدفت دراسة (Balyer, Karatas, & Alci, 2015) إلى عرض أدوار مديري المدارس في إنشاء مجتمعات التعلم المهني التعاوني في المدارس التركية، وقام الباحثون بإجراء مقابلات مع (١٥مديراً) وتوصلت الدراسة إلى أن لمديري المدارس أدوارًا مهمةً في إنشاء مجتمعات التعلم المهني وأنهم يدركون فوائدها لمدارسهم، ومع ذلك لا يؤدون هذا الدور بشكل كاف، فليس لديهم وقت لوضعها حيّز التنفيذ، حيث يقضون معظم وقتهم في المهام الإدارية وأعمال المكاتب مثل الأعمال الورقية والاجتماعات والاندفاع اليومي للرد على التقارير الرسمية والمعلمين والطلاب. مما يعني أنهم يقضون وقتًا أقل في الأغراض الأكاديمية. هذا وقد جمعت دراسات أخرى بين توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة كدراسة (المهدي والحارثي والرواحية، ٢٠١٦) التي أُجريت في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان، وتوصلت الدراسة إلى أن أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها تتوافر بدرجة مرتفعة وفقاً لتقدير عينة الدراسة ككل، وأن هناك تأثيرًا لاختلاف الجنسية واختلاف الجنس في تقدير درجة توافر الأبعاد والممارسات القيادية الداعمة لها وذلك لصالح عينة سلطنة عُمان ولصالح الإناث على التوالي. في حين أن هناك دراسات سلّطت الضوء على العوامل التي تؤثر في عمل مجتمعات التعلم المهنية، كدراسة الطنيجي (Al-Taneiji, 2009) التي بحثت مجتمعات التعلم المهنية في بعض مدارس الإمارات العربية المتحدة والعوامل التي ساهمت أو أعاقت تطوير مجتمعات التعلم المهني في تلك المدارس، وتوصلت الدراسة إلى أن خصائص مجتمع التعلم المهني في المدارس – الخمس عشرة- غير متوفرة جميعها، باستثناء الهياكل الداعمة والقيادة المشتركة والداعمة، وتعارضت نتائج المسح مع نتائج المقابلة في تلك المدارس، فقد أكّد المعلمون أن لديهم القليل من الوقت لتطوير أنفسهم مهنيًا حيث جداول التدريس الصارمة وأحمال التدريس الثقيلة والتي لم تساعدهم على العمل والتأمل، كما لم يكن لمدير المدرسة تأثير يذكر على تعزيز التطوير المهني للمعلمين لأن دوره مقيد بقواعد وأنظمة وزارة

التعليم ، وأوضح المشاركون أن مديري مدارسهم طوّروا رؤية المدرسة وقاموا بتوزيعها على المعلمين دون استشارتهم مما يعني أن ممارسات المعلمين ليست موجهة أو متوافقة مع رؤية المدرسة، وفي كندا كانت دراسة (Leclerc, Moreau, Dumouchel, & Sallafranque-St-Louis, 2012) التي كشفت أن أبرز العوامل التي تؤثر على المدرسة التي تعمل كمجتمع تعلم مهني وتعزز تقدمها هي: الوقت وَهو العامل الذي يمثل التحدي الأكبر لتنفيذ (PLCs)، وَوجود رؤية مشتركة تنبثق منها توقعات واضحة، وَإنشاء الآليات التي تعزز تعلّم المعلم، وَإعادة توزيع القيادة داخل المدارس، وهذا ما أكدته دراسة (DeMatthews, 2014) التي أجريت في ولاية تكساس الأمريكية، حيث كشفت عن دعم مديري المدارس -التي تعمل كمجتمعات تعلم مهنية- لقيادة المعلمين في العمل ومشاركتهم في أعمال القيادة، وتشجيع جميع المعلمين على تبادل الأفكار والآراء والخبرات المتعلقة بقضايا تحسين المدارس، وفي ماليزيا قام عبدالله وَغاني (Ghani, 2014 & Abdullah) بتقديم تقييم أولي لمجتمع التعلم المهني في المدارس الثانوية وكشفت دراستهما أن الممارسة الإيجابية من قبل مديري المدارس الثانوية هي العنصر الأكثر أهمية من أجل تطوير ((PLC في المدارس الثانوية، وَأن مديري المدارس الناجحين هم الذين يتجرؤون على تحدي أنفسهم في إنتاج القادة -الذين هم المعلمون- على جميع المستويات من خلال التوجيه والدعم من مدير المدرسة.

وقد قام جدُّه (٢٠١٤) بدراسة العوامل المؤثرة في مجتمعات التعلم المهنية والتعرف على المعوقات (البشرية والتنظيمية و المادية) لتحوّل المدارس الثانوية في محافظة صبيا لمجتمعات تعلّم مهنية من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها، وكشفت الدراسة أن درجة المعوقات من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين جاءت بدرجة متوسطة، تصدرتها المعوقات المادية بدرجة كبيرة ثم المعوقات التنظيمية بدرجة متوسطة بينما جاءت المعوقات البشرية بالمرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، وأبرز المعوقات التنظيمية كانت ضعف مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي في حل مشكلات المدرسة، حيث جاءت بدرجة عوق كبيرة، وغياب ممارسة البحوث الإجرائية بين المعلمين، وغياب الحافز المادي لحضور البرامج التدريبية خارج وقت الدوام الرسمي، وكانت بعض الدراسات أكثر تحديداً في دراسة نوع القيادة الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، حيث توصلت دراسة (Vanblaere & Devos, 2016) التي أجريت في (٤٨) مدرسة ابتدائية في بلجيكا، إلى أنّ المعلمين ينظرون إلى سلوكيات القيادة التحويلية والتعليمية في مديريهم باعتبارها عاملاً مسهّلاً وَحاسمًا بالنسبة لهم في خصائص مجتمعات التعلم المهنية (PLC)، وبشكل أكثر تحديداً فإن القيادة التعليمية المُتصورة لديهم تتعلق بالمشاركة في الممارسة

الشخصية المشتركة والمشاركة في الحوار التأملي، بينما ارتبطت تصورات المعلمين حول القيادة التحويلية بالمشاركة في الحوار التأملي وَوجود المسؤولية الجماعية، مما يشير إلى أنّهُمَا معاً يلعبان دوراً تكامليّاً لتحقيق خصائص مجتمعات التعلم المهنية، وَتوصلت دراسة (عوض، ٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كفايات القيادة التحويلية ومجالاتها وخصائص مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الأردنية. وَقد ذهب بعض الباحثين إلى دراسة المدارس كمجتمعات تعلم مهنية من زوايا متنوعة، كدراسة (Antinluoma, Ilomäkim, Lahti-Nuuttila, &Toom, 2018) التي بحثت مستوى نضج (١٣) مدرسة فنلندية كمجتمعات تعليمية مهنية من منظور الثقافة المدرسية والقيادة والتدريس والتطوير المهني، واستكشاف نقاط القوة والعقبات المشتركة الرئيسية في المدارس التي تعمل كمجتمعات تعلم مهنية كما يقيّمها المعلمون، وَأشارت النتائج إلى وجود ترابط بين مستوى نضج الثقافة والقيادة والتدريس والتطوير المهني. حيث نجح قادة المدارس المطورة في مشاركة القيادة وخلق ثقافات تعاونية تدعم التعليم وتبادل الممارسات التعليمية والتطوير المهني، كما أشارت الدراسة إلى تصورات المشاركين نحو الثقة والالتزام باعتبارهما نقاط قوة مشتركة في جميع المدارس، وَكان لدى المعلمين المعرفة والمهارات والممارسات اللازمة للمشاركة في التعاون المهني، بالإضافة إلى تقبلهم لوجود الآخرين المهنيين في فصولهم الدراسية، هذا وأشارت الدراسة إلى بعض التحديات المرتبطة بالظروف الهيكلية، مثل الجداول الزمنية والمباني المدرسية حيث من الصعب تنظيم أوقات الاجتماعات، أو تخصيص وقت لمناقشة ممارسات التخطيط أو التعاون.

وفي ضوء العرض السابق يظهر أن هناك تنوع في تناول الدراسات لمجتمعات التعلم المهنية، حيث ذهبت بعض الدراسات إلى تناول إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومتطلبات تطبيقها، بينما بحثت دراسات أخرى في عمل المدارس كمجتمعات تعلم مهنية والممارسات التدريسية والعوامل المؤثرة، وعليه تأتي هذه الدراسة للبحث في الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

إن المتابع للمشهد التعليمي يلمس حجم العمل الدؤوب والمتابعة الجادة من قبل المسؤولين وذلك من أجل رفع مستوى المخرج التعليمي وتحسين أدائه و تجويد الأداء المدرسي، وفي هذا أصدرت وزارة التعليم عددًا من الأدلة الميسرة لذلك، فبحسب ما ورد في الدليل التنظيمي

لمدارس التعليم العام، فإن على قائد المدرسة تشكيل اللجان من أجل «تحوّل المدرسة إلى مؤسسة متعلّمة، وتطوير استراتيجيات وآليات تعزيز مفهوم المجتمعات التعلمية، وتفعيل مجتمعات التعلّم بين العاملين في المدرسة وتحديد القضايا الرئيسة في التدريس لتطويرها على مستوى التخصص أو الصف أو المدرسة» (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ، ص ٢٩)، إلاّ أنه في المقابل ما زال تفعيل وبناء مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس ليس بحجم التطلعات، فقد أشارت دراسة العمري (٢٠١٨) إلى عدم مواكبة التوجه الجديد لوزارة التعليم نحو ترسيخ مفهوم المجتمعات المهنية المتعلمة التي ترتكز على تفعيل دور فرق العمل في المدرسة وتعمل على الاستفادة من الطاقات البشرية، حيث جاءت ممارسات قائد المدرسة منخفضة في كل من الجوانب التالية: دعم وتشجيع العمل الجماعي والإنجاز من خلال الفرق، وتنمية لغة المناقشة والحوار المفتوح في البيئة المدرسية.

وتأسيساً على ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الكشف عن مستوى الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية من قبل قادة وقائدات مدارس التعليم العام في مدينة الدمام، والكشف عن درجة تقديرهم لوجود معوقات تحول دون تلك الممارسات.

أسئلة الدراسة

س١: ما درجة تقدير أفراد الدراسة لمستوى الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام؟

س٢: ما درجة تقدير أفراد الدراسة لوجود معوقات تحول دون ممارساتهم القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام؟

س٣: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة لدرجة الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، تعزى لمتغيرات: (الجنس، وعدد سنوات الخبرة في القيادة، وعدد البرامج التدريبية في مجال القيادة)؟

س٤: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة للمعوقات التي تحول دون الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، تعزى لمتغيرات: (الجنس، وعدد سنوات الخبرة في القيادة، وعدد البرامج التدريبية في مجال القيادة)؟

أهداف الدراسة

- التعرف على مستوى الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام.
- التعرف على درجة تقدير قادة وقائدات مدارس التعليم العام في مدينة الدمام لوجود معوقات تحول دون ممارساتهم الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية.
- الكشف عن طبيعة الفروق الإحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة لمستوى الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام، والتي تعزى لمتغيرات: (الجنس، سنوات الخبرة في القيادة، عدد البرامج التدريبية في مجال القيادة).
- الكشف عن طبيعة الفروق الإحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة للمعوقات التي تحول دون الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام، والتي تعزى لمتغيرات: (الجنس، سنوات الخبرة في القيادة، عدد البرامج التدريبية في مجال القيادة).

أهمية الدراسة

أ- تستمد الدراسة أهميتها من كونها تأتي متزامنة مع جهود وزارة التعليم في تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلّم مهنية فاعلة، يسعى جميع أفرادها للتعلم والعمل معاً من أجل تحقيق أهداف المدرسة وبلوغ رؤيتها.

ب- يؤمل أن تساعد نتائج الدراسة قيادات المدارس في دعم مجتمعات التعلّم المهنية بصورة فاعلة، بما ينعكس إيجاباً على جودة الأداء ورفع المستوى التحصيلي للطلاب والطالبات.

ت- يؤمل أن تقدم هذه الدراسة معلومات هامّة للقادة التربويين فيما يتعلق بآليات دعم مجتمعات التعلّم المهنية، وتوفير السبل الميسّرة لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية.

مصطلحات الدراسة

مجتمعات التعلم المهنية (Professional learning communities PLC): تعرف مجتمعات التعلم المهنية (PLC) بأنها "عملية مستمرة يعمل فيها المعلّمون بشكل تآزري في دورات متكررة من البحث والتقصّي الجماعي من أجل تحقيق نتائج أفضل للطلاب الذين يدرسونهم" (دوفور وَآخرون، ٢٠١٤، ص ٢١).

ويعرف الباحثان مجتمعات التعلم المهنية إجرائياً بأنها: مجموعات 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 في ظل قيادة مدرسية واعية توفر الدعم اللازم.

الممارسات القيادية: تتسع ممارسات القيادة لتشمل أكثر من كونها مجرد مهارة أو استراتيجية منفصلة، فهي نظام متنوع الخيارات يتطلب عددًا من الاستراتيجيات المختلفة، والتي يمكن تعميمها على العملية بأكملها. (إركينز وَتواديل، ٢٠١٥، ص ص ٣١،١٩).

ويعرف الباحثان الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية إجرائياً بأنها: ممارسات قادة وقائدات مدارس التعليم العام التي تدعم وترعى مجتمعات التعلم المهنية لتعمل بشكل فاعل ومستمر لتحقق أهدافها في رفع مستوى الطلاب وتطوير أداء المعلمين، والتي يمكن تقدير مستواها من خلال استجابات أفراد الدراسة على المقياس المعد لهذا الغرض.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام وفقاً للأبعاد التالية: البعد الفكري (الاتفاق المعياري)، والبعد السلوكي (التنمية التعاونية)، والبعد الهيكلي (البنية الداعمة).

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على جميع القيادات المدرسية في مدارس التعليم العام الحكومي (بنين- بنات) في مدينة الدمام وَالبالغ عددهم (١٠٨ قائد مدرسة، ١٦٧ قائدة مدرسة)

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام الحكومية للبنين والبنات في مدينة الدمام في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

منهجية الدراسة وَإجراءاتها

أولاً - منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تحقيق أهدافها لملاءمته لموضوع الدراسة.

ثانياً- مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع قادة وقائدات مدارس التعليم العام الحكومي في مدينة الدمام، والبالغ عددهم (١٠٨ قائد مدرسة، ١٦٧ قائدة مدرسة) وَقد تم تطبيق أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وبعد جمع الاستبانات العائدة تم فرز البيانات واستبعاد غير الصالحة للتحليل، وقد بلغ عددها (٩) استبانات، ليتبقى (٢٤٠) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، تمثل (٨٧٪) من مجتمع البحث.

ويوضح الجدول رقم (١) خصائص مجتمع الدراسة وفق متغيرات الدراسة:

جدول (١)
خصائص مجتمع الدراسة وفق متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٩٠	٪ ٣٧,٥
	أنثى	١٥٠	٪ ٦٢,٥
	الإجمالي	٢٤٠	٪ ١٠٠
سنوات الخبرة في القيادة المدرسية	أقل من (٥) سنوات	٨١	٪ ٣٣,٧
	من (٥) سنوات إلى (١٠) سنوات	٥١	٪ ٢١,٣
	أكثر من (١٠) سنوات	١٠٨	٪ ٤٥
	الإجمالي	٢٤٠	٪١٠٠
عدد البرامج التدريبية في مجال القيادة	لا يوجد	٧	٪ ٢,٩
	أقل من (٣) برامج تدريبية	٤٨	٪ ٢٠
	(٣) برامج تدريبية فأكثر	١٨٥	٪ ٧٧,١
	الإجمالي	٢٤٠	٪١٠٠

ثالثاً- أداة الدراسة

بناء على أسئلة الدراسة وأهدافها والمنهج المتبع، فإن الاستبانة هي الأداة الأكثر ملاءمة لهذه الدراسة. وقد تم بناؤها بالاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة، وتكونت الاستبانة من جزأين:

الجزء الأول: تضمن البيانات الأولية لأفراد مجتمع الدراسة وهي (الجنس، سنوات الخبرة، عدد البرامج التدريبية في مجال القيادة).

الجزء الآخر: تضمن فقرات الاستبانة في محورين:

المحور الأول: تضمن الفقرات التي تقيس مستوى الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات

التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام، وتكون من (٣١) فقرة مقسمة على ثلاث أبعاد كالتالي:

- **البعد الفكري:** وتناول الرؤية والأهداف والقيم المشتركة، وتكون من (١٢) فقرة.
- **البعد السلوكي:** وتناول الجهود التعاونية والحوارات التأملية، وتكون من (٨) فقرات.
- **البعد الهيكلي:** وتناول الهياكل التنظيمية والعلاقات الإنسانية، وتكون من (١١) فقرة.

المحور الثاني: تضمن الفقرات التي تقيس درجة وجود المعوقات التي تحول دون الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام، وتكوّن من (١٤) فقرة.

وقد تم تصميم الأداة في ضوء مقياس ليكرت (Likert) الخماسي: موافق بدرجة كبيرة جداً (٥)، موافق بدرجة كبيرة (٤)، موافق بدرجة متوسطة (٣)، موافق بدرجة ضعيفة (٢)، موافق بدرجة ضعيفة جداً (١).

صدق أداة الدراسة

أ- صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإدارة والقيادة التربوية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، بلغ عددهم ستة مُحكّمين، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة على الأداة.

ب- صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) على النحو التالي:

الاتساق الداخلي لفقرات كل بعد من الأبعاد الثلاثة (البعد الفكري، البعد السلوكي، البعد الهيكلي) بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، ومعاملات ارتباط الأبعاد الثلاثة بالدرجة الكلية للمحور وفق الجدول رقم (٢):

جدول (٢)
معامل ارتباط بيرسون لفقرات أبعاد المحور الأول: الممارسات القيادية المدرسية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه ومعاملات ارتباط الأبعاد الثلاثة بالدرجة الكلية للمحور

أبعاد المحور الأول: الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية	البعد الفكري		البعد السلوكي		البعد الهيكلي	
	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
معامل ارتباط بيرسون Pearson لفقرات كل بُعد بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه	١	٠,٧١٢ **	١	٠,٧٦٨ **	١	٠,٧٣١ **
	٢	٠,٧٢١ **	٢	٠,٧٢٠ **	٢	٠,٧٦٨ **
	٣	٠,٧٤٥ **	٣	٠,٧٧٧ **	٣	٠,٧٢٠ **
	٤	٠,٧٢٥ **	٤	٠,٧٧٥ **	٤	٠,٧٢٠ **
	٥	٠,٦٩٥ **	٥	٠,٧٥٣ **	٥	٠,٧٤٤ **
	٦	٠,٥٩٥ **	٦	٠,٧٧٥ **	٦	٠,٧٦٣ ××
	٧	٠,٦٣٠ **	٧	٠,٧٥٢ **	٧	٠,٧٠٤ **
	٨	٠,٧٧٧ **	٨	٠,٧٤٠ **	٨	٠,٧٦٥ **
	٩	٠,٧٩٨ **			٩	٠,٧٦٣ **
	١٠	٠,٧٩٠ **			١٠	٠,٧٩٠ **
	١١	٠,٧٧٧ **			١١	٠,٦٠٠ **
	١٢	٠,٧٣٠ **				
معامل ارتباط Pearson بيرسون لكل بُعد بالدرجة الكلية للمحور	٠,٩٣٥ **		٠,٩٢٥ **		٠,٨٨٤ **	

** دالة عند مستوى ٠,٠١

حساب الاتساق الداخلي لفقرات محور المعوقات التي تحول دون الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بالدرجة الكلية للمحور الثاني، وفق الجدول رقم (٣):

جدول (٣)
معامل ارتباط بيرسون لفقرات المعوقات التي قد تحول دون الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بالدرجة الكلية للمحور

معامل ارتباط بيرسون Pearson للمحور الثاني: المعوقات التي تحول دون الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٤٠ **	٨	٠,٦٧٠ **
٢	٠,٧٢٩ **	٩	٠,٧١١ **
٣	٠,٧٧٩ **	١٠	٠,٧٥٣ **

تابع جدول (٣)

معامل ارتباط بيرسون **Pearson** للمحور الثاني: المعوقات التي تحول دون الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٤	٠,٨٠٨**	١١	٠,٧٢٥**
٥	٠,٨٣٦ **	١٢	٠,٨٠٠ **
٦	٠,٧٦٦ **	١٣	٠,٦٦٥**
٧	٠,٥٥٢**	١٤	٠,٦٧٣ **

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدولين (٢)، (٣) أن جميع قيم معاملات ارتباط الاتساق الداخلي (Pearson Correlation) لدرجات محوري الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠،٠١) مما يعبر عن اتساق داخلي مرتفع جداً للأداة.

ثبات أداة الدراسة

تم حساب ثبات الاستبانة من خلال معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach›s Alpha) وفق الجدول رقم (٤):

جدول (٤)
معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد ومحاور الدراسة

البعد/المحور	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الفكري	١٢	٠,٩١
البعد السلوكي	٨	٠,٨٩
البعد الهيكلي	١١	٠,٩١
المحور الأول: الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية	٣١	٠,٩٦
المحور الثاني: المعوقات التي قد تحول دون الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية	١٤	٠,٩٣

يتضح من الجدول رقم (٤) أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية. ولتسهيل تفسير النتائج واستناداً إلى قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة، تم تصنيف تلك الاستجابات إلى خمس مستويات، حيث تم تحديد درجة الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية وفق التقدير الوارد في جدول رقم (٥):

جدول (٥)
توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في تفسير النتائج

مدى المتوسطات	درجة الممارسة
٤,٢١ – ٥,٠٠	عالية جداً
٣,٤١ – ٤,٢٠	عالية
٢,٦١ – ٣,٤٠	متوسطة
١,٨١ – ٢,٦٠	منخفضة
١,٠٠ – ١,٨٠	منخفضة جداً

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما درجة تقدير أفراد الدراسة لمستوى الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة تقيس الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية في كل بعد من أبعاد المحور الأول لأداة الدراسة (البعد الفكري، البعد السلوكي، البعد الهيكلي) وكذلك للأبعاد جميعاً، كما يتضح في الجدول رقم (٦):

جدول (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً لدرجة تقدير أفراد الدراسة للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام

الأبعاد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
البعد الهيكلي	٤,٦٤	٠,٤٣	١	عالية جداً
البعد الفكري	٤,٤٤	٠,٥٠	٢	عالية جداً
البعد السلوكي	٤,٤٠	٠,٥٦	٣	عالية جداً
الدرجة الكلية للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية	٤,٥٠	٠,٤٥		عالية جداً

يتبين من الجدول رقم (٦) أن الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام على كافة الأبعاد الثلاثة تتم بدرجة عالية جداً، وقد جاءت الممارسات القيادية المتعلقة بالبُعد الهيكلي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٦٤) تليها الممارسات القيادية المتعلقة بالبعد الفكري بمتوسط حسابي (٤,٤٤) وَأخيراً الممارسات القيادية المتعلقة بالبعد السلوكي بمتوسط حسابي (٤,٤٠). وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (المهدي وآخرون، ٢٠١٦) التي توصلت إلى أن الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية كانت متوفرة بدرجة كبيرة، كما تدعم نتيجة دراسة (الصيعري،

٢٠١٤) التي كشفت أن متطلبات قيادة مجتمعات التعلم المهنية على كافة المحاور التنظيمية والفنية والبشرية جاءت بدرجة متوسطة، وبالمقابل فإن هذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة (Balyer, Karatas &Alci, 2015) التي توصلت إلى أن مديري المدارس لديهم أدوار مهمة في إنشاء مجتمعات التعلم المهني، ومع ذلك فهم لا يؤدون أدوارهم بشكل كاف ولا يضعونها حيّـز التنفيذ.

وفيما يلي عرض للنتائج المتصلة بكل بُعد من هذه الأبعاد الثلاثة وفق ترتيبها الوارد في أداة الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالبعد الفكري:

يوضح الجدول رقم (٧) استجابات أفراد الدراسة نحو الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية المتعلقة بـ (البعد الفكري) وذلك على النحو التالي:

جدول (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً وفق استجابات أفراد الدراسة للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية في البعد الفكري

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٥	أحرص على تعزيز الشعور بالمسؤولية الجماعية تجاه تحقيق الأهداف لدى منسوبي المدرسة.	٤,٦٩	٠,٥٣	١	عالية جداً
٢	أتفق مع الهيئة التعليمية على أهداف محددة تركز على تحسين تعلّم الطلاب/ الطالبات.	٤,٦٣	٠,٥٩	٢	عالية جداً
٤	أحرص على ربط الأهداف بغرض أخلاقي.	٤,٥٩	٠,٦٣	٣	عالية جداً
١	أشرك الهيئة التعليمية في تطوير رؤية المدرسة.	٤,٥١	٠,٦٨	٤	عالية جداً
٣	أحدد الإجراءات التي تعزز شعور منسوبي المدرسة بالأهداف المشتركة.	٤,٤٥	٠,٦٣	٥	عالية جداً
١١	أحرص على تعزيز القيم الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة.	٤,٤٥	٠,٧٦	٥	عالية جداً
٩	أتفق مع الهيئة التعليمية على تحديد المؤشرات الأساسية التي يتم الاعتماد عليها في متابعة تعلّم ونجاح الطلاب/ الطالبات.	٤,٤٤	٠,٦٩	٧	عالية جداً
١٠	أحرص على تعزيز مبدأ التعلّم المستمر لدى الهيئة التعليمية بالمدرسة.	٤,٤١	٠,٧١	٨	عالية جداً
٨	أتفق مع الهيئة التعليمية على خطوات عملية لقيادة عملية مجتمعات التعلم المهنية.	٤,٤٠	٠,٦٩	٩	عالية جداً

تابع جدول (٧)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٧	أُشرك الهيئة التعليمية في صُنع القرارات المدرسية.	٤,٣٨	٠,٧٥	١٠	عالية جداً
١٢	أحرص على عقد اللقاءات الدورية مع الهيئة التعليمية لمناقشة المشكلات التي تواجه أنشطة مجتمعات التعلم المهنية ووضع الحلول المناسبة لها.	٤,٢١	٠,٨٣	١١	عالية جداً
٦	أستخدم إجراءات تعمّق وتُعزز الشعور بمبدأ المساءلة.	٤,١٧	٠,٨٤	١٢	عالية
	المتوسط× العام للبعد	٤,٤٤	٠,٥٠		عالية جداً

*المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الفكري بلغ (٤,٤٤) وانحراف معياري (٠,٥) مما يشير إلى أن درجة الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية في البعد الفكري عالية جداً. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية في هذا البعد بين (٤,٦٩) أعلى متوسط وَ (٤,١٧) أدنى متوسط، وبفارق بلغ (٠,٥٢) وهو مدى منخفض وربما هذا يفسر حصول جميع فقرات هذا البعد على نفس التقدير اللفظي، وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة (Vanblaere & Devos, 2016) التي أشارت إلى أن وجود المسؤولية الجماعية يُعد عاملاً مسهّلاً وحاسمًا بالنسبة لهم في خصائص مجتمعات التعلم المهنية (PLC)، في حين أن هذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة الطنيجي (Al-Taneiji, 2009) التي أكّد المعلمون المشاركون فيها أن مديري مدارسهم طوّروا رؤية المدرسة وقاموا بتوزيعها على المعلمين دون استشارتهم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالبعد السلوكي:

يوضح الجدول رقم (٨) استجابات أفراد الدراسة نحو الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية المتعلقة بـ (البعد السلوكي) وذلك على النحو التالي:

جدول (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً وفق استجابات أفراد الدراسة للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية في البعد السلوكي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٦	أشجع أعضاء الهيئة التعليمية على استخدام استراتيجيات تسهم في إثراء وتوسيع تعلم الطلاب/الطالبات الذين أظهروا براعة عالية.	٤,٥٧	٠,٦٨	١	عالية جداً
١	أحرص على أن تركز الجهود التعاونية على كيفية تعلّم الطلاب/الطالبات في الصف الدراسي.	٤,٥٢	٠,٦٣	٢	عالية جداً
٧	أحرص على وضع الإجراءات اللازمة لدعم تعلّم الطلاب/ الطالبات الذين يواجهون صعوبات في التعلم.	٤,٤٨	٠,٦٩	٣	عالية جداً
٨	أحرص على تزويد الهيئة التعليمة بتغذية راجعة عن عملهم بصورة مستمرة.	٤,٤٢	٠,٧٣	٤	عالية جداً
٤	أؤكد على أهمية الالتزام بالأدلة الخاصة بتعلم الطلاب/ الطالبات بشكل مستمر لتوجيه وتحسين الممارسات التدريسية الفردية والجماعية.	٤,٤٠	٠,٧٦	٥	عالية جداً
٣	أحرص على وضع الإجراءات التي تضمن لأعضاء الهيئة التعليمية اتخاذهم قرارات مشتركة بشأن الاستراتيجيات التعليمية التي يعتقدون أنها ستكون أكثر فاعلية داخل صفوفهم.	٤,٢٩	٠,٨١	٦	عالية جداً
٥	أحرص على أن يتم تحليل نتائج الطلاب/الطالبات بشكل جماعي.	٤,٢٨	٠,٨٦	٧	عالية جداً
٢	أحرص على عقد اللقاءات والحوارات التأمّلية بين الهيئة التعليمية حول تعلم الطلاب/الطالبات.	٤,٢٦	٠,٨٠	٨	عالية جداً
	المتوسط× العام للبعد	٤,٤٠	٠,٥٦		عالية جداً

*المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسط الحسابي العام للبعد السلوكي بلغ (٤,٤٠) وانحراف معياري (٠,٥٦) مما يشير إلى أن درجة الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية في هذا البعد عالية جداً. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد الدراسة بين (٤,٥٧) أعلى متوسط و (٤,٥٧) أدنى متوسط وبفارق (٠,٣١) وهو مدى منخفض جداً، مما يفسر حصول فقرات هذا البعد على نفس التقدير اللفظي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Antinluoma, Ilomäkim, Lahti-Nuuttila & Toom, 2018) التي أشارت إلى وجود ترابط بين مستوى نضج الثقافة والقيادة والتدريس والتطوير المهني. حيث نجح قادة المدارس المطورة في مشاركة القيادة وخلق ثقافات تعاونية تدعم التعليم وتبادل الممارسات التعليمية والتطوير المهني. بينما تختلف مع نتيجة دراسة الطنيجي (Al-Taneiji, 2009) التي أشارت إلى أن مدير المدرسة ليس له تأثير يذكر على تعزيز التطوير المهني للمعلمين.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالبعد الهيكلي:

يوضح الجدول رقم (٩) استجابات أفراد الدراسة نحو الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية المتعلقة بـ (البعد الهيكلي) وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً وفق استجابات أفراد الدراسة للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية في البعد الهيكلي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٥	أحرص على تعزيز الثقة والاحترام بين منسوبي المدرسة.	٤,٨٤	٠,٤٠	١	عالية جداً
٢	أحرص على الإصغاء لمنسوبي المدرسة ومعرفة مصدر قلقهم.	٤,٧٥	٠,٥١	٢	عالية جداً
٣	أحرص على التعبير بصدق عن التقدير والإعجاب بجهود وإنجازات الهيئة التعليمية في وقتها.	٤,٧٥	٠,٥٥	٢	عالية جداً
٦	أحرص على دعم اهتمام منسوبي المدرسة بعضهم ببعض.	٤,٧١	٠,٥٤	٤	عالية جداً
٧	أحرص على إبراز النجاحات والاحتفال بها مع منسوبي المدرسة.	٤,٧٠	٠,٥٦	٥	عالية جداً
١	أحرص على تعدد قنوات التواصل والاتصال بين منسوبي المدرسة.	٤,٦٢	٠,٦٣	٦	عالية جداً
٤	أحرص عند إعداد الجدول المدرسي على توفير الوقت اللازم لعمل الهيئة التعليمية بشكل تآزري.	٤,٦٢	٠,٦٥	٦	عالية جداً
٨	أحرص على توفير الاحتياجات التقنية من أجل تحسين تعلّم الطلاب/الطالبات.	٤,٦١	٠,٦٠	٨	عالية جداً
١٠	أحرص على إشراك الهيئة التعليمية في تحسين وتطوير بيئة المدرسة.	٤,٦٠	٠,٦١	٩	عالية جداً
٩	أحرص على توفير قاعدة بيانات سهلة الوصول والاستخدام من قبل منسوبي المدرسة.	٤,٥٤	٠,٦٤	١٠	عالية جداً
١١	أحرص على إشراك الطلاب/الطالبات في تحسين وتطوير بيئة المدرسة.	٤,٣٤	٠,٨٢	١١	عالية جداً
	المتوسط× العام للبعد	٤,٦٤	٠,٤٣		عالية جداً

*المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٩) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الهيكلي بلغ (٤,٦٤) وانحراف معياري (٠,٤٣) مما يشير إلى أن درجة الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات

التعلم المهنية في البعد الهيكلي عالية جداً، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد الدراسة بين (٤,٨٤) أعلى متوسط و(٤,٣٤) أدنى متوسط وبفارق بلغ (٠,٥٠) وهو مدى منخفض، وهذا ربما يفسر حصول فقرات هذا البعد على نفس التقدير اللفظي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Abdullah & Ghani, 2014) التي أشارت إلى أن الممارسة الإيجابية من قبل مديري المدارس الثانوية هي العنصر الأكثر أهمية من أجل تطوير ((PLC في المدارس الثانوية ونتيجة دراسة (Antinluoma, Ilomäki, Lahti-Nuuttila &Toom, 2018) التي أشارت إلى تصورات المشاركين نحو الثقة باعتبارها نقطة قوة مشتركة في جميع المدارس التي تعمل كمجتمعات تعلم مهنية، وَنتيجة دراسة (عوض، ٢٠١٨)إلى أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين كفايات القيادة التحويلية و مجتمعات التعلم المهنية.بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Balyer, Karatas, & Alci, 2015) التي كشفت أن مديري المدارس يقضون معظم وقتهم في المهام الإدارية وأعمال المكاتب والاجتماعات والاندفاع اليومي للرد على التقارير الرسمية.

السؤال الثاني: ما درجة تقدير أفراد الدراسة لوجود معوقات تحول دون الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في مدينة الدمام؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة لكل فقرة على محور المعوقات التي تحول دون الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، ويتضح ذلك في الجدول رقم (١٠):

جدول (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد الدراسة لوجود معوقات التي تحول دون الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية

م	المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٧	كثرة الأعباء الوظيفية للهيئة التعليمية بالمدرسة.	٤,٤٣	٠,٩٤	١	عالية جدا
٨	عدم توفر الوقت الكافي لعقد اللقاءات والحوارات التأملية بين أفراد الهيئة التعليمية بالمدرسة.	٤,٠٧	١,١١	٢	عالية
١١	تركيز الجهود في مجال تفعيل مجتمعات التعلّم المهنية على أعمال الوثائق والمستندات.	٣,٩٥	١,١٥	٣	عالية
١٤	قلة الموارد المالية اللازمة لدعم مجتمعات التعليم المهنية بالمدرسة.	٣,٨٤	١,٣٨	٤	عالية
١٣	نقص المتطلبات التقنية اللازمة لدعم مجتمعات التعليم المهنية بالمدرسة.	٣,٨١	١,٢٩	٥	عالية

تابع جدول (١٠)

م	المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١٢	ضعف تفعيل مؤشرات قياس تقدم مجتمعات التعلّم المهنية.	٣,٧٢	١,١٢	٦	عالية
٥	ضعف تأهيل الموارد البشرية في مجال تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.	٣,٦٣	١,١٩	٧	عالية
١٠	ضعف المثابرة على المهمّة، واستعجال النتائج.	٣,٦٣	١,٢٠	٧	عالية
١	غياب الرؤية الواضحة بشأن تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بالمدرسة.	٣,٥١	١,٣٠	٩	عالية
٩	قلة الصلاحيات الممنوحة لأعضاء الهيئة التعليمية بالمدرسة في مجال تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.	٣,٤٥	١,٣٩	١٠	عالية
٤	ضعف الثقافة التنظيمية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بالمدرسة.	٣,٤١	١,٢٤	١١	عالية
٦	غلبة العمل الفردي على أداء أفراد الهيئة التعليمية بالمدرسة.	٣,٤١	١,٣٣	١١	عالية
٣	ضعف دعم القيادات العليا في مجال تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بالمدرسة.	٣,٣١	١,٣٨	١٣	متوسطة
٢	غموض مفهوم مجتمعات التعلم المهنية لدى منسوبي المدرسة.	٣,٣٠	١,٣٥	١٤	متوسطة
	المتوسط× العام	٣,٦٨	٠,٩١		عالية

*المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المتوسط الحسابي العام بلغ (٣,٦٨) وانحراف معياري (٠,٩١) مما يشير إلى تقدير أفراد الدراسة لوجود المعوقات التي تحول دون ممارساتهم القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بدرجة عالية، وأبرزها « كثرة الأعباء الوظيفية للهيئة التعليمية بالمدرسة» حيث جاءت بدرجة تقدير عالية جداً وبمتوسط حسابي (٤,٤٣)، وبالمقابل فقد جاء تقدير أفراد الدراسة للفقرتين (ضعف دعم القيادات العليا في مجال تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بالمدرسة) و(غموض مفهوم مجتمعات التعلم المهنية لدى منسوبي المدرسة) بدرجة متوسطة وقد حصلتا على أدنى ترتيب بين المعوقات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جدُّه (٢٠١٤) التي كشفت عن وجود معوقات تحول دون التحول إلى مجتمعات تعلم مهنية بدرجة متوسطة، وتصدرتها المعوقات المادية بدرجة كبيرة، كما تتفق مع دراسة الطنيجي (Al-Taneiji, 2009) التي أكّد المعلمون فيها أن لديهم قليلًا من الوقت لتطوير أنفسهم مهنيًا حيث أحمال التدريس الثقيلة التي لم تساعدهم على العمل والتأمل وَأيضاً دراسة (Leclerc, Moreau, Dumouchel, & Sallafranque-St-Louis, 2012) التي توصلت إلى أن عامل الوقت يمثل التحدي الأكبر لتنفيذ (PLCs).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة لدرجة الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، تعزى لمتغيرات: (الجنس، وعدد سنوات الخبرة في القيادة، وعدد البرامج التدريبية في مجال القيادة)؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار (ت) (T-Test) للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة على محاور الدراسة تبعاً لاختلاف متغير الجنس. واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) (One Way Anova) للكشف عن الفروق في استجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وعدد البرامج التدريبية، وتظهر النتائج كما يلي:

أ- الفروق وفقاً لمتغير الجنس:

جدول (١١)
نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق في درجة تقدير أفراد الدراسة للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية وفقاً لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
البعد الفكري	ذكر	٩٠	٤,٤٢	٠,٥٣	٠,٥٩	٠,٥٥٧	غير دالة
	أنثى	١٥٠	٤,٤٦	٠,٤٩			
البعد السلوكي	ذكر	٩٠	٤,٣٨	٠,٥٩	٠,٤٠	٠,٦٩١	غير دالة
	أنثى	١٥٠	٤,٤١	٠,٥٥			
البعد الهيكلي	ذكر	٩٠	٤,٦٧	٠,٤٠	٠,٨٤	٠,٤٠٠	غير دالة
	أنثى	١٥٠	٤,٦٢	٠,٤٥			
الدرجة الكلية للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية	ذكر	٩٠	٤,٥٠	٠,٤٥	٠,١٠	٠,٩٢٣	غير دالة
	أنثى	١٥٠	٤,٥١	٠,٤٥			

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيم (ت) غير دالة في كل من الأبعاد الثلاثة: (البعد الفكري، البعد السلوكي، البعد الهيكلي) وفي الدرجة الكلية للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تقدير أفراد الدراسة للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية في تلك الأبعاد، تعود لمتغير الجنس. وقد يُعزى ذلك إلى أن مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام واحدة، ولا تختلف بين مدارس البنين وَالبنات. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (المهدي وآخرون، ٢٠١٦) التي كشفت أن اختلاف الجنس له أثر على الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية وكان لصالح الإناث.

ب- الفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في القيادة المدرسية :

جدول (١٢)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في درجة تقدير أفراد الدراسة للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في القيادة المدرسية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
البعد الفكري	بين المجموعات	٠,٣٠	٢	٠,١٥	٠,٥٩	٠,٥٥٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٠,٠٧	٢٣٧	٠,٢٥			
البعد السلوكي	بين المجموعات	١,٦٣	٢	٠,٨٢	٢,٥٩	٠,٠٧٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٤,٤٨	٢٣٧	٠,٣١			
البعد الهيكلي	بين المجموعات	١,٦٠	٢	٠,٨٠	٤,٤٣	٠,٠١٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٢,٧٢	٢٣٧	٠,١٨			
الدرجة الكلية للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية	بين المجموعات	٠,٩٣	٢	٠,٤٧	٢,٣١	٠,١٠٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٧,٨٤	٢٣٧	٠,٢٠			

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيم (ف) غير دالة في البُعدين الفكري والسلوكي، وفي الدرجة الكلية لممارسات القيادات المدرسية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تقدير أفراد الدراسة للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية في تلك الأبعاد، تعود لمتغير عدد سنوات الخبرة في القيادة. إلا أنه يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠,٠١) في البُعد الهيكلي، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تقدير أفراد الدراسة للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية في البعد الهيكلي تعود لمتغير عدد سنوات الخبرة في القيادة. وباستخدام اختبار شيفيه (Scheffe) لمعرفة اتجاه الفروق كما يظهر في جدول رقم (١٣):

جدول (١٣)
نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في درجة تقدير أفراد الدراسة للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية في البعد الهيكلي وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في القيادة

عدد سنوات الخبرة في القيادة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	الفرق لصالح
أقل من ٥ سنوات	٤,٦٤				
من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤,٤٩				
أكثر من ١٠ سنوات	٤,٧١		*		أكثر من ١٠ سنوات

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٣) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في البعد الهيكلي بين أفراد الدراسة، تعود لصالح أفراد الدراسة الذين تتجاوز خبرتهم ١٠ سنوات، وقد يُعزى ذلك إلى أن أفراد القيادات المدرسية ربما يلمسون من خلال سنوات خبرتهم الطويلة أثر الاهتمام بالعلاقات الإنسانية والظروف الهيكلية وانعكاساتها الإيجابية على عمليات تحسين الأداء ودعم مجتمعات التعلم المهنية.

ث- الفروق وفقاً لمتغير عدد البرامج التدريبية في مجال القيادة المدرسية:

جدول (١٤)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في درجة تقدير أفراد الدراسة للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية وفقاً لمتغير عدد البرامج التدريبية في مجال القيادة المدرسية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
البعد الفكري	بين المجموعات	١,٧٤	٢	٠,٨٧	٣,٥١	٠,٠٣٢	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٥٨,٦٣	٢٣٧	٠,٢٥			
البعد السلوكي	بين المجموعات	٢,٢٨	٢	١,١٤	٣,٦٧	٠,٠٢٧	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٧٣,٨٢	٢٣٧	٠,٣١			
البعد الهيكلي	بين المجموعات	٠,٩٦	٢	٠,٤٨	٢,٦٢	٠,٠٧٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٣,٣٦	٢٣٧	٠,١٨			
الدرجة الكلية لممارسات القيادات المدرسية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية	بين المجموعات	١,٥١	٢	٠,٧٦	٣,٨٠	٠,٠٢٤	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٤٧,٢٦	٢٣٧	٠,٢٠			

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن قيم (ف) دالة عند مستوى (٠,٠٥) في البعدين الفكري والسلوكي وفي الدرجة الكلية للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تقدير أفراد الدراسة للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية في تلك الأبعاد، تعود لمتغير عدد البرامج التدريبية التي التحق بها أفراد الدراسة في مجال القيادة المدرسية. وباستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه (Scheffe) من الكشف عنها، كما في الجدول رقم (١٥):

جدول (١٥)
نتائج اختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق في درجة تقدير أفراد الدراسة للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية باختلاف عدد البرامج التدريبية في مجال القيادة المدرسية

البعد	عدد البرامج التدريبية في مجال القيادة المدرسية	المتوسط الحسابي	لا توجد	أقل من (٣) برامج تدريبية	(٣) برامج تدريبية فأكثر	الفرق لصالح
البعد الفكري	لا توجد	٤,٠٤				
	أقل من (٣) برامج تدريبية	٤,٣٧				
	(٣) برامج تدريبية فأكثر	٤,٤٨	*			(٣) برامج تدريبية فأكثر
البعد السلوكي	لا توجد	٤,٠٢				
	أقل من (٣) برامج تدريبية	٤,٢٨				
	(٣) برامج تدريبية فأكثر	٤,٥٢	*	*		(٣) برامج تدريبية فأكثر
الدرجة الكلية للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية	لا توجد	٤,١٨				
	أقل من (٣) برامج تدريبية	٤,٤١				
	(٣) برامج تدريبية فأكثر	٤,٥٤	*			(٣) برامج تدريبية فأكثر

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٥) وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) على النحو التالي:

أ- توجد فروق دالة إحصائياً في البعد الفكري وَالبعد السلوكي وَفي الدرجة الكلية بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة وذلك لصالح أفراد الدراسة الذين التحقوا بـ (٣ برامج تدريبية

فأكثر)، خلافاً لأفراد الدراسة الذين لم يلتحقوا بالبرامج التدريبية في مجال القيادة المدرسية. وقد يعود ذلك إلى المعارف المكتسبة واتساع الخبرات الناجم من الالتحاق بالبرامج التدريبية وموائمة تلك البرامج لاحتياجات القيادات المدرسية وَمتطلبات تحسين الأداء.

ب- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تقدير أفراد الدراسة للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية في البعد الهيكلي ترتبط بعدد البرامج التدريبية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة لدرجة وجود المعوقات التي تحول دون الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، تعزى لمتغيرات: (الجنس، وعدد سنوات الخبرة في القيادة، وعدد البرامج التدريبية في مجال القيادة)؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام اختبار (ت) (T-Test) للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة لدرجة وجود معوقات تحول دون ممارساتهم القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية تبعاً لمتغير الجنس. واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) (One Way Anova) للكشف عن الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وعدد البرامج التدريبية. وتظهر النتائج كالتالي:

الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة لدرجة وجود المعوقات التي تحول دون الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية:

أ- الفروق وفقاً لمتغير نوع الجنس:

جدول (١٦)
نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة تقديرات أفراد الدراسة لوجود معوقات تحول دون الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية باختلاف الجنس

نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
ذكر	٩٠	٣,٦٩	٠,٩٤	٠,١٥	٠,٨٨٤	غير دالة
أنثى	١٥٠	٣,٦٧	٠,٨٩			

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تقدير أفراد الدراسة لدرجة وجود المعوقات التي تحول دون الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، تعود لمتغير الجنس.

ب- الفروق وفقاً لمتغيري سنوات الخبرة وَعدد البرامج التدريبية في مجال القيادة المدرسية :

جدول (١٧)
نتائج اختبار (ف) لدلالة الفروق في درجة تقديرات أفراد الدراسة لوجود معوقات تحول دون الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية وفقاً لمتغيري سنوات الخبرة وَعدد البرامج التدريبية

دلالة الفروق وفقاً لـ	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
سنوات الخبرة في القيادة المدرسية	بين المجموعات	١,٢٣	٢	٠,٦١	٠,٧٤	٠,٤٧٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٩٥,٦٣	٢٣٧	٠,٨٣			
عدد البرامج التدريبية في مجال القيادة المدرسية	بين المجموعات	٠,٠٩	٢	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٩٤٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٩٦,٧٧	٢٣٧	٠,٨٣			

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تقدير أفراد الدراسة لدرجة وجود المعوقات التي تحول دون الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، تعود لمتغيري سنوات خبرة أفراد الدراسة في القيادة المدرسية، وَعدد البرامج التدريبية التي التحق بها أفراد الدراسة في مجال القيادة المدرسية.

ملخص نتائج الدراسة

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير قادة وقائدات مدارس التعليم العام في مدينة الدمام لمستوى الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم جاءت بدرجة عالية جداً وبمتوسط حسابي (٤,٥٠)، وأن درجة تقديرهم لوجود معوقات تحول دون ممارساتهم القيادية جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣,٦٨)، كما توصلت الدراسة إلى يلي:

- جاءت الممارسات القيادية المتعلقة بالبُـعد الهيكلي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٦٤) تليها الممارسات القيادية المتعلقة بالبعد الفكري بمتوسط حسابي (٤,٤٤) وَأخيراً الممارسات القيادية المتعلقة بالبعد السلوكي بمتوسط حسابي (٤,٤٠).
- جاءت «كثرة الأعباء الوظيفية» كأبرز المعوقات التي تحول دون دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر القيادات المدرسية، وبمتوسط حسابي (٤,٤٣).
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية تعزى لمتغير عدد البرامج

التدريبية وذلك لصالح أفراد الدراسة الذين التحقوا بثلاثة برامج تدريبية فأكثر، في حين لم يكن لمتغير الجنس وسنوات الخبرة دلالة إحصائية في التأثير على درجة تقديرات أفراد الدراسة للممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية.

- لم يكن لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، عدد البرامج التدريبية) دلالة إحصائية في التأثير على درجة تقدير أفراد الدراسة للمعوقات التي تحول دون الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تخفيف الأعباء الوظيفية عن الهيئة التعليمية وألا يُشغل المعلم عن مهامه الأكاديمية بمهام أخرى قد تؤثر على جودة الأداء.
- عناية قادة المدارس بتوفير الوقت للهيئة التعليمية لعقد الحوارات التأملية والنقاشات، من خلال مراعاة ذلك عند إعداد الجدول الدراسي.
- التأكيد على أهمية عقد اللقاءات بين المدارس التي تعمل كمجتمعات تعلم مهنية لتبادل التجارب والممارسات الناجحة ومناقشة المشكلات والمعوقات معاً للوصول إلى أساليب معالجة أكثر جدوى.

المراجع

إركينز، كساندرا، وَتواديل، إريك (٢٠١٥). الإدارة المدرسية: قائد أم منظومة (ترجمة: أسماء عليوه). القاهرة، مصر: مجموعة النيل العربية. (الكتاب الأصلي منشور سنة ٢٠١٢)

البرنامج الوطني لتطوير المدارس. (١٤٣٥هـ). مجتمعات التعلم المهنية: الإصدار الأول. الرياض، المملكة العربية السعودية: شركة تطوير للخدمات التعليمية.

جده، على ناصر يحيى (٢٠١٤). معوقات تحول المدارس الثانوية في محافظة صبيا لمجتمعات تعلم مهنية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، السعودية.

دوفور، ريتشارد، وَإيكر، روبرت (٢٠٠٨). المجتمعات المهنية التعلمية أثناء العمل: أفضل الأساليب لزيادة تحصيل الطلاب (ط٢، ترجمة: مدارس الظهران الأهلية). الدمام، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

دوفور، ريتشارد، وَدوفور، ربيكا، وَإيكر، روبرت، وَماني، توماس (٢٠١٤). التعلم عن طريق العمل: دليل للمجتمعات المهنية التعلمية- أثناء العمل (ط٢، ترجمة: مدارس الظهران الأهلية). الدمام، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب للنشر والتوزيع.

دوفور، ريتشارد، وَفولن، مايكل (٢٠١٤). الثقافات تبنى لتبقى المجتمعات التعلمية المهنية الشمولية أثناء العمل (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية). الدمام، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

الصيعري، عبدالرحمن عامر (٢٠١٤). متطلبات قيادة مجتمعات التعلم من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في محافظة بيشة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤(٤٦)، ٢٣١-٢٤٨.

العمري، جمال فواز (٢٠١٨). مدى ممارسة القادة التربويين في المدارس الحكومية للبنين في منطقة المدينة المنورة لقيادة التغيير: دراسة ميدانية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٩(١)، ٦٣٩-٦٧٢.

عوض، ألطاف فخري (٢٠١٨). درجة توافر كفايات القيادة التحويلية لمديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠١٦). قيادة التعلم في القرن الحادي والعشرين (ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج). الرياض، السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

المهدي، ياسر فتحي، وَالحارثي، عائشة سالم، وَالرواحية، بدرية عبدالله. (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.

المولد، عبدالله امان (١٤٣٦هـ). إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (الإصدار الثالث). الرياض، السعودية.

Abdullah, Z., & Ghani, M. (2014). Professional Learning Community in Secondary Schools Community in Malaysia. *Journal of Education and Learning*, *8*(3), 227-248.

Antinluoma, M., Ilomäkim, L., Lahti-Nuuttila, P., &Toom, A. (2018). Schools as Professional Learning Communities. *Journal of Education and Learning*, *7*(5), 76-91.

Balyer, A., Karatas, H., & Alci, B. (2015). School principals' roles in establishing collaborative professional learning communities at schools. *Procedia*. *Social and Behavioral Sciences, 197*, 1340–1347.

Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes* (No. 108). the Department for Children, Schools and Families. Retrieved from: https://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf

DeMatthews, D. (2014). Principal and teacher collaboration: An exploration of distributed leadership in professional learning communities. *International Journal of Educational Leadership and Management, 2*(2), 176-206. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111683.pdf

Hoerr, T. R. (1996). School administration; Professional relationships; Leadership; Educator, *Phi Delta Kappan, 77*(5), 380-381.

Hord, S. (1997). *Professional learning communities*. *Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

Kruse, S., & Louis, K. (1993, April 12-16). *An emerging framework for analyzing school-Based professional community*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358537.pdf

Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C., & Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote Progression in Schools Functioning as Professional Learning Community. *International Journal of Education Policy and Leadership, 7*(7). Retrieved from: www.ijepl.org.

Morrissey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Texas, USA: Southwest Educational Development Laboratory.

Quinn, D. (2002). The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement. *Journal of Educational Administration, 40*(5), 447-457.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York, USA: Bantam Doubleday.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change, 7*(4), 221-258. doi:10.1007/s10833-006-0001-8

Al-Taneiji, S. (2009). Professional learning communities in the united arab emirates schools: Realities and obstacles. *International Journal of Applied Educational Studies, 6*(1), 16-29.

Thompson, S., Gregg, L., & Niska, J. (2004). Professional learning communities,

leadership, and student learning. *Research in Middle Level Education Online, 28*(1). Retrieved from: http://www.nmsa.org/Publications/RMLEOnline/tabid/101/Default.aspx

Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education, 57*, 26-38.

Warwas, J., & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education, 73*, 43-55. doi: 10.1016/j.tate.2018. 03.012