

علاقة مجتمعات التعلم المهنية بالتمكين القيادي للمعلمين من وجهة نظرهم في مدارس التعليم العام في الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة

relationship of professional learning communities with the leadership empowerment of teachers from their point of view in public education schools in Jeddah

إعداد:

الدكتور/ محمد أقرون الفضيل

أستاذ القيادة وتطوير المنظمات المشارك، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية

Email: Malfadeel@kau.edu.sa

الباحث/ عيد عايد المحمدي

ماجستير إدارة تربوية، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية

Email: eidalmohammedy@gmail.com

الباحث/ أسامة بسام كانج

ماجستير إدارة تربوية، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية

Email: Oskanj@hotmail.com

المخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة مجتمعات التعلم المهنية بالتمكين القيادي للمعلمين من وجهة نظرهم في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة. استخدم الباحثون المنهج الكمي الارتباطي المقارن، وجمعت بيانات البحث باستخدام استبانة من 38 عبارة، حيث وزعت على عينة من المعلمين والمعلمات في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في محافظة جدة. بلغ عدد المشاركين في الدراسة 384 معلمًا ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق مجتمعات التعلم المهنية وممارسات التمكين القيادي في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة جاء بدرجة "غالبًا"، وذلك وفقًا لآراء المعلمين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية (3.74)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتمكين القيادي (3.73). كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين أبعاد مجتمعات التعلم المهنية وممارسات التمكين القيادي، مما يعكس ارتباطًا إيجابيًا بين المفهومين. وفيما يتعلق بالفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة، لم تظهر نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق مجتمعات التعلم المهنية أو التمكين القيادي تُعزى إلى عدد سنوات الخبرة. بينما وجدت فروق دالة إحصائية في درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية تبعًا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، دون أن تُسجل فروق مماثلة في التمكين القيادي بناءً على هذين المتغيرين. وبناءً على تحليل نتائج الدراسة تم التوصل إلى عدد من المقترحات والتوصيات ومن أهم هذه التوصيات ضرورة تطوير برامج مجتمعات التعلم المهنية وتهيئة الظروف الداعمة لهذه المجتمعات، وتحسين الممارسات الشخصية المشتركة بين المعلمين في المدرسة.

الكلمات المفتاحية: مجتمعات التعلم المهنية، التمكين القيادي، مدارس جدة، أبعاد مجتمعات التعلم، أبعاد التمكين القيادي

relationship of professional learning communities with the leadership empowerment of teachers from their point of view in public education schools in Jeddah

Dr. Muhammad Aqrour Al-Fadhil

Associate Professor, Educational Leadership and Policies, College of Education, King Abdulaziz University,

Eid Ayed Al-Mohammadi

Master's in Educational Administration, College of Education, King Abdulaziz University

Ousama Bassam Kanj

Master's in Educational Administration, College of Education, King Abdulaziz University

Abstract:

The study aimed to identify the relationship between professional learning communities and leadership empowerment among teachers from their perspectives in public schools in Jeddah Governorate. The researchers used a quantitative, comparative, survey approach. Research data were collected using a 38-item questionnaire distributed to a sample of male and female teachers at the elementary, middle, and secondary levels in Jeddah Governorate. The number of participants in the study was 384 male and female teachers. The results of the study showed that the implementation of professional learning communities and leadership empowerment practices in public schools in Jeddah Governorate was "mostly", according to the teachers' opinions. The arithmetic mean for the implementation of professional learning communities was 3.74, while the arithmetic mean for leadership empowerment was 3.73. The results also revealed a moderate, positive correlation between the dimensions of professional learning communities and leadership empowerment practices, reflecting a positive correlation between the two concepts. Regarding the differences among the opinions of the study sample members, the analysis results did not reveal any statistically significant differences in the level of implementation of professional learning communities or leadership empowerment attributable to the number of years of experience. While statistically significant differences were found in the degree of implementation of professional learning communities based on gender and academic qualifications, similar differences were not recorded in leadership empowerment based on these two variables. Based on an analysis of the study results, a number of proposals and recommendations were reached, the most important of which is the need to develop professional learning community programs, create supportive conditions for these communities, and improve shared personal practices among teachers in schools.

Keywords: Professional Learning Communities, Leadership Empowerment, Jeddah Schools, Dimensions of Learning Communities, Dimensions of Leadership Empowerment

1. المقدمة:

يشهد العالم اليوم تطورات بشكل متسارع في شتى المجالات وخاصة في المجال التعليمي، حيث للتعليم دورٌ مهم في رقي المجتمعات وتقدمها. والتعليم من الأساسيات التي تهتم بها المجتمعات للنمو والتنمية والازدهار، فبالتعلم يبنى الإنسان وتقوى مبادئه بالمعرفة والمهارات وتعزيز القيم والميول بصورة تكاملية مما يجعله أكثر إنتاجية وفعالية من خلال الكم المعرفي الذي يكتسبه. ولكي تكون الدول متقدمة ومواكبة للعصر والتطورات فإن الاهتمام بالتعليم من الأولويات الأساسية للتقدم والتطوير وإحداث تغييرات فعالة في المجتمعات.

ومن هذا المنطلق كان اهتمام المملكة العربية السعودية بالعملية التعليمية من خلال رؤية 2030، التي جعلت من التعليم محورا أساسيا بها وحرصت المملكة في ذلك على بناء جيل متعلم قادر على تحمل المسؤوليات ومنح فرص التعليم للجميع في بيئات تعليمية مناسبة، حيث قامت الرؤية بإنشاء مجموعة من البرامج لبناء الإنسان من خلال مجتمع حيوي يوفر الخدمات التعليمية بمستوى عالمي، وأحد هذه البرامج برنامج تنمية الموارد البشرية والذي يهدف إلى تحقيق 16 هدفاً استراتيجياً من أهداف رؤية المملكة 2030 من خلال 89 مبادرة تركز على تطوير أساس تعليمي متين ومرن قائم على تعزيز القيم، وتطوير المهارات وتحسين المخرجات التعليمية (رؤية المملكة 2030، 2015).

ولتحسين مخرجات التعليم وتجويده فقد أثبتت الدراسات بأن مجتمعات التعلم المهنية هي مدخلاً للإصلاح والتطوير في النظام المدرسي، حيث تجعل من المدارس مجتمعات متعلمة يتعلم منها الجميع، وتساهم مجتمعات التعلم المهنية في تحسين الأساليب والممارسات التدريسية لدى المعلمين في المؤسسات التعليمية من خلال التعاون بين منسوبي المدرسة والعلاقات الاجتماعية الايجابية بينهم، مما يجعلهم قادرين على تبادل الخبرات المهنية ويعود عليهم بالنفع في النمو والتطوير من الناحية الشخصية والاجتماعية والمهنية، وهي ما تسعى إلى تحقيقه توجهات المملكة العربية السعودية من خلال برنامج تنمية الموارد البشرية (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، 2016).

إذ تعتبر مجتمعات التعلم المهنية أحد الأساليب الفعالة في تغيير الأداء وتطويره، حيث تعود فكرة مجتمعات التعلم المهنية إلى مفهوم المنظمات دائمة التعلم (الخريفي وطيب، 2020). ولقد بدأ الاهتمام بها في أواخر التسعينات على يد Peter Senge حيث وصف مجتمعات التعلم المهنية بأنها وسيلة لتوسيع وإجادة المهارات المهنية والعملية بطرق منظمة؛ حيث تبنى على أساس تبادل الخبرات بشكل يومي وبصفة مستمرة بين الأفراد والمديرين في المنظمات مما يساهم في نجاحها، ومن ثم أنتقل تطبيقه إلى الميدان التربوي حيث تم تعديله وتطويره حتى يتلاءم مع الممارسات التربوية التي تقوم على ثقافة التعاون بين المعلمين وتبادل الخبرات التدريسية بينهم (حسن، 2017).

ويتمثل دور المعلم كأحد المفاتيح الرئيسية في تطبيق مجتمعات التعلم لضمان نجاحها من حيث الممارسات والاستراتيجيات التي يمارسها مع طلابه والعمل بشكل مستمر على تطوير قدراته المهنية مما ينعكس إيجابياً على علاقته الاجتماعية مع زملائه المعلمين (الشعيلي وإبراهيم، 2020). وللمدري المدارس مسؤوليات مهمة في نشر ثقافة التعلم والنمو الجماعي المستمر حيث يُعد تفعيل مجتمعات التعلم المهنية من واجبات مدير المدرسة كما نص عليها الدليل التنظيمي لوزارة التعليم "بأن يشارك قائد المدرسة في بناء قدرات منسوبيها وتحديد البرامج التدريبية ووضع الخطط اللازمة لتدريبهم وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية". (وزارة التعليم، 2019، ص34).

ومن أدوار مديري المدارس تطوير مهارات المعلمين من خلال مجتمعات التعلم المهنية وما يتاح للمعلمين من ممارسات لمهام إدارية حيث يكسبهم عددا من المهارات القيادية كنتيجة لتبادل الأدوار داخل المجموعات وحرية طرح الآراء والأفكار والاطلاع على الخبرات القيادية وممارستها والتفاعل مع شخصيات مختلفة (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، 2016). إن تفويض المهام وتوزيع المسؤوليات على المعلمين تخفف الأعباء الإدارية على مدير المدرسة، وعبر هذا التمكين يكتسب المعلمين مهارات قيادية وتعزز لديهم الرقابة الذاتية بجانب ذلك المشاركة في الخطط التطويرية للمدرسة ودعم المقترحات والأفكار وتفعيل مشاركته في عملية صنع القرارات الفعالة (محمد بن موسى، 2017).

وتعد هذه المشاركة والتفويض للمعلمين في الجوانب الإدارية والقيادية إحدى مبادئ التمكين القيادي والتي تسمح بتهيئة الصف الثاني خلف المدراء والذي يضمن استمرارية الحيوية داخل المدرسة، كما أنه يعزز من رضا المعلمين ورفع معنوياتهم أثناء ممارسة أدوارهم المهنية والإدارية، من حيث إتاحة الفرصة لهم بتقديم أفكارهم الإبداعية وقدراتهم المتطورة واستخدام الطرق الأمثل مع طلابهم بما يتناسب مع قدراتهم واختلافاتهم الفردية وحق الاختيار مما يمنحهم الثقة العالية أثناء عملية التدريس (الحري، 2017). وتشير الأدبيات إلى أن تفعيل تلك الممارسات يجب أن يكون ضمن العمل برسالة واضحة ورؤية مشتركة يتبنّاها جميع أعضاء المؤسسة التعليمية، مع تفويض الصلاحيات للمعلمين ومنحهم الحرية لاتخاذ القرارات الصحيحة، كما وأن هذه الممارسات تمنح المعلمين فرصة للتطوير والتدريب واكتساب مهارات ومعارف جديدة وتشجعهم على تبادل المعرفة والخبرات مع الآخرين وتوحيد القيم والرؤية؛ مما يمكنهم من العمل سوياً واستخدام خبراتهم وتطويرها بشكل مستمر (الموسى، 2021؛ سرور والدجني، 2019).

ولما ذكر أنفاً من أهمية مجتمعات التعلم المهنية ولما لها من علاقة وثيقة بإكساب المعلم مهارات عدة تمكنه من العمل بكفاءة ولما لها من إسهامات في تمكين المعلم وتطوير مهاراته الإدارية والقيادية مما ينعكس إيجابياً على زملائه المعلمين ويرفع من جودة عملية التعليم والتعلم داخل المدرسة، ولذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على واقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومستوى التمكين القيادي للمعلمين من وجهة نظرهم، كذلك التعرف على واقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية وعلاقتها بالتمكين القيادي للمعلمين في مدارس التعليم العام.

1.1. مشكلة الدراسة:

تعتبر مجتمعات التعلم المهنية من المفاهيم الحديثة في عصرنا الحالي حيث تعد من أساليب النمو المهني للمعلمين من خلال تحديث معارفهم بشكل مستمر وتطوير أدائهم ومواجهة التحديات التي تطوّر مهاراتهم، ولمجتمعات التعلم المهنية فوائد للإصلاح المدرسي وتحسينه وتوفير بيئة تعليمية لجميع أفراد المدرسة مما يساعد في تحسين المخرجات التعليمية (حمدونة والدجني، 2018).

وإن مجتمعات التعلم المهنية من الممارسات التي تساعد مديري المدارس في تمكين المعلمين قيادياً، حيث تقوم على رفع كفاءة المعلمين وقدراتهم القيادية بالعمل ضمن فرق مشتركة من خلال حرية طرح الآراء والأفكار ودعم الاقتراحات والمبادرات وإشراك المعلمين في تبني قيم ورؤية مشتركة (حسن، 2017). ولذا فإن المهارات القيادية التي يكتسبها المعلمون من المجتمعات المهنية تساعد مديري المدارس في أن يكون لديهم معلمين متمكنين قيادياً يثق بأرائهم وأفكارهم ويشاركون في صنع القرار ويفوض لهم المهام والمسؤوليات مما يساهم في تعزيز المسؤولية الجماعية واستمرارية الحيوية داخل المدرسة، كما أنه يعزز من رضا المعلمين ورفع معنوياتهم (عطية، 2022).

وبالرغم من الفوائد المهمة التي تعود من تطبيق مجتمعات التعلم المهنية على المؤسسة التربوية فإن التمكين القيادي للمعلمين لا يقل أهمية من مجتمعات التعلم المهنية حيث يخلق التمكين منظمة صحية وإيجابية وناجحة، فالمعلمين تتحسن الروح المعنوية لديهم وتزيد إنتاجيتهم ويستمتعون بعملهم مما يجعلهم قادرين على العمل معاً نحو تحقيق الأهداف المطلوبة ومتواصلين نحو رؤية واضحة ومشتركة ويعزز التمكين القيادي لدى الفرد الثقة بالنفس وبمهاراته وقدراته وعلى إحداث التغيير والتطوير ويساعده على الإبداع والابتكار (الشبراوي، 2020).

حيث لا يزال هناك قلة من الأدبيات العربية التي اهتمت بدراسة مجتمعات التعلم المهنية وأثرها على المعلمين وأدائهم، وهذا بلا شك من الخطوات الأساسية لتطوير عملية التعلم لمعرفة الواقع الحالي للمتغيرات في ظل توجه الحكومة نحو تطوير البيئات التعليمية والخدمات المقدمة، ولذلك فإن بحث واقع ممارسة الأبعاد يعكس الصورة الفعلية مما يسهل عملية التطوير ومعرفة جوانب القصور الحالية والعمل على تعزيزها من خلال البرامج المناسبة.

2.1. أسئلة الدراسة:

وفي ضوء ما سبق ظهرت الحاجة لإجراء هذه الدراسة وتتلخص مشكلتها في السؤال الرئيسي التالي:

ما هي العلاقة بين مجتمعات التعلم المهنية في المدارس والتمكين القيادي للمعلمين من وجهة نظرهم في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة

والذي تنبثق منه الأسئلة الفرعية التالية

- 1- ما مدى تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين؟
- 2- ما مستوى التمكين القيادي للمعلمين في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظرهم؟
- 3- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومستوى التمكين القيادي للمعلمين في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة نحو درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة تعزى إلى المتغيرات (الجنس - الخبرة - المؤهل)؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة نحو مستوى التمكين القيادي للمعلمين في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة تعزى إلى المتغيرات (الجنس - الخبرة - المؤهل)؟

3.1. أهداف الدراسة:

- 1- التعرف على مدى تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين.
- 2- التعرف على مستوى التمكين القيادي للمعلمين في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين.
- 3- التعرف على العلاقة بين تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية ومستوى التمكين القيادي للمعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة.
- 4- الكشف عن الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين والمعلمات حول درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة تعزى إلى المتغيرات (الجنس - الخبرة - المؤهل).

5- الكشف عن الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين والمعلمات حول مستوى التمكين القيادي للمعلمين في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة تعزى إلى المتغيرات (الجنس – الخبرة – المؤهل).

4.1. أهمية الدراسة:

- 1- قد تعتبر هذه الدراسة إضافة جديدة لسد الفجوات بين الأدبيات العربية في مجتمعات التعلم المهنية وعلاقتها بالتمكين القيادي للمعلمين، حيث في حدود اطلاع الباحثين، لا توجد دراسات تهتم بهذه العلاقة.
- 2- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من اهتمام المملكة في تطوير النظم التعليمية وفق رؤية 2030 لبناء جيل متعلم قادر على المنافسة عالمياً.
- 3- تأتي الدراسة استجابة لتوجهات وزارة التعليم في بناء مجتمعات التعلم المهنية وتحسين أداء الكوادر البشرية مهنيًا، لرفع المخرجات التعليمية.
- 4- تزويد أصحاب العلاقة وصناع القرار في وزارة التعليم بواقع تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام.
- 5- تزويد أصحاب العلاقة في المكاتب الإشرافية بوزارة التعليم بمدى تأثير التمكين القيادي للمعلمين بأدائهم المهني وتساعدتهم على تطوير الإدارات المدرسية.

5.1. مصطلحات الدراسة:

مجتمعات التعلم المهنية

ذكر البرنامج الوطني لتطوير المدارس بالمملكة العربية السعودية (2016) في دليل مجتمعات التعلم المهنية بأن مجتمعات التعلم المهنية هي مجموعة من الأشخاص الذين ينتمون إلى نفس المهنة، يجمع بينهم الاهتمامات المشتركة يعملون بصورة تعاونية وفق أطر متعددة ومستويات مختلفة مما يجعل أدائهم ذو كفاءة عالية.

التمكين القيادي

عرف يوسف (2022) التمكين القيادي بأنه عملية يقوم بها المدراء بإعطاء الموظفين المساحة من الاستقلالية والحرية في اتخاذ القرار، بالإضافة إلى المشاركة في تقديم الأفكار والاقتراحات. ولقد عرف سرور والدجني (2019) التمكين القيادي بأنه تزويد المديرين للعاملين بالمعرفة والسلطة والتدريب وتحملهم المسؤولية في اتخاذ القرار مع توفير البيئة التنظيمية المناسبة لإطلاق إبداعاته.

6.1. حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على التعرف على مدى تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس وعلاقتها بالتمكين القيادي للمعلمين، ومتطلبات تطبيق تلك المجتمعات وأبعادها.
- الحدود البشرية: معلمين ومعلمات مدارس التعليم العام
- الحدود المكانية: مدارس التعليم العام بمدينة جدة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1444هـ.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

في هذا الفصل سوف يتم تناول الإطار المفاهيمي لمحورنا الأول مجتمعات التعلم المهنية والتعرف على أبعادها. وفي محورنا الثاني التمكين القيادي وأبعاده، وسيتم التعرف على العلاقة بين مجتمعات التعلم المهنية والتمكين القيادي للمعلمين، وسوف نتطرق في الدراسات السابقة التي بحثت درجة تطبيق المدارس لمجتمعات التعلم المهنية والدراسات التي بحثت عن قياس درجة التمكين القيادي للمعلمين.

1.2. الإطار النظري:

المحور الأول: مجتمعات التعلم المهنية

مفهوم مجتمعات التعلم المهنية

يعرف Vass (2016) مجتمعات التعلم المهنية على أنها مجموعة من المعلمين الذين يعملون من خلال جماعات منظمة ويجتمعون بصفة دورية ومستمرة، حيث يلتزمون بالمهام ويتحملون المسؤوليات ويتشاركون في تبادل الخبرات لتحسين مهاراتهم التدريسية والارتقاء بأداء الطلاب وتحصيلهم المعرفي. كما وعرفها Brodie (2014) بأنها عبارة عن نماذج للتعلم التنظيمي القائم على البحث والاستقصاء من خلال بيانات تمكن المعلمين من استكشاف ما لديهم من نقاط قوة ونقاط ضعف، والعمل على تدعيم نقاط القوة لديهم، وتقديم حلول فعالة لمعالجة مشكلات الممارسات المهنية، وتنفيذ أفكار جديدة لتحسين مستويات الطلبة واستخدام البيانات لمعرفة احتياجات المعلمين وتحديد مجالات التحسين والتطوير.

ولقد عرفها Lowy & Wilson (2019) بأن مجتمعات التعلم المهنية هي عبارة عن مجموعة من الأقران الذين يجتمعون في مكان آمن ليتبادلوا آرائهم وخبراتهم ومشاكلهم حول ممارساتهم وتبادل الأفكار أو الخبرات وتحسينها بشكل جماعي.

أهمية مجتمعات التعلم المهنية

مجتمعات التعلم المهنية تجعل التنمية المهنية أكثر فاعلية من خلال التجربة والممارسة من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتسهم التنمية المهنية في تطوير وطرق الأساليب التدريسية للمعلمين وتزودهم بالآليات التي تمكنهم من قيادة مدارسهم، وذكر المطيري (2022) ومخولوف (2015) أن أهمية مجتمعات التعلم المهنية تكمن في التنمية المهنية للمعلمين وفي تطويره شخصيا واجتماعيا، كما أن مجتمعات التعلم المهنية تساعد على تبادل الآراء والأفكار والثقافات واحترامها بين الأفراد داخل المنظومة، حيث تعتبر مجتمعات التعلم المهنية هي الأداة الرئيسية لنشر ثقافة التعلم والتفكير والبحث والتطوير المستمر، وتسهم في تعزيز قيم المواطنة للطلاب من خلال المشاركة في المناسبات الوطنية والمشاركة في الخدمات المجتمعية، وتعد مجتمعات التعلم المهنية أنها إحدى أساليب القيادة حيث تمكن جميع المعلمين من العمل كفريق واحد وتمكنهم من اتخاذ القرارات الجماعية وتيسر الأدوار القيادية لهم.

أبعاد مجتمعات التعلم المهنية

لقد اهتم الباحثون بتحديد أبعاد مجتمعات التعلم المهنية وذكر Seng (1990) أن أبعاد مجتمعات هي التعلم المهنية التفكير النظامي، والرؤية المشتركة، والكفاءة الشخصية، والنماذج والافتراضات الذهنية والتعلم الجماعي، وأما Hord (2004) حدد مجموعة من الأبعاد تقوم عليها مجتمعات التعلم المهنية وهي القيادة التشاركية الداعمة، الرؤية والقيم المشتركة، والتعلم الجماعي، وتشارك الممارسات والخبرات، والعلاقات المتبادلة، والوقت والموارد واللازمة، وأما الأبعاد التي حددها DuFour & Eaker (2002) جاءت على النحو التالي الرؤية والقيم المشتركة والتركيز على التعلم وثقافة التأزر والتركيز على النتائج.

وقد تبنت الدراسة الحالية الأبعاد التي حددها Wahlstrom, louis (2008) حيث تمثلت هذه الأبعاد في الآتي:

البعد الأول: الحوارات التأملية

هذا البعد تتمحور عبارته حول الحوارات المتعمقة بين المعلمين وزملائهم فيما يتشاركون فيه الممارسات المهنية بناء على الخبرة والمعرفة، وتقديم الاقتراحات حول المناهج الدراسية، وكيف يمكن تطويرها، والوسائل التعليمية المستخدمة مع الطلاب، كما ويتم التحوار حول أهداف المؤسسة التعليمية (Wahlstrom, louis, 2008). وتعد الحوارات التأملية هي القلب النابض لمجتمعات التعلم المهنية والمولد الحقيقي للمعرفة حيث تعزز الحوارات التأملية التفاعل بين المعلمين وجعل المعرفة مشتركة بين المعلمين (حسن، 2017). ولقد تضمن هذا البعد في دراسة البلوشي (2022) و Fred et.al (2020) وكانت درجة توافر هذا البعد عالية بصورة إجمالية عالية.

البعد الثاني: المسؤوليات الجماعية

وتتمحور عبارات هذا البعد عن مدى شعور منسوبي المؤسسة التعليمية بحس المسؤولية تجاه بعضهم حول تطوير الطرق والاستراتيجيات التدريسية، والمسؤولية حول تحسين المدرسة خارج الفصول الدراسية، والحفاظ على الانضباط في المؤسسة التعليمية (Wahlstrom, louis, 2008). وأظهرت دراسة Fred et.al (2020) المطبقة على المعلمين والتي تضمنت هذا البعد حيث كانت درجة توافر بُعد المسؤولية الجماعية بدرجة عالية. واتفقت نتيجة الدراسة مع (cai, wang, bi, tang (2022) ووجدت الدراسة أن هذا البعد يؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على مجتمعات التعلم المهنية.

البعد الثالث: الممارسات الشخصية المشتركة

تعد الممارسات الشخصية أحد أهم الأبعاد المميزة في مجتمعات التعلم المهنية، حيث يسعى المعلم في تطوير ممارساته المهنية داخل الفصل الدراسي من خلال تبادل الزيارات مع زملائه، ومشاهدة الممارسات التدريسية المستخدمة وتلقي تغذية راجعة حول أدائه (Wahlstrom, louis, 2008). وأبرزت نتيجة دراسة خواجي (2021) و القحطاني وطوهرى (2020) أن الممارسات الشخصية المشتركة للمعلمين جاءت بدرجة عالية نتيجة تبادل الزيارات فيما بينهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمدونة (2020) التي جاءت بدرجة كبيرة نتيجة توجيه الأقران والممارسات الجيدة التي تكون ضمن برامج مصممة من قبل المدراء. وتختلف النتائج مع الدراسة التي أجراها إبراهيم والشهومي (2018) التي أظهرت أن تطبيق بُعد الممارسات الشخصية جاء في مستوى التطبيق بشكل متوسط.

البعد الرابع: القيم والرؤية المشتركة

يشكل هذا البعد صورة حول التطلعات المستقبلية للمدرسة والطلاب، ومدى تشارك المعلمين في قيم وسياسات المؤسسة التعليمية، والأنشطة التي تنمي التحصيل الدراسي لدى الطلاب (Wahlstrom, louis, 2008)، وجاء هذا البعد في الترتيب الأول في مستوى التطبيق بشكل كبير في دراسة القحطاني وطوهرى (2020)، بسبب حرص المعلمين على تنمية القيم المشتركة، والرؤية التي تهدف المدرسة إلى الوصول إليها، ويعد بعد القيم والرؤية المشتركة بأنه من أهم أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المؤسسات التعليمية التي ينتمي إليها المعلمين. وتتفق هذه النتائج مع دراسة البلوشي (2022)، التي أكدت على أهمية وجود رؤية مشتركة لمنسوبي المؤسسة التعليمية حيث يعم التعاون بين المعلمين، ويتبنون القيم الأساسية للوصول إلى نجاح مجتمعات التعلم المهنية.

المحور الثاني: التمكين القيادي

مفهوم التمكين القيادي

يرجع أصل مفهوم تمكين القيادات إلى التطوير التنظيمي الاستراتيجي حيث يعني التطوير والتحسين، حسب نظرية "Y" للبروفسور الأمريكي Douglas McGregor، والذي برزت نظرياته في تجارب الإدارة بالمشاركة والقيادة الديمقراطية؛ ولم يعد التمكين مجرد نظرية علمية، حيث أصبحت استراتيجية عملية توزع الأدوار على العاملين في المؤسسات حسب إمكانياتهم وقدراتهم لرفع نسبة الكفاءة والرضا لديهم (حسن، 2017). كما وعرف كل من الشبراوي (2020) التمكين القيادي بأنه عملية يقوم بها المدراء بإعطاء الموظفين المساحة من الاستقلالية والحرية في اتخاذ القرار، بالإضافة إلى المشاركة في تقديم الأفكار والاقتراحات واستخدام الخبرة. ولقد عرف علي (2020) التمكين القيادي للمعلمين هي إستراتيجية إدارية يقوم بها مدير المدرسة بمنح المعلمين المزيد من الحرية، ويسمح لهم بالمشاركة في اتخاذ القرار، من خلال توسيع نطاق تفويض السلطة.

أهمية التمكين القيادي

إن للتمكين القيادي مردود على عطاء الفرد حيث يعزز لديه الثقة بالنفس وبمهاراته وقدراته وعلى إحداث التغيير والتطوير ويساعده على ممارسة المبادرة والإبداع ويمنحه الفرصة لاستغلال مواهبه ويساهم التمكين القيادي على تحمل مسؤولية الفرد عن الأعمال التي يقوم بها (رفاعي، 2013). وأضاف Dahou and Hacini (2018) أن التمكين القيادي يساهم في إعطاء العاملين أقصى ما لديهم من طاقات وأفكار إبداعية، يرفع الروح المعنوية للعاملين ويعزز الولاء لديهم ويشجع العاملين على اكتساب الخبرات والمهارات وفرص للتدريب.

وفي المؤسسات التربوية يعد التمكين القيادي من الممارسات ذات الأهمية حيث لها أثرا إيجابيا على المدرسة حيث تساهم على ارتفاع درجة الرضا وانخفاض نسبة الغياب لدى العاملين بها ويساهم في ارتفاع إنتاجية المعلم وظهور أفكار مبتكرة ولها أيضا أثر على ارتفاع درجة رضاء ولاء أولياء الأمور والمتعاملين بالمدرسة، ويساهم التمكين في إشباع أعلى الحاجات الإنسانية لدى المعلم والاستمتاع بالعلاقات الاجتماعية بشكل أفضل بين المدير ومنسوبي المدرسة (البداية والعاني، 2011).

إن التمكين القيادي للمعلمين يكسب المعلمين الشعور بالمسؤولية ويساهم في زيادة كفاءة المعلمين وتنمية قدراتهم ومعارفهم مما يرفع من إنتاجية المدرسة ولقد ذكر سرور والدجني (2019) أن أهمية التمكين القيادي للمعلمين تتنوع فوائده على المدرسة ومنسوبيها، أن على مستوى المدرسة فإنها تساعد على تحقيق أهداف المدرسة وأولياتها، وتدعم اندماج منسوبي المدرسة ومساعدتهم في التغلب على التحديات، وتعزز الولاء الوظيفي للارتقاء بجودة وفعالية المدرسة، كما أنها تساعد على تعزيز التعاون وروح الجماعة، وتمكن المعلمين المتميزين واعطائهم صلاحيات للقيام بالمهام الإدارية، وتزيد فعالية المدرسة وإنتاجيتها، أما على مستوى المعلمين، فإن التمكين القيادي يدعم تطوير المهارات المهنية والإبداعية لدى المعلمين، ويسهم في رفع الروح المعنوية والرضا الوظيفي لدى المعلمين، ويعزز من دافعية المعلمين نحو تحقيق أهدافهم المهنية وأهداف المدرسة وترفع العلاقات الإنسانية بين الإدارة والمعلمين.

أبعاد التمكين القيادي

لقد تباينت آراء الباحثين في تحديد أبعاد التمكين القيادي والدراسة الحالية سنتبنى الأبعاد التي حددها سرور والدجني (2019) والتي درست عن درجة التمكين القيادي لمعلمي المرحلة الثانوية وعلاقتها بكفاءة التعامل مع حل المشكلات الصفية

من وجهة نظر المعلمين ولقد قدم البحث تحليلاً مميزاً للنماذج التي تفسر التمكين القيادي، واستخلص مجموعة من الأبعاد وهي كالتالي:

البعد الأول: التفويض والاستقلالية

وهذا البعد تتمحور عبارته حول وهي ما تقوم بها إدارة المدرسة من تفويض صلاحيات للمعلمين وتمنحهم حرية اتخاذ القرارات الصحيحة في ضوء الصلاحيات الممنوحة وتساعدتهم في تجاوز التحديات التي تواجههم في المدرسة وتعزز انجاز المهمات التي يقومون بها، و التفويض والاستقلالية من الممارسات التي يجب على قائد المدرسة يستخدمها على المعلمين للاعتماد على نفسه والشعور بالمسؤولية لتكوين خبرة لدى المعلم وتساهم في استئثاره بوقوع المشكلة قبل وقتها لأخذ الإجراءات الوقائية للتعامل مع المشكلات قبل وقوعها والتعامل بشكل جيد مع مشاكل طلابه (سرور والدجني، 2019). ولممارسة التمكين القيادي يعتبر هذا البعد هو المبدأ للتمكين من خلال توزيع السلطة بين عدد من الأفراد القائمين على شئون القرارات (ندا وآخرون، 2019). ولقد أشار يوسف (2022) في دراسته أن مديري المدارس لا يستطيعون القيام بجميع الأدوار القيادية، بل يجب أن يقوم بتوزيع الأدوار القيادية وتفويض الصلاحيات مما يساهم في الإصلاح والتطوير وتحقيق التنمية الإدارية والانتماء الوظيفي وصنع الكفاءات القيادية في المستقبل.

البعد الثاني: المشاركة الفعالة

هذا البعد يقصد به السماح للمعلمين بالمشاركة في وضع خطط المدرسة ونتيج لهم المشاركة في اتخاذ القرار وتستعين بمقترحات وآراء المعلمين وتسمح لهم بالمشاركة في تقييم أدائهم، وتعتبر المشاركة الفعالة من الأبعاد بالغة الأهمية في التمكين القيادي بحيث تساهم في تخفيف حدة شعور المعلمين بالعزلة وتساعد في تعزيز القدرات والمهارات والإحساس بالمسؤولية الجماعية (العازمي، 2021)، وفي دراسة سرور والدجني (2019) أن هذا البعد حصل على درجة تقييم متوسطة حيث أشار إلى هناك تدني في اهتمام مديري المدارس الثانوية بتشكيل واللجان وتفعيلها فقد تكون شكلية عند تفعيلها وتضمن المضمون التي قد تم إنشاؤها لتحقيق هدفها، ولقد اتفقت درجة هذا البعد في دراسة أبوطعمة وعاشور (2016) حيث جاءت بدرجة متوسطة وأشار إلى القوانين والضوابط التي تشترط على المدارس تكون عائقاً في المشاركة في اتخاذ القرارات.

البعد الثالث: التنمية المهنية

وتتمحور عبارات هذا البعد عما توفره إدارة المدرسة لخطط واضحة لتطوير أداء معلميهما وتحدد احتياجاتهم التدريبية وإقامة دورات تدريبية بشكل مستمر ونتيج تبادل الزيارات بين المعلمين من التخصص وتشركهم في إعداد البحوث الإجرائية (سرور والدجني، 2019). وتعد التنمية المهنية من العوامل المهمة للتمكين القيادي حيث تزود العاملين بالقدرات والمعارف والمهارات، وتنمي القدرات الإبداعية، مما يساعد الفرد على تقدير ذاته والثقة بنفسه (رفاعي، 2013). وفي دراسة الموسى (2021) ذكر أن مديري المدارس يمنح المعلمين فرصة للتطوير والتدريب واكتساب مهارات جديدة ويقوم مدير المدرسة أيضاً بتشجيع المعلمين على تبادل المعرفة مع الزملاء في مدرستهم ويوفر لهم خطط تدريبية من خلال عقد الدورات والورش التدريبية التي تهدف إلى تنمية قدرات المعلمين، ولقد كان بعد التنمية المهنية من الأبعاد التي كانت درجته تقيمتها مرتفعة، وتختلف عن دراسة الحربي (2017) التي أجراها على مديري المدارس الأهلية في هذا البعد حيث جاءت بدرجة متوسطة.

البعد الرابع: البيئة الداعمة

أشار سرور والدجني (2019) إلى أن البيئة المدرسية هي الأساس في تعميق التواصل والتفاعل بين المعلمين والتي تسهم في تبادل الخبرات وكيفية التعامل مع المشكلات ولقد جاءت درجة تقييم هذا البعد بدرجة (متوسطة)، يحتوي هذا البعد على عدد من المفاهيم للممارسات التي تقوم بها إدارة المدرسة لتوفير بيئة مدرسية تحقق الرضا الوظيفي بتحديد مهامهم ومسؤولياتهم ومشاركتهم في فرق العمل واللجان وتيسر لهم عملية التواصل وتقوم بتنظيم الأنشطة الاجتماعية والترفيهية لتخفيف ضغوط العمل. ولقد أشار طيفور (2018) إلى أن معوقات تطبيق التمكين القيادي عدم توفير بيئة مناسبة لإتمام المهام والمسؤوليات وينعكس بشكل سلبي على أداء العاملين ودافعيتهم مما يتأكد أهمية هذا البعد. وذكر حسن (2017) أن دعم المبادرات بالحوافز المعنوية والمادية وتحقيق الرضا الوظيفي بتحقيق أوقات كافية للراحة وتوفير الإمكانات البشرية الفاعلة والموارد المالية اللازمة من أجهزة ومعامل وغيرها تساعد في توفير بيئة داعمة.

2.2. الدراسات السابقة:

الدراسات المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية

هدفت دراسة إبراهيم والمرزوقي (2018) إلى محاولة التعرف على الأسس الفكرية لمجتمعات التعلم المهنية في الفكر التربوي المعاصر وأشكال مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان، وتحديد المشكلات الحالية التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس العمانية، أتبعته الدراسة المنهج الوصفي، وكانت عينة الدراسة مدراء المدارس الحكومية بمرحلة التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان، من أبرز النتائج التي خرجت بها الدراسة، قلة الموارد المالية تؤثر على تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، ومن أبرز التوصيات التي توصلت إليها الدراسة أهمية إنشاء مجالس خاصة بمدرسي المواد التعليمية التي تتضمن مجتمعات التعلم المهنية لتطوير وتحسين عمليات التعليم والتعلم للطلبة حسب الاتجاهات العالمية الحديثة، ضرورة اهتمام القيادات العليا على مستوى وزارة التعليم ومراكز تدريب المعلمين بمجتمعات التعلم المهنية وجعلها أولوية، تنظيم زيارات خارجية إلى المؤسسات التعليمية التي تتضمن مجتمعات تعلم مهنية الاستفادة من الخبرات والأساليب المتبعة لديهم.

وهدفت دراسة الشعلي وإبراهيم (2020) إلى التعرف على دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية في مرحلة التعليم الابتدائي في مدارس التعليم العام في سلطنة عمان، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تم توزيع استبانة على (175) معلما ومعلمة، تضمنت الدراسة خمسة أبعاد وهي القيادة الداعمة المشتركة، والقيم والرؤى المشتركة، والتعلم الجماعي وتطبيقاته، الظروف المساندة، والممارسات الشخصية المشتركة، وأشارت نتائج دراسة أن جهود وزارة التعليم لها أثر كبير على تفعيل ممارسات مجتمعات التعلم المهنية من خلال تقديم البرامج التدريبية، التي تساعد المعلمين وأصحاب العلاقة على اكتساب المهارات والقدرات التي تمكنهم من تفعيل مجتمعات التعلم، كذلك الممارسات الشخصية المشتركة بين المعلمين والتشجيع على تبادل الزيارات التي بدورها تطور أداء الطلبة عن طريق تبادل الأفكار والمعلومات والخبرات، ولا تقتصر مجتمعات التعلم المهنية على الممارسات التعليمية التي تتم مزاولتها بل حتى على المرافق التعليمية وجاذبيتها مما لها أثر كبير على أداء الطلبة، وجاءت من أبرز توصيات الدراسة أهمية نشر ثقافة بناء مجتمعات التعلم، تحفيز مديري المدارس على تطوير مجتمعات التعلم داخل مؤسساتهم التعليمية حتى تواكب الاتجاهات العالمية الحديثة في المجال التربوي.

وفي دراسة القحطاني وطوهر (2020) هدفت إلى التعرف على تقويم مجتمعات التعلم المهنية والاختلافات بينهم من وجهة نظر قادة المدارس والمدرسين والمعلمين في مدارس التطوير في منطقة جازان في المملكة العربية السعودية، اعتمدت

الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تكونت العينة من (42) قائد للمؤسسة التعليمية، (14) مشرف لمدارس التطوير، (276) وتم اختيار عينات عشوائية من بينهم، وأظهرت نتائج أن الأبعاد جاءت بدرجة عالية جداً، وعالية، وبعد التعلم الاجتماعي، والقيم والرؤى المشتركة حصلت على استجابات عالية وذلك بسبب حرص المعلمين على تنمية القيم المشتركة عن طريق التعاون المشترك، وأوصت الدراسة إلى أنه يجب اتخاذ القرارات بطرق مشتركة حيث أن تقييمها منخفض مقارنة بالأبعاد الأخرى، وأهمية تعميم مجتمعات التعلم المهنية على جميع مدارس المملكة العربية السعودية، ومحاولة الاستفادة من ممارسات مجتمعات التعلم بمنطقة جازان حيث كان تقييمها متميز.

وهدف دراسة المسروري وآخرون (2020) إلى التعرف على مدى توافر المتطلبات الأساسية لتطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في سلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين والمتغيرات الديموغرافية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي حيث تكونت عينة الدراسة من (80) مشرفاً ومشرفة، وتم توزيع استبانة تحتوي على (34) عبارة تتضمن (5) محاور، القيم والرؤية المشتركة (6) عبارات، القيادة التشاركية الداعمة (10) عبارات، الظروف الداعمة (6) عبارات، السمات الشخصية والمهنية (7)، فرق التعلم والتعلم التعاوني (5). وأظهرت نتائج دراسة أن هناك فروق بين أفراد العينة عند الاستجابة لمحور السمات الشخصية والمهنية تعزى للتباين في المستوى التعليمي للمشرفين، ومن التوصيات التي خرجت بها الدراسة ضرورة إقامة الدورات التدريبية المختصة حتى يكتسب المشرفون المهارات الكافية لتطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وأهمية إجراء دراسة حول تحديات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين.

هدفت دراسة Alafifi (2020) إلى التعرف على دور مجتمعات التعلم المهنية في تعزيز أداء المعلمين في مهارة التحدث والتخاطب في اللغة الإنجليزية والنطق بشكل سليم، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، تكونت عينة البحث من طلاب في قسم اللغة الإنجليزية في كلية التربية في جامعة عين شمس في جمهورية مصر، شملت الدراسة (30) طالباً ومعلمًا في السنة الثانية في قسم اللغة الإنجليزية، تم تقسيمهم على مجموعتين (تجريبية-ضابطة)، أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق مجتمعات التعلم ساعد في تعزيز الأداء الشفهي للطلاب في اللغة الإنجليزية، واكتساب الثقة والدافعية نحو التعلم، كما أظهرت النتائج تعزيز العمل الجماعي للمعلمين وزيادة فاعلية عملية التدريس، كما ساعدت مجتمعات التعلم المهنية في تعزيز مهارات حل المشكلات واستخدام استراتيجيات تعليمية حديثة، أوصت الدراسة إلى أهمية تفعيل مجتمعات التعلم في داخل المؤسسات التعليمية، وتصميم مناهج تعليمية تتوافق مع تلك المجتمعات مما ينمي أداء المعلمين ويكسب الطلاب الاحتياجات التعليمية والمهارات لعملية التعلم.

هدفت دراسة Carter (2008) إلى تجربة الفرضيات التي تحدد تأثير مجتمعات التعلم المهنية على التحصيل الدراسي للطلاب ودورها في تطوير مهاراتهم في مادة الرياضيات والقراءة، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وكانت عينة الدراسة طلاب المرحلة المتوسطة للمرحلتين (7-8) في ولاية جورجيا في الولايات المتحدة الأمريكية، والبالغ عددهم (550)، أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن أداء الطلاب ذو الدرجات في الاختبارات المرجعية، كما تطور مستوى الطلاب في مادة القراءة بشكل ملحوظ، ولم تجد الدراسة أي فروق تعزى للتباين في مادة الرياضيات، وأشارت النتائج إلى أن مجتمعات التعلم وتزيد من العادات الاجتماعية الإيجابية وتعزز من تعاون الطلاب والمعلمين، وأوصت الدراسة إلى أهمية استمرار الأبحاث الأكاديمية حول مجتمعات التعلم المهنية.

هدفت دراسة المهدي والرواحية والحارثي (2016) إلى التعرف على واقع ممارسة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في ضوء المتغيرات الديموغرافية والممارسات القيادية التي تدعم تفعيل تلك المجتمعات في مدارس التعليم العام، وتقديم العديد من

النماذج المقترحة لدعم أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، عمدت الدراسة إلى استخدام المنهج الوصفي التي يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التعليم العام في جمهورية مصر العربية وسلطنة عمان، حيث بلغ عددهم في محافظة الجيزة (37838) معلما ومعلمة، و (4535) معلما ومعلمة في محافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان، وأبرزت نتائج الدراسة عن توافر أبعاد مجتمعات التعلم بدرجة عالية في التعليم الحكومي، وأما عن الممارسات القيادية الداعمة لتلك المجتمعات جاءت بدرجة متوسطة، واتضح من خلال الدراسة في ضوء المتغيرات الديموغرافية أن تفعيل الممارسات القيادية في سلطنة عمان جاء بدرجة أعلى مقارنة بالتعليم الحكومي في جمهورية مصر، وقدمت الدراسة عدة توصيات ونماذج مقترحة للتمكين القيادي بتطبيق الإدارة الذاتية للمدارس، وتمكين منسوبي المؤسسة التعليمية وإعطائهم الصلاحيات الكاملة للعمل باستقلالية وحرية مطلقة.

التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية

من حيث منهج الدراسة

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات العربية المذكورة أعلاه في استخدامها للمنهج الوصفي المسحي ومن ذلك دراسة إبراهيم والمرزوقي (2018) ودراسة الشعيلي وإبراهيم (2020) كذلك دراسة القحطاني وطوهر (2020) ودراسة المسروري وآخرون (2020) وأخيراً دراسة المهدي والرواحية والحرثي (2016). بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة Alafifi (2020) حيث اعتمدت المنهج التجريبي، ودراسة Carter (2008) منهج شبه التجريبي، وتفردت الدراسة الحالية بأنها جمعت بين ثلاث أنواع للبحث وهي السببي والمقارن والارتباطي.

من حيث أداة الدراسة

تتفق هذه الدراسة الحالية في استخدامها للاستبيانات كأداة لجمع البيانات مع بعض الدراسات مثل دراسة الشعيلي وإبراهيم (2020) كذلك دراسة القحطاني وطوهر (2020) ودراسة المسروري وآخرون (2020) وأخيراً دراسة المهدي والرواحية والحرثي (2016). بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة Alafifi (2020) حيث تم إجراء المقابلات الشخصية مع المشاركين، ودراسة Carter (2008) من خلال جمع درجات اختبار الولاية. وتفردت الدراسة الحالية بأنها استخدمت أداة جمع بيانات لم تستخدم في دراسات عربية سابقة حسب ما توصل إليه الباحثون، ولها معامل ثبات مرتفعة.

من حيث عينة الدراسة

تتفق الدراسة الحالية بشكل نسبي مع الشعيلي وإبراهيم (2020) في العينة التي تكونت من معلمي ومعلمات التعليم الحكومي المرحلة الابتدائية، ودراسة المهدي والرواحية والحرثي (2016) حيث تضمنت جميع المعلمين والمعلمات من محافظة الجيزة ومحافظة شمال عمان، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة إبراهيم والمرزوقي (2018) حيث كانت عينة الدراسة مديري المدارس كذلك دراسة القحطاني وطوهر (2020) التي تضمنت قادة المدارس والمشرفين والمعلمين، ودراسة المسروري وآخرون (2020) التي تضمنت المشرفين والمشرفات، كذلك دراسة Alafifi (2020) التي تضمنت طلاب اللغة الإنجليزية في كلية التربية في المرحلة الجامعية، وتفردت الدراسة الحالية بأنها تبحث جميع المراحل التعليمية (ابتدائي-متوسط-ثانوي) من ذكور وإناث.

الدراسات السابقة المتعلقة بالتمكين القيادي

هدفت دراسة حسن (2017) إلى التعرف على الأسس النظرية لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام الثانوي ومدى توافر مفهوم تمكين القيادات في ضوء مجتمعات التعلم المهنية، اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي،

وقدم في دراسته أربعة أبعاد للتمكين القيادي، تفويض السلطة، العمل ضمن الجماعات، التحفيز الذاتي، تنمية السلوكيات الإبداعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفويض المعلمين وإعطائهم الصلاحيات في عمليات صنع القرار أدى إلى عمليات التغيير إيجابية، كما أنه هناك أنماط قيادية مثل القيادة التشاركية والديموقراطية لها أثر كبير على مستوى التطبيق وكلما تم تمكين المعلمين ساعد في بناء مجتمع التعلم المهني داخل المؤسسة التعليمية.

هدفت دراسة يوسف (2022) إلى التعرف على مستوى تطبيق التمكين الإداري من قبل مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين وعلاقته بالسلوك الإبداعي، تكونت العينة العشوائية من (205) معلماً ومعلمة من أصل (15936) في مدارس التعليم العام والخاص في المملكة الأردنية الهاشمية في محافظة الزرقاء، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة لجمع البيانات، واتضح من خلال النتائج أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (3.79-3.98) بدرجة تقييم مرتفعة لأبعاد مجالات التمكين القيادي وذلك بسبب اتجاهات مديري المدارس لمفهوم التمكين واعتباره من المتطلبات ذات الأهمية العالية التي تحقق الأهداف التربوية في ظل التطوير المستمر للخطط التربوية، كما أنها تنمي السلوك الإبداعي للمعلمين وتمكنهم من إبراز مهاراتهم المهنية، وأوصت الدراسة بضرورة توفير المقومات الرئيسية لمديري المدارس للنجاح في التمكين الإداري.

هدفت دراسة أحمد وأبو الوفا (2011) إلى التعرف على دور التمكين القيادي في تفعيل عمليات صنع القرارات المدرسية تهدف إلى التطوير في مدارس التعليم الابتدائي في دولة الكويت، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لمعرفة واقع تلك العمليات ومستوى الصلاحيات التي تُمنح إلى منسوبي المؤسسة التعليمية، كما أن الدراسة اشتملت المقابلات الشخصية مع بعض الإداريين وقادات المدارس في التعليم الابتدائي، كما تضمنت الدراسة العديد من الإجراءات التي يمكن تطبيقها لنجاح عملية التمكين القيادي والتي كان من أبرزها تفعيل اللامركزية والقيادة الديموقراطية من أجل تطوير البيئة التعليمية وعمليات التقييم، أبرزت نتائج الدراسة أهمية تفويض الصلاحيات والتمكين ودورها في تطوير مهارات إدارة الأزمات والمخاطر ومهارات صنع القرارات، كذلك رفع كفاءة منسوبي المؤسسات التعليمية، وانعكاس الممارسات الجماعية على الأفراد التي يمكن استغلالها لتطوير القيم والرؤى المشتركة، وأوصت الدراسة في وضع استراتيجيات إدارية حديثة مثل الإدارة الذاتية لفريق العمل التي تهدف إلى تطوير عملية الإدارة التعليمية في داخل المؤسسة التعليمية.

هدفت دراسة الرشيد (2021) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس للتمكين القيادي وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت والبالغ عددهم (4109)، وتمثلت حجم العينة (395) معلماً ومعلمة، حيث تم طرح استبيانين الأول يتعلق بالتمكين القيادي والآخر بالرضا الوظيفي، وتوصلت نتائج الدراسة أن درجة التمكين القيادي جاءت بدرجة مرتفعة، كما أن البُعد المتعلق بالعمل الجماعي جاء بدرجة مرتفعة مقارنة بالأبعاد الأخرى، أوصت الدراسة بأهمية تعزيز التمكين القيادي للمعلمين من خلال عمل البرامج التدريبية وورش العمل.

هدفت دراسة العازمي (2021) إلى التعرف على مدى ممارسة التمكين القيادي لدى مديري المدارس في دولة الكويت، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (180) مديراً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة التمكين القيادي جاءت بدرجة مرتفعة، ولا بد من الإشارة إلى أن بُعد المشاركة في اتخاذ القرارات جاء بدرجة متوسطة، وأشارت توصيات الدراسة إلى أهمية تبادل الزيارات بين القيادات المدرسية لمشاركة الخبرات وتكثيف الدورات التدريبية.

التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بالتمكين القيادي

من حيث منهج الدراسة

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الرشدي (2021) في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واختلفت الدراسة الحالية عن دراسة كل من حسن (2017) يوسف (2022) ودراسة العازمي (2021) حيث اتبعت هذه الدراسات المنهج الوصفي التحليلي، وتفردت الدراسة الحالية بأنها جمعت بين ثلاث أنواع للبحث وهي السببي والمقارن والارتباطي.

من حيث أداة الدراسة

تتفق الدراسة الحالية في استخدامها الاستبانة لعملية جمع البيانات من المشاركين مع دراسة يوسف (2022) ودراسة الرشدي (2021) والعازمي (2021)، بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة أحمد وأبو الوفا (2011) في كون الأداة المستخدمة في الدراسة هي المقابلات. وتفردت الدراسة الحالية بأن العبارات تتناسب مع عينة الدراسة.

من حيث عينة الدراسة

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الرشدي (2021) بشكل جزئي حيث تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة، ودراسة يوسف (2022) التي تضمنت التعليم العام والخاص، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة أحمد وأبو الوفا (2011) حيث تكونت عينة الدراسة من إداريين ومديري المدارس، ودراسة العازمي (2021) التي تكونت من مديري المدارس فقط، وتفردت الدراسة الحالية بأنها تبحث جميع المراحل التعليمية (ابتدائي-متوسط-ثانوي) من ذكور وإناث.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

- 1- اختيار المنهج الملائم مع طبيعة الدراسة الحالية.
- 2- تحديد النوع الأمثل للإجراءات الإحصائية التي تتناسب مع الدراسة الحالية.
- 3- تحديد متغيرات الدراسة.
- 4- صياغة الأسئلة التي تتلاءم مع طبيعة الدراسة.

3. منهجية البحث:

اتبعت الدراسة المنهج الكمي المسحي الارتباطي السببي المقارن، وقد أختار الباحثون هذا المنهج حيث يتناسب مع تساؤلات الدراسة، ولتوضيح ذلك فقد أشار Creswell (2014) إلى أن البحث الكمي له أنواع عدة منها السببي المقارن حيث يتم فيه المقارنة بين مجموعتين أو أكثر؛ والبحث الارتباطي والذي يستخدم فيه الباحث الأساليب الإحصائية لقياس درجة العلاقة أو الارتباط بين متغيرين وأكثر. ويعد هذا الأسلوب هو الأمثل حيث يجيب على الأسئلة المتعلقة بمدى تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمدينة جدة والتعرف على مستوى التمكين القيادي للمعلمين وعن العلاقة بين مجتمعات التعلم المهنية والتمكين القيادي، وللكشف عن الفروق بين متوسطات الاستجابات حول درجة تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية ودرجة ممارسة التمكين القيادي تعزى إلى المتغيرات الديمغرافية.

1.3. مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام بمحافظة جدة وذلك لجميع المراحل التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي). حيث سيتم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة الملائمة (عين الفرصة) وسيتم التواصل مع العينة عبر إدارة

التعليم حيث سوف يتم تقديم (خطاب تسهيل مهمة) لتسهيل جمع البيانات، وسيتم تحديد ثلاثة أسابيع لجمع الاستبانات من المبحوثين وبلغ عدد الاستبانات المكتملة (384) وكانت جميعها صالحة للتحليل.

2.3. وصف عينة الدراسة:

يمكن وصف عينة الدراسة وفقاً للبيانات الأولية التي تضمنتها استبانة الدراسة حيث تم توزيعها على النحو التالي:

توزيع أفراد العينة حسب الجنس

هم الذكور والإناث ويقصد بالذكور هنا هم المعلمون والإناث هم المعلمات، وبما أن مجتمع هذه الدراسة داخل نطاق مدارس المملكة العربية السعودية فإن مدارس البنين تنفصل عن مدارس البنات ويبين الجدول (1) توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب الجنس

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
النوع	ذكر	234	60.9
	أنثى	150	39.1
المجموع		384	%100

يتبين من الجدول السابق أن أفراد العينة الذكور نسبتهم (60.9%) أما أفراد العينة الإناث نسبتهم (39.1%).

توزيع أفراد العينة حسب المؤهل التعليمي

ويقصد بالمؤهل التعليمي الشهادات العلمية للمعلمين والمعلمات المشاركين بالعينة وتم اختيار مؤهل البكالوريوس والدراسات العليا.

وبين الجدول (2) توزيع أفراد العينة وفقاً للمؤهل التعليمي.

الجدول رقم (2) توزيع أفراد العينة حسب المؤهل التعليمي

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	321	83.6
	دراسات عليا	63	16.4
المجموع		384	%100

يتبين من الجدول السابق أن أفراد العينة الحاصلين على بكالوريوس نسبتهم (83.6%)، والحاصلين على دراسات عليا نسبتهم (16.4%).

توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

وهي سنوات العمل الفعلية سواء كانت مدة متصلة أو منفصلة وتم تقسيم المتغير إلى ثلاث فئات

وبين الجدول (3) توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

الجدول رقم (3) توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	55	14.3
	من 5 إلى 10 سنوات	71	18.5
	أكثر من 10 سنوات	258	67.2
المجموع		384	%100

يتبين من الجدول السابق أن أفراد العينة ذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات نسبتهم (67.2%) وذوي الخبرة من 5 إلى 10 سنوات نسبتهم (18.5%) أما أصحاب سنوات الخبرة الأقل من 5 سنوات نسبتهم (14.3%).

3.3. أداة الدراسة ومتغيراتها:

المحور الأول: مجتمعات التعلم المهنية

في هذا المحور من الاستبانة الذي جاء للتعرف على درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة فقد تم استخدام استبانة Wahlstrom & Louis (2008) والتي احتوت على الأبعاد التالية: (تشارك الخبرات والممارسات- المسؤوليات المشتركة - الممارسات الشخصية - القيم والرؤية المشتركة) ويتكون كل بعد على مجموعة من الفقرات حيث كان بعد الحوارات التأملية يحتوي على خمس فقرات وبعد المسؤوليات الجماعية ثلاث فقرات وبعد الممارسات الجماعية أربع فقرات وبعد القيم والرؤية المشتركة أربع فقرات وكان مجموع فقرات هذا المحور ستة عشر فقرة، والجدير بالذكر أنه تم استخدام المقياس في عدة دراسات أجنبية Vanblaeire and Devos(2016) Neve and Devos(2016); Lee and Louis(2019); Lin et al(2018); Lee et al(2012); كرونباخ لهذه الاستبانة من قبل Louis & Wahlstrom وكانت (0.870) واستناداً إلى ما تم ذكره تبين أن معامل الثبات مرتفع والأداة ممكنة التطبيق كأداة للدراسة الحالية.

ترجمة الاستبانة

تم استخدام هذه الأداة في عدة دراسات أجنبية كما ذكر آنفاً، ولم توقع يد الباحثون على أي دراسة عربية استعانت بهذه الأداة وهذا ما تتميز به الدراسة الحالية، مما اضطر الباحثون لترجمة الاستبيان، وقد تم ترجمة هذه الاستبانة من قبل متخصص بالترجمة وتم عرضها على مدقق لغوي ونحوي مختص باللغة العربية وعلاوة على ذلك؛ تم عرض الاستبانة بعد الترجمة على (15) من أفراد العينة لمعرفة مدى وضوح مفردات الفقرات.

المحور الثاني: التمكين القيادي

وفي هذا المحور من الاستبانة التي جاءت للتعرف على مستوى التمكين القيادي للمعلمين فقد تم الاستعانة باستبانة سرور والدجني (2019) التي احتوت على الأبعاد التالية: (التفويض والاستقلالية- المشاركة الفعالة- النمو المهني- البيئة الداعمة)، وتم بناء هذه الاستبانة من قبل سرور والدجني من خلال عدة مراحل فقد كان الاستبيان بصورته الأولية بمجموع فقرات 24 فقرة

وبعد عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين متخصصين في مجال التربية وتمت الاستجابة لأرائهم ومقترحاتهم المقدمة، خرجت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (22) فقرة تم تطبيقها على المعلمين ويتكون كل بعد في محور التمكين القيادي على مجموعة من الفقرات وكانت الأبعاد التفويض والاستقلالية وبعد المشاركة الفعالة والنمو المهني تحتوي على خمس فقرات أما بعد البيئة الداعمة يحتوي على سبع فقرات حيث كان مجموع هذا المحور اثنان وعشرون فقرة. وقد أجرى الباحثون سرور والدجنى (2019) عدد من العمليات الإحصائية لقياس صدق وثبات الاستبانة وكانت نتائج على النحو التالي:

- 1- قياس صدق الاتساق الداخلي الذي بين ارتباط كل فقرة من الفقرات تنتمي إلى مجالها ولقد تبين أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$
- 2- قياس صدق الاتساق البنائي لمجالات الاستبانة الذي بين ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة ولقد تبين أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$ وبذلك تعتبر مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.
- 3- قياس ثبات الاستبانة من خلال طريقة الفا كرونباخ حيث جاءت قيمة معامل الثبات 0.940 وهذا يعني أن المعامل مرتفع.

4.3. معيار التصحيح:

رصد الباحثون الاستجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي، وُحدد طول الفقرات في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى (4=1-5)، ثم قُسم على أقرب قيمة في المقياس؛ للحصول على طول الفترة: أي (0.8=5/4)، وبعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الفقرات في جميع محاور الاستبانة كما هو موضح في الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4) توزيع البدائل وفق التدرج المستخدم في الاستبانة

درجة الموافقة	أبدأ	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
قيم المقياس	1	2	3	4	5
مدة المتوسطات	أقل من 1.8	من 1.8 إلى 2.6	من 2.6 إلى 3.4	من 3.4 إلى 4.2	أكثر من 4.2

5.3. الصدق والثبات:

قام الباحثون بدراسة استطلاعية تتكون من 30 معلماً ومعلمة تابعين لإدارة تعليم جدة. وذلك لقياس كل من صدق وثبات الاستبانة من خلال صدق الاتساق الداخلي والبنائي للاستبيان ولقياس الثبات من خلال معامل الفا كرونباخ، وتهدف هذه الإجراءات المنهجية إلى تقييم مدى الترابط والاتساق بين العبارات المستخدمة في الأداة وكانت نتائج صدق وثبات كل محور كالتالي:

المحور الأول: مجتمعات التعلم المهنية

الصدق البنائي لمحور مجتمعات التعلم المهنية

تم التحقق من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والمجموع الكلي للاستبانة، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

الجدول رقم (5) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لاستبانة مجتمعات التعلم المهنية

البعد	معامل الارتباط
حوارات تأملية	.867**
المسؤوليات الجماعية	.679**
الممارسات الشخصية المشتركة	.714**
القيم والرؤية المشتركة	.751**
المجموع	.819**

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (.867-.679)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة.

الثبات لمحور مجتمعات التعلم المهنية

ويقصد بالثبات هو أن تعطي الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة تطبيقها أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط حيث يمكن قياسه من خلال معامل ألفا كرونباخ (Creswell, 2014). ومن خلال الجدول التالي يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة لمحور مجتمعات التعلم المهنية.

الجدول رقم (6) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحور مجتمعات التعلم المهنية

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
حوارات تأملية	5	.878
المسؤوليات الجماعية	3	.792
الممارسات الشخصية المشتركة	4	.866
القيم والرؤية المشتركة	4	.833
المجموع	16	.898

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت بقيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (.878-.792)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحور الاستبانة (.898)؛ وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

المحور الثاني: التمكين القيادي

الصدق البنائي لمحور التمكين القيادي

تم التحقق من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والمجموع الكلي للاستبانة، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول رقم (7) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لاستبانة التمكين القيادي

البعد	معامل الارتباط
التفويض والاستقلالية	.850**
المشاركة الفعالة	.900**
التنمية المهنية	.893**
البيئة الداعمة	.923**
المجموع	.947**

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (.817**-.868**)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة.

الثبات لمحور التمكين القيادي

جدول رقم (8) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحور التمكين القيادي

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
التفويض والاستقلالية	5	.829
المشاركة الفعالة	5	.923
التنمية المهنية	5	.906
البيئة الداعمة	7	.923
المجموع	22	.961

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت بقيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (.829 - .923). وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحور الاستبانة (.961)؛ وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

6.3. المعالجة الإحصائية:

تم رصد البيانات بصورتها النهائية، وإدخالها للحاسوب، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخلاص النتائج ومناقشتها وستكون المعالجة الإحصائية في ما يلي:

أولاً: إيجاد الصدق لأداة الدراسة

باستعمال معامل ارتباط بيرسون تم حساب صدق الاتساق الداخلي وفقاً لاستجابات أفراد العينة بحساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة، وتم التحقق من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والمجموع الكلي للاستبانة.

ثانياً: إيجاد الثبات لأداة الدراسة من خلال معامل ثبات الفا كرونباخ

ثالثاً: الإجابة على تساؤلات الدراسة والتي ستكون على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الأول والثاني: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى الأساليب المتبعة للتعرف على مدى تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين وإلى الكشف عن درجة ممارسة التمكين القيادي للمعلمين.

الإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار بيرسون للتعرف على العلاقة بين تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومستوى التمكين القيادي للمعلمين في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة. ولتفسير معامل الارتباط إذا كانت قيمته (من 0.01 إلى 0.29) فإنه يعد ارتباط طردي موجب ضعيف جداً، أما إذا كانت قيمته (0.30 – 0.49) فإنه يعد ارتباط طردي ضعيف، أما إذا كانت قيمته (0.50 – 0.69) فإن المعامل يعد ارتباط طردي متوسط، أما إذا كانت (من 0.70 إلى 0.89) فيعد ارتباط طردي قوي أعلى من ذلك فهذا يعني أن ارتباط قوي جداً والعلاقة قوية جداً. وعلى النقيض من ذلك إذا كانت معامل الارتباط سالبة فإنه يعد ارتباط عكسي.

الإجابة عن السؤال الرابع والخامس حول مدى تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام وممارسة التمكين القيادي للمعلمين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة) فقد تم استخدام اختبار "T-test" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة لمتغيري الجنس والمؤهل التعليمي، وقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة لمتغير سنوات الخبرة.

وسيتم استخدام اختبار بعدي (TUKEY Test) لتحديد الفروق في آراء أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية أو مستوى التمكين القيادي طبقاً لسنوات الخبرة لصالح أي فئة من فئات سنوات الخبرة إذا كان هناك فروق في اختبار تحليل التباين الأحادي.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها:

في هذه الدراسة سيتم التعرف على مدى تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين وإلى التعرف على مستوى التمكين القيادي للمعلمين وإلى التعرف على العلاقة بين تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومستوى التمكين القيادي للمعلمين في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة، كما سيتم إلى التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لاستجابات أفراد العينة حول مدى تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام وممارسة التمكين القيادي للمعلمين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة) وسيكون ذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة التالية:

الإجابة على السؤال الأول:

ما مدى تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات مجتمعات التعلم المهنية، ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناءً على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول " مجتمعات التعلم المهنية "

المحور الأول: مجتمعات التعلم المهنية			
البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
حوارات تأملية	3.79	0.96	غالباً
المسؤوليات الجماعية	4.46	0.75	دائماً
الممارسات الشخصية المشتركة	2.73	1.13	أحياناً
القيم والرؤية المشتركة	4.13	0.85	غالباً
المتوسط العام لمحور مجتمعات التعلم المهنية	4.73	0.72	غالباً

يتبين من الجدول السابق أن آراء أفراد العينة من المعلمين والمعلمات حول مدى تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة كانت موافقة غالباً حيث قيمة المتوسط العام للمقياس ككل بلغ (4.73) بانحراف معياري (0.72) على تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، حيث جاء المتوسط العام (4.46) بانحراف معياري بلغ (0.75). لبعد المسؤوليات الجماعية في الترتيب الأول بدرجة موافقة دائماً على تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية ويليها في الترتيب بعد القيم والرؤية المشتركة بمتوسط عام (4.13) بانحراف معياري بلغ (0.85). بدرجة موافقة غالباً على تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية ويليها في الترتيب بعد الحوارات التأملية بمتوسط عام (3.79) بانحراف معياري بلغ (0.96). بدرجة موافقة غالباً على تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية وجاء في الترتيب الأخير بعد الممارسات الشخصية المشتركة بمتوسط (2.73) بانحراف معياري بلغ (1.13) بدرجة موافقة أحياناً على تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من القحطاني وطوهر (2020) والشعيلي وإبراهيم (2020) والمهدي والرواحية والحارثي (2016)، على أن درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية جاءت بدرجة مرتفعة بينما اختلفت مع نتائج دراسة المسروري وآخرون (2020) ومخلف (2015) على أن درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية جاءت بدرجة متوسطة، و يتضح لنا أن المعلمين والمعلمات يرون أهمية التعاون والمشاركة الجماعية لتطوير أدائهم المهني وذلك بلا شك ينعكس إيجابياً على تحسين المخرجات التعليمية، كما يتضح لنا أن المعلمين والمعلمات يشعرون بأهمية قيم ورؤى مشتركة وذلك لتحقيق التطوير والتحسين المستمر في مجال التعليم وعلى العكس من ذلك فإنه يتضح لنا من خلال النتائج أن هناك بعض التحديات التي تواجه تطبيق مجتمعات التعلم المهنية وذلك في الممارسات الشخصية للمعلمين حيث أتضح للباحثان أن أغلبية المعلمين لا يميلون إلى أخذ آراء تتعلق بأدائهم من معلمين آخرين ولا يفضلون في أن يتم مساعدتهم في تدريس فصلهم وهو ما يمكن أن يؤثر في تطوير الممارسات التعليمية.

الإجابة على السؤال الثاني:

ما مستوى التمكين القيادي للمعلمين في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظرهم؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات التمكين القيادي، ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناءً على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول " التمكين القيادي "

المحور الثاني: التمكين القيادي			
البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
التفويض والاستقلالية	3.75	0.94	غالبًا
المشاركة الفعالة	3.46	1.20	غالبًا
التنمية المهنية	3.62	1.11	غالبًا
البيئة الداعمة	3.99	0.95	غالبًا
المتوسط العام لمحور التمكين القيادي	3.73	0.92	غالبًا

يتبين من الجدول السابق أن آراء أفراد العينة من المعلمين والمعلمات حول مدى ممارسة التمكين القيادي في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة كانت موافقة غالباً على تطبيق التمكين القيادي حيث جاء المتوسط العام للمحور ككل (3.73) بانحراف معياري بلغ (0.92). ومن حيث الأبعاد فقد جاء المتوسط العام (3.99) بانحراف معياري بلغ (0.95). لبعده البيئة الداعمة في الترتيب الأول بدرجة موافقة غالباً على ممارسة التمكين القيادي وبليته في الترتيب بعد التفويض والاستقلالية بمتوسط عام (3.75) بانحراف معياري بلغ (0.94). بدرجة موافقة غالباً على ممارسة التمكين القيادي وبليته في الترتيب بعد التنمية المهنية بمتوسط عام (3.62) بانحراف معياري بلغ (1.11) بدرجة موافقة غالباً على ممارسة التمكين القيادي وجاء في الترتيب الأخير بعد المشاركة الفعالة بمتوسط العام (3.46) بانحراف معياري بلغ (1.20) بدرجة موافقة غالباً على ممارسة التمكين القيادي.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة يوسف (2022) و الرشيد (2021) والعازمي (2021)، على أن درجة التمكين القيادي للمعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، ولقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع خلف الله (2016) والكربولي (2019) التي جاءت بدرجة متوسطة، ويتضح للباحث أن هناك ممارسة فعالة من قبل مديري المدارس تدعم التمكين للمعلمين والمعلمات في المدارس حيث أن التمكين القيادي أمراً أساسياً لتحفيز المعلمين وتعزيز أدائهم ورضاهم في العمل ويوفر المدراء بيئة داعمة لتطوير المهارات القيادية للمعلمين، وأن بعض الممارسات التي يقوم بها مديري المدارس لتمكين المعلمين قيادياً إعطاء الصلاحيات الممكنة في إنجاز المهام الإدارية المفوضة لهم تشعر المعلمين بأنهم جزء مؤثر في المنظومة التعليمية مما ينعكس إيجاباً على أدائهم ويؤثر على تحصيل طلابهم أيضاً، ومن العوامل التي تساعد مديري المدارس في ممارسة التمكين القيادي للمعلمين هو أن يكون للمعلمين مجموعة متنوعة من المهارات والقدرات التي تمكنهم من تقييم أنفسهم وتعزيز إبداعهم وتحسين أدائهم في جميع المهام المختلفة (يوسف، 2022).

الإجابة على السؤال الثالث:

هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومستوى التمكين القيادي للمعلمين في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المحورين تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومستوى التمكين القيادي للمعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة

جدول رقم (11) العلاقة بين تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية وممارسة التمكين القيادي للمعلمين والمعلمات

مجتمعات التعلم المهنية	التمكين القيادي	
	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
	.592**	.00
	العدد	384

** دال إحصائي عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدول السابق أنه يوجد علاقة طردية موجبة متوسطة بين تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ومستوى التمكين القيادي للمعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة وكانت دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01).

إن وجود علاقة طردية موجبة متوسطة بين مجتمعات التعلم والتمكين القيادي يعكس التفاعل المثمر بينهما، حيث يتعزز كل عنصر من هذين العنصرين بفضل وجود الآخر وأنه من خلال مجتمعات التعلم المهنية فإن المهارات القيادية التي يكتسبها المعلمون من خلال تبادل الأدوار داخل المجموعات وحرية طرح الآراء والأفكار وأن الاطلاع على الخبرات القيادية وممارستها والتفاعل مع شخصيات مختلفة تساعد المعلمين على اكتساب المهارات تجعلهم متمكنين قيادياً، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن توفر مجتمعات التعلم المهنية فرصاً للمعلمين للتدريب والتطوير المهني، مما يعزز تحسين مهارات القيادة الخاصة بهم، فتحقيق التمكين القيادي للمعلمين يتطلب أن يكون لديهم القدرة على التأثير الإيجابي في البيئة التعليمية والمساهمة في صنع القرارات وتحسين الممارسات التعليمية حيث تهىء مجتمعات التعلم المهنية المنصة المثالية لتعزيز هذه القدرات القيادية للمعلمين (عطية، 2022؛ حسن، 2017)

الإجابة على السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند المستوى 0.05) بين آراء أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة تعزى إلى المتغيرات (الجنس - الخبرة - المؤهل التعليمي)

ولمعرفة الفروق بين إجابات أفراد العينة لمحاوّر الدراسة وفقاً للجنس - الخبرة - المؤهل، تم اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way Anova) واختبار "ت: T-test" لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لمتغيرات الدراسة المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، الجنس؛ وكانت نتائج التحليل حول ما يتضمنه محاور الدراسة كما هو موضح بالجدول التالي:

الفروق وفقاً لسنوات الخبرة لمجتمعات التعلم المهنية

ولمعرفة الفروق بين إجابات أفراد العينة لمحاوّر الدراسة وفقاً للجنس تم اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way Anova) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة لمحور مجتمعات التعلم المهنية وكانت نتائج التحليل كالتالي:

جدول رقم (12) الفروق وفقاً لسنوات الخبرة لمقاييس مجتمعات التعلم المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	Sig.	التعليق
بين المجموعات	3.053	2	1.526	3.013	.050	

داخل المجموعات	192.993	381	.507	دال
المجموع	196.045	383		إحصائيا

الجدول السابق يوضح أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية طبقا لسنوات الخبرة بشكل كلي، حيث تختلف نتائج الدراسة مع دراسة حمدونة والدجني (2018) والصالحية وبنيت الهاشم (2018) التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة بينما تختلف نتائج الدراسة مع دراسة البلوشي (2022) بني عطا (2022) وإبراهيم والشهومي (2018) وأبو زلطة (2021) والشعيلي وإبراهيم (2020) والمطيري (2022) التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولتحديد الفروق في آراء أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية طبقا لسنوات الخبرة لصالح أي فئة من فئات سنوات الخبرة تم استخدام اختبار بعدي (TUKEY Test) وكانت نتيجة الاختبار كما يلي:

جدول رقم (13) نتائج " تحليل توكي " (TUKEY Test) لاختبار المقارنات البعدية للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول درجة تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية طبقا لسنوات الخبرة لصالح أي فئة من فئات سنوات الخبرة

مصدر التباين	الفرق في المتوسطات	Sig.	التعليق
أقل من خمس سنوات-----	3.30821*	0.04	دال إحصائيا
--من خمس إلى عشر سنوات			
أقل من خمس سنوات-----	0.20953	0.12	غير دال إحصائيا
---أكثر من عشر سنوات			
من خمس إلى عشر سنوات-	0.09868	0.56	غير دال إحصائيا
--أكثر من عشر سنوات			

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتضح من الجدول السابق ان سبب الفروق الدالة إحصائيا حول درجة تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية طبقا لسنوات الخبرة تعود إلى الفرق بين أصحاب سنوات الخبرة الأقل من خمس سنوات وأصحاب سنوات الخبرة من خمس إلى عشر سنوات لصالح أصحاب سنوات الخبرة الأقل من خمس سنوات بفارق معنوي حيث جاءت القيمة الاحتمالية أقل من 0.05.

ويعزو ذلك إلى أن من خدمتهم أقل من خمس سنوات لديهم الرغبة في التطوير والتقدم المعرفي واكتساب الخبرات بسبب بداية مسيرتهم المهنية، وقد يتلقى أصحاب الخبرة الأقل دعماً أكبر وتدريباً مكثفاً لتنمية مهاراتهم وقدراتهم في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية. قد يتم تقديم برامج تدريب متخصصة للمعلمين الجدد.

الفروق وفقا لمتغير الجنس لمجتمعات التعلم المهنية

ولمعرفة الفروق بين إجابات أفراد العينة وفقا للجنس، تم اختبار "ت: T-test" لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة لمحور مجتمعات التعلم المهنية وكانت نتائج التحليل كالتالي:

جدول رقم (14) الفروق وفقا لمتغير الجنس لمجتمعات التعلم المهنية

العدد المتوسط الحسابي الانحراف المعياري قيمة ت Sig. الدالة الإحصائية

ذكور	234	3.6255	.74774	4.01	.000	دال إحصائية
إناث	150	3.9092	.62616			

الجدول السابق يوضح أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عَيِّنة البحث حول درجة تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية طبقا للنوع بشكل كلي أي انه متوسط آراء أفراد عَيِّنة البحث حول درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية للإناث يختلف عن الذكور.

تختلف نتائج الدراسة مع دراسة محمد (2019) إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بينما تتفق مع دراسة حمدونة والدجني (2018) التي أشارت إلى أن الفروق لصالح المعلمات، بينما تختلف مع عدد من الدراسات بني عطا (2022) والمطيري (2022) والشعيلي وإبراهيم (2020) التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية من الأساس.

ويفسر الباحثون بأن المملكة تلعب دورًا هامًا في تمكين المرأة وتعزيز مشاركتها في المجال التعليمي والمهني. من خلال سياساتها وبرامجها إذا تسعى المملكة إلى توفير فرص متساوية للمرأة في التعليم وتطوير قدراتها المهنية، مما يمكن أن يؤثر إيجابيًا على استعداد النساء لتطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، كما يشجع التوجه نحو تعزيز التنوع والمساواة في المجال التعليمي والمهني على مشاركة النساء بشكل أكبر في مجتمعات التعلم المهنية حيث قد تساهم الجهود المستمرة لتعزيز التنوع وتحقيق المساواة بين الجنسين في الاهتمام بتطبيق وتطوير مجتمعات التعلم المهنية بشكل أكبر بين النساء.

الفروق وفقا لمتغير المؤهل العلمي لمجتمعات التعلم المهنية

ولمعرفة الفروق بين إجابات أفراد العينة وفقا للجنس، تم اختبار "ت: T-test" لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة لمحور مجتمعات التعلم المهنية وكانت نتائج التحليل كالتالي:

جدول رقم (15) الفروق وفقا لمتغير المؤهل العلمي لمجتمعات التعلم المهنية

العدد المتوسط الحسابي الانحراف المعياري قيمة ت Sig. الدالة الإحصائية

بكالوريوس	321	3.7749	0.67531	2.024	0.046	دال إحصائية
دراسات عليا	63	3.5397	0.8725			

الجدول السابق يوضح أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عَيِّنة البحث حول درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية طبقا للمؤهل العلمي أي انه متوسط آراء أفراد عَيِّنة البحث حول درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية لحاملي البكالوريوس تختلف عن حاملي الدراسات العليا.

تختلف نتائج الدراسة مع عدة دراسات بني عطا (2022) أبو زلطه (2021) وإبراهيم والشهومي (2018) وحمدونة والدجني (2018) إلى تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وكانت تلك الفروقات لصالح مؤهل الدراسات العليا وليس لصالح حاملي البكالوريوس وتختلف مع نتائج دراسة البلوشي (2022) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المؤهل التعليمي.

وفقاً للنتائج توصل الباحثون إلى أن المؤهل العلمي لا يلعب دوراً مهماً في مجتمعات التعلم المهنية حيث يتاح لهم الفرصة لتبادل الأفكار والممارسات الجديدة والتعلم من تجارب الآخرين في مجال التعليم بين حاملي البكالوريوس وحاملي الدراسات العليا، مما يساهم في التنمية المهنية المستمرة للمعلمين وتوسيع مداركهم وتطوير مهاراتهم، بالإضافة إلى ذلك يوفر تواجد حاملي الدراسات العليا دوراً قيادياً وتوجيهياً للمعلمين ذوي الخبرة الأقل، حيث يتمكنون من تقديم الإرشاد والدعم المهني للزملاء.

الإجابة على السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند المستوى 0.05) بين آراء أفراد عينة البحث حول درجة مستوى التمكين القيادي في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة تعزى إلى المتغيرات (الجنس – الخبرة – المؤهل التعليمي)؟

الفروق وفقاً لسنوات الخبرة للتمكين القيادي

ولمعرفة الفروق بين إجابات أفراد العينة لمحاوَر الدراسة وفقاً للجنس تم اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way Anova) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة لمحور التمكين القيادي وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (16) الفروق وفقاً لسنوات الخبرة للتمكين القيادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	Sig.	التعليق
بين المجموعات	5.019	2	2.509			
داخل المجموعات	325.226	381	.854	2.940	.054	غير دال إحصائياً
المجموع	330.245	383				

الجدول السابق يوضح أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة التمكين القيادي طبقاً لسنوات الخبرة بشكل كلي؛ وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الرقب (2020) وطيفور (2018)، وسرور والدجني (2019) دراسة الرواشدة والطعاني (2022) والشبراوي (2020) والموسى (2021) التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المؤهل لصالح (10 سنوات فأعلى) وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة السلمي (2018) التي تشير إلى وجود فروق في بعض المجالات لصالح (10 سنوات فأقل) وكدرجة كلية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة الرواشدة والطعاني (2022) والشبراوي (2020) والموسى (2021) التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المؤهل التعليمي.

وبذلك يمكن استنتاج أنه بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة التي يمتلكها المعلمون، لا توجد فروق في مستوى التمكين القيادي بينهم بحيث أن مجتمعات العلم المهنية تلغي الفروق في سنوات الخبرة وتقلل الفجوة المرتبطة بسنوات الخبر. ويفسر

الباحثون ذلك بأنه قد يعتمد على الأسلوب الإداري الذي يتبعه مديرو المدارس وقدرتهم على تمكين المعلمين. كما قد يعتمد على المهارات التي يتمتع بها المعلمون والتي يلاحظها مدير المدرسة.

الفروق وفقا لمتغير الجنس للتمكين القيادي

ولمعرفة الفروق بين إجابات أفراد العينة وفقا للجنس، تم اختبار "ت: T-test" لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة لمحور التمكين القيادي وكانت نتائج التحليل كالتالي:

جدول رقم (17) الفروق وفقا لمتغير الجنس للتمكين القيادي

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	Sig.	الدالة الإحصائية
ذكور	234	3.7314	0.94753	-0.068	0.946
إناث	150	3.7248	0.90135		غير دال إحصائيا

الجدول السابق يوضح أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق التمكين القيادي طبقا للنوع أي انه متوسط آراء أفراد عينة البحث حول درجة تطبيق التمكين القيادي للإناث لا يختلف عن الذكور.

تختلف نتائج الدراسة مع دراسة الشبراوي (2020) وأبو طعمة وعاشور (2016) التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور في مستوى التمكين القيادي أما في دراسة الرقب (2018) أشار إلى هناك فروق لصالح الإناث، وتتفق مع نتائج دراسة الرواشدة والطعاني (2022) دراسة رفاعي (2013) وسرور والدجني (2019) والموسى (2021) التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مستوى التمكين القيادي.

ويستنتج الباحثون أن يكون ذلك بسبب تواجد تكافؤ أو مستوى مماثل للوعي والمهارات القيادية بين الإناث والذكور في العينة، ويعد هذا التوازن في تطبيق التمكين القيادي بين الجنسين يمكن أن يكون نتيجة للمجهودات المستمرة لتعزيز المساواة بين الجنسين في مجالات القيادة والتنمية المهنية حيث أن المؤسسات والمنظمات قد اتخذت إجراءات وسياسات لتعزيز المساواة وتعزيز تطبيق التمكين القيادي بطريقة عادلة ومتوازنة بين الجنسين.

الفروق وفقا لمتغير المؤهل العلمي للتمكين القيادي

ولمعرفة الفروق بين إجابات أفراد العينة وفقا للمؤهل التعليمي، تم اختبار "ت: T-test" لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة لمحور التمكين القيادي وكانت نتائج التحليل كالتالي:

جدول رقم (18) الفروق وفقا لمتغير المؤهل العلمي للتمكين القيادي

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	Sig.	الدالة الإحصائية
بكالوريوس	321	3.7174	0.92708	-0.539	0.591
دراسات عليا	63	3.7872	0.9415		غير دال إحصائيا

الجدول السابق يوضح أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عيّنة البحث حول درجة تطبيق التمكين القيادي طبقاً للمؤهل العلمي أي أنه متوسط آراء أفراد عيّنة البحث درجة تطبيق التمكين القيادي لحاملي البكالوريوس لا تختلف عن حاملي الدراسات العليا.

تختلف نتائج الدراسة مع عدة دراسات مثل دراسة الرقب (2020) وأبو طعمة وعاشور (2016) التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة لمتغير المؤهل تعزى لصالح الدراسات العليا ولقد اتفقت النتائج مع دراسة الرواشدة والطعاني (2022) والشبراوي (2020) والسلمي (2018) التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة لمتغير المؤهل التعليمي في مستوى التمكين القيادي.

هذا يشير إلى أن مستوى تطبيق التمكين القيادي في العينة لا يختلف بشكل كبير بين الأشخاص الذين يحملون درجة البكالوريوس والأشخاص الذين يحملون درجات الدراسات العليا، يمكن تفسير ذلك بأن درجة التعليم العليا ليست عاملاً حاسماً في تحديد مستوى تطبيق التمكين القيادي، حيث أن مجتمعات التعلم من خلال البيئات التفاعلية التي يتشارك فيها الأفراد المعرفة والخبرات والأفكار، ويتعلمون من بعضهم البعض لها دور هام في تطبيق التمكين القيادي وتأثيره على الأفراد بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية.

5. ملخص نتائج البحث:

- 1- تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين كانت متواجدة غالباً بمتوسط حسابي (3.74).
- 2- مستوى التمكين القيادي في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة كانت موافقة غالباً بمتوسط حسابي (3.73).
- 3- وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة متوسطة بين تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية وممارسة التمكين القيادي للمعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة.
- 4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عيّنة البحث حول درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية طبقاً لسنوات الخبرة.
- 5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عيّنة البحث حول مستوى التمكين القيادي طبقاً لسنوات الخبرة.
- 6- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عيّنة البحث حول درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية طبقاً للجنس.
- 7- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عيّنة البحث حول درجة تطبيق التمكين القيادي طبقاً للجنس.
- 8- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عيّنة البحث حول درجة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية طبقاً للمؤهل العلمي.
- 9- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عيّنة البحث حول درجة تطبيق التمكين القيادي طبقاً للمؤهل العلمي.

6. التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ يوصي الباحثون بما يلي:

- 1- تعزيز مجتمعات التعلم المهنية من خلال تقديم دورات تدريبية وورش عمل تعزز المشاركة وتفاعل المعلمين وتساعد على تبادل المعرفة والخبرات.
- 2- تعزيز التمكين القيادي من خلال تنظيم برامج تدريبية وورش عمل تهدف إلى تطوير مهارات القيادة لدى المعلمين وتمكينهم من اتخاذ القرارات وإدارة الفصول بشكل فعال.

- 3- توفير برامج تدريبية ودعم إضافي للمعلمين الجدد والذين لديهم خبرة ومؤهلات أقل، لتعزيز تطبيق مجتمعات التعلم المهنية وتمكينهم قيادياً.
- 4- مراعاة الاختلاف في النوع وتأثيره على تطبيق مجتمعات التعلم المهنية من خلال توفير برامج وفعاليات تستهدف تعزيز المشاركة والتفاعل لدى المعلمين والمعلمات.
- 5- اعتماد التفويض كأسلوب قيادي معتمد من الإدارة المدرسية، مما يشرك المعلمين والمعلمات في عملية الإدارة ويمنحهم مزيداً من الصلاحيات والمسؤوليات.
- 6- تخفيف الأعباء غير التدريسية على المعلمين، وذلك من خلال توفير الدعم والموارد اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية بشكل فعال.
- 7- تعزيز التعاون بين مدير المدرسة والمعلمين وتمكينهم قيادياً لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية.
- 8- تطوير وتحسين جميع الممارسات الشخصية المشتركة بين المعلمين والمعلمات مثل تبادل الزيارات داخل الفصول الدراسية مما يساهم في التطوير المهني للمعلمين والمعلمات.
- 9- تشجيع المعلمين والمعلمات بالمكافآت والحوافز التشجيعية لتحسين أدائهم وتطويرهم مهنيًا.
- 10- الاستفادة من التجارب العالمية في مجالات مجتمعات التعلم المهنية والتمكين القيادي للمعلمين.

7. مقترحات الدراسة:

يقترح الباحثون إجراء البحوث والدراسات التالية:

- إجراء دراسة للتعرف على مدى تطبيق مجتمعات التعلم المهنية وممارسة التمكين القيادي للمعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام في إدارات تعليم أخرى.
- قياس الفروق في مدى تطبيق مجتمعات التعلم المهنية وممارسة التمكين القيادي للمعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة قبل وبعد حصولهم على برامج تدريبية في مجالات الإدارة.
- دراسة أثر تطبيق مجتمعات التعلم المهنية على أداء الطلاب لمعرفة العلاقة بين التطوير المهني والتحصيل الدراسي للطلاب في إدارة التعليم بمحافظة جدة بشكل خاص وفي المملكة العربية السعودية بشكل عام.
- تحليل أثر مجتمعات التعلم المهنية على تطوير مهارات القيادة لدى المعلمين.
- دراسة أثر التمكين القيادي على أداء المعلمين ورضاهم الوظيفي. دراسة التحديات التي تعيق تطبيق مجتمعات التعلم المهنية.

8. المصادر والمراجع:

1.8. المراجع العربية:

- إبراهيم، حسام، والمرزوقي، أحمد. (2018). المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان. مجلة *الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع* (29)، 306 - 337.
- إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، و الشهومي، سعيد بن راشد بن علي. (2018). دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية. مجلة *كلية التربية* (116)، 335 - 376.

- أبو زلطة، هناء علي (2021). دور مدير المدرسة الحكومية في تطوير الشخصية المهنية للمعلم الجديد في مدارس مديرية شمال الخليل. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليل- فلسطين.
- أبو طعمة، نادية وعاشور، محمد. (2016). دور مديري المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 12(2)، 255-267.
- أحمد، أحمد إبراهيم وأبو الوفاء، جمال. (2011) برجس فالح، "التمكين القيادي وعلاقته بصنع القرار بمدارس التعليم الابتدائي بدولة الكويت"، *مجلة كلية التربية جامعة بنها مصر*، 2(87)، 103، 105-2011.
- البرنامج الوطني لتطوير المدارس بالمملكة العربية السعودية. (2016). *دليل مجتمعات التعلم المهنية الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية*. مسترجع بتاريخ 2023/2/24م: <http://d.hasaedu.sa/Files/1950.pdf>
- البداعية، موزة محمد، والعاني، وجيهة ثابت. (2011). *متطلبات التمكين الإداري للمعلمين بالمدارس المطبقة لنظام الإدارة المدرسية الذاتية بسلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- <http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/963780>
- البلوشي، حمد بن حمد بن خميس (2022). درجة توافر مقومات مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البريمي في سلطنة عمان. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، 2(7)، 401-460.
- بني عطاء، أسامة حسن. (2022). دور مديري المدارس الحكومية في محافظة عجلون في بناء مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(1)، 27 - 44.
- الرقب، منوة زايد محمد. (2020). *التمكين الإداري لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في العاصمة عمان وعلاقته بأخلاقيات*
- العمل الإداري من وجهة نظر مساعدي المديرين والمعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الحربي، متعب عليته هديب. (2017). واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الأهلية بمنطقة مكة المكرمة. *مجلة العلوم التربوية*، 25(2)، 325-372.
- حسن، حسين بن قاسم. (2017). *الكفايات المهنية المنشودة لدى القيادات المدرسية لتطبيق معايير مجتمعات التعلم بمؤسسات التعليم العام السعودية: نموذج مقترح. الثقافة والتنمية*، 16(103)، 1 - 61.
- حمدونة، مها و الدجني، إباد. (2018). دور مديري مدارس المرحلة الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين في تطوير مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر معلميه وسبل تعزيزه. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- خواجي، فوزية محمد عبدالله. (2021). ممارسات قائدات المدارس الثانوية بإدارة تعليم صبيا لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية. *مجلة كلية التربية*، 102ع 105 - 161.
- الخريمي، بيان والطيب، عبد الرحمن. (2020). درجة جاهزية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 2(21)، 58-84.
- خلف الله، محمود. (2016) *التمكين الإداري وعلاقته بالسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية في فلسطين*، *المجلة التربوية جامعة الكويت*، 31(31)، 153-301

- الرشيدي، نايف. (2021). التمكين الإداري للقيادات التربوية بالتعليم الأساسي وعلاقته بممارسة عمليات إدارة المعرفة. مجلة كلية التربية بها 4(32). 135-158.
- رؤية المملكة 2030. (2015). برنامج تنمية القدرات البشرية. مسترجع بتاريخ 2023/7/18: <https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/hcdp>
- رفاعي، عقيل محمود. (2013). التمكين الإداري لدى المديرين بالمدارس الثانوية العامة في مصر من وجهة نظر المعلمين والمديرين: تصور مقترح في ضوء مهام ومسؤوليات مدير المدرسة. مستقبل التربية العربية. 20(86). 339-414.
- الرواشدة، سحر والطعاني، حسن. (2022). التمكين الإداري لدى مديري المدارس وعلاقته بالثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(11)، 30-55.
- سرور، أزهار يحيى والدجني، إباد. (2019). درجة التمكين القيادي لمعلمي المرحلة الثانوية في المحافظات الجنوبية لفلسطين وعلاقتها بمستوى كفاءتهم في التعامل مع مشكلات الطلبة الصفية [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة. مسترجع من <http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1030946>
- السلمي، خالد عبد الرحمن. (2018). العلاقة بين التمكين الإداري والتميز التنظيمي لدى قادة المدارس بإدارة تعليم مكة المكرمة. مجلة البحث العلمي في التربية، 19(9)، 117.
- الشبراوي، هناء (2020). التمكين القيادي لمعلمي المرحلة الأساسية وعلاقتها بمستوى كفاءة الضبط الصفّي لديهم، [رسالة ماجستير غير منشورة] ، جامعة غزة الإسلامية.
- الشعيلي، سيف بن محمد بن خلفان، وإبراهيم، حسام الدين السيد محمد. (2020). دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 126، 465 - 491. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1083443>
- الصالحية، فاطمة وبنّت الهاشم، نور حياتي. (2018). تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 97(97)، 445-472.
- طيفور، هيفاء علي محمود. (2018). التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية في جامعة حائل ومعوقاته من وجهة نظرهن. مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، 8، 103 - 122.
- الغازمي، منيرة جعيلان علي. (2021). مدى توافر أبعاد التمكين الإداري لدى مدراء مدارس التعليم العام ومعوقات تطبيقه في الكويت. مجلة العلوم التربوية، 4(1)، 121 - 192.
- عطية، أفكار سعيد خميس. (2022). تطوير الممارسات القيادية لموجهي مرحلة التعليم الثانوي العام في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية (دراسة ميدانية بمحافظة الإسكندرية). مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 46(3)، 297-523.
- علي، شيماء أحمد علي محمددين. (2020). القيادة التحولية لدى مديري المدارس ودورها في التمكين الإداري للمعلمين. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، 5، 312 - 356.
- القحطاني، محمد بن حسن، وطوهرى، على. (2020). تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر قادة المدارس والمشرّفين والمعلمين. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 6، 37 - 80.

- الكندري، عيسى محمد، ويوسف، أحمد خضر. (2016). علاقة التمكين الإداري بمدى ممارسة الأدوار القيادية لدى مدراء مدارس التعليم العام بدولة الكويت. مجلة التربية 169(3)، 414 - 447.
- محمد، إكرام أحمد. (2015). مجالس الأمناء والآباء والمعلمين كآلية لتحويل المدرسة المصرية إلى مجتمع تعلم مهني: دراسة تحليلية. مجلة الإدارة التربوية، 2(4)، 239 - 275.
- محمد، ماهر أحمد حسن. (2019). بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(6)، 62-92.
- محمد، حشمت والموسى، أحمد. (2017). متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر. مج. 36، ع. 172، ج. 1، يناير 2017. ص ص. 13-72.
- مخلوف، أسماء محمد السيد. (2015). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية في ضوء نموذج أوليفير، هيب وهوفمان. مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، 34(165)، 357-432.
- المسروري، فهد سليمان، المشايخي، سعيد سالم، المجعلية، عايشة عبدالله. (2020). درجة توافر متطلبات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين بسلطنة عمان. المجلة الالكترونية الشاملة، 8(27)، 1-27.
- المطيري، بدرية بنت فلاح بن دغيم. (2022). قيادة مجتمعات التعلم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس التعليم العام في محافظة عنيزة. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 2(4)، 202-284.
- المهدي، ياسر، الرواحية، بدرية بنت عبدالله، و الحارثي، عائشة. (2016). واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج10، ع2، 271 - 289.
- الموسى، رأفت حسين أحمد. (2021). درجة ممارسة مديري المدارس لمبادئ التمكين الإداري من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية. المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 10، 1-10.
- موكلي، فيصل وزيلعي، أحمد. (2022). المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية وفقاً لآرائهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(36)، 57-73.
- الكربولي، حاتم. (2019). دور التمكين الإداري في تعزيز السلوك الإبداعي دراسة استطلاعية لعينة الإدارات العليا في المديرية العامة لتربية محافظة الأنبار، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية جامعة الأنبار، 24(11)، (293 - 265).
- نذا، دعاء مسعد، إسماعيل، علي عبد، والعجمي، محمد عبده. (2019). متطلبات تطوير أداء مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل التمكين الإداري: دراسة ميدانية بمحافظة الإسكندرية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنصورة، المنصورة.
- يوسف، مراد سمحان. (2022). مستوى تطبيق مديري المدارس في محافظة الزرقاء للتمكين الإداري وعلاقته بالسلوك الإبداعي للمعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(37)، 1-22.

2.8. المراجع الأجنبية:

- Abdallah, M., & Hussein, R. (2016). The Extent of Practicing Different Components of Professional Learning Communities at the Bani Kianna Secondary Schools in Jordan [Doctoral dissertation, United Arab Emirates University]. UAEU scholarworks.
https://scholarworks.uaeu.ac.ac/all_theses/468
- Brodie, K. (2014). Learning about learner errors in professional learning communities. Educational Studies in Mathematics, 85(2), 221–239. <http://www.jstor.org/stable/43589817>
- Bonder, Sara L (2005). Design and empirical analysis of a model of empowering leadership see:
https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc4789/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf
- Carter, B.S. (2008). The impact of a professional learning community on student achievement.
<https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1619&context=dissertations&httpsredir=1&referer=>
- DAHOU, K., & HACINI, I. (2018). Successful Employee Empowerment: Major Determinants in the Jordanian Context. Eurasian Journal of Business and Economics, 11(21), 49-68.
Retrieved from <https://www.ejbe.org/index.php/EJBE/article/view/192>
- DuFour, R. & Eaker, R. (2002). *Getting started: Reculturing schools to become PLCs*. Bloomington, IN: NES.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Hord, S. E. (2004). *Learning Together: Leading Together*. Changing Schools through Plcs. New York: Teachers College Press.
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. Educational Administration Quarterly, 44(4), 458–495.
<https://doi.org/10.1177/0013161X08321502>

- Vass, V. (2016). Creative Leadership and the Professional Learning Communities. *R&Amp;E-SOURCE*. Abgerufen von <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/331>
- Wong, J.L.N. (2010). What makes a professional learning community possible? A case study of a Mathematics department in a junior secondary school of China. *Asia Pacific Educ. Rev.* 11(2), 131–139 <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9080-6>
- Wilson, Louise & Lowy, Tob (2019). *The Learning Communities' Handbook*.

جميع الحقوق محفوظة © 2025، الدكتور / محمد أقرون الفضيل، الباحث / عيد عايد المحمدي، الباحث / أسامة بسام كانج،
المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي (CC BY NC)

Doi: doi.org/10.52132/Ajrsp/v7.77.1