ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

الإصدار السابع – العدد سبعة وستون
تاريخ الإصدار: 2 – آيار – 2024م
www.ajsp.net

"مجتمعات التعلم المهنية وعلاقتها بتنمية القدرات القيادية للمعلمين"

إعداد الباحثين:

د. محمد الفضيل

أستاذ مساعد كلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز

أ. نايف معيوض عايض الحارثي

معلم–تعليم جدة

ساعد جمعان بركي الجدعاني

معلم–تعليم جدة

AJSP
المجلة العربية للنشر العلمي
ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing
الإصدار السابع – العدد سبعة وستون
تاريخ الإصدار: 2 – آيار – 2024م
www.ajsp.net

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على كل من مستوى ممارسة الأبعاد الفرعية لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة من وجهة نظر المعلمين، ومستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة من وجهة نظر المعلمين، والعلاقة بين مجتمعات التعلم المهنية والقدرات القيادية للمعلمين، ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى ممارسة الأبعاد الفرعية لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى توافر القدرات القيادية في مدارس التعليم العام بجدة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي السببي المقارن، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وشمل مجتمع الدراسة معلمي مدارس التعليم العام في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (29094معلم)، وبلغت العينة 705 معلم، وتوصلت الدراسة لنتائج أبرزها أن استجابات أفراد الدراسة من المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة على محور "مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة " عالية "، ووجود علاقة ارتباط طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الدرجة الكلية لممارسة مجتمعات التعلم المهنية والدرجة الكلية للقدرات القيادية بمدارس التعليم العام بمدينة جده، وأوصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الدرجة الكلية لممارسة مجتمعات التعلم المهنية والدرجة الكلية للقدرات القيادية بمدارس التعليم العام بمدينة جده، وأنه يجب على مدير المدرسة أن يشرك المعلمين في عمليات صنع القرار، وتمكين الأفراد من العمل الجماعي.

الكلمات المفتاحية: مجتمعات التعلم المهنية – القدرات القيادية – التعليم العام.

مدخل إلى الدراسة

المقدمة:

تغير التصور التقليدي للمدرسة من كونها مكانًا لتعلم الطلاب وبحث المعلم وقيادة المدير إلى مكان تكون فيه منظمةً تعليمية أو مجتمعاً للتعلم يهتم بتعلم جميع أصحاب المصلحة بما في ذلك القادة والمعلمين والإداريين والطلاب، وكذلك أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي، وذلك نتيجة لما يؤكده آصلان (2018) بأنه مع التزايد الملحوظ في مصادر المعرفة في الوقت الحالي مقارنة بأي وقت مضى بفضل الانفجار الإلكتروني، زادت التنافسية المطلوبة والتسابق المرتقب في قدرة الطالب على الازدهار في الاقتصاد القائم على المعرفة.

وكما ذكر Molimen (2001) في تعريفه لمنظمة التعلم بأنها منظمة تدار بشكل متعمد ومنهجي، مع مكون أساسي في قيمها ورؤاها وأهدافها، وكذلك في عملياتها اليومية، كونها مصدر للتعلم. وما مجتمعات التعلم إلا شكلا من أشكال المظنمات المراد للتعليم أن يحتذي بها خاصة وأن لما يتسم به هذا النمط من أنماط التعلم حيث تعتبر نموذج فعال لتعزيز دور المؤسسة التعليمية والرقي بمكانة معلميها وتطويرهم والنهوض بمستوى الطلاب العلمي ومستواهم التعليمي. ،من ناحية أخرى وبحسب البقمي(2019) فإن أهمية المهارات القيادية تتمثل في قدرتها على تحسين الآداء التنظيمي ومعدلات الإنتاج من خلال تحقيق التوازن بين الأهداف التنظيمية ورضا الموظفين، مما يخلق بيئة تنظيمية فعالة وإدارة ناجحة, وتجدر الإشارة إلى أن العنصر الرئيسي لنجاح القائد هو خصائصه الشخصية ومهاراته الإدارية (الذاتية، والتقنية، والتنظيمية، والإنسانية), ويتجلى الدور القيادي لقائد المدرسة في قدرته على التأثير على المعلمين،

وإقناعهم، وتحفيزهم، وتوجيههم، وإرشادهم، ودفعهم إلى العمل، وتنظيم جهودهم، وتنسيقها، وتقييمها، وتوجيه طاقاتهم، واستثمارها الاستثمار الأمثل لتحقيق الأهداف المنشودة، كما يتجلى دوره القيادي في قيادة المعلمين داخل المؤسسة التعليمية، وتمكينهم من النمو الذاتي، وتحسين مستوى آدائهم، وتخطيط نموهم المهني، وتشجيعهم على الابتكار، والتجديد، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم، وتطوير علاقاتهم الإنسانية في بيئة العمل، وخارجها (اصلان،2018).

وتعد القيادة أمرًا حاسمًا في عملية تطوير قدرة المدارس كمجتمعات تعلم مهنية والتي تنطوي على الممارسات التأملية في عملية التطوير المهني للمعلم فكثيرًا ما يقوم المعلمون في هذه المدارس بفحص ممارساتهم وتجريب طرق التدريس البديلة. وتعلم أشياء جديدة عن أنفسهم واستراتيجياتهم التعليمية ومعتقداتهم الخاصة من خلال المناقشات الجماعية والتفكير في ممارساتهم الصفية وتعلم الطلاب، كما سيساعد هذا المعلمين على تطوير أساليبهم في الفصل الدراسي وتطويرها وتحسينها وكذلك تنمية قدراتهم القيادية (عطية،2022). ونظرا لأهمية مجتمعات التعلم المهنية وعلاقتها بتنمية القدرات القيادية للمعلمين ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتستكشف العلاقة بين "مجتمعات التعلم المهنية والقدرات القيادية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم العام بجدة"

مشكلة الدراسة

إنّ لمجتمعات التعلم المهنية الأثر البالغ كأحد الأساليب الحديثة في تطوير النظم التربوية، وتقييمها ذاتيًا، وتحسين عمليتي التعليم والتعلم. وتُعد مجتمعات التعلم المهنية من أهم النماذج الفاعلة لتعزيز تشارك المعرفة، والنمو المهني، وتنمية الوعي الذاتي، والعمل الجماعي لأعضاء المجتمع المهني. كما تُمثل مجتمعات التعلم المهنية؛ مزيجا بين القيادة التربوية؛ التي تهدف إلى تحسين ممارسات التعليم والتعلم، والقيادة التشاركية؛ والتي تهدف إلى تعزيز التعاون بين المعلمين بالمدرسة؛ من خِلال خلق ثقافة مهنية تعاونية؛ تُساعد المعلمين على أن يكونوا أكثر فاعلية في تعاملهم مع طُلابهم، والتركيز على التعلم، والنتائج المنشودة، ودعم زملاءهم في العمل، وإعادة تشكيل ثقافة المؤسسة التعليمية، وتحليل الممارسات التي تُعزز التفكير الذاتي، ونقدها(Battersby & Verdi, 2015)

وإن من أهم العوامل التي تؤثر على نجاح القيادة للمعلم قدرته على التعلم واكتساب المهارات القيادية التي تؤهله لتحمل أعباء المسؤوليات الموكلة إليه، وبحسب البقمي (2019) فإن أهمية المهارات القيادية تتمثل في قدرتها على تحسين الآداء التنظيمي ومعدلات الإنتاج من خلال تحقيق التوازن بين الأهداف التنظيمية ورضا الموظفين، مما يخلق بيئة تنظيمية فعالة وإدارة ناجحة. وتعد القيادة أمراً حاسماً لتطوير المدارس كمجتمعات تعلم مهنية والتي تنطوي على العديد من الممارسات التأملية في عملية التطوير المهني للمعلمين من خلال فحص ممارساتهم وتجريب أفضل الطرق التدريسية البديلة، وتعلم أشياء جديد عن أنفسهم واستراتيجياتهم التعليمية ومعتقداتهم الخاصة من خلال الحوارات الجماعية والتفكير في ممارساتهم التدريسية وتعلم الطلاب كما سيساعد هذا المعلمين على تطوير أساليب التدريس داخل فصولهم الدراسية وتحسينها وكذلك تنمية قدراتهم القيادية (عطية،2022) .

وعلى الرغم من أهمية الدور القيادي للمعلم إلا أنّ الواقع يشير إلى وجود العديد من التحديات التي تواجه المعلمين وتحد من فاعلية ممارساتهم القيادية .حيث توصلت نتائج دراسة القاضي (2017) إلى ضعف قيام مديري المدارس بأنشاء مجتمعات تعلُّم مهنية متخصصة وكذلك محدودية مشاركتهم في نشر المعرفة بتقديم الدعم الفني اللازم للمعلمين وتحسين أداءهم وضعف تقديمهم حلولاً عملية للمشكلات التي تواجه المعلمين. ومما سبق يتضح أن هناك العديد من الصعوبات التي تواجه مراحل التعليم المختلفة والتي قد تحدُّ من

فاعلية ممارسة أدوار القيادة للمعلمين وتمكينهم وتحفيزهم مهنيا، ونظراً لدور وأهمية المجتمع المهني في ذلك جاءت مشكلة الدراسة للتعرف على مجتمعات التعلم المهنية وعلاقتها بتنمية القدرات القيادية للمعلمين " حيث تسعى هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية :

أسئلة الدراسة

١– ما مستوى ممارسة المحاور الفرعية لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة من وجهة نظر المعلمين؟

٢– ما مستوى توافر القدرات القيادية بمحاورها الستة لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة من وجهة نظر المعلمين؟

٣– هل يوجد علاقة بين مستوى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية وتنمية القدرات القيادية من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم العام بجدة؟

٤– هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات افراد العينة نحو درجة ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم العام بجدة؟

٥– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة نحو درجة توافر القدرات القيادية في مدارس التعليم العام تعزى إلى متغير المؤهل العلمي من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم العام بجدة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على ما يلي:

1 – مستوى ممارسة الأبعاد الفرعية لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة من وجهة نظر المعلمين.

2 – مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة من وجهة نظر المعلمين.

3 –العلاقة بين مجتمعات التعلم المهنية والقدرات القيادية للمعلمين.

4 – مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية ومستوى توافر القدرات القيادية في مدارس التعليم العام بجدة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تناولت الدراسة موضوعاً في غاية الأهمية من حيث مجتمعات التعلم المهنية وعلاقتها بتنمية القدرات القيادية للمعلمين. وهذه الدراسة تعد الأولى – في حدود اطلاع الباحثين – من حيث محاولتها تسليط الضوء على مجتمعات التعلم المهنية وعلاقتها بتنمية القدرات القيادية للمعلمين وتقديم المعرفة في ايضاح مفهوم مجتمعات التعلم وماهيتها وأهم ما يميزها للمسؤولين عن التعليم وصناع القرار.

الأهمية العملية

_ تحديد معوقات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس.

_ يأمل الباحثون أن تفيد هذه الدراسة المسؤولين في الميدان التربوي ومتخذي القرار لوضع اللبنة الأولى لإنشاء مجتمع تعلم مهني يسهم في رفع القدرات القيادية للمعلمين.

– من الممكن أن تسهم هذه الدراسة في توجيه اهتمامات المدرسة وقياداتها وكافة منسوبيها للعمل التعاوني المثمر والتعلم المهني المستمر.

_ من المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين عن إعداد المعلمين في تقديم دورات تدريبية عن كيفية تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية من شأنها أن تعزز القدرات القيادية للمعلمين وتعمّق أهمية التعلم المستمر لجميع مكونات المجتمع المهني من مدير، ومعلم، وطالب، ومشرف تربوي.

مصطلحات الدراسة

مجتمعات التعلم المهنية: مجموعة من العاملين داخل المدرسة يتعاونون فيما بينهم ويتشاركون خبراتهم ويحددوا أفضل ممارساتهم المهنية ضمن رؤية مشتركة بهدف تحسين مستوى التحصيل الطلابي السبيعي، والهاجري، (٢٠٢٠). وتعرف اجرائيا في هذه الدراسة بأنها ما تقيسه أداة الدراسة الحالية من خلال توافر الأبعاد الخمسة الآتية: الرؤية والقيم المشتركة التعلم التعاوني والتطبيق الجماعي والممارسات الشخصية المشتركة والظروف الداعمة.

تنمية القدرات القيادية: عملية مخطط لها تشمل كل الجهود المخطط لها والتي تهدف إلى إثراء المعلمين معرفياً ووجدانياً بهدف تمكينهم من ممارسة أدوارهم القيادية في مدارسهم وإعدادهم ليكونوا في مراكز القيادة مستقبلا بحيث ينعكس ذلك إيجابيا على الأداء المدرسي ككل (مراد، 2007). ويمكن تعريف القدرات القيادية للمعلمين اجرائيا بحسب دراستنا هذه بأنها المهارات التي يستخدمها المعلم في عملية تنظيم الآخرين والعمل معهم لتحقيق هدف مشترك.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم مجتمعات التعلم المهنية

يمكن تعريف مجتمعات التعلم المهنية بأنها مجموعة من العاملين داخل المدرسة يتعاونون فيما بينهم ويتشاركون خبراتهم ويحددوا أفضل ممارساتهم المهنية ضمن رؤية مشتركة بهدف تحسين مستوى التحصيل الطلابي (السبيعي، والهاجري، ٢٠٢٠). كما وتعرف بأنها مجتمعات تتكون من أفراد يعملون معًا لتحديد نقاط القوة لدى بعضهم البعض والاستفادة منها، واحترام الاختلافات في الرأي، ودعم فرص التعلم بنشاط، وكلها تساهم في بيئة تعاونية جيدة وتعزيز مستوى الأداء العالي بين جميع المشاركين وإمكانية خلق معرفة جديدة والعمل على تبادلها (عطية،2022).

خصائص مجتمعات التعلم المهنية

تتميز مجتمعات التعلم المهنية بقدرتها على التنبؤ بالقضايا في المستقبل، وتوقع التغييرات في البيئة الداخلية والخارجية، والتكيف مع آثارها، والبحث عن طرق جديدة للتحسين، ومتابعة التحسين المستمر، وتشجيع الابتكار والمبادرة، وتعزيز الاستكشاف، ومشاركة المعلومات، ومراعاة الاحتياجات الفعلية وقدرات المتعلمين (هل، 2014). كما تتسم مجتمعات التعلم المهنية بتركيزها الواضح على المشاركة الفاعلة، وتبادل الخبرات والمعارف والمهارات، وتحديد احتياجات أعضائها ومتطلباتهم المختلفة، وأهم التحديات التي تواجههم وتلبيتها مما يُسهم في تحسين ممارساتهم المهنية، وتعزيز مشاركاتهم الإيجابية، كما تتسم مجتمعات التعلم المهنية بوجود هيكل فعال للحوكمة، وصنع القرار؛ مما يُسهم في تعزيز ثقة أعضاء المجتمع المدرسي، وتحسين أدائهم (King ،2016).ومن المهم أن نلاحظ أن مجتمعات التعلم المهنية كمؤسسات تعليمية تركز بشدة على سبع مكونات أساسية: وهي خلق ودعم الفرص لجميع أعضاء مجتمع التعلم للمشاركة في التعلم المستمر، وتشجيع التعلم الجماعي والتعاوني، وتعزيز ثقافة البحث، والتحفيز على الإبداع والابتكار، وتكامل أنظمة جمع المعرفة وتبادلها، والتعلم من تجارب الآخرين (Admiraal, Schenke, Jong, Emmelot, & Sligte, 2021).

كما لخص عطية (2022) خصائص مجتمعات التعلم المهنية بما يلي:

1- الرؤية والرسالة والقيم المشتركة (Shared Vision, Mission Values) حيث يلتزم أعضاء مجتمعات التعلم المهني بالقيم المشتركة، والرؤية المشتركة، والقواعد، وإنهم يعبرون عما يعتقده أعضاء مجتمع التعلم وما يريدون تحقيقه، ويعملون بمبادئ توجيهية توجه سلوكهم.

٢- الاستقصاء الجماعي (Collective Inquiry) ويتبع خطوات أساسية مثل هو التفكير العام حيث يناقش أعضاء مجتمع التعلم المهني افتراضاتهم ومعتقداتهم وكيفية ارتباطها بممارساتهم المهنية حيث أنّ التفكير العام يمثّل المحرك الرئيسي للنمو والتحسين والتجديد في مجتمعات التعلم المهنية، وكذلك التخطيط المشترك حيث يقوم أعضاء مجتمع التعلم بإنشاء خطوات العمل، وأخيرًا تنسيق العمل وتنفيذ خطة العمل.

3- التعلم الجماعي (Team Learning): إن بناء قدرة المؤسسة التعليمية على التعلم هو جهد جماعي وليس فردي وبالتالي فإن بناء فرق تعاونية هو هدف رئيسي لمجتمعات التعلم المهنية ويمكن للناس أن يتعلموا من بعضهم البعض، مما يحسن ممارساتهم المهنية.

4. التركيز على العمل والتجريب (Experimentation) وفيه **يجب** أن تتضمن مجتمعات التعلم المهنية العمل والتجريب كمكون أساسي، ويضع أعضاء مجتمع التعلم تطلعاتهم موضع التنفيذ ويحولون رؤاهم إلى واقع لأنهم يعتقدون أن التعلم لا يحدث إلا في سياق العمل وأن أفضل طريقة للتعلم هي من خلال المشاركة النشطة والخبرة.

5. التحسين المستمر Continuous Improvement ويعد البحث المستمر عن أكثر التقنيات فاعلية أحد الخصائص الرئيسة لمجتمعات التعلم المهني، ونتيجة لذلك يبحث أعضاؤها باستمرار عن أفضل الطرق والممارسات لتحقيق أهدافهم وتقييم تقدمهم.

القدرات القيادية في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية

تعريف القيادة

تعددت مفاهيم القيادة بتعدُّد الاتجاهات والأُطر النظريَّة، حيث ينظر إليها البعض كدور اجتماعي تربوي، أو كوظيفيَّة اجتماعيَّة، أو كسمة شخصيَّة، كما يمكن النظري إليها كعمليَّة سلوكيَّة، إلا أن هناك قاسمًا مشتركًا بينهما، وهو إحداث التأثير في الآخرين، وعندما يحدث التأثير في نطاق مؤسَّسة ما، فلا بدَّ من الربط بينه وبين المساهمة في تحقيق أهدافها (عبوي، 2010). وعَرَّف العجمي (1430) القيادة بأنَّها: فنُّ التأثير البشري لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معيَّن، بطريقة مؤثِّرة تضمن طاعتهم وثقتهم واحترامهم. كما عَرَّفها الغامدي (1437) بأنها: كل نشاط أو سلوك يهدف للتأثير في مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف معيَّن أو مجموعة من الأهداف بينما أشار العنزي (1437) إلى أن القيادة تعني قدرة القائد على التأثير في سلوك منسوبي المنظَّمة لتوجيههم نحو تحقيق أهدافها بطريقة يتمُّ بها كسب محبَّتهم وثقتهم وتعاونهم، وانعكاس ذلك على مستوى الإنتاجيَّة. ومن خلال ما سبق؛ يظهر للباحثين أن القيادة تشتمل على أفراد، وعمليَّة تأثير، وفرد يقوم بعمليَّة التأثير، ومجموعة من الأهداف ومن ثمَّ يعرف الباحثين القيادة إجرائيًّا بأنها: "عمليَّة يقوم فيها فرد بالتأثير في الأفراد، وتوجيه سلوكهم نحو تحقيق الأهداف المطلوبة.

تعريف القدرات القيادية

هي مجموعة من المهارات والسمات المعرفية والشخصية والفنية ذات الكفاءة والفاعلية التي يمتلكها القادة من أجل القيام بأعمالهم بسهولة ودقة وسرعة لتحقيق الأهداف المطلوبة (الشاعر، 2016). وتعرف أيضاً بأنها المهارات التي يتصف بها القائد، والتي تنعكس على سلوكياته وتعاملاته مع العاملين، والتي من شأنها أن تؤثر في طبيعة ومستوى أدائهم وإنجازهم في المؤسسة (اشتيوي،2018). كما أن القدرات القيادية هي عملية تأثير متبادل لتوجيه السلوك الإنساني داخل إطار العمل المدرسي في سبيل تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه، ويقتنعون بأهميته فيتفاعلون معاً بطريقة تضمن تماسك الجماعة، وسيرها بالطريق الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف المطلوبة (مسعودات، 2007).

أهمية القدرات القيادية

كما أشار لذلك اصلان (2018) إنّ للقدرات القيادية أهمية بالغة باعتبارها مورداً مهماً في دعم مجتمعات التعلم المهنية وتعزيزها وذلك من خلال دورها فيما يلي

١ .خلق ثقافة التعلم (Creating A Learning Culture): وهذا يدعم تبني التغيير وتحقيق التوازن بين مصالح جميع أعضاء المجتمع المدرسي، والتركيز على الأشخاص بدلاً من الأنظمة، وجدولة وقت التعلم، وتعزيز التواصل وقيمة العمل الجماعي وتعزيز البيئة التي تعزز التزام المجموعة.

٢. ضمان تحقيق التعلم على جميع المستويات (Ensuring Learning At All Levels) :يمكن لجميع أعضاء المجتمع المدرسي التعلم بشكل فعال واكتساب المعرفة المهنية بمساعدة القيادة المدرسية القوية من خلال دمج التطوير المهني في مجموعة من الأنشطة المفيدة؛ وهذا يدعم ويحافظ على التغيير.

3. تعزيز الاستقصاء التأملي (Promote Reflective Enquiry) ويتم تشجيع الاستفسار التأملي من قبل قادة المدارس الذين لديهم عقلية بحثية منفتحة وتقييم كل عضو في المجتمع المدرسي، واستخدام البحوث الإجرائية ذات الصلة، واستخدام منهجية شاملة لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها واستخدامها في سياق العمل الأكاديمي.

4- تعزيز الجانب الإنساني في القيادة Promote the Human Side of Leadership حيث يجب أن يكون تعزيز العلاقات الشخصية بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي ذو أولوية بالنسبة لقادة المؤسسة التعليمية مما يساعد العاملين على التغلب على خوفهم من التغيير وهو أمر حاسم للقيادة الفعالة.

وتتسم القدرات القيادية الفعالة بعديد من الخصائص المشتركة؛ وقد ذكرها Erkens & Twadell (2012) على النحو الآتي:

1. يتم تطبيقها لدعم التغيير (They are Applied to Leverage Change): لتغيير ثقافة المؤسسة التعليمية وإعادة هيكلتها والتأثير عليها تتطلب ممارسات القيادة التفكير المتعمد والتطبيق الاستراتيجي كما أنهم يدعمون التغيير بعد حدوثه بالفعل.

2. نظامية (Systemic): تُستخدم تقنيات القيادة بطريقة منهجية وهي متأصلة في كيفية إكمال المهام المختلفة داخل المؤسسة التعليمية.

3. تستخدم لتطابق الأقوال مع الأفعال(Engaged to align Words with Deeds) : تُعد ممارسات القيادة بمثابة خارطة طريق يتبعها القادة أثناء عملهم على تحقيق رؤية المؤسسة التعليمية وأهدافها وقيمها ومهامها المختلفة. لذلك يجب أن يتصرف القادة كما يتوقعون من الآخرين.

4. ديناميكية وسريعة الاستجابة (Dynamic & Responsive): تقنيات القيادة قابلة للتكيف وحساسة للعوامل الخارجية. حيث يتم تطبيق ممارسات القيادة الفعالة بشكل عادل وليس متساويًا من أجل تلبية الاحتياجات المتنوعة للفرق والأفراد .

تعريف الأنماط القيادية

عَرَّف النمط بأنه الأسلوب الذي يمارسه القائد للتأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم (الرشيدي، 2010) ويُعرَّف بأنه: الأسلوب الذي يتبعه القادة في قيادة منظَّماتهم (الزكي، 2016). وكما يُعرَّف لدى السويد (2014) بأنه: أسلوب القائد وطريقته في عمليَّة التأثير على أتباعه. أمَّا عطوي (2014) فيُعرِّفه بأنه: طريقة القائد في العمل وتسيير كل التنظيمات والنشاطات. وكما يُعرِّفه الراشد (1434) بأنه: الأسلوب الذي يستخدمه القائد بتوجيه ذاتي منه لقيادة مرؤوسيه، وحملهم على أداء المهمة. ويُعرِّف الباحثان الأنماط إجرائيًّا بأنها: الأساليب التي يستخدمها القادة في العمل، وطرقهم للتأثير في العاملين؛ من أجل تحقيق أهداف المؤسَّسة.

الأنماط القيادية

1-القيادة التشاركية: هي أسلوب ديمقراطي، وفيها يتم الاخذ برأي الموظفين والاستنارة بأفكارهم بشكل جاد عند اتخاذ القرارات. عندما تقوم منظمة ما بإجراء تغييرات داخل المنظمة، فإن القيادة التشاركية تساعد الموظفين على قبول وتبني التغييرات بسهولة لأنهم شاركوا بفاعلية في هذه العملية، وقد تكون القيادة التشاركية مناسبة للمهام غير المنظمة أو الروتينية، حيث تكون العلاقات غير مستبدة وقابلة للسيطرة مع الموظفين (حرب،2019). ومن خلال زيادة مستوى الكفاءة المعلمين، وتوسيع قدراتهم، واعطاءهم الخبرة والتدريب، وعن

طريق الدعم والإلهام تدعم القيادة التشاركية مجتمعات التعلم المهنية، حيث توجد علاقة إيجابية بين مستوى التطوير المهني للمعلمين والقيادة التشاركية (أبو ناصر،٢٠٢٠).

٢ .القيادة التحويلية(Transformational Leadership) : تسلط القيادة التحويلية الضوء على القائد كميسر لعملية التغيير التي تحدث عندما يتفاعل شخص مع الآخرين بطريقة يرفع بها القادة والموظفون بعضهم البعض إلى مستويات أعلى من التميز والأخلاق. (الحبابي، ٢٠٢١).

وتهدف عملية القيادة التحويلية إلى التأثير على التغييرات يتبناها العاملون بالمنظمة بالأهداف والغايات. يوجد مستوى تواصل مرتفع بين المديرين والموظفين، وبمعية القادة الموظفين يحققون أهدافهم ويزيدوا من انتاجيتهم. (علي، وعباس، ٢٠١٦). وتعرف القيادة التحويلية بأنها أسلوب قيادي يُمارسه قائد المدرسة؛ يهدف لرفع رضا الموظفين، وتنمية ولائهم، وزيادة درجة استعدادهم لتبني مهام أعمالهم وإنجازها (الحبابي، ٢٠٢١) وهي أسلوب قيادي يهدف لتحسين مستوى آداء المؤسسة التعليمية وتمكين أعضاءها من الأخذ بزمام المبادرة وتطوير معارفهم ومهاراتهم وتحفيزهم على الإبداع والابتكار من أجل إحداث تغيير إيجابي يساعد على تحقيق رؤية المؤسسة وأهدافها. (الحربي، ٢٠٢١)

3– القيادة الموزعة:(Distributed Leadership) : هي أسلوب قيادي يتم فيه إنشاء الهيكل التنظيمي بطريقة تشجع على المشاركة مع الأعضاء؛ بقصد استثمار قدراتهم من جهة ورفع مستوى دافعيتهم للمهام القيادية وانتمائهم وتحفيزهم على الاقتراح والمشاركة الفاعلة في تحقيق الأهداف والرؤى المستقبلية من جهة أخرى (الزهراني، ٢٠١٨)

وأضاف علوان (٢٠٢١) القيادة الملهمة Inspirational leadership)وهي أسلوب قيادة يُظهر سلوكًا ماهرًا ويعتمد على شخصية القائد، فضلاً عن قدرته على التأثير في تصرفات أتباعه، وإثارة مشاعرهم، وكسب دعمهم، وتقديم رؤية مشتركة محفزة لها صفات كاريزمية محببة، ويمكنها من استثمار مواردها؛ ولديها تركيز استراتيجي على الإبداع والابتكار؛ ولها تأثير إيجابي على إنتاجية الموظفين وولائهم لوظائفهم. مما يؤهلهم للتعامل مع التغييرات الحالية والقادمة في مكان العمل.

دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية القدرات القيادية للمعلمين

من أهم مكونات عمل المعلم أسلوبه القيادي, ويتم تعريف الأسلوب القيادي على أنه مجموعة من الأنشطة والمهام التي يؤديها القائد من أجل التأثير على أعضاء المجتمع المدرسي، وبناء رؤية ورسالة، وقيم مشتركة، وبيئة داعمة للتعاون والتعلم الجماعي، وتعزيز قدرات المعلمين, ويتم توجيه المعلمين وتنسيقهم من خلال هذه العملية من أجل تحقيق الأهداف المرجوة, و تزويدهم بالأدوات والقدرات التي يحتاجون إليها ؛ من أجل تحسين الأداء والتأثير على الآخرين وتوجيه سلوكهم، و يتم ذلك من خلال التواصل الفعال وتحفيز وتوجيه وقيادة فرق العمل ؛ لتحقيق أهداف مشتركة، على النحو المحدد في جميع تصرفات قائدالمؤسسة التعليمية (سليمان، ٢٠٢٠) .

كما يمكن لقادة المدارس المساعدة في دعم التغيير الضروري نحو بناء وإدارة مجتمعات التعلم المهنية من خلال إدراك الحاجة إلى التغيير ، وتوضيح أهميتها , والتخلي عن أساليب القيادة التقليدية لصالح أساليب القيادة التشاركية والاستمرار في دعمهم (عطية،2022) .

إن القيادة التشاركية التي تشجع الموظفين على المشاركة بشكل أكبر في ممارسات صنع القرار التربوي المتطورة وهي الطريقة المفضلة لتحقيق تحسين المدرسة، وفقًا لحركات الإصلاح التربوي المعاصرة، وفي هذا السياق حدد لورين (2008) عدة عناصر تصف المشاركة في القيادة من أجل ممارسة التعلم وهي تشجيع الهياكل المشاركة في تحويل المدرسة إلى مجتمع تعليمي. واظهار العمليات اليومية للأنشطة المدرسية وحث كل شخص على تحمل مسؤولية توفير القيادة المناسبة للواجبات التي يقوم بها. ومن الخصائص التي تميز القيادة التشاركية ما ذكره السالم(2005) بأنها تتميز باللامركزية مما يعني أن القدرة على اتخاذ القرارات يتم توزيعها في الهيكل ويتم تحديد القواعد بشكل عام لأن الأشخاص يؤدون مجموعة متنوعة من الوظائف ويستخدمون مهارات متعددة لإكمال العمل المتجدد فهي تشجع المرونة ويكون الأفراد فيها سباقين في التعلم وإجراء التغييرات والقدرة على التكيف بسرعة مع التغيرات البيئية, بالإضافة إلى ما سبق ذكره، يستخدم القائد التشاركي طريقتين تحفيزيتين إضافيتين لتحسين أداء طاقم المدرسة, حددهما كل من جون وجور Joanne, W. Jorunn, M (2009) بأنها الالتزام التنظيمي وهو يعطي القائد التشاركي للموظفين الفرصة للمشاركة وبذل جهودهم في عمليات صنع القرار، وهذه المشاركة تزيد من ثقتهم بالمعلومات التي تعلموها وترفع درجة قبولهم، وهو ما يدعمه نظريات التحفيز التي تؤكد على التقرير الذاتي وضبط النفس كعوامل تحفيز محوري بالإضافة الى أن القائد التشاركي يمكن المعلمين والذي من خلال هذا التمكين يطور المعلمون إحساسًا بالاستقلالية في ظل القيادة التشاركية لأنهم يأخذون بزمام المبادرة لإجراء تحسينات ومشاركة المسؤولية المشتركة لتنظيم وإدارة الأنشطة المختلفة. وأضاف علوان (٢٠٢١) الظروف الداعمة والتي يجب أن تكون فيها البيئة الحالية تمكينية ومستقرة بما يكفي للسماح للموظفين بالمشاركة في الأنشطة التعاونية وتتكون الظروف الداعمة من مهارات المشاركين وقدرتهم على تمثيل الهوية الثقافية للمدرسة والظروف الطبيعية والهيكلية التي تخاطب الهيكل الإداري للمدرسة.

الدراسات السابقة

دراسة القحطاني (2020) فقد هدفت إلى تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين، وقادة المدارس، ورصد الاختلافات بين تقويم المعلمين، والمشرفين، وقادة المدارس، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمعها من قادة المدارس، والمعلمين، ومشرفي مدارس تطوير بمنطقة جازان التعليمية، وجرى اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من (42) قائد مدرسة، و(276) معلماً، و(14) مشرفاً لمدارس تطوير. وتوصلت الدراسة إلى تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان جاء في مستوى (التطبيق بشكل كبير) من وجهة نظر المعلمين.

دراسة الدوسري (2021) فقد هدفت إلى تحديد المتطلبات (التنظيمية، والمادية، والبشرية) اللازمة لتطوير الممارسات القيادية الداعمة للتعلم المهني بمدارس التعليم العام. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والمقابلة أداة لها. وتكونت عينة الدراسة من (9) قادة مدارس و(5) مشرفي قيادة مدرسية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، و(6) مشرفي تطوير مهني بالمركز الوطني للتطوير المهني التعليمي بوزارة التعليم. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: 1- المتطلبات التنظيمية اللازمة لتطوير الممارسات القيادية الداعمة للتعلم المهني كان أبرزها: نشر ثقافة التعلم المهني، وضع السياسات المنظمة للتعلم المهني بمدارس التعليم العام، منح الصلاحيات الممكنة لقائد المؤسسة التعليمية في دعم التعلم المهني. 2- المتطلبات المادية اللازمة لتطوير الممارسات القيادية الداعمة للتعلم المهني كان أبرزها: بناء قاعدة بيانات متكاملة عن مجتمع المؤسسة التعليمية، وضع حوافز مادية ومعنوية تشجع التعلم المهني، توفر القاعة والتجهيزات التقنية اللازمة للتعلم المهني. 3- المتطلبات البشرية اللازمة لتطوير الممارسات القيادية الداعمة للتعلم المهني كان أبرزها: تأهيل قائد المؤسسة التعليمية على قيادة التعلم المهني في المؤسسة التعليمية، بناء فريق التعلم المهني، توفر الكوادر الإدارية المساندة لقائد المؤسسة التعليمية.

هدفت دراسة الأصقه (2019) إلى التعرف على واقع دور القيادات المدرسية في التطوير المهني للمعلمين في ضوء مدخل التنمية القائم على المؤسسة التعليمية، وتحديد متطلباتها، والكشف عن التحديات التي تواجه والتعرف على بعض النماذج العالمية في التنمية المهنية القائمة على المؤسسة التعليمية، وتقديم نموذجاً مقترحاً لدور القيادة المؤسسة التعليمية في التطوير المهني للمعلمين في ضوء هذا المدخل. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة أداة رئيسة للدراسة تمثلت عينة الدراسة من (1255) معلماً ومعلمة في ثلاث إدارات تعليمية هي (الرياض والشرقية وجدة) وأظهرت النتائج أن المتطلبات البشرية والتنظيمية والتقنية للتطوير المهني للمعلمين في ضوء هذا المدخل جاءت (بدرجة كبيرة) وأبرز هذه المتطلبات هي تنمية العلاقات الاجتماعية وروح العمل الجماعي بين المعلمين تحفيز المعلمين على التعلم المستمر، وضع أهداف محددة وخطة للتطوير المهني، تحديد الاحتياجات التطويرية للمعلمين بشكل واضح، توفير الإمكانات والصلاحيات للقيادة المدرسية من أجل تطوير مهني فعال وضع آلية لمتابعة أثر التطوير المهني.

دارسة الفاضل (2021) فقد استهدفت التعرف على مدى انعكاس القدرات القيادية في مديرية تربية نينوى بأبعادها الأربعة (الفنية، الإنسانية، القدرة على تحليل المشكلة وحلها، والقدرة على الاتصال)، على النضج الوظيفي للأفراد العاملين باعتباره متغيرا تابعا، وتمحورت مشكلة الدراسة في طرح العديد من التساؤلات كان أهمها هل توجد علاقة ارتباط وتأثير بين القدرات القيادية والنضج الوظيفي؟ وتماشيا مع تحقيق الهدف الرئيس للدراسة , ومن خلال اعتماد على أسلوب المنهج الوصفي والتحليلي لتأطير الإطار النظري ومعالجة وتحليل البيانات التي تم استحصالها عن طريق استمارة الاستبانة أعدت كأداة رئيسة لجمع البيانات من الأفراد العاملين في مديرية تربية نينوى، إذ اختيرت عينة قوامها (238) من مجتمع (950) فردا، ولغرض تحليل تلك البيانات المتحصلة اعتمد الباحث على عدد من الأساليب الإحصائية الخاصة بالوصف والتشخيص لمتغيرات الدراسة، فقد تم التوصل للعديد من النتائج حيث كان أهمها: أن القدرات القيادية في مديرية تربية محافظة نينوى كان لها انعكاس على النضج الوظيفي للأفراد العاملين وعلى نحوا ملحوظ، حيث أن العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية كانت علاقة معنوية موجبة دالة، واختتمت الدراسة الحالية بمجموعة من التوصيات كان أهمها: من الضروري أن تقوم مديرية تربية نينوى بإعادة تصميم بعض الوظائف ولا سيما التي تتعارض مع اتجاهات وقيم الأفراد العاملين، بهدف تعزيز النضج الوظيفي للأفراد العاملين.

دراسة سامي (2022) فقد هدفت الدراسة إلى معرفة الدور الوسيط للمهارات القيادية في العلاقة بين التنمية الكفاءات والإبداع التنظيمي من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين بجامعة غرداية، وتم تطوير استبانة لجمع المعلومات والبيانات وتوزيعها على 139 أستاذ وأستاذة جامعية تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وتم الاستعانة ببرنامج Spss, v.25 و Amos, v.24 في تحليل البيانات، وتم واستخدم نمذجة المعادلات البنائية SEM وتحليل المسار (Path Analysis) لاختبار الفرضيات التي تم صياغتها وفق نموذج (Baron and Kenny). وخلصت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تنمية الكفاءات وتحقيق الإبداع التنظيمي، كما أشارت النتائج إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تنمية الكفاءات وتحقيق الإبداع التنظيمي بوجود المهارات القيادية كمتغير وسيط في هذه العلاقة، وهي وساطة جزئية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

ساعدت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في الجوانب التالية:

1- وضع الإطار النظري لهذه الدِّراسة، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.
2- المساعدة في تحديد مشكلة الدِّراسة، وبيان أهميّة الدِّراسة.
3- الاستفادة من المراجع الواردة فيها.
4- الاستفادة من توصيات الدِّراسات السابقة.
5- اختيار المنهج، والأداة للدراسة الحالية.
6- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة، في مناقشة النتائج التي توصّلت لها الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة واجراءاتها

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي باعتباره المنهج الأكثر ملاءمة لأهداف الدراسة، لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة على أسئلتها، حيث يذكر العساف (2012) أن منهج البحث الوصفي الارتباطي يستخدم لمعرفة مدى وجود العلاقة من عدمها، وإذا كانت موجودة هل هي إيجابية أو سالبة.

مجتمع وعينة الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة معلمي مدارس التعليم العام في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (29094معلم)، وقد تم اخذ العينة بالطريقة الملائمة (المناسبة) وتعرف العينة الملائمة كما يعرفها (Saunders, et al, 2012) بأنها نوع محدد من طرق أخذ العينات غير الاحتمالية وقد بلغ حجم عينة الدراسة (705) من معلمي مدارس التعليم العام في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.

خصائص أفراد عينة الدراسة

سنوات الخبرة

جدول (1)

توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
1-5 سنوات	66	9.4
من 5 الى 10 سنوات	92	13.0
أكثر من 10 سنوات	547	77.6

المجموع	705	٪100

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وقد اتضح أن (77.6 %) من اجمالي افراد عينة الدراسة خبرتهم (أكثر من 10 سنوات)، وهي الفئة الاكثر من بين فئات الدراسة، بينما (13.0%) من اجمالي افراد عينة الدراسة خبرتهم من (من 5 الى 10 سنوات)، بينما (9.4%) من اجمالي افراد عينة الدراسة خبرتهم من (1–5 سنوات)، وهي الفئة الاقل من بين فئات الدراسة.

أداة الدراسة

وفقاً للمنهج الذي تم اتباعه، استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة لجمع المعلومات حيث يعد الاستبيان "أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، وهنا تم تصميم استبانة تعكس أهداف هذه الدراسة. تكونت الاستبانة من جزئيين كما يلي:

الجزء الاول: يحتوي على بيانات أولية عن أفراد الدراسة، وهي (النوع، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

والجزء الثاني: يحتوي على محاور الدراسة الاساسية وهي: المحور الاول: مجتمعات التعلم المهنية ويحتوي على (16) عبارة. ويتضمن (4) أبعاد هي: البعد الأول: حوارات تأملية ويشتمل على (5) عبارات. أما البعد الثاني: وهي المسؤوليات الجماعية ويشتمل على (3) عبارات. أما البعد الثالث: وهو الممارسات الشخصية المشتركة ويشتمل على (4) عبارات. وبالنسبة للبعد الرابع: وهو القيم والرؤية المشتركة ويشتمل على (4) عبارات. وتم الحصول على الاستبانة من دراسة (2008) WAHLLSTROM ,LOUIS . وكان معامل ألفا كرونباخ لهذه الاستبانة من قبل louis &Wahlstrom وكانت (0.870) واستنادا الى ما تم ذكره تبين للباحثين أن معامل الثبات مرتفع والأداة ممكنة التطبيق كأداة للدراسة الحالية.

المحور الثاني: القدرات القيادية ويحتوي على (30) عبارة. ويتضمن (6) أبعاد هي: البعد الأول: توسيع القيادة التشاركية والذي يشتمل على (7) عبارات. ثم البعد الثاني: الرؤية المشتركة ويشتمل على (4) عبارات. ثم البعد الثالث: وهو وتطوير الممارسات والقرارات ويشتمل على (5) عبارات. والبعد الرابع: والذي يسمى بانعكاس الأدوار ويشتمل على (4) عبارات. أما البعد الخامس: وهو الممارسات التأملية ويشتمل على (5) عبارات. ثم ننتقل للبعد السادس: وهو تطوير أداء الطلاب ويشتمل على (5) عبارات. – وتم الحصول على الاستبانة التي صممها Lambert, 2003 من دراسة Epps, Gail (2013) وكما ورد في الدراسة فقد تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة حيث كانت قيمة كرونباخ أفا لقياس ثبات الأداة (0.97) والتي تمثل قيمة عالية جدا في الاتساق الداخلي للأداة . ويقابل كل فقرة من فقرات هذه المحاور قائمة تحمل العبارات التالية: (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً) وقد تم إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجات لتتم معالجتها إحصائيًا على النحو الآتي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتين، أبداً (1) درجة واحدة.

ترجمة الاستبانة

تم استخدام هذا الأداة في دراسات أجنبية، وقد قام الباحثون بترجمة الاستبيان، من قبل متخصص بالترجمة وتم عرضها على مدقق لغوي ونحوي مختص باللغة العربية وعلاوة على ذلك؛ تم عرض الاستبانة بعد الترجمة على مجموعة من المعلمين لمعرفة مدى وضوح مفردات الفقرات.

صدق وثبات أدوات الدراسة

صدق الاتساق الداخلي

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث تم تطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية عددها (30)، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه، ومع المحور الكلي الذي تنتمي اليه، كما يوضح ذلك الجداول التالية:

جدول رقم (2)

معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد المحور " ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة " مع الدرجة الكلية للمحور

الابعاد	معامل الارتباط بالمحور
حوارات تأملية	0.836*
المسؤوليات الجماعية	0.684**
الممارسات الشخصية المشتركة	0.812**
القيم والرؤية المشتركة	0.761**

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمحور ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة المنتمي اليه العبارة هي قيم عالية، حيث تتراوح ما بين (0.684) و(0.836) وجميعها موجبة، ودالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فاقل مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور.

جدول رقم (3)

معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد المحور " مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة " مع الدرجة الكلية للمحور

الابعاد	معامل الارتباط بالمحور
توسيع القيادة التشاركية	**0.899
الرؤية المشتركة	**0.914
تطوير الممارسات والقرارات	**0.919
انعكاس الأدوار	**0.909
الممارسات التأملية	**0.917
تطوير أداء الطلاب	**0.878

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمحور "مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة" المنتمي اليه العبارة هي قيم عالية، حيث تتراوح ما بين (0.878) و(0.919) وجميعها موجبة، ودالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فاقل مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور.

ثبات أداة الدراسة

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (8) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وهي:

جدول (4)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
أبعاد محور ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة		

الحوارات التأملية	5	0.836
المسؤوليات الجماعية	3	0.728
الممارسات الشخصية المشتركة	4	0.855
القيم والرؤية المشتركة	4	0.792
المحور الاول: ممارسة الأبعاد الفرعية لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة	16	0.896
أبعاد محور مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة		
توسيع القيادة التشاركية	7	0.910
الرؤية المشتركة	4	0.903
تطوير الممارسات والقرارات	5	0.837
انعكاس الأدوار	4	0.894
الممارسات التأملية	5	0.909
تطوير أداء الطلاب	5	0.901
المحور الثاني: مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة	30	0.974
الثبات الكلي للاستبانة	46	0.975

يتضح من الجدول أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة عالية حيث بلغ معامل الثبات العام لمحور ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة (0.896) بينما بلغ معامل الثبات العام لمحور مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة (0.974)، اما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (0.975)، وجميعها معاملات ثبات عالية، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها تم تطبيقها ميدانياً، حيث وُزعت الاستبانة بعد تحويلها الكترونيا على افراد الدراسة حيث تم مخاطبة الإدارة العامة للتعليم بجدة ممثلة في إدارة التخطيط والمعلومات وبناء عليه تم تعميم الخطاب على مدارس جدة للبنين والبنات الحكومية والأهلية والجدير بالذكر انه تم تصميم الاستبانة باستخدام نماذج قوقل، كما تم أيضا توزيع الاستبانة بعد تحويلها الكترونيا

على افراد الدراسة، وارسالها باستخدام الوسائل الالكترونية المختلفة على مجتمع البحث منها (واتس اب، تليقرام) ومن ثم تجميع الاستجابات والتي بلغت (705) استجابة لمعلمي ومعلمات مدارس التعليم العام بمدينة جدة، وتم استخدام أساليب التحليل الإحصائية المناسبة.

أساليب التحليل الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بعد ترميز وادخال البيانات الى الحاسب الالي، حيث اعطيت الاجابة (دائماً) 5 درجات، (غالباً) 4 درجات، (أحياناً) 3 درجات، (نادراً) درجتان، (أبداً) درجة واحدة، ومن ثم قاما الباحثان بحساب الوسط الحسابي لإجابات افراد مجتمع الدراسة. ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4= 0.80) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول التالي:

ولخدمة اغراض الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها من خلال اداة الدراسة في الجانب الميداني، استُخدمت عدد من الاساليب الإحصائية لمعرفة اتجاهات افراد مجتمع الدراسة حول التساؤلات المطروحة، وذلك باستخدام اساليب المعالجة الاحصائية التالية:

1-التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

2-المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

3-الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.

4-معامل الارتباط بيرسون" person Correltion ": لمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة من عباراتها، ولمعرفة العلاقة بين ممارسة مجتمعات التعلم المهنية والقدرات القيادية للمعلمين بمدارس التعليم العام بمدينة جده.

5-معامل ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha): لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.

6-اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولمجروف- سمرنوف) (Kolmogorov-Smirnov test)، لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا.

7–اختبار مان ويتني Mann Whitney لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة، مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة، تعزى للمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي).

8–اختبار كروسكال واليس (Kruskall–Wallis) لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة، مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة، تعزى للمتغيرات (سنوات الخبرة).

عرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى ممارسة الأبعاد الفرعية لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة من وجهة نظر المعلمين

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد الدراسة على ابعاد محور " ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة "، وجاءت النتائج كما تبيّنها الجدول التالي:

جدول (5)

استجابات أفراد الدراسة حول أبعاد محور ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة

الابعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	درجة الممارسة
الحوارات التأملية	3.89	0.80	3	عالية
المسؤوليات الجماعية	4.49	0.64	1	عالية جداً
الممارسات الشخصية المشتركة	2.95	1.12	4	متوسطة
القيم والرؤية المشتركة	4.16	0.72	2	عالية
المتوسط العام لمحور ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة	3.87	0.64	عالية	

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد الدراسة على ابعاد محور " مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة "، وجاءت النتائج كما تبيّنها الجدول التالي:

جدول (6)

استجابات أفراد الدراسة حول أبعاد محور مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة

الابعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	درجة التوفر
توسيع القيادة التشاركية	3.64	0.95	6	عالية
الرؤية المشتركة	3.92	0.96	4	عالية
تطوير الممارسات والقرارات	3.96	0.83	3	عالية
انعكاس الأدوار	3.98	0.89	2	عالية
الممارسات التأملية	3.72	0.96	5	عالية
تطوير أداء الطلاب	4.00	0.88	1	عالية
المتوسط العام لمحور مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة	3.87	0.83	عالية	

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد الدراسة من المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة على محور " مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة " جاءت بدرجة توفر " عالية "، حيث بلغ المتوسط العام للمحور (3.87 من 5)، وجاءت موافقة افراد الدراسة على ابعاد المحور كما يلي:

- جاء بُعد" تطوير أداء الطلاب " في المرتبة الأولى، بمتوسط (4.00 من 5)، وانحراف معياري (0.88) وبدرجة توفر " عالية ".
- كما جاء بُعد " انعكاس الأدوار " في المرتبة الثانية، بمتوسط (3.98 من 5)، وانحراف معياري (0.89) وبدرجة توفر " عالية ".
- جاء بُعد " تطوير الممارسات والقرارات " بالمرتبة الثالثة، بمتوسط (3.96 من 5)، وانحراف معياري (0.83) وبدرجة توفر " عالية ".
- جاء بُعد " الرؤية المشتركة " بالمرتبة الرابعة، بمتوسط (3.92 من 5)، وانحراف معياري (0.96) وبدرجة توفر " عالية ".
- جاء بُعد " الممارسات التأملية " بالمرتبة الخامسة، بمتوسط (3.72 من 5)، وانحراف معياري (0.96) وبدرجة توفر " عالية ".

-وجاء بُعد " توسيع القيادة التشاركية " بالمرتبة السادسة، بمتوسط (3.72 من 5)، وانحراف معياري (0.96) وبدرجة توفر " عالية ".

وتتفق هذه النتائج مع دراسة العتيبي (2007) والتي توصلت الى أن القدرات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية العامة في دولة الكويت كما يراها المعلمون كانت مرتفعة في مجالات (اتخاذ القرارات، التقييم والتقويم، التخطيط، تنظيم العمل)، ومتوسطة في مجال الرقابة والتوجيه، وشكلت القدرات القيادية المتعلقة باتخاذ القرارات أعلى درجة بالنسبة للقدرات القيادية

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد علاقة بين مستوى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية وتنمية القدرات القيادية من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم العام بمدينة بجدة؟

للإجابة عن هذا السؤال وللتعرف على العلاقة بين مستوى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية وتنمية القدرات القيادية من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم العام بمدينة بجدة تمَّ استخدام معاملات ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (7)

يبين معاملات ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين ممارسة مجتمعات التعلم المهنية والقدرات القيادية بمدارس التعليم العام بمدينة جده

أبعاد ممارسة مجتمعات التعلم المهنية	أبعاد القدرات القيادية						القدرات القيادية ككل
	توسيع القيادة التشاركية	الرؤية المشتركة	تطوير الممارسات والقرارات	انعكاس الأدوار	الممارسات التأملية	تطوير أداء الطلاب	
الحوارات تأملية	**0.608	0.604**	**0.614	**0.541	**0.578	**0.564	**0.645
المسؤوليات الجماعية	**0.487	**0.545	**0.540	**0.546	**0.478	**0.485	**0.566
الممارسات الشخصية المشتركة	**0.642	**0.544	**0.574	**0.524	**0.621	**0.477	**0.624
القيم والرؤية المشتركة	**0.629	**0.661	**0.669	**0.620	**0.592	**0.609	**0.695
ممارسة مجتمعات	**0.768	**0.748	**0.765	**0.708	**0.737	**0.677	**0.810

التعلم المهنية
ككل

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

يتضح من الجدول ما يأتي:

أ–علاقة الدرجة الكلية لممارسة مجتمعات التعلم المهنية والقدرات القيادية وأبعاده

وجود علاقة ارتباط طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الدرجة الكلية لممارسة الأبعاد الفرعية لمجتمعات التعلم المهنية والدرجة الكلية للقدرات القيادية بمدارس التعليم العام بمدينة جده، حيث بلغ معامل الارتباط (0.810).

اتضح وجود علاقة ارتباط طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لممارسة الأبعاد الفرعية لمجتمعات التعلم المهنية وأبعاد القدرات القيادية (توسيع القيادة التشاركية، الرؤية المشتركة، تطوير الممارسات والقرارات ، انعكاس الأدوار، الممارسات التأملية ،تطوير أداء الطلاب)، حيث بلغت قيم العلاقة (0.768، 0.748، 0.765 ، 0.708 ، 0.737 ، 0.677) على التوالي، وهذا يدلُّ على أنه كلما زادت ممارسة المعلمين بمدارس التعليم العام لممارسة مجتمعات التعلم المهنية أدَّى ذلك إلى تحسن ممارسة القدرات القيادية لدى المعلمين بمدارس التعليم العام بمدارس التعليم العام بمدينة جده المتعلقة (بتوسيع القيادة التشاركية، الرؤية المشتركة، تطوير الممارسات والقرارات ، انعكاس الأدوار، الممارسات التأملية ،تطوير أداء الطلاب).

ب– علاقة حوارات تأملية ضمن أبعاد ممارسة مجتمعات التعلم المهنية والقدرات القيادية وأبعاده

وجود علاقة ارتباط طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين بُعد حوارات تأملية ضمن أبعاد ممارسة مجتمعات التعلم المهنية والدرجة الكلية للقدرات القيادية بمدارس التعليم العام بمدينة جده، حيث بلغ معامل الارتباط (0.645).

اتضح وجود علاقة ارتباط طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية بين بُعد حوارات تأملية وأبعاد القدرات القيادية (توسيع القيادة التشاركية، الرؤية المشتركة، تطوير الممارسات والقرارات ، انعكاس الأدوار، الممارسات التأملية ،تطوير أداء الطلاب)، حيث بلغت قيم العلاقة (0.608، 0.604، 0.614 ، 0.541 ، 0.578 ، 0.564) على التوالي ، وهذا يدلُّ على أنه كلما زادت ممارسة المعلمين بمدارس التعليم العام للحوارات التأملية بمدارس التعليم العام بمدينة جده أدَّى ذلك إلى تنمية القدرات القيادية لدى المعلمين بمدارس التعليم العام بمدارس التعليم العام بمدينة جده المتعلقة (بتوسيع القيادة التشاركية، الرؤية المشتركة، تطوير الممارسات والقرارات ، انعكاس الأدوار، الممارسات التأملية ،تطوير أداء الطلاب).

ج –علاقة المسؤوليات الجماعية ضمن أبعاد ممارسة مجتمعات التعلم المهنية والقدرات القيادية وأبعاده

– وجود علاقة ارتباط طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين بُعد المسؤوليات الجماعية ضمن أبعاد ممارسة مجتمعات التعلم المهنية والدرجة الكلية للقدرات القيادية بمدارس التعليم العام بمدينة جده، حيث بلغ معامل الارتباط (0.566).

– اتضح وجود علاقة ارتباط طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية بين بُعد المسؤوليات الجماعية وأبعاد القدرات القيادية (توسيع القيادة التشاركية، الرؤية المشتركة، تطوير الممارسات والقرارات ، انعكاس الأدوار، الممارسات التأملية ،تطوير أداء الطلاب)، حيث بلغت قيم العلاقة (0.487، 0.545، 0.540 ، 0.546 ، 0.478 ، 0.485) على التوالي ، وهذا يدلُّ على أنه كلما زادت ممارسة المعلمين بمدارس التعليم العام للمسؤوليات الجماعية بمدارس التعليم العام بمدينة جده أدَّى ذلك إلى تنمية القدرات القيادية لدى المعلمين بمدارس التعليم العام بمدارس التعليم العام بمدينة جده المتعلقة (بتوسيع القيادة التشاركية، الرؤية المشتركة، تطوير الممارسات والقرارات ، انعكاس الأدوار، الممارسات التأملية ،تطوير أداء الطلاب).

د– علاقة الممارسات الشخصية المشتركة ضمن أبعاد ممارسة مجتمعات التعلم المهنية والقدرات القيادية وأبعاده

وجود علاقة ارتباط طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين بُعد الممارسات الشخصية المشتركة ضمن أبعاد ممارسة مجتمعات التعلم المهنية والدرجة الكلية للقدرات القيادية بمدارس التعليم العام بمدينة جده، حيث بلغ معامل الارتباط (0.624).

اتضح وجود علاقة ارتباط طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية بين بُعد الممارسات الشخصية المشتركة وأبعاد القدرات القيادية (توسيع القيادة التشاركية، الرؤية المشتركة، تطوير الممارسات والقرارات ، انعكاس الأدوار، الممارسات التأملية ،تطوير أداء الطلاب)، حيث بلغت قيم العلاقة (0.642، 0.544، 0.574 ، 0.524 ، 0.621 ، 0.477) على التوالي ، وهذا يدلُّ على أنه كلما زادت ممارسة المعلمين بمدارس التعليم العام للمحافظة على الثقافة التنظيمية بمدارس التعليم العام بمدينة جده أدَّى ذلك إلى تنمية القدرات القيادية لدى المعلمين بمدارس التعليم العام بمدارس التعليم العام بمدينة جده المتعلقة بتوسيع القيادة التشاركية، الرؤية المشتركة، تطوير الممارسات والقرارات ، انعكاس الأدوار، الممارسات التأملية ،تطوير أداء الطلاب).

هـ– علاقة القيم والرؤية المشتركة ضمن أبعاد ممارسة مجتمعات التعلم المهنية والقدرات القيادية وأبعاده

وجود علاقة ارتباط طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين بُعد القيم والرؤية المشتركة ضمن أبعاد ممارسة مجتمعات التعلم المهنية والدرجة الكلية للقدرات القيادية بمدارس التعليم العام بمدينة جده، حيث بلغ معامل الارتباط (0.695).

اتضح وجود علاقة ارتباط طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية بين بُعد القيم والرؤية المشتركة وأبعاد القدرات القيادية (توسيع القيادة التشاركية، الرؤية المشتركة، تطوير الممارسات والقرارات ، انعكاس الأدوار، الممارسات التأملية ،تطوير أداء الطلاب) حيث بلغت قيم العلاقة (0.629، 0.661، 0.669 ، 0.620 ، 0.592 ، 0.609) على التوالي ، وهذا يدلُّ على أنه كلما زادت ممارسة المعلمين بمدارس التعليم العام للممارسات الأخلاقية بمدارس التعليم العام بمدينة جده أدَّى ذلك إلى تنمية القدرات القيادية لدى المعلمين بمدارس التعليم العام بمدارس التعليم العام بمدينة جده المتعلقة (بتوسيع القيادة التشاركية، الرؤية المشتركة، تطوير الممارسات والقرارات ، انعكاس الأدوار، الممارسات التأملية ،تطوير أداء الطلاب).

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة نحو درجة ممارسة الأبعاد الفرعية لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام تُعزى لمتغير المؤهل العلميمن وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم العام بجدة؟

اختبار الاعتدالية

قبل الإجابة على هذا السؤال ولمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة الأبعاد الفرعية لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لابد من التأكد من مدى اعتدالية توزيع البيانات؛ لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيا، لذلك تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولمجروف– سمرنوف) (Kolmogorov–Smirnov test)، لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (8)

اختبار التوزيع الطبيعي (Kolmogorov–Smirnov Test) لبيانات محور مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة

الأبعاد	كولمجروف–سمنروف			شابيرو		
	الإحصائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الحوارات التأملية	0.11	705	0.01	0.95	705	0.01
المسؤوليات الجماعية	0.22	705	0.01	0.78	705	0.01
الممارسات الشخصية المشتركة	0.09	705	0.01	0.96	705	0.01
القيم والرؤية المشتركة	0.12	705	0.01	0.92	705	0.01
ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة	0.04	705	0.01	0.98	705	0.01

يبين الجدول نتائج اختبار Kolmogorov–Smirnov Test، حيث إن قيم مستوى المعنوية أقل من ٠,٠٥ (sig. < 0.05)، وهذا يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، وبناء على هذه النتائج يتضح أن الاختبارات المناسبة لإجراء اختبار الفروق الإحصائية هي الاختبارات اللامعلمية، وفق شرط التوزيع الطبيعي.

لذلك للإجابة على هذا السؤال ولمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة الأبعاد الفرعية لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة) تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall–Wallis) لأن شرط الاعتدالية غير متوفر، والجداول التالية توضح ذلك :

الفروق حسب سنوات الخبرة:

جدول (9)

نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall–Wallis) لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة الأبعاد الفرعية لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة باختلاف سنوات الخبرة

الابعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا2	مربع	مستوى الدلالة
الحوارات تأملية	1–5 سنوات	66	421.26			
	من 5 الى 10 سنوات	92	393.52	14.16		0.01
	أكثر من 10 سنوات	547	337.95			
المسؤوليات الجماعية	1–5 سنوات	66	381.36			
	من 5 الى 10 سنوات	92	363.14	2.04		0.36
	أكثر من 10 سنوات	547	347.87			
الممارسات الشخصية المشتركة	1–5 سنوات	66	488.05			
	من 5 الى 10 سنوات	92	410.27	45.40		0.01
	أكثر من 10 سنوات	547	327.07			
القيم والرؤية المشتركة	1–5 سنوات	66	414.55			
	من 5 الى 10 سنوات	92	369.61	8.17		0.02
	أكثر من 10 سنوات	547	342.78			
	1–5 سنوات	66	451.93	24.28		0.01

محور ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة	من 5 الى 10 سنوات	92	395.08
	أكثر من 10 سنوات	547	333.99

يتضح من خلال الجدول السابق ما يلي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد الدراسة من المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة حول مدى ممارسة بُعد الحوارات التأملية باختلاف سنوات الخبرة ، حيث بلغ مستوي الدلالة (0.01) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، وقد تبين من خلال متوسطات الرتب أن تلك الفروق لصالح أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1-5 سنوات) ، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1-5 سنوات) هم أكثر موافقة فيما يتعلق بمدى ممارسة بُعد الحوارات التأملية في مدارس التعليم العام بجدة.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد الدراسة من المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة حول مدى ممارسة بُعد المسؤوليات الجماعية باختلاف سنوات الخبرة باختلاف سنوات الخبرة، حيث بلغ مستوي الدلالة (0.36) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد الدراسة من المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة حول مدى ممارسة بُعد الممارسات الشخصية المشتركة باختلاف سنوات الخبرة ، حيث بلغ مستوي الدلالة (0.01) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، وقد تبين من خلال متوسطات الرتب أن تلك الفروق لصالح أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1-5 سنوات) ، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1-5 سنوات) هم أكثر موافقة فيما يتعلق بمدى ممارسة بُعد الممارسات الشخصية المشتركة في مدارس التعليم العام بجدة.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد الدراسة من المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة حول مدى ممارسة بُعد القيم والرؤية المشتركة باختلاف سنوات الخبرة ، حيث بلغ مستوي الدلالة (0.02) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، وقد تبين من خلال متوسطات الرتب أن تلك الفروق لصالح أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1-5 سنوات) ، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1-5 سنوات) هم أكثر موافقة فيما يتعلق بمدى ممارسة بُعد القيم والرؤية المشتركة في مدارس التعليم العام بجدة.

ويتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد الدراسة من المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة حول محور مدى ممارسة الأبعاد الفرعية لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة باختلاف سنوات الخبرة ، حيث بلغ مستوي الدلالة (0.01) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، وقد تبين من خلال متوسطات الرتب أن تلك الفروق لصالح أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1-5 سنوات) ، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1-5 سنوات) هم أكثر موافقة فيما يتعلق بمحور مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة.

نتائج السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة نحو درجة توافر القدرات القيادية في مدارس التعليم العام تُعزى الى متغيرات (النوع، المؤهل العلمي سنوات الخبرة) من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم العام بجدة؟

اختبار الاعتدالية

قبل الإجابة على هذا السؤال ولمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة تعزى للمتغيرات (النوع ، المؤهل العلمي سنوات الخبرة) لابد من التأكد من مدى اعتدالية توزيع البيانات؛ لأن معظم الاختبارات المعملية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيا، لذلك تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولمجروف- سمرنوف) (Kolmogorov-Smirnov test)، لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (10)

اختبار التوزيع الطبيعي (Kolmogorov-Smirnov Test) لبيانات محور مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة

الأبعاد	كولمجروف-سمنروف			شابيرو		
	الإحصائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
توسيع القيادة التشاركية	0.08	705	0.01	0.96	705	0.01
الرؤية المشتركة	0.13	705	0.01	0.91	705	0.01
تطوير الممارسات والقرارات	0.10	705	0.01	0.94	705	0.01
انعكاس الأدوار	0.13	705	0.01	0.92	705	0.01
الممارسات التأملية	0.09	705	0.01	0.95	705	0.01
تطوير أداء الطلاب	0.13	705	0.01	0.91	705	0.01
مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة	0.09	705	0.01	0.95	705	0.01

يبين الجدول نتائج اختبار Kolmogorov–Smirnov Test، حيث إن قيم مستوى المعنوية أقل من ٠,٠٥ (sig. < 0.05)، وهذا يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، وبناء على هذه النتائج يتضح أن الاختبارات المناسبة لإجراء اختبار الفروق الإحصائية هي الاختبارات اللامعلمية، وفق شرط التوزيع الطبيعي. لذلك للإجابة على هذا السؤال ولمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة تعزى للمتغيرات (الجنس ، سنوات الخبرة) تم استخدام اختبار مان ويتني Mann Whitney ، في حين لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة) تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall–Wallis) لأن شرط الاعتدالية غير متوفر، والجداول التالية توضح ذلك :

الفروق حسب سنوات الخبرة

جدول (11)

نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall–Wallis) لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة باختلاف سنوات الخبرة

الابعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا2	مربع	مستوى الدلالة
توسيع القيادة التشاركية	1–5 سنوات	66	450.44			
	من 5 الى 10 سنوات	92	403.46	26.25		0.01
	أكثر من 10 سنوات	547	332.76			
الرؤية المشتركة	1–5 سنوات	66	425.38			
	من 5 الى 10 سنوات	92	389.10	14.35		0.01
	أكثر من 10 سنوات	547	338.20			
تطوير الممارسات والقرارات	1–5 سنوات	66	429.58			
	من 5 الى 10 سنوات	92	380.04	13.60		0.01
	أكثر من 10 سنوات	547	339.21			
انعكاس الأدوار	1–5 سنوات	66	405.65	15.89		0.01

	من 5 الى 10 سنوات	92	411.94		
	أكثر من 10 سنوات	547	336.73		
	1–5 سنوات	66	452.83		
الممارسات التأملية	من 5 الى 10 سنوات	92	424.08	34.94	0.01
	أكثر من 10 سنوات	547	329.00		
تطوير أداء الطلاب	1–5 سنوات	66	407.82		
	من 5 الى 10 سنوات	92	398.57	12.25	0.01
	أكثر من 10 سنوات	547	338.72		
مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة	1–5 سنوات	66	437.33		
	من 5 الى 10 سنوات	92	408.32	23.12	0.01
	أكثر من 10 سنوات	547	333.52		

يتضح من خلال الجدول السابق ما يلي:

1– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد الدراسة من المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة حول بُعد توسيع القيادة التشاركية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة باختلاف سنوات الخبرة ، حيث بلغ مستوي الدلالة (0.01) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، وقد تبين من خلال متوسطات الرتب أن تلك الفروق لصالح أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1–5 سنوات) ، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1–5 سنوات) هم أكثر موافقة فيما يتعلق ببُعد توسيع القيادة التشاركية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة.

2– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد الدراسة من المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة حول بُعد الرؤية المشتركة لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة باختلاف سنوات الخبرة ، حيث بلغ مستوي الدلالة (0.01) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، وقد تبين من خلال متوسطات الرتب أن تلك الفروق لصالح أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1–5 سنوات) ، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1–5 سنوات) هم أكثر موافقة فيما يتعلق ببُعد الرؤية المشتركة لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة.

3– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد الدراسة من المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة حول بُعد تطوير الممارسات والقرارات لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة باختلاف سنوات الخبرة ، حيث بلغ مستوي الدلالة (0.01) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، وقد تبين من خلال متوسطات الرتب أن تلك الفروق لصالح

أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1–5 سنوات) ، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1–5 سنوات) هم أكثر موافقة فيما يتعلق ببُعد تطوير الممارسات والقرارات لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة.

4– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد الدراسة من المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة حول بُعد انعكاس الأدوار لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة باختلاف سنوات الخبرة ، حيث بلغ مستوي الدلالة (0.01) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، وقد تبين من خلال متوسطات الرتب أن تلك الفروق لصالح أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1–5 سنوات) ، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1–5 سنوات) هم أكثر موافقة فيما يتعلق ببُعد انعكاس الأدوار لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة.

5– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد الدراسة من المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة حول بُعد الممارسات التأملية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة باختلاف سنوات الخبرة ، حيث بلغ مستوي الدلالة (0.01) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، وقد تبين من خلال متوسطات الرتب أن تلك الفروق لصالح أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1–5 سنوات) ، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1–5 سنوات) هم أكثر موافقة فيما يتعلق ببُعد الممارسات التأملية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة.

6– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد الدراسة من المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة حول بُعد تطوير أداء الطلاب لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة باختلاف سنوات الخبرة ، حيث بلغ مستوي الدلالة (0.01) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، وقد تبين من خلال متوسطات الرتب أن تلك الفروق لصالح أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1–5 سنوات) ، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1–5 سنوات) هم أكثر موافقة فيما يتعلق ببُعد تطوير أداء الطلاب لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة.

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد الدراسة من المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة حول محور مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة باختلاف سنوات الخبرة ، حيث بلغ مستوي الدلالة (0.01) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ، وقد تبين من خلال متوسطات الرتب أن تلك الفروق لصالح أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1–5 سنوات) ، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1–5 سنوات) هم أكثر موافقة فيما يتعلق بمحور مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة.

الفصل الخامس

ملخص الدراسة، وتوصياتها ومقترحاتها

تمهيد

يتناول هذا الفصل ملخص، وعرضاً لأبرز النتائج التي تم التوصل اليها؛ ومن ثم التوصيات المقترحة في ضوء تلك النتائج.

ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

أولاً: ملخص الدراسة

ضمت الدراسة في طياتها خمسة فصول، بالإضافة الى قائمة المراجع والملاحق، وتم التناول في هذا الفصل مفاهيم الدراسة وحددت أهداف دراستها، ولتحقيق هذه الأهداف سعت الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما مستوى ممارسة الأبعاد الفرعية لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة من وجهة نظر المعلمين

2- ما مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة من وجهة نظر المعلمين؟

3- هل يوجد علاقة بين مستوى ممارسة الأبعاد الفرعية لمجتمعات التعلم المهنية وتنمية القدرات القيادية من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم العام بمدينة بجدة؟

4- هل هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة نحو درجة ممارسة الأبعاد الفرعية لمجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام تُعزى لمتغير المؤهل العلمي من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم العام بجدة؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة نحو درجة توافر القدرات القيادية في مدارس التعليم العام تُعزى الى متغير المؤهل العلمي من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم العام بجدة؟

أبرز نتائج الدراسة

أتضح أن المتوسط الحسابي العام لبُعد " مدى ممارسة الحوارات التأملية " بلغ (3.89)، " مدى ممارسة المسؤوليات الجماعية " بلغ (4.49)، " مدى ممارسة الممارسات الشخصية المشتركة " بلغ (2.95)، لبُعد " مدى ممارسة القيم والرؤية المشتركة " بلغ (4.16)،

أتضح أن استجابات أفراد الدراسة من المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة على محور " مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة " جاءت بدرجة توفر " عالية "، حيث بلغ المتوسط العام للمحور (3.87).

وجود علاقة ارتباط طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الدرجة الكلية لممارسة مجتمعات التعلم المهنية والدرجة الكلية للقدرات القيادية بمدارس التعليم العام بمدينة جده، حيث بلغ معامل الارتباط (0.810).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد الدراسة من المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة حول محور مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية وابعادها (الحوارات التأملية ، الممارسات الشخصية المشتركة ، القيم والرؤية المشتركة) في مدارس التعليم العام بجدة باختلاف سنوات الخبرة ،وأن تلك الفروق لصالح أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1-5 سنوات) ، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1-5 سنوات) هم أكثر موافقة فيما يتعلق بمحور مدى ممارسة مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بجدة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل بين استجابات أفراد الدراسة من المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة حول محور مستوى توافر القدرات القيادية وابعادها (توسيع القيادة التشاركية، الرؤية المشتركة، تطوير الممارسات والقرارات، انعكاس الأدوار، الممارسات التأملية ،تطوير أداء الطلاب)لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة باختلاف سنوات الخبرة

و أن تلك الفروق لصالح أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1-5 سنوات) ، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1-5 سنوات) هم أكثر موافقة فيما يتعلق بمحور مستوى توافر القدرات القيادية لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بجدة.

ثالثاً: توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة، تم التوصل الى مجموعة من التوصيات تمثلت فيما يلي:

- ضرورة تطوير مجتمعات التعلم المهنية لمنسوبي المدرسة من معلمين، وإداريين، وطلبة، وغيرهم .
- أهمية وضع خطة استراتيجية لتطوير مجتمعات التعليم المهنية .
- وجود رؤية واضحة للتعليم تهدف إلى توفير تعليم عالي الجودة، وبيئة جاذبة ومعززة للتعلم، تتيح فرص التقليل من نسبة الهدر التربوي
- توفير مناخ تنظيمي محفز للتميز والإبداع والابتكار والاكتشاف، واستيعاب رضا المتعلمين وأولياء الأمور ومن لهم علاقة بمخرجات التعليم
- إتباع بعض أنماط القيادة المعاصرة مثل القيادة التشاركية والتي تعتمد على مشاركة العاملين والمعنيين .
- الاستثمار الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دعم ممارسات التعلم الجماعي التعاوني
- توفير بيئة تربوية وتعليمية تتصف بالانفتاح، والاحترام، والثقة المتبادلة، والتعاون، والحرص على التعلم سواء على المستوى الفردي أو الجماعي.
- الاهتمام بإعداد المعلمين في كليات التربية، ورفع مستوى كفاءتهم الأكاديمية والثقافية والمهنية والتربوية، مع ضرورة وضع شروط تكفل للعمل بالمدارس
- يجب على مدير المدرسة القيام بدوره كقائد يقود المجتمع المهني من خلال قيادة مشتركة، رؤية وقيم مشتركة، وممارسات شخصية مشتركة، مع قدرته على توفير الظروف الداعمة.
- يجب على مدير المدرسة أن يشرك المعلمين في عمليات صنع القرار، وتمكين الأفراد من العمل الجماعي .
- يجب على مدير المدرسة أن يزود الموظفين بالتدريب والمعلومات والتوجهات التي يحتاجون إليها لاتخاذ قرارات جيدة.
- يجب على مدير المدرسة أن يوفر الاتصال الفعال ويعزز التفاهم والقيم المشتركة والالتزام الجماعي بين أعضاء المجتمع المدرسي، ومن صور الاتصال الفعال والتعاون الجماعي.
- اتاحة فرص التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وتشجيع القيام بالبحث العلمي، ولاسيما البحث الإجرائي، لتحسين أدائهم .
- ضرورة التحاق المعلمين بدورات تدريبية، ومؤتمرات دولية، وندوات، وورش عمل بهدف تحسين أدائهم وصقل مهاراتهم، ومعرفة كل ما هو جديد في مجال التخصص .
- حرص المعلمين الدائم على العمل الجماعي والتعاون مع الزملاء بهدف تحسين تحصيل الطلبة وجودة العملية التعليمية ككل.

المراجع:

اولاً/ المراجع العربية

أصلان، ايمن السيد محمد. (2018). مجتمعات التعلم المهنية ودورها في التحسين المدرسي في ضوء بعض الانماط القيادية المعاصرة. مجلة كلية التربية، 18(2).

الأصقه، عبير. (2019). دور القيادات المدرسية في التطوير المهني للمعلمين بالمرحلة الابتدائية في ضوء مدخ التنمية القائم على المؤسسة التعليمية: نموذج مقترح [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. قسم الإدارة التربوية كلية التربية، جامعة الملك سعود الرياض.

الإمام، يوسف الحسيني. (2019)، مجتمعات التعلم المهنية: نهج بنائي لتطوير ثقافة التدريب والتنمية المهنية في المؤسسات التعليمية. المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير، 2(5).

أبو ناصر، فتحي محمد. (٢٠٢٠)، درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس في محافظة الإحساء وعلاقتها بالنمو المهني للمعلمين. مجلة كلية التربية جامعة بنها، 2(134).

البقمي، عبد الله سعد محمد. (2019)، المهارات القيادية لدى المشرفين التربويين في محافظة تربة وعلاقتها بمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين. مجلة كلية التربية، 3(5).

حرب، محمد خميس. (٢٠١٩)، تطوير الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم العام بمحافظة الإسكندرية في ضوء أبعاد القيادة التشاركية. مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، 19(4).

الحبابي، صالح بن هادي شارع. (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لدى قائدي المدارس الابتدائية بمحافظة الخرج في ضوء متطلبات القيادة التحويلية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، المركز القومي للبحوث، 5(38).

الحربي، حمدان بن محمد بن دخيل الله. (٢٠٢١)، درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية للقيادة التحويلية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدينة مكة المكرمة. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، (٤٩)، ٢٠٦-٢٤٣.

حسين، أحمد شحاتة محمد. (2013). القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى معلمي التعليم الثانوي العام: دراسة ميدانية بمدارس محافظة المنيا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 26(1).

خواجي، فوزية محمد عبد الله (٢٠٢١)، ممارسات قائدات المدارس الثانوية بإدارة تعليم صبيا لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية. مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ (١٠٢).

الدوسري، مبارك بن عبد الله مبارك (2021)، متطلبات تطوير الممارسات القيادية الداعمة للتعلم المهني بمدارس التعليم العام. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (71).

الزهراني، إبراهيم بن حنش سعيد (٢٠١٨)، قيادة مجتمعات التعلم الأكاديمية في الأقسام العلمية بالجامعات السعودية، جامعة الملك عبد العزيز أنموذجا. مجلة دراسات تربوية ونفسية كلية التربية جامعة الزقازيق، 33(99).

سامي، بسة. (2022)، الدور الوسيط للمهارات القيادية في العلاقة بين تنمية الكفاءات والإبداع التنظيمي من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين: دراسة ميدانية بجامعة غرداية. مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصادية، 6(1).

السالم، مؤيد، (2005). منظمات التعلم، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

سليمان عماد حمدي خميس محمد، (٢٠٢٠)، الممارسات القيادية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمصر. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 20(2).

السبيعي، عبيد بن عبد الله، والهاجري، نوال بنت عبد الله، (٢٠٢٠)، الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام بمدينة الدمام من وجهة نظر القيادات المدرسية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 21(4).

الشنقيطي، أسيل محمد السالك. (2018)، مجتمعات التعلم المهنية. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 14(3).

العتيبي، سعد؛ والنفيسة، صالح. (2021)، معوقات أداء مجتمعات التعلم المهنية PLC من وجهة نظر معلمي العلوم في عفيف. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 4 (3).

العساف، صالح. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة الزهراء.

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).

علوان، سهام أحمد محمد. (٢٠١٨)، آليات تمكين المعلمين في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة التربية المقارنة والدولية، (9).

علي، ناسو صالح سعيد وعباس حسين وليد حسين (٢٠١٦)، الشخصية القيادية، عمان الأردن دار غيداء للنشر والتوزيع.

الفاضل، محمد سالم عبد جرجيس. (2021)، القدرات القيادية وانعكاساتها على النضج الوظيفي للأفراد العاملين: دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في مديرية تربية نينوي. مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، 17(55).

القاضي، سعيد إسماعيل عثمان (2017)، برامج تدريب الموجهين الفنيين في مجتمع المعرفة. مجلة كلية التربية بقنا، (31).

القحطاني، محمد بن حسن بن سعيد آل سفران. (2020)، تقويم مجتمعات التعلم المهنية فى مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (6).

لهلوب، ناريمان يونس. (٢٠١٥)، مهارات القيادة التربوية الحديثة، عمان الأردن، دار الخليج للنشر والتوزيع.

مراد، عبد اللطيف محمود. (2007). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تحسين بعض مهارات تدريس الرياضيات واختزال القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، (58).

مرزوق، فاروق جعفر عبد الحكيم. (2015)، تصور مقترح لتطبيق الاشراف التربوي المتنوع في التعليم قبل الجامعي بمصر. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16(2).

هلل شعبان (٢٠١٤)، مجتمعات التعلم مداخل للإصلاح التربوي بالمؤسسات التعليمية. كفر الدوار مكتبة بستان المعرفة للنشر والتوزيع.

الوهيد، ناهد الفنتوخ عبد الله (2020)، متطلبات تطبيق المنظمة المتعلمة في المدارس المطبقة لمشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(11).

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Admiraal, W., Schenke, W., Jong, L. D., Emmelot, Y. & Sligte. H. (2021). Schools Professional Learning Communities: What Can Schools Do to Support Professional Development of their Teachers?. Professional Development in Education, 47 (4), 684-698.

Ahn, J. (2017). Taking a Step to Identify How to Create Professional Learning Communities Report of A Case Study of A Korean Public High School on How to Create and Sustain a School-based Teacher Professional Learning Community. International Education Studie. 10

Battersby, Sh.L & Verdi, B.(2015). The culture of professional learning communities and connections to improve teacher efficacy and support student learning. Arts Education policy review (116).

Battersby S. L. (2019). Reimagining music teacher collaboration: The culture of professional learning communities as professional development within schools and districts. General Music Today, 33(1), 15–23. https://doi.org/10.1177/1048371319806653

Cansoy, R. & Paelar, H. (2017). Examining the Relationships Between the Level of Schools for Being Professional Learning Communities and Teacher Professionalism. Malaysian Online Journal of Educational Sciences، (5).

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.

Erkens, C., Twadell, E. (2012). Leading by Design: An Action Framework for PLC at Work Leaders. Indiana: Solution Tree Press .

King, M. (2016). 6 Key Features of Successful Community of Practice. Learning Forward، (37).

Moilanen, R. (2001) "Diagnostic tools for learning organizations", The leaening Organization, 8

Svanbjörnsdóttir, B. M., Macdonald, A., & Frímannsson, G. H. (2016). Teamwork in Establishing a Professional Learning Community in a New Icelandic School. Scandinavian Journal of Educational.

Saunders, M. N. (2012). Choosing research participants. Qualitative organizational research: Core methods and current challenges, 35-52.

ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

الإصدار السابع – العدد سبعة وستون
تاريخ الإصدار: 2 – آيار – 2024م
www.ajsp.net

"Professional Learning and its Relationship to the Development of Leadership Abilities of Teachers"

Researchers:

Dr. Mohammad Alfadeel

Naif AlHarthy

Said Al Jedaani

Abstract:

The study aimed to identify each of the level of practice of professional learning communities in public education schools in Jeddah from the point of view of teachers, and the level of availability of leadership capabilities among teachers in general education schools in Jeddah from the teachers' point of view, and the relationship between professional learning communities and the leadership capabilities of teachers, and the extent to which there are differences Statistically significant about the level of practice of professional learning communities in public education schools in Jeddah from the point of view of teachers due to the variable years of experience, and the extent to which there are statistically significant differences about the level of availability of leadership capabilities in general education schools in Jeddah in general education schools in Jeddah from the point of view of teachers due to the variable years of experience, The study followed the comparative correlational survey quantitative approach, and the questionnaire as a tool for data collection. The study population included the teachers of general schools in Jeddah, Saudi Arabia of (29094 teachers), and a sample of 705 teachers. the responses on the axis of "the level of availability of leadership capabilities among teachers in general schools in Jeddah" came with a "high" degree of availability, and there was a direct (positive) correlation relationship with statistical significance at the level (0.05) between the degree The study recommended that there is a direct (positive) correlation with statistical significance at the level (0.05) between the total degree of practicing professional learning communities and the total degree of leadership abilities in public education schools in Jeddah. And that the school principal must involve teachers in decision-making processes, and enable individuals to work together.

Keywords: Professional learning communities - Leadership capabilities - General education.